

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : Mention IPBEP intervention auprès de publics
à besoins éducatifs particuliers

Titre du mémoire

**La scolarisation des élèves « perturbateurs »,
un enjeu pour l'école inclusive ?**
*Appropriation subjective de la prescription
d'enseignant·e·s référé·e·s à la pédagogie institutionnelle*

Présenté par Stéphanie BARDOLL

Mémoire encadré par

Florence SAVOURNIN

Membres du jury de soutenance

| Nom et prénom | Statut |
|---------------------|-----------------------------|
| SAVOURNIN Florence | Maître de conférence |
| BROSSAIS Emmanuelle | Professeure des universités |
| | |
| | |

Soutenu le : lundi 27 juin 2022

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDUCER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

« *Dé-coïncider, ce n'est pas invoquer le grand Soir, crier à la Rupture, sacrifier au grand mythe de l'Innovation. Mais c'est tenter de défaire modestement, du dedans même de la situation engagée, les formes d'adaptation et d'adhérence qui l'enlisent et l'immobilisent. Car c'est en s'en décalant, en se dégageant de l'obédience d'où vient leur emprise, qu'on pourra rouvrir des possibles.* »

François Jullien, *Dé-coïncidence, d'où viennent l'art et l'existence* (Grasset édition, 2017)

« *Les lucioles, il ne tient qu'à nous de ne pas les voir disparaître. Or, nous devons pour cela, assumer nous même la liberté de mouvement, le retrait qui ne soit pas repli, la force diagonale, la faculté de faire apparaître des parcelles d'humanité, le désir indestructible. Nous devons donc nous même – en retrait du règne et de la gloire, dans la brèche ouverte entre le passé et le futur – devenir des lucioles et reformer par là une communauté du désir, une communauté de lueurs émises, de danses malgré tout, de pensée à transmettre. Dire oui dans la nuit traversée de lueurs, et ne pas se contenter de décrire le non de la lumière qui nous aveugle.* »

Georges Didi-Huberman, *Survivance des lucioles* (Éd. de minuit, 2009)

« *L'histoire est riche d'espoirs trahis et de révolutions avortées initiées par les exigences d'un réel qui fait craquer es coutures des costumes étroits de ordres établis. [...] Lecteur, si tu ne rêves pas, si ton esprit est rétif aux utopies, tu es condamné à perpétuité dans le confinement des servitudes de la modernité, celles qui te donneront l'illusion d'être libre, seul.* »

Roland Gori, *La fabrique de nos Servitudes* (Éd. Les liens qui libèrent, 2022)

Remerciements

Je remercie Florence Savournin pour m'avoir aiguillée dans mon travail, Emmanuelle Brossais pour ses conseils avisés et d'avoir accepté de faire jury de la soutenance, et tous les intervenant·e·s du master IPBEP pour leurs enseignements.

Merci à l'école qui m'a accueillie et aux enseignants et à l'enseignante qui ont accepté de participer à cette recherche en m'ouvrant leur classe et davantage...

Merci à *La Brique* et aux ami-es qui m'ont aidée à finaliser ce mémoire, ou qui m'ont accompagnée depuis quelques années en pédagogie institutionnelle : Aline, Bruno, Céline, Frédéric, Guillaume, Antoine, Annabelle, Diletta, Jean-Pierre, Richard, Francine...

Je rends hommage à Philippe Jubin, parti trop vite trop tôt, et qui a tant apporté à la P.I.

Merci pour leur soutien, le gîte et le couvert, à Élisabeth, Babeth, Anna, Anne, Cécile, Célia...

et pour le partage d'épreuve à Johanna et Corinne, à Isabelle, Laure et Silvia.

Merci Muriel pour l'aide technique si précieuse !

Merci Pierre, pour nos discussions passionnées et passionnantes, conseils et encouragements...

... et à Amélie, Eve et Clarisse, pour oser encourager leur maman (encore) étudiante !

À tous mes élèves « têtes à claques » et enfants bolides qui m'ont mise au travail

Résumé

Notre recherche s'intéresse à la scolarisation des élèves troublant l'ordre scolaire établi. Les politiques éducatives ayant évolué dans un paradigme inclusif, l'obligation d'accueillir tous les élèves sans distinction rend nécessaire la transformation de l'école. La médicalisation des difficultés scolaires vient s'ajouter à la complexité des situations et aux injonctions paradoxales auxquelles doivent faire face les enseignants et enseignantes.

Dans notre recherche orientée par une clinique analytique des processus éducatifs et d'enseignement, nous analysons les discours de quatre enseignant-e-s dans une école du premier degré se référant à la pédagogie institutionnelle. Nous étudions l'appropriation subjective qu'ils et elle peuvent faire des prescriptions en terme d'école inclusive. Les résultats mettent en évidence des modalités d'appropriation liés aux positionnements face à la différence et la norme. Des contradictions ou ambivalences peuvent s'exprimer. De plus l'appui sur les valeurs et les pratiques de la pédagogie institutionnelle font apparaître une forme de ré-appropriation collective et intersubjective avec des va-et-vient entre la praxis de chaque enseignant-e et le groupe de pairs porteur et soutien de cette praxis. Aussi des pratiques coopératives et la mise en place d'institutions sont favorables à l'accueil de la subjectivité de chaque élève et préviennent les comportements qui pourraient troubler l'ordre scolaire.

Mots clés : école inclusive – appropriation subjective – prescription – pédagogie institutionnelle – élèves perturbateurs – comportement.

Abstract

Our research focuses on the schooling of students who disturb the established school order. Educational policies having evolved in an inclusive paradigm, the obligation to welcome all students without distinction makes it necessary to transform the school. The medicalization of school difficulties adds to the complexity of the situations and the paradoxical injunctions that teachers must face.

In our research, oriented by an analytical clinic of educational and teaching processes, we analyze the speeches of four teachers in a primary school referring to institutional pedagogy. We study the subjective appropriation that they can make prescriptions in terms of inclusive school. The results highlight the modalities of appropriation linked to the positions facing the difference and the norm. Contradictions or ambivalences can be expressed. In addition, the support on the values and practices of institutional pedagogy reveal a form of collective and intersubjective re-appropriation with back and forth between the praxis of each teacher and the group of peers carrying and supporting this praxis. Also cooperative practices and the setting up of institutions are favorable to the reception of the subjectivity of each student and prevent behavior that could disturb the school order.

Keywords : inclusive school – subjective appropriation – dictate – institutional pedagogy – disruptive students – behavior.

Sommaire

| | |
|--|----|
| Introduction | 1 |
| État de la question | |
| 1^{re} partie | |
| L'institution scolaire face aux élèves dits « perturbateurs » : une inclusion paradoxale | 5 |
| I. Enfants qui troublent l'ordre scolaire : sujet de controverse | 5 |
| I.1. <i>Du cancre à l'enfant-roi</i> | 5 |
| I.2. <i>Une approche sociologique et historique pour comprendre les perturbations scolaires</i> | 6 |
| I.3. <i>Le diagnostic en question</i> | 9 |
| I.4. <i>Le trouble du comportement : approche psychanalytique</i> | 11 |
| I.5. <i>Construction sociale et médicalisation des difficultés scolaires</i> | 12 |
| I.6. <i>Les effets d'une production sociale</i> | 13 |
| I.7. <i>Réalité des stratégies familiales ou professionnelles</i> | 14 |
| I.8. <i>Des biais de langage : écueils de la catégorisation</i> | 15 |
| II. Les perturbations en contexte scolaire et l'Institution | 17 |
| II.1. <i>Définitions et catégories</i> | 17 |
| II.2. <i>« L'école caserne »</i> | 19 |
| II.3. <i>Dispositifs et politiques éducatives</i> | 21 |
| II.4. <i>Un conflit de valeurs</i> | 26 |
| 2^e partie | |
| État des lieux des réponses apportées : expériences pédagogiques et scolarisation des élèves troublant l'ordre scolaire | 29 |
| I. Quelles pratiques de classe face aux perturbations scolaires ? | 29 |
| I.1. <i>Point de vue des élèves concernés</i> | 29 |
| I.2. <i>Le contrat implicite</i> | 30 |
| I.3. <i>Question d'autorité</i> | 32 |
| II. Expérience subjective des enseignant·e·s | 34 |
| II.1. <i>Rapport à l'altérité vs vécu émotionnel</i> | 34 |
| II.2. <i>Des difficultés professionnelles jusqu'au burn out ?</i> | 36 |
| II.3. <i>L'appropriation subjective des prescriptions</i> | 37 |
| III. La pédagogie institutionnelle et « l'enfant bolide » ou « l'élève court-circuit » | 39 |
| III.1. <i>Bref historique d'un courant pédagogique</i> | 40 |
| III.2. <i>Valeurs et pratiques de la P.I. : l'atomium</i> | 42 |
| III.3. <i>La P.I. sous le prisme de l'inclusion : un groupe-classe garant de l'ordre scolaire ?</i> | 48 |
| III.4. <i>Expérience subjective et intersubjective en P.I.</i> | 55 |
| Problématique | 60 |
| Partie empirique | |
| Méthodologie | 65 |
| Rappel du cadre théorique de la recherche et positionnement | 65 |
| Terrain de l'enquête | 67 |
| Les entretiens : conditions de passations, population, thématiques abordées | 68 |
| Modèle d'analyse de contenu | 70 |

| | |
|--|-----|
| Résultats | 72 |
| Benoit et l'ULIS : l'homme de la situation | 72 |
| Manon et l'expérimentation | 81 |
| Franck, l'inclusion vs accueil inconditionnel | 92 |
| Patrick, la classe à tiroirs dans la bulle pédagogique : entre expérience et transmission..... | 106 |
| Discussion | 119 |
| Du parcours professionnel à l'école inclusive | 120 |
| Des valeurs humanistes partagées vs école inclusive et collectif : aménager le milieu..... | 121 |
| De la plainte à la revendication et à l'objection du système, jusqu'à s'autoriser | 122 |
| Mise en œuvre des processus d'appropriation subjective | 123 |
| Souffrance au travail : de « l'élève court-circuit » au groupe de pairs | 125 |
| Conclusion | 127 |
| Bibliographie | 129 |
| Annexes | 135 |
| Annexe 1 : Image du trépied de la pédagogie institutionnelle..... | 136 |
| Annexe 2 : Image de l'atomium de la pédagogie institutionnelle* | 137 |
| Annexe 3 : Fiche sur le conseil, déroulé ordre du jour et maîtres-mots* | 138 |
| Annexe 4 : Extrait de la monographie « Luigi et Ahmed » dans Oury, Vasquez, 1971, édition 2000, p. 582 à 584 | 139 |
| Annexe 5 : Tableau de ceintures extrait de Oury, Vasquez, 1971, édition 2000, p. 415..... | 140 |
| Annexe 5 bis : Tableaux 1 à 5 extraits de Oury, Vasquez, 1971, édition 2000, p. 374 à 378 | 140 |
| Annexe 6 : Extrait monographique « Un quoi de neuf comme les autres », Imbert, 1997, p. 155-157 | 142 |
| Annexe 7 : Photographies prises dans les classes du terrain de l'enquête illustrant le fonctionnement (ceintures, loi, métiers.....)..... | 143 |
| Annexe 8 : Formulaire de consentement..... | 148 |
| Annexe 9 : Guide d'entretien | 149 |
| Annexe 10 : Entretiens retranscrits (Benoit, Manon, Franck)..... | 151 |
| Annexes 11 : Tableau 1 de l'analyse de l'entretien de Patrick (verbatim surlignés par couleurs au fil de l'entretien par thématiques) | 185 |
| Annexe 12 : Tableaux 2 des analyses d'entretiens (catégories et verbatims sélectionnés)..... | 205 |
| Annexe 13 : Emploi du temps (photographie du tableau) de la classe de Benoit (dispositif ULIS) .. | 243 |
| Annexe 14 : Outil « L'ULIS et moi, quelle est ma situation ? » | 244 |
| Annexe 15 : Emploi du temps et semences (photographies du tableau) de la classe de Franck..... | 245 |

Introduction

Nous assistons en France à une (r)évolution en terme de scolarisation des élèves en situation de handicap avec la loi de 2019 sur le renforcement de l'école inclusive qui réactualise et assure l'accueil de « tous les enfants sans distinction. » Le handicap est défini comme une « restriction de la participation sociale » depuis la Loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » qui introduit, pour la première fois, dans le code de l'action sociale et des familles, une définition du handicap inspirée de la classification internationale du handicap. Ainsi le handicap n'est plus considéré uniquement comme une déficience ou une pathologie. Il résulte de l'interaction entre les conséquences des troubles de la personne et l'inadaptation de son environnement. Il est donc variable selon les situations, les moments de la vie. L'environnement a un rôle prépondérant dans la genèse du handicap. Ainsi au regard de la loi sur le handicap en France la société a évolué d'un modèle ségrégatif à un modèle intégratif pour arriver à un modèle inclusif. L'évolution de la loi se décline depuis 2005 avec pour l'école, l'obligation d'accessibilité (adaptation du milieu) et de compensation (fauteuil, AVS...). La loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République a introduit le terme « école inclusive » pour la première fois : « Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. [...] » La loi de 2019 pour une école de la confiance avec la circulaire de rentrée 2019 et le code de l'éducation actualisé en janvier 2020 sont venus renforcer et réactualiser les prescriptions : abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de

3 ans, obligation de formation jusqu'à l'âge de 18 ans, pré-recrutement des enseignants, création d'un service public de l'École inclusive. Renforcement dans le chapitre IV de l'école inclusive. Prolongement de la loi par la circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 entièrement consacrée à l'école inclusive. Mise en place des PIAL (Pôle inclusifs d'accompagnement localisés), renforcement de la coopération entre les professionnels de l'éducation nationale et ceux du secteur médico-social, renforcement du statut des AESH, modifications des procédures d'aménagements aux examens (arrêté du 22 juil. 2019).

Dans ce contexte, il y a une forte prescription au niveau national pour la « scolarisation inclusive de tous les enfants sans aucune distinction » (Loi 2019 pour une école de la confiance art. L. III-I du code de l'éducation) ainsi qu'une généralisation de l'inclusion au niveau international avec les recommandations de l'Unesco (1994, 2008, 2020). Ainsi ce n'est plus à l'enfant de s'adapter au système scolaire, mais à l'école de se transformer pour s'adapter à tous et toutes. Or, l'éducation spécialisée en France s'est construite parallèlement à l'école publique et les enfants handicapés étaient accueillis dans des structures spécialisées. Il s'agit donc d'un contexte inédit qui demande aux professionnels de transformer leurs pratiques. Comment s'opère la transformation des pratiques ? Comment vivent-ils, vivent-elles ces bouleversements professionnels ?

Les enseignant-e-s sont largement favorables à l'école inclusive qui est selon Stéphane Powloff (2020) une « évidence morale » et porteuse d'un « progrès de civilisation ». Sa remarque est d'actualité : « En effet, en France, en 2019, quel professionnel de l'éducation ou quel travailleur social

pourrait dire – et même oserait penser ! – qu’il ne faut pas – chercher à – inclure dans l’école et dans la vie ordinaire un enfant de 8 ans présentant un handicap moteur ou des troubles du comportement ou de la personnalité, parce qu’un enfant, handicapé ou malade, c’est d’abord un enfant, et un enfant doit aller à l’école... et même tout enfant, en France, au XXI^e siècle, a le droit d’aller à l’école (et plus seulement le devoir)... » (*ibid*, p. 22).

La loi a d’ailleurs permis une augmentation notable de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap comme nous pouvons le relever dans cette analyse de l’Insee¹ : « À la rentrée 2017, 390 800 enfants ou adolescents en situation de handicap sont scolarisés ; près de 80 % d’entre eux le sont en milieu ordinaire et les 20 % restants dans les établissements hospitaliers ou médico-sociaux. En cinq ans, le milieu ordinaire a scolarisé 95 900 élèves supplémentaires, soit une croissance annuelle moyenne de 7,3 % alors que le secteur spécialisé est stable. La scolarisation en classe ordinaire progresse de 7,5 % dans le premier degré et de 9,2 % dans le second degré en moyenne annuelle. »

Cependant, la valeur morale n’est pas suffisante, et dans la réalité cette progression de la scolarisation ne touche pas au même titre tous les élèves en situation de handicap. Certaines catégories d’élèves sont moins concernées par l’inclusion scolaire. Pourquoi ? Les élèves présentant des comportements perturbateurs sont moins facilement inclus et leur inclusion dépendrait de leur capacité à être « apte » à se conformer aux comportements attendus comme le démontrent ces études, citées par Lavoie (2016, p. 4) : « L’inclusion en classe ordinaire des élèves qui présentent des difficultés com-

portementales est un défi de taille. En effet, dans une recension des écrits relative à l’éducation inclusive, Reicher (2010) observe que ces enfants « sont considérés comme les plus difficiles à inclure » (p. 221). Il n’est donc pas étonnant que la réduction de leurs comportements perturbateurs soit considérée comme un objectif préalable à leur présence en classe ordinaire (Bigby, 2012), ce qui se reflète d’ailleurs dans leur maintien plus fréquent à l’écart, le temps de les rendre aptes à l’inclusion. Danforth et Morris (2006) documentent en effet le retard qu’accuse cette catégorie d’élèves sur ce plan. Si le recours à leur mise à l’écart trouve ainsi une explication, une recension des recherches réalisée par Muller (2010) permet aussi d’affirmer que le regroupement de ces élèves en classe spéciale augmente le risque que leur problème de comportement empire. Ajoutons à ce portrait la rareté des recherches portant spécifiquement sur l’inclusion de ces élèves (Bigby, 2012), d’où l’importance des travaux que l’éducation inclusive doit mettre en chantier à ce sujet. »

Cette problématique de la présence en classe des élèves avec des difficultés comportementales s’ancre dans un questionnement professionnel. En effet, mon expérience d’enseignante, et en particulier d’enseignante spécialisée en ITEP (institut thérapeutique éducatif et pédagogique) m’a confrontée à l’accompagnement à la scolarité de ces jeunes, à la fois en classe où j’ai travaillé en pédagogie institutionnelle avec eux, et dans leurs écoles en tant que personne ressource auprès de leurs enseignants. L’ITEP accueille des enfants et adolescents qui « présentent des difficultés psychologiques dont l’expression notamment l’intensité des troubles du comportement perturbe gravement la socialisation et l’accès aux apprentissages. Ces enfants se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et

1. Insee (2017) : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3676715?sommaire=3696937>

cognitives, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et un accompagnement personnalisé » (Décret n° 2017-620 du 24 avril 2017) Ils ont une reconnaissance du handicap par la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) ne permettant pas la poursuite de la scolarisation ordinaire. La CADAPH (Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées) a notifié une orientation en ITEP avec une scolarité partagée, et pour certains des prises en charge complémentaires (dispositif ULIS [Unité localisée d'inclusion scolaire], hôpital de jour...). Leur parcours scolaire est marqué par des épisodes de violence et des exclusions. En effet, la socialisation et l'accès aux apprentissages sont les deux missions essentielles de l'école qui de fait se trouve en difficulté avec ces élèves.

Partout les difficultés des enseignant·e·s face aux élèves ingérables, parfois appelés « incasables » (Zérouki, 2020) sont une réalité, même dans le premier degré. L'institution nationale a mis en place, entre autre, des pôles ressources dans les rectorats (sur lesquels nous reviendront plus en détail), afin d'aider ces enseignant·e·s face à des situations complexes et difficiles. Nous faisons le constat qu'en Haute-Garonne, 100 % des demandes d'aide à la cellule de situation complexe du rectorat en 2019-2020 concernaient des problèmes de comportement. La question des élèves perturbateurs, les phénomènes de violence sont une question vive au regard de ces chiffres et de la reprise faite dans les médias. De plus, même si la loi date de quelques années, nous pouvons penser avec Desjours (2017) qu'il y a un décalage entre travail prescrit et travail réel, et qu'il faut du temps pour modifier les pratiques, il faut recevoir et comprendre les prescriptions, comme un défi, comme « une énigme à traduire » (p. 114). D'autant que, selon certains auteurs, les prescriptions peuvent porter des paradoxes et mettre

les professionnels devant un impossible. Des auteurs comme Dubet (2014) ou Torres (2020) parlent de cette injonction paradoxale de l'école française à devoir à la fois former et formater une élite, répondant aux exigences de la société néo-libérale, et accueillir et scolariser tous les élèves sans distinction dans un nouveau paradigme inclusif. Et si, depuis la loi 2013, l'école doit prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves, elle doit être attentive à ne pas réduire le sujet apprenant à ses besoins. En tout cas il ne suffirait pas d'appliquer strictement une loi, la réalité étant bien plus complexe. En effet Charles Gardou (2018) critique la « création artificielle d'une nouvelle catégorie de personnes à besoins particuliers coupée de la communauté universelle des êtres désirants » (p. 111). Il rappelle ainsi la nécessité d'accepter la grande diversité des être humains, au-delà des différences, et de donner toute son importance au collectif. Il insiste sur la nécessité de « forger un nous, un répertoire commun. Élargir la Terre, se frotter à d'autres, s'acculturer, s'altérer. [...] Ouvrir des voies inédites à ceux qui attendent dans des impasses, faciliter la circulation de la sève dans le tronc commun » (*ibid*, p. 111).

Ce nouveau paradigme dans toute sa complexité demande à chacun et chacune des professionnels de faire évoluer ses représentations et ses pratiques. Nous pensons comme Savournin *et al.* (2019) que l'enseignant·e doit être considéré comme un « sujet » qui va devoir s'approprier les prescriptions de l'école inclusive, se positionner et se repositionner, de manière consciente et inconsciente, afin de répondre dans sa pratique professionnelle à cette prescription d'accueillir tous ces nouveaux élèves. Cette appropriation ne peut être que subjective. Mais nous nous intéressons aussi à ce qui pourrait être en partie une forme d'appropriation, une réponse pédagogique à la prescription d'école

inclusive, la pédagogie institutionnelle. L'inscription dans ce courant pédagogique tel que définit au départ par Oury et Vasquez (1967, 1971) pourrait-il apporter une nuance particulière à l'appropriation subjective des enseignant-e-s des prescriptions en terme d'école inclusive ? En particulier, pour l'accueil des élèves aux difficultés comportementales, la pédagogie institutionnelle pourrait-elle faire de l'école « un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents » (Laffitte, 2006) ?

Ainsi il nous apparaît nécessaire de nous interroger sur l'inclusion de ces élèves ayant des difficultés de comportement : Qui sont-ils ? Qu'en disent les enseignants et enseignantes et quelles expériences font-ils de l'inclusion de ces élèves ? Que prévoit la loi pour les accompagner et assurer la réussite de cette scolarité ? Existe-t-il des pra-

tiques, des dispositifs favorisant l'école inclusive ? Comment rendre possible l'accueil de tous les enfants sans distinction ?

Dans une première partie nous nous intéresserons à la façon dont l'institution scolaire fait face à ces élèves dits perturbateurs : qui sont-ils ? quelles sont les politiques éducatives les concernant ? Dans une deuxième partie nous ferons l'état des lieux des pratiques pédagogiques et des expériences vécues par les enseignant-e-s, et interrogerons en particulier les apports de la pédagogie institutionnelle.

Ensuite nous présenterons notre enquête dans son ensemble, expliquant notre méthodologie, et ferons part des résultats. Ces résultats seront mis en discussion avant de conclure et ouvrir des perspectives.

1^{re} partie

L'institution scolaire face aux élèves dits « perturbateurs » : une inclusion paradoxale

I. Enfants qui troublent l'ordre scolaire : sujet de controverse

I.1. Du cancre à l'enfant-roi

La figure de l'enfant crapule existe dans la culture et l'imaginaire comme un enfant plutôt malin, insoumis, intelligent, aimable. Nous avons en tête plusieurs exemples dans la littérature : Les aventures de Tom Sawyer écrit par Mark Twain en 1876, Fifi Brindacier, série de romans pour enfants écrits à partir de 1945 par la romancière suédoise Astrid Lindgren ; le roman de Louis Pergaud, La Guerre des boutons (1912), Le Petit Nicolas écrit de 1956 à 1965 par René Goscinny, et illustré par Jean-Jacques Sempé, tous adaptés en film ou dessin animé, ou encore le cancre de Prévert « qui dit non avec la tête mais oui avec le cœur » (Paroles, 1946). Ces enfants-là expriment une autre intelligence que celles valorisées par l'école : ils sont décrits comme très dégourdis et pragmatiques, parfois rêveurs et poètes, drôles et attachants... Ils revendiquent la liberté, font l'école buissonnière, sont bagarreurs, désobéissants... Même s'ils peuvent être appelés chenapan, fripon, sale gosse, cancre, ils finissent par être attachants et révéler leur gaillardise, leur intelligence de la vie.

Cet élève de la rue n'est pas que pure invention littéraire. D'un point de vue sociologique, avant la démocratisation de l'école (années 70), des enfants pouvaient être exclus de fait, de par leur situation familiale et sociale ou de par leur comportement. En zone rurale les enfants très jeunes allaient travailler au champ, à la vigne ou à la ferme familiale. Ainsi ils ne posaient pas de problème à l'école.

En parallèle, apparaît au début du XIX^e siècle, la catégorisation des enfants anormaux. Reste dans l'imaginaire, avec le film de Truffau (1970), Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage, que le docteur Itard avait essayé de rééduquer et de faire parler. Les travaux de Binet sous la III^e République viennent ajouter à cette catégorie les enfants « débiles », puis au début du XX^e siècle les enfants malheureux ou délinquants. Au cours des années quarante l'enfance anormale devient enfance inadaptée. « Néanmoins, cette notion se modifie à chaque nouvelle théorie ou découverte scientifique. Jean-Louis Lang insiste sur la diversité sémantique de ce terme, “synonyme tantôt de voyou ou de délinquant, de névrosé ou de psychopathe, mais s'appliquant aussi bien à l'arriéré qu'à l'infirme” » (Bienne, 2004, p. 69). D'ailleurs Favereau (2013) fait remarquer que la prise en charge des enfants déviants a une histoire qui a entretenu les amalgames : « il y eut les “colonies correctionnelles”, les “maisons de correction”, les “centres de redressement”, les “instituts

de rééducation” ». Ces derniers, plus ou moins ancêtres des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP), disposaient parfois d’une « triple habilitation », à la fois du ministère de la Justice, de la Protection de l’enfance et du secteur du handicap. C’est seulement en 1999 que le rapport Soutou-Gagneux 5, de l’inspection générale de l’action sociale (IGAS), recommandait de « lever l’ambiguïté des instituts de rééducation à multiples habilitations » (p. 16).

Aujourd’hui, Georgelin (2020) fait référence au « mythe moderne de l’enfance » : l’enfant est perçu comme un angelot, sans pulsion (p. 23). S’il commet des actes violents, peut-être a-t-il un trouble du comportement dont il pourrait se défaire. Mais il n’en est en aucun cas responsable. Elle fait référence à « sa majesté le bébé » de Freud (1914) : « l’enfant est un représentant du narcissisme parental et un porte-parole de leur identité » (p. 22).

Elle met en opposition ce mythe de l’enfance, l’enfant-roi, avec l’enfant maltraité, l’enfant de la rue. D’ailleurs elle note qu’il y a très peu de littérature sur les violences effectuées par les enfants, et que les violences subies sont aussi minorées. Pourtant elle remarque que selon l’Unicef, 75 % des enfants de 2 à 4 ans subissent une discipline violente de la part des personnes qui s’occupent d’eux.

De plus, la place de l’enfant dans la famille et dans la société a évolué. L’enfant est aujourd’hui considéré comme une personne à part entière : il a acquis des droits revendiqués depuis la CIDE (Convention internationale des droits de l’enfant) en 1989.

Aujourd’hui l’on peut dire que la société confère à l’enfant une place particulière (Georgelin, 2021) : ce serait un sujet à protéger, ayant des droits, mais qui aurait en même temps le devoir de combler le narcissisme de ses parents. Pour y parvenir, il est soumis très tôt à de fortes exigences sociales dont la réussite scolaire.

1.2. Une approche sociologique et historique pour comprendre les perturbations scolaires

Au début du xx^e siècle, des psychologues comme Binet ou Piaget s’intéressent aux enfants « mauvais élèves » ou déficients, et amènent les sociologues à interroger la place de l’école dans la construction des difficultés scolaires. Moignard et Rubi (2020) ont recensé trente ans (1985-2015) de recherches en sociologie de l’éducation concernant les désordres scolaires (DS).

Dans les années 70, l’idée d’échec scolaire évolue lentement vers l’étude des « échoués scolaires ». La massification rend visibles ces élèves, que l’école excluait ou réorientait autrefois. Ils accèdent maintenant aux cursus du secondaire. Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1994) expliquent ce phénomène en décrivant une école faite pour « les héritiers » qui peuvent faire fructifier leur « capital culturel », école reproduisant les inégalités sociales.

Durant cette même période, plusieurs recherches se tournent vers les garçons aux comportements perturbateurs, violents, voire délictuels, « en vue de retracer les “carrières délinquantes et criminelles” de jeunes hommes blancs des classes populaires (Robins et Cohen, 1978) ou pour rendre compte de ces comportements déviants comme substituts à l’ennui et corollaires d’une perte de sens scolaire (Corrigan, 1979). C’est un temps qui consacre la terminologie d’“élève disruptif” comme le rappelle Delwyn Tattum, laquelle

renvoie aux formes réactives et oppositionnelles d'élèves face aux stigmates et identités disqualifiantes qui leur sont accolés (Tattum, 1982) » (Moignard et Rubi, 2020, p. 118).

Puis, dans les années 80, les sociologues parlent de « stratégies de résistance » (*ibid*, p. 119) à la culture dominante. Les élèves en questions réagissent par des comportements déviants selon les postures des professeurs, les enjeux de pouvoir et de socialisation qu'ils perçoivent dans leur environnement.

Dans les années 80/90, avec l'allongement de la scolarité et la démocratisation, les nouveaux élèves des classes populaires sont davantage présents à l'école. Moignard et Rubi (2020) font référence à la « seconde explosion scolaire », situant un tournant en 1985 avec la loi pour augmenter la population accédant au Bac, doublant ainsi le nombre d'étudiants dans le supérieur. C'est alors que la différence de culture de milieu de ces élèves crée des malentendus avec la culture scolaire. « La discipline est incomprise par des élèves ayant intériorisé des règles qui ne sont pas celles de l'école et génère de multiples occasions de malentendus, de conflits lors desquels la consigne, la règle ou la loi scolaires sont perçues comme un abus, comme l'exercice d'une domination » (*ibid*, p. 120). Les comportements déviants sont alors interprétés comme « des habitus, des appris par corps » (Bourdieu, 1994). Ainsi les recherches de cette époque contribuent à la « stabilisation de la figure du mauvais élève comme victime du système, dans le paysage scientifique français » (Moignard et Rubi, 2020, p. 120). Notons pour exemple les travaux en psychopédagogie de Philippe Jubin sur « l'élève tête à claques » (1988) et « le chouchou ou l'élève préféré » (1991).

Dans les années 90, la violence urbaine et la délinquance dite d'exclusion, dans les quartiers où la précarité est généralisée, arrivent sur la scène publique et « alimentent les discours de politiques sécuritaires qui bénéficient d'un large impact sur l'opinion publique. [...] Ainsi cette nouvelle forme de délinquance s'immisce à l'école chez des élèves confrontés à des perspectives d'avenir qui ont tendance à se rétrécir. L'institution scolaire constitue un point d'ancrage dans les écrits qui se penchent sur la construction de ces manifestations de violences » (Moignard et Rubi, 2020, p. 100-101).

C'est alors que « l'école-éponge » absorbe la violence des quartiers et vise à se fermer et se protéger, dans son architecture et son fonctionnement. Cette perception d'« une école assaillie par des intrus malveillants » amène à la stigmatisation de quartiers « perçus comme pourvoyeurs d'élèves-assaillants, hautement perturbateurs, primo-délinquants, etc. » (*ibid*, p. 102). Cette externalisation des problèmes scolaires et leur reprise politique et médiatique en font un problème public.

Mais il est important de comprendre que « les désordres sont un élément constitutif de la production des inégalités scolaires, et non pas seulement un problème auquel l'école doit faire face » (*ibid*, p. 122). En effet, dans le même temps, la sociologie de l'éducation effectue un tournant décisif. Les désordres scolaires sont alors pensés « comme une forme de production sociale indissociable des cadres curriculaires et formels qui fixent les attentes de l'école comme espace de transmission des savoirs et de confrontations aux apprentissages » (*ibid*, p. 123). Les travaux de l'équipe ESCOL (Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex) viendront particulièrement étayer cette théorie.

Dans les années 2000, diverses recherches (Escol) rendent compte des « multiples malentendus socio-cognitifs qui font les difficultés scolaires des élèves et des focalisations des équipes éducatives sur les comportements des élèves » (*ibid*, p. 123).

Notons l'importance des travaux de Lahire (1993) qui dévoile le « rapport scriptural au monde et au langage », inégal selon le milieu social et influant fortement la réussite scolaire à l'école primaire. Mais ce qui ressort surtout de tous ces travaux, c'est que la norme scolaire est « un enjeu essentiel dans la construction de l'ordre et de la forme scolaires, cohérente avec le fait que l'école est une institution spécifique qui est organisée pour que des savoirs, des principes, des postures et des compétences relationnelles se transmettent d'une génération à une autre » (Moignard et Rubi, 2020, p. 124).

Des auteurs ont mis en évidence le lien entre l'origine sociale et l'échec scolaire (Durut-Bellat 2001 ; Mosconi, 2014). « Les jeunes garçons de milieux populaires peuvent être qualifiés de « perdants » de la démocratisation scolaire, dans la mesure où l'institution scolaire ne les protège plus contre le chômage et d'autres formes de déshérence sociale » (Mosconi, 2014).

De plus, de nombreuses études mettent en évidence le lien entre le genre et les troubles à l'ordre scolaire. « Différents travaux ont dévoilé, d'un point de vue statistique, la très nette surreprésentation masculine dans les problèmes disciplinaires à l'école (Debarbieux, 1996 ; Grimault-Leprince et Merle, 2008 ; Ayral, 2011). [...] Ces enquêtes montrent que parmi différentes variables socio-scolaires, telles l'origine sociale, l'âge, le niveau scolaire ou l'appartenance de sexe, le genre est une variable tout à fait significative pour expliciter les punitions. De manière constante, les garçons sont, bien plus souvent que les filles, définis comme déviants scolairement, en étant punis et sanctionnés par l'institution scolaire » (*ibid*, p. 116-117). Au collège, il en va de même, les sanctions concernent essentiellement les garçons, et les faits violents aussi : « 80 % des élèves sanctionnés, tous motifs confondus, sont de jeunes garçons. Cette surreprésentation augmente encore avec la gravité des actes ; ainsi 92 % des punitions ayant trait à une atteinte aux personnes et aux biens sont le fait de garçons » (*ibid*, p. 117).

L'article met en avant des études sociologiques montrant que les garçons s'emballent plus vite, vont avoir des postures et des paroles d'opposition, de défi, alors que les filles vont réussir à maintenir le dialogue et seront moins sanctionnées par les acteurs de l'école.

Si l'on s'intéresse maintenant en particulier aux jeunes accueillis en ITEP (institut thérapeutique éducatif et pédagogique), avec des troubles du comportement, l'on peut se rendre compte que ce public est genré et marqué sociologiquement.

Il est essentiellement masculin (étude publiée en 2016 dans un article de Blatge, M., Cervera, M. et Parron, A.) et, selon une autre étude, près de la moitié d'entre eux est aussi pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance : « 46 % des mesures concernent un placement en famille d'accueil, 26 % une mesure d'intervention à domicile (accompagnement éducatif en milieu ouvert, AEMO, ou action éducative à domicile, AED), 20 % un placement dans une maison d'enfants à caractère social (MECS) et 1 % une admission en tant que pupille de l'État » (Cervera, Parron, 2020, p. 126).

Les familles concernées se trouvent généralement dans des situations précaires, que ce soit au niveau de l'emploi ou de leur situation sociale et familiale. Les familles monoparentales (avec la mère en présence) sont aussi sur-représentées.

Ainsi, cette variable sociale permet de « remettre en question l'idée selon laquelle le traitement social des troubles du comportement serait égalitairement distribué dans l'espace social et, par conséquent, il permet d'interroger les mécanismes inégalitaires de relégation sociale à travers des processus d'exclusion scolaire et de traitement médico-social d'une frange juvénile, masculine et précarisée de notre société » (Blatgé, Cervera et Parron, 2016, p. 124).

Cependant, les théories de la reproduction sociale et de la résistance vont être toutes deux supplées par l'approche médicale, issue du paradigme des neurosciences, qui va devenir dominante dans ce contexte où les désordres scolaires sont un problème public, sur fond de violences médiatisées et politisées. La nécessité d'agir et d'apporter des réponses concrètes amènent les acteurs scolaires et les politiques à en avoir une lecture probablement réductrice mais qui justifie un « pathologisation du social » (Moignard et Rubi, 2020, p. 103).

Selon Moignard et Rubi (2020), les neurosciences font une lecture plus simple, plus facile, plus efficace laissant de côté la complexité sociale. Autrement dit, elles privilégient une vision réductrice du monde avec « l'affaiblissement d'une lecture politique du monde » (p. 103).

Les neurosciences semblent être le support à des réponses simples et concrètes aux difficultés scolaires : par exemple « c'est l'activation de telle partie du cerveau pour apprendre, c'est la stimulation de tel registre d'explicitation pour rester calme, c'est l'expression de ses sentiments profonds pour éviter le passage à l'acte violent » (*ibid*, p. 104).

On n'explique donc plus les difficultés scolaires par l'écart entre les attentes de l'école et le milieu social mais par des pathologies individuelles, des carences, des troubles, des incapacités. Et cela a pour conséquence de déplacer la cause sur l'enfant concerné, et « d'imputer aux seuls individus la responsabilité de leurs difficultés, de leurs comportements de perturbation, particulièrement si ces derniers proviennent d'élèves qui ne répondent pas aux exigences normatives dominantes » (*ibid*, p. 103).

1.3. Le diagnostic en question

Il s'agit donc d'investiguer auprès de tout enfant qui pose des difficultés scolaires et de trouver des causes permettant de poser un diagnostic.

Les diagnostics effectués par les professionnels se basent sur des outils complexes de classifications tels le DSM-IV (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, de l'American psychiatric association), la CIM-10 (classification internationale statistique des maladies, découlant du DSM-IV), la CFT-MEA (classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent).

Deux troubles sont mis en avant concernant notre problématique : le trouble du comportement et des conduites (TCC) et le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).

Pour les enfants avec des troubles du comportement, notons d'abord que le vocabulaire a évolué au fil du temps : « jeunes qui font peur », caractériels, « troubles du caractère » (textes officiels de 1945), troubles du comportement (congrès international de psychiatrie en 1950), troubles graves du comportement (circulaires relative à l'intégration des élèves handicapés de 1983), troubles de la conduite, et de la personnalité.

Aujourd'hui la médecine classe les troubles du comportement et de la conduite (TCC) qui sont sous-catégorisés par d'autres troubles : trouble oppositionnel avec provocation (TOP), trouble des conduites, angoisse de séparation, troubles de l'humeur (dépression...), troubles de la personnalité pour la CIM-10 ; Troubles en terme de structure de personnalité pour la CFTMEA : troubles des conduites alimentaires, troubles de l'angoisse de séparation, comportements suicidaires, troubles de l'identité et des conduites sexuelles, phobies scolaires...

Les deux classifications citent les troubles hyperkinétiques.

Concernant les élèves ayant des difficultés de comportement, deux types de diagnostics sont aujourd'hui posés : le trouble du comportement et des conduites (TCC) et le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH).

En effet les diagnostics effectués par les professionnels se basent sur des outils complexes de classifications tels le DSM-IV (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, de l'American psychiatric association), la CIM-10 (classification internationale statistique des maladies, découlant du DSM-IV), la CFTMEA (classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent).

Pour les enfants dits hyperactifs, nous pouvons aussi noter une évolution de la classification : enfant turbulent, instable, hyperkinésie, hyperactivité motrice, TDA-H. En 2021 la Haute Autorité de la Santé définissait le TDAH comme l'association de trois symptômes dont l'intensité et la manifestation varient selon chaque personne :

- un déficit de l'attention (incapacité à maintenir son attention, à terminer une tâche, oublis fréquents...),
- une hyperactivité motrice (agitation incessante, incapacité à rester en place),
- une impulsivité (difficulté à attendre, tendance à interrompre les activités des autres).

Selon les enfants, l'un ou deux symptômes peuvent prédominer, mais dans près de 20 % des cas, les trois symptômes sont associés.

On ne peut parler de TDAH que si les symptômes surviennent au cours de l'enfance (avant l'âge de 12 ans), présentent un caractère persistant (plus de 6 mois), et retentissent sur les apprentissages scolaires, les relations sociales et la qualité de vie et constituent un véritable handicap pour l'enfant.

Mais la question du diagnostic, associée à celle des causes supposées des troubles considérés, ne fait pas consensus, et des controverses apparaissent dans la communauté scientifique. Notons ces différentes approches que nous allons développer ensuite :

- une approche psychanalytique des TCC (Misès 1999 ; Canat, 2007, 2015 ; Berger, 2012 ; Georgelin, 2021).
- une construction sociale liée à la médicalisation des difficultés scolaires et aux intérêts pharmaceutiques ou scientifiques (Béliard, 2019 ; Hacking, 2002).

- une production sociale liée aux normes et valeurs d’auto-contrôle de la société néo-libérale (Hacking, 2008 ; Ehrenberg, 2014 ; Gori et Del Volgo, 2018).
- une appropriation du diagnostic par les différents acteurs, les enseignants et les familles (Jupille, 2011 ; Béliard *et al.*, 2019) qui « pensent et définissent la situation, investissent les catégories de description disponibles et privilégient certaines organisations familiales, prises en charge professionnelles ou encore stratégies scolaires » (Béliard *et al.*, 2019, p. 4).

1.4. **Le trouble du comportement : approche psychanalytique**

Aujourd’hui nous pouvons dire d’après la Circulaire 2007-194 du 14 mai 2007 relative aux ITEP que c’est l’intensité et le caractère durable et fréquent des difficultés psychologiques, ainsi que leur résistance à des réponses éducatives et pédagogiques usuelles, qui feront parler de troubles du comportement.

Les manifestations d’extériorisation ou de retrait, perturbant la scolarisation et la socialisation ne sont pas d’ordre passager, circonstanciel ou réactionnel. Il s’agit de symptômes liés à des difficultés psychologiques importantes qui perdurent.

« Les problématiques des élèves ayant ces troubles peuvent se décrire autour de deux axes :

- des difficultés psychologiques dont l’intensité et le caractère durable des manifestations perturbent leur scolarisation et leur socialisation, qu’elles s’expriment sur un mode d’extériorisation ou de retrait ;
- des interactions complexes entre leurs difficultés personnelles, leur comportement et leur environnement, qui génèrent des risques de rupture familiale, scolaire et/ou sociale » (Éduscol, *Scolariser les enfants présentant des troubles des conduites et des comportements [TCC]*).

Les élèves venant des ITEP, anciennement I.R. (Instituts de rééducation), sont redoutés par les professionnels : on pourrait dire comme Mélanie Georgelin (2021) qu’« une réputation, leurs actes précèdent (leur) rencontre » (p. 14). Ces élèves avec des troubles du comportement les plus fortement externalisés, sont les plus difficiles à gérer à l’école, et les moins inclus. Lavoie (2017) écrit : « En effet, dans une recension des écrits relative à l’éducation inclusive, Reicher (2010) observe que ces enfants “sont considérés comme les plus difficiles à inclure” (p. 221) ». C’est pourquoi les études les concernant nous intéressent. Misès, qui a participé à la création des ITEP, et à l’écriture de la CFTMEA, définit ces enfants comme des « sujets marqués par des trajets existentiels précoces souvent douloureux » (cité par Georgelin, 2021, p. 13) avec de graves discontinuités de la contenance primordiale et de profondes failles narcissiques, ce qui entraîne des échecs relationnels répétés avec troubles du comportement externalisés et des difficultés cognitives. Ce modèle polyfactoriel des troubles mentaux va donc logiquement avec la triple prise en charge en ITEP, thérapeutique, éducative et pédagogique.

Berger (2008, 2012), Canat (2007, 2015), Georgelin (2021) se sont intéressés aux élèves d’ITEP sur un versant psychanalytique, identifiant les troubles du comportement en lien avec l’histoire singulière de l’enfant. Leurs approches, cette « clinique de l’extrême » (Georgelin, 2021), nous intéressent particulièrement et pourraient aider à la compréhension et à la prise en compte de ces élèves à l’école, et de tout élève « difficile », les adaptations pouvant bénéficier à tous et toutes.

Les comportements violents trouvent en général leurs origines dans les deux premières années de vie et le plus souvent sont en cause des situations de négligence chronique : « ce n'est pas ce que l'on fait à l'enfant mais ce qu'on ne lui fait pas » (Berger, 2012, p. 13), ou de liens précoces violents ou toxiques (Georgelin, 2021). Sylvie Canat (2007) fait l'hypothèse de l'existence de structures pré-oedipiennes, qui ne sont pas des psychoses. Elle parle d'une névrose traumatique originaire, ancrée dans la réalité, où cohabitent trauma et refoulement secondaire. Cela peut entraîner un retard de développement, retard de langage, trouble du schéma corporel et du tonus musculaire, incapacité de faire semblant, registre émotionnel peu élargi, parfois même une déficience légère ou moyenne, une « difficulté majeure à se vivre et se représenter au regard du temps » (Georgelin, 2021, p. 115)... et cela se traduit par des passages à l'acte qui peuvent être violents. Cet agir violent aurait une valeur défensive : l'enfant ou l'adolescent va « mettre en scène son monde interne à l'extérieur, jouer lui-même le rôle de destructeur et obtenir qu'une autorité externe accepte de le contrôler » (*ibid*, p. 126). Alors qu'un contrôle interne serait envahissant et aboutirait à de la dépression.

Sylvie Canat (2007) constate que les difficultés de ces enfants et leurs expressions dans la classe posent problème aux enseignant-e-s : « Leur rapport à l'espace, au langage, à l'autre, au temps, sont troublés et troublants pour le corps enseignant ou personnel éducatif » (p. 50). Ces élèves sont dans la répétition : « le trauma ressurgit, fait vaciller le sujet qui ne peut refouler le présent, son système de défense devient perméable et un envahissement des lieux psychiques par la réalité intrusive » (*ibid*, p. 61). Selon elle, ces troubles de l'origine des élèves engendrent des troubles institutionnels et pédagogiques « car un glissement catégoriel de l'affect à l'agir sur le corps propre ou le corps environnant s'opère : l'affect lié au traumatisme envahit le corps de l'élève d'une façon diffuse (hyper sensibilité, hyper somatisation, hyperactivité...), le corps de l'enseignant (fatigue, irritabilité, colère...), le corps institutionnel (passage à l'acte, violence...), l'entre-corps, c'est-à-dire les liens (fuite en avant, addiction), le lien devient lui-même traumatique et traumatisé » (*ibid*, p. 69). Et c'est par ces agirs violents, par le corps, que l'enfant trouve à s'exprimer, se mettre en récit et « convoque autour de lui chaque acteur de son existence : l'acte violent amène l'équipe et les parents à se parler, à se raconter l'évènement et à le mettre en sens. L'enfant violent fait des histoires, nous fait des histoires, littéralement » (Georgelin, 2021, p. 115).

Mélanie Georgelin (2021) précise que « parler d'enfants violents c'est refuser de dompter un comportement pour essayer d'entendre plutôt ce qui le meut. Parler d'enfants violents, c'est refuser de nier la détresse, entendre ce qui demeure obscur, radicalement étranger en l'homme, et admettre aussi que nous n'avons pas toutes les réponses » (*ibid*, p. 37). Ainsi, cette approche clinique prendrait en compte avant tout le sujet, l'enfant avec son histoire et sa souffrance, se différenciant d'autres approches qui priorisent la rééducation du comportement.

1.5. Construction sociale et médicalisation des difficultés scolaires

Dans un article de Marmio (2007) nous pouvons voir que 80 % des enfants amenés chez un-e psychologue par leurs parents consultent à la demande (parfois insistante) de l'école. Comme si les difficultés de

l'enfant se révélaient à l'école et restaient invisibles en famille. Le besoin de consulter émane des enseignant·e·s et non pas de l'enfant ou de sa famille. L'enseignant·e demande à la famille de consulter comme un recours à un autre professionnel quand il ou elle a des difficultés à gérer l'enfant en question. L'on pourrait constater la même chose avec le recours aux orthophonistes. Cela interroge sur la légitimité de ces consultations. Sur quels critères demande-t-on à une famille d'amener son enfant consulter ? Les enseignant·e·s ont-elles les compétences pour repérer ce genre de besoin ? Le recours systématique à la médicalisation ne risque-t-il pas de stigmatiser des élèves ? Et parfois même de créer un effet pygmalion ? « C'est très, très net, observe Robert Voyazopoulos, directeur de l'Appea (Association francophone de psychologie et psychopathologie de l'enfant et l'adolescent) et enseignant à l'École de psychologues praticiens. Depuis qu'elle est obligatoire, l'école, en tant que lieu majeur de socialisation des enfants, fixe les critères de la normalité » (dans Marmio, 2007).

Et avec Gonon (2011) nous pouvons ajouter qu'étant donné que plus la société est inégalitaire, plus les facteurs de risques en terme de troubles du comportement augmentent, alors la prévention relève aussi de choix politiques et sociétaux : il fait l'hypothèse que « l'intensité de la médicalisation des troubles psychiques pourrait dépendre aussi du type de démocratie » (p. 72). Il s'appuie alors sur les travaux de François Dubet pour rappeler que l'égalité des places serait plus favorable que l'égalité des chances. En effet, « puisque l'égalité, c'est la santé, une politique qui limite l'ampleur des inégalités sociales pourrait bien être à long terme la *meilleure manière de réaliser l'égalité des chances* » (*ibid*, p. 72).

Or, le choix politique est au dépistage des troubles, et il ne semble pas favorablement accueilli en terme de prévention : au début des années 2000, le collectif « Pas de zéro de conduite » (2005) s'opposait au projet ministériel, suite au rapport de l'Inserm, de dépister précocement les troubles du comportement dès l'âge de 3 ans à l'école maternelle. Le collectif dénonçait les dérives de telles injonctions censées prévenir la délinquance : stigmatiser les enfants, formater les comportements, nier le sujet dans son développement singulier, confondre la pathologie avec des difficultés liées au contexte social, éducatif, psychologique, et ne pas permettre une palette thérapeutique variée, pouvant éviter de médicaliser en se limitant bien souvent à une action pédagogique, éducative ou sociale.

Aujourd'hui, le projet politique est à l'école inclusive. Mais nous avons vu que, paradoxalement, la tendance est à la médicalisation des difficultés scolaires, en particulier pour les enfants agités.

1.6. Les effets d'une production sociale

D'autres auteurs pensent que cette médicalisation relève d'une production sociale des troubles et ils « ont cherché à montrer comment la prévalence croissante du TDA/H dans les sociétés occidentales pouvait être rapportée à une transformation des normes et valeurs dominantes, favorisant la production de « niches écologiques » (Hacking, 2008) et de troubles qui y sont liés. Alain Ehrenberg (2014) fait ainsi l'hypothèse que l'injonction croissante à s'auto-activer et à s'auto-contrôler produit par défaut de nouveaux troubles, à la fois plus nombreux et plus visibles, dans les registres du retrait social et de l'agitation » (Béliard *et al.*, 2019, p. 7). En effet, « la médecine et la psychiatrie au service du nouvel ordre économique » (Gori et Del Volgo, 2008) vont redéfinir les normes de comportement et de mœurs dans une logique sécuritaire, de suivi,

de dépistage, de contrôle et d'auto-contrôle. « L'anormal devient celui qui ne sait pas faire converger son intérêt économique avec celui des autres et dont l'autocontrôle laisse à désirer, puisqu'il n'a pas su trouver l'art de se gouverner lui-même en tenant compte des variables de son milieu. En somme l'anormal se transforme en mauvais calculateur auquel il faut apprendre de nouvelles stratégies de calcul pour mieux tirer profit de son capital cognitif, émotionnel et social. Mieux encore il faut lui apprendre à fabriquer lui-même un nouveau logiciel économique-psychologique qui corrige automatiquement ses écarts de conduite en lui adressant des signaux d'alerte prompts à permettre son autoressaisissement » (*ibid*, p. 145-146).

Au-delà de l'école, c'est donc toute la société qui est concernée par le recours aux experts, à la pathologisation, ces auteurs parlent même de « nouvelle médicalisation de l'existence ». Cela se retrouve dans le choix des thérapies, notamment pour les élèves agités, puisque le but sera de normaliser leur comportement. Quid des principes de l'école inclusive, c'est à l'enfant-élève de s'adapter à la norme scolaire et d'apprendre à se contenir, à se maîtriser. En effet, « l'art de se gouverner soi-même [...] dévoile tout autant le mystère que l'engouement porté dans notre culture aux thérapies cognitivo-comportementales (TCC) et à cette notion molle d'un individu biopsychosocial libre de s'assujettir au mieux de ses intérêts » (*ibid*, p. 146). Et le succès de ces thérapies seraient dû à « leur capacité à être *solubles* dans les pratiques néolibérales qui réduisent la psychologie à l'économie politique en même temps qu'elles naturalisent les fondements de cette gestion sociale des conduites à l'aide des sciences biologiques » (*ibid*, p. 147).

1.7. Réalité des stratégies familiales ou professionnelles

Morel (2014) constate une « médicalisation de l'échec scolaire » : soit l'on va rechercher une cause médicale aux difficultés d'un enfant, soit l'on va avoir recours plus rapidement, plus facilement à une prise en charge médicale extérieure à l'école. Certains auteurs pensent que les acteurs concernés développent ainsi des stratégies. Gonon (2011) remarque par exemple qu'aux États-Unis, le diagnostic de trouble mental comme le TDAH ouvre des droits pour un accompagnement à la scolarité et va donc être recherché. Cela nous évoque également en France la reconnaissance du handicap par la MDPH qui va ouvrir des droits à compensation. L'équipe de suivi, *via* le PPS (projet personnel de scolarisation) peut demander un accompagnement : l'AESH devient un recours très fréquent et attendu par les enseignant·e·s pour aider à contenir l'enfant agité. Jupille (2011) montre comment le diagnostic du TDAH est motivé pour les familles : c'est un moyen de déculpabiliser, d'apaiser les relations à la maison, d'être dé-stigmatisé, et de demander des adaptations scolaires. Il note aussi que « les difficultés scolaires (comportements perturbateurs, problèmes dans l'acquisition des connaissances) constituent le motif majeur de la demande de soin » (p. 411). De plus l'association de parents et l'accès aux informations favorise et facilite le recours au diagnostic. « Notons qu'il n'est d'ailleurs pas nécessaire qu'un enfant manifeste un TDA/H caractérisé pour qu'il soit diagnostiqué. Les enfants peuvent, en effet, être traités même lorsqu'ils ne présentent qu'une forme subsyndromique ou subclinique du trouble » (p. 413). Cela dit, l'effet attendu est souvent déçu, le diagnostic reste stigmatisant d'une part – puisque d'origine génétique le trouble est confirmé et sera durable – et pas forcément accepté d'autre part étant donné les controverses et méfiances quant à ce trouble psychique. De plus, les

familles doivent faire un dossier MDPH pour faire reconnaître le handicap de leur enfant diagnostiqué, ce qui interroge l'auteur quant aux effets stigmatisant de cette reconnaissance.

Pour les enseignant-e-s le diagnostic donne l'espoir d'une prise en charge adaptée qui pourrait améliorer leurs conditions de travail (Jupille, 2011). Selon Béliard (2011), l'école a tendance à penser que si la cause est génétique, elle dispense de toute action de prévention, alors que l'environnement serait à travailler, à modifier. Or concernant les troubles du comportement, le TDAH, associé ou pas à d'autres troubles, comme les troubles du spectre autistique (TSA), fait l'objet de nombreuses recherches, et les controverses ne sont pas toujours présentées, vulgarisées, et le grand public reste souvent axé sur les seules causes neuro-psychologiques ou médicales qui ne permettent aucune action possible. L'école va alors inciter les parents à traiter leur enfant plutôt que de chercher des solutions internes, les laissant régler le problème de comportement de leur enfant afin qu'il soit plus calme à l'école et plus facile à gérer, plus adapté au cadre scolaire, à ce qui lui est demandé : « Dans les récits, la décision (de donner un médicament à l'enfant) apparaît plutôt comme le résultat de pressions, en particulier de l'école qui met parfois les parents au pied du mur en exigeant une amélioration du comportement pour la poursuite d'une scolarité ordinaire » (Béliard *et al.*, 2019, p. 17).

1.8. Des biais de langage : écueils de la catégorisation

La recherche scientifique est aujourd'hui vulgarisée *via* les médias, des journaux spécialisés mais aussi de grande audience. Or, comme le montre Gonon (2011), les études sont de fait biaisées, et cette vulgarisation vers le grand public manque parfois de précaution, induisant en erreur, faisant passer pour vrai ce qui reste hypothétique. L'exemple de recherches sur le TDAH (trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité) montre que le grand public peut être induit en erreur. Il met en avant le biais de publication : seule la première recherche, publiée dans un journal émérite, va être reprise par des articles de vulgarisation tout public, et par la suite les autres recherches, même si elles remettent en cause la première, vont rester inconnues du grand public. Il est en effet très difficile de modifier l'opinion qui reste fixée sur les premiers résultats, ne prenant pas en compte les recherches suivantes.

Le problème du vocabulaire reste un biais important. La confusion entre causalité et corrélation relevée par Gonon (2011) en est un exemple : « on pouvait lire dans Le Monde du 2 octobre 2010 un article intitulé « La génétique impliquée dans l'hyperactivité ». Cet article se faisait l'écho d'une étude publiée le 30 septembre 2010 dans The Lancet qui observait une plus grande fréquence de délétions et duplications sur les chromosomes des enfants souffrant du TDAH. Les auteurs avaient observé ces anomalies chez 12 % des enfants affectés et chez 7 % des enfants en bonne santé. Comme rien ne prouve qu'elles ont été la cause du TDAH chez les enfants qui en étaient porteurs, il s'agissait donc d'une pure corrélation. Le terme « impliqué » utilisé par le journal Le Monde est la traduction de l'un de ces nombreux mots imprécis utilisés si souvent dans la littérature scientifique tels *involved*, *play a role* ou *take part*. Toutes ces expressions n'affirment pas ouvertement un lien causal, mais en suggèrent la possibilité alors que les faits observés ne sont le plus souvent que des corrélations. Ces imprécisions de vocabulaire affectent la compréhension du grand public, mal préparé à distinguer une éventualité d'une preuve scientifique de lien causal » (p. 65).

Dans la suite de l'article, il montre que la croyance dans une causalité médicale ne fait que renforcer le rejet des sujets et non pas faciliter l'inclusion et la prévention. En fait, si la cause est biologique, on en déduit qu'on ne peut rien y faire. « La mise en avant des causes neurobiologiques supposées de ces maladies pousse donc à minimiser leurs déterminants environnementaux et à ignorer les mesures de prévention correspondantes. Par exemple, si le TDAH est considéré comme une maladie due à un déficit en dopamine d'origine principalement génétique, il n'y a donc pas d'action préventive possible. Or de nombreuses conditions environnementales sont des facteurs de risque pour le TDAH » (*ibid*).

Il convient donc de rester très prudent et de considérer l'enfant dans son parcours singulier, de réfléchir aux écueils d'une telle catégorisation.

En effet, Lavoie (2016) nous parle des pièges du langage selon la philosophie de Wittgenstein. L'imagerie médicale utilisée provoque beaucoup de malentendus. Utiliser le langage médical, le diagnostic, est très réducteur et « néglige les dimensions saines de l'enfant qui le caractérisent tout autant ». « À titre d'exemple, que signifie la catégorie Trouble du comportement utilisée par un psychologue scolaire pour identifier un élève ? Plus qu'une simple représentation de ce qu'est l'élève, son emploi réfère certes à sa nomenclature professionnelle de référence, mais aussi à son expérience et affinité personnelle avec ce type d'élèves, à ses valeurs et convictions en matière d'éducation, au modèle d'intervention qu'il privilégie, à ses échanges avec des amis et collègues et à bien d'autres choses » (Lavoie, 2016, p. 226). La réalité singulière de l'enfant est à saisir dans son contexte et ne peut être représentée par un mot, une catégorie définie, une généralité.

On peut penser qu'il est difficile et complexe d'évaluer le comportement d'un enfant et de le situer (sur quels critères ?) de la simple difficulté jusqu'au trouble le plus grave. Pourtant l'expression « troubles du comportement » est utilisée couramment par les enseignant-e-s, en dehors de tout diagnostic : « La vulgarisation de cette catégorie renvoie pour une large part au jugement des personnes impliquées, lequel est notamment influencé par leurs attentes et leur seuil de tolérance. Il existe une réelle difficulté diagnostique et ce dernier ne peut être posé que par des professionnels de la santé » (Chevallier *et al.*, 2013, p. 33).

Lavoie (2016) préconise alors de voir chaque situation concrète et singulière, au lieu d'enfermer l'enfant dans une catégorie ou un diagnostic général. Substituer la question du comment à la question du pourquoi. Cette méthode descriptive permettrait un regard neuf, et de déjouer les pièges du langage pour se décaler et chercher des solutions alternatives.

Ainsi, la tendance à la médicalisation, la recherche d'un diagnostic, l'identification du trouble peuvent enfermer l'enfant dans la différence, dans une catégorie.

Ce recours à la médicalisation comporte plusieurs risques :

- mettre la responsabilité des troubles sur l'enfant lui-même,
- externaliser le problème, les réponses, les prises en charges,
- déresponsabiliser l'école, l'équipe, l'enseignant et sa pédagogie,
- stigmatiser une catégorie sociale défavorisée.

Cela va à l'encontre du paradigme inclusif où le handicap n'est plus vu comme intrinsèque à la personne mais où l'on pense que c'est l'environnement inadapté qui crée la situation du handicap. Savournin

(2020) souligne que « la tendance à médicaliser les problématiques scolaires, en situant manque et dysfonctionnement du côté de l'élève *via* un diagnostic, va à l'encontre de la perspective inclusive puisqu'elle renforce une approche individualisante et déficitaire caractéristique du modèle intégratif aujourd'hui délaissé (Plaisance *et al.*, 2007) » (p. 12).

II. Les perturbations en contexte scolaire et l'Institution

II.1. Définitions et catégories

Il s'avère donc difficile de définir cet élève qui trouble l'ordre scolaire. Au vu des études précédemment citées, l'on sait que c'est en général un garçon, et souvent de milieu social défavorisé. Poser un diagnostic est affaire de spécialistes. Alors comment l'école peut-elle se positionner face à ces élèves ? Comment l'école fait-elle pour identifier ces élèves agités et comment peut-elle les accueillir ? Comment peut-elle s'adapter pour favoriser l'inclusion de tous les enfants ? Avec le paradigme inclusif, il appartient à l'enseignant-e de comprendre les besoins particuliers de chaque enfant afin de mieux adapter l'environnement scolaire et le lui rendre accessible. Mais comme nous l'avons vu la question du diagnostic reste très controversée.

En effet, selon Lavoie (2016) le risque du diagnostic est d'enfermer un enfant dans une catégorie et y voir toutes les caractéristiques correspondantes. Le diagnostic n'est pas la manifestation des troubles. Les symptômes peuvent être différents selon les enfants. Il paraît important de les observer et de les comprendre pour savoir ce qui va les renforcer ou les apaiser et donc savoir comment agir et adapter. Il explique que ce langage et cette imagerie médicale vont rendre aveugle et empêcher d'observer réellement l'enfant en contexte, en situation. « En gommant les différences entre ce que l'expression trouble d'opposition avec provocation recouvre et la situation factuelle de l'élève, l'intervenant scolaire encourt le risque de se constituer un portrait partiel et déformé de ce qu'est l'élève précisément » (Lavoie, 2016, p. 229). Lavoie présente ainsi la difficulté qu'on encourt : « Ce qu'on sait [de l'élève], parfois peu de choses, conduit à une catégorie ; ce qu'on sait de cette catégorie, souvent beaucoup de choses, façonne malheureusement le portrait qu'on se fait [de lui] » (*ibid*, p. 231).

Hervé Benoit (2021) propose de réfléchir à la notion ambiguë de « différence ». Il oppose les différences (au pluriel) entre les personnes « dans une perspective commune d'humanité » (p. 3) et la différence (au singulier) qui peut « figer l'individu dans une catégorie séparée, adossée à la normativité des corps et des esprits, qui le fait disparaître derrière sa différence » (p. 3). Les élèves sont alors soumis à deux catégories, celle bio-médicale du registre du trouble, et celle socio-scolaire du registre de la difficulté scolaire. Il pointe la double différence de « ces enfants-là » : une différence comme chacun-e de nous se distinguant de ses pairs et en plus une autre différence comme « essentialisation d'un écart à la norme formalisé en catégorie séparée » (p. 5). Il nous invite alors, dans le cadre de l'inclusion scolaire, à « construire à travers la rencontre avec la singularité de l'autre une conception de l'altérité comme un continuum sans rupture entre des catégories, sous le régime de la diversité et non pas sous le régime de la différence » (p. 5).

Du côté de la littérature scolaire, nous trouvons des définitions liées aux perturbations de l'ordre scolaire de l'élève qualifié indifféremment par les enseignant-e-s de difficile, agité, perturbateur, ou avec des troubles du comportement. Selon les auteurs, l'accent est mis sur différentes manifestations comportementales observées par les enseignants et vécues comme perturbatrices, avec parfois des catégories associées.

Curchod-Ruedi et Doudin (2015), faisant référence à plusieurs recherches, définissent ces élèves qui adoptent des comportements violents en classe comme ayant des « difficultés particulières à adopter des comportements prosociaux avec leurs pairs en lien avec leurs difficultés à reconnaître ou décoder les émotions (les leurs et celles d'autrui) et à contrôler leur impulsivité (Pons, Doudin et Harris, 2014 ; Tardif et Curchod-Ruedi, 2011) » (p. 24) Cela est appuyé par Gasparini (2020) qui aussi met en avant les difficultés relationnelles : « il s'agit de la manifestation d'un enfant qui perturbe gravement et de manière répétée le cadre scolaire (agressions physiques et verbales d'autres enfants ou d'adultes, conduites dangereuses pour soi et pour autrui, destructions matérielles). Il ne s'agit donc pas de simples « difficultés » de comportement mais de troubles importants en lien ou non avec une pathologie identifiée » (p. 113). Et elle fait « le choix d'inclure les enfants identifiés comme « autistes » ou « hyperactifs » dans (sa) définition des élèves concernés par les troubles du comportement qui restent pour (elle) une catégorie générale descriptive des symptômes perturbant les relations sociales et scolaires » (p. 115).

Massé, Gaudreau et Bernier (2021) dans leur recherche au Québec ont nommé ces élèves les PDC : présentant des difficultés comportementales et émotionnelles. Cela permet d'englober tout élève à risque et tout élève ayant un diagnostic d'un trouble du comportement. Cette recherche met l'accent sur l'expérience scolaire de ces élèves, prenant en compte leur point de vue : elle montre qu'ils « ont tendance à décrire leurs expériences à l'école comme étant moins justes et équitables et plus déplaisantes et négatives que celles des autres élèves avec et sans besoins particuliers (Desbiens, Levasseur et Roy, 2014 ; Fortier et Prochnow, 2018 ; Whitley, Rawana, Brownlee et Rawana, 2010) » (p. 168). Ils vivent moins de réussites, moins d'interactions, moins de relations sociales positives, se sentent moins soutenus...

En pédagogie institutionnelle, dans une approche psychanalytique, Imbert (1994) nomme cet élève « l'enfant-bolide » (p. 21-22). Il tire ce mot « bolide » de la mythologie (*Les métamorphoses* d'Ovide, le mythe de Narcisse en particulier) et de l'étymologie du mot symbole : préfixe sun, signifiant ensemble, en même temps, et radical bal, de ballein, jeter, lancer. C'est donc l'élève qui fonce tête baissée, qui rentre dedans, qui vient percuter le cadre. C'est l'élève qui trouble l'ordre scolaire, il peut être agité, violent, sans limite. Il n'a pas accès au symbolique, dans sa toute-puissance, il est pris dans l'imaginaire.

D'autres auteurs vont mettre l'accent sur la relation de l'enfant avec l'enseignant et ce qu'on attend de lui à l'école. Martin, Morcillo et Blin (2004) dans leur recherche font apparaître les perturbations décrites par les adultes de l'établissement et les classent en 13 catégories : « la majorité d'entre elles relèvent plus d'atteintes à l'ordre habituel des choses (les symptômes à bas bruits) que de faits de violence relevant du pénal ». Quatre d'entre elles recouvrent 65,33 % de l'ensemble des perturbations scolaires : les provocations et insolences (20 %), le refus d'obéir et la contestation (17,33 %), l'agitation et les bavardages (14,67 %), le refus de travail et l'indifférence (13,33 %).

D'après Richoz (2009) les « élèves difficiles » peuvent être définis en trois catégories : l'élève perturbateur, l'élève agité et l'élève opposant.

« L'élève "perturbateur" est un élève qui bavarde souvent, dérange la classe, ne respecte pas les règles, chahute, fait rire, attire l'attention et distrait ses camarades, interrompt l'enseignant, fait intentionnellement du bruit ou des bruitsages, émet souvent des remarques ou des commentaires, etc. L'élève « agité » est un élève qui ne se tient pas tranquille sur sa chaise, se lève, se déplace, peine à être attentif, se laisse facilement distraire, joue et fait du bruit avec son matériel, est impulsif, interrompt les autres, prend spontanément la parole, peine à terminer son travail, fait autre chose, est peu ou mal organisé, oublie ses affaires, etc. L'élève « opposant » est un élève qui refuse de travailler, refuse de faire ce qui lui est demandé, ne fait pas ses devoirs, ne veut pas obéir, conteste, exprime ouvertement son désintérêt, provoque, répond à l'enseignant, défie, se met en colère, est grossier, insulte, menace, fait des crises, etc. » (p. 60-61).

Du point de vue de cette relation élève-enseignant-e, Geffard (2018) propose une autre lecture et nomme « élève court-circuit » celui ou celle dont la rencontre va atteindre l'enseignant-e et provoquer une souffrance professionnelle. Cette métaphore électrique explique bien le processus. Le contact avec cet élève vient réveiller chez l'enseignant-e « des éléments psychiques appartenant plus au registre personnel que professionnel » (2018, p. 151). Ces éléments traversent la barrière du refoulement en situation professionnelle, car la rencontre avec cet élève « court-circuit » percute le système de défense habituel. Dans cette approche analytique, Geffard ajoute que c'est le genre de situation qui peut être bénéfique à l'enseignant-e, l'occasion d'apprendre, à condition d'être reprise en groupe d'analyse de pratique et d'élaboration.

Ainsi selon les points de vue, les catégorisations sont variables. Moignard et Rubi (2013) proposent une définition qui nous paraît pouvoir faire consensus :

« L'élève perturbateur est celui qui remet en cause, par une attitude ou un comportement déviant, l'ordre scolaire établi dans l'établissement. L'élève perturbateur est défini comme tel par les personnels ou une partie des personnels de l'établissement, en fonction des critères normatifs que ces personnels édictent en matière de respect des règles et de reconnaissance de leur autorité » (Moignard B., Rubi S., 2013, p. 48).

La perturbation va donc dépendre des critères donnés et du degré de tolérance des enseignant-e-s, des adultes de l'école. Cela est variable d'une époque à l'autre, d'un établissement à l'autre, voire d'un-e enseignant-e à l'autre.

L'environnement et le contexte ont donc un rôle prépondérant. Alors, si tel est le cas, dans quelle mesure l'école ne pourrait-elle pas induire, provoquer, exacerber ou au contraire prévenir des comportements qui viennent troubler l'ordre qu'elle souhaite imposer ?

11.2. « L'école caserne »

Fernand Oury (1967) a décrit une « école caserne » qui impose autant aux enfants qu'aux instituteurs un fonctionnement proche de l'armée, de l'hôpital ou de la prison. Les témoignages et récits révèlent, selon lui, la violence de tout le système : l'architecture, le fonctionnement hiérarchique, le statut du maître sur l'estrade, la discipline, l'obéissance, les punitions...

Aujourd'hui l'école a évolué et semble accueillante pour la majorité des élèves. Cependant, la préface, écrite par Jacques Pain en 1998, montre comment cette école caserne existe encore aujourd'hui. D'après lui, l'institution peut se révéler violente par des atteintes physiques, matérielles, verbales ajoutées à l'indifférence ou au fatalisme. L'institution peut être abusive si elle ne fait pas preuve de respect et de justice. La violence symbolique, les « malmenances scolaires » (p. 1) apparaissent dans cinq dimensions selon cet auteur. Nous pouvons les reprendre ici au regard d'une classe d'école maternelle ou primaire, et des enjeux pour les élèves, notamment pour les élèves ayant des comportements perturbateurs :

- « L'état des lieux : la dimension physique de l'accueil » (p. 2). À l'échelle de la classe, on pourrait dire que l'aménagement de l'espace et la possibilité ou pas de circuler peut faciliter la vie ou induire des difficultés à se contenir pour certains enfants. En effet les corps sont souvent contraints, on demande à l'enfant de rester assis, calme, de ne pas se lever, ni même de se retourner, et il est soumis au silence. Certaines cours de récréation sont bétonnées, enfermées par des murs hauts ou des grilles, alors que d'autres sont arborées, ouvertes sur le paysage, colorées par des jeux implantés. De même un bâtiment ancien, avec de longs couloirs et des salles sombres se distingue d'une belle école lumineuse, colorée, ouverte. L'architecture et l'utilisation que l'on en fait ont un impact sur l'accueil et les comportements des enfants.
- « La gérance » (p. 3) : le chef d'établissement joue un rôle important dans l'accueil des élèves, des parents, des enseignants, « c'est-à-dire (un rôle) de cadrage et de contrôle, de référence, de relations humaines et de contact » (p. 4). Il a aussi un rôle de soutien, d'écoute et d'aide à la gestion de classes difficiles. « C'est à ce point institutionnel que se fondent la maltraitance et l'abus symbolique » (p. 4) par des pratiques ségrégatives, stigmatisantes ou excluantes (mépris de l'enfant ou des parents, punition d'un enfant, exclusion, appréciations ou notations dégradantes...).
- « La socialité » (p. 4) : en classe, ou à l'école, la parole de l'enfant est-elle prise en compte ? L'élève a-t-il du pouvoir ? Le groupe peut-il fonctionner ensemble ou bien est-ce l'adulte qui dirige et décide tout ? « Il faut avoir assisté à des conseils de délégués, dès l'école primaire, pour saisir que ce qui se joue au plus intime de ces réunions c'est le statut sociétal de l'enfant, de l'adolescent, âge par âge. À condition évidemment que l'adulte tienne sa place, rien que sa place » (p. 5). En effet, si l'enfant n'a pas le droit à la parole et n'a pas l'occasion de mettre en mot ses propres maux, alors il y a des chances pour qu'il s'exprime par des comportements d'opposition.
- « La pédagogie » (p. 6) : la relation frontale, duale, sans vraie parole, relation fondée « sur la seule personnalité de l'enseignant, du maître, sur la clôture de la classe, sur la perte d'identité des élèves en difficulté, sur la séduction ou la menace personnalisées. » La souffrance est réciproque, la violence des élèves en réponse aux atteintes narcissiques qui leur sont faites par les professeurs. L'on peut entendre parfois dire un enfant que tel enseignant ne l'aime pas ou l'a pris en grippe. Inversement un-e enseignant-e peut se sentir menacé par tel enfant, dire ne plus pouvoir le supporter, ni le voir en peinture. Enfermés dans cette relation duale, il est difficile pour l'enfant comme pour l'enseignant d'en sortir. C'est pourtant le travail de l'adulte ici de prendre du recul, de se décaler et essayer de com-

prendre ce qui se joue. Pourquoi ne pas penser une pédagogie différente : « changer le métier ou changer de métier ? » comme le formulait Oury.

- « L'éthique » (p. 7) : charte, contrat, avec l'interdit fondateur pour que tout être humain puisse vivre en société : le respect. « C'est un axiome de la relation humaine qui doit se confirmer dans la pratique de l'institution. [...] C'est ce point d'arrêt de la violence qui institue l'école comme collectif humain d'éducation » (p. 7). À l'école, a-t-on explicité et distingué la loi et les règles ? L'enseignant·e se soumet-il/elle aux mêmes règlements ? Fait-il/elle toujours preuve de respect de la parole et de l'autre ?

Cette vision de l'école pourrait, comme le suggère l'auteur, nous donner une grille de lecture. Ces aspects pourraient nous aider à comprendre ce qui peut engendrer des comportements perturbateurs ou au contraire ce qui peut être ajusté pour mieux les gérer et les apaiser, car « à une violence subie (l'élève) répond par une violence agie » (*ibid*, p. 8).

Nous allons maintenant voir quels dispositifs institutionnels en faveur de ces élèves sont mis en œuvre sous couvert des politiques éducatives.

II.3. Dispositifs et politiques éducatives

Comme nous l'avons évoqué, les élèves perturbateurs ont longtemps été exclus du système scolaire classique, vers des classes de perfectionnement, des classes d'adaptation gérées par des enseignants spécialisés.

Aujourd'hui encore cette catégorie d'élève est moins incluse que les autres : « D'ailleurs, plusieurs enseignants jugent que ce sont les jeunes les plus difficiles à gérer et à maintenir en classe ordinaire d'où ils sont d'ailleurs fréquemment exclus ; certains estimant même qu'ils ne devraient tout simplement pas s'y retrouver (Avramidis et Norwich, 2002 ; Cooper et Jacobs, 2011 ; Hornby et Evans, 2014 ; Kauffman et Landrum, 2009 ; Kennedy-Lewis et Murphy, 2016 ; Lavoie, 2017) » (Massé, Gaudreau et Bernier, 2021, p. 168).

II.3.1. Évolution du paradigme : de la ségrégation à l'intégration et à l'inclusion

C'est en 1909 que sont créés les classes de perfectionnement pour les enfants « arriérés » et « instables ». Les enfants les plus gênés, indisciplinés et perturbant la classe sont donc pris en charge dans des structures externes, spécialisées. Binet et Simon, en 1909, décrivaient ainsi les enfants instables : « Ils ont le caractère irritable, le corps toujours en mouvement, ils sont réfractaires à la discipline ordinaire. Ils deviennent une cause incessante de troubles et d'ennuis pour le maître et pour les camarades » (Gasparini, 2021).

Dans les années 70 sont créées des classes d'adaptation pour les enfants caractériels, où les enseignant·e·s spécialisée·es deviennent rééducateurs. Dans cette logique ségrégative, les élèves les plus réfractaires sont regroupés dans ces classes spécialisées et restent extérieurs à l'école.

Mais avec la démocratisation des années 70/80 (Loi Haby), il y a aussi des élèves difficiles dans les classes. En effet la population scolaire est passée de 100 000 élèves en 1960 à plus de 2 millions à partir de

1975. L'école a donc vu arriver une nouvelle population, moins prédisposée à répondre aux exigences et aux normes scolaires. Le premier rapport sur la violence des jeunes à l'école par l'inspecteur général G. Talon date de 1979. Dans le contexte de la crise pétrolière de 1975, les parents de ces mêmes jeunes sont les premiers à subir le chômage (Chevallier *et al.*, 2013).

Comme nous l'avons déjà évoqué, les quartiers défavorisés concentrent des difficultés importantes et des situations de précarité qui se retrouvent au niveau de l'école. En 1981 sont créées les ZEP (zones d'éducation prioritaires) pour donner des moyens supplémentaires et répondre aux difficultés des enseignants des écoles de ces quartiers à gérer les incivilités, incidents et difficultés croissantes. Les ZEP depuis 2006 ont été successivement remplacées par d'autres dispositifs : APV, RAR, Clair Éclair, REP et REP+ concernant toujours les mêmes zones dites « sensibles ».

Puis en 1991, sont créées les CLIS (classes d'intégration scolaire) plus orientées vers l'accueil des élèves handicapés tandis que les élèves « en difficulté » étaient mieux accueillis dans les classes ordinaires. La « CLIS » devenait classe d'inclusion scolaire en 2013.

La circulaire du 21 août 2015 remplace l'appellation de CLIS par celle d'ULIS (unités localisées d'inclusion scolaire). Aujourd'hui l'enfant est inscrit dans sa classe d'âge, en classe ordinaire, et bénéficie du dispositif ULIS où il se rend selon un emploi du temps défini afin de bénéficier d'une aide pédagogique spécialisée et d'un environnement plus adapté (effectif réduit...). L'ULIS est coordonnée par un-e enseignant-e spécialisé-e, accompagné-e d'une AESH collective.

En 1990, le RASED (réseau d'aide aux élèves en difficultés) est mis en place. « Il remplace les classes d'adaptation à temps partiel (classe d'adaptation ouverte) ou à temps complet (classe d'adaptation fermée) afin d'apporter des réponses ajustées au cas par cas, selon les besoins identifiés des enfants conjointement à l'aide personnalisée dispensée par les enseignants des classes » (Corbion, 2020, p. 31). Le RASED était composé d'un-e enseignant-e spécialisé-e en aide pédagogique (E) et d'un-e autre en aide rééducative (G), ainsi que d'un-e psychologue scolaire.

« L'enseignant-e spécialisé-e à dominante relationnelle (nommé aussi « maître G ») apporte une aide aux élèves ayant des difficultés à s'adapter aux exigences scolaires, avec pour objectifs le développement chez l'enfant de l'envie d'apprendre et l'adaptation des comportements en milieu scolaire » (*ibid*, p. 34).

Cette prise en charge interne à l'école, en maternelle le plus souvent, combinée à une co-réflexion avec l'enseignant-e de la classe, permettait bien souvent à l'enfant de progresser et de s'adapter aux exigences de l'école. Elle avait des effets préventifs qui évitaient à certains enfants de s'enfermer dans des comportements d'opposition à l'école et aux apprentissages.

Aujourd'hui, l'équipe éducative (réunissant enseignant-e, directeur ou directrice, psychologue scolaire et parents) peut demander aux familles de faire établir un diagnostic par des professionnels, extérieurs à l'école, pour justifier d'une demande de reconnaissance du handicap par la MDPH afin d'obtenir une aide humaine (AESH) qui aidera l'enfant en classe.

Les PIAL (pôle inclusif d'accompagnement localisé) ont en charge la coordination des ressources mutualisées par secteur : ils organisent les affectations des AESH en fonction des besoins et du nombre d'élèves ayant une reconnaissance par la MDPH. Cette organisation doit permettre davantage de souplesse

dans les emplois du temps, la mutualisation des aides, et ainsi favoriser l'autonomie des élèves, un accompagnement individuel pouvant isoler l'enfant du reste de la classe, le stigmatiser et l'empêcher d'accéder à l'autonomie.

La médicalisation de la difficulté scolaire a externalisé les réponses et a fait entrer des professionnels extérieurs à l'école.

Dans le second degré, des dispositifs se sont mis en place pour accueillir les élèves en situation de handicap dont ceux ayant des troubles du comportement : ULIS-collège et ULIS-lycée, l'enseignement adapté en Segpa, Egpa, Erea, programmes de lutte contre le décrochage scolaire, micro lycée, CFA spécialisés, lois favorisant les contrats d'apprentissage, réussite éducative, classes-relais... Nous nous limiterons ici à les citer puisque le choix est fait de nous intéresser uniquement au premier degré.

Donc depuis la Loi 2005 et avec la dernière loi de 2019 sur l'école de la confiance, et le paradigme de l'inclusion, les élèves sont tous théoriquement dans les classes ordinaires, que ce soit avec des difficultés ou des troubles du comportement, avec reconnaissance ou pas d'un handicap. Ils peuvent en plus bénéficier d'accompagnement complémentaire par le médico-social (en IME, en ITEP, en CMPP). À l'école, des dispositifs spécifiques sont proposés selon les difficultés : les élèves ayant des troubles des apprentissages diagnostiqués peuvent bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé (PAP), les élèves en situation de handicap ont un projet personnalisé de scolarisation (PPS), les élèves ayant une pathologie chronique bénéficient d'un projet d'accueil individualisé (PAI), et ceux qui n'ont pas acquis les compétences scolaires du socle commun se voient proposer un projet personnalisé de réussite éducative (PPRE).

Mais au sein de l'école, les enseignant-e-s sont parfois en difficulté pour gérer des situations complexes, ils peuvent faire appel, *via* une fiche de signalement, au pôle ressource de la circonscription. Le pôle ressource « a pour objet de mobiliser tous les professionnels afin de prévenir et de remédier aux difficultés qui se manifestent dans les écoles en vue d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves. C'est également un lieu de réflexion éthique sur l'école inclusive. L'inspecteur de l'Éducation nationale, pilote du pôle ressource, définit, après réflexion conjointe avec les membres du pôle, les axes stratégiques de mise en œuvre des aides à apporter aux élèves et aux enseignants. Ce dispositif regroupe tous les personnels que l'inspecteur peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école, liées à la scolarisation d'un élève présentant des besoins éducatifs particuliers » (Corbion, 2020, p. 40). En général, il s'agit de situations concernant des enfants qui troublent l'ordre scolaire et ne sont plus gérables.

Le pôle ressource peut décider lorsque la situation devient trop compliquée à gérer, de faire appel à la cellule de situation complexe du rectorat, qui va amener une expertise supplémentaire et pouvoir ainsi accélérer des démarches administratives ou auprès de personnes du secteur social, médico-social, médical.

Depuis cette rentrée 2021, un nouveau poste d'enseignant ressource, s'est ouvert au niveau des circonscriptions. Cette enseignant-e, spécialisé-e ou pas, est à disposition de l'IEN (inspecteur de l'éducation nationale) et va aider les enseignant-e-s qui le demandent à trouver des solutions pour l'inclusion d'un élève à besoins éducatifs particuliers, le plus souvent qui pose problème par son comportement. Alors que les enseignants du Rased interviennent auprès des enfants, souvent en petits groupes, l'enseignant-e ressource va intervenir auprès de l'enseignant-e.

Cela dit, la demande d'aide au pôle ressource arrive en dernier recours, et n'est pas toujours sollicitée du fait de la position hiérarchique entre autre, et des « logiques professionnelles des enseignants qui s'inscrivent dans une régulation autonome avec l'opposition du prescrit (le respect strict des consignes données par l'encadrement avec son schéma simplificateur) et du réel (ce qui est jugé comme la bonne manière de faire ou ce qui est seulement possible de faire) » (Corbion, 2020, p. 42).

11.3.2. **La fiche de signalement : aide pour l'enfant ou l'enseignant-e ?**

En Suisse, Isabelle Noël (2019) a effectué une analyse sur les contenus des fiches de signalement rédigées par des enseignant-e-s pour demander des mesures d'aide. Elle constate un recours précoce à des experts extérieurs à l'école, et se demande si les enseignant-e-s signalent un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou pour soulager le système. Elle essaie de mieux comprendre qui sont ces élèves signalés et en quoi cette procédure de signalement contribue aux processus d'inclusion et d'exclusion.

En effet, les enseignant-e-s devant faire face à une diversité toujours plus grande du public, tend à pointer et à exagérer les difficultés de l'élève signalé afin d'obtenir une aide. Elle cite plusieurs recherches pour montrer que l'élève souvent repéré est en général un garçon, d'origine sociale défavorisé, et avec des comportements difficiles : « Ainsi, Petit-Ballager (2009), dans une recherche menée en France, a montré que les élèves présentant des comportements qui dérangent le bon ordre scolaire sont plus souvent signalés que leurs pairs pour une prise en charge dans l'enseignement spécialisé. À son tour, dans une étude menée en Suisse, Schubauer-Leoni (1999) a mis en évidence un portrait-type d'élèves signalés pour ce type de prise en charge : des garçons montrant des dysfonctionnements de nature essentiellement psychologique ou sociale et un rejet de l'école en général, et ceci surtout durant les premières années de scolarité. L'origine sociale des élèves joue également un rôle dans les processus de signalement pour des mesures spécialisées » (Noël, 2019, p. 229).

Le signalement se base sur quatre aspects mettant l'élève en difficulté : la langue et/ou le langage, les comportements, le « rôle d'élève » et les difficultés d'apprentissage. « Il ressort de cette recherche que les élèves sont évalués sur ces plans-là en rapport à une norme attendue, norme qui peut même parfois être au-delà des attentes officielles en ce qui concerne le plan d'étude pour chaque cycle. Ce sont donc d'abord des normes sociales, dictées par le plan d'étude mais aussi par les attentes implicites des enseignants, qui servent de repères pour solliciter la mesure d'aide la plus conséquente du système scolaire impliqué dans cette recherche » (*ibid*, p. 238).

Ainsi, elle remarque que si le vocable a évolué de « handicapé », à « en situation de handicap » jusqu'à « élève à besoin éducatif particulier », il ne suffit pas à généraliser l'inclusion, cette nouvelle appellation a pour effet de produire encore davantage de stigmatisation, en créant davantage de catégories d'élèves, ces besoins particuliers étant érigés et dictés par la norme scolaire instituée et les exigences des enseignant-e-s eux-mêmes.

Cette recherche questionne le rôle et la responsabilité des politiques éducatives d'une part et de l'enseignant-e d'autre part « dont une partie de l'énergie passe dans le signalement argumenté pour diverses mesures » (*ibid*, p. 241).

En France, nous avons constaté cette même tendance à recourir à des professionnels extérieurs. Il est à noter que la Suisse, contrairement à la France, fait aujourd'hui le choix de réintégrer les ressources pour répondre aux difficultés scolaires au sein des établissements (comme l'étaient les RASED auparavant) : « Dans le canton où a eu lieu cette recherche, les enseignants spécialisés qui faisaient jusqu'à maintenant partie d'un service d'intégration indépendant seront rattachés aux établissements scolaires sous la responsabilité des directeurs d'établissement. Ceci constitue assurément une aubaine pour repenser l'organisation des ressources à l'intérieur même de l'établissement scolaire, un élément central au développement d'une école plus inclusive » (*ibid*, p. 241). Cela interroge sur les choix fait en France de supprimer les RASED, donc les enseignants spécialisés qui étaient à l'intérieur des écoles et favorisaient un travail d'équipe.

Et nous pouvons conclure avec Isabelle Noël (2019) : « En proposant de nombreuses offres d'aide graduellement plus fortes, quel message le système donne-t-il à l'enseignant ? L'outille-t-il et le soutient-il pour travailler avec la diversité ou incite-t-il indirectement à des formes de délégation susceptibles d'engendrer diverses formes d'exclusion ? Si les mesures d'aide de pédagogie spécialisée peuvent représenter une forme de bonne conscience d'un système qui demeure inégalitaire, nous croyons cependant que le travail conjoint que ces mesures d'aide peuvent engendrer dans les écoles ouvre un espace possible de prise en compte voire de réduction des inégalités scolaires » (*ibid*, p. 241).

11.3.3. **Individualisation vs singularisation**

Nous constatons ainsi que les politiques de l'inclusion favorisent un traitement individuel de la difficulté scolaire. Les dispositifs se multiplient, chacun devrait y trouver sa solution.

Dans le dernier numéro du journal des rééducateurs de l'éducation nationale, nous trouvons un dossier qui interroge l'approche de la difficulté scolaire dans l'école d'aujourd'hui. Il me paraît pertinent de s'y intéresser puisque les rééducateurs sont (ou étaient) dans l'école les enseignants spécialisés intervenant auprès des élèves ayant des difficultés à « être élève ». Leurs actions conjuguées à la classe permettaient une prévention des problèmes de comportement. Savournin (2020) dénonce aujourd'hui des approches individualisantes et déficitaires avec une prescription à recourir à l'individualisation des enseignements et des projets (PPRE, PPS, PAP). « Or, prendre en compte les singularités ne rime pas toujours avec individualiser, les deux semblant pourtant fréquemment se confondre. L'individualisation, quand elle se systématisse, peut en effet provoquer, pour un enfant, un vécu d'isolement voire de stigmatisation. De plus l'école est par définition un lieu dans lequel les interactions jouent un rôle essentiel, à la fois dans l'apprentissage des rapports sociaux, mais aussi dans les processus d'appropriation des savoirs communs. Il paraît alors contradictoire que des pratiques mises en œuvre au nom de l'inclusion scolaire puissent générer des formes d'exclusion à l'intérieur même de l'école » (*ibid*, p. 12). Il paraît aussi contradictoire de la part de l'éducation nationale d'aller vers une suppression des Rased (réseau d'aide à la scolarisation des élèves en difficulté) alors que les enseignants spécialisés permettaient une prévention des comportements difficiles par l'aide relationnelle apportée, sachant que la relation aux pairs et aux adultes « constitue très souvent un enjeu dans le processus même d'accompagnement de l'enfant vers l'élève » (*ibid*, p. 13).

Il n'est pas étonnant que la tendance à la médicalisation et externalisation des problèmes trouve écho chez les enseignants qui se sentent dépourvus face à l'ampleur des difficultés et des injonctions paradoxales. De plus « l'émergence et l'emprise sur les DS (désordres scolaires) des secteurs para-médicaux et médicaux semblent rencontrer une écoute favorable de la part d'acteurs scolaires à la recherche d'interlocuteurs renouvelés dans la prise en charge des perturbations de l'ordre scolaire » (Moignard et Rubi, 2020, p. 103).

11.4. Un conflit de valeurs

Cette évolution de paradigme est à resituer dans le contexte actuel de l'école en France. En effet l'école se trouve au carrefour de deux systèmes de pensées qui coexistent : d'une part une culture de l'excellence, une école élitiste avec un système de forte sélection, l'orientation, l'évaluation par la notation, le classement, et d'autre part la démocratisation depuis le collège unique en 1975 et le paradigme de l'inclusion aujourd'hui qui tend vers l'égalité des chances et l'accès à tous et toutes à l'éducation.

Torres (2019) montre comment ce conflit de valeurs n'est pas résolu, et entraîne une « cohabitation improbable de ces deux systèmes de pensée dont la contradiction mine littéralement nos pratiques et nos résultats éducatifs » (p. 41).

Il dit que l'on peut observer soit des cas de résistance face à des dispositifs d'intégration au mépris de la loi (par exemple utilisation d'un ordinateur, accueil d'un élève autiste), soit une prise en compte plus médicalisée de la difficulté scolaire (augmentation des dys notamment). Et ces « deux écueils majeurs au sujet de cette nécessaire reconnaissance éducative des besoins des élèves handicapés : le déni et la banalisation » menacent le principe de l'inclusion scolaire (*ibid*, p. 201).

Dubet F. (2013 et 2016) aussi parle de ce dilemme de l'école française : la question du sens ne va plus de soi dans une école qui est en mutation. L'école de la République était élitiste mais juste, la sélection se faisait dans la société, en amont. Le projet de l'école était émancipateur : « arracher les enfants aux particularismes et aux vieilles croyances pour en faire des citoyens éclairés. L'instruction était un des vecteurs essentiels de la construction d'une identité nationale. La légitimité scolaire était d'autant plus forte que l'école était au cœur d'un projet de société » (Dubet, 2016, p. 403). Depuis la massification, l'école est sélective tout au long du parcours scolaire, soumise à la compétition sociale et économique et à la pression exercée par et sur les familles pour la réussite scolaire. Aujourd'hui elle est prise dans « un processus de désinstitutionnalisation » (*ibid*, p. 411). Les multiples fonctions de l'école mettent devant des contradictions : intégrer socialement, former pour insérer professionnellement, mais aussi être lieu d'éducation et de formation de la personnalité. « Toutes ces finalités sont perçues comme légitimes, mais elles sont aussi largement contradictoires : on ne fait pas précisément la même chose quand on veut faire entrer les élèves dans une culture commune, quand on veut permettre à chacun d'être lui-même, et quand on souhaite que les formations débouchent sur des activités professionnelles » (*ibid*, p. 407).

Ainsi les professionnels de l'éducation se trouvent parfois face à des demandes paradoxales. Boiron *et al.* (2021) interrogent la pertinence de l'actuel « panel 21 » en terme de repérage et prévention des comportements. La DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) a annoncé en jan-

vier 2021 la réalisation d'une enquête expérimentale auprès d'un panel de 1 700 classes et 35 000 enfants de petite section qui seront suivi-e-s toute leur scolarité. Ce questionnaire, nominatif, est justifié ainsi : « Nous avons choisi de commencer le nouveau panel en maternelle car désormais l'instruction est obligatoire à 3 ans et on voit bien que, par exemple, les inégalités sociales sont déjà très fortes en termes scolaires en début de CP et c'est donc très important de suivre des parcours dès l'entrée en maternelle. »

Le questionnaire vient d'arriver dans les écoles, il doit être rempli par les enseignant-e-s de janvier à mars 2022, et révèle des items concernant uniquement le comportement des enfants : par exemple « Répond mal à l'adulte ; réagit de façon excessive ; a des accès de colère ; perd ses vêtements ; coupe la parole ; quitte l'activité avant de l'avoir achevée ; est facilement distrait par tout ce qui se passe autour ; range n'importe comment ; est contrarié si les plans sont changés »... Cette enquête sera complétée par une interrogation des parents sur leur situation familiale et leur implication dans les études de l'enfant.

Le questionnaire ne concerne pas des items pédagogiques mais pointe essentiellement des déficits et des manques au travers d'items comportementalistes. En plus ces items ne sont absolument pas pertinents. Un enfant de 3 ans qui coupe la parole, c'est tout à fait normal, et peut même révéler qu'il a envie de s'exprimer. La régulation de la parole en groupe, l'écoute de l'autre, sont des compétences qui s'apprennent à l'école et ne peuvent être exigées à 3 ans. Nous pourrions en dire autant de chaque item...

Dans la presse, des universitaires (Véronique Boiron, Joël Briand, Patrick Lamouroux, Christine Passerieux, Maryse Rebière, 2021) avaient réagi immédiatement en publiant un article dans le café pédagogique². Ils critiquent et interrogent les finalités d'une telle démarche : ce questionnaire va-t-il enfermer les enfants dès 3 ans dans des catégories ? ainsi que leurs familles ? N'y a-t-il pas un risque d'effet pygmalion ?

Ils précisent qu'évaluer ce n'est pas inventorier ce que l'enfant ne sait pas faire, ce n'est pas lister ou cocher ses manques sur une liste d'items normatifs. Au contraire, « évaluer c'est d'abord, étymologiquement, savoir « mettre en valeur », démarche particulièrement essentielle lors de la première scolarisation, quand l'objectif est de provoquer le désir et le plaisir d'apprendre à l'école. Et c'est bien sur cette base que le dialogue avec les familles doit s'instaurer, plutôt que de les rendre responsables de ce qui relève de la socialisation scolaire ».

Ils rappellent que ce n'est pas la première fois que le gouvernement a un tel projet de repérer les enfants dès le plus jeune âge en fonction de leur comportement qui serait révélateur d'une potentialité à la délinquance ou à l'opposition à l'ordre établi.

« Le projet GAMIN, qui avait provoqué de très vives réactions au milieu des années 1970, visait déjà à dépister les enfants dits « à risques » ... avec un « repérage des familles présentant ces facteurs de risque ». Puis en 2005, après que le rapport Bénisti ait soulevé un tollé en demandant le traçage, dès trois ans, des enfants « déviants », l'Inserm définit une nouvelle « maladie », le « trouble des conduites » (hyperactivité, déficit de l'attention, oppositions, absence de timidité, désobéissance...). Les réponses pour lutter contre cette « maladie » consistaient alors à psychologiser et à médicaliser les difficultés à entrer dans la culture scolaire, c'est-à-dire à personnaliser ces difficultés plutôt que d'affronter leur origine sociale. Alors qu'ap-

2. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages2021/01/27012021Article637473274779736996.aspx>

prendre c'est se confronter à des problèmes, ce sont toujours les élèves (massivement issus des milieux populaires) qui deviennent eux-mêmes le problème. »

Et ces auteurs concluent qu'au-delà de l'école, « c'est une conception de l'humain qui est en jeu : normé, calibré, trié. Le contrôle social doit être mis en place le plus tôt possible. Avec des élus et des exclus. Dès 3 ans, des enfants issus des milieux populaires vont découvrir que le monde est fait pour les surveiller, les encadrer. Ils feront l'apprentissage douloureux de l'infériorité. »

Ainsi, dans ce contexte, au sein de l'institution scolaire, avec des injonctions paradoxales, les enseignant·e·s se retrouvent souvent seul·es, ou avec un·e AESH, à gérer l'enfant difficile, et la diversité toujours plus importante d'élèves inclus. Dans leur classe comment les enseignant·e·s font-ils ou elles face aux manifestations perturbant l'ordre scolaire établi ? Comment font-ils ou elles pour gérer la classe, et en particulier les perturbations scolaires ?

2^e partie

État des lieux des réponses apportées : expériences pédagogiques et scolarisation des élèves troublant l'ordre scolaire

I. Quelles pratiques de classe face aux perturbations scolaires ?

Au vu de l'évolution de la société, et des politiques éducatives, la scolarisation des enfants à besoins particuliers, dont ceux qui troublent l'ordre scolaire, ne fait et fera qu'augmenter (Martin *et al.*, 2004). Il paraît donc important, tant pour favoriser l'inclusion de ces enfants, que pour prendre en compte les difficultés des enseignant-e-s, de s'intéresser aux stratégies, aux réponses pédagogiques et éducatives qui pourraient être pertinentes.

I.1. Point de vue des élèves concernés

Massé, Gaudreau et Bernier (2021) recensent les écrits sur la perception des élèves PDC (présentant des difficultés comportementales et émotionnelles) quant aux pratiques de gestion de classes : ces élèves, qui ont une expérience réelle des différentes manières de gérer la classe en général et les situations critiques en particulier, peuvent apporter leur avis pertinent afin de repérer les pratiques efficaces qui pourraient les aider dans leur scolarité.

Ces mêmes auteurs font référence à de nombreuses études mettant en évidence le manque de formation des enseignant-e-s :

« La gestion de la classe représente actuellement un défi majeur pour plusieurs enseignants qui se sentent démunis, mal préparés et peu compétents pour gérer la classe et intervenir auprès des élèves PDC (Baker, 2005 ; Cooper, 2011 ; Cothran, Kulinna et Garrahy, 2003 ; Evans, Weiss et Cullinan, 2012 ; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013 ; Sellman, 2009). Que ce soit par manque de formation ou de ressources, les pratiques requises pour gérer efficacement une classe demeurent encore peu connues et peu appliquées par certains enseignants qui semblent disposer d'un registre de pratiques peu diversifié (Casale-Giannola, 2012 ; Evans *et al.*, 2012 ; Gül et Vuran, 2015 ; Lessard, Lopez, Poirier, Poulin et Fortin, 2013 ; Main et Hammond, 2008 ; Marzano, Marzano et Pickering, 2003 ; Massé *et al.*, 2016 ; Walker, Ramsey et Gresham, 2004) » (Massé *et al.*, 2021, p. 169).

Or, ils relèvent aussi dans les travaux à ce sujet que les pratiques efficaces ont « le potentiel de faire vivre des expériences scolaires positives aux élèves PDC, d'améliorer leur qualité de vie à l'école, de diminuer leur exclusion des classes ordinaires, de limiter le développement des problèmes de comportement et de promouvoir la réussite scolaire » (Massé *et al.*, 2021, p. 169).

L'enjeu est donc de taille pour une école réellement inclusive, y compris pour les élèves avec des problèmes de comportement.

Cependant, cette recension des études montre que les pratiques punitives et excluantes, sont majoritaires, et ne font que renforcer les comportements. Et « elles contribuent à leur faire vivre de pauvres relations avec leurs enseignants et à se sentir opprimés, humiliés, discriminés, exclus et déconnectés des apprentissages » (*ibid*, p. 177). Elles sont vécues comme injustes et injustifiées et les jeunes ne se sentent pas considérés et respectés.

Au contraire, les pratiques éducatives, elles, sont perçues comme justes et efficaces, et l'autorité comme légitime. Une grande importance est accordée à la relation enseignant-enseigné. Si les enseignants apportent soutien et bienveillance, recherchent des solutions, associent les élèves, font respecter un bon climat de classe, alors les comportements s'améliorent vers le respect des règles, la responsabilisation et l'engagement dans les apprentissages.

D'ailleurs nous pouvons lire « qu'il n'existe pas de preuves que des pratiques disciplinaires plus sévères diminuent les écarts de conduite des élèves, mais qu'il existe plutôt des preuves que les pratiques punitives auraient tendance à exacerber les problèmes de comportement et à favoriser le décrochage scolaire (Cefai *et al.*, 2010 ; Hajdukova *et al.*, 2014 ; Way, 2011) » (Massé *et al.*, 2021, p. 177).

L'école a donc tout intérêt à faire connaître et aider à développer ces pratiques dites « éducatives » afin de prévenir les comportements difficiles et développer l'école inclusive. Nous parlons bien de pratiques pédagogiques globales et non pas seulement de gestion des écarts de comportements. En effet dans cet article les auteurs remarquent que :

« La conception (est) répandue chez plusieurs chercheurs et praticiens, à savoir que gérer une classe se résume à gérer les problèmes de comportement des élèves. Or, une gestion efficace de la classe doit permettre à la fois de prévenir et de gérer les problèmes de comportement des élèves. Cela exige donc la mise en œuvre de pratiques probantes liées à la gestion des ressources (temps, espace, matériel, technologie, humaine), à l'établissement d'attentes claires (règles, routines, procédures, consignes), au développement de relations positives (entre élèves et enseignants, entre les élèves et avec les parents), au maintien de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (engagement sur la tâche, perception de la tâche, différenciation) et à la gestion des écarts de conduite (interventions éducatives et punitives) » (Massé *et al.*, p. 172).

1.2. Le contrat implicite

Florence Savournin et Frédéric Detchart (2014) ont mis en évidence l'existence d'un contrat implicite entre enseignant et élève ainsi que ses effets sur la régulation et la gestion des comportements de l'élève et sur l'accès aux apprentissages et sa réussite scolaire. Étant donné l'importance de ces effets, ils ont mis en avant les enjeux de formation qui en découlent.

Leur étude se porte sur le collège, ils se sont appuyés entre autre sur les discours des enseignant-e-s sur leur vécu professionnels avec ces élèves perturbateurs, sur aussi l'expérience de ces mêmes élèves, et sur les pratiques pédagogiques mises en place.

Citant Brousseau (1980), ils rappellent que toute situation didactique repose sur un « système d'obligations réciproques » entre le professeur et son élève, un « contrat didactique » qu'il définit comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant ». Mais à ce contrat didactique, ils ajoutent deux dimensions pour le contrat implicite : « le cadre de travail et la relation entre le professeur et ses élèves, éléments qui constituent ce que nous nommons le contrat implicite entre l'enseignant et l'élève » (p. 247).

Ils se sont appuyés sur les enseignants en réussite face aux élèves reconnus comme perturbateurs dans le même établissement par d'autres professeurs, afin de chercher ce qui permettait cette réussite, c'est-à-dire améliorer ou prévenir les comportements. Il en est ressorti plusieurs aspects.

D'abord l'explicitation du cadre par l'enseignant : il s'agit d'expliciter les règles de vie, d'expliciter les attentes, les demandes. Les élèves disent dans ce cas reconnaître l'autorité de l'enseignant, se sentir respectés, et le respecter. Ils apprécient notamment la fermeté et l'exigence, l'équité, l'empathie, l'humour, le soutien.

La gestion de l'espace et du temps sont réfléchis, choisis et aussi explicités, souvent ritualisés. Tout ce qui est ritualisé donne des repères aux élèves et les sécurise. Les modalités de travail (groupes, binômes...) sont variés et clairement définis, ainsi que les contenus et attendus. La différenciation, prise en compte des difficultés avec de l'aide apportée, ainsi que la valorisation des réussites contribuent aussi à cette gestion favorable et à l'implication de ces élèves dans les apprentissages.

La cohérence d'ensemble, et la permanence du cadre, des réactions des professeurs prévisibles, sont importantes. La gestion du groupe partagée avec l'ensemble des élèves, en donnant des responsabilités est aussi un atout : « La régulation par le groupe constitue un point d'appui qui permet un partage du sentiment de contrôle et un équilibre accepté par tous. Il favorise l'enrôlement du groupe et l'acceptation de l'adaptation du cadre » (Savournin, Detchart, 2014, p. 243).

Enfin la relation est cimentée par le respect mutuel, l'élève perturbateur n'est pas rejeté ou ignoré, n'est pas pointé du doigt ni exclu, et il se sent compris et soutenu par le professeur : « La bienveillance se manifeste chez l'enseignant par une attention particulière, une volonté de ne pas stigmatiser l'élève perturbateur, d'accepter le fait qu'il puisse commettre des erreurs tant dans son travail que dans son comportement, en partie du fait de sa situation sociale d'ailleurs. En effet, cette attitude professorale prend appui sur une réelle prise en compte de l'élève en tant que personne, lui reconnaissant un vécu en dehors de la classe » (*ibid*, p. 248).

Ce « contrat implicite », intégré, bien souvent inconscient, suppose que ces trois aspects soient partagés entre l'enseignant et ses élèves :

- « La dimension didactique permet d'engager des pratiques de différenciation, d'individualisation, de remédiation, de coopération entre les élèves, au bénéfice notamment des plus fragiles. »
- « Le cadre de travail contenant, basé sur des règles acceptées et partagées qui entraînent un sentiment de sécurité et une relation de confiance. »
- « La construction d'une relation de qualité prenant en compte l'élève en tant que personne, en lien avec la posture de l'enseignant (bienveillance, équité, respect) » (*ibid*, p. 249).

Mettre en pratique un cadre contenant et une pédagogie qui prévienne les comportements perturbateurs suppose que l'enseignant soit en capacité d'y réfléchir et de se former. Déjà l'enseignant doit apprendre à gérer ses propres émotions, pouvoir se décaler des provocations ou comportements perturbateurs de l'élève afin d'apporter une réponse réfléchie. « Selon les enseignants, les élèves perçoivent leurs émotions, leurs affects (la peur, l'énervement, l'assurance). Le fait de reconnaître et de prendre en compte ses propres émotions peut permettre à l'enseignant de différer une action, de contrôler ses propres réactions, de ne pas projeter de l'énervement sur l'ensemble du groupe-classe » (*ibid*, p. 245).

En fait, la bonne posture, la bonne distance, peuvent se trouver par la réflexion, l'analyse de situations, la remise en question de ses propres pratiques par l'enseignant-e. « La remise en question peut concerner des réajustements didactiques, la reconnaissance de ses propres émotions, la construction de savoirs par l'analyse de ses propres expériences, la mise en œuvre de nouvelles attitudes et démarches » (*ibid*, p. 244).

En tout cas l'on voit bien dans cette étude encore que les pratiques autoritaires, excluantes, ne font que renforcer les comportements perturbateurs. Dans cette relation professeur-élève se joue la question de l'autorité, mais aussi de la recherche d'une reconnaissance réciproque. Comment mettre en place cette autorité bienveillante et efficace ?

1.3. Question d'autorité

Face aux élèves perturbateurs, ou difficiles, il est en effet souvent question d'autorité : celle de l'enseignant-e est remise en cause, celle des parents aussi quand on parle de « l'enfant-roi », et les tentatives autoritaires de l'adulte ne fonctionnent pas, ou ne font que renforcer l'opposition de l'enfant.

Robbes (2010) distingue « l'autorité évacuée », refus ou déficit d'autorité, qui laisse l'enfant livré à lui-même, et « l'autorité autoritariste », qui fait preuve de violence pour s'imposer et obtenir l'obéissance de l'enfant. Il est évident que ces deux formes comportent un risque pour l'enfant. Elles peuvent être à l'origine, ou favoriser des comportements perturbateurs, ou d'opposition. En effet à l'école, l'autorité traditionnelle repose sur le statut supérieur de l'adulte auquel l'enfant doit se soumettre par un rapport de force. Les violences physiques sont interdites et n'existent plus, mais « les pressions psycho-affectives et les manipulations du groupe-classe » n'ont pas disparu. La question de l'autorité est donc importante à interroger dans le rapport de l'école aux élèves perturbateurs.

Puis il est question de « l'autorité éducative » qui consiste, de manière inconditionnelle, « à maintenir quoiqu'il arrive la relation d'éducation ». Et ceci par « une posture première de l'éducateur (désirer être là, avoir la conviction de l'éducabilité du jeune, être à l'initiative du respect de l'autre sans condition préalable); mais aussi, par la formation de cet éducateur tout au long de sa vie professionnelle (travailler les façons d'influencer celui sur lequel on exerce son autorité, sans le soumettre mais en obtenant son consentement à obéir, par le développement d'autres savoirs d'action possibles; clarifier son propre rapport au cadre éducatif, au savoir et à l'autorité) ».

L'autorité se révèle au fondement de l'humain comme :

- Un phénomène psychique, parce que, contrairement au pouvoir l'autorité est une responsabilité qui ne se délègue pas.

- Un phénomène relationnel, car l'autorité d'une personne n'existe pas en soi. C'est toujours dans l'intersubjectivité et l'interaction qu'une personne exerce l'autorité.

L'autorité se définit selon une triple signification indissociable, à travailler ensemble :

- « Être l'autorité (autorité légale, statutaire – potestas) » : fonction d'enseignant-e et place générationnelle.
- « Avoir de l'autorité (autorité de l'auteur – *auctor*) : qui s'autorise et autorise l'autre (*augere*) », vers la confiance en soi, l'autonomie et la responsabilité.
- « Faire autorité (autorité de capacité et de compétence) » : mobiliser des savoirs d'action reposant sur des dispositifs pédagogiques (cadre, médiations, didactique) et sur les vecteurs de communication (regard, voix, gestes, déplacements...) (Robbes, 2010, éd. 2020, p. 111 et 188).

Cela amène aussi à réfléchir à la sanction. Selon Prairat (2011), la sanction est éducative si elle a ces quatre finalités :

- assurer la continuité du bon fonctionnement et de la sécurité du groupe,
- permettre à l'auteur d'identifier le manquement aux règles et les conséquences,
- réparer les préjudices subis,
- permettre la réinsertion dans le groupe.

Donc il ne suffit pas de déclarer « je suis enseignant-e » pour que les élèves reconnaissent l'autorité et obéissent. Le statut ne suffit pas. L'autorité est toujours à travailler, à étayer, en situation, dans la relation à l'autre, entre l'être, l'avoir et le faire.

L'autorité est fondée sur le respect mutuel. L'enseignant-e reconnaît l'enfant comme sujet, et part du principe d'éducabilité.

Comme dans la pédagogie institutionnelle (Oury, Vasquez, 1967 ; Pochet, Oury, 1998 ; Imbert, 1999 ; Laffitte, 2006 ; Robbes, 2010 ; Robin, 2013) l'enseignant-e s'appuie sur la Loi fondatrice en classe, à laquelle il ou elle se soumet aussi : l'interdit de l'inceste (la maîtresse n'appartient à personne mais travaille avec chacun-e), l'interdit de meurtre (ici, chacun-e a le droit d'être tranquille dans son corps, dans son cœur, dans ses affaires ; on ne se bat pas, on le dit avec des mots), l'interdit de parasitage (ici, c'est une classe, chacun-e est là pour apprendre).

Pour cela, la formation est essentielle, et peut passer par une réflexivité sur sa pratique, notamment par des groupes d'analyse de pratique, des groupes de travail comme en pédagogie institutionnelle où l'on va essayer de comprendre entre pairs ce qui se joue dans les situations en classe, où l'on va ainsi se constituer des habitudes professionnelles, des postures et des actes, des réflexes pédagogiques. Seule la prise de recul, la prise en compte du transfert et du contre transfert, permettront ce travail. Sylvie Canat (2007, 2015) qui a travaillé avec des élèves en ITEP, avec des troubles du comportement, insiste sur ce point : « il faut aider les professionnels à sortir du trouble lié à une confusion entre le dedans et le dehors et le moi et le non moi. Car nous faisons l'hypothèse que l'imperméabilité de ces élèves, liée à un système de défense très originaire, pourra aussi permettre aux enseignants ou éducateurs de reconstruire de la stabilité et sécurité interne pour l'enfant : l'épanchement cette fois-ci étant du dehors (le cadre, la structure du collectif classe,

la Loi, la présence stable et sécurisée de l'enseignant...) au dedans (le moi de l'élève). On voit bien qu'à travers ce mouvement, l'enseignant est un support identificatoire. Sa fonction est double : enseigner et soigner le lien enseigné-enseignant. L'analyse du contre-transfert peut y contribuer, ils en font la demande mais peu de dispositifs leur permettent de faire partie d'un groupe d'analyse du contre-transfert pédagogique » (Canat, 2007, p. 112).

II. **Expérience subjective des enseignant·e·s**

Comment vivent-ils ou elles le quotidien de l'inclusion ? Quelles expériences en font-ils ou elles ? Comment se positionnent-ils ou elles face aux prescriptions ministérielles ?

Comment les enseignants et enseignantes répondent-ils aux injonctions, parfois paradoxales, à enseigner, à éduquer, à évaluer, à respecter et faire respecter nombreux règlements, normes et contraintes et comment font-ils ou elles face à des situations complexes, à des désordres scolaires, à certains élèves qui troublent le fonctionnement de la classe, qui troublent la relation même maître·sse/élève ?

II.1. **Rapport à l'altérité vs vécu émotionnel**

Les pratiques punitives et excluantes face aux élèves qui ont des comportements déviant – défiant pourrait-on dire – sont majoritaires (Massé, Gaudreau et Bernier, 2021). Dans les écoles il n'est pas rare de voir un enfant exclu du groupe, puni. Parfois certains élèves difficiles se promènent de classe en classe, afin que les enseignant·e·s se partagent la charge de le supporter, afin de sortir l'enfant de sa classe, environnement trop connu, pour qu'il se calme, afin de soulager le groupe de sa présence, afin de soulager l'enseignant·e qui est à bout. Certains élèves inscrits en ULIS-école par exemple, sont complètement exclus de leur classe d'origine parce que trop difficiles à gérer. Les élèves en scolarité partagée à l'ITEP sont souvent exclus partiellement ou totalement et leur temps de classe a tendance à diminuer sur négociation des écoles.

Certains auteurs ont pu montrer que ce sentiment de rejet peut venir du rapport à l'altérité des enseignant·e·s.

Alexandre Ployé (2021) a réuni douze professionnels pendant un an au sein d'une institution médico-sociale. Son écoute clinique d'orientation psychanalytique du sujet a permis de proposer une analyse groupale des pratiques professionnelles en institution, dans un nouveau méta-cadre de désinstitutionnalisation dans un contexte de société inclusive.

Son analyse fait apparaître la « fantasmatisation négative de l'altérité du handicap » (p. 31). Les personnes sont « perçues comme incapables d'intégrer les normes sociales de tempérance et les lois morales » (p. 39), notamment en terme de sexualité, pulsions, alimentation. « Ainsi un lien imaginaire s'établit entre une pulsionnalité que le sujet handicapé ne peut endiguer et animalité. [...] S. Korff (2007) décrit comme classique ce fantasme associant pulsionnalité/animalité/handicap » (p. 40) Ainsi l'autre représente une menace et doit être « dompté ». Le second fantasme vise l'infantilisation des personnes qui font preuve de « régression ou de stagnation ; les autonomiser est impossible » (p. 41). Le troisième fantasme est l'arché-

type de la figure du fou : « l'inquiétante étrangeté » (Freud, 1919) du handicap psychique. Il s'agit d'une modalité défensive inconsciente. Ce sentiment est éprouvé lorsqu'« un sujet fait l'expérience dans la rencontre avec autrui de quelque chose renvoyant pour lui à la fois à de l'altérité radicale et à du semblable » (p. 41). Cette rencontre provoque une « réactivation douloureuse de contenus refoulés dans la psyché » (p. 42) ; le Moi s'en défend par le rejet, la dépréciation, l'injure, le jugement négatif...

De son côté Valérie Barry (2021) fait une analyse comparative des représentations de professeurs français et sénégalais sur la prise en compte de la diversité des élèves. Trois façons d'envisager la pédagogie inclusive ont émergé de cette étude. Premièrement, elle relève le lexique de l'animalité et fait de même apparaître cette « inquiétante étrangeté ». Le handicap vu comme une nature essentielle de l'élève et non une situation, implique une résignation des professeurs qui font preuve de fatalité. Et leur pédagogie n'est pas différenciée mais « différenciatrice » : « n'est plus guidée par des enjeux communs pour tous les élèves mais par un ressenti de différence et d'inaccessibilité scolaire focalisée sur certains enfants » (p. 55). Ainsi « le geste professionnel est figé, paralysé dans l'immobilisme d'une pensée qui n'est pas en capacité d'entrer en communication avec soi-même autour des besoins de l'élève » (p. 56). Ces « éprouvés psychiques spécifiques [...] constituent « les conditions d'une vulnérabilisation identitaire des enseignants » (Ployé, 2018), en écho à la vulnérabilité de certains élèves » (p. 56).

Cette recherche met ensuite en avant le regard uniformisateur porté sur les élèves à besoin éducatif particulier. L'enseignant-e ne réduit pas ses attentes, mais la pédagogie étant la même pour tous, c'est à l'enfant de s'adapter plutôt qu'à l'adulte. Ce que manifeste l'enfant « n'est pas intégré dans la dynamique du groupe-classe en tant que co-constituant de celle-ci » (p. 56).

Pour finir elle met en lumière aussi une approche pédagogique inclusive basée sur la recherche du commun, visant une accessibilité pédagogique universelle *via* la personnalisation des apprentissages. Il est alors possible d'allier ce qui est spécifique à chaque élève et ce qui est commun à tous. Dans ce cas, l'élève n'est jamais assigné à une place, et les dispositifs d'aide sont sans cesse réinterrogés. La différenciation pédagogique s'adresse à tous les enfants, pas uniquement aux élèves en situation de handicap.

Elle termine par mettre en perspective les besoins en formation et en recherche sur pensé et impensé de l'inclusion par les professionnels : réfléchir sur « le passage de pourquoi inclure à comment inclure [...] en ayant conscience de ses façons de penser ou non l'inclusion et les élèves et des effets de cela sur sa pédagogie » (p. 60).

À ce propos Vincent Gevrey (2021) a mené une recherche avec ATD quart-monde dans une école en REP afin de faire une étude clinique d'un rapport à l'Autre-élève en situation de grande pauvreté. Il découvre un cadre pédagogique et psychologique très rigide (corps très contraints à l'immobilité et au silence, exercices à exécuter sans situation d'apprentissage), transmissif et traditionnel : il parle d'une pédagogie « sans l'autre », avec des conduites d'évitement et même « d'effacement de l'élève pour qui il semble difficile d'inscrire et de loger son désir » (p. 89). Faisant référence à Goffman (1963) et à Freud (1985) il parle de « stigmaté » de grande précarité qui provoque « de l'effrayant qui suscite angoisse et épouvante ». Ainsi les enseignantes portent un regard négatif sur les élèves, empreint de fantasmes, qui les conduisent à mettre en place des pratiques pédagogiques et institutionnelles potentiellement ségrégatives rendant vulnérables les élèves face aux apprentissages. Les élèves n'ayant pas la possibilité de parler, d'exprimer leur subjectivité,

et la rencontre avec le désir du sujet-enseignant étant impossible, alors le désir de savoir de l'élève est empêché. Le chercheur s'interroge : « Peut-il y avoir enseignement sans creux pour loger le désir de savoir de l'élève ? » (p. 91). Les enseignantes, face à cette inquiétante étrangeté, ont une réaction défensive « pour lutter contre l'impossible réponse au désir de savoir des élèves » (p. 89), et focalisent sur les stigmates de grande précarité qui viennent masquer le manque d'ambition et de désir des enseignantes pour leurs élèves.

Une autre approche s'inscrit dans le modèle théorique des dynamiques cognitivo-émotionnelles. Martin, Morcillo et Blin (2004) nomment dans leur recherche « dérégulation scolaire » les perturbations scolaires vécues de manière déplaisante par le personnel. Ils travaillent sur le vécu émotionnel et le sens de l'expérience des enseignant-e-s, et mettent en relief l'impact des émotions sur la manière de gérer ces perturbations scolaires : « L'irruption de processus émotionnels (non pris en compte par le SAP [Système des activités professionnelles]) dérègle la capacité à mobiliser toutes ou une partie des ressources cognitives et identitaires des professionnels. Par conséquent, le processus d'activation des compétences et des savoirs d'action liés à la pratique professionnelle semble inhibé ou, à tout le moins, perturbé » (p. 600). Se mettent en place des réponses routinières pas forcément adaptées. Ils proposent une « prise en compte de ces dynamiques (cognitivo-émotionnelles) dans le développement professionnel ».

Pour ce faire, il faudrait développer la réflexivité, l'analyse de pratique, l'adaptation, la gestion des émotions. « Ce travail doit permettre aux enseignants d'atteindre une « intelligence de la complexité » (Arduino et Mialaret, 1990) de ces situations » (Martin *et al.*, 2004, p. 601), d'autant plus que « la société actuelle ne laisse pas présager, à court terme, une diminution des perturbations scolaires » (*ibid.*, p. 601).

11.2. Des difficultés professionnelles jusqu'au burn out ?

Curchod-Ruedi et Doudin (2015) ont montré que les « tracas quotidiens », « l'indiscipline et le manque de motivation sont la première source de stress » (p. 19). L'accueil d'élèves de plus en plus nombreux à besoins particuliers et « la fréquentation au quotidien de troubles divers avec lesquels l'enseignant n'est pas familiarisé peut provoquer de fortes anxiétés » (p. 23). Un chapitre est consacré au burn-out des enseignants : c'est un phénomène complexe, avec de multiples facteurs entrant en jeu, mais nous pouvons nous risquer à penser que les situations complexes d'accueil d'enfants avec des troubles du comportement peuvent contribuer à la souffrance professionnelle.

Les enseignant-e-s sont parfois dans des situations difficiles, avec des élèves très divers, avec des situations très complexes à gérer, et se sentent souvent démuni-es, parfois par manque de formation, et manque d'accompagnement, parfois par manque de temps, de possibilité de prise de recul et de réflexion.

En effet « comme l'ont décrit plusieurs travaux récents (voir par exemple Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune et Lafranchise, 2011 ; Ramel et Lonchamp, 2009 ; Savolainen, Engelbrecht, Nel et Olli-Pekka, 2012), les enseignants se sentent régulièrement démunis face aux exigences croissantes de la profession, se retrouvent en difficulté lorsqu'il s'agit de travailler dans des classes hétérogènes et ne se sentent pas outillés pour y faire face. Bless (2004) montre comment cet état de fait pousse bon nombre d'enseignants à recourir relativement fréquemment aux mesures spécialisées, ce qui à terme les empêche de développer des compé-

tences pédagogiques pour travailler avec les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et plus largement avec la diversité des élèves » (Noël, 2019, p. 237).

Curchod-Ruedi et Doudin (2015) ont étudié particulièrement comment soutenir les enseignants face aux situations complexes. Ils mettent en exergue ce qui provoque beaucoup de stress dans ce métier :

- l’indiscipline, les comportements violents, le manque de motivation des élèves en sont la première cause,
- le manque de reconnaissance, par la hiérarchie, les parents, la société en est la deuxième,
- le travail en équipe est la troisième cause : le manque de temps est essentiel, ainsi que les difficultés à travailler avec de nombreux partenaires (intérieurs ou extérieurs à l’école), puis l’implication émotionnelle dans les relations.

Ces situations de stress vont parfois jusqu’au burn-out qui est un long processus qui amène à « un état d’épuisement lié au travail (qui) relève de l’interaction entre une personne et son contexte professionnel. Ce dernier est ressenti comme emprisonnant, maltraitant, ne permettant pas l’accomplissement des projets malgré les efforts consentis » (*ibid.*, p. 50). Cet épuisement amène l’enseignant·e vers des attitudes violentes envers les élèves. Selon ces auteurs, cela peut l’amener à nier l’existence de l’autre, avoir des paroles ou attitudes humiliantes, le mépris, le dégoût, avec notamment des difficultés à réguler ses propres émotions.

Nous abordons ici des situations extrêmes, mais nous ne pouvons nier l’existence de tels risques, et donc la réflexion sur la gestion de la classe nous paraît importante pour prévenir à la fois les comportements perturbateurs et aussi pour éviter que les enseignant·e·s se trouvent eux-mêmes en difficulté. De plus des espaces de paroles et d’analyse des pratiques se révèlent nécessaires pour les professionnel·le·s (Marcin *et al.*, 2004 ; Canat, 2007 ; Savournin *et al.*, 2019).

11.3. L’appropriation subjective des prescriptions

Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et de Léonardis, M. (2019) ont travaillé sur l’implantation d’un dispositif d’inclusion en collège (ULIS) et elles ont étudié l’appropriation singulière des professionnels (enseignants, CPE, logeuse, AED). Leur méthodologie mise en œuvre dans un cadre collectif (avec des focus group) permet de prendre en compte les discours singuliers et l’élaboration collective. « Le recours à un double cadre théorique – approche clinique en sciences de l’éducation et psychologie sociale du développement – permet de considérer les professionnels comme des sujets qui réinterprètent le monde avec lequel ils interagissent » (*ibid.*, p. 85). Il ne s’agit donc pas d’observer la mise en pratique de l’inclusion telle qu’elle est prescrite, mais bien de voir sur le terrain comment elle peut exister dans le vécu des professionnels qui y sont confrontés et à travers leurs discours. Les chercheuses pensent évident que les professionnels sont traversés par des affects contradictoires : même s’ils sont favorables à l’inclusion, ils doivent se confronter au handicap, à la figure de l’Autre, et cela peut induire des sentiments ambivalents (rejet, peur, sentiment d’impuissance...). « La référence au champ épistémologique de la psychanalyse nous invite à penser cette contradiction chez un sujet et ainsi éclairer sous cet angle un certain type d’obstacles aux mises en œuvre des politiques éducatives prônant l’inclusion » (*ibid.*, p. 57). D’autant

plus que cette situation inédite demande à chaque professionnel de faire évoluer ses pratiques sans formation ou accompagnement supplémentaire.

Ces autrices s'appuient sur Barry (2018) montrant que ce nouveau paradigme inclusif implique les enseignant-e-s « dans un monde professionnel inédit [...], terrain de multiples énigmes comme autant d'élèves représentant un autrui difficile à appréhender au plan relationnel et/ou pédagogique » (Savournin *et al.*, 2019, p. 57). Les élèves dits perturbateurs, ou troublant l'ordre scolaire, pourraient bien être assimilés à cet autrui difficile à appréhender, d'où l'intérêt de cette recherche proposant une analyse des positionnements et repositionnements, conscients et inconscients, des enseignant-e-s dans le cadre des prescriptions de l'école inclusive.

L'analyse porte d'abord sur la mise en œuvre des processus d'appropriation (*ibid*, p. 59-62). Elles font ressortir des controverses : la notion de handicap pourrait concerner tout le monde à un moment donné, dans une certaine situation, ou pas. Elles ont noté aussi des ambivalences dans les discours : « les considérer comme les autres » ou prendre en compte leur différence ? Des dilemmes et tensions non résolus apparaissent aussi : par exemple un diagnostic médical ne sert à rien mais l'on peut nommer une enfant « autiste » sans avoir connaissance de son diagnostic. Et enfin des paradoxes sont exprimés : le handicap serait un « rempart contre la cruauté ordinaire », une « inclusion » réussie serait liée à la disparition de l'empathie...

Ensuite elles ont porté leur analyse sur « les modalités d'appropriation subjective rendant compte de la singularité des sujets au regard de (leurs) cadres théoriques, allant de mécanismes de défense à l'invention de nouvelles pratiques » (*ibid*, p. 63-64) : par exemple la CPE a fait évoluer ses pratiques concernant la sanction, en l'adaptant à un élève de l'ULIS, elle l'a ensuite généralisée, remplaçant une heure de colle « ne servant à rien » par un travail d'intérêt général plus éducatif.

L'on voit finalement avec cette étude combien l'inclusion d'élèves en situation de handicap oblige les professionnels à se confronter « à la question de l'accueil de l'autre dans sa différence et l'engage à prendre position : s'agit-il de l'accueillir tel qu'il est ou de l'assimiler à la norme ? Comment faire face à cette rencontre avec l'altérité : cet autre est-il vécu comme inquiétant, déroutant, objet de compassion ? » (*ibid*, p. 65). Ces questionnements sont tout à fait opportuns pour les élèves troublant l'ordre scolaire, qu'il soient en situation de handicap ou pas.

Dans cette recherche elles amènent aussi à se poser des questions sur les conséquences d'une inclusion qui serait invisible, qui par un processus d'assimilation gommerait les particularités de chacun-e. Et pourquoi tout-e adolescent-e n'est-elle, n'est-il pas considéré-e comme vulnérable, au même titre qu'un-e adolescent-e handicapé-e, simplement du fait de cette période de développement particulière qu'est l'adolescence ?

« Ainsi, différence et vulnérabilité sont des signifiants qui se recouvrent l'un, l'autre et qui se séparent pour penser la possible fragilité des élèves ordinaires » (*ibid*, p. 66).

En tout cas, il n'est pas de pratique professionnelle qui soit évidente, comme de simples outils à appliquer pour adapter et inclure. Mais chaque professionnel, si on l'écoute, peut présenter une position singulière et une capacité d'invention. Encore faut-il créer les conditions de cet espace de réflexion, d'élaboration collective qui permette aux professionnels de s'exprimer dans leur singularité, sans jugement, afin de faire

évoluer leurs représentations et leurs pratiques, et même partager ainsi leur inventivité. Les autrices terminent cet article en concluant qu'il serait nécessaire d'instituer de tels espaces de parole et de travail.

III. **La pédagogie institutionnelle et « l'enfant bolide » ou « l'élève court-circuit »**

Comme l'écrit Isabelle Noël (2019) « fondamentalement, le concept d'inclusion scolaire repose sur un principe éthique donnant le droit inconditionnel à tout enfant de fréquenter l'école ordinaire au même titre que les autres. Cette perspective s'inscrit dans une vision biopsychosociale du handicap (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2001), les difficultés propres à un élève étant considérées comme « liées au contexte surgissant de l'interaction d'un enfant précis avec un système éducatif » (Ainscow, 1999, p. 30). Dans l'optique inclusive, c'est donc l'école qui se transforme afin de prendre en compte les besoins divers de tous les élèves » (p. 227).

Or nous avons vu qu'il existe encore des pratiques qui sont stigmatisantes voire excluantes. Mais aussi qu'il est possible de favoriser une autorité éducative, possible de proposer un cadre contenant et accueillant, de rendre le contrat explicite, de travailler la réflexivité pour faire évoluer ses pratiques, d'analyser le contre-transfert...

Le paradigme de l'inclusion demande à l'école de se transformer. Cette transformation est lente et coûteuse. Elle pourrait se faire à l'échelle de la classe. Des pédagogues ont depuis longtemps pensé à « changer le métier plutôt que de changer de métier » (Oury, Vasquez, 1967).

Alors que les pédagogies « alternatives » rencontrent un regain d'intérêt dans l'opinion publique (Wagnon, 2019), la Pédagogie Institutionnelle, elle, reste largement absente des débats autour de l'éducation. Pourtant la sortie du livre fondateur *Vers une pédagogie institutionnelle* de Fernand Oury et Aïda Vasquez (1967) a plus de 50 ans, la « P.I. » est aujourd'hui au centre des recherches de plusieurs équipes universitaires et fait régulièrement l'objet de rencontres ou colloques, elle est pratiquée quotidiennement par de nombreux enseignants et éducateurs à travers la France, et d'autres pays (Belgique, Argentine...), certains s'en revendiquent clairement et s'organisent en groupes et réseaux d'échanges et de formation. Le manque de relais auprès du grand public et des institutions, ainsi que le sentiment d'isolement parfois exprimé par les acteurs de la « P.I. », font question, au-delà des effets de mode et des choix éditoriaux des médias.

Nous nous intéresserons donc ici à la pédagogie institutionnelle (P.I.). Nous allons présenter un bref historique de ce courant pédagogique, en définir les principes, les valeurs et les pratiques. L'organisation de la classe en P.I. pourrait-elle contribuer à favoriser l'école inclusive ? Ce cadre pédagogique pourrait-il contribuer à prévenir ou atténuer les comportements qui troublent l'ordre scolaire ? Quelle expérience en font les enseignant-e-s ? Les groupes de P.I. participent-ils à l'évolution des représentations et des pratiques des enseignant-e-s ? Permettent-ils l'expression du vécu subjectif des enseignant-e-s ?

III.1. Bref historique d'un courant pédagogique

Nous parlons de courant pédagogique et non de mouvement, comme Dubois et Geffard (Séminaire 2021, à paraître) ont pu l'évoquer : un courant est un flux continu d'idées et de pratiques pédagogiques. L'accent est mis sur les personnes et non pas sur la structure. De petits groupes de travail, groupes de pairs travaillent ensemble sur leurs pratiques, au travers de monographies et de processus d'élaboration psychanalytique. La pédagogie institutionnelle n'a pas de structure associative qui pourrait fédérer. Il y a différents groupes, ils peuvent être constitués en association mais ils sont indépendants et autonomes.

Ils se réfèrent à Ginette Michaud (1977), pour dire qu'il y a aujourd'hui trois courants de la P.I. :

- l'analyse institutionnelle, inspirée du courant sociologique et autogestionnaire de Lapassade et Lourau,
- l'analyse des notions de pouvoirs, utilisant les concepts de psychanalyse comme illustration,
- le courant des dispositifs cliniques, proposant une lecture psychanalytique des récits produits en groupe, comme Francis Imbert. Ce courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle (Dubois, 2011) trouve sa filiation du côté de Fernand Oury et Aïda Vasquez. C'est dans cette approche que nous nous situons, cette histoire que nous souhaitons aborder, et même juste évoquer très brièvement, car la production à ce sujet montre qu'il y a beaucoup à en dire.

La pédagogie institutionnelle date des années 50, après-guerre, initiée par des instituteurs-trices du groupe Freinet, dont Fernand Oury, enseignant dans les grands ensembles parisiens avec d'autres problématiques que celles posées par le modèle de la classe unique de campagne. Ils et elles cherchent des solutions face à leur difficulté à enseigner dans « l'école caserne », où les élèves étaient « nombreux, vivants, (qui) avaient envie de bouger, de faire (agitation ?), et aussi de dire (bavardage ?) », « obligé de constater qu'ils étaient tous différents » et même que « chaque élève est hétérogène » (Oury, dans Martin, Meirieu et Pain, 2009, p. 40). Avec Aïda Vasquez, psychologue venant du Venezuela en stage dans la classe de Fernand Oury pour écrire sa thèse, la P.I. est théorisée avec ce qui sera le « trépied » (cf. annexe 1) : le matérialisme marxiste apporté par le mouvement Freinet avec les techniques (coopération et production restent essentielles), l'apport des concepts de la psychanalyse, la prise en compte de l'inconscient (Freud, Lacan), et la dynamique des groupes (Lewin, Moreno), amenant une réflexion sur le pouvoir et l'éthique dans l'acte d'enseigner. « Qu'est ce que je fous là ? », une question, un mot d'ordre en P.I. Ensemble et avec des collègues du groupe, ils vont écrire *Vers une pédagogie institutionnelle (VPI)* (1967), le livre vert, puis *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle (CCPI)* (1971), le livre rouge.

Mais l'on peut comprendre avec le travail de fouille remarquable de Bénévent et Mouchet (2014), ainsi que le livre de Martin, Meirieu et Pain (2009) l'itinéraire intellectuel et expérientiel de Fernand Oury³ et les liens avec un contexte social, politique, historique, et avec la psychothérapie institutionnelle.

Herman Simons (1867-1947), psychiatre allemand, a initié le travail thérapeutique institutionnaliste (1876-1929). François Tosquelles commente cet apport et s'en inspire lorsqu'il se réfugie à l'hôpital de Saint-Alban pendant la guerre en 1940 : « soigner le milieu pour soigner le malade ». Tosquelles, psychiatre

3. Voir aussi le film *Fernand Oury, un homme est passé*, réalisé par D'Ortoli et Amram (2013) à l'école de la Neuville.

catalan, a fui le franquisme, et après un passage par un camp dans le sud de la France, est embauché à Saint-Alban, où se réfugient des personnalités, notamment Paul Éluard. Dans ce contexte, où des milliers de malades meurent de faim en France dans les hôpitaux psychiatriques (asiles), l'hôpital de Saint-Alban s'ouvre, les malades participent à la collectivité, vont travailler dans les fermes voisines, chacun prend des responsabilités⁴. Jean Oury (1924-2014) psychiatre, frère de Fernand Oury, travaille auprès de Tosquelles à Saint-Alban à partir de 1947, puis il fonde dans les années 50 la clinique au château de La Borde, à Blois, qui est encore aujourd'hui un haut lieu de la psychothérapie institutionnelle. Jean Oury, Tosquelles, Guattari, psychiatres et psychanalystes, vont suivre le travail du pédagogue et maintenir les liens.

Au sortir de la guerre, après l'expérience concentrationnaire, il est une évidence que la structure verticale de l'hôpital, de l'école doit être « soignée » par ses acteurs pour créer les conditions d'un véritable « vivre ensemble ». C'est le milieu, l'ambiance qui est à travailler et cela passe par une prise en compte du collectif et la mise en place d'institutions pour faire vivre ce collectif. Dès lors une réflexion autour des rôles, statuts et fonctions de chacun s'impose.

Ce court échange, extrait d'un entretien entre Fernand Oury (FO) et Lucien Martin (LM) en 1998, permet de saisir les bases de la pédagogie institutionnelle :

« FO : Des techniques permettent une production coopérative. On fait quelque chose ensemble pour d'autres. Ça change les situations. Donc les relations. Fin du duo-duel maître-élèves. Fin de l'école classique. Seulement si tu ne tiens pas compte des phénomènes de groupe, tu ne vas pas loin : c'est la crise, la classe où rien ne va plus. Et si tu ne prends pas en compte l'inconscient, tu perds ton temps. Ça ne parle pas, ça cause. Tout cela, bien sûr, dans un contexte social, politique, sinon tu rêves.

LM : C'est de la psychothérapie institutionnelle, ça. Tu connais l'image de Tosquelles : une jambe sociopolitique, une jambe psychanalytique. Avancer une jambe puis l'autre...

FO : ... sinon c'est le grand écart. C'est de la psychothérapie institutionnelle que nous espérons tirer quelque chose, une pédagogie institutionnelle. Il ne s'agit pas de transposer bêtement, il faut expérimenter, tâtonner, repenser. Pourquoi ne pas utiliser ce qui est là, disponible ou presque » (Martin, Meirieu, Pain, 2009, p. 47).

Ensuite, l'histoire de la P.I. s'écrit au travers des groupes, des rencontres et des séparations. Notons le GET (groupe d'éducation thérapeutique) initié par Oury et Vasquez, puis la création du CEEPI en 1978 (collectif européen), Genèse de la coopérative un groupe qui a des responsabilités à l'ICEM, avec Laffite, Colson, Marteau, Maudrin, qui donnera deux associations par la suite : TFPI (Technique Freinet pédagogie institutionnelle) avec Maurice Marteau entre autre et AVPI (Association vers une pédagogie institutionnelle) avec René Laffite. Puis d'autres groupes autonomes naissent dans différentes régions (GRPI à Paris, ChamPI à Béziers, La Brique à Toulouse...). Ce travail se poursuit « pas partout, mais un peu partout, [...] La masse n'est pas homogène : des tisons rougeoient sous la cendre. Tu vois, ça continue » (F. Oury, 1998, dans Martin, Meirieu, Pain, 2009, p. 51).

4. Voir sur ce sujet le remarquable documentaire de Martine Deyre (2022) *Les heures heureuses*, qui reprend des images d'archive et retrace la vie de cet hôpital à Saint-Alban de Matignole.

Depuis, sur ce chemin, les enseignant·e·s désireux·ses de mettre en place ces pratiques n'ont pas oublié l'invitation de Freinet à « ne pas rester seul » et se rencontrent pour échanger dans des groupes. Chaque année depuis 2008, des rencontres pédagogiques ont lieu à la clinique de Jean Oury, à La Borde à Blois, à l'automne, entretenant le lien entre les groupes de P.I. et entre Pédagogie et Psychothérapie Institutionnelles. Des groupes organisent chaque année des stages. Des universitaires avec entre autres Robbes, Geffard, Dubois ont créé le réseau international : PII. Un séminaire sur « le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel » organisé par Robbes et le laboratoire EMA de l'université de Gennevilliers se déroule entre 2019 et 2022 permettant de réfléchir autour de la P.I. et entre autre de faire le point sur les pratiques actuelles, de voir quelles en sont les racines historiques, de questionner la praxis dans le contexte néo-libéral actuel.

On l'aura compris, la pédagogie institutionnelle est faite de continuité et de ruptures, d'histoires et de rencontres. Nous allons maintenant tenter d'en faire entrevoir le contenu même si la complexité de cette praxis est difficile à décrire. Fernand Oury (Oury, Vasquez, 1967) écrit lui-même : « Toute description semble inutile, l'analyse détruit son objet ; on peut tout faire à la fois mais on ne peut pas tout dire à la fois. Devons-nous avouer notre impuissance et parler comme tout le monde ? de climat, d'ambiance, d'ineffable, d'indicible ? Pour être compris, devons-nous renoncer à rendre communicable cette réalité de la classe active, coopérative, de la classe-groupe ? » (p. 105). Ils résoudre cette question par la présentation de l'atomium.

III.2. Valeurs et pratiques de la P.I. : l'atomium

C'est donc sur l'atomium (*cf.* annexe 2) et sur les premiers livres de Oury et Vasquez (VPI, 1967 et CCPI, 1971) que nous nous baserons pour décrire cette pédagogie. Fernand Oury (1920-1998), demeuré instituteur, ou « instituteur demeuré » comme il a pu dire, s'est interrogé sur la question du rapport à la loi des enfants agités, question en œuvre dans la P.I. depuis son invention et en perpétuel cheminement, et toujours d'une grande actualité :

« Nous connaissons bien ces gosses qui ne tiennent pas en place, incapables de se concentrer sur une leçon ou un devoir comme de participer à un travail collectif et dont les enseignants disent parfois qu'ils ne peuvent rien en faire. Or, nous les retrouvons parfois dans une salle de judo et, là, nous les voyons se soumettre à des règles qui sont pourtant très strictes et dont les origines se perdent dans la nuit des temps. Et ces gamins-là, quand ils se retrouvent à l'école, ne comprennent plus à nouveau, la nécessité de se soumettre à des règles. Pourtant, ici, leur avenir est en jeu, leur avenir scolaire et leur avenir social... Alors comment faire pour qu'ils acceptent un minimum de règles dans les apprentissages scolaires et qu'à partir de là ils puissent éviter l'exclusion à laquelle, sinon, ils seraient condamnés ? Comment aider des jeunes à construire une loi qui leur permette d'apprendre et de grandir ? » (dans Meirieu, 2001, p. 3).

Cette question du vivre ensemble s'impose à tout·e enseignant·e responsable d'un groupe, et reste une question vive face aux élèves qui bousculent l'ordre établi, qui peuvent avoir des comportements perturbant l'ordre scolaire.

III.2.1. **Le conseil et la Loi**

En classe cela se traduit par la mise en place des institutions permettant de construire un cadre contenant et rassurant. La Loi est distinguée des règles. La Loi est posée et repérée (affichée), rappelée, connue de tous et toutes.

La loi reprend les interdits fondamentaux comme nous l'avons déjà évoqué avec Robbes (2010) à propos de l'autorité éducative : interdits d'inceste, de meurtre, de parasitage. Cette Loi symbolique et psychique vient poser de l'inter-dit, et permet cet espace de parole, de rencontre de l'Autre. Les règles sont discutées, éprouvées, justifiées. Elles évoluent en fonction des besoins ou des problèmes soulevés dans la classe. Le conseil permet à chacun de s'exprimer, et l'on essaie de trouver des solutions ensemble. Cela participe de la contenance psychique, qui prend en compte la souffrance des jeunes en leur permettant de l'exprimer sans les exclure.

Le conseil, institution centrale de la classe coopérative institutionnelle, Oury et Vasquez (1967) écrivent qu'il s'agit de « l'oeil, du cerveau, du rein et du cœur du groupe » (p. 86-92) : œil qui renseigne sur les effets de groupes, donne à voir ce qui se passe ; cerveau car le groupe prend ici les décisions, et garde en mémoire ce qu'il peut critiquer, élaborer, analyser ; rein qui permet d'épurer, notamment en réglant les conflits et drainant les différentes énergies ; cœur du groupe qui fait Loi, qui permet le langage, et la création de nouvelles dynamiques, qui permet de désinstitutionnaliser et ré-institutionnaliser. Réunion de décision, de pouvoir, réunion instituante, c'est « la clé de voûte de la classe institutionnelle » (Oury, Vasquez, 1975, 2000, p. 423).

Cela nécessite cependant une certaine organisation, prenant en compte « les 4 L » : loi, lieu, limites, langage (Oury, Vasquez, 1967 ; Laffitte, 2006, p. 209 ; Pain, 2009, p. 102. Dans Martin *et al.*). Le conseil a lieu de façon régulière, il est fixé à l'emploi du temps. Au minimum une fois par semaine, au plus tous les jours. Le lieu est délimité : tout le monde doit se voir, le groupe est souvent disposé en cercle. Des limites sont posées : durée déterminée à l'avance, ordre du jour. Des rôles sont donnés : président-e, secrétaire, donneur-se de parole, gardien-ne du temps. Selon les règles établies, le conseil peut fonctionner par inscription préalable, ou bien simplement en levant le doigt pour demander la parole au moment voulu. Un ordre du jour est fixé et des « maîtres-mots » guident le/la président-e pendant le déroulé (*cf.* annexe 3). L'adulte est garant de la Loi, et a un droit de véto. Mais il se soumet aussi à cette Loi, et respecte les décisions prises en conseil. Sans loi, limites et lieux, le langage ne pourrait advenir.

L'on peut lire un exemple très parlant à propos du rapport à la Loi et du langage dans une petite monographie écrite par Fernand Oury (Oury, Vasquez, 1971, 2000, p. 582) « Luigi et Ahmed » (*cf.* annexe 4). Luigi intervient au conseil pour révéler que : « à voir comme ça la classe ça paraît bien mais au fond c'est dégueulasse ». Il prend la défense d'un enfant, Ahmed, nouvellement arrivé, sans défense, ne parlant pas français, devenu bouc-émissaire : le groupe le malmène « en-dessous » puis vient l'accuser en conseil d'actes de violence. Par ces révélations, Luigi remet en cause l'apparent fonctionnement idéal de la classe institutionnelle, remet en cause aussi le maître lui-même dans sa façon de « vouloir éviter les histoires » et dans sa façon de s'y prendre avec Luigi pour l'obliger à lire en premier devant tout le monde : « Vous aussi ce que vous faites c'est dégueulasse, mais vous le savez même pas » (*ibid.*, p. 584).

L'on voit dans cette histoire comment la Loi est garantie, grâce à cette parole qui a pu advenir et à toute une série de réactions en chaîne. Le président, bien qu'impliqué, coupe les interférences, les gêneurs, au nom de la loi, et redonne la parole à Luigi. Le maître est capable « d'encaisser » et d'entendre, de se remettre en question : « C'est vrai ce qu'il vient de dire ? En tout cas c'est très important. [...] Moi même ce que je fais en lecture avec Ahmed ne me semble plus bien fameux » (*ibid*, p. 583). S'il peut être remis en cause sans que tout s'écroule c'est aussi parce qu'il est ici accusé « en tant que » responsable de la classe, et il ne colle pas à son statut, il peut prendre du recul, et sait qu'il n'est pas parfait, infaillible. Le maître valide aussi, valorise le courage de ce garçon qui a pris la parole pour s'opposer au groupe : « C'est très bien Luigi ». Ensuite il demande « qui veut être responsable d'Ahmed ? » car cet enfant a besoin d'être accompagné, aidé à comprendre, pris en charge. Puis il redonne la parole à Ahmed, « Ahmed, tu choisis », évitant d'« aliéne(r) davantage le malheureux en accentuant sa dépendance, d'où la nécessité de redonner aussitôt la parole au sujet » (*ibid*, p. 587).

L'édifice pourrait s'écrouler, mais la classe, le groupe va se reconstruire, et la suite de l'histoire montre le cheminement de ces garçons qui ont pu ainsi trouver leur place, entrer dans ce groupe, et dans les apprentissages au travers des multiples institutions. Le but n'est pas seulement de gérer des comportements perturbateurs mais bien de vivre ensemble pour apprendre ensemble. La loi rappelle aussi qu'on est en classe pour apprendre. Le Quoi de neuf ?, le texte libre, le choix de textes, le journal, la correspondance scolaire permettent à Luigi et Ahmed, et à d'autres de s'exprimer par ailleurs. Luigi grandit en ceinture de comportement. Il se saisit de l'écriture pour s'exprimer, pour le journal et pour sa correspondante. Au fil du temps ses textes libres révéleront son histoire et les raisons probables qui l'ont poussé à réagir si fortement pour défendre Ahmed à ce moment-là (Oury, Vasquez, 1971, 2000, p. 589-597).

Cet exemple montre une sorte de dé-fabrication de la violence, et comment un élève qui est accusé de comportements violents n'est finalement pas stigmatisé mais ramené à la loi symbolique. Apparaissent à la fois la force et la fragilité de la classe institutionnelle : il ne suffit pas de mettre en place les institutions, elles pourraient tourner à vide, faire faux-semblant, satisfaire le fantasme d'auto-gestion, ou de démocratie. Par exemple, si le groupe avait voté, ou s'était opposé à Luigi en l'empêchant de parler, Ahmed serait sûrement resté bouc-émissaire à l'insu du maître, et aurait continué à se défendre par des comportements violents. Mais à l'inverse la force de cette institution est de permettre à la parole d'advenir, offrir la possibilité à un seul enfant de s'opposer au groupe entier et au maître, de remettre en cause l'institution elle-même qui est défaillante en permettant de la violence « en-dessous », et ainsi ramener à la Loi. Là où un enfant est pointé du doigt, c'est le fonctionnement du groupe qui est remis en cause.

Cela nous amène à la question du pouvoir, illustrée par cette enfant qui, dans la classe de Catherine Pochet, s'est exclamé : « Mais qui c'est l'Conseil ? » (Pochet, Oury, 1979). Avec cette question qui a fait le titre du livre elle voulait demander : « Qui fait la loi ici ? Quelle est cette loi ? Qui en décide ? Est-ce que « je » peux exister ? Qui est responsable de quoi ? Qui est responsable de qui ? » (Pochet, Oury, 1979, préface 1997). Le conseil de présente la loi symbolique, les rôles étant partagés, le pouvoir peut se partager aussi. L'enseignant-e n'a pas tout pouvoir. Chacun-e peut exister. Par exemple au conseil cité dans la monographie « Ahmed et Luigi », on voit que le président de séance joue son rôle et a le pouvoir de donner la

parole à Luigi et de faire taire ceux qui tentent de le couper. Luigi a le pouvoir de parler réellement, sans crainte, protégé par la Loi et le fonctionnement du conseil, le président et le maître jouant leur rôle. N'importe quel enfant n'aurait pas pu tenir ce rôle de président. C'est son statut, donné par sa ceinture de comportement, qui permet à cet enfant d'être président du conseil à ce moment-là.

De plus, pour être espace de décision, le conseil est avant tout espace de parole, et permet à chacun-e et au groupe d'exister, d'avoir une place symbolique dans la classe. Tout ce qui se passe, sera parlé ensemble : un problème d'organisation, une décision à prendre, des choix à faire, un conflit, le calendrier, la répartition des tâches pour tel projet, un incident, un évènement particulier, les progrès de chacun-e, etc. : « Tout a besoin d'être repris sur un plan symbolique et au besoin remanié : c'est peut-être le rôle essentiel du conseil de coopérative » (Oury, Vasquez, 1967-1971, p. 82).

III.2.2. **Statuts, rôles et fonctions**

En classe P.I. les statuts, rôles et fonctions sont travaillés afin de donner une place à chacun-e. Ils sont ajustés aux possibilités de l'enfant, à ces désirs, viennent faire tiers entre l'élève et l'enseignant-e, entre l'élève et le groupe, entre l'élève et les apprentissages. Ainsi un élève potentiellement perturbateur aurait la possibilité de s'inscrire dans le groupe de différentes manière, autrement que dans son rôle de « perturbateur ».

Les métiers (ou responsabilités) relèvent du faire, concrètement. Ils donnent un rôle et une fonction à l'enfant, ils peuvent avoir beaucoup de sens pour l'élève. Cette institution se matérialise par le tableau des métiers, c'est un dispositif à médiation groupal, une médiation comme condition de la rencontre.

« L'école est obligatoire : la présence physique des enfants n'a pas de signification particulière. Combien sont vraiment là avec leur désir ? [...]. Or rien ne se fait sans désir. Ils n'entreront en classe que lorsqu'ils sauront sur quel pied danser, quand ils sauront ce que les autres attendent d'eux (rôles) et ce qu'ils sont en droit d'attendre des autres (statuts). Quand ils auront une fonction définie, une responsabilité, peut-être se sentiront-ils membres d'un groupe. Alors, et alors seulement, on pourra parler de groupe coopératif. Donc 26 métiers à trouver » (Pochet, Oury, 1979, p. 53).

Il y a des métiers liés à l'organisation pratique (distribuer cahier, arroser les plantes, etc.), liés aux institutions (président du QDN ? secrétaire du conseil...) et des métiers plus singuliers, liés au désir d'un enfant, ou à sa singularité. Par exemple Miloud (dans Pochet, Oury, 1986, p. 77-78) invente le métier de portier alors qu'il a des difficultés à s'appropriier l'espace. En général les métiers sont aussi en lien avec les ceintures de comportement (ou ceintures de coopération) donc en rapport avec le niveau d'autonomie constatée, et la liberté possiblement accordée. En premier lieu le métier doit être réalisable sans danger pour l'enfant. Des responsabilités sont alors attendues et confiées. Cela a à voir avec les rôles, statuts et fonctions qui permettent à chacun-e d'exister dans le groupe. Et bien sûr en lien avec le conseil : des comptes à rendre au groupe, il faut assumer son métier, on peut aussi s'adresser « en tant que » responsable de tel métier au groupe, à un ou des camarades, avec un certain pouvoir donné par ce statut. Le métier est une médiation, fait tiers entre l'enfant et le groupe, attribue une fonction à laquelle l'enfant n'est pas collé, il va parler « en tant que ». Il permet à l'enfant d'être membre du groupe coopératif. C'est une « inscription institutionnelle » qui lui permet d'appartenir à la classe comme sujet singulier.

« L'organisation de la classe basée sur le partage des responsabilités va délimiter ainsi des secteurs où chaque « élève de service » fera l'apprentissage de cet espace social. La classe se trouve alors partagée entre de nombreux secteurs de responsabilités qui sont autant d'espaces ambigus, générateurs de conflits souvent mais qui permettent à chaque enfant de se situer les uns par rapport aux autres et surtout par rapport à l'ensemble » (Oury, Vasquez, 1967-1971, p. 71).

Le métier est une médiation, une institution obligeant à la réciprocité des échanges. Cette médiation est matière à symbolisation, oblige à entrer dans la chaîne verbale du groupe. Il y a là quelque chose à travailler, à réguler : non pas à résoudre, on ne règle pas tout en conseil. On va faire du conflit avec un métier mais du coup on va apprendre à le gérer.

Les ceintures d'apprentissage permettent à chacun-e de travailler à son niveau et de progresser. Le plan de travail individuel guide l'enfant et les brevets sont passés quand il ou elle est prêt-e. Un enfant peut être « jaune en lecture » et « bleu en mathématiques ». Ce repérage permet aussi d'organiser l'entre-aide pour les apprentissages. Les ceintures de comportement, influencées par les ceintures de judo, sport pratiqué par Fernand Oury, viennent donner « une échelle pour grandir », donnent aussi un statut à l'enfant, elles reflètent son grandissement en terme d'autonomie, d'implication dans la coopération... Elles sont attribuées par le conseil. Le niveau d'exigences et de responsabilités augmente avec les ceintures. « Cette hiérarchie des statuts, où la liberté et les exigences vont croissant avec l'âge, reproduit ce qui se passe normalement dans une famille (et qui provoque parfois des contestations). L'originalité consiste à "légaliser", à faire accepter par le groupe, ce qui semble à première vue pour des enfants une "injustice", une entorse à la règle égalitaire et uniforme » (Oury, Vasquez, 1971-2000, p. 414). Nous renvoyons à l'exemple en annexe 5.

Le groupe est lui aussi organisé, différencié, afin que chacun-e puisse exister dans la classe, désenglué, avec des institutions qui font médiation, l'enfant peut trouver sa place comme « un-e parmi les autres » (Imbert, 1994, p. 49). Les équipes sont constituées pour une période, et en fonction du « sociogramme-express ». Cet outil est inspiré de la sociométrie de Jacob Levy Moreno (1889-1974), psychiatre et psychosociologue qui a inventé le sociogramme, un diagramme représentant les liens sociaux d'une personne. En classe ce sociogramme adapté est effectué à partir de questions restant à la discrétion de l'enseignant-e afin de constituer les équipes : « Avec qui acceptes-tu/n'acceptes-tu pas de travailler ? » ; « À quel chef d'équipe acceptes-tu/n'acceptes-tu pas d'obéir ? ». Selon les ceintures, sont choisis un ou une chef d'équipe, un-e responsable du matériel. Les chefs d'équipes se réunissent régulièrement avec l'enseignant-e pour réguler les groupes.

III.2.3. **Des lieux de parole**

Ceci est possible parce que des lieux de parole sont ouverts, présentant différentes possibilités de s'exprimer.

Il y a le « quoi de neuf ? » (QDN ?) ou la causette du matin, où chacun dans un cadre réglé peut parler librement, les bilans (en fin de journée et de période), la table des présentations où l'on peut amener un objet, le texte libre, la correspondance scolaire, le journal, les albums.

Le QDN ? est délimité dans l'espace (en cercle pour que chacun-e se voit), dans le temps (inscrit à l'emploi du temps avec une durée définie), ritualisé avec des maîtres-mots et sécurisé par la loi. Ainsi fonctionnent ensemble « les 4 L : loi, lieu, limites, langage » (Oury, Vasquez, 1967, 1971). Sans ces conditions, il ne s'agira pas de langage mais de bavardage. Le silence dans ces moments-là marque une écoute rare et vraie. Les enfants sont ainsi accueillis dans leur singularité, avec leur histoire et peuvent parler en toute sécurité. Un enfant, nommé Georges, faisait remarquer à sa maîtresse Geneviève : « ici (au QDN ?) quand tu parles c'est pas comme dans la cour, c'est pas pareil, tout le monde t'écoute, c'est le silence, et ça, ça fout la trouille... » (Imbert et GRPI, 1997, p. 43). Ici « le sujet se voit invité à s'exposer en son nom propre. [...] Le silence qui écoute soutient une parole qui ouvre, tranche et sépare. Tel serait le temps fondateur du vivre-ensemble dégagé de toute visée imaginaire – de toute fusion et emmêlement – celui de l'avènement de paroles qui interpellent et délivrent le sujet à travers une épreuve de partage et de présentation de soi » (*ibid*, p. 44).

Autre lieu d'expression, le texte libre permet à chacun-e d'écrire, raconter, inventer. Le choix de texte est le moment et le lieu où l'on peut lire son texte à la classe, et un vote est organisé (à choix multiple en général) pour choisir les textes qui seront mis au point collectivement et publiés dans le journal.

La correspondance scolaire est une ouverture vers l'extérieur, permet encore de s'exprimer en écrivant individuellement à son ou sa correspondant-e. L'échange comprend des courriers collectifs et individuels, des échanges plus personnels et d'autres liés aux apprentissages (défis mathématiques par exemple, présentation géographique de son école...).

Les techniques freinet sont inhérentes à la classe coopérative. La classe travaille et produit : un journal, des albums, des comptes-rendus de sorties-enquêtes, des écrits destinés aux correspondants... Pour cela la presse, l'imprimerie sont utilisées. Le journal de la classe permet de publier des textes libres, comptes-rendus de sorties, critiques de lectures, illustrations... Il est conçu coopérativement. Il oblige à organiser le travail et son avancée. Des équipes se répartissent les tâches, chaque équipe étant hétérogène, en fonction des ceintures de compétences, chacun-e peut avoir un rôle adapté, notamment dans le manie-ment de l'imprimerie.

Cette présentation reste incomplète mais donne un aperçu de l'organisation d'une classe institutionnelle. Toutes ces techniques et institutions peuvent varier d'une classe à l'autre puisqu'elles sont travaillées par le groupe. Il y a de l'institué (la Loi, des institutions qui existent comme le conseil, etc), une base proposée par l'enseignant-e, qui vient là avec son désir, et puis le groupe va se servir du conseil instituant pour inventer sa petite société, puisque « la réponse aux incidents n'est pas un discours mais une organisation nouvelle » (Oury, Vasquez, 1971-2000, p. 87). Même en décrivant chaque élément, il est difficile de rendre compte de cette complexité : « Le mode de liaison entre les divers éléments avait au moins autant d'importance que les éléments eux-mêmes » écrivaient dès le début Oury et Vasquez (1967-1971, p. 102). Nous pouvons les voir apparaître dans les différentes monographies de la littérature pédagogique publiée par les auteurs déjà cités ou les groupes de P.I. Ce sont peut-être ces études de cas, qui, à défaut de la vivre, peuvent faire approcher ce qu'est la vie d'une classe institutionnelle. « La classe-groupe est une forme complexe dont les éléments sont liés dialectiquement – entre eux et avec le monde » (Vasquez, Oury, 1971-2000,

p. 374). Nous avons ici décrit assez brièvement ce complexe. Nous renvoyons vers la lecture des auteurs qui se sont attachés à définir plus particulièrement chaque institution⁵.

Nonobstant nous voyons déjà que cette pédagogie permet de différencier et d'accueillir la singularité de chaque enfant dans le groupe.

III.3. La P.I. sous le prisme de l'inclusion : un groupe-classe garant de l'ordre scolaire ?

Dans *Itinéraire*, entretien avec Fernand Oury (1998), alors qu'il critique l'école-caserne et aussi l'école libérée (libertaire), Lucien Martin lui demande « Et vous ? avez-vous proposé une autre école ? » F. Oury répond : « Bien sûr. Nos classes hétérogènes avec leurs classes de niveau, leur complexité qui fait leur souplesse, s'adaptent à tout et à tous. Pourquoi pas une école accueillante à tout et à tous ? Mais nous appellerons projet stupide tout projet qui, venu d'en-bas, risque de mettre au chômage des spécialistes » (Martin, Meirieu, Pain, 2009, p. 51).

Ainsi la pédagogie institutionnelle serait inclusive de fait, puisque c'est une pédagogie qui s'adapte « à tout et à tous ». Elle prend en compte la singularité de chacun-e, offrant statut, rôles, fonctions en adaptant les exigences à chaque enfant selon ses capacités. Elle propose un cadre rassurant et structurant, l'enfant peut agir et parler, protégé par la Loi. Que l'enfant soit en situation de handicap ou pas, les ceintures lui permettent de se situer. Il n'y a pas de norme, pas d'homogénéité. Rappelons que Fernand Oury travaillait en classe de perfectionnement, c'est-à-dire avec des « débiles » et des « caractériels ». Les monographies concernant des enfants en situation de handicap ne manquent pas et montrent des évolutions positives très spectaculaires. Nous renvoyons ici à la monographie de Miloud qui progresse dans la classe de Catherine Pochet, et dira lui-même « L'année dernière j'étais mort, cette année je suis vivant » (Pochet, Oury, 1986).

Plusieurs points de la P.I. viennent travailler en particulier les comportements et pourraient constituer un point d'appui pour les élèves dits perturbateurs.

L'espace et le temps, tels qu'ils sont traités en P.I. peuvent être interrogés. En effet, les recherches sur les élèves présentant des troubles du comportement pointent que ces élèves ont un rapport au temps et à l'espace perturbé (Canat, 2007 ; Berger, 2012 ; Egron, 2017 ; Georgelin, 2021). Il est conseillé notamment de bien structurer l'environnement spatial et temporel, de proposer un emploi du temps rassurant et structurant, sinon ils ont « l'impression d'être manipulés par les adultes » (Egron, 2017, p. 47).

À ce sujet, Meirieu (2001) insiste sur le fait que l'environnement matériel conditionne les comportements, l'organisation de l'espace rend lisible les postures mentales. Il fait référence à la « parole des pierres » de Régis Debray pour montrer que l'architecture traditionnelle scolaire est un héritage de la caserne et du couvent (p. 96-97). L'espace est tel qu'il impose la normalisation et la médication. Il propose alors d'inventer des lieux dévolus aux apprentissages et fait référence au « matérialisme pédagogique » de Freinet.

5. *Mémento de pédagogie institutionnelle* (Laffitte et le groupe VPI, 1999) et *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle* (Imbert, 2010). De plus les tableaux 1 à 5 en annexe 5 bis, proposent une image synthétique de cette complexité, tableaux extraits de Oury, Vasquez (1971) (dans CCPI, 2000, p. 374 à 378). Et pour une vision plus synthétique, nous recommandons l'article de Patrick Geffard (2015) qui propose un glossaire des techniques et institutions.

En pédagogie institutionnelle l'espace et le temps sont pensés, et même travaillés par le groupe classe. Chaque espace est repéré, avec ses règles définies. L'emploi du temps de chacun et du groupe est connu de tous et toutes. Il y a même un ou une gardien-ne du temps, métier qui permet de « tenir » l'emploi du temps prévu et les horaires. Oury et Vasquez (1967) écrivent : « Si les désordres psychiques provoquent souvent une désorganisation de l'espace, il est bien connu que la non-maîtrise de l'espace risque de provoquer de l'anxiété et des comportements réactionnels importants. L'école, lieu de vie collective, lieu de séjour, peut favoriser ou non, chez les enfants, l'adaptation active aux espaces mis à leur disposition, mais il paraît essentiel que l'espace soit vécu et non subi » (p. 69). Ils distinguent ensuite dans cet espace (p. 69-72) :

- Une « zone personnelle de sécurité » (p. 70), indispensable à chaque enfant qui peut avoir ses affaires personnelles ou petits « trésors », espace inviolable, même par l'enseignant-e (casier, table individuelle, choix du placement, protégés dans un coin pour les insécurisés...). C'est un espace de refuge.
- Une « zone de fonction et secteur de responsabilité » (p. 71) : déjà évoquée plus haut, c'est un espace délimité par sa fonction, lieu de responsabilités, libertés et pouvoirs, il est socialisé, sous réserve de lois décidées par le conseil. (par exemple le coin bibliothèque, le coin sciences...).
- « L'espace collectif » (p. 71) : organisé, aménagé, transformé par décision du Conseil. Cet espace est aussi situé par la confection de plans en géographie afin de les partager aux correspondants.

De plus la liberté de circulation (même si elle est réglée, on ne fait pas n'importe quoi) prévient les comportements perturbateurs d'enfants qui seraient contraints de rester assis, sans bouger, et où tout mouvement serait pris pour de l'agitation qui dérange.

« Dans toutes les monographies, sont sous-jacentes ces questions de situation dans des espaces et dans le temps. Nous pensons que cette notion est un outil thérapeutique particulièrement maniable et utilisable » (Oury, Vasquez, 1967-1971, p. 72).

Les ceintures d'apprentissage et de comportement préviennent aussi les comportements perturbateurs. En effet, elles permettent à l'enfant de se situer et d'adapter les exigences. L'enfant à qui l'on demande un travail trop difficile, un temps de concentration trop long, à qui l'on impose tel contenu à tel moment, dans une classe homogène, se trouve en difficultés, se sent en échec, et il peut s'énerver ou avoir des comportements inadaptés afin de répondre à cette oppression. Les ceintures d'apprentissage et le plan de travail individuel permette à chacun-e d'avancer à son rythme. Pour le comportement, les ceintures donnent une échelle pour grandir, explicitent à l'enfant vraiment ce que l'on attend de lui ou d'elle. Donnant un statut évoluant de petit à grand à chacun-e, tout le monde est au clair avec ses droits et ses devoirs, ainsi un comportement qui pourrait être perturbateur sera toléré pour un statut de petit :

« Si l'attitude du groupe vis-à-vis de chacun est précisée, le petit Florent pourra, sans provoquer de réactions, se promener dans la classe, jouer avec l'eau, parler à la tourterelle, perdre de l'argent, dessiner au tableau quand il en a envie, comme un petit bonhomme de 4, 5 ans. Il est "blanc". Il est inutile pour le moment de lui demander de diriger une équipe, qu'il se propose pour aller à la gare ou pour tenir les comptes. Il participe aux sorties-enquêtes... s'il accepte d'obéir à un "bleu" qui le prend en charge. Ainsi pourrions-nous en toute sécurité aller visiter les écluses... » (Oury, Vasquez, 1971-2000, p. 414).

Le conseil et l'organisation de la classe, c'est-à-dire des activités, du travail, de la production, des équipes, etc., permettent aussi de réguler les comportements. En effet le conseil permet de parler des problèmes ou des conflits. Et « neuf fois sur dix, des comportements qui auraient pu apparaître comme des mauvaises conduites scolaires aux uns, comme des troubles du caractère aux autres, se révèlent n'être que des réactions à peu près normales à des événements minuscules [...]. Même s'il prend la forme d'une dispute ou d'une conduite asociale, l'incident est rarement la faute de quelqu'un : c'est la faute de quelque chose. C'est un incident technique. [...] La réponse aux incidents n'est pas un discours, mais une organisation nouvelle » (Oury, Vasquez, 1967-1971 p. 87).

Ainsi le comportement perturbateur est traité par le conseil, et transformé en problème commun. L'enfant en question n'est pas stigmatisé-e ni même sanctionné-e, mais le fait que ce soit repris par le groupe ce n'est pas banalisé ni sans conséquence, il ou elle va devoir s'en expliquer, et ensemble, le groupe va trouver des solutions. Ensuite, les décisions prises doivent être respectées.

« Les enfants, même jeunes ou débiles, se souviennent des décisions prises. On a souligné à ce propos l'importance du cahier qui enregistre et confère à la loi une valeur indépendante du temps... Ces décisions seront appliquées par tous, y compris le maître, avec plus de rigueur que les enfants, pour renforcer l'authenticité des lois communes » (*ibid*, p. 88).

De plus, la classe institutionnelle peut prendre en compte et gérer les comportements agressifs considérés et analysés comme de normales « crises dans la classe vivante » (Oury, Vasquez, 1971-2000, p. 354-361). Ces auteurs les classifient ainsi :

- La « crise de régression » (p. 354) : « réaction de défense ». La fatigue et la tension peuvent avoir des raisons pas toujours apparentes. L'enseignant-e doit savoir qu'il ou elle peut être mis-e à la place de « récepteur de cette agressivité diffuse ». Mieux vaut alors savoir tout arrêter, sortir avec un ballon, proposer un chant... Le conseil peut en avoir discuté, ainsi les enfants « participent à la régulation des poussées d'agitation ». De même au niveau individuel, l'enfant fatigué ou énervé peut aller dans une zone de repos, de régression, encore appelée « coin bulle », afin de s'extraire du groupe et de toute obligation de travail.
- Les « crises techniques » (p. 356) : l'agressivité et l'activité se reportent sur des objets ou des camarades. « L'imagination prend le pouvoir : les plateaux de balance deviennent cymbales, le stylo-bille sarbacane [...] le voisin est pris pour objet, tirillé, gêné, taquiné, il réagit et cesse son travail : réaction en chaîne ». Ces crises trouvent leur origine dans un défaut d'organisation : manque d'espace (revoir l'aménagement), manque de temps (revoir planification collective et régulation en réunion), manque de tâches (tâche terminée plus vite que prévue, le plan de travail individuel peut venir pallier à ce moment d'attente), manque d'outils (par exemple pas assez de pinceaux à l'atelier peinture...).

Ces crises sont des moments sensibles pour les élèves ayant tendance à avoir des comportements perturbateurs. Pourtant ici la solution ne sera pas de les sanctionner ni même les pointer du doigt. Le conseil pourra en parler, analyser les situations difficiles, proposer des solutions, et prendre des décisions. Pas seulement dans un but d'efficacité, mais « c'est parce qu'elles peuvent être résolues par les enfants en groupe que ces « crises techniques » se révèlent éducatives » (*ibid*, p. 357).

D'autres crises semblent manifester une forte agressivité contre l'enseignant-e « qui la ressent comme une attaque personnelle » (p. 357) : cette agressivité peut être un moyen de faire entendre une demande qui a du mal à se formuler en mots, soit parce qu'inconsciente, elle provoque de l'anxiété et se traduit par des comportements incompréhensibles de tous, soit parce que la verbalisation de conflits n'est pas prévue ou doit être retardée. Dans la classe institutionnelle, l'enfant concerné-e trouve « des obstacles majeurs : le maître et le groupe-classe, qui l'obligent à formuler, à remanier sa demande » (p. 359). Cette agressivité peut aussi émaner de « conflits imaginaires » (p. 361), dus à la projection sur l'enseignant-e d'images du passé scolaire et familial de l'enfant qui essaie des conduites adaptées à ces images. L'enseignant-e doit prendre conscience de ce phénomène de projection afin d'éviter ses propres mécanismes de défense, de se trouver désemparé-e. Ainsi parler et écouter permettra à l'enseignant-e de se décaler. « Avantage immédiat : ne me sentant plus concerné par la demande agressive, je retrouve une certaine sérénité. Je peux adapter mon comportement, signaler que j'existe et que l'on va trouver à qui parler. Je contrôle la situation » (p. 359). On notera aussi que « l'attitude des enfants est souvent une véritable provocation incitant le maître à se montrer tel qu'il est : là souvent réside la demande » (p. 360). D'où l'importance d'un adulte fiable, avec une image claire, car « une image ambiguë peut difficilement constituer l'axe de la classe et symboliser la Loi du groupe » (p. 360).

De plus, lorsqu'un enfant a des comportements problématiques, ou un conflit, un acte violent, souvent il peut s'entendre dire : « je le dirai au conseil ! ». Le conseil permet de différer. Le conseil, dans les cas de difficultés, et pour un enfant qui aurait un comportement agressif, va donner une nouvelle chance de s'exprimer, d'une manière verbale, et acceptable par tout le monde. « Le seul fait de reconstituer un groupe qui accueille la parole de chacun constitue un recours ; l'angoisse de chacun se trouve diluée, partagée, et les événements évoqués changent, si l'on peut dire, de coloration affective, ce qui favorise évidemment la résolution des conflits » (*ibid*, p. 362).

Parfois, cela dit, le conseil va prendre des décisions sanctionnant l'enfant concerné-e, critiqué-e au conseil. Ainsi le conseil fait tiers dans la relation maître-élève et évite une relation duelle qui peut s'engluer, il fait tiers aussi entre deux enfants, ou entre un enfant et un groupe. Parfois, à l'inverse, c'est l'enseignant-e qui fera office de tiers entre l'enfant et le groupe : « Il apparaît donc intéressant que le maître ne soit pas directement impliqué dans le conflit qui oppose un élève à son groupe. Il demeure disponible et peut avoir à ce moment de crise, une action déterminante de tiers, de recours » (Oury et Vasquez, 1967-1971, p. 89).

« Les sanctions ne sont plus proposées par le maître mais par le groupe, ce qui a l'avantage de désamorcer les conduites d'opposition à l'adulte. Il apparaît peu à peu que les sanctions sont nocives, dans la mesure où elles entretiennent l'agressivité de l'enfant puni contre le groupe. La seule sanction qui se révèle finalement efficace, lorsque le groupe est devenu une réalité, est le rejet, et même l'exclusion du groupe. Exclure l'individu n'enseigne pas obligatoirement la sociabilité, il est donc nécessaire de prévoir les dispositions qui favoriseront la réintégration d'un enfant provisoirement exclu » (*ibid*, p. 88).

L'exclusion n'est pas ici une simple punition, stigmatisation. Elle vient marquer une pause car l'enfant n'est plus en mesure d'assumer son rôle et son statut. En général, on attribue dans ce cas particulier la « punaise rouge » (Oury, Vasquez, 1971-2000, p. 416), ou « ceinture rouge » ou « statut R : de retrait, de

repos, de refuge, de régression » (Laffitte, 1999)⁶ à l'enfant afin de lui signifier qu'il est exclu du groupe et des institutions. Sa ceinture habituelle est en réalité provisoirement suspendue, son cas est réexaminé aux conseils suivants. Ce statut permet de le ou la protéger, en supprimant toute exigence, en lui enlevant ses responsabilités, et de protéger le groupe de son comportement dangereux. Ce lieu refuge est délimité dans l'espace, souvent proche du bureau de l'enseignant-e, table plus ou moins isolée, espace parfois délimité au sol à la craie par exemple. Ce lieu est une « aire sociale à l'intérieur de laquelle nul n'oblige l'enfant à quoi que ce soit si ce n'est à ne pas gêner » (Laffitte, 2006, p. 249). Les déplacements et la participation aux institutions du groupe sont limités. L'enfant concerné-e va pouvoir réfléchir, se reposer, et retrouver le désir de revenir dans le groupe, d'accepter la Loi qui permet de vivre ensemble.

Cette question des statuts, des ceintures de comportements, est certainement ce qui permet d'emblée de rendre la classe institutionnelle inclusive de fait. En effet, tout enfant, quel qu'il soit, aura un statut, une ceinture, et sera donc accueilli. René Laffitte (2006) écrit à ce propos : « Sur le plan théorique et pratique, cette différenciation des statuts serait un outil bien plus opérationnel pour élargir les seuils de tolérance d'un milieu pédagogique que toutes les considérations moralisantes ou les exhortations caritatives concernant le respect de la différence ou l'intégration des enfants dits handicapés. [...] Dès lors que chacun a un statut particulier dans la classe (statut R ou pas), il n'y a plus de raison pour que tel enfant étrange apparaisse comme étranger » (note 205, p. 249). Ainsi chacun-e a un rôle (ce que les autres sont en droit d'attendre de moi); et en échange des limites et des obligations, chacun-e a un statut (ce que je suis en droit d'attendre des autres quand je remplis mon rôle) dans lequel il ou elle peut se sentir à l'aise, c'est une zone de liberté, de pouvoir et aussi de sécurité. « Bien des comportements asociaux sont réactionnels à une atteinte à cette "sphère de l'aisance" » (Oury, Vasquez, 1971-2000, p. 407).

Mais au-delà de ces institutions ou dispositifs, le cœur de la pédagogie institutionnelle, selon Imbert (1994), est « l'articulation de médiations capables de soutenir la fonction symbolique de tiers » (éd. 2007, p. 25) Pour ce qui nous préoccupe, l'inclusion, et en particulier l'accueil de l'enfant « bolide », la P.I. permet de travailler avec des concepts qui prennent en compte le sujet.

L'enfant bolide en classe est celui qui est hors échange, hors parole, et jette sa violence, détruit tout échange. Il est resté dans la toute-puissance, sans limite, parfois collé à une répétition d'échecs. Le travail de la classe institutionnelle va être d'aider l'enfant bolide à sortir de cette « clôture imaginaire ». C'est même un enjeu majeur de l'école aujourd'hui, de prendre en compte « la vraie demande », en opposition à tous les besoins créés par une société de consommation déjà dénoncée il y a plus de 50 ans par Oury et Vasquez : « le besoin de frustration (de castration symbolique dit le psychanalyste) : le premier désir, le désir de fusion imaginaire avec une mère fantasmée, doit être à jamais interdit pour que l'enfant progresse et accède à la culture » (Oury, Vasquez, 1971-2000 p. 686).

Ainsi la « médiation assure la double fonction symbolique corrélative de différenciation-séparation et d'alliance » (Imbert, 1994-2007, p. 21). D'abord la condition est d'introduire une coupure : un imprévu, une

6. Voir aussi René Laffitte et le groupe VPI (2006), p. 241 à 257 : rétrospective sur la nomination de ce statut et sur les ceintures de comportement dans les livres de P.I. En effet, institution centrale dans la gestion du groupe-classe, les ceintures de comportement sont peu évoquées et peu décrites dans les livres fondateurs, sans doute parce que décriées et à cause des réactions passionnées envahissant toute discussion sur la P.I. (aujourd'hui encore...).

rupture, permet de décoller l'enfant de son image de caïd par exemple, d'une répétition mortifère, de séparer des relations duelles. Ensuite, ou en même temps, l'alliance est possible. Il peut y avoir rencontre et partage. L'enfant bolide va se sentir interpellé-e, trouver sa place dans un circuit d'échanges symboliques, et exister « un parmi d'autres » (*ibid*, p. 23), inscription marquée par la Loi. La médiation soulève la question du sujet et de l'émergence du désir : « pour qu'il puisse y avoir apprentissage, encore faut-il que l'enfant soit là, en personne. [...] Seule cette inscription, que soutient un dispositif de médiation ou, ce qui revient au même, une institution, peut réveiller le petit Narcisse de son sommeil » (*ibid*, p. 24).

Illustrant bien ce propos, une petite monographie sur un Quoi de neuf ? se déroulant dans un collège, dans un dispositif de rescolarisation de jeunes de moins de 16 ans, en collaboration avec la PJJ (protection judiciaire de la jeunesse) est proposée ici en annexe 6 (Imbert, 1994, p. 155-157).

John raconte un incident dont il est fier, ils ont « québlo un mec » et puis il a jeté un pavé dans le pare-brise. D'abord la langue est reprise : ici on est en classe, on ne parle pas comme dans sa bande, l'école permet un autre langage. Hamza lui fait remarquer qu'il a fait cela pour « frimer » devant les autres, pour faire « mieux et plus » que les autres. Cette courte discussion sur « cap ou pas cap » et l'interprétation de cet élève introduit de la coupure. L'on voit les effets de la parole : ce jeune s'est exposé au groupe, qui lui renvoie autre chose, lui faisant prendre conscience de cette incapacité à dire non, et de sa perte d'identité à se laisser enliser dans des identifications et rivalités imaginaires, à s'emballer dans le cercle vicieux de la violence. John interpelle aussi l'enseignant comme une demande, un appel à une réponse qui pourrait le libérer de cet enlèvement, cet emballement. « De toutes façons dans ces coups-là on ne montre jamais ce que l'on est » conclue et tranche Hamza. Ce jour-là, John est entré pour la première fois dans le travail et s'inscrit dans un projet et il commence à aider les autres : « Évènement-avènement de la rencontre. Temps de sumbellein, de l'alliance qui vient en lieu et place des jets et de leurs entrecroisements ; du projet qui arrache le bolide à son être jeté » (*ibid*, p. 158).

La pédagogie institutionnelle va permettre donc ce travail « de remaniement des identifications, de dégagement des captations imaginaires et des manèges narcissiques » (*ibid*, p. 25). Et alors « là, dans l'ouvert d'un Quoi de neuf ? ou d'un Conseil, etc., on peut voir des enfants bolides, encapsulés jusque-là dans la violence et les manèges narcissiques soudain décrocher de leur toute puissance imaginaire, accéder à leur parole, à leur visage, s'éveiller au désir » (Imbert, 1997, p. 36).

Ces « pièges à désir » que sont les institutions vont faire office d'« appel à l'alliance » (*ibid*, p. 41). Et Imbert citant Lacan⁷ écrit : « Les clôtures imaginaires et les effets de confusion et de rivalité se trouvent ainsi « surmonté(s) dans la parole [l'appel à l'alliance et cette alliance comme telle], pour autant qu'elle intéresse le tiers [assume sa fonction de médiation]. La parole est toujours pacte, accord, on s'entend, on est d'accord – ceci est à toi, ceci est à moi, ceci est ceci, ceci est cela » (*ibid*, p. 41).

L'enjeu de la classe P.I. se situerait alors au-delà de la question de l'inclusion. L'accueil du Sujet concerne tous les enfants accueillis, sans distinction. Les conditions de l'accueil et de cette possibilité de

7. Jacques Lacan, *Le Séminaire, Livre III, Les Psychoses*, Paris, Le Seuil, 1981, p. 50. Le texte entre crochet est rajouté par Imbert.

rencontre est à inventer par l'enseignant-e afin de faire de la classe un milieu éducatif. On pourrait parler alors d'« accessibilité universelle » (Benoit, 2013 ; Barry, 2021).

De plus, dans ce « monde sans limite » (Lebrun, 1997-2009), où la religion et le patriarcat ne sont plus les repères opérant, la fonction paternelle est mise en difficulté. Ainsi, le Sujet éprouve un « malaise dans la subjectivation » (Lebrun, 2009) : « l'exercice du père réel ne pouvant plus être légitimé par la fonction patriarcale, il lui faut trouver d'autres points d'appui » (p. 287) Ce qui n'est pas aisé car « le social ne discerne pas d'emblée libération du père et libération de la tiercéité », de ce fait il se présente comme ne prescrivant plus l'interdit de l'inceste, comme n'inscrivant plus à son programme le « Non ! » primordial qui fonde la tiercéité. C'est cette dernière qu'impose l'ordre symbolique coextensif à l'humanité ; les lois du langage nous ordonnent la ternaité, et même si, pendant des siècles c'est l'intervention paternelle qui a été la modalité la plus courante de sa mise en place, cela ne nous autorise pas à confondre l'importance – en l'occurrence relative – du Père avec l'importance – fondamentale – du Tiers, le poids du Père dans le social avec le poids de la fonction paternelle dans la structure, l'ordre du patriarcat avec l'organisation symbolique spécifique à l'humain. Tel est, pourrions-nous avancer, l'endroit précis où la psychanalyse se doit de soutenir sa tâche » (Lebrun, 2009, p. 288).

Nous pourrions remplacer psychanalyse par éducation, par école. La classe coopérative institutionnelle pourrait réaliser dans bien des cas cette tâche éducative d'humanisation : permettre l'avènement de la subjectivation en proposant de se faire Tiers, et en ouvrant des espaces de langage, et l'accès au symbolique, élaborer du sens, fomenteur du désir.

Ainsi l'enseignant-e ne peut plus prendre son métier à la légère dans ce contexte de violence, de perte de repères, de sujets en errance, « d'une intensification du passage à l'acte » (Lebrun, 2009), dans une « société liquide » (Bauman, 2018) sans repère, sans structure. Imbert (1997) ajoute :

« Éducateurs et pédagogues se voient aujourd'hui, comme jamais jusque-là, en charge de soutenir l'invention de paroles et d'actes, l'ouverture d'espaces de rencontres et d'échanges. Il est ici question de l'avènement du Sujet, comme Sujet castré de sa toute-puissance imaginaire, séparé de l'emprise des images qui sidèrent » (p. 161).

Il s'agit donc pour l'enseignant-e d'inventer, de créer, d'ouvrir des possibles pour permettre au Sujet d'advenir et d'ex-ister, de réarticuler du vivre-ensemble où chacun-e peut trouver sa place. Il ne s'agit pas non plus d'une inclusion sans limite, mais au contraire de venir signifier cette limite afin d'humaniser. Lafitte (2006) résume bien cet accueil de Mathieu, un élève décrit dans une monographie écrite par Francine Pujol (Mathieu ou l'entrée dans la loi, p. 219) :

« À défaut du père, un autre élément, complexe, est intervenu : la classe, avec son organisation, ses institutions, les autres élèves et la maîtresse, usagers, acteurs et concepteurs du dispositif qu'ils élaborent en permanence, dont Marine, chef d'équipe, les métiers, le "conseil", le hamster... : le "Collectif". C'est ce complexe qui transforme "l'affreux" à la fois en gêneur d'un groupe engagé dans l'élaboration de la classe coopérative, mais aussi en personne qu'on accueille et qu'on reconnaît dans le même temps qu'on se refuse à la subir » (p. 235).

L'enseignant doit « supporter » cette tâche, inventer et accueillir n'est pas simple. La formation initiale ne peut suffire à ce travail, d'où l'injonction à « ne pas rester seul », et de l'utilité du groupe de pédagogie institutionnelle. Ce travail demande aussi une certaine vigilance de chaque jour afin de ne pas tomber dans les pièges. La classe institutionnelle s'oppose à « l'école caserne » décrite plus haut, et elle se veut inclusive. Jean Oury (2016) écrit que « tout entassement de gens, que ce soit des malades ou des enfants, dans n'importe quel lieu, développe, si on n'y prend pas garde, des structures oppressives, simplement du fait d'être dans un groupe avec une armature architecturale vieux jeu. La psychothérapie institutionnelle, c'est peut-être la mise en place de moyens de toute espèce pour lutter, chaque jour, contre tout ce qui peut faire reverser l'ensemble du “collectif” vers une structure concentrationnaire ou ségrégative » (p. 9).

Nous pouvons penser qu'il en va de même pour l'école, une conscience et une vigilance de chaque jour sont nécessaires pour maintenir un collectif inclusif et éviter des phénomènes d'exclusion, de ségrégation.

De plus, « selon Prévos et Plaisance (2013), les institutions et les pratiques éducatives ne devraient plus se centrer sur le respect des normes, mais privilégier l'adaptation à la diversité des enfants et des adolescents scolarisés et favoriser leur développement. Or, la focalisation très forte du système scolaire français sur l'acquisition des savoirs au détriment de la socialisation et de l'épanouissement des élèves constitue une limite à l'expérience d'interaction sociale pour des élèves en situation de handicap (Ebersold, 2016). Sur ce même registre institutionnel et politique en France, le manque de formation initiale des professionnels tant sur les phénomènes liés au handicap que sur la dynamique inclusive sont soulignés par de nombreuses études (Prevos et Plaisance, 2013 ; Ebersold, 2016 ; Cnesco, 2016), ainsi que la nécessaire professionnalisation (statuts, missions) des personnels de soutien ou d'appui (Malochet et Collombet, 2013) » (Savournin *et al.*, 2019, p. 55).

Au regard de ces constats sur le système scolaire français, nous pouvons penser que la P.I. au contraire s'intéresse à la socialisation et l'épanouissement des élèves, tout en permettant l'acquisition de savoirs, et ainsi pourrait faciliter le développement de l'école inclusive. De plus elle peut pallier au manque de formation puisque les réunions de groupes de pairs permettent de s'auto-former par la réflexivité et l'élaboration collective, mais aussi l'ouverture sur la culture pédagogique et les sciences humaines. C'est ce point sur le collectif d'adultes que nous allons aborder maintenant.

III.4. **Expérience subjective et intersubjective en P.I.**

L'appui sur les concepts de la psychanalyse et le travail autour des monographies permettent d'essayer d'y comprendre quelque chose, élaborer en groupe, émettre des hypothèses, avec d'autres. Cependant dans la monographie citée plus haut (Luigi et Ahmed), l'instituteur Oury dit lui-même qu'il n'a « aucune envie de jouer au farfouilleur d'inconscient et de remettre en question l'équilibre personnel de Luigi » (Oury, Vasquez, 1971-2000, p. 591). F. Oury écrit en note : « Il (Luigi) parle, il travaille, il plaisante. À quoi servirait de dire maintenant que les pulsions de l'âge oral et anal se sont sublimées dans le langage, le travail et diverses productions ? [...] Une transposition *a posteriori* dans un langage plus ou moins psychanaly-

tique offre moins d'intérêt que l'élaboration d'une hypothèse de travail que l'expérience vient confirmer ou infirmer » (*ibid*, p. 598, note 35).

Ainsi l'inconscient est dans la classe, mieux vaut le savoir que le subir. Il ne s'agit ensuite que d'un éclairage pour accompagner le travail de la classe. L'intérêt des monographies n'est pas d'analyser ce qui se joue chez l'enfant mais surtout de donner la parole aux praticiens, leur permettre de s'exprimer de manière subjective sur ce qu'ils ou elles vivent en classe, leurs doutes, questionnements, émotions : « donner la parole, hors la classe, à ces enfants qui n'ont rien à dire mais qui parlent, au Conseil ou ailleurs, c'est aussi donner la parole aux praticiens. Faute de pouvoir ouvrir la classe, faute d'une langue adéquate, faites des monographies » (Oury, Vasquez, 1971-2000, p. 565).

L'écriture monographique a été la forme privilégiée pour faire ce travail d'élaboration en groupe. Mais aujourd'hui le travail peut s'en différencier selon les différents fonctionnements des groupes. Cette évolution dans l'histoire des groupes de pédagogie institutionnelle détermine l'expérience intersubjective que peuvent faire les enseignant-e-s aujourd'hui. Lors du séminaire « Le concept d'Institution » (2021, à paraître), Philippe Jubin est intervenu sur « Institutions et collectifs ». Il rappelle alors le contexte de 1968, la demande est très forte en information et formation, les stages de P.I. se remplissent, la recommandation est : « ne restez pas seul, faites des groupes P.I. ». Le groupe monographie devient alors une forme parmi d'autres possibles, la fonction de soutien des groupes devient importante pour rompre l'isolement dans la classe. En citant Tosquelles dans *Éducation et psychothérapie institutionnelle* (1984), il insiste sur la praxis, « élaboration collective dans un groupe de pratiques vécues dans le quotidien » et appui sur l'idée liée à ce concept de cheminement, processus, faille (développée notamment par Francis Imbert). Dans cette perspective de praxis, la P.I. ne peut plus se réduire à une application mécanique de techniques apprises mais s'ouvre sur une articulation entre les pratiques de la classe et leur reprise dans les groupes, et en retour, l'enseignant, habitué de ce travail, retourne dans sa classe, et ainsi de suite. Cet ensemble articulé fait la dynamique de la P.I.

Il parle aussi du passage du GET (groupe d'éducation thérapeutique fondé par Oury et Vasquez en 1963) aux GETs Pluriel (collectifs autonomes) en 1974 et au CEEPI en 1978, comme celui du clan à la polis (collectif de citoyens), avec la recherche d'une organisation horizontale, rompant le lien avec la figure d'Oury, et citant Exertier, il évoque un « passage du système solaire au système stellaire »⁸. Geffard (2018) situe encore aujourd'hui le groupe P.I. « entre totémisation et possibilité du Tiers » (p. 37) tant la transmission de la praxis peut être influencée par le mythe (la référence à des figures tutélaires entre autre), et pourrait amener aussi bien « à la constitution du clan » qu'à « l'ouverture à l'expérience renouvelée » (p. 38). Il s'interroge sur la possibilité d'une nouvelle institution inter-groupes qui ferait tiers et permettrait de « s'engager dans des pensées nouvelles » (p. 55). Cela dit, il définit la praxis au sens de Castoriadis comme faisant « surgir constamment un nouveau savoir » (*ibid*, p. 113). Ainsi, chaque enseignant-e se référant à la P.I. va à la fois s'inscrire dans un discours « déjà-là » et se l'approprier subjectivement grâce à un espace de parole qu'est le groupe, espace permettant « d'ouvrir la possibilité d'un dire » (*ibid*, p. 115). Il semblerait qu'un

8. Cf. Passage : *Entretien du groupe Caus'actes, tenu à Guyancourt en décembre 2009* (à propos du passage du GTE aux GET et au CEEPI) : <https://www.ceepi.org/index.php?id=0141>

va-et-vient se fasse entre le sujet et le groupe, le groupe permettant l'expression d'un dire mais aussi « le groupe marque souvent de son empreinte collective les paroles singulières » (*ibid*, p. 124).

Nous nous interrogeons donc sur l'émergence de cette subjectivité pour les enseignant·e·s en P.I., tant ils et elles semblent s'inscrire dans un courant pédagogique avec ses discours et pratiques déjà là. Comment chacun·e peut faire preuve d'une appropriation subjective tout en partageant sa praxis dans un groupe de pairs ?

Selon Geffard (2018) le travail effectué dans le groupe met en jeu deux espaces psychiques, celui de la classe et celui du groupe de praticien·ne·s. Deux modalités de travail, entre autres, se différencient dans les groupes : le travail autour de textes écrits (type monographie) et le Quoi de neuf ? L'écrit a ceci de particulier qu'il devient la production du groupe, par associations et élaborations collectives, dans un « espace d'articulation des dimensions intrapsychiques et intersubjectives » (*ibid*, p. 114). Dans le Quoi de neuf ? où chacun·e peut parler d'une difficulté ou partager un moment de classe, le groupe fait fonction de dépôt des affects. Les enseignant·e·s insistent sur cette nécessité du lien et cette possibilité de donner du sens à ce qui se vit en classe. Ils et elles partagent à la fois des valeurs, des pratiques communes, et ce que chacun·e veut déposer ou partager de sa pratique, de son vécu en classe. Et souvent, est mis en partage un cas particulier, un enfant mettant en difficulté voire en souffrance professionnelle : « un élève court-circuit » (*ibid*, p. 151) qui vient réactiver des éléments psychiques personnels chez l'enseignant·e, éléments qui étaient maintenus sous la barrière du refoulement. Le groupe permet à l'enseignant·e de sortir de la sidération et se remettre à penser. Geffard (2018) fait référence à Bion pour mobiliser les concepts de « fonction alpha » et « barrière de contact », sélectionnant le passage du conscient à l'inconscient et inversement. Le groupe ferait « barrière de contact », permettant d'une part la réactivation de la pensée en rendant conscients les éléments psychiques en jeu, et d'autre part le refoulement évitant « le débordement de motions psychiques susceptibles de venir mettre à mal la chaîne discursive et les forces de liaison » (p. 153). Le groupe permet de co-penser, c'est-à-dire une « co-construction de sens dans un travail psychique partagé » (p. 157).

Le chercheur insiste sur deux dimensions nécessaires au groupe « de sujets conduisant un travail de réflexion où ils s'interrogent sur les modes d'investissements subjectifs d'autres sujets » (p. 161) : la fonction de tiers et « la fonction d'hétérogénéisation » du dispositif (articulation d'institutions) c'est-à-dire la préservation de la singularité de chacun. Le cadre de travail doit laisser « suffisamment d'espace psychique disponible à chacun·e » (p. 162).

Ainsi dans ce cadre, les pairs viennent aussi porter un regard extérieur, dans un contexte de confiance, où chacun·e est protégé·e par la Loi et peut s'exprimer sans crainte. En effet l'enseignant·e peut aussi exprimer des ambivalences, être pris dans des relations contre-transférentielles qui viennent le mettre en difficulté, se trouver emmêlé ou s'emballer... Déposer dans le groupe ses difficultés, démailler, discuter, élaborer autour d'une problématique va lui permettre parfois de faire évoluer la situation, la débloquer, ou simplement se décaler. Le groupe pour l'enseignant·e a aussi une fonction phorique (Delion, 2018), en même temps que ce travail du groupe a une fonction phorique pour le groupe d'enfants porté par les adultes. L'enseignant·e, fort·e du soutien du groupe, éclairé·e des analyses et des hypothèses élaborées en commun, revient en classe avec des pistes de travail, un positionnement éclairé, un désir re-suscité, une maîtrise gran-

dissante de la praxis. Geffard (2018) parle de « transfert des modes de liaison à l'autre et au groupe qui n'est pas à sens unique » (p. 168) : le groupe va accueillir et élaborer sur la difficulté ou souffrance professionnelle, et en même temps permettre d'acquérir et réutiliser en classe cette capacité d'écoute et de liaison, et inversement.

Et c'est donc par le partage d'expériences et cette culture commune au groupe que l'enseignant-e se crée des références, des angles de lecture, des habitudes, des réflexes qui lui permettent de réagir en classe de manière plus adaptée, d'être plus ouvert à écouter, à entendre, et à faire signe, de pouvoir tenir son rôle et sa fonction, et de créer une classe coopérative institutionnelle comme lieu de rencontre, de vivre ensemble, de parole. Jean Oury, cité par son frère, insiste sur l'importance de la classe comme lieu de parole :

« Je voudrais donc introduire ici quelques points pour fixer sans plus, le champ opératoire d'une classe. Il faut arriver à définir topologiquement un lieu qui permette la transmission des messages, la création d'un langage, l'accession à la signification, l'affleurement inconscient à la loi du signifiant. C'est ce lieu, en effet, qui peut fonder la classe dans son existence pratique, dans sa délimitation personnelle, dans son rôle pédagogique. Sinon à quoi servirait l'école ? Tous ces mouvements, tout ce qui circule dans le groupe d'une classe, depuis les étranges matériels jusqu'aux échanges verbaux, en passant par les échanges de signes et des personnes, tous ces types de prestations, ne peuvent avoir un sens que s'ils s'articulent dans ce lieu privilégié : « communauté linguistique », « trésor des signifiants » des linguistes ; « lieu de parole » que Lacan désigne dans son enseignement sous le nom de grand Autre. Cette notion, indispensable en psychothérapie, me semble pouvoir être un mode d'approche également très utile dans l'analyse du groupe » (Oury, Vasquez, 1967 ; VPI, 1971, p. 178-179).

Frédéric Canac (2020), dans l'analyse du groupe, prend en compte un espace psychique d'intergroupe dans lequel un réseau de liens aurait une « fonction verticalisante opérant une tenue psychique » :

« Les mouvements pulsionnels paraissent pouvoir être potentiellement bordés par un réseau de liens qui ne se réduit pas à une seule fonction contenante. Dans la mesure, où « se tenir avec d'autres » relève aussi de « l'enjeu symbolique de l'institution » (Imbert, 2004, p. 115). La fonction contenante du groupe se trouve associée à une fonction verticalisante opérant une tenue psychique » (Canac, 2020, p. 407).

Et il va plus loin dans l'idée de la fonction phorique du groupe qui serait à double sens :

« Il y a transformation de la réalité scolaire à partir d'un lieu interne/externe : interne au cadre singulier de l'adulte mais également externe par la constitution de groupes d'adultes portant les groupes d'enfants. La réciproque est aussi à envisager par la présence, dans les entretiens, de figures d'élèves ayant marqué les enseignant-e-s et les ayant ouvert à un ailleurs de la relation pédagogique et peut-être à eux-mêmes » (*ibid*, p. 408).

À ce propos l'on peut lire dans CCPI que « la vie coopérative éduque aussi le maître » (Oury, Vasquez, 1971-2000, p. 511).

Et cette transformation de la réalité scolaire, où s'opèrent des déplacements, où les nouveaux repères sont ceux du « collectif en mouvement » (Monteret, 2020, p. 137) demande à chacun-e et d'abord à l'enseignant-e de « se défaire de son identité, conventionnelle, apprise, instituée » et invite à « se (re)construire une identité post-conventionnelle, apprenante, instituante » (Cornet, De Smet, 2013, p. 40).

Il est évident que cela représente un engagement qu'il vaut mieux entreprendre en étant accompagné-e, étayé-e par un groupe de P.I. afin d'avoir aussi, en tant qu'enseignant-e, un lieu de parole, vivre les institutions mises en place en classe dans un groupe d'adulte, élaborer collectivement afin d'entrevoir les enjeux de ce travail en pédagogie institutionnelle. Cet engagement en P.I. demande nous l'avons évoqué plusieurs fois, une certaine conception du Sujet, une place pour l'accueil de l'Autre, une conviction dans l'apprentissage du vivre ensemble. C'est un engagement humain et politique à la fois, qui n'est pas du militantisme, mais qui est un travail du quotidien, qui s'éprouve. Et dans cette praxis, le vivre ensemble s'éprouve chaque jour dans la classe à la fois par les élèves et par l'enseignant-e. Comme conclue Andrès Monteret (2020) dans son livre « Les chemins du collectif », « la classe P.I. est une épreuve politique » (p. 161).

Il n'y a d'ailleurs pas qu'en pédagogie institutionnelle que cette pratique de groupe d'adultes existe. Il y a d'autres formes de groupes d'analyses de pratiques ou groupes de paroles. Et des chercheuses qui ont travaillé sur la question de l'inclusion ont montré que ces espaces de parole sont nécessaires aux professionnel-le-s :

« Cette recherche collaborative montre également que les professionnels se saisissent des espaces de réflexion sur le handicap, sur leur métier, sur la différence et l'altérité, dès lors qu'ils leurs sont ouverts, pour problématiser, exprimer ces ambivalences et ce faisant, se transformer. Nous pensons nécessaire de les instituer en milieu scolaire pour accompagner la démarche inclusive » (Savournin *et al.*, 2019, p. 67).

Problématique

Avec les évolutions de la Loi sur le handicap (2005, 2013, 2019), l'école inclusive se doit aujourd'hui d'accueillir tous les élèves sans distinction. Or l'inclusion des élèves ayant des comportements perturbateurs est toujours considérée comme difficile par les enseignant-e-s (Lavoie, 2017; Reicher, 2010; Bigby, 2012; Danforth et Morris, 2006). Nous nous sommes donc intéressés à ces élèves : qui sont-ils ? Quelle place ont-ils dans notre société et dans l'école ? Comment sont-ils perçus par les enseignant-e-s ? Et comment sont-ils gérés en classe ?

Les recherches sociologiques (Moignard et Rubi, 2020) dans le domaine permettent de comprendre les perturbations scolaires. En effet, la démocratisation de l'école a eu pour conséquence l'apparition d'élèves ayant des comportements perturbateurs, troublant l'ordre scolaire établi. Bourdieu et Passeron (1994) pensaient que l'école est faite pour « les héritiers » des classes sociales favorisées qui font fructifier leur « capital culturel » et n'est donc pas favorable à ces nouveaux élèves des classes populaires.

Puis ces élèves ont été assimilés au contexte de violence urbaine observée dans les quartiers dits difficiles, où l'avenir des jeunes tend à se rétrécir et qui trouve ses causes dans la paupérisation et le chômage. La reprise de cette problématique par les médias et les politiques en ont fait un problème public. Ces élèves issus de classes sociales défavorisées sont en décalage avec la culture scolaire qui n'est pas la leur, ils peuvent se retrouver en difficultés, en échec, ont du mal à trouver leur place à l'école, qui leur reste peu accessible.

Les recherches dans les années 2000 mettent en avant la « production sociale des inégalités scolaires » et des « malentendus socio-cognitifs »

(Moignard et Rubi, 2020 ; Escol, 2000), qui viennent creuser un écart entre la culture de l'enfant, de son milieu social, et celle de l'école, entre ses « habitus » (Bourdieu, 1994) et ce qui lui est demandé à l'école.

Ainsi, les comportements perturbateurs de certains élèves peuvent-ils être entendus comme la conséquence des difficultés qu'ils rencontrent dans un système scolaire dans lequel ils ne trouvent pas leur place et qui ne leur permet pas d'accéder aux apprentissages.

Une autre approche apparaît dans ces mêmes années 2000 : certains auteurs parlent de « médicalisation de l'échec scolaire » (Morel, 2014). Cette lecture médicale de la difficulté est ancrée dans l'épistémologie des neuro-sciences qui font référence aujourd'hui. En effet, le problème de la violence devenant un enjeu public, politique et médiatique, les neuro-sciences semblent apporter des réponses concrètes. Elles viennent cependant déplacer les causes de l'origine sociale ou institutionnelle vers l'enfant lui-même qui serait porteur d'un dysfonctionnement. Se pose alors la question du diagnostic. De la difficulté au trouble, l'évaluation et la désignation peuvent dépendre du seuil de tolérance et des normes en vigueur chez les professionnels de l'éducation. Ainsi le diagnostic ne peut être effectué que par un professionnel de santé (Chevallier *et al.*, 2013).

Dans cette nouvelle approche, deux troubles sont mis en avant expliquant les perturbations de l'ordre scolaire : le TDAH et le TCC. Tous deux sont diagnostiqués selon des critères établis par les références en terme de santé mentale qui sont le DSM et la CFTMA.

Mais cette question du diagnostic ne fait pas consensus et des controverses apparaissent au sein de la communauté scientifique.

Les troubles du comportement (TCC) des enfants et des adolescents, notamment ceux des élèves d'ITEP, ont fait l'objet d'études se référant à une approche psychanalytique (Misès, 1999 ; Canat, 2007, 2015 ; Berger, 2012 ; Georgelin, 2020). Elles mettent en évidence qu'une enfance marquée par une négligence chronique, par des événements traumatiques, une faille dans la contenance peut provoquer une « névrose traumatique originaire » (Canat, 2007). Celle-ci peut alors se traduire par des échecs relationnels répétés, des difficultés à accepter la frustration, à gérer ses émotions, des passages à l'acte, de l'hyperactivité, des difficultés cognitives.

Par ailleurs des études montrent que les troubles du comportement sont genrés et sociologiquement marqués : ils concernent en effet statistiquement le plus souvent des garçons issus de milieu social défavorisé (Blatgé, Cervera et Parron, 2016). Et pour les élèves inscrits en ITEP, ce constat est souvent aggravé par un milieu familial très marqué par la précarité (nombreuses mères isolées) (Cervera, Parron, 2020).

De plus, l'approche neuro-scientifique, mettant en avant le rôle prédominant du cerveau, de la génétique, de la biologie pour expliquer les difficultés rencontrées par ces élèves, est considérée par certains auteurs comme une construction sociale qui vise à masquer les causes liées aux conditions sociales des plus pauvres, avec une forte tendance à la médicalisation de certaines formes de déviances infantiles (Béliard, 2019 ; Hacking, 2002).

D'autres pensent qu'il s'agit d'une production sociale liée aux normes et valeurs de la société néo-libérale (Hacking, 2008 ; Ehrenberg, 2014 ; Gori et Del Volgo, 2018), en effet cette injonction à « s'auto-activer et s'auto-contrôler produit par

défaut de nouveaux troubles » (Béliard *et al.*, 2019, p. 7) ; d'autres encore montrent que les familles peuvent s'en saisir pour développer des stratégies scolaires à leur bénéfice (Jupille, 2011 ; Béliard *et al.*, 2019).

Gonon (2011) met en avant les biais des recherches qui par le vocabulaire employé et les contraintes de publications, ne laissent apparaître qu'un aspect médical de certains troubles comme le TDAH, masquant les controverses, et ne laissant pas la place ainsi à d'autres causes sociales et environnementales. En ne considérant ces difficultés que sous un aspect médical, le risque est de réduire le champ des actions préventives et des aménagements. L'une des conséquences à l'école est de reporter sur les parents et le milieu médical la responsabilité de traiter l'enfant afin qu'il adapte son comportement aux normes de l'école. Le succès des thérapies comportementales vient renforcer « le contrôle social des conduites à l'aide des sciences biologiques » (Gori, Del Volgo, 2018).

Pourtant, il est à noter que cette tendance à la médicalisation est en opposition au paradigme de l'école inclusive (Savournin, 2020). En effet, il est nécessaire de prendre garde aux pièges du langage afin de ne pas enfermer l'élève dans une catégorie diagnostic (avec tout l'imaginaire qu'elle peut comporter) et de rester ouvert à accueillir l'enfant dans sa complexité et sa singularité. (Lavoie, 2016).

Des études (Martin, Morcillo et Blin, 2004 ; Richoz, 2009 ; Massé, Gaudreau et Bernier, 2021) définissent la perturbation scolaire comme les manifestations d'un enfant qui troublent l'ordre ou le cadre scolaire. Elle peut se traduire par des formes d'opposition, des provocations, de l'agitation, un refus d'obéir, un refus de travailler avec parfois des crises, voire plus rarement des manifestations violentes relevant du pénal.

Ces « symptômes à bas bruit » (Martin, Morcillo et Blin, 2004), ces « tracas du quotidien » (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015) sont la première source de stress chez les enseignant-e-s, allant jusqu'à des situations de souffrance professionnelle.

L'école, pour certains auteurs, marquée par une norme et des attentes spécifiques, crée les conditions du désordre scolaire en mettant l'enfant dans une situation de décalage (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Baudelot, Estabiet, 1971 ; Moignard et Rubis, 2020). En particulier un « rapport scriptural au monde et au langage » (Lahire, 1993) marqué sociologiquement rend l'apprentissage et l'accessibilité des normes scolaires difficiles.

Ainsi une critique de « l'école caserne » (Oury, 1972 ; Pain, 1998) met en avant la violence symbolique de cette école qui peut apparaître à plusieurs niveaux (espace, temps, pédagogie, hiérarchie, place accordée à la parole, éthique...).

Cette analyse met en lumière les domaines de vigilance pour tendre vers une école accueillante (Pain, 1998, préface). La loi pour une école de la confiance (2019, art. L. III-I du code de l'éducation) vise la « scolarisation inclusive de tous les enfants sans aucune distinction ». Les politiques éducatives doivent donc s'inscrire dans ce paradigme inclusif, qui nécessite une transformation profonde des pratiques. Alors où en est-on de cette école inclusive avec les élèves perturbateurs, troublant l'ordre scolaire ?

Un certain nombre de dispositifs centrés sur l'enfant accompagnent la mise en œuvre de l'école inclusive : PPRE, PAP, PPS, soutien humain (AESH) lorsqu'un handicap a été reconnu par la MDPH, orientation en DITEP qui permet des prises en charge médico-sociales tout en maintenant une scolarité. Ces multiples dispositifs encouragent un traitement individualisé, dans la culture du projet indi-

viduel. Un pôle et des enseignant-e-s ressources viennent soutenir les enseignant-e-s dans cette inclusion. Mais cette tendance peut amener l'enfant à se sentir stigmatisé et isolé, conséquence radicalement opposée au paradigme inclusif (Savournin, 2020). Le diagnostic et la prise en charge médicale n'ont donc pas toujours l'effet espéré de dé-stigmatisation, ni d'amélioration de la scolarité (Jupille, 2011).

En fait les enseignant-e-s se trouvent face à des injonctions paradoxales : l'école doit être inclusive mais en même temps elle garde sa vocation élitiste et compétitive soumise au paradigme néo-libéral. (Dubet, 2013 ; Torres, 2019).

Alors comment les enseignants et enseignantes se positionnent-ils face à ces injonctions paradoxales ? Quelles pratiques pédagogiques sont mises en place face aux comportements perturbateurs ? Quelle expérience font-ils de l'accueil de ces élèves ? Quel sens donnent-ils à cette expérience d'inclusion ?

Selon les études prenant en compte la perception des élèves directement concernés (élèves PDC), les pratiques excluantes et punitives sont défavorables et ne font que renforcer les comportements perturbateurs. Elles sont pourtant majoritaires. Au contraire, une gestion de classe basée sur des pratiques éducatives et respectueuses est favorable et améliore la scolarité de ces élèves, tant au niveau des résultats que de leur vécu scolaire. (Massé, Gaudreau et Bernier, 2021). Cependant ces mêmes auteurs, s'appuyant sur de nombreuses recherches, pointent le fait que cette gestion de classe efficace n'est pas maîtrisée par l'ensemble des enseignant-e-s qui sont « démunis, peu préparés » à gérer les problèmes de comportement, et semblent détenir « un registre de pratiques peu diversifié » (*ibid*, p. 169). L'enjeu est donc de taille pour la réalisation d'une

école inclusive. Alors quand cela se passe bien, quelles sont les pratiques favorables à l'inclusion ? Qu'en disent les élèves et les enseignant-e-s ? Detchart et Savournin (2014) ont interrogé des collègien-ne-s et ont croisé leurs résultats avec le point de vue des enseignant-e-s. Cette recherche a fait apparaître l'existence d'un « contrat implicite » permettant aux jeunes et à l'enseignant-e de travailler dans un climat de confiance et de respect mutuel.

Robbes (2010) a développé le concept d'autorité éducative qui permet de gérer une classe tout en étant favorable aux élèves troublant l'ordre scolaire. Il s'agirait même d'une autorité qui permettrait de prévenir les perturbations scolaires. Robbes fait alors référence à la pédagogie institutionnelle (P.I.).

Qu'en est-il de l'expérience singulière que peuvent faire les enseignant-e-s face à l'inclusion d'enfants pouvant troubler l'ordre scolaire ? Les pratiques excluantes restant majoritaires (Massé, Gaudreau et Bernier, 2021), elles interrogent sur les causes de ce rejet. Plusieurs études (Ployé, 2021 ; Barry, 2021 ; Gevré, 2021) ont mis en avant « l'inquiétante étrangeté » que suscite l'élève vu comme « différemment différent » (Benoit, 2021). L'enseignant-e se trouve alors dans une dynamique de rejet ce qui peut l'amener à mettre en place une pédagogie adaptée ségrégative, une pédagogie « sans l'autre » (Gevrey, 2021). L'approche cognitivo-émotionnelle met en avant le blocage des réflexes professionnels lorsque l'enseignant est pris dans un piège émotionnel avec l'élève perturbateur (Martin, Morcillo et Blin, 2004). N'ayant pas en sa possession d'outils pour en sortir, l'enseignant a souvent recours à la fiche de signalement. Cette procédure est à interroger au vu de son contenu (normes sociales établies et attentes implicite de l'enseignant-e) et de son but (aider l'enfant ou aider l'en-

seignant-e ?) (Noël, 2019). Malgré cette possibilité, plusieurs recherches ont montré que les enseignant-e-s se sentent souvent démunis, ce qui peut les conduire à des réactions violentes et stigmatisantes envers ces élèves, pouvant aboutir à des situations de souffrance professionnelle voire à des burn-out. (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015).

Cependant d'autres recherches montrent que chaque praticien-ne a les capacités de faire évoluer ses représentations et ses pratiques de façon singulière si on lui donne la possibilité de s'exprimer et d'élaborer collectivement. Une approche clinique et la référence à la psychanalyse permettent de mieux saisir les paradoxes et les ambiguïtés devant cette obligation à se confronter à l'accueil de l'Autre dans ce paradigme inclusif. Les processus et les modalités d'appropriation subjectives révèlent des dilemmes, des tensions et des paradoxes, mais aussi une évolution des pratiques, avec des inventions particulières (Savournin *et al.*, 2019). Les enseignant-e-s doivent alors créer, inventer les conditions d'accueil de l'enfant et faire de la classe un milieu éducatif, et donc « accueillir tout élève sans distinction » comme le stipule la loi sur l'école inclusive (2019). On pourrait parler alors d'« accessibilité universelle » (Benoit, 2013).

C'est dans ce contexte que nous nous sommes intéressé plus précisément à la pédagogie institutionnelle, qui nous apparaît comme un courant pédagogique porté par des valeurs politiques, philosophiques, épistémologiques favorables à l'accueil de tous les élèves sans distinction, et pouvant contribuer au développement de l'école et de la société inclusives. Nous avons interrogé à la fois les pratiques de gestion de classe, et le point de vue subjectif des enseignants.

La P.I. pourrait-elle favoriser la mise en place de ce cadre, de cette autorité éducative évoqués plus

haut ? Pourrait-elle rendre le contrat scolaire explicite ? La Loi dans la classe est au fondement de cette pédagogie du vivre ensemble (Oury, Vasquez, 1967, 1971 ; Imbert, 1994, 1997 ; Meirieu, 2001 ; Laffitte, 2006 ; Martin, Meirieu, Pain, 2009 ; Robin, 2013). S'appuyant sur les techniques Freinet, sur les apports de la psychanalyse, et sur la dynamique des groupes, ces auteurs ont élaboré une pédagogie coopérative prenant en compte le Sujet, les questions du pouvoir, et l'éthique dans l'acte d'enseigner. Les institutions mises en place, le conseil, les ceintures, les métiers entre autres, permettent de travailler les statuts, les rôles et les fonctions. Ainsi chaque enfant doit pouvoir trouver sa place dans le groupe. Que trouve-t-on dans cette pédagogie qui permette l'inclusion ? Quels leviers sont-ils déployés en faveur de l'inclusion ? À travers l'étude des textes nous avons relevé plusieurs thèmes qui favorisent l'accueil de l'enfant, quel qu'il soit. La P.I. s'est intéressée à « l'enfant bolide » (Imbert, 1994), et propose des techniques et des institutions qui permettent de l'accueillir et gérer, voire prévenir, les comportements perturbateurs.

De plus la P.I. permettrait de supporter la fonction symbolique de tiers, nécessaire dans ce « monde sans limite » (Lebrun, 1997-2009) où il y a « une intensification du passage à l'acte » (Lebrun, 2009), dans une « société liquide » (Bauman, 2018) sans repère, sans structure. Ouvrir des espaces de langage, de rencontre et d'échanges, élaborer du sens pour accéder au symbolique, permettre la subjectivation et réarticuler le vivre-ensemble, tel est l'objectif d'humanisation de l'éducation (Imbert, 1997).

La tâche ne paraît pas simple et pour les théoricien-ne-s de la P.I., l'enseignant-e ne doit pas rester

seul-e. (Vasquez, Oury, 1967). Cette nécessité de créer des espaces de parole pour les enseignant-e-s est mise en avant par nombre de chercheuses et chercheurs (Canat, 2007 ; Savournin *et al.*, 2019 ; Detchart et Savournin, 2014 ; Martin, Morcillo et Blin, 2004).

En pédagogie institutionnelle, il s'agit d'un groupe de pairs permettant de « co-penser », c'est-à-dire de « co-construire du sens dans un travail psychique partagé » (Geffard, 2018, p. 157) Grâce à ce dispositif d'élaboration, « l'élève court-circuit » provoquant de la souffrance professionnelle va devenir l'occasion d'un enseignement pour l'enseignant-e (*ibid.*, p. 151).

Nous nous sommes alors interrogés, face à la prescription légale de l'inclusion, sur la façon dont les enseignants et enseignantes travaillant en P.I. pouvaient se positionner sur la question de l'inclusion. Comment perçoivent-ils les enfants troublant l'ordre scolaire ? Quels dispositifs pensent-ils utiliser pour gérer les perturbations scolaires ? Quelle est l'expérience subjective qu'ils font de l'inclusion ?

Le choix épistémologique du cadre de la clinique analytique des processus éducatifs nous paraît approprié pour tenter de comprendre le sens qui peut être donné à cette inclusion par les professionnels. En effet, en tant que sujet, l'enseignant-e va pouvoir donner du sens à son expérience, cette expérience ne pouvant être que subjective. Autrement dit, comment les enseignants et enseignantes se référant à la P.I., dans le premier degré, s'approprient-ils la prescription inclusive, en particulier pour les élèves présentant des comportements perturbateurs ?

Méthodologie

Rappel du cadre théorique de la recherche et positionnement

Cette recherche s'inscrit dans une approche qualitative interprétative, à visée compréhensive. Il s'agit de comprendre comment les enseignants et enseignantes travaillant en pédagogie institutionnelle s'approprient la prescription politique au travers de ce qu'ils en disent, ce qu'ils pensent, ce qu'ils font, ou disent qu'ils font, de comprendre aussi quels sont les obstacles et leviers dans la pédagogie institutionnelle pour l'école inclusive.

Pour rappel, nous situons notre recherche dans un ancrage épistémologique de la clinique des pratiques professionnelles dans le domaine de l'éducation, ici en contexte d'inclusion scolaire.

En appui sur les recherches de Savournin *et al.* (2019, 2020), Brossais *et al.* (2021, à paraître), nous considérons que les prescriptions institutionnelles ne sont pas l'objet d'une application radicale, mais sont l'objet d'une appropriation subjective de chaque professionnel·le en provoquant des interrogations et des repositionnements. Dans ce cadre, le sujet est au centre, considéré dans sa singularité, responsable de ses choix et sa parole prévaut. Il s'agit de « penser l'enseignant comme un sujet soit un être de parole, divisé par son inconscient, assujetti, singulier et pris dans le lien social » (Brossais, 2016, p. 10). Ainsi l'appropriation ne peut être que subjective. Les processus de subjectivation vont s'exprimer au travers du langage et des actes, l'expression d'ambivalences, du dit, du non-dit, expression consciente et inconsciente.

De plus, cette recherche a la particularité de prendre un objet de recherche qui s'inscrit dans une pédagogie se référant à un cadre théorique, lui-même prenant en compte les apports de la psychanalyse, considérant à la fois l'enseignant·e et l'élève comme sujets. La pédagogie institutionnelle, telle que développée dans les chapitres précédents, viendra en appui du cadre d'analyse. Nous nous inspirerons aussi des travaux de Patrick Geffard (2018) : dans son analyse il prend en compte les particularités du discours des praticiens de la P.I. qui permettrait « l'émergence d'une parole singulière, l'inscription dans un langage commun, mais aussi l'adhésion à un style préexistant » (p. 113).

Dans ce cadre-là, nous ne pouvons que prendre en considération notre positionnement. En effet, ma position d'enseignante, qui plus est enseignante spécialisée et ayant travaillé en ITEP, implique une forte implication et une proximité avec l'objet de recherche. De plus, mon travail depuis de nombreuses années se réfère à la pédagogie institutionnelle, avec une participation très active à des groupes de praticiens et praticiennes en P.I., des rencontres, formations et séminaires. Je reprendrai à mon compte ici les questionnements soulevés par Blanchard-Laville dans la post-face au livre de Patrick Geffard (2018) : y a-t-il un conflit de loyauté entre la praticienne et la chercheuse ? y a-t-il compatibilité entre militance et recherche ?

et de plus, y aurait-il un interdit de théorisation en P.I. ? Sur ce dernier point Fernand Oury et certains anciens sont réticents aux discours universitaires estimés trop éloignés de la réalité de la classe. Aujourd'hui les universitaires, souvent anciens praticiens, ou praticiens-chercheurs semblent avoir dépassé cette dichotomie. Mais c'est une vaste question qui reste ouverte, proposée comme piste de recherche lors de la séance conclusive du Séminaire Institution (2022, à paraître) : doit-on différencier lieux de recherche et lieux de pratique ? Comment travailler la proximité et les liens entre chercheurs et acteurs de terrain ? Est-ce une question de statuts, de hiérarchie, réelle ou symbolique ? La reconnaissance de la recherche-action ou recherche collaborative aujourd'hui encore ne va pas de soi. Et encore moins dans la Recherche telle que le néo-libéralisme l'entend, avec un point de vue scientifique qui serait lié au quantitatif entre autre (mise en avant des données probantes, etc.) (Robbes, 2022, à paraître).

Il s'agit ici, une fois explicitée cette position, de faire avec. Le cadre théorique et la rigueur scientifique sont la garantie d'une non-projection et de non sur-interprétation. Nous serons attentives à notre posture tout au long de l'enquête, conscientes de notre proximité, parfois même connivence, avec l'objet de recherche mais aussi les lieux et une partie des personnes entretenues.

Nous nous référons encore à Patrick Geffard (2018) et la notion d'après-coup. D'après lui, l'objet de recherche est en liaison avec « des objets psychiques pour partie refoulés que le travail de recherche permet d'approcher de nouveau » (p. 123). La confrontation avec l'objet de recherche a forcément réactivé des expériences. Mon parcours professionnel m'a confrontée à certains questionnements et difficultés identiques à ceux abordés dans cette recherche. L'après-coup doit permettre un « travail réorganisateur d'investissements psychiques » (*ibid*, p. 122).

Ainsi nous resterons vigilantes à notre positionnement singulier, notamment lors de l'écoute et l'interprétation des entretiens, afin d'éviter les biais interprétatifs.

Cela dit, notre positionnement n'est pas à considérer uniquement comme un risque, un biais, un critère de scientificité, mais peut s'inscrire dans un nouveau paradigme alternatif des recherches qualitatives tel que développé par Proulx (2019). Ce qui importe pour la validité d'une recherche, c'est ce qu'elle va générer et stimuler en termes d'idées et perspectives : « Tournée vers le futur et l'avancement des compréhensions, l'intention des travaux en recherches qualitatives sous l'angle de la générativité n'en devient plus d'offrir un état de fait sur ce qui est et comment ceci l'est : on ouvre plutôt la porte au possible et à ce qui peut arriver » (p. 64). Le chercheur prend toute sa place dans cette générativité : « elle vit dans le monde des possibles du chercheur, elle est relative à ce chercheur qui perçoit les possibilités, qui voit ces idées générées » (p. 64). La recherche est contextualisée, et le positionnement du chercheur ou de la chercheuse peut être aussi une force dans la compréhension du contexte, les choix méthodologiques, etc. « Les recherches qualitatives tirent en ce sens leurs forces de cet entre-maillage du chercheur, de l'objet, des méthodes et du contexte de recherche, qui offrent une force au processus de recherche » (*ibid*, p. 58).

Terrain de l'enquête

Nous avons choisi de réaliser cette enquête dans une école portant un projet pédagogique particulier, en lien avec la pédagogie institutionnelle. Cette expérimentation pédagogique a été élaborée en 2006 sous l'impulsion d'une inspectrice de l'éducation nationale et d'un inspecteur général et d'une équipe d'enseignant-e-s volontaires. Trois axes ont orienté le projet :

- Maintenir la mixité sociale en diminuant les « fuites » des familles du quartier vers des écoles jugées plus prestigieuses. Pour cela, il a été question de constituer un groupe scolaire du cycle 1 au cycle 3, s'appuyant sur un projet pédagogique commun, assurant une continuité dans le parcours scolaire.
- Favoriser la co-éducation, permettre à tous les adultes de travailler conjointement, enseignants, animateurs, parents. La création d'une association et des projets autour de la bibliothèque ou des classes découvertes ont mobilisé l'ensemble des adultes. De plus, les enseignant-e-s s'engagent à rencontrer au moins deux fois par an chaque famille.
- Au niveau pédagogique, faire changer le rapport au savoir des élèves par la mise en place d'outils donnant des repères, explicitant les attendus, rendant l'évaluation positive. Et assurer les apprentissages sur une temporalité de cycle évitant les ruptures. De plus l'école s'attache à développer la coopération, l'émulation, l'entraide, la solidarité, entre enfants, entre adultes et enfants, et entre adultes. Ceci s'appuie sur les principes d'éducabilité et de coresponsabilité.

Aujourd'hui l'école n'a plus de statut particulier « d'expérimentation » vis-à-vis de l'éducation nationale. Par exemple les postes ne sont pas fléchés, des enseignant-e-s peuvent arriver dans cette école sans en connaître la spécificité. Cependant une transmission par l'équipe en place et en partie renouvelée s'est faite dans un souci de pérennisation du projet. De plus l'école est implantée dans la vie du quartier, avec une forte adhésion au projet de la part des familles et de l'association des parents d'élèves. Le projet d'école, réactualisé plusieurs fois, a été complété avec des fiches-actions pour 2018-2022 comme le stipule la loi. Ce document ne peut apparaître ici par soucis d'anonymat mais il nous permet d'en expliquer les principes et de décrire le terrain de notre enquête.

Le groupe scolaire est composé à ce jour de 12 classes : quatre classes de niveau 1 (petite, moyenne et grande section), quatre classes de niveau 2 (CP-CE1) et quatre classes de niveau 3 (CE2-CM1-CM2) et un dispositif ULIS. Notre enquête concerne les classes de niveau 3 et l'ULIS.

Toute l'école travaille avec des classes multi-niveaux, en pédagogie coopérative, et utilise nombreux outils de la pédagogie institutionnelle. Des outils communs d'apprentissage ont été élaborés et continuent d'être ajustés : plan de travail, brevets et ceintures de couleurs avec les exercices d'entraînement correspondant... (cf. annexe 7). Des institutions permettent au groupe de fonctionner de manière coopérative : les petits conseils dans chaque classe, le grand conseil concernant tous les élèves, le forum concernant les élèves de niveau 3. D'autres institutions contribuent en plus à réguler les relations comme les ceintures de comportement, la monnaie, les messages clairs, les métiers. Des lieux de langage existent dans toutes les classes, avec des variantes : le quoi de neuf ? ou entretien, le moment « à vous de jouer » (saynettes), les présentations, le texte libre, le cercle de lecture, la correspondance scolaire, le journal ... D'autres principes sont

communs à toutes les classes : la circulation dans l'école, l'utilisation d'espaces extérieurs à la classe (couloir, salle tapis...), l'inscription dans des projets collectifs (école et cinéma, lien avec un auteur, élevage...).

Dans ce projet d'école il y a des temps de travail destinés aux adultes : des réunions hebdomadaires de l'équipe entière et de l'équipe de cycle permettent d'ajuster le fonctionnement, d'organiser les différents projets, d'élaborer des outils, de réfléchir ensemble, de réguler la vie collective, de se soutenir, d'échanger sur les pratiques, de parler de situations difficiles. Des temps d'auto-formation sont prévus dans ce projet. Le collectif adulte est organisé aussi en conseil. La directrice de l'école n'assure pas toutes les fonctions. Deux enseignants constituent la commission tournante qui a du temps dégagé pour préparer l'ordre du jour, prendre des contacts si nécessaire, faire avancer le projet. La coopération avec l'équipe du centre de loisir associé à l'école (ALAE) est importante pour la prise en compte du temps global de l'enfant et une cohérence du fonctionnement sur la journée.

Ainsi cette école nous est apparue comme terrain pertinent pour notre recherche en lien avec l'inclusion du fait de la présence du dispositif ULIS, et en lien avec la pédagogie institutionnelle du fait de ce projet.

J'ai d'abord pu passer quelques demi-journées dans l'école afin d'être immergée dans le contexte, de me familiariser avec les lieux et le fonctionnement, afin d'annoncer ma venue et expliquer la recherche, et ainsi recruter des enseignant-e-s pour les entretiens. J'ai pu dans ce cadre faire des observations dans une classe de niveau 3 et dans le dispositif ULIS.

J'ai directement sollicité deux des enseignants pour cette enquête en raison de leur implication dans un groupe de pédagogie institutionnelle. Les deux autres ont été recrutés de façon aléatoire, s'étant proposés de façon spontanée lors de discussions informelles au moment de la pause méridienne.

Les entretiens : conditions de passations, population, thématiques abordées

L'entretien de recherche est la méthode de recueil de données qui s'est imposée par sa pertinence. En effet, l'entretien tel qu'il est défini par Blanchet et Gotman (2007) « s'avère utile lorsque l'enquêteur veut analyser la perception des participants vis-à-vis de leurs pratiques, leurs expériences ou lorsqu'il veut déterminer les valeurs et les normes qu'ils valorisent » (Gélinas Proulx et Dionne, 2010, p. 129).

Comme le suggèrent Blanchet et Gotman (2007), nous avons respecté un certain nombre de conditions afin de mener les entretiens dans un cadre de recherche éthique. Nous avons d'abord expliqué le thème de la recherche, le but des entretiens, et nous avons garanti un cadre sécurisé (confidentialité, anonymat, respect et non jugement). Lors des entretiens nous avons établi un rapport égalitaire afin que l'enquêté se sente à l'aise et non pas sous les feux de l'interrogatoire. L'entretien doit nous permettre de recueillir non pas des informations, mais un discours incarné, contextuel, subjectif. Nous avons porté attention à notre posture, à être patiente, bienveillante, encourageante et en même temps à tendre suffisamment vers la neutralité afin de ne pas influencer l'interviewé-e. Une attitude d'écoute et la formulation de quelques relances ont suscité la production de discours profonds et riches de sens.

Nous avons effectué quatre entretiens dans l'espace de deux semaines. Les conditions de passation ont été identiques pour les quatre. Ils se sont déroulés à des dates différentes, sur prise de rendez-vous avec chaque enseignant·e concerné·e, toujours entre midi et deux, après la matinée de classe. Le lieu choisi a toujours été la classe de l'interviewé·e. Ce lieu est apparu comme lieu refuge, dans le sens où chacun dans sa classe est un peu « chez soi », peut trouver tranquillité, et ne pas être dérangé pendant l'entretien. Chaque entretien a été enregistré avec le téléphone portable. Juste avant, un formulaire de consentement, rappelant l'objet de la recherche et les conditions d'utilisation de l'entretien ainsi que les conditions de rétractation, a été signé (cf. annexe 8).

Les quatre professionnels interviewés ont été choisis de manière différente : deux ont été sollicités pour leur implication en pédagogie institutionnelle, et l'un deux en plus pour sa fonction de coordinateur ULIS. Les deux autres se sont proposés parmi l'équipe de l'école sollicitée. Personne d'autre ne s'étant proposé, il n'y a pas à invoquer de critère de choix.

Voici les caractéristiques de ces quatre personnes :

Récapitulatif des caractéristiques des sujets entretenus

| | N° 1 Benoit | N° 2 Manon | N° 3 Patrick | N° 4 Franck |
|--|--|--|--|-------------------------------------|
| Sexe | H | F | H | H |
| Année du 1 ^{er} poste | 2010 | 2019 | 1988 | 1999 |
| Ancienneté générale à la rentrée 2021/22 | 11 ans | 2 ans | 33 ans | 22 ans |
| Ancienneté dans cette école | 1 ^{re} année (arrivé en sept. 2021) | 3 ^e année dont 1 ^{re} année dans le niveau 3 | 16 ans (depuis le début du projet) | 11 ans |
| Autres diplômes en lien avec le métier | Cappéi | | Cafipfem (maître formateur) Master en conseil pédagogique | Doctorat en sciences de l'éducation |
| Classe ou poste occupé | coordonnateur ULIS | niveau 3 CE2-CM1-CM2 | niveau 3 CE2-CM1-CM2 | niveau 3 CE2-CM1-CM2 |
| Formation ou expérience antérieure en P.I. | oui | non | non | oui |
| Expérience dans l'éducation spécialisée | oui | non | oui | non |

Au regard de ce tableau nous pouvons déjà émettre quelques remarques. Il y a donc une femme et trois hommes, deux en poste sur cette école depuis longtemps, et deux nouvellement arrivés. Trois ayant de l'expérience, une débutant dans le métier. Deux d'entre eux sont investis dans des groupes de pédagogie institutionnelle, deux ne le sont pas. Deux d'entre eux seulement ont une expérience dans l'enseignement spécialisé. Deux d'entre eux ont des diplômes universitaires. Un d'entre eux a été formé à l'école normale, deux à l'IUFM et une à l'INSPE⁹.

9. Évolution de l'établissement de formation des enseignants : école normale qui formait les instituteurs et institutrices pendant 3 ans puis 2 ans, IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) formait les professeurs des écoles en un an (+ d'abord un an éventuel de préparation au concours), INSPE (Institut national supérieur de professorat et d'éducation) rattaché à l'université accompagnant le master MEEF (métiers de l'enseignement, éducation et formation), formation à mi-temps pendant une année scolaire (autre mi-temps en poste).

Les caractéristiques sont variées et divers croisements peuvent se faire. Elles permettent pour l'instant de décrire la population enquêtée. Nous pourrions y revenir si besoin au moment de l'analyse.

Un guide d'entretien élaboré en amont nous a permis de cibler les questions utiles à la recherche. Ce guide (*cf.* annexe 9) laisse apparaître quatre thématiques : le parcours professionnel, le sens de l'activité professionnelle, les représentations du handicap, et le sens de l'expérience. Pour chaque thème sont déclinés des indicateurs, et associées des questions. L'entretien se voulant le moins directif possible, seulement trois questions ont été retenues *a priori* :

- Pouvez-vous vous présenter et me parler de votre parcours professionnel ?
- Pouvez-vous maintenant me parler de votre pédagogie dans cette école qui porte un projet se référant à la pédagogie institutionnelle ?
- Et que pouvez-vous dire en particulier de l'accueil dans votre classe des élèves présentant des comportements perturbateurs ?

Nous avons en tête ce guide, mais il n'a pas fait office de questionnaire pendant l'entretien. Il a permis de porter l'écoute et l'attention autour d'indicateurs retenus comme pertinents pour notre recherche. Au fil de l'entretien, nous avons pu compléter avec des questions plus explicites, comme par exemple sur les valeurs, ou le lien avec la prescription d'inclusion, et par des relances ou demandes de précisions en fonction du discours entendu.

Les quatre entretiens ainsi réalisés ont été écoutés plusieurs fois et retranscrits en vue de l'analyse de contenu (*cf.* annexe 10).

Une restitution a été proposée aux personnes interviewées. Elle se fera sous forme orale, collective, après clôture de l'enquête.

Nous sommes conscientes malgré tout des limites d'un tel dispositif, pouvant contenir des biais ou des résistances. Par exemple « Blanchet et Gotman soutiennent que des participants résistent à évoquer certains sujets afin de faire bonne figure » (Gélinas Proulx et Dionne, 2010, p. 129).

Cependant, comme déjà évoqué, nous avons instauré un cadre sécurisé et adopté une posture d'écoute, comme d'accepter les paradoxes, ambivalences et contradictions ou malentendus dans les énoncés sans porter de jugement.

Modèle d'analyse de contenu

Notre travail d'interprétation des entretiens s'est appuyé sur une méthode d'analyse de contenu comme la définie Laurence Bardin (2013).

D'abord nous avons procédé à une lecture « flottante », en laissant émerger les premières idées, associations, hypothèses. Ainsi « petit à petit la lecture devient plus précise en fonction d'hypothèses émergentes, de la projection sur le matériel de théories adaptées, de l'application possible de techniques utilisées sur des matériaux analogues » (Bardin, 2013, p. 126).

Puis pour chaque entretien, nous avons repéré les thématiques en surlignant au fil du texte retranscrit les phrases aux couleurs correspondantes, selon le même codage couleur établi. Dans une colonne à côté nous avons noté des remarques, et sous-thématiques (*cf.* annexe 11).

Ensuite, nous avons repris les thématiques dans un tableau et précisé ou complété nos indicateurs (*cf.* annexe 12). En effet, « si l'on considère les textes comme une manifestation portant des indices que l'analyse va faire parler, le travail préparatoire sera le choix de ceux-ci – en fonction des hypothèses si elles sont déterminées – et leur organisation systématique en indicateurs » (*ibid.*, p. 130). Les verbatims ont été replacés dans ces cases, classés par catégories sémantiques.

Nous avons décidé à partir de ce travail, de faire une double analyse : une analyse du discours pour chaque cas, analyse plus clinique, qui privilégie le sens latent et implicite du langage, s'appuyant sur les travaux déjà cités de Savournin *et al.* (2019, 2020), Brossais *et al.* (2021, à paraître) en retenant certaines de leurs catégories (rapport à la norme, incompréhension, plainte, déni idéalisme...). Et ensuite une analyse thématique transversale, faisant apparaître les relations, différences et points communs entre les quatre protagonistes.

« La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments. Le critère de catégorisation peut être sémantique (catégories thématiques : par exemple, tous les thèmes signifiant l'anxiété seront rassemblés dans la catégorie « anxiété », alors que ceux qui signifient la détente seront regroupés sous le titre conceptuel « détente »), syntaxique (les verbes, les adjectifs), lexicaux (classement des mots selon leur sens avec appariement des synonymes et des sens proches), expressifs (par exemple, catégories classant les divers troubles de langage) » (Bardin, 2013, p. 150).

Les catégorisations effectuées à partir des entretiens de notre enquête se retrouvent dans l'annexe 12.

Résultats

Benoit et l'ULIS : l'homme de la situation

Un parcours marqué par l'enseignement spécialisé et les groupes

Benoit a préparé le concours à l'IUFM en région parisienne en 2010. Il a été directement sur le terrain, en classe de maternelle, sans formation, uniquement accompagné par une conseillère pédagogique. Il a ensuite enseigné en cycle 3 dans des conditions difficiles, en banlieue parisienne dans un trop grand établissement : « *heu... on dira dans un quartier dit sensible* », dans « *une usine à gaz* ». D'entrée, il a été confronté au multi-niveaux et à la difficulté à gérer l'hétérogénéité : « *une grande grande hétérogénéité en tout cas dans mon souvenir c'est ce qui m'a mis le plus en difficulté au départ* ». Sans formation, il a trouvé rapidement de l'aide auprès de ses pairs, coopté par un ami, il a intégré un groupe Freinet : « *j'ai été amené à découvrir le groupe Freinet du 92 ... parce que ... un ami y était, il m'a proposé d'y venir parce que dans son école il y avait tout il y avait un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes qui faisaient partie de ce groupe-là et en parlant en échangeant sur nos pratiques de manière assez informelle j'ai été amené à rejoindre ce groupe...* ». Il était apparemment déjà sensibilisé à des pratiques similaires, coopératives, sans le savoir, de manière intuitive ou de par ses valeurs : « *je me suis rendu compte que il y avait pas mal de choses soit que j'utilisais déjà sans savoir que ça venait de là ou auquel j'étais sensible ... heu, ben voilà venaient de ce courant pédagogique.* » Il a complété cette formation par des lectures et s'est intéressé à la pédagogie institutionnelle : « *en creusant un petit peu les ouvrages... de Sylvain Connac j'ai un petit peu plus... heu, on va dire élargi mon panel de pratiques ... et commencé à apercevoir qu'il y avait quelque chose de l'ordre de la pédagogie institutionnelle.* » C'est arrivé à Toulouse qu'il intègre un groupe de pédagogie institutionnelle et continue ainsi à se former : « *j'ai mis les pieds là-dedans... donc dans une pratique en dehors de l'école aussi de de groupe d'échange de pratiques... via cette connaissance de connaissance qui m'a invité à une réunion ... voilà... donc ça c'est pour le parcours et l'entrée en P.I. on va dire...* ». Il est à nouveau coopté par une connaissance, et le vocabulaire employé (« *mis les pieds là-dedans, groupe, connaissance, invité, entrée en P.I.* ») laisse penser qu'il intègre ce que Geffard (2018) nomme « le clan » (p. 38), qui est bien distinct du groupe de collègues comme Benoit précise en insistant « *une pratique en dehors de l'école* » (énonciation appuyée). Actuellement, il fait toujours partie de ce groupe.

À Toulouse, il travaille dans le secteur spécialisé, après la ZEP, il est confronté au public le plus difficile : 3 ans en ITEP dans le privé (en disponibilité, attendant la mutation), puis en ULIS quand il obtient sa mutation et à nouveau en ITEP pendant 6 ans. Entre temps, il s'est formé et a obtenu le Cappéi¹⁰. Et depuis cette année, il est coordonnateur ULIS dans cette école. Il a demandé ce poste en connaissant le projet pédagogique, « *projet particulier proche en lien qui ressemble à la P.I.* », et vient avec son propre projet autour de l'inclusion et la P.I. : « *ce projet-là qui permet un accueil de fait un peu ... de toutes les*

10. Cappéi : Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive.

*problématiques... et d'une gestion collective de cette vie quotidienne au sein de l'école dans laquelle il me semblait très intéressant de venir ... voilà mettre au travail l'inclusion... à partir du, de l'ULIS... et d'articuler avec voilà ces institutions. » C'est ce qu'il va faire en élaborant un outil articulant l'ULIS et les institutions, outil intitulé « *L'ULIS et moi : quelle est ma situation ?* », et à ce sujet il fait à nouveau référence à un autre groupe : un collègue d'ULIS travaillant également en pédagogie institutionnelle.*

Rapport au travail : du temps et du collectif

Benoit estime très important d'accorder du temps aux « *commissions de travail pour se former faire du lien pour pour ajuster tout ce projet-là pour continuer à le construire à le développer* ». Cela ne lui pose pas de problème puisqu'il avait connaissance des exigences de ce projet d'école, et puis il vient « *avec ces outils là aussi déjà.* » Il y voit une obligation, on ne peut pas faire autrement : « *c'est quelque chose qui oblige d'une certaine façon à s'y mettre et à s'y coller...* » Cela demande une vraie démarche active, « *s'y coller* » (répété 3 fois), « *changer ses pratiques* », « *se former* », « *s'informer* », mais il pense que ce serait pire de ne pas s'y mettre : « *ça met finalement plus en difficulté de pas le faire donc il faut prendre du temps personnel sur le travail pour le développer... pour se mettre au travail là-dessus* ». Nous notons ce lapsus « *prendre du temps personnel sur le travail* », comme une confusion, le travail débordant souvent sur le temps personnel, et aussi comme travail personnel qui prend du temps mais qui est nécessaire pour changer ses propres pratiques même lorsqu'on travaille en équipe ou en groupe. Cela dit, il ne souhaite pas mettre la pression aux collègues qui auraient à se former : « *on essaye aussi de faire que les collègues puissent s'en saisir aussi avec tranquillité.* »

Mais c'est aussi, paradoxalement, du temps gagné, du temps libéré pour accueillir chaque enfant : « *je trouve que ça ça enlève du temps d'investissement où ça finalement c'est qu'il y a des choses qui qui tournent déjà parce que les enfants ils l'ont vécu depuis le CP* », « *donc à la fois ça demande plus d'investissement et à la fois ça occupe la totalité de la vie de la classe et de l'école au quotidien mais... ça, ça veut dire que ça nous laisse du temps pour être un peu plus disponible* ». Puisqu'au fond, c'est bien cette question du temps qui rejoint la question de l'accueil de chaque enfant dans une institution qui a la fois demande d'accueillir et s'adapter à chaque élève, et de faire le programme à une classe à gros effectif (28 élèves en moyenne) : « *comment on fait pour accueillir tout le monde ? quand on ne peut pas se permettre de voir tout le monde dans la journée ... comment on se libère ce temps-là quoi ?* »

Dans son travail, il fait souvent référence aux « *collègues* », ce qui laisse penser qu'il accorde une grande importance au collectif, au travail d'équipe dans l'école aussi. À propos de l'inclusion, il travaille avec eux et elles en tant que coordonnateur : « *c'est un outil qui permet de partager avec les collègues dans un premier temps* », « *à chaque fois quand on travaille avec les collègues sur réajuster l'inclusion* », « *pour le moment, on n'est pas en mesure, et je dis on parce qu'il y a la collègue concernée aussi hein... de l'accueillir ...* ». D'ailleurs le collectif adulte est en miroir avec le collectif enfant dans ses propos enchaînés sans transition, comme si ces institutions étaient sur un même plan, même importance, concernant enfants ou adultes, ou les deux : « *le grand conseil qui vient ... et ben voilà porter quelque chose de l'organisation collective, des décisions collectives, pour tout le niveau 3 le forum, des commissions de travail entre ensei-*

gnants et enseignantes... donc si on peut dire une émanation du Conseil des maîtres et des maîtresses en petit groupe de travail pour creuser autour des thèmes. »

Il est aussi affirmé dans son rôle, tout en faisant partie de l'équipe, il se positionne clairement en tant que coordonnateur ULIS, et garant d'un cadre : *« il y a quelque chose qui me revient ... que moi j'ai mis un peu de temps à le poser cette possibilité-là... et j'ai été très clair avec l'équipe... cette possibilité d'invitation n'est pas, je je je je sais pas... une pré-orientation quoi, et ça je l'ai posé clairement, "si tu veux, je viens dans ta classe voir"... donc j'ai j'ai aussi borné ça, clairement, on n'est pas voilà je me substitue pas à une équipe de suivi, avec ces bornes là quand même qui me paraissent ... et dans lesquelles on pourrait rapidement tomber quoi ... un cadre aussi ... à nous, ça nous interdit certaines choses »*. Ici avec le pronom « nous » répété il revient dans le collectif, en opposition aux pronoms personnels « moi, j'ai, je, me » beaucoup employés juste avant. Il a un statut particulier, mais il est avant tout enseignant, un parmi les autres : *« je suis un enseignant de l'équipe ... alors comme un autre sûrement pas [...] clairement l'identification n'est pas la même... mais je fais partie de l'équipe. »*

Des valeurs au cœur de l'inclusion : ouvrir des possibles

Une des premières valeurs portée par Benoit semble être celle d'une « école populaire » et du collectif, ce qui n'est pas surprenant au vu de son parcours. Accorder une place à chacun et à la fois accorder de l'importance au collectif, voilà ce qui le meut : *« une vraie place et pas que dans le travail », « une école vraiment populaire donc ouverte qui se dispose en fait à accueillir tout le monde », et aussi les « valeurs sont portées, je je retrouve dans la P.I. mais il y a ce ce gros travail du collectif et du groupe. »* C'est d'ailleurs ce qui l'a poussé à quitter l'ITEP pour revenir travailler dans une école : une *« externalisation massive de cette composante-là, du ... donc du P de pédagogie de ITEP », « et le fait que le le travail dans ces établissements médicaux sociaux pour moi il perd beaucoup la dimension collective. »* En effet, le nouveau dispositif DITEP¹¹ se traduit par la mise en place de l'individualisation des prises en charge et de la scolarisation. Benoit a choisi cette école portant ce projet avec *« des fonctionnements par institutions »,* permettant *« d'ouvrir plus de possibles en termes d'une inclusion »*. Ce projet avec *« uniquement des classes multi-niveaux »* doit permettre de *« gérer cette hétérogénéité, pouvoir accueillir tout le monde vraiment et et avancer quand même »*. Les mots soulignés, accentués dans l'énonciation viennent appuyer l'idée de concrétisation dans la réalité. Il ne s'agit pas seulement de discours, d'ailleurs *« le projet n'est pas de dire qu'on fait de la pédagogie institutionnelle... »*

Nonobstant, cette question de la visibilité du projet hors de l'école est présente dans son discours : *« un peu partagé à l'extérieur de l'école [...] qui est un petit peu connu... ça circule en dehors de l'école »* et elle est même souhaitée : *« pour l'étendre aussi vers l'extérieur dire : oui oui oui ça fait changer les pratiques mais ça rend le travail plus facile au quotidien et plus efficace a priori. »* Il ajoute : *« les valeurs qu'on peut porter aussi de la pédagogie institutionnelle et des pratiques Freinet c'est que ça nous laisse du*

11. Dispositif ITEP qui permet plus de flexibilité pour les parcours des élèves en lien avec le SESSAD (Service d'éducation spéciale et de soins à domicile) sans repasser systématiquement par la MDPH, <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/4/24/AFSA1625464D/jo/texte>

temps pour être plus proche des élèves pour être plus disponible pour se former se renseigner à autre chose aussi. » Donc avoir du temps pour les élèves et pour soi, pour continuer à se former reste une priorité. Cette question du temps est un argument pour convaincre les collègues qui ont tendance à « beaucoup se plaindre à savoir qu'on a pas le temps. »

Au final, il défend l'idée d'une inclusion universelle, et même naturelle, qui serait soutenue par les pratiques pédagogiques institutionnelles : « *le cœur de l'inclusion il est peut-être là ... c'est-à-dire au même titre que les pratiques freinet, des pratiques de la P.I. qui finalement vont profiter à tout le monde et profitant à tout le monde permettre à tout le monde de trouver sa place et donc à l'inclusion d'être, d'être un peu plus naturelle, et d'être un peu plus... quelque chose de partagé par tous, et de vraiment possible ... en ouvrant les possibles ...* »

Élèves troublés, troublant : des notifications au bénéfice du doute

Benoit connaît le sujet des troubles du comportement en tant qu'enseignant spécialisé, et en plus en ayant travaillé en ITEP. Il a pourtant une représentation du handicap qui est controversée : la notification de la MDPH, annonçant un diagnostic, ne semble pas lui suffire à catégoriser l'élève à qui il accorde le bénéfice du doute. Il emploie des formulations (double conditions *peut/laisser penser* et verbe au conditionnel, adverbe *potentiellement...*) très claires dans ce sens : « *notification qui peut laisser penser qu'ils seraient ou qu'ils sont perturbateurs ...* », « *élèves qui sont donc repérés comme étant potentiellement perturbateurs donc parce qu'il y a un PPS* ». Mais en même temps, si le trouble du comportement pourrait ne pas exister, il pourrait aussi concerner beaucoup plus d'élèves : « *ça me fait penser que élèves perturbateurs donc a priori notification de troubles du comportement... mais finalement heu... c'est aussi très très perturbateur des élèves qui peuvent avoir certaines formes de DYS* ». Cela dit la responsabilité de la perturbation est déplacée sur l'école, c'est le manque d'adaptation qui crée cette situation : « *de fait certaines pratiques qui peut-être, pour le coup, sont pas adaptées pour certains autres types de handicap, pour certaines on va dire plutôt déficiences, qui amènent des élèves à à perturber de fait... parce que pas possible de rentrer dans le travail, parce que quelque chose de qui est quand même assez violent pour eux et pour elles* ». Et non seulement l'école ne propose pas des apprentissages adaptés mais en plus elle crée une violence institutionnelle pour l'enfant, donc finalement qui est-ce qui subit la perturbation ? Benoit retourne ainsi la situation : « *c'est un temps, qu'il s'en saisit pas finalement ... donc c'est une perturbation finalement pour lui ou elle.* »

Dans tous les cas, pour Benoit, la situation de handicap est évolutive, il n'enferme pas les élèves dans un diagnostic, ainsi l'outil qu'il a inventé « *donne une photo de la situation de l'élève à un moment, un moment donné ... donc il évolue au fur et à mesure de l'année* ». Parfois même il est très difficile d'évaluer ou de comprendre l'élève, alors le bénéfice du doute encore permet de travailler, comme par exemple avec cette enfant autiste : « *on n'en ai jamais sûr qu'elle prend pas quelque chose...* ». Et quand vraiment il y a un comportement perturbateur, la responsabilité est déplacée sur le groupe, et il décale le problème en y remettant de la temporalité, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'accueillir un enfant perturbateur, mais juste un comportement ponctuel : « *mais d'accueillir le moment où il y a une perturbation qui est trop compliquée à gérer ... par, par le groupe à ce moment-là ...* »

Cela dit, il pose la question des limites de l'adaptation, critiquant une prescription qui met devant un impossible : « *la question de l'adaptation et des limites de l'adaptation... .. la prescription elle prend pas du tout en compte ça ... elle a l'air de dire... elle part du principe que l'école est adaptée pour tout le monde... et que tout le monde a des pratiques adaptées à tous les gamins, et que ça va marcher quoi qu'il arrive... bon la réalité étant pas celle-là...* » Il renverse alors la question : « *alors qu'est ce qu'on fait de la situation de handicap ? plutôt que : c'est quoi l'inclusion ?* » Ce qui interroge le rapport à la norme, si l'on estime que l'élève « *est inclus à partir du moment où il répond complètement à la norme de l'institution, ou de la classe d'Inclusion... ça veut dire finalement qu'on nie la situation de handicap* ». Pour les élèves avec des troubles du comportement, Benoit ne « *pense pas qu'il faille essayer de le faire rentrer dans la norme à tout prix... ça veut pas dire qu'il faut pas poser le cadre ... ça veut pas dire qu'il faut le tenir et le sécuriser ... mais pour moi c'est pas la bonne entrée pour faire de l'inclusion ...* » Donc un cadre, oui, mais pas normatif, avec de la souplesse, prenant en compte la situation de handicap. Il donne un exemple qui paradoxalement montre que l'enfant qui ne rentre pas dans la norme est finalement exclu pour être mieux accueilli : un ou une élève qui n'arrive pas à suivre le conseil dans sa classe, est en « *scolarité partagée* », et aura un temps de conseil garanti dans le dispositif ULIS, ce temps sera mieux adapté. Ainsi il dit : « *je me dispose entièrement pour ceux qui en ont le plus besoin* ». Les verbes employés répétés, « *se disposer, construire, aménager* » montrent que l'inclusion est une action concrète et pas seulement un état d'esprit : « *l'école se dispose entièrement pour les accueillir/ça permet aussi d'être tranquille nous dans la façon de construire le groupe, de construire l'emploi du temps pour le groupe et dans la façon de se disposer auprès des élèves et de pas toujours chercher à se disposer pour tout le monde en même temps./ça m'oblige à aménager l'emploi du temps.* »

Dans le souci de bien faire en répondant aux réels besoins, il nous dit aussi que ce cadre de travail à la fois soumet à une obligation et aussi à la tranquillité, garantissant l'adéquation entre les besoins des élèves et la pratique répartie entre les enseignant-e-s. On remarquera que dans l'exemple donné, le besoin ne s'exprime pas en termes d'apprentissages mais de participation (*via* le conseil), ce qui est en accord avec la Loi sur le handicap, si l'on estime que cette participation sociale doit « *s'entraîner* » dès l'école. Au vu des valeurs défendues par Benoit autour du collectif et du commun, c'est tout à fait cohérent.

Des pratiques pédagogiques communes en prévention

Benoit décrit quatre pratiques qui sont communes dans l'école, et favorables à la régulation et à la prévention des comportements qui pourraient perturber. La **classe-refuge** est la classe qui accueille un enfant qui est en situation de crise, ou de difficulté de comportement : « *c'est prévu à l'avance, c'est une porte de sortie... quelque chose qui existe et qui est partagé et qui est connu par l'enfant.* », « *on a formalisé ça et bon on formalise au fur et à mesure des réunions s'il y a d'autres besoins qui apparaissent... heu... je pense que cette partie-là de formalisation elle est primordiale pour être vraiment dans quelque chose de de de accueillant, et de de l'ordre de l'inclusion parce que sinon pour moi on est dans l'ordre un peu de la sanction c'est-à-dire : "t'as fait le con ou tu perturbes ben tu t'en vas et on choisit quelqu'un et bim ! t'y vas quoi"* ». Il insiste donc sur l'importance de la formalisation, du contrat passé entre les adultes et les enfants

concernés, afin que cette exclusion soit paradoxalement accueillante et pas faite pour sanctionner l'enfant de manière arbitraire, tombant comme un couperet (bim !). De même le **coïn repli** (dédié au bricolage, repos, jeu de construction, etc.) existe dans toutes les classes et permet à l'élève de « *s'extraire du travail du moment pour aller faire autre chose ... pour moi c'est un peu de l'ordre de la prévention aussi du fait que quelque chose de très aigu puisse arriver.* » C'est aussi formalisé, « *très repéré, très... et parfois en lien avec les ceintures.* » Les **ceintures de comportement** fonctionnent dans toute l'école. Elles donnent un statut à chaque enfant « *qui permet à tout le monde d'être un peu tranquille sur ce qu'il a la liberté ou pas de faire, sur les responsabilités qu'il ou elle a et que les adultes vont attendre ou pas de chacun, ça ça met une forme de sécurité* » et ainsi ça donne une place à chaque enfant, « *la possibilité pour chacun d'être accueilli ... de là où il en est quoi* ». Les attentes sont explicites et adaptées, en ce qui concerne par exemple les déplacements ou le règlement des conflits, ainsi liberté rime avec responsabilité, dans un cadre sécurisé. Le **conseil** (grand conseil de l'école, petit conseil dans chaque classe) permet de faire tiers et d'éviter une relation d'opposition, une confrontation à l'adulte « *qui peut parfois amener à faire exploser des situations* ». Il fait référence à des situations souvent difficiles en classe : « *ça évacue quand même pas mal de situations problématiques* », « *un cycle infernal de répétition de situations négatives, dans lesquelles tout le monde se retrouve pris et coincé ... et puis on s'en sort jamais, et donc on continue ça perturbe ça perturbe ça perturbe ... des choses très enkystées de problèmes avec les autres tout le temps tout le temps tout le temps ...* » Les répétitions, le vocabulaire (*pris, coincé, sort jamais, enkysté*) font apparaître ce qui peut devenir un enfer, une situation de souffrance autant pour l'enseignant que pour l'élève pris dans un « cycle infernal », un manège narcissique. Ici, cela est « *pondéré par toutes ces par toutes ces pratiques-là* », c'est-à-dire par « l'articulation de médiations capables de soutenir la fonction symbolique de tiers » (Imbert, 1994, p. 215).

Une AESH en inclusion

Dans le dispositif travaille avec Benoit une AESH collective. Mais il y a aussi des AESH individuelles ou mutualisées dans l'école, or l'équipe se retrouve face à un impossible : « *il n'y en a pas assez pour répondre à la demande de notifications* ». Ainsi l'équipe s'est organisée différemment, s'appropriant la prescription, pour pallier au manque de moyens : l'AESH intervient de façon « *un peu collective* ». Mais finalement détourner la prescription crée un avantage pour tout le monde : « *je sais même pas si on a le droit de faire ça bref ... ce qui permet en vrai de se détacher un peu de la personne à côté de l'élève en permanence qui pour certains élèves dys ou en effet perturbateurs, est quelque chose de hyper intrusif et de totalement contre-productif ... carrément ... d'avoir quelqu'un sur le dos tout le temps et qui parfois n'est pas en mesure aussi de se décaler à temps, avant que ça soit trop explosif...* » Encore une fois, la relation duelle peut induire des difficultés dans une confrontation à l'adulte. Individualiser les prises en charges, les accompagnements, n'est pas forcément le plus inclusif, et peut même être stigmatisant et produire certains comportements perturbateurs : « *ne pas être pointé ou de pas être collé, ou ne pas être pris dans une dépendance à un adulte qui vient demander un truc impossible, mais dont l'élève sait qu'il a de toute façon besoin, mais il arrive pas à s'en sortir, il voudrait faire tout seul il n'y arrive pas et qu'il peut faire parfois monter, mon-*

ter très vite dans les tours, monter la sauce comme j'aime bien dire, heu... qui amène à ce que la crise devient vraiment aiguë quoi ... »

De plus il parle de l'« inclusion de l'AESH dans le groupe » qui en miroir favoriserait l'inclusion de l'élève : « *et de fait que ça a un effet sur l'élève concerné donc sur les élèves concernés, et qui va pour moi dans le bon sens.* »

Inclusion : l'affaire de tous et de chacun·e

Ainsi il réaffirme l'importance du collectif dans l'inclusion, alors que la prescription paradoxalement amène à formaliser des projets individualisés : « *l'école elle se dispose tout entière à l'accueil de tout le monde... ça profite à ceux et celles qui en ont plus besoin, mais que ça profite au groupe, oui ... et pour moi là, le cœur de l'inclusion il peut être là* »

Pour le coup, dans cette école ils appliquent la prescription de l'inscription dans la classe de référence, et d'aller selon les besoins vers l'ULIS, c'est une volonté de l'équipe, comme si, ailleurs que « ici », on pouvait faire autrement : « *la volonté ici de le travailler : de la classe de référence donc de la classe d'inclusion vers l'ULIS ... et non pas dans l'autre sens* ». Mais ce n'est pas si simple non plus, dilemme non résolu, l'inverse est aussi valable dans certains cas, et objection est faite à la prescription : « *et pour moi la classe de référence, elle se décrète pas... alors de fait administrativement elle est décrétée... mais pour moi ça me gêne de faire croire que ...* »

Une invention : « L'ULIS et moi : quelle est ma situation ? »

Benoit a créé cet outil pendant les vacances scolaires avec un autre collègue Antonin travaillant en pédagogie institutionnelle dans une autre ULIS-école. L'on note ici encore l'importance du groupe, et la place accordé à ce travail. Leur but était de pouvoir articuler les institutions de l'ULIS et des classes, de créer des statuts afin que chaque enfant puisse se situer, avoir des repères dans sa classe, dans le dispositif, vis-à-vis de ce qui est attendu de lui, d'explicitier clairement les situations d'inclusion pour les adultes et les enfants concernés « *autour de plusieurs sujets à savoir qui est ce qui est prescripteur du travail : l'enseignant ou l'enseignante de l'ULIS ou de la classe d'inclusion, à travers la place ou non dans les institutions, [...] donc les ceintures les plans de travail la monnaie...* ». Ainsi cela donne une place à l'élève, explicitée, lui donne des repères, et par exemple s'il participe au conseil de sa classe, il n'a pas besoin d'être obligatoirement présent au conseil de l'ULIS ...

Comme dit Benoit ça inverse la démarche qui consiste bien souvent à démarrer par un casse-tête pour caler les emplois du temps : « *cet outil vient un petit peu renverser les choses, c'est-à-dire que l'emploi du temps c'est le dernier truc dont on parle puisqu'on a fixé tout le reste...* » et en plus « *ça va assez vite et ça focalise pas simplement sur l'entrée par les disciplines scolaires mais plus sur de quoi chacun a besoin.* »

L'emploi du temps de la semaine reste cependant central, il saute aux yeux, sur le grand tableau dans sa classe : « *et c'est pas pour rien que je l'ai mis grand comme ça, parce que c'est quand même un outil central de ben du fonctionnement de la classe ... il y a beaucoup de circulation – et on regarde aussi quels sont les points saillants de la semaine* » (cf. annexe 13).

Une fois de plus, la situation est évolutive, et non pas figée pour l'année, une régulation est faite entre les adultes qui peuvent modifier la situation si besoin : « *grande question que moi je pose à chaque fois quand on travaille avec les collègues sur réajuster l'inclusion c'est, tiens, ce temps-là ... pour savoir si ça se passe bien ou pas ... est ce que tu peux continuer d'adapter ? est-ce qu'il y a besoin ?* » Contrairement à la prescription qui ne « *prend pas du tout en compte ça* », il ne se contente pas de savoir si ça se passe bien, mais insiste sur la concrétisation de l'adaptation, la réalité de la classe : « *est ce que t'as moyen d'adapter plus ? réellement ?, parce que voilà, la réalité faisant que... ou est ce que non ? si c'est non, dans ce cas comment on peut venir modifier la situation de l'élève avec un appui de ces institutions-là, dans l'ULIS.* »

Il existe donc plusieurs situations qu'il a décrites dans l'entretien, parfois il a donné des exemples concernant des élèves troublant l'ordre scolaire. Un grand affichage permet de visualiser cet outil dans la classe ULIS (cf. annexe 14).

Situation ULIS-classe : un détournement de la prescription

Ici, il détourne la prescription au profit de l'enfant. Il prend l'exemple d'une enfant qui a des troubles du spectre autistique assez lourds, pour qui le groupe est trop violent (et non l'inverse). Il justifie alors la scolarisation uniquement dans le dispositif par cette relation qui commence à s'installer, demandant un investissement humain et psychique autant de l'enfant que de l'adulte (emploi le pronom ON) et qui a demandé du temps, ce temps nécessaire pas toujours prévu par la prescription : « *alors oui OK elle est inscrite dans une classe de référence mais pour moi psychologiquement, heu... sa référence elle est là ... parce que la sécurité elle est ici, parce que il a fallu 2 mois pour qu'on se reconnaisse, parce qu'il a fallu 3 mois pour qu'elle puisse se poser un petit peu tranquillement, etc.* » Ainsi, s'il défend une inclusion collective, Benoit pense aussi qu'il faut un accueil privilégié dans certains cas, prendre en compte la différence au sein des situations de handicap. Donc il assume un décalage avec la prescription, entre ce qui est officiellement affiché et décrété (inscription administrative) et la réalité, réalité psychique et concrète, contextuelle. Pour autant il n'est pas uniquement dans une relation duelle, il n'exclut pas une évolution de la situation, et fait exister la maîtresse de l'élève en question : « *pour le moment, on n'est pas en mesure, et je dis on parce qu'il y a la collègue concernée aussi hein... de l'accueillir ...* »

Situation bulle : exclure pour mieux accueillir

« *C'est trop difficile en ce moment et donc ben on dit pause* ». Cette situation vient mettre un coup d'arrêt, une limite, un stop, pour ne pas laisser une situation compliquée s'installer. Paradoxalement, exclure temporairement permet de mieux accueillir, cela est vrai parce que c'est explicite et délimité dans le temps et l'espace : « *l'ULIS reprend le relais complet sur un temps court donc borné avec des modalités bornées et partagées.* »

Situation « au cas où » : de l'intérêt de l'inscription

« *Mes apprentissages et mon travail se font quasi exclusivement dans ma classe d'inclusion et je suis pas attendu de manière régulière en ULIS* » Dans ce cas, l'élève a des jokers qu'il peut utiliser en cas de besoin pour quitter la classe, ceci est aussi explicite, parlé, cadré dans le temps et l'espace : « *je peux en cas de*

difficulté en cas de crise en cas d'impossibilité de se mettre au travail en cas d'effondrement donc plein de choses possibles, d'aller en ULIS comme une ressource temporaire à ce moment-là ... »

Cela permet de prévenir les comportements perturbateurs ou donner une solution en cas de crise, et tout l'intérêt est de donner l'initiative à l'enfant, qui devient acteur en choisissant de sortir de la classe plutôt que de subir une exclusion. Benoit donne l'exemple d'un cas particulier, que j'avais vu lors de mes observations : un élève qui vient le lundi matin, et tous les matins s'il veut, pour s'inscrire sur l'emploi du temps de l'ULIS, choisir des créneaux en fonction de ce qui est proposé et qu'il souhaite faire dans sa classe. *« Finalement ça dit : utilisons ça pour voir si lui, s'inscrivant dans ce qui est proposé, plutôt que nous prescrivant quelque chose, ça aurait pas un effet sur sa mise au travail quoi ? »* L'inscription de l'enfant, qui reprend la main, viendrait réinscrire son désir là où il ne faisait que subir passivement le choix des adultes.

Situation soutien : réduire les failles

Cette situation « soutien » implique que *« j'apprends et je travaille dans ma classe, sous-entendu classe d'inclusion, et je vais en ULIS pour être aidé et soutenu »*. L'emploi du temps est fixé avec des créneaux en ULIS, et contractualisé *via* le plan de travail individuel, avec un bilan réalisé tous les lundis matin entre les deux enseignants et l'élève. Le travail est prescrit par l'enseignant et le coordonnateur en concertation et ce dernier peut amener des adaptations, mais la base est le plan de travail de la classe. Ensemble le lundi matin, ils font un bilan et passent un nouveau contrat pour la semaine, l'enfant est entièrement associé, il est sollicité pour donner son avis, en position d'agir aussi : *« c'était difficile c'était facile t'en es où ? », « donc est ce que on rebascule ? »* Ils prennent ce temps pendant l'accueil du matin, dans la classe de l'intéressé : *« On en parle/on discute/on contractualise. »*

Ce temps de bilan avec les deux adultes vient aussi prévenir les difficultés, éviter les failles dans lesquelles se glissent *« typiquement »* les *« gamins aux troubles du comportement... »*, *« on contractualise donc après c'est plus négociable... »* L'accentuation dans l'énonciation (soulignée) renforce cette affirmation.

Ce fonctionnement en appui sur le plan de travail a plusieurs intérêts, il permet de *« recadrer »*, *« réduire les failles »*, *« et à la fois d'arriver à se dire tranquillement pour tout le monde on se décale... »*

J'étais présente lors de ce moment-là, en effet, la façon de se décaler a évité probablement une crise, du moins un affrontement direct : Benoit a décalé le problème en proposant un autre support à la fiche non réalisée depuis 3 semaines, le maître (Franck, interviewé aussi) a pu, en appui sur les métiers de la classe (rôles et statuts) décaler la demande vers un élève responsable de la monnaie. Ainsi a été évité le pire sous-entendu par les propos de Benoit : *« aller frontalement vers le problème/ce truc frontal avec l'adulte/ rentrer sur du dur/absorber tout seul/Bing Bing on va se cogner à ça »*. Le mot tranquille (ou tranquillement) revient beaucoup dans le discours de Benoit tout au long de l'entretien (9 occurrences). Cela nous fait penser que les institutions viennent poser un cadre rassurant et qui protège autant les enfants que les adultes. Cette tranquillité est en opposition avec les situations de stress et de souffrance professionnelle, ou de souffrance de l'enfant que peut parfois induire l'inclusion d'élèves troublant l'ordre scolaire lorsque l'on rentre *« sur du dur. »*

Le plan de travail ici vient faire tiers, et ne met personne en position de toute puissance, il protège et chacun est tranquille : « *c'est pas nous qui te le demandons, on l'a écrit sur le papier, tu te trimballes avec toute ta semaine* », « *le plan de travail il va pas mentir* ». « *C'est fait, c'est pas fait, c'est noté, bon... et de tranquilliser un peu tout le monde avec ça.* »

Situation invitation : naturellement

Cette situation est particulière car elle concerne des élèves qui n'ont pas de notification ULIS. C'est encore une invention qui vient détourner la prescription. L'élève est invité en ULIS, et encore une fois c'est régulier, borné dans le temps et l'espace, court, partagé, et le travail est défini. Il y a deux élèves dans cette situation : « *un qui est un peu plus pour travailler le rapport aux adultes, le rapport à la gestion de l'énergie, de l'agitation dans la classe ... et un autre sur le fait de s'autoriser à faire autre chose que du travail sur fiche* ». À mon étonnement d'accueillir en ULIS des élèves non notifiés, Benoit réalise qu'ils ne se sont pas posé la question et les parents n'ont même pas été informés, après réflexion, « *la réponse, c'est naturellement en fait* ». Cela s'est fait en appui sur les pratiques de l'école : « *la circulation existe déjà... le fait d'aller dans une classe quand c'est compliqué* », du coup l'invitation a été « *identifiée comme une des pratiques de l'école... donc finalement peut-être que ça vient aider à ce que l'invitation soit pas stigmatisante.* »

De plus il argumente sur son statut d'enseignant faisant partie de l'équipe, et puis il lui revient en mémoire qu'il a été clair avec l'équipe, il ne s'agit pas de pré-orientation en ULIS, il s'agit seulement de proposer une aide pour mieux accueillir l'enfant concerné : « *l'invitation c'est pas pour dire si oui ou non l'élève est porteur d'une situation de handicap ... voilà c'est pour répondre à un besoin à un moment, sur telle problématique.* »

S'autoriser

Et nous pouvons terminer en soulignant sa remarque : « *ne nous interdisons pas nous-mêmes de faire des choses* ». En effet, s'autoriser à être auteur de son travail, est quelque chose qui s'oppose aux divers empêchements vécus dans la profession de par la multiplication des injonctions paradoxales. Benoit est dans une appropriation de la prescription d'inclusion par la créativité possible dans ce contexte collectif.

Manon et l'expérimentation

Un début de parcours déterminant : de l'horreur à la découverte

Manon est jeune enseignante, elle est arrivée dans cette école il y a trois ans, par hasard, sans connaître le projet, les postes n'étant plus fléchés au mouvement. Elle avait d'abord enseigné un an en tant que stagiaire, puis a passé deux années au niveau 2 (CP-CE1) et cette année elle a « *demandé à avoir le triple niveau CE2-CM1-CM2 voilà... pour aussi changer un peu d'expérience.* »

C'est en effet une expérience qu'elle vit comme une chance, cette école lui a permis de faire beaucoup de découvertes, et les verbes employés quand elle en parle révèlent son envie d'explorer ce métier : découvrir, apprendre, se lancer, tenter, voir, toucher, tester. Elle en a conscience et en profite pour se former : *« ça m'a fait découvrir et apprendre plein de choses avec le projet d'école qu'il y avait ici donc j'ai voulu me lancer pour faire le plus ... de tenter le plus de niveau possible étant donné que j'étais dans mes débuts ça me permettait de voir plein de choses différentes, voilà... donc heu... j'essaye de toucher un peu à tout pour l'instant de tester pas mal de choses on va dire... »*

Elle pense même que les rencontres faites ici, avec les collègues et ce projet, sont déterminantes pour son avenir professionnel : *« ce qui est sûr en tout cas c'est que si j'étais pas passée dans cette école je enfin je suis quasiment certaine que je j'en serai pas là aujourd'hui j'enseignerai pas comme ça aujourd'hui mais en fait j'imaginai même pas qu'on pouvait faire ça. »*

Elle a découvert plusieurs choses en arrivant : « Premièrement ce que j'ai découvert c'est les classes multi-âges [...] et puis le fait de beaucoup travailler en équipe, [...] je me suis beaucoup appuyée sur les collègues qui avaient un peu plus d'expérience [...] il y a beaucoup de moments de de de groupes de réflexion, de travail et après il y a le côté aussi heu... au niveau des élèves d'avancer à son rythme en fonction des brevets. »

Manon construit son identité professionnelle en expérimentant dans ce cadre qui le lui permet tout en la sécurisant : *« voilà donc j'essaye de tester des choses je suis pas toujours satisfaite c'est pas toujours ça mais en même temps je je cherche un peu quel prof j'ai envie d'être et voilà comment j'ai envie devenir aussi. »*

Maintenant qu'elle sait, elle ne pourra plus faire autrement, elle a adhéré complètement aux valeurs et pratiques de cette école : *« peut-être qu'il y en a qui arrivent à tout faire à faire toute la classe en même temps moi c'est pas quelque chose que j'ai envisagé ... et du coup si un jour je me retrouve avec un simple niveau je pense que je continuerai à faire ça quand même... de pouvoir m'adapter le plus possible surtout aux élèves qui ont des besoins particuliers. »* Cependant son discours reste ambigu, car ceux qui ne différencient pas et font la classe à tout le monde en même temps ont l'air de mieux réussir. Peut-être pense-t-elle cela par rapport à la demande institutionnelle, ou bien en lien avec ce qu'elle a perçue qu'il fallait faire pendant son année de stagiaire, qui est en même temps un temps de formation initiale : *« enfin moi je me verrai pas enseigner à toute la classe en même temps les CE2 CM1 CM2 enfin je crois que je j'y arriverai pas y'en a sûrement qui y arrivent mais moi je j'y arrive pas... »* Peut-être est-ce en écho à sa première expérience qui reste un souvenir douloureux. L'année de stagiaire en classe de CE2 a été difficile, marquée par la solitude, l'isolement : *« ça a été dur hein y'a des soirs où je rentrais c'était... ben pour le coup il y avait pas de travail d'équipe je restais avec mes problèmes un peu ... donc des soirs où je rentrais en pleurant où je passais un temps fou à préparer des trucs. »* Entre culpabilité, impuissance et souffrance au travail, Manon a fait ce qu'elle a pu et ne s'est pas découragée : *« je donnais tout ce que je pouvais donc je me dis j'ai pas non plus de regrets, enfin je regrette un peu mais... je pouvais pas faire mieux je pense et heu... »* Dans l'après-coup elle se rend compte de ses difficultés, elle explique les problèmes de discipline dans sa classe par manque de différenciation et travail non adapté : *« tout le monde faisait la même chose mais ceux qui avançaient plus vite avaient un peu plus de choses à faire... ouais c'était ma façon de différencier*

et... et là pour le coup, je me dis... j'avais des gros soucis d'élèves avec des problèmes de comportement justement mais en fait je me rends compte c'est parce qu'ils arrivaient sûrement pas à faire ce que je leur demandais heu... puisqu'y en avait certains qui maîtrisent pas encore très bien la lecture au CE2 et je me rends compte que le travail que je leur demandais de faire mais ben, c'était... ça devait être horrible en fait ». Cette horreur pour elle s'est transformée dans son discours, après-coup, en horreur pour les élèves.

Enfin elle découvre en arrivant dans cette école les deux aspects qui lui ont manqué au début : le soutien d'une équipe, et la différenciation.

Rapport au travail : trouver sa place

Manon estime que ce projet d'école demande un investissement important en temps, et même davantage : *« je trouve qu'on donne beaucoup de sa personne dans, dans une école comme ça, donc faut aimer ce qu'on fait et il faut... voilà ... faut faut pas trop compter son temps aussi quoi... »* Mais cela se justifie, elle pense que les réunions sont nécessaires *« sinon ça tournerait pas »*, et en plus le travail en équipe est préférable au travail dans la solitude comme elle l'a déjà expérimenté : *« je me dis que le temps qu'on prend à travailler ensemble je le prendrais aussi chez moi toute seule peut-être ça me prendrait le temps aussi. »*

Elle s'appuie beaucoup sur le collectif, sur le travail d'équipe, équipe dont elle fait partie à part entière (emploi du pronom personnel *on* et répétition des mots *ensemble* et *mêmes*) : *« c'est hyper formateur ... au début ça faisait un peu peur et puis au final bah voilà avec l'appui, l'appui de l'équipe et le le travail ensemble le fait qu'on se ... ben le fait d'avoir les mêmes niveaux aussi, ça permet d'échanger sur ce qu'on vit dans la classe et on a les mêmes problématiques à plusieurs et on peut chercher des solutions ensemble donc ça c'est enfin c'est vraiment ouais ça aide beaucoup. »*

La première année, elle a pu utiliser les outils de l'école mais cela la gênait, car elle avait une conception du métier liée à la préparation et conception de séances et de documents, elle s'est finalement rendu-compte que la première condition pour travailler est un *« climat de classe apaisé »* : *« on me donnait moi je prenais et bon j'étais un peu gênée vis-à-vis de ça au départ parce que bah je leur disais mais moi je j'ai l'impression de rien créer et tout et mais en fait ça ça vient un peu plus tard et du coup ça m'a permis d'installer un peu le climat de la classe apaisé tout ça, parce que déjà le côté matériel entre guillemets était déjà un peu fait, un peu préparé, donc ça aide. »*

Maintenant elle commence à être formée par ses collègues, elle a adhéré au projet, s'est approprié les outils, et peut parler en *« je »*, au point que la différenciation, l'inclusion, la prise en compte de chaque enfant sont devenues naturelles et faciles : *« pouvoir switcher comme ça de groupes c'est un peu enfin voilà ... c'est plus facile peut-être ... enfin je sais pas si c'est plus facile avec un triple niveau... mais en tout cas ça enfin ça se fait assez naturellement et bon... du coup je trouve que avec cette pédagogie je peux m'adapter un petit peu plus à chacun plus facilement en tout cas ça m'a donné les outils pour. »*

Cependant elle a en tête un idéal fantasmé, qui semble guider son travail, qui se construirait dans une relation presque intime à chaque élève : *« j'aimerais bien mieux les connaître tous, leur histoire, tout ça, pour m'adapter au mieux mais c'est sûrement pas possible ... »* Au point qu'elle imagine retrouver sa première classe, et réparer en quelque sorte les ratages du début : *« pour refaire les choses autrement et je me*

dis que peut-être que certains heu... beh... ils auraient un comportement différent ... ben c'est même sûr je pense... parce que ils seraient, ils se sentiraient peut-être plus à leur place. » Ce qui laisse entendre que c'est surtout elle, en tant que maîtresse, après cette entrée spécifique dans le métier, qui se sent plus à sa place aujourd'hui.

Entre individuel et collectif, une valeur phare : l'expression

Manon défend avant tout l'idée de prendre en compte chaque élève et s'adapter à ses besoins. L'hétérogénéité guide sa pratique et elle porte en particulier attention aux « *élèves qui ont des besoins particuliers* » : « *justement où eux j'essaye carrément d'être maximum 3 ou 4 élèves pour vraiment voilà les entendre parler déjà certains, ou heu... qu'ils puissent s'exprimer et qu'ils soient pas mangés un peu par les autres.* » Cette métaphore de la dévoration laisse penser qu'elle a le sentiment de devoir les protéger, et le fait de travailler en tout petit groupe permet de s'extraire de la masse qui engloutit. Ainsi elle va leur permettre de s'exprimer, parler, elle va se mettre en position de pouvoir écouter et donc « les entendre ».

Le collectif est aussi une valeur mise en avant, mais qu'elle s'est pour l'instant moins appropriée, l'introduction « *je pense* » émet le doute, et l'emploi du pronom personnel *on* est impersonnel : « *je pense que le projet d'école aussi c'est développer la coopération, l'autonomie entre élèves parce que ... voilà c'est ... des choses que j'ai pas vu ailleurs et on... on... on cherche à améliorer ces ces compétences-là chez les enfants et d'ailleurs on a des retours parfois de parents d'élèves qui sont partis au collège et qui nous disent que heu, ben au niveau de l'aisance à l'oral, de l'organisation de l'enfant sur voilà le système du collège qui est quand même différent ben ils sont quand même très à l'aise et que c'est voilà pour eux c'est chouette.* » D'ailleurs par rapport aux valeurs de coopération et autonomie, elle dit qu'au collège c'est l'aisance à l'oral qui ressort.

Elle l'exprime très clairement, l'oral est sa priorité : « *enfin pour moi c'est une des choses les plus importantes ... pour eux plus tard de se sentir à l'aise devant le groupe de faire de... de pas avoir honte de s'exprimer.* » L'emploi en miroir des expressions « pour moi » et « pour eux » nous interroge sur son rapport à l'oral, sur son vécu d'élève. Elle est attentive aux élèves qui lui disent : « *mais moi j'aimerais bien mais j'ai honte ou j'ai peur.* » La honte et la peur, sont « normales », elle propose des activités d'expression mais sans mettre la pression aux élèves qui n'y participent pas : « *et donc je leur dis que c'est normal enfin voilà si c'est pas la première année qu'ils le font ils le feront la 2^e année donc tout en espérant quand même qu'il essayent de le faire la première année mais je je leur impose jamais de de voilà de venir réciter leur poésie absolument de faire un exposé.* »

Cet espoir s'est réalisé, dans ce qui pourrait être la figure d'une réussite, de son « idéal inclusif » (Brossais et al., 2021) : « *j'ai eu 2 petites, dont une qui m'avait dit en tout début d'année qu'elle avait honte de passer alors forcément ça a été fait avec une toute petite voix et tout mais ... Elle l'a fait quoi ! et c'était vraiment... c'était génial quoi ... et sans que je l'ai, voilà, verbalisé devant tout le monde et tout, il y a quand même à la fin toute la classe qui a vraiment applaudi spontanément parce que en général on applaudit sans faire de bruit et et là mais en fait je crois que c'était plus fort que que nous, on a tous applaudi dans les mains, voilà c'était chouette, et je pense que ouais ça ça valorise aussi l'élève en question ... et ouais je*

*tiens bien à ce quart d'heure d'oral tous les matins parce que, oui, ça les aidera... .. » Le vocabulaire est très positif : « génial, vraiment applaudi, chouette, valorise », c'est quelque chose qui semble la dépasser, vraiment ancré comme valeur (*plus fort que nous, je tiens bien, oui*), et partagé visiblement par le groupe, ou bien l'emploi des pronoms *on* et *nous* indiquerait-il une identification de la maîtresse à ces petites filles ?*

De même à propos du conseil, elle explique qu'elle ne souhaite pas que les élèves se servent de cette institution pour régler les problèmes, en s'identifiant clairement par les pronoms employés (*je* et *tu*) elle est dans l'empathie : « *c'est trop stigmatisant et enfin moi j'aimerais pas comme ça que devant tout voilà au Conseil qu'on vienne me dire quelque chose sur moi devant tout le monde* », « *mais sinon je trouve c'est trop intimidant et trop... ça met trop mal à l'aise l'enfant enfin ... c'est un peu traumatisant de d'être là, tout le monde te regarde et tout le monde juge ce que t'as fait.* » Les mots employés sont forts, en miroir à *génial, chouette*, ici c'est *stigmatisant, intimidant, traumatisant*. Elle protège ainsi les plus vulnérables du groupe.

Représentations du handicap : vulnérabilité vs violence

En effet, pour Manon, ses élèves qui ont des besoins particuliers sont vulnérables : ils sont menacés par le groupe (d'être *mangés* et *noyés*), ils sont plus lents à comprendre et apprendre. Alors elle fait en sorte « *qu'ils soient pas mangés un peu par les autres ... Ben voilà... qui captent tout de suite et qui qui avancent peut-être trop vite pour eux* », même si elle estime que ce n'est pas parfait, elle assure un minimum essentiel : « *je débute encore mais... au moins ils sont pas noyés la masse.* »

Ces élèves sont aussi discrets, fermés à la relation qu'elle souhaite instaurer : « *mes élèves qui ont des besoins particuliers c'est plutôt heu... au niveau des apprentissages et et justement avec un comportement très fermé, timide, où j'ai du mal à installer une relation au début de confiance de dialogue.* »

Il y a les élèves trop calmes, éteints : « *j'ai plus besoin de les réveiller parfois certains* », et puis d'autres qui peuvent être agités « *certains caractères bien trempés heu mais au final heu heu voilà qui arrivent quand même quand ça va pas à exprimer les choses.* » Cependant dans ce contexte, les perturbations scolaires sont évitées, puisque les comportements d'après Manon sont induits en général par le cadre scolaire et par le manque d'adaptation : « *j'ai peut-être une classe un petit peu exceptionnelle ... même c'est sûr il y a eu tout un travail depuis la petite section et oui enfin c'est évident je, enfin je pense que il y en a certains en fonction de la classe dans laquelle ils se trouveraient ou de... ben ouais le fait de de de pas s'adapter à aussi leur besoin et pouvoir avancer à son rythme.* »

Ainsi elle peut nous parler d'un élève troublant l'ordre scolaire dans sa classe il y a deux ans, distinguant la gestion de classe et l'accueil d'élèves à besoins particuliers : « *je travaillais pas encore trop comme ça, j'essayais déjà de de gérer un peu la classee* », « *j'ai eu un élève qui était très compliqué il y a 2 ans quand j'ai commencé ici, qui était très compliqué au niveau du comportement [...] c'est un élève qui avait des soucis de comportement et qui pouvait exploser à tout moment.* » Il y a cette idée d'inattendu, d'imprévisible, le comportement explosif met en insécurité : « *à un moment donné c'était plus possible et oui être violent il pouvait voilà être violent envers les autres physiquement.* »

Puis elle dit à propos d'un autre élève, de l'année dernière : *« on a appris par la suite qu'il a eu des des troubles sûrement du spectre autistique mais on sait pas exactement quoi encore mais je le savais pas à ce moment-là et heu... c'est vrai que parfois ben voilà il, je sais pas... il était dans sa bulle et il pouvait se mettre à voilà soit faire un bruit répétitif tout le temps pour embêter parce qu'il était pas content du travail qu'il était en train de faire ou qu'il y arrivait pas... heu... »* Ici apparaît la question du diagnostic, le connaître ou pas, et comment interpréter son comportement. Alors qu'il y avait de l'empathie pour d'autres, ici l'incompréhension (*je sais pas*) remet la responsabilité sur l'enfant qui aurait une intention *« pour embêter »* et qui serait simplement *« pas content »*.

Mais pour Manon, la situation des élèves est évolutive et non pas figée dans les difficultés ou le handicap ainsi ils *« se révèlent, grandissent ou changent »*, même si la cause reste une énigme (*je pense, peut-être, je sais pas*) : *« y en a qui se révèlent comme ça petit à petit, ben qui grandissent en fait, ça, en fait je pense même le fait de regarder les autres faire, d'avoir des plus grands, de voir ce qu'on peut devenir peut-être je sais pas hein heu... .. ils changent ... »*

En pratique...

Des outils communs : un large panel d'institutions et de propositions bénéfiques pour inclure

Le conseil dans la classe de Manon sert surtout à organiser, réguler le collectif. Avec cet exemple, l'on pense à Oury et Vasquez (1967) qui disent que la réponse à un problème est une nouvelle organisation : *« Ah ben il y avait eu ce problème-là c'est tout le temps les mêmes qui vont aux ordinateurs mais on on on donnait pas de nom en particulier bon comment on pourrait faire ben on pourrait créer un emploi du temps avec les ordinateurs ok qui s'en charge toi toi voilà. »*

Les brevets lui permettent d'adapter et de différencier le travail, chaque élève peut évoluer à son niveau et à son rythme : *« ils évoluent en fonction du enfin... du brevet 1 jusqu'au brevet 9 en CM2 [...] du coup je trouve que avec cette pédagogie je peux m'adapter un petit peu plus à chacun plus facilement en tout cas ça m'a donné les outils pour, avec les brevets avec la façon de ... de voilà d'organiser la classe ... »*

Les ceintures de comportement, *« donc dès la maternelle en fait mais eux c'est sous forme de fleur avec des pétales »* donnent à chacun et chacune des élèves un statut dans la classe selon plusieurs critères : *« d'être autonomes dans leur travail/de se comporter avec les autres/de se déplacer dans l'école »* et vont servir *« pour gérer plus le comportement »* renseignant sur *« leur façon d'être et leur façon de grandir. »*

L'entre-aide est valorisée, facilitée par la libre circulation : *« on n'a pas de place attirée, ils peuvent s'installer où ils veulent, et le fait d'avoir un triple niveau aussi ce qui est intéressant c'est que ça permet aussi de développer le tutorat enfin l'aide entre voilà plus grand et plus petit. »* Cependant, le tutorat n'étant pas institutionnalisé, il ne semble pas fonctionner de façon spontanée, elle dit que cette année elle ne l'a pas trop vu : *« il y a des années je pense ça marche un peu moins que d'autres en fonction de la promo. »*

Le projet de créer du lien entre les 3 cycles, avec trois classes associées, est en train de se développer, déjà une classe de niveau 2 est positionnée juste à côté pour favoriser les échanges *« il faut encore le travailler et le repenser mais voilà on essaie que les enfants se connaissent aussi entre entre cycles. »*

Le plan de travail lui permet de se libérer pour se consacrer à ceux et celles qui en ont besoin, « *d'avoir un gros groupe en entraînement au calme et on on peut travailler avec un un plus petit groupe d'élèves.* » De plus le plan de travail les canalise et aussi permet à Manon de les laisser tranquilles, à leur rythme, sans leur mettre la pression et provoquer des difficultés ou une confrontation : « *je pense que ça les canalise aussi le fait de de parfois les laisser tranquille, ben le fait d'organiser leur temps sur leur plan de travail ... bon bah si aujourd'hui c'est une journée sans et qu'ils avancent à petit rythme je vais pas en fait je vais rien leur dire.* » En effet, elle est elle-même tranquillisée par la temporalité, la classe multi-âges qui fonctionne sur trois années, et sait que chaque enfant a le temps d'apprendre à son rythme : « *bon ben j'ai le temps c'est pas grave je vais les avoir plusieurs années.* »

La monnaie vient motiver les élèves pour travailler, permet des échanges symboliques dans la classe : « *les élèves sont rémunérés en fonction de leur plan de travail et ... du coup... ils gagnent de l'argent pour pouvoir acheter des choses au marché qui a lieu tous les 15 jours le marché, les élèves peuvent vendre des choses qu'ils ont créé eux-mêmes uniquement et ça permet des échanges entre les enfants la coopération.* »

D'autres institutions encore viennent compléter ce panel de propositions : « *le débat philo toutes les semaines* », « *le marché de connaissances qui rejoint donc c'est avec le système de la monnaie* », « *on a un blog de classe donc il y a au conseil de classe on décide de quel va être le comité de rédaction chaque semaine pour écrire un article* », « *la classe des correspondants, des finlandais et des grecs, on échange* », « *un projet littérature avec un auteur et une production commune...* »

Un temps d'oral auquel Manon tient beaucoup : « *15-20 minutes tous les matins des présentations de petites saynètes de soit de l'improvisation ou des choses qu'ils ont préparé.* »

Pédagogie institutionnelle : appropriation spécifique pour accueillir les comportements perturbateurs

Comme tous ses collègues Manon utilise la **classe-refuge** afin de paradoxalement exclure l'enfant pour mieux l'accueillir : « *déjà tout le monde était au courant si on entendait un moment donné on commençait à entendre dans ma classe un truc ben voilà je savais que je pouvais l'envoyer directement à côté et souffler.* » C'est aussi une manière de protéger l'élève de la violence de l'adulte, protéger l'adulte aussi : « *c'est un peu le choix de l'équipe qui a été fait pour... pour éviter que je... je pète un plomb avec lui.* » La responsabilité de cette exclusion est portée par l'équipe, l'enseignante sera moins dans la culpabilité : accueil et rejet de l'autre et sa différence sont marqués une ambivalence face à l'altérité.

Le **coin repli** permet à l'élève de s'extraire du groupe, surtout quand il vient de se passer quelque chose de perturbant, ensuite, une fois calmé, il pourra discuter : « *ouais, j'essaye de de décaler le problème, enfin de décaler le problème... je laisse l'enfant même s'il ne fait rien jusque jusqu'au temps de récré... Voilà je le laisse souffler...* »

Les **ceintures** servent aussi à « *gérer plus le comportement voilà la façon de de de la façon leur façon d'être et leur façon de grandir.* »

Le **conseil** sert à réguler les comportements mais ce n'est pas toujours évident : « *Certains qui sont capables d'exprimer des choses au Conseil de discuter de comportement [...] parfois ils reconnaissent*

leurs torts et sont capables de s'excuser devant le groupe. » Parfois des sanctions sont posées par le conseil : « un élève qui avait écrit sur les ballons ... qu'on s'assoie... sur les ballons là-bas de gym ... Ben c'est... quelle est sa sanction ? C'était de de de nettoyer. »

Puis pour gérer les problèmes entre élèves ou d'un élève, Manon préfère individualiser les réponses avec un **entretien** : *« quand il y a des débordements d'aller mettre à l'écart [...] de prendre le temps de s'asseoir avec lui et de discuter d'écouter ce qu'il a à dire de s'intéresser à lui à son problème. »* Les conflits entre élèves se règlent aussi par la **discussion** : *« j'essaye de plutôt me mettre en retrait si la conversation arrive à se faire je les laisse discuter entre eux », puis elle vérifie qu'il y ait bien réparation, des excuses à l'oral ou à l'écrit.* Elle se réfère à ses collègues dans son discours afin d'assurer sa pratique mais ce n'est pas une pratique pensée en équipe et pas forcément partagée : *« enfin je sais pas ce que font les collègues mais je pense qu'ils font à peu près la même chose écrire une lettre d'excuses sur le temps personnel donc à la maison. »* De cette façon, elle pense mettre les parents dans la boucle et devant leur responsabilité : *« les parents ben ils le voient aussi ben "Pourquoi tu écris ça ?" bon là ça permet d'en discuter à la maison. »*

La **monnaie** permet de faire tiers et réparation symbolique, évitant une confrontation avec la maîtresse. De plus, écrire le prénom au tableau vient marquer symboliquement le rapport à la Loi : *« il y a un système d'amendes heu... quand on a fait voilà quelque chose de mal ça peut-être très simple comme bavarder très souvent heu... et déranger le groupe ou un acte de violence ou heu... se moquer de quelqu'un, rabaisser quelqu'un, être mauvais joueur à un sport ou tester l'arbitre on l'avait rajouté parce qu'il a eu des soucis en sport bon ben voilà, c'est un système aussi qui permet de réguler les comportements », « le prénom est noté au tableau et puis à la fin ben finalement ce que j'ai gagné j'en rends une partie et je dois payer mon amende donc ben... ça matérialise un peu la chose. »* Je noterai ici l'emploi de l'expression « faire quelque chose de mal » qui renvoie à la morale.

Une invention pédagogique : aménagement de l'espace

Cela a été discuté en conseil : enlever des tables et aménager l'espace-classe différemment. Les élèves ont pu expliquer qu'« ils travaillaient pas forcément chez eux assis à une table sur une chaise que bah ça leur arrivait d'être allongé dans leur chambre assis dans un canapé et tout ça donc on a essayé de chercher ben voilà du mobilier on a enfin trouvé un canapé. » L'emploi du « on » montre une démarche qui se veut collective. Des coins sont dédiés à la détente (lire), au bricolage, aux arts plastiques, à l'histoire-géographie et aux sciences. Du matériel et des jeux permettent de manipuler. Dans le couloir, l'espace permet de faire davantage de bruit pour faire des jeux de société ou préparer de l'oral (poésie, théâtre). Quelques tables servent aux travaux écrits. L'espace « devant le tableau vraiment heu avec les bancs et le canapé c'est plus l'espace où on ... on vient découvrir une notion avec moi et c'est plutôt l'espace de travail guidé. »

Cette possibilité de se déplacer, de s'installer à sa guise et pas forcément assis à un bureau change complètement le rapport au corps et à l'espace de la classe. De plus, les interactions sont du coup différentes, variables et multiples. La forme de travail par manipulation apporte aussi une entrée différente dans

les apprentissages. Il serait intéressant d'évaluer si les élèves agités, comme ceux diagnostiqués hyperactifs, réduisent leurs comportements perturbateurs dans ces conditions.

Un élève « court-circuit » : la fonction phorique du groupe de pairs vs éviter de « péter un plomb »

Manon relate ses difficultés avec un élève qui a « *des troubles sûrement du spectre autistique mais on sait pas exactement quoi encore.* » Cette appellation « élève court-circuit » ne correspond pas à l'élève réel mais « tel qu'il apparaît dans la parole de celui ou celle qui l'évoque » et « vise à insister avant-tout sur la relation entretenue avec l'élève par l'enseignant-e, en grande partie dans le registre imaginaire » (Geffard, 2018, p. 162).

Cet élève avait un comportement qui « embêtait », incompréhensible voire absurde : « *il était dans sa bulle et il pouvait se mettre à voilà soit faire un bruit répétitif tout le temps pour embêter parce qu'il était pas content du travail qu'il était en train de faire ou qu'il y arrivait pas.* » Manon pour se défendre de cette absurdité lui donne une intention (pour embêter) et une explication (liée au travail). Elle témoigne de son sentiment après-coup d'impuissance, d'incompétence, d'échec à l'inclusion : « *et en fait je sais pas si je me suis trop adaptée, enfin, je savais pas trop comment faire en fait je crois pour ces ces élèves-là donc je je j'allais plutôt au frontal et heu... et... ça terminait plutôt je pense dans des... ouais des cris... heu... je lui demandais d'arrêter heu... il y a eu des moments heu... ça me revient petit à petit parce que c'était l'année dernière mais oui c'est vrai qu'il y a eu des moments où je pense que le groupe classe l'a mal vécu heu... ... et j'ai ... mouais... je sais pas si... j'ai pas toujours su comment bien... bien faire avec cet élève justement pour l'inclure au mieux.* » Cela a été « mal vécu » par le groupe classe, et surtout par elle-même apparemment, car elle parle de « frontal », de « cris », elle semble se remémorer des « moments » vécus difficilement.

La solution trouvée par Manon a été l'exclusion : « *du coup quand ça allait pas bien, quand il était en crise tout ça ... je... humm... c'était compliqué... en fait je savais pas quoi lui dire, je savais pas quoi faire, et au début ma seule... la seule chose que je pouvais faire parfois c'était voilà de le prendre de le mettre dans la classe d'à côté et ou de... voilà... et d'essayer de l'enlever de mon ... de mon champ de vision, ou, voilà et ouais... .. au final c'était peut-être pas »*

Son récit entre-coupé de silences est empreint de regrets, d'affects négatifs comme l'impuissance, la déception. Cette exclusion cependant protégeait l'enfant de sa violence : « le prendre/le mettre/l'enlever de mon champ de vision. »

Elle pense que malgré tout il était content de venir à l'école : « *je suppose qu'il était content de de venir à l'école tout ça mais je... comme j'avais du mal on va dire je pense à ... à l'inclure.* » Mais cet élève était du coup stigmatisé, l'inclusion sociale de par son comportement et ce lien avec la maîtresse, a été compliquée : « *Ben forcément le prénom revenait souvent dans la classe c'était pas... c'était pas toujours évident pour eux et puis ... peut-être qu'ils osaient moins aller vers lui parce que bah voilà tout le temps voilà, Noah, Noah, tout le temps... et ... j'ai, j'ai peut-être pas nourri un truc très positif autour de lui heu...*

voilà. » Elle aurait entretenu, « nourri » une relation qui a marqué l'enfant dans sa différence, dans son altérité. L'on peut penser que Manon a été confrontée à « l'inquiétante étrangeté » (Freud, 1919).

Elle nous raconte aussi un évènement traumatique, qu'elle n'a pas vécu directement, elle était remplacée ce jour-là, mais elle a géré la situation le lendemain. Son récit alors s'appuie probablement sur ce que sa collègue ou les élèves lui avaient rapporté un an auparavant, récit empreint aussi de son imaginaire : « *il avait carrément fait peur à la classe où c'est un élève qui a fait aussi des ... tentatives de ... en tout cas se faire mal il disait qu'il voulait même se tuer hein, devant la, devant les autres une fois c'est arrivé voilà j'étais pas dans la classe, où il avait pris ses ciseaux pour les mettre sous sa gorge en faisant le geste machin et et ouais il y avait un moment comme ça de choc dans l'année ou bah des élèves après... comme ma collègue avait pris peur ... ben les autres aussi ... et voilà il y avait eu quelques pleurs de ...* »

Manon ne prononce pas le mot tabou de suicide, mais elle y fait référence en parlant de « tentatives de ... » et du « geste machin ». Nous ne savons pas si cet élève a fait plusieurs tentatives (dont elle parle au pluriel) ou si « une (seule) fois c'est arrivé ». Nous ne savons pas si cet élève a souhaité se tuer comme il disait ou fait ce geste par provocation. Nous ne connaissons pas la suite de son histoire, marquée par son absence dès le lendemain matin. C'est sur le reste du groupe que Manon s'est concentrée, la classe ayant vécu un traumatisme : « peur, choc, peur, pleurs ».

Le conseil a pu jouer son rôle : « *dès le lendemain matin voilà on avait essayé de débriefer un petit peu là-dessus tant que Noah était pas là... et... bon c'est... les enfants au final et après ils étaient quand même vite passé à autre chose mais... ils avaient peur pour lui parce qu'ils se demandaient mais pourquoi il veut se faire du mal comme ça, pourquoi il a envie de se tuer... parce que eux, c'était pas dans leur voilà dans leur pensée à eux et ouais ... ils se demandaient comment l'aider un peu ... mais moi je ... enfin je savais pas vraiment... comment trop l'aider non plus* » Les enfants et la maîtresse ont pu exprimer leur ressenti et leur incompréhension, la difficulté à interpréter de tels comportements impensables (c'était pas dans leur pensée). Et même si la maîtresse ne sait pas comment faire, cet espace de parole semble suffire : ils sont « vite passés à autre chose ».

Par la suite, Manon est restée marquée par cet évènement qu'elle voudrait pouvoir effacer comme elle dit avant un long silence : « *et après je sais pas comment gommer un peu cette image de l'élève* »

Mais la reprise avec le groupe de pairs, ses collègues, va l'aider. Manon a pu parler de cet évènement et de ses difficultés avec cet élève en réunion dédiée à cela : « *parfois, je sais plus ça revient 3 fois dans l'année je crois, on discute pendant une heure ou 1 h 30 d'un élève particulier.* » Voici ce qu'elle en dit : « *là aussi l'équipe a été heu... aidante dans le sens où déjà le fait d'écouter un collègue et heu... de tous réfléchir sur comment aider dans la situation en question... Et ben... on se sent écouté et ça ... ben ça aide énormément... parce que sinon je serais restée dans un truc toute l'année et déjà en fin d'année je j'étais avec cet enfant j'étais rendue au bout quoi ... Et donc... le fait d'avoir eu les collègues ... voilà ... déjà tout le monde était au courant si on entendait un moment donné on commençait à entendre dans ma classe un truc ben voilà je savais que je pouvais l'envoyer directement à côté et souffler... .. et voilà après à part ce côté un peu voilà je m'en débarrasse et tout le monde peut souffler ben voilà on en est resté là ... mais en même temps c'est enfin c'est un peu le choix de l'équipe qui a été fait pour... pour éviter que je... je pète un*

plomb avec lui et que les enfants ... voilà il y avait pas une journée où il y avait pas au moins 2 ou 3 reprises, ça ça ça se terminait pas toujours très mal avec heu voilà des... ba, ba, balancer les affaires, etc., mais il y avait au moins plusieurs fois par jour... obligé de reprendre l'élève, etc., sur sur des choses ouais, compliqué... .. c'est vrai que c'est ... voilà ... ce côté voilà ... d'avoir l'équipe derrière c'est ça ouais... »

Déjà le groupe de pairs lui offre la possibilité d'exprimer ses affects et tensions, Manon insiste sur l'importance de l'écoute. Ensuite, le groupe permet d'élaborer une pensée, de co-penser, de co-construire du sens : *réfléchir* et *aider* reviennent dans son discours. Puis cela aide à ouvrir des possibles, et même si la solution proposée ne semble pas la satisfaire complètement car elle a l'impression de s'en débarrasser pour souffler, cela lui a quand même permis de tenir toute l'année et de continuer à accueillir cet élève. Paradoxalement, exclure permet ici de mieux accueillir.

Le groupe de pairs a ici une fonction phorique et contenante et Manon s'y réfère : « avoir eu les collègues/tout le monde au courant/je savais que/choix de l'équipe/avoir l'équipe derrière. » Et aussi : « *il y a eu des moments compliqués à gérer mais de toute façon je pense que la force dans tout ça c'est le fait d'être à plusieurs quoi, le fait de rester tout seul bah voilà on s'enferme dans un truc après, compliqué à gérer après après c'est, bon enfin voilà... »*

Cela soutient Manon psychiquement dans son travail au quotidien, mais aussi concrètement se traduit par la mise en place de pratiques. L'utilisation de la classe-refuge comme elle l'explique a été décidée en équipe. Mais aussi la mise en place du lien avec les parents, à la fois dans le quotidien quand la situation était bloquée et dans l'année pour travailler au projet de l'enfant, permettent à Manon de reprendre une posture professionnelle : même si c'est décidé en équipe, c'est elle qui reçoit les parents. De plus cela agit sur la posture de Manon afin de la protéger et protéger l'enfant de violence physique : « *parce que quand vraiment je pouvais plus rien en faire il pouvait s'accrocher à un poteau de table ne plus vouloir bouger je enfin en le prenant il pouvait se débattre et on pouvait il pouvait se faire mal et moi aussi donc on avait dit que voilà je le touchais plus et donc j'appelais les parents et c'était la seule chose qui qui qui fonctionnait donc les parents venaient le chercher et Ou alors essayaient de le raisonner au téléphone je lui passais le téléphone. »*

Pour finir, le fait de passer par l'écrit permet de laisser une trace, à la fois pour les parents comme c'est le but affiché, mais aussi pour l'équipe, et pour Manon elle-même, écrire oblige à mettre à distance et permet une analyse des situations distanciée des affects, permet comme pour les élèves de différer : « *les parents se voilaient un peu la face « et oui il est compliqué mais bon ça va » et du coup là l'objectif ça a été aussi on s'est dit en équipe aussi que à chaque fois qu'il se passait quelque chose Voilà on le mettait par écrit et qu'on essayait de ... à chaque fois prévenir les parents pour qu'ils se rendent compte. »* Encore une fois il y a le souhait de mettre les parents face à leurs responsabilités.

Métamorphose

Quand on pense à sa première expérience, l'on a l'impression que Manon a déjà beaucoup évolué dans sa profession. Alors que c'était « horrible », c'est maintenant « facile » et « naturel ». Des pleurs jusqu'au

canapé en classe, ce sont la rencontre avec une équipe et un projet pédagogique, la découverte de pratiques coopératives et institutionnelles qui lui ont permis de se former, de bénéficier de la fonction phorique du groupe, pour oser expérimenter, inventer, et continuer à explorer le chemin de cette appropriation subjective et singulière de son métier.

Franck, l'inclusion vs accueil inconditionnel

Un parcours en pédagogie qui permet de « tenir » et d'accueillir

Dans son parcours, Franck a rencontré très vite les pédagogies coopératives. Dès son année de professeur-stagiaire, il est retourné dans l'école de son village, celle de son enfance, a interrogé son enseignante de CE1 qui travaillait en pédagogie Freinet et elle lui a donné des contacts. Pratiques non identifiées au départ, c'est à l'université qu'il « *fini par identifier (son enseignante) comme pratiquant la pédagogie freinet* » : « *j'avais pas en tête quand j'étais élève ou après, c'était l'enseignante qui faisait... un peu différente, différemment des autres, heu l'enseignante où on ne travaille pas entre guillemets.* » Imprégné de cette expérience-là, il souhaite travailler de cette façon, il intègre directement le groupe départemental, mais étant déjà sensibilisé à la pédagogie institutionnelle par des lectures, il se forme et crée un groupe dans la foulée : « *je finis par faire un stage chez un enseignant aux Pradettes qui fait de la pédagogie freinet ... heu, voilà je me suis inscrit dans le mou dans le mouvement freinet en tout cas dans les groupes du GD31 [...] je m'inscris chez les Freinet mais j'avais en référence un peu la recherche d'un groupe pédagogie institutionnelle de par des lectures des choses comme ça et donc je suis très content et en 1999 donc en été en juillet là je fais un premier stage avec TFPI [...] les rencontres de avec (2 collègues) font qu'on commence à démarrer un petit groupe comme ça d'abord à 3 et puis plus grand après.* »

En classe, il démarre un an en CM2 et met en place les institutions, il est centré sur sa classe sans être empêché ni par les collègues ni les parents : « *une île dans laquelle il s'est passé des choses* ». Il explique cette facilité par le niveau des élèves : « *c'était facile entre guillemets parce que j'avais aussi des élèves assez performants donc il suffisait de transmettre pour que ça avance.* » Déjà il échange en dehors de l'école avec le groupe et avait « *des liens avec une autre prof.* » Après-coup il a cependant « *le sentiment d'être un peu passé à côté* », notamment en terme d'accompagnement à l'orientation vers les structures spécialisées.

Ensuite il choisit de postuler sur une école située en ZEP où il va rester 10 ans : « *c'était un peu un côté un peu militant puis de se soumettre à quelque chose estimant que ma place était là, plus là-bas qu'ailleurs tout comme ça avait du sens d'aller là-bas mais bon avec de l'appréhension effectivement.* » Les débuts sont difficiles, mais il s'appuie sur le groupe de pédagogie institutionnelle et sur les institutions en classe pour « *tenir* ». Il se remémore un travail d'élaboration avec le groupe à propos d'un élève troublant l'ordre scolaire, lui posant des difficultés. Dans l'après-coup il estime que ce travail a été « *une forme de matrice là un peu dans mon entrée dans le métier dans ce que j'évoque je l'ai jamais trop pensé comme ça mais je pourrais le dire comme ça aujourd'hui.* » Il évoque surtout le groupe plus que l'élève lui-même : « *j'ai pas trop pas trop gardé de souvenir de lui forcément en classe mais je me rappelle*

du groupe qui me renvoie des choses par rapport à ça... » Les institutions lui ont permis d'accueillir cet élève « court-circuit », en particulier les ceintures, ce qui le sauve : « ça moi c'est une bouée. » Et donc cette élaboration en groupe dès son entrée dans le métier l'inscrit dans une démarche réflexive qu'il poursuivra toujours et lui permet déjà de se décaler d'affects de rejet, de violence, et de pouvoir accueillir chaque élève avec sa différence, même le plus perturbateur, même si l'on se situe avant la Loi 2005 :

« je dis élaborer c'est me rendre conscient de ça en fait... de l'outil, de ce que j'en fais, du fait qu'en face on me dit mais non mais c'est un outil quand même qui qui moralise qui qui est rigide ... et moi je le vis pas comme ça du tout, alors peut-être ça me rassure dans sa normalité dans sa rigidité, mais quand même ça me permet au moins en tout cas d'accueillir cet enfant en particulier il y en a d'autres mais celui-là en particulier parce que sinon je vois pas comment je tiens dans la classe moi-même déjà, lui et moi-même aussi par rapport à lui, quoi sans être violent entre guillemets, soit avec les mots soit en étant brusque, soit en ne lui répondant pas soit, soit en l'envoyant ailleurs... voilà ça me permet de le faire tenir dans la classe et de le contenir je dirais que je dirais dans la classe ... mais que ça soit pas simplement non plus que de la contention ... et le groupe notamment là quand je dis quelque part c'est un tout début d'élaboration en même temps dire bah qu'est ce qu'on fait avec lui et qu'est ce que ça lui amène ? »

Dix ans dans cette école où il va participer à des groupes de travail dans le quartier en lien avec le Casnav pour l'accueil des primo-arrivants, en lien avec les acteurs sociaux du quartier et les familles. En effet « je parlais du groupe P.I. mais ce qui m'a permis de tenir en tout cas de continuer à y être, c'est aussi des liens avec d'autres professionnels en dehors de l'école. » Puis il va intégrer sa 3^e école, qu'il choisit pour son projet pédagogique, il y enseigne encore, depuis 11 ans maintenant, en niveau 3 (CE2, CM1, CM2). Le changement a été aussi difficile : « les premières semaines je me suis demandé si j'avais fait le bon choix parce que l'impression de quitter un endroit qui était pas simple mais pour en prendre un autre qui était tout aussi difficile... » Il pourra s'approprier les outils, trouver sa place dans l'équipe et participer à la poursuite de ce projet d'école. Depuis en parallèle il a continué à participer au groupe de pédagogie institutionnelle et à se former, il a obtenu un doctorat en sciences de l'éducation, mais il exerce toujours son métier de professeur des écoles, estimant que sa place est là, comme il disait à propos de la ZEP.

Rapport au travail : relever des défis, et contre l'asphyxie, l'ouverture à l'autre, au dehors

Trouver un équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée n'est pas évident : « je pense que la classe le quotidien était pas simple j'étais jeune il y avait aussi les enfants enfin il y avait une vie aussi voilà qui demandait qui était assez intense qui demandait d'être très présent... » Dans son discours, vu la syntaxe, on ne sait pas si le quotidien dont il parle concerne la classe ou la vie privée, en fait il y a confusion, fusion, la vie en général était intense. Après plus de dix ans, il doit à nouveau s'investir intensément dans cette nouvelle école afin d'adhérer au projet et outils communs : « ça change pas mal il faut s'approprier le contenu [...] mais il faut se les approprier, il y a un temps d'appropriation aussi voilà qui demande ... donc tout ça faisait que ça tanguait un peu et bon ça doit être... ça a dû être possible puisque j'y suis depuis... » Le déséquilibre ne l'effraie pas, Franck s'investit dans son travail qu'il appréhende comme un défi, et c'est

ce qui l'intéresse : « *c'était intéressant, il y avait un vrai challenge 3 groupes parce que effectivement ça cassait un peu les dynamiques que j'avais mises en place en cours double* », « *je trouve ça intéressant parce que c'est là qu'il y a des défis à relever pour que chacun essaye de trouver en tout cas un peu de place.* »

En parallèle, il est toujours en recherche, son parcours est mêlé de lectures, rencontres et formations. Par exemple il cite un auteur pendant l'entretien : « *j'ai cette phrase de Pain je crois qui dit que le scolaire c'est pas d'abord c'est heu c'est heu... à l'issue de tout un travail* ». Dès son année de stage il s'interroge sur les pratiques de sa maîtresse de primaire : « *j'en avais profité pour mener un entretien... mon premier entretien je sais pas exactement pourquoi là.* » Participer au groupe de travail proposé dans son école et le quartier lui a permis de se former dans un domaine spécifique : « *ça m'a ouvert une brèche autour du casnav autour de l'accueil des petits voyageurs et puis finalement de manière plus générale l'accueil des enfants non francophones.* » Ceci l'a amené à participer à une recherche-formation. Il avait peur que la didactique prenne plus de place dans son travail que la pédagogie, et finalement il a étudié l'enseignement de « *la langue dans une classe hétérogène finalement, avec des des petits voyageurs des non lecteurs, ... donc finalement ça m'a étayé un peu sur le plan didactique et la P.I. finalement la pédagogie institutionnelle comment dire m'a permis de étayer l'autre côté* » c'est-à-dire comment « *gérer 3 groupes de travail dans une classe ou bien c'est la classe elle tourne pas par ailleurs s'il y a pas des institutions ... je vois pas comment on fait ... y'a des enseignants qui peuvent y arriver ... mais... moi ça allait de pair.* »

D'ailleurs son identité professionnelle se construit par rapport à cette pédagogie, et cette impossibilité de faire autrement : « *le plan de travail par exemple effectivement je vois pas trop comment je pourrais faire autrement, heu... ..* » Il s'est construit aussi l'identité de l'instituteur reconnu, ayant des relations et une place privilégiée dans le quartier où il enseignait : « *je construis le statut de de prof l'instit, un instit un peu à la vieille école un peu connu reconnu qui était plutôt narcissiquement aussi plaisant hein mais ça avait aussi des effets.* »

Franck a aussi ce rapport ambivalent au travail, à la classe, où il semble étouffer s'il reste enfermé. Dans son école précédente, le groupe de travail avec les parents, et les professionnels de la petite enfance, du CMP, du centre de loisir du quartier lui donne une porte de sortie pour respirer : « *moi ça m'intéresse ça me permettait de sortir de la classe* », « *ce qui m'a permis voilà d'une part ça me permettait de sortir de la classe et d'autre part de pouvoir entendre un petit peu ce qui se passait en dehors de la classe, du rapport de ces familles à, à l'école.* » Il pense que ces rencontres ont un effet indirect sur la classe, « *rassurant* », et « *assurant* » des échanges plus informels « *qui participent aussi à ce que la relation elle soit plus apaisée, ben on était quand même dans un endroit où des relations pouvaient être aussi très tendues avec les familles, j'ai eu aussi des relations très tendues avec certaines familles.* »

Ici dans cette école à son arrivée il doit rester en classe en permanence, et ne peut plus prendre de temps de respiration : « *moi ça voilà là c'est l'asphyxie il y a aucune possibilité de sortir ailleurs pour une formation quelque chose puisque cette époque-là c'est pareil la formation est mise à mal, il y a plus de remplacement ça va commencer à être... difficile enfin.* »

Cette ouverture serait favorable non seulement pour l'enseignant mais aussi pour les élèves. Or l'école semble fermée, isolée : « *m'est venue l'impression de voir une école toute seule là qui qui tourne en rond.* » C'est l'ouverture sur le monde, à l'extérieur, qui vient rompre l'enfermement, qui vient agir sur le groupe :

« on a fait venir heu une association pour faire du vélo et là j'ai l'impression dans cette dans ces 2 journées ça libère un peu autre chose, on sort de la classe on fait des activités. »

Il avait décidé de changer d'école parce qu'il se voyait alors comme *« le vieux qui a rabâché les trucs ou d'être un peu fatigué de de toute cette tension et cette énergie. »* Son rapport à l'institution évolue et il est affecté par une perte de sens : *« il y avait, c'était aussi le moment où l'institution changeait un peu les règles du jeu le directeur de l'école est parti, on m'a proposé la direction je n'ai pas voulu. C'était là, ça coïncidait avec la mise en place de tout un tas de ... avec l'arrivée de monsieur Sarkozy au pouvoir, la mise en place de tout un tas de choses au niveau éducation que je ne voulais pas porter ... », « les années d'après ont été un peu difficiles dans ce positionnement face à l'institution et le travail de classe et ce qui était demandé par rapport soit à la pédagogie soit par rapport au contenu soit par rapport à la à la structure elle-même de l'école et de l'éducation nationale donc j'étais plutôt en opposition là pour le coup ».* En effet Franck avait besoin de s'exprimer et de donner du sens à son travail tout en étant souvent critique, se poser en s'opposant, tout contre l'institution, s'opposer en discutant, ce qui n'était plus possible : *« ce que je dis là une plainte de ma part c'est de ne plus pouvoir rencontrer les cadres intermédiaires de l'éducation nationale comme les inspecteurs à cette époque-là on les rencontrait on pouvait dire qu'on n'était pas d'accord sur ce qu'ils disaient au moins ça se disait et donc la colère était pas la même face à des mesures ou des choses qui nous paraissaient avoir pas de sens ou peu de sens ou contradictoires avec ce qu'on souhaitait faire... .. »*

Rapport au travail : nécessité du travail d'équipe, entre proposition et imposition

Il a poursuivi ce travail d'élaboration avec le groupe de pédagogie institutionnelle qui lui permet de penser la classe, s'autoriser, et se décharger de certains affects. Le groupe P.I. se distingue ainsi des réunions d'équipe de l'école : *« j'ai l'impression que je peux dire des choses que je m'autorise pas à dire ou moins facilement, je peux dire du mal des collègues par exemple plus facilement que ça soit justifié ou pas justifié en fait, hein, mais juste décharger un peu des trucs qui me paraissent aberrants, qui est plus difficile en réunion de de de l'école même si ça serait peut-être intéressant, ça se fait pas trop, ou pas beaucoup. »*

Cependant le travail d'équipe reste très central pour Franck, il participe aussi à l'accompagnement ou la formation de ses jeunes collègues. Par rapport à cela il a une réflexion sur les outils et leur utilisation qu'il s'agit de « réguler » tout en laissant chaque collègue se l'approprier : *« c'est géré de manière différente on essaie de le réguler ça, non pas pour on dira atténuer la différence c'est pas trop le problème mais c'est plus pour apprendre à se servir de l'outil ou voir comment il peut évoluer aussi c'est plus ça, que qu'on soit tous pareil, que de le gérer de la même manière, là-dessus j'ai pas trop de... pas trop d'illusions alors peut-être je j'œuvre aussi à ça. »*

La transmission est importante et le positionnement est délicat, parfois presque contradictoire, il s'agit d'y aller doucement et d'accepter des pratiques non coopératives mais en imposant tout de même : *« il me semble que chacun doit se l'approprier ... enfin quand je dis chacun c'est effectivement chaque élève mais aussi chaque adulte surtout pour ces dernières années où on accueille beaucoup d'enfants, d'enfants,*

*lapsus, d'adultes enseignants qui n'ont jamais pratiqué des méthodes coopératives donc ils ont comme les enfants tout à apprendre... et ça s'apprend pas en 2 minutes et il suffit pas de donner des recettes pour mener un conseil quoi ... donc là sur le niveau 3 nous en tout cas on y va doucement ... et la priorité c'est que les enseignants déjà sont un peu à l'aise avec ce qu'ils font même si c'est pas du coopératif heu... et de notre côté on impose quand même le Conseil, les ceintures et, tout ça ... » Le lapsus, qu'il relève lui-même, est révélateur de deux groupes dans l'école : ceux et celles qui apprennent, enseignants débutants et enfants, et puis les autres (*de notre côté*), plus anciens, qui connaissent et portent le projet.*

Et c'est imposé mais ils ne l'utilisent pas toujours. Il insiste alors sur le fait que ce soit possible d'en parler, de discuter dans l'équipe, afin de donner du sens aux pratiques pédagogiques. Là est l'intérêt du collectif sur l'échange et l'analyse de pratiques. De plus, il vaut mieux éviter d'utiliser un outil si c'est pour le pervertir et le rendre normatif : *« mais je sais que des nouveaux collègues et ça c'est bien qu'ils puissent le dire ... heu... c'est bien qu'ils puissent le dire... heu... peuvent ne pas utiliser... là j'ai une collègue qui dit : « bah moi encore les ceintures je sais pas à quoi ça sert », donc ça c'est intéressant que ça puisse se dire et puis se mettre au travail... on peut le leur imposer hein... mais ... c'est imposé comme quelque chose qui qui devrait être utilisé, maintenant il faut le temps de se l'approprier, voir le sens de cet outil-là quoi... c'est pas de l'utiliser comme un truc comment dire qui pourrait être complètement normatif et là où ça se veut pouvoir porter des différences, on... on écrabouillerait tout ça finalement... »*

Franck nous donne un exemple de travail de réflexion du collectif adulte, où ils peuvent débattre, questionner les enjeux des outils et des contenus : *« la question du déplacement est une question qui vient travailler régulièrement les ceintures, à l'école on peut quand même relativement se déplacer y'a des salles encore qui restent vides donc voilà : comment on les utilise ou les utilise pas ? est-ce que ça empêche ou pas les apprentissages ? et du fait de, d'utiliser les ceintures en disant bah voilà il y a que les ceintures oranges qui peuvent se déplacer par exemple ... enfin qui peuvent se déplacer dans le sens de sortir de la classe donc quand je dis déplacer ... et même à l'intérieur de la classe »*. Rien n'est acquis, Franck a une conception du travail qui demande réflexion, analyse de pratique, en perpétuelle évolution, et ce travail ne peut s'élaborer seul, c'est le groupe ou l'équipe qui permet de construire sa pensée : *« en fonction de comment on perçoit les choses et comment les ceintures viennent embêter ou pas ... plutôt que de les laisser tomber un des enjeux en tout cas ces dernières années c'est de... questionner un peu voilà le contenu des ceintures... leur mise en application... leurs effets ou pas »*

Utilisation du dispositif ULIS : intérêt de la prescription et de la coordination

Lorsque l'ULIS a ouvert il y a 4 ans, l'équipe a pour le coup appliqué à la lettre la prescription, à savoir scolariser les élèves dans leur classe d'inscription, puis utiliser le dispositif ULIS en soutien selon les besoins, et non pas l'inverse comme c'était le cas en CLIS. Or, l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé, devenu coordonnateur, ne s'est pas construite au même rythme que la loi. Ainsi, l'enseignant nommé sur le poste, non titulaire du Cappéi, est resté seulement *« moins d'un mois »*. Puis se sont succédées des enseignantes non titulaires. Franck évoque cela et la difficulté à travailler avec cette collègue : *« 3 ou 4 enseignantes qui ont fait fonction mais qui n'étaient pas titulaires du... je sais plus comment ça s'appelle... »*

le Cappéi ? donc elles ont fait ce qu'elles pensaient être ce qu'on leur demandait dans un environnement où nous on... quelque part là pour reprendre les mots ... on forçait pas l'inclusion on prenait le texte comme il était et on se disait bah puisqu'on a des outils de différenciation dans la classe on va les utiliser et puis on va voir. » L'articulation classe et dispositif a pu s'organiser, mais surtout au profit des adultes : « il fallait bien trouver heu... comment dire ? quelque chose qui mettait pas à mal aussi les adultes pour que chacun trouve sa place. »

Aujourd'hui l'arrivée de Benoit dans l'école permet un vrai travail de coordination : « ce qui est intéressant c'est d'avoir un adulte qui se penche un peu plus là-dessus là c'est un... comment dire ? ... y'a quelque chose de réel dans ma pratique par exemple effectivement le fait qu'il y a 2 élèves inscrits en ULIS, il y a plus d'échanges sur ces enfants-là avec le coordo qu'avec d'autres enfants qui sont notifiés MDPH où je n'ai pas ou peu d'interlocuteurs ... » Là encore c'est un travail supplémentaire qui demande un investissement mais qui paraît indispensable : « ça c'est indéniable le temps que j'y consacre, le temps qu'on passe à en parler, à essayer de mettre des choses en œuvre. »

Une valeur phare : l'inclusion est un « impératif éthique »

Arrivé dans cette école en connaissant le projet il en partage les valeurs : « j'avais vu un peu l'équipe j'avais vu un peu ce qu'ils faisaient, il y avait des réunions publiques à l'époque et sur le projet j'avais pu découvrir un petit peu ce qui se tramait à l'intérieur. »

Pour Franck, la prescription concernant l'école inclusive n'a pas lieu d'être, l'école doit être de fait accueillante pour tout le monde, de façon inconditionnelle : « ça va de soi, en tout cas c'est la moindre des choses que d'être inclusif. [...] je travaille pas l'inclusion pour l'inclusion comme une... comme une prescription mais j'essaye de mettre en œuvre une pédagogie qui... dont ça serait un des fondements au fond, d'accueillir tout le monde... je préférerais le mot d'accueil finalement, et de travailler sur cette dimension d'accueillir et de et de voir ce qu'on peut faire avec chacun ... »

Il n'a pas attendu la loi prescriptive pour se positionner en faveur de l'accueil de chaque élève, quel qu'il soit, il prend cela non pas uniquement comme une difficulté liée à la profession, mais comme un défi intéressant, c'est le cœur du métier pour lui, sinon ça n'aurait pas de sens. Son côté militant l'a amené à travailler longtemps dans les quartiers avec une population concentrant les difficultés, il ne fait visiblement pas ce métier pour former une élite, et il semble que l'idéal de l'école républicaine n'est même pas discutable : « il me semble que l'école relève de ça, et qu'on peut pas, on peut pas s'en passer, on ne choisit pas ses élèves, c'est ça qui est intéressant, on choisit pas les parents du coup ben faut faire avec ça et je trouve ça intéressant parce que c'est là qu'il y a des défis à relever pour que chacun essaye de trouver en tout cas un peu de place et ça doit pas être que symbolique ou que physique mais apprendre aussi bien ... donc dans ce qui me permet de le faire bah voilà il y a ce positionnement je crois que au final aujourd'hui si on en parle de positionnement c'est peut-être difficile de parler donc si on met en cause déjà ça déjà je crois que c'est la porte ouverte à ne pas le faire pour le faire à moitié ou ne pas l'accepter ou de l'accepter... ça veut pas dire que tous les jours c'est facile... il y a quelque chose qui sur lequel là, comment dire, ... un impératif éthique presque ... t'as pas le choix c'est comme ça, ça fait partie de notre fonction et c'est très bien ... »

La valeur temps : pour l'enseignant et pour l'enfant

Il met en avant ce choix de faire des classes multi-niveaux et donc de travailler avec les mêmes élèves pendant 3 ans. En effet la norme regroupe les élèves par classe d'âge et propose une découpe annuelle, ce qu'il trouve aberrant et met dans un impossible : *« en une année je trouve ça, heu... on peut arriver à faire des bricoles ça veut pas dire qu'il faut pas le faire hein... »*. Au contraire avoir le temps, permet d'inclure, et à l'enfant d'évoluer, grandir et apprendre : *« pour avoir un vrai travail de fond je pense qu'il faut avoir 2, 3 ans pour que quelque chose de fond et que l'enfant aussi bouge ... qu'il s'approprie aussi ... l'enjeu c'est pas que ça soit les adultes tout le temps qui, qui œuvrent, que lui trouve ces méthodes, que lui voit de quoi il a besoin, que lui arrive à se poser, ou pas, et ça... il faut du temps »*

La pédagogie institutionnelle pour une inclusion universelle

« Il faut que le dispositif de la classe... continue à être suffisamment ouvert ». Il souhaite que sa classe puisse être inclusive pour tous et toutes, sans réduire l'inclusion à de *« la rééducation à des moments, un peu comme une prise en charge orthophonique ou psychomot »*, ni la réduire aux élèves de l'ULIS, qui seraient repérés par l'institution, *« que le dispositif d'inclusion si on veut reprendre ça il soit ouvert à chacun et tous tout le temps... »* Nous pouvons noter qu'il utilise le mot dispositif indifféremment pour la classe, ou ce qui permet à la classe d'être inclusive, alors que ce mot est normalement réservé au dispositif ULIS. Il met en place la pédagogie institutionnelle, laquelle propose des « dispositifs » favorables à l'accueil de tous les élèves : *« moi c'est un peu le leitmotiv là de de l'utilisation de la pédagogie institutionnelle et ... contre la prescription d'inclusion, si j'avais à en dire quelque chose c'est effectivement ne pas la réduire à ceux qui sont estampillés. »*

Dans l'idéal inclusif, il aspire à une égalité de moyens et de dispositifs pour tous les élèves qui en auraient besoin, sans passer par une notification. Or il est vrai que sans notification MDPH et une reconnaissance du handicap, il y a peu de chances de débloquer de l'argent, d'organiser des prises en charge, etc. Il reconnaît aussi que c'est très compliqué : *« on a en classe un élève qui a un ordinateur bah à la rigueur s'il y a besoin, qu'un autre élève aurait besoin d'un ordinateur pour faire l'équivalent parce que bah il faudrait qu'il puisse trouver la même chose en classe même si ça c'est... ces équivalents sont complexes à mettre en œuvre... dans la classe dans le statut dans le besoin dans ... tout ça est très compliqué, ça prend du temps. »*

Représentations : objection à la catégorisation vs agir sur le milieu

Franck n'est pas favorable à réduire les élèves à une catégorie, il constate même que c'est parfois contradictoire avec les comportements observés en classe : *« La rentrée, il me laisse tranquille et c'est les autres qui ne sont pas étiquetés quoi que ce soit, en tout cas pas à ma connaissance, qui imposent leur manière de faire, leur vue, leur ... »*

Il emploie un vocabulaire parfois vétérinaire (pedegree, estampillés, étiquetés) qui montre à quel point il rejette cette utilisation du diagnostic, il va jusqu'à parler d'invention, il considère l'hyperactivité comme

une construction médicale : « *ceux qui ont un pedigree particulier, de la MDPH* », « *ceux qui sont estampillés ... heu... tout ce qu'invente la médecine ou la rééducation enfin voilà le TDAH... heu...* »

Pour Franck, c'est la norme scolaire qui crée les troubles du comportement et les difficultés. Lorsque je lui demande combien d'élèves sont considérés en inclusion dans sa classe, il reprend la liste, doit réfléchir et en trouve une dizaine : « *en difficulté oui avec la chose scolaire parce que ça révèle il y a des choses qui se révèlent beaucoup à l'école hein il y a certains enfants je pense qu'ils sont pas en difficulté en dehors de l'école.* » Il pense même que certains enfants apprennent à la maison et sont mis en difficultés par l'école, c'est finalement pour eux la famille qui assure le suivi des apprentissages : « *à la maison ils refont ou ils ont des capacités intellectuelles qui font qu'ils apprennent, mais finalement la classe n'est pas... ne les met pas en réussite.* » L'école crée les difficultés au travers de l'écrit en particulier et du rythme : « *je peux mettre en difficulté très facilement 7, 8 enfants qui par ailleurs ont des compétences et des connaissances suffisantes mais à l'écrit je les mets en difficulté très facilement ces enfants là...* » En utilisant le pronom personnel « je », Franck montre le pouvoir qu'il détient, et au-delà comme lui, tout enseignant-e, et dont il pourrait user, abuser, pour influencer sur la réussite ou l'échec de ses élèves : « *enfin voilà suivant un peu où je rentre... pareil sur la sur le rythme : je pense à une une petite en CE2, très sympathique hein... qui a pas de problème particulier, mais si je jouais sur le rythme enfin c'est une petite que je peux qualifier en difficultés... parce qu'elle peut pas suivre le rythme des autres, heu pour ses raisons, mais... pas des raisons cognitives ni heu... elle apprend, elle sait des choses ... ouais ...* » Il insiste ici pour préciser que cette enfant a ses raisons, qui n'ont rien à voir avec le fonctionnement de son cerveau.

Le milieu influence le comportement donc certains enfants, estampillés ou pas, peuvent ne pas perturber l'ordre scolaire et s'adapter : « *j'en ai 2 ... parce que même avec le dispositif qu'on met en place ils apparaissent ... mais finalement en fonction, dans le dans le milieu dans lequel on les met les élèves ... et les enfants s'adaptent un petit peu donc il y a certains comportements qui n'apparaissent pas par exemple j'ai un élève l'année dernière il aurait pu être signalé comme ...* »

Finalement la perturbation c'est peut-être davantage l'enfant qui la subit que l'école, et s'il crée une perturbation, il y a sûrement une explication : « *des enfants ... que je pourrais qualifier perturbateurs ou en tout cas c'est vrai qui seraient eux-mêmes perturbés.* »

Il prend l'exemple d'une élève qui pourrait mettre en difficulté par son comportement : « *une petite fille qui est partie aussi je pense que... j'espère qu'elle a, heu... trouvé une école qui saura l'accueillir parce qu'effectivement c'est une petite fille qui va répondre qui va être sur la défensive et on peut tout à fait la fabriquer comme heu... une petite fille qui va être ingérable parce que... j'ai plus le mot d'ailleurs... parce qu'elle répond parce qu'elle est insolente voilà, insolente ... elle va tout à fait rentrer dans ce profil-là si on la prend du de par sa résistance ... et elle a de l'endurance là-dessus elle va tenir longtemps malgré tout, à son corps défendant j'ai envie de dire ...* » Les mots sont forts : la fabriquer comme ingérable. La responsabilité de l'école et de l'enseignant-e qui va savoir ou pas l'accueillir, est extrêmement décisive pour l'avenir de cette enfant qui pourrait être stigmatisée et enfermée dans ce comportement d'opposition (*résistance, endurance, corps défendant*). Cette enfant qui peut « répondre » et être « insolente » est en réalité « sur la défensive » nous dit Franck, et donc il y aurait une manière de l'accueillir qui lui permettrait de

trouver sa place, certainement de ne pas, en miroir, se mettre en position défensive et réprimer l'insolence, trouver ce qui pourrait faire tiers.

La folie : une question de place et de rapport à la Loi

À son arrivée dans cette école, Franck a eu une classe difficile surtout de par les relations installées entre les enfants et l'utilisation perversifiée des institutions : « *mais ce qui était très difficile c'était ce que j'ai vécu très très difficilement c'est la violence entre eux* ». Il s'appuie sur la pédagogie institutionnelle afin de réguler le groupe, afin de réinscrire la Loi dont on ne peut se passer au risque de tomber dans la folie, chacun-e peut se retrouver à sa juste place d'enfant, de parent, d'enseignant : « *bon je suis pas complètement chez les ... le mot qui me vient : chez les fous ; c'est pas le bon mot mais il y a quelque chose de la folie en tout cas quelque chose qui me renvoie à ça parce que tout le monde perd sa place on ne sait plus où on est on sait plus ce qu'on fait et moi j'ai pas de repère heu... autres que les miens et la pédagogie institutionnelle, pour me poser pour me poser et dire bah ça ça passera et ça doit passer, y a pas d'autre enjeu je peux pas je peux pas m'en passer ils peuvent pas et ils s'en passeront pas ...* »

Tout ce qui fait tiers est aidant, et ce qui fédère le groupe, la sortie vélo notamment permet d'ouvrir cette classe sclérosée vers l'extérieur : « *le directeur qui intervient pour apaiser les choses pour remettre chacun à sa place et ça c'est un peu salutaire il y a ce cette journée-là de projet il y a toute une fin de première période des choses qui se passent qui remettent un peu tout le monde à leur place qui vous permettent un peu de souffler.* »

La situation de handicap est évolutive : en attendant, les ceintures permettent de bouger

Pour Franck il ne suffit pas d'accueillir l'enfant pour être inclusif, et se contenter que ça se passe bien, l'enfant doit aussi apprendre et évoluer : « *l'enjeu effectivement n'est peut-être pas... [...] qu'il reste ceinture blanche pendant une année [...] comment on peut l'amener à grandir un petit peu, à se saisir de quelques apprentissages.* » De plus il pense que l'enfant doit être actif dans ses apprentissages, dans son inclusion : « *que lui trouve ces méthodes, que lui voit de quoi il a besoin, que lui arrive à se poser, ou pas, et ça... il faut du temps* »

Franck évolue aussi dans sa pratique (« *j'ai fini par arriver à penser un peu la contradiction* »), en adaptant le droit de se déplacer en fonction de ce qu'il identifie de besoin chez ces élèves : bouger ou dormir, très actif ou trop passif. « *Les petites ceintures [...] ont du mal à tenir sur place ou au contraire qui est tellement bien qu'ils ne font rien quoi qu'ils dorment ou alors ils bougent...* »

Élèves énigmatiques, sujets à incompréhensions, à perturbations

Il fait référence à un élève qui peut être interpellé par le conseil pour des comportements qui posent problème alors qu'il est difficile de communiquer avec lui : « *jusqu'à présent en tout cas il vient pas moufter ou se plaindre ou râler à ce moment-là alors je sais pas ce qu'il en fait... ça veut pas dire qu'il l'accepte*

mais quand même ça peut se dire, alors que par ailleurs c'est très compliqué de se faire entendre ou de lui dire quelque chose... » Le conseil ouvre cette possibilité de parole, même si l'enseignant n'en sait pas plus, l'élève entre ainsi dans la chaîne symbolique du groupe.

Un autre élève reste une énigme et vient troubler Franck qui ne sait comment le gérer : *« les évaluations sont en cours, on sait pas trop vers vers où on va aller, moi il me pose beaucoup de problèmes parce qu'effectivement je ne sais pas si il en est conscient et je pense qu'il en est un peu conscient, il joue beaucoup avec la règle... »*

Globalement il cite plusieurs cas d'élèves qui peuvent être perturbateurs, souvent il y a bien une difficulté à communiquer, une opposition à la demande de travailler, d'apprendre, mais plus que de comportements violents il nous parle surtout de passivité (rien faire, veut pas, se couche, attend, pas envie) : *« j'accueille lui, j'accueille un autre enfant qui est nouveau dans la classe là, pareil, qui beaucoup qui arrive avec ses problèmes à lui mais beaucoup d'opposition beaucoup à rien faire... il y avait un autre enfant comme ça qui veut rien faire je m'en rappelle on lui dit quelque chose il veut pas il se couche sur la table il attend des oppositions et ça devient frontal enfin voilà... donc ils sont 3 ou 4 comme ça dans la classe plus un groupe qui a pas envie... »*

Franck évoque aussi la question plus précise du handicap en lien avec le dispositif ULIS, là il y a une impression de gravité (l'adverbe *très* est utilisé six fois dans la phrase), d'étrangeté, de difficulté à appréhender la différence lorsqu'elle est très visible, comme si ces élèves-là étaient différemment différents : *« on accueille des enfants quand même très en souffrance, et des handicaps très très fort... heu, ne parlant pas... marchant quasiment pas heu... avec un gamin qui ... voilà par rapport à d'autres gamins qui peuvent suivre au niveau CE2, c'est car très très très marqué heu... »* L'on pourrait évoquer ici le concept d'« inquiétante étrangeté » face à des enfants qui ne peuvent ni parler ni marcher, qui fait que le handicap « très marqué, très fort, très en souffrance » met probablement très mal à l'aise.

En pratique : le conseil de classe pour gérer la violence et le pouvoir, pour faire tiers

Pour rappel, à son arrivée Franck a une longue expérience de la pédagogie institutionnelle et il s'attend à trouver dans cette école des élèves habitués à certaines pratiques coopératives et certaines institutions. Pourtant les débuts dans cette école ont été marqués pour Franck, comme déjà évoqué, par une certaine violence entre les enfants de la classe dont certains avaient pris le pouvoir : *« c'était fait un peu une loi en sous-main et je subissais un petit peu cette loi là et quelques quelques grands élèves là qui essayaient de à de de tenir le pouvoir alors pour eux... des tensions dans la cour de récréation qui étaient palpables, ... je m'en rappelle ça c'était en sport impossible de faire 2 groupes pour travailler en sport si je quittais un groupe l'autre groupe se tapait dessus quasiment ou verbalement ou physiquement [...] les relations entre eux étaient assez exécrables et ils se faisaient payer des trucs soit dans la cours ou ailleurs. »* Le conseil ne joue pas son rôle : des élèves *« imposent leur manière de faire, leur vue, leur ... sans que ça passe par la discussion pourtant ça passe tout ça au conseil, mais le Conseil ne fait que, ou ne rien dire ou valider le truc. »* Tout cela est violent pour le maître, à plusieurs reprises il fait part de ce qu'il subit : *« je subissais », « découvrir*

ça et puis le prendre en pleine figure », « je prends en frontal certains certaines visions d'autres. » Il doit donc imposer la Loi, mais en passant par le conseil : « Ben écoutez on va essayer le Conseil comme moi je veux le faire, et j'ai imposé ça donc au début c'était compliqué en fait c'est pas tant la forme du Conseil tout ça, ce qui était compliqué, ce qui est apparu après, c'est les relations entre eux, c'est ce qu'ils avaient vécu des années précédentes. » Franck ici assume son rôle, n'a pas peur de s'opposer, il est garant de la Loi, il vient poser une limite et protéger de la toute-puissance : « j'interviens souvent pour poser mon véto, voilà des choses comme ça qu'ils avaient pas l'habitude... là l'adulte je me pose en en frontal. » Finalement, ça ouvre des possibles alors d'autres enfants vont pouvoir parler : « une grande qui finit par dire oui, non mais vous vous comportiez pas comme ça l'année dernière, vous dites ça mais c'est pas vrai »... enfin voilà jusque-là mais ça ça a mis bien 2 mois donc pendant 2 mois c'était... » Cette parole visiblement a fait rupture. Cette histoire fait étonnement écho avec la petite monographie présentée plus haut, « Amehd et Luidgi » de Fernand Oury. Ici aussi d'autres choses ont permis le retour à la Loi, avec toutes les institutions en place, l'atomium, du lien devient possible, une ouverture sur le monde vient rompre l'enfermement dans la violence : « se tissent petit à petit des liens avec les autres je pense notamment enfin je pourrais décrire comme ça une activité vélo on a fait venir heu une association pour faire du vélo et là j'ai l'impression dans cette dans ces 2 journées ça libère un peu autre chose, on sort de la classe on fait des activités. »

Aujourd'hui Franck utilise toujours le conseil, qui permet au collectif de fonctionner, de prendre en charge les conflits, les décisions, les critiques, les félicitations. Le conseil vient faire tiers et il est utilisé aussi par l'adulte : « qui sert pour envoyer heu, soit à moi des enfants pour les renvoyer à cette ... "inscris toi au Conseil" pour des problèmes pour des propositions mais aussi pour que moi je m'y inscrive ». Il permet de parler franchement et révéler à la connaissance de tout le groupe, se qui peut se tramer : « mettre un peu cartes sur table avec certains enfants. » Le Conseil est pour Franck un bon outil pour justement décoller, ne pas s'enfermer dans une relation duelle, conflictuelle. Le conseil est devenu complètement indispensable dans sa pratique. Il a aussi une fonction phorique, dans le sens où il va porter un élève et lui donner une base : « je pourrais pas fonctionner autrement parce que pareil hein l'impact heu... d'une décision de groupe sur un enfant c'est pas le même que celui d'un adulte qui se met en colère ou pas d'ailleurs ... qui dit quelque chose à un gamin... pareil ça peut pas être un hasard que ça a autant d'impact sur des enfants ... que je pourrais qualifier perturbateurs ou en tout cas c'est vrai qui seraient eux-mêmes perturbés, il y a un effet d'assise ou... ou au contraire de décollage, quand c'est positif, renvoyer quelque chose de positif également pendant le Conseil ou pendant des moments collectifs c'est pas la même chose, heu, de nous féliciter soi-même ou... il y a une dimension là qui porte davantage ou au contraire qui permet de poser davantage certains enfants ... quand c'est quelque chose qui se dit collectivement... »

Le conseil permet aussi de prendre de la distance et revenir sur les incidents après-coup quand tout le monde, enfants et adultes, est calmé : « c'est l'autre dimension : de différer ; je suis pas du tout favorable pour intervenir à chaud intervenir à chaud c'est juste poser mettre tout le monde en sécurité on n'est pas en train de de penser. »

Au quotidien, un autre outil permet d'évacuer les petits problèmes : « on est en train de relancer les messages clairs bon voilà ça c'est des choses qu'on peut dire quand les deux sont capables d'entendre, sur des petites choses du quotidien... »

Réinventer l'inclusion avec l'ULIS : de la prescription à la co-animation

L'équipe s'appuyant sur les pratiques pédagogiques de l'école, la coopération, la différenciation, ayant déjà réfléchi à l'accueil de chaque élève quel qu'il soit, a souhaité appliquer la prescription : *« les textes c'est que les élèves d'ULIS sont inscrits dans les classes donc s'ils sont inscrits dans les classes, la rentrée par exemple, là il faut qu'ils viennent dans les classes [...] comme les autres élèves pour faire connaissance, pour faire des activités pour apprendre, pour que les enseignants de la classe référente heu... sachent qui il est, qu'est ce qu'il fait, et et petit à petit on va un peu vers des temps d'ULIS, ... ou l'enseignante ou l'enseignant d'ULIS vient en classe. »* L'ouverture du dispositif ULIS il y a quatre ans a été sujet à réflexion dans l'équipe : *« on oubliait pas qu'ils étaient notifiés, etc., donc ils avaient forcément un temps ULIS mais ça posait la question de : qu'est ce qu'ils allaient faire à l'ULIS ? qu'est ce qu'ils faisaient en classe ? comment on articule les deux ? »*

Ceci a donné lieu à l'invention de pratiques spécifiques : *« on a fait du coup de la co-animation, des projets communs, on a fait tout un tas de choses heu... c'est très difficile d'avoir une vision d'ensemble... jusqu'à des choses... très très formalisées, très différentes, avec presque un mi-temps ULIS, un mi-temps classe. »*

Aujourd'hui avec Benoit titulaire, l'heure est à la nouveauté et l'invention de nouvelles pratiques, ce qui demande un certain investissement : *« le temps qu'on passe à en parler, à essayer de mettre des choses en œuvre. »*

Inventer des pratiques pédagogiques pour favoriser l'inclusion : différencier les statuts, multiplier les entrées possibles

Les institutions mises en place, la plupart communes à l'école, viennent faciliter l'accueil de tous les élèves. Nous en évoquerons quelques une ici. Le coin repli par exemple permet à l'élève de s'extraire de la demande scolaire, du travail, dans la classe de Franck cette possibilité est liée à la ceinture puisque les exigences sont adaptées aux besoins, aux possibilités de chacun et chacune : *« ben petite ceinture dans ma classe ça veut dire qu'effectivement sur l'espace de travail on leur demande de se tenir mais ils ont un espace dédié s'ils ne peuvent pas tenir donc souvent en fond de classe ou dans des coins pour faire du bricolage de la pâte à modeler y a du dessin enfin suivant un peu les entrées des enfants. »* Les ceintures pour Franck sont un outil *« indispensable pour réguler là justement les différences entre les enfants tout ce qu'ils peuvent faire pas faire, leur donner des rôles des fonctions des statuts [...] à leur dimension de responsabilité ou d'irresponsabilité. »*

D'autres outils sont *« précieux »* pour prendre en compte les différences et respecter le rythme de chacun-e : *« les conseils, les ceintures de comportement, les plans de travail ... avec des outils à l'intérieur, heu... des brevets donc constituer des compétences, des enfants ont le porte-vues rouge, au niveau 3 tous les enfants ont les mêmes avec les mêmes compétences. »*

Le temps de présentation, le texte libre, le moment *« à vous de jouer »* (saynètes à présenter) sont devenus aussi indispensables pour permettre aux élèves qui ne sont pas *« scolaires »* de s'inscrire dans quelque chose, dans un désir de faire et partager : *« ces élèves-là voilà le temps de présentation je peux plus*

l'enlever pour ça... c'est même pas pour les exposés à la rigueur, c'est pour que ces enfants enfin là puissent s'inscrire à quelque chose, ils ont, ils font quelque chose mais pour d'autres ça va être le texte libre, comme de par hasard des enfants c'est ceux qui ne peuvent pas écrire qui écrivent des textes libres donc ça, ça se répète trop souvent pour que ça soit un hasard donc cet espace-là aussi heu » Dans la classe de Franck, le matin, l'on peut observer des enfants, dont c'est le métier, inscrire au tableau une liste de « semences » : ce sont les présentations prévues en priorité. D'autres s'occupent de mettre à jour l'emploi du temps inscrit sur un grand tableau, comme un repère de temps et de contenus à tenir, d'autres encore sont occupés, comme dans une ruche (cf. annexe 15).

Un élève « court-circuit » : incompréhension et culture de groupe...

Franck nous parle d'un élève qui le met en difficulté : *« moi il me pose beaucoup de problèmes/je suis beaucoup en conflit avec lui/j'ai beaucoup de mal/il vient quelque part troubler l'ordre scolaire/moi qui vient me poser souci/c'est assez troublant effectivement... »* Nous avons déjà évoqué cette incompréhension qui peut le mettre face à des interrogations : l'élève est-il conscient ou pas de ce qu'il fait ? Autrement dit le fait-il exprès, presque par provocation ? Franck est à ce moment-là dans l'incapacité de se décaler, il se confronte à cet élève alors que le conseil pourrait faire tiers. Il explique cette situation par une sorte d'interdit qui serait posé par l'équipe : *« je suis beaucoup en conflit avec lui ... et j'ai beaucoup de mal à passer par le par exemple par le Conseil, etc., parce que effectivement on m'explique que ça le met mal, les adultes m'expliquent que oui mais lui quand même il est différent ça le met mal... »* L'altérité met face à une ambivalence : doit-on faire pareil pour tous ou prendre en compte sa différence ?

Ce qui semble insupportable à l'enseignant c'est que cet élève échappe en quelque sorte à la loi du groupe, il profiterait de la protection des adultes sous couvert de situation de handicap : *« le sanctionner positivement... positivement et pas négativement... alors tout ça je l'entends hein... mais en même temps tout ça est aussi une manière d'éviter de se confronter à la règle, à la loi, et ce petit garçon globalement dans sa journée il fait un peu ce qu'il veut. »* C'est comme si Franck avait perdu la main dans sa classe, ni le groupe ni lui n'ont de prise, cet élève est dans la toute-puissance : *« il doit à tout prix rester à sa place il peut pas utiliser les espaces dédiés pour heu... voilà s'il veut lire, il y a un espace dédié en fond de classe... non non il veut pas... heu... il veut dessiner non mais il veut dessiner à sa place, [...] il vient quelque part troubler l'ordre scolaire dans ce sens-là que lui bah si il a envie de lire ben il prend un livre à sa table pendant que nous on est en train d'expliquer quelque chose en commun ça ne lui pose pas de problème... et... les autres enfants ont beau lui dire quelque chose il est imperturbable là-dessus. »*

... face à un paradoxe : exclure pour accueillir

Ce qui paraît très difficile à accepter pour l'enseignant c'est que cet élève n'adhère pas à la culture commune, ne veut pas utiliser les institutions, et ce qui est proposé comme un outil inclusif est perçu comme excluant ; dans l'énonciation sont appuyés les mots qui justement s'opposent : *« on est un peu sur une tension là entre ce qui est... permis dans le groupe, la culture de groupe, et lui son... heu, son besoin à lui, qui*

n'est peut-être plus tout à fait son besoin mais ce que j'entends de lui c'est effectivement il veut pas se retirer du groupe, c'est une violence pour lui de dire on te met sur le côté du groupe alors que c'est autorisé alors que c'est travaillé dans la classe alors que d'autres le font tout à fait volontiers... »

Franck est dans une position paradoxale, il voudrait que l'élève puisse s'exclure du groupe afin de partager la règle commune et ainsi être mieux inclus. Pourtant dans son discours il oppose ce qui est « *permis, autorisé, travaillé, fait volontiers* » dans le groupe, et ce qui est pour cet élève de l'ordre d'un impossible : « *son besoin à lui, une violence, il veut pas* » et même « *il doit à tout prix rester à sa place, il peut pas.* »

À deux reprises Franck dit qu'il « entend » mais malgré son constat il n'arrive pas pour l'instant à dépasser cette ambivalence face à l'altérité : accueillir et rejeter l'autre et sa différence, et à se décaler de son idéal inclusif, prenant en compte une de ses valeurs phares, le collectif, la loi commune. Et puis cet élève vient remettre en cause des principes auxquels l'enseignant est attaché : « *j'ai cette phrase de Pain je crois qui dit que le scolaire c'est pas d'abord c'est heu c'est heu... à l'issue de tout un travail ... je crois qu'il y a quelque chose de cet ordre là, c'est-à-dire que ceux qui peuvent pas y être, le premier travail c'est de les déscolariser dans le sens qu'ils acceptent de sortir de l'espace d'apprentissage formel écrit assis, pour pouvoir y revenir donc faire que ça manque un peu, qu'ils puissent se montrer qu'ils sont capables de faire autre chose.* » Peut-être dans quelques temps Franck ou le groupe passera par le conseil pour inventer quelque chose qui permette à cet élève d'être dans le groupe sans être assimilé à la norme, de s'extraire éventuellement en restant physiquement présent, pour mieux être inclus.

« C'est assez troublant effectivement... on n'est pas sur le trouble du comportement classique où c'est facile de taper dessus entre guillemets parce que ouais, il respecte pas, mais lui il est typiquement un élève en tout cas moi qui vient me poser souci comment il est inclus ou pas dans le groupe heu... du fait de ses capacités ou incapacités cognitives, psychiques, affectives voilà... »

Une réussite, tel un idéal inclusif, via le grand conseil

Franck évoque aussi le cas d'un enfant qui a évolué positivement grâce aux institutions. La situation de départ est en rapport avec la récréation et non pas les apprentissages en classe, davantage avec sa socialisation, sa participation sociale, au sens de la Loi : « *il est dans le groupe foot de de la cour ils sont une dizaine et c'est le groupe il y a des conflits à peu près à chaque réunion à chaque réunion à chaque oui à chaque réunion du grand conseil on en parle beaucoup et à chaque récréation il y a des conflits entre eux là sur cette petite dizaine et cet enfant je l'ai vu au départ au début de l'année assumer des rôles que personne voulait gardien parce que personne veut le faire ou en périphérie en tout cas pas du tout dans le ... dans le jeu presque, hein... à la limite parce que effectivement c'était un peu violent, parce que c'était brusque, parce que on lui donnait pas de place.* » Les répétitions de plusieurs mots dans son énoncé viennent appuyer la lourdeur de la situation, le groupe est embourbé dans un cercle infernal de répétitions mortifères.

Cet élève est allé au grand conseil : « *il était là, il a discuté du foot, il était c'était le seul qui était là pour le foot.* » Ils inventent un rôle (arbitre) et un outil de régulation (carton jaune ou rouge). Porté par le grand conseil et soutenu par son enseignant, l'élève peut assumer son statut, son rôle qui lui donne du pou-

voir : « j'étais au grand conseil je lui dis : écoute puisque t'es... bon t'es là, c'est toi qui feras arbitre, mais tu peux jouer enfin, on a on a mis en rôle des arbitres ça empêche pas de jouer, et on a mis en place des cartons jaunes rouges pour réguler un peu ça, ça c'était une proposition qui n'était pas amenée des footballeurs mais d'autres élèves autour, et donc je l'ai soutenu et porté pour que ben quand il dit carton jaune ben ça veut dire qu'il y a sortie du jeu ». Ainsi cet élève a trouvé sa place dans le groupe, un changement s'est opéré, il est entré dans les apprentissages : « c'est peut-être pas que ça, mais ce gamin-là en tout cas et dans les apprentissages et dans le groupe de foot, il a une place un peu différente, aujourd'hui c'est moins celui qui suit, qui est derrière, en tout cas déjà il joue, c'est pas mal. »

Entre revendication et créativité, en réflexion incessante

L'on peut voir avec Franck que l'inclusion et le rapport à l'altérité ne vont jamais de soi. Malgré son expérience, des valeurs et des pratiques pédagogiques institutionnelles, qui permettent de faire tiers, cela se rejoue chaque fois qu'une rencontre a lieu avec l'autre différent. Entre impuissance et créativité, il peut inventer des solutions comme se sentir en difficulté dans une institution qui met face à des injonctions paradoxales. Le recours au groupe de pairs, à l'écriture, aident à prendre de la distance. Franck est dans la réflexion sans cesse renouvelée qui lui permet de poursuivre un idéal d'accueil inconditionnel en ajustant son positionnement et ses pratiques à la réalité du contexte. Et il peut faire partager son expérience, participant à la co-formation de ses collègues, afin de transmettre et pérenniser le projet d'école.

Patrick, la classe à tiroirs dans la bulle pédagogique : entre expérience et transmission

Un parcours riche de rencontres et projets, entre dynamisme et revendications, de l'intégration scolaire à la bulle pédagogique

Patrick, aujourd'hui en fin de carrière, nous relate avec du recul son parcours professionnel, marqué par de nombreux projets et rencontres. D'abord il a démarré en 1988 directement dans l'enseignement spécialisé, un an en classe de perfectionnement, puis il a été formé à l'école normale pendant deux ans et il a travaillé à nouveau en classe de perfectionnement pendant 2 ans. L'école normale proposait une réelle formation, contrairement à aujourd'hui, il a eu donc une base solide sur la différenciation : c'est « *important au regard de la formation actuelle parce que il me semble que, moi dans ma formation j'ai été éduqué [...] à la différenciation pédagogique voilà c'était dans les discours de l'institution, [...] on lit beaucoup de littérature là-dessus [...] et c'est un discours qu'on avait aussi beaucoup dans l'école et c'est quelque chose que ... sur lequel on était amené à... ou on était questionné ou on était amené à réfléchir. »*

En classe de perfectionnement il a été confronté dès le début à des élèves très perturbateurs, des enfants avec de grosses difficultés, et dans des écoles imposantes, des « *grosses usines* » mais il a tout de suite assuré sa fonction sans difficultés : « ... et donc ça se passait plutôt bien sur les classes de perfectionnement ». De fait, il a démarré sur ces bases-là, l'intégration et la différenciation : « *obligé de différencier*

ce qu'on faisait quoi et et en plus il y avait quand même souvent des des problèmes de comportement bon voilà en tout cas moi je j'ai été amené à à gérer ça quoi voilà. »

Il en garde un bon souvenir « *moi je parlais de classe à tiroirs donc en fait tout était tout le temps prêt quoi il suffisait d'ouvrir les tiroirs quoi pour savoir par rapport au projet des enfants qu'est ce qu'on pouvait faire, etc., et ouais ... c'était c'était une belle expérience. »* Dès ce moment-là il a pu travailler en équipe, faire accepter ses élèves en intégration dans les classes alors que ce n'était pas encore trop dans les habitudes des professionnels : « *l'intégration à cette époque-là on en parlait pas ... ou ça dépendait des équipes, les gens étaient pas forcément fermés, bon moi je suis tombé dans une école, c'était... ceux qui buvaient le café, et ceux qui buvaient le thé. »* Et c'est dans la salle de convivialité ou de pause, qu'il a pu faire du lien et convaincre ses collègues, lui-même avait du mal à y croire, et encore à ce jour il ne cache pas son enthousiasme : « *Incroyable ! et ça s'est fait et à partir de là, j'avais 30 balais quoi, et à partir de là, et ben j'ai des enseignants qui ont, un : accepté de prendre des gamins de de la classe de perfectionnement dans leur classe parce que je leur avais dit « Ben moi ce gamin-là tu pourrais le prendre, pour essayer quoi » « ah ben pourquoi pas » exactement tu vois, et puis j'avais travaillé avec une nana insupportable, détestée par tout le monde ».* L'autre levier qu'il utilise : le projet culturel. Ils ont mené un gros projet en arts-plastiques qui a rassemblé les élèves, fédéré et fait partager autour de productions communes : « *Classe-musée : on a travaillé sur des artistes on a peint sur les tableaux on a fait des vitraux des machins des trucs, etc. ... et ça a fini, ça a fini, on a présenté à 9 classes de de la ville qui sont venues. »*

Cette expérience a marqué Patrick et a été déterminante pour sa carrière : « *avec cette nana ! insupportable ? tu vois ? c'est là que je me suis dis "mais en fait, qu'est-ce qui fait que les gens acceptent ce truc ou pas ?" qu'est-ce qui fait ? tu vois ? finalement parfois tu te dis "merde il y a peut-être pas grand chose à faire". En tout cas, ça, c'est quelque chose qui est vraiment très très ancré dans dans ma tête, heu régulièrement. »*

Puis il a été muté dans le département 31 en 1993, après 5 ans d'expériences, et a travaillé un an en CLIS, en ZEP. C'est là qu'il a rencontré sa collègue Cathy et démarré la recherche-action en lecture dirigée par Fijalkov. Encore une année déterminante : « *Cette rencontre, ça a été assez intéressant parce que cette année-là c'est aussi quand ça a été quand même aussi assez inducteur finalement de de ma carrière. »* Ils ont regroupé les élèves du CE1-CE2 et de la CLIS, et ainsi ont fonctionné déjà un peu comme un dispositif ULIS, ils ont inventé l'inclusion à deux : « *en fait globalement on avait 2 salles quoi finalement et moi je ne reprenais les miens que par rapport à des des respirations que parfois ils avaient besoin d'avoir. »*

Ils se sont fait mutés ensemble dans une autre école, en ZEP, où Patrick est resté pendant 10 ans, de 1994 à 2004. Ils ont poursuivi cette recherche. Ils ont formé un groupe avec quelques autres collègues très motivés comme eux pour faire des projets et s'investir. Il a travaillé en cycle 2, puis cycle 3 et à nouveau cycle 2 lorsqu'il est devenu maître formateur. D'abord ils ont retrouvé une troisième collègue partageant cet enthousiasme, ce désir de travailler en projet : « *et on s'était retrouvé à 3 dans cette (école Y) avec une autre collègue qui maintenant est inspectrice, avec une très très forte envie de développer du projet de du lien entre les enfants voilà alors... »* Puis à cinq, ils ont formé un groupe, et portés par ce collectif ils ont pu mettre en place une pédagogie coopérative et de projets. Il est à noter que chacune de ces personnes a évolué

dans sa carrière, non pas qu'elles soient opportunistes, mais cela montre plutôt de l'implication et un certain intérêt pour la réflexion et la recherche : *« ces 5 là, bon il y a, heu, David avait fait des études de psycho il est devenu psychologue scolaire, heu... avec, Sophie était déjà maître-formatrice, avec Alfred on a passé le certificat de maître formateur [...] Cathy est devenue directrice de l'école Y voilà ... Alfred et Sophie sont devenus conseillers péda... l'année où j'étais maître formateur... .. et puis ensuite et puis ensuite ... Ben voilà ... ça c'est un peu un peu tari. »*

Pourtant, pendant toutes ces années, leurs pratiques pédagogiques n'étaient d'après lui, pas forcément pensées, mais apparaissaient comme évidentes, en cohérence avec leurs valeurs. Il ne s'agissait pas d'appliquer un dogme pédagogique, mais d'être dans l'action, en s'inspirant de multiples lectures, sans en revendiquer une seule : *« on a fonctionné comme ça à part que c'était pas du tout pensé, ça s'appuyait pas sur ... on était tous ... on était tous un petit peu hors chapelle on va dire, moi j'ai jamais été dans une chapelle jamais ... heu... mais mais simplement on concevait la classe comme ça quoi ... »*

Il a quand même toujours lu et réfléchi à son travail, ne faisant rien au hasard, comme il peut l'expliquer aux jeunes collègues : *« tu sais moi je voilà j'arrive je fais la classe un peu comme ça mais derrière quand même y'a un paquet de bouquins qui ont été lus il y a un paquet de choses qu'ont été réfléchies ! »*

Quand il a quitté l'école, il a été remplaçant pendant un an, ne sachant vers où aller. Finalement c'est Cathy qui l'a informé de ce projet pédagogique expérimental qui était en train de se préparer, où elle allait être directrice : *« bon y'a cette école qui se monte c'est pour toi quoi ! »*. Il a participé aux six derniers mois du séminaire et a fait partie de l'équipe du démarrage, en 2006. C'est dans cette école qu'il a fait le lien entre sa pratique et les pédagogies coopératives à la base de ce projet, qu'il n'avait pas forcément identifiées : *« j'ai jamais été formé sur la pédagogie institutionnelle mais mais en fait quand je je découvrais ça je savais ce que c'était quand même mais j'ai toujours pensé que finalement dans ma manière de faire naturellement je j'ai toujours pensé que j'étais là-dedans quoi en fait et y a il y avait rien de ... rien de difficile et tout tout de normal quoi et de et de cohérent et de et et de et de c'est comme ça qu'il faut faire il y a pas d'autre solution que faire comme ça quoi, et que si on fait autrement c'est pas possible quoi, forcément il y a des gamins qu'on qu'on laisse vraiment sur le côté de la route. »* Ainsi tout est facile, naturel, cohérent, normal, et même nécessaire et indispensable afin de répondre à cette valeur humaniste d'une école faite pour tous et toutes sans distinction.

Depuis 16 ans, il est resté dans cette école, et pense y terminer sa carrière dans un an ou deux. Entre temps il a assuré la direction de l'école pendant 4 ans, il a aussi passé un master en conseil pédagogique. Comme tout le monde, il a eu aussi des moments plus difficiles : *« une année très très difficile sur ... heu, pas qu'à l'école quoi et du coup j'ai posé les valises quoi c'était... .. bon... j'ai notamment eu une agression physique en tant que directeur bon... »*

Il se sent à sa place dans cette école, a trouvé le lieu où il peut travailler en accord avec ses convictions, dans un lieu protégé, loin des prescriptions politiques et institutionnelles :

« et après après ce sont des des choix personnels bon l'équipe initiale est partie bon voilà après ça s'est mis à bouger moi je suis resté là ... parce que ... voilà je je crois quand même qu'on a réussi à créer une bulle enfin je suis en fait je considère que je suis dans une bulle pédagogique bon... »

Rapport au travail : une dynamique collective pour donner du sens

Patrick conçoit le travail plein d'enthousiasme et dynamisme, dans lequel il s'est toujours investi, et le collectif a toujours été porteur. Par exemple lors de la rencontre avec ses collègues de l'école en ZEP le travail a pris une autre dimension : « *ils nous ont écoutés ils ont dit « banco on part » et du coup on s'est retrouvé à 5 et là c'est autre chose.* » Dans cette école déjà il aimait expérimenter, et il y avait des pratiques semblables à la P.I., comme le conseil, la différenciation, le tutorat : « *on appelait ça des réunions de classe, bon, le travail différencié, les échanges entre petits et grands, heu... voilà donc avec Cathy avec des CP donc on a brassé on a fait des groupes on a fait des trucs des fois c'était des usines à gaz des trucs pas possibles là même partout on a tout essayé on a essayé plein de trucs quoi voilà ça nous faisait marrer les gamins étaient contents bon quand quand ça ça débordait on calmait tout ça et et voilà ... et on a construit ça quoi en fait, on a on a construit ça dans les faits, heu... on a développé des choses.* » Il insiste sur l'action concrète en opposition aux discours (brassé, fait, essayé, construit, développé), l'utilisation du pronom *on* montre bien l'action conjointe, en équipe, et le cumul de toutes ces expressions et des répétitions (trucs, usines, pas possibles, partout, tout, plein) donne bien une impression de grand bazar, mais aussi d'expérimentations et créativité dans la joie et la bonne humeur (marrer, contents) tout en étant maîtrisé quand même (débordait/calmais, construit x2). Il met aussi l'accent sur les projets fédérateurs et créatifs qui pouvaient donner du sens aux apprentissages et au travail : « *Voilà il y avait cette dynamique quoi, c'est c'était des des choses comme ça...* », des « *semaines particulières où il y avait des gros brassages Inter cycles.* » Il en donne quelques exemples : « *une semaine sur l'environnement [...] groupe mélangé du CP au CM2 du coup, moi j'avais fait des statues géantes, des statues poubelles en fait, qu'on avait mis dans les couloirs...* », « *un projet spectacle qu'on a présenté à 3 reprises au théâtre Sorano, spectacle total voilà 150 mômes sur scène [...] la musique les arts visuels la danse... c'était sur l'histoire du xx^e siècle porte, Porte XXI ça s'appelait.* »

Rapport au travail : se former, s'auto-former, transmettre, mais hors institution

La formation tout au long de la vie, leitmotiv de la Loi de 2008, n'est pas un concept nouveau pour Patrick qui n'a cessé de réfléchir, se former, défendre aussi l'auto-formation. Dans son parcours, il y a eu en plus de la formation continue obligatoire, après l'école normale, la recherche-action, le certificat de maître formateur, le séminaire pour le projet d'école, l'auto-formation liée au projet, le master en conseil pédagogique. Par exemple quand il parle de son certificat de maître formateur il emploie des mots qui ne laissent aucun doute sur son rapport au savoir et son enthousiasme qui se retrouve à tous les niveaux : « *ça apporte/ça porte/ça t'oblige/vachement intéressant/adoré/très riche/enrichissant/très formateur.* » Pourtant il reconnaît que c'est « *un sacré certificat à avoir hein, parce que c'est pas facile hein* » et en plus « *t'as 15 personnes avec toi qui te posent 50 mille questions.* » Malgré tout, son rapport à l'institution est ambivalent, il est critique, il est souvent en opposition, et il s'est construit son propre parcours à côté. Par exemple il a exercé une seule année la fonction d'IMF : « *moi maître-formateur ça m'avait un peu refroidi quand même...*

l'ambiance, voilà je me suis retrouvé dans des réunions un peu que j'ai trouvé un peu glauque [...] une espèce de prétention voilà qui me qui qui me qui me correspondait pas du tout bon ... du coup ça a été un peu un signal pour quitter (l'école Y). » Et de même après avoir obtenu son master il n'a pas voulu devenir conseiller pédagogique : « la voie maître formateur classique conseiller péda, ça ça m'a pas du tout intéressé c'est-à-dire que je j'avais plus du tout envie de faire ce genre de choses quoi, d'être le verrou d'un d'une institution qui qui... a laissé filer des choses quoi et qui qui, faut voir quoi, là, les conseillers péda qui font plus d'animation, qui lisent des Power-Point, qui que tu vois à l'école juste pour amener des masques ou des livrets de d'évaluation bah ... c'est tout, tout ça n'a pas de sens quoi... »

Il fait objection au système par ailleurs sur plusieurs plans, il est contestataire face à l'institution d'une part, aux collègues trop traditionnels d'autre part, dans son discours ça revient à plusieurs reprises : « la voie de l'institution est complètement fermée maintenant... », « on était dans une école très réac hein, un directeur qui était là depuis 30 ans ... donc quand on remonte voilà 30 ans avant ça fait quand même 1965 on s'est retrouvé assez assez rapidement en opposition notre arrivée d'ailleurs avec Cathy a été assez rude », et maintenant cette école « qui arrive malgré tout à être un peu en opposition avec ce que propose l'institution... et y a pas mal s'en sortir », puis à propos du travail d'oral et sur la langue : « ça, c'est un peu dommage ça, c'est pas écrit dans les programmes. »

Il défend des pratiques pédagogiques encore controversées et il ne comprend pas pourquoi le système n'a pas évolué : « moi je je suis assez surpris que que les nouvelles pédagogies quoi qui ont plus de 100 ans en fait tu vois je suis un peu surpris que que ça puisse déranger toujours, des des discours qu'on peut entendre quoi que t'as envie de dire : mais mais mais t'as fait quoi pendant ta carrière ? quoi, t'as découvert quoi ? »

Pourtant il s'est construit son identité professionnelle comme formateur, sans en avoir réellement le statut sur son poste, il en parle à plusieurs reprises : « par rapport au fait que j'ai le statut de maître-formateur bah je j'ai considéré que finalement j'ai fait de la formation aussi ici aussi parce que j'ai travaillé avec des jeunes collègues parce que j'ai apporté des choses. » Il en fait un bilan positif : « c'était aussi de la formation ce que j'avais fait et certainement bien plus bien plus intéressante et enrichissante pour moi que d'avoir été un simple conseiller péda ou maître formateur », « je suis dans un domaine de formation qui est intéressant voilà... que j'ai vécu ça, que j'ai essayé de faire ce que je pouvais faire [...] moi je je reste quand même convaincu que j'ai j'ai réussi quand même un peu ce que je voulais faire en tout cas dans ce parcours là. »

Il insiste sur l'importance de la réflexion et les valeurs qu'il souhaite transmettre : « au niveau des valeurs et au niveau de ce qu'on porte puis de la réflexion quoi aussi la réflexion je veux dire qu'est-ce que qu'est-ce que tu fais quoi ? moi je trouve que depuis quelques temps il y a beaucoup de jeunes qui sont sur la culture internet quoi et voilà on va sortir de la fiche mais en même temps on sait pas pourquoi on fait des choses. » Il donne des conseils aux jeunes collègues, pour les amener à réfléchir et éviter de « consommer », les incitant à prendre le temps de lire et comprendre alors que l'époque valorise la rapidité, la disponibilité de l'outil mais sans réflexion : « il faut-il faut que tu tu débutes quoi, il faut que tu te tapes les bouquins péda, c'est du boulot quoi... [...] Ben oui c'est du boulot alors ouais "j'ai pas le temps..." ouais je sais bien mais c'est du boulot je dis : "tu sais moi je voilà j'arrive je fais la classe un peu comme ça mais derrière

quand même y'a un paquet de bouquins qui ont été lus il y a un paquet de choses qu'ont été réfléchies !" tu vois ? c'est, c'est, ça c'est un peu difficile. » Il déplore que des jeunes collègues puissent s'éloigner du projet de l'école : « quand tu débutes tu te prends une méthode... mais je veux dire à un moment donné si tu si tu reviens pas sur le truc, tu tu continues sur ta voie et finalement ça ça décale, tu vois ? »

Du coup, il a une position dans l'école assez caractéristique, non seulement par ce statut mais aussi comme ancien, comme toujours exigeant, et comme protestataire : *« je pense que le regard qui est porté sur moi est très différent en fonction des personnes, et ben de l'implication des personnes dans leur boulot, heu... je je pense qu'on peut à la fois me regarder comme quelqu'un qui peut apporter quelque chose comme quelqu'un qui est super chiant et qu'on a plus envie d'écouter comme quelqu'un qui est un peu loufoque un peu un peu un peu tu vois un peu foutraque quoi. »* Il assume tout à fait et même revendique sa position, avec l'expérience il ne veut plus faire de concessions sur ses valeurs : *« à part que j'ai vieilli que je suis devenu un peu plus con et que il y a des choses qui me qui me sont devenues absolument insupportables quoi et que je me retiens beaucoup moins quand je vis les choses quoi voilà donc... »*

Il s'est investi dans l'équipe depuis le début, a été directeur, et aussi comme coordinateur à un moment donné : *« j'étais coordinateur avec Renaud je crois Renaud B. et heu... Renaud était en classe de neige donc voilà il fallait écrire le l'expérimentation pédagogique le document de l'expérimentation donc par exemple c'est moi qui l'avait pris en charge. »*

Il accorde aussi beaucoup d'importance à l'auto-formation faisant partie du projet : *« Oui dans le projet, on se filme et on en discute ensemble,/sur le lien entre l'individu et le collectif voilà donc moi je m'étais fait filmer sur une phrase du jour avec des grandes sections CP-CE1/puis le mardi soir, pouf, présentation du film et discussion/de la même manière il y avait Jean-Paul qu'a été filmé sur une séance d'histoire au niveau 3/qu'est ce que ça veut dire pour des gamins d'être autonome ? qu'est ce que ça veut dire le brevet de compétence ? comment ? voilà plein de choses comme ça quoi ... avec des échanges c'était aussi des observations des uns des autres dans les classes. »* Il déplore qu'aujourd'hui ces temps d'échanges et de réflexion communes se font plus rares : *« trop de fonctionnement et plus assez d'auto formation. »*

Il tient à pérenniser ce projet, pour lui la taille de l'école ou le temps consacré ne sont pas des obstacles : *« Mon discours ça a été toujours la pérennité quoi c'est ... il faut, il faut que cette école existe même quand nous on partira... ça a tenu 16 ans 17 ans 18 ans ... ça va dépendre qui reste, qui ne reste pas... c'est fragile... c'est plus compliqué ... et pourquoi on pourrait pas réfléchir à 12 groupes, à l'auto formation, etc., ça veut juste dire des réunions un peu plus... »*

Il s'interroge sur les ratages de la transmission : *« des gens qui sont arrivés qui n'étaient pas du tout ni dans la pédagogie institutionnelle ni dans le multi cycles donc le fonctionnement ... on a voulu aussi que ce soit ça, donc on a laissé faire des choses, ça c'est un peu c'est un peu ma critique. »* Il a vu une évolution dans l'équipe, et s'inquiète : *« au départ quand on démarre où tout le monde a tout tout tout le monde est dans le même esprit, il y a rien à former quoi/il y a des gens qui sont venus parce qu'ils savaient quoi attendre.../il y en a qui sont pas du tout arrivé avec ça quoi et et c'est ça qui est difficile mais moi ce qui me perturbe/Mais je suis pas convaincu quand même que le mec il soit parti avec le flambeau tu vois/merde on parle d'une école où il semblerait que ce soit bien mais en même temps il y a des gens qui sont dans ce*

truc là et ils viennent pas ! pourquoi ? ils postulent pas ?/y a quelque chose qui a été raté là quelque part, je sais pas pourquoi, ou pas, j'en sais rien, peut-être pas... mais on perd ça quoi, on perd l'idée de collectif. »

Pourtant la réflexion en équipe semble se poursuivre. Il nous en donne la preuve lorsqu'il fait référence à la réunion du mardi : *« voilà on se pose la question là on a discuté mardi dernier sur le terme sanction réparation quoi bon il y en a qui sont hors-la-loi qui vont qui vont dans la violence qui vont... ce truc-là quoi les ceintures ça le règle pas forcément, il y a des gamins ils évoluent pas, mais parce qu'ils demandent pas, ils pourraient mais ils demandent pas, ils veulent pas, voilà moi j'ai un enfant, il voulait pas devenir ceinture bleue ou ceinture marron quoi parce que ça il fallait prendre des responsabilités donc non ça le faisait pas quoi bon voilà. »*

Valeurs : la culture de l'accueil dans un cadre coopératif

Une des valeurs portées par Patrick est l'attitude réflexive sur le travail : *« au niveau des valeurs et au niveau de ce qu'on porte puis de la réflexion »*. Il a écrit son mémoire de master sur une thématique autour des outils communs dans l'école et pense à la transmission : *« parce que j'ai toujours eu envie d'écrire quelque chose sur l'école bon Voilà pourquoi je laisse cette trace... », « l'histoire des outils communs moi je trouve que c'est que c'est que c'est impératif quoi, impératif c'est, tu vois après les outils ils se retravaillent, ils se discutent on peut ne pas être d'accord machin truc mais c'est mais c'est impératif. »*

Mais au-delà, il s'agit pour lui de défendre la valeur du collectif, tant au niveau des adultes que dans l'école ou la classe au niveau des enfants : *« le vrai cadre coopératif quoi c'est-à-dire que vraiment les institutions et cette idée que tout le monde que là-dedans tout le monde doit contribuer à ça quoi et que les liens doivent se faire entre adultes, enfants-adultes, enfants-enfants voilà et c'est ça c'est ça que je trouve intéressant que que ça, ça ait été réfléchi et que ça ait été posé... heu... parce que je crois que ça, que c'est l'assise sur laquelle les choses peuvent fonctionner et je pense que c'est l'assise sur laquelle l'école existe toujours ... voilà... »*

L'accueil de tous les enfants, la prise en compte des différences, de l'hétérogénéité, est une valeur de base pour Patrick et a facilité le travail avec l'ULIS : *« j'espère, j'espère qu'ils ont gardé cette cette bienveillance... », « c'était évident, heu je crois que dans l'école ça s'est fait assez logiquement, le fait que les gamins de l'ULIS se soient intégrés et cette idée de coordination voilà donc mais encore une fois c'est fait parce que effectivement il y a eu un travail sur la culture d'accueil... sur sur l'acceptation sur le fait que effectivement une classe ben c'est, même même une classe à un seul niveau, bah c'est pas qu'un seul niveau, quoi, c'est pas vrai, ça c'est c'est un gros mensonge quoi et que et que... on est obligé quoi de de de penser comme ça ... »*

La valeur temps est aussi primordiale et s'ajoute à cette culture commune : *« on peut construire quelque chose avec les gamins parce qu'on les a quand même sur du long terme ... parce que même quand on le connaît pas on s'appuie sur quelque chose que les gamins ont vécu et sur de l'existant, et une culture quand même qui existe là-dessus voilà ... parce que j'ai la facilité aussi de connaître l'ensemble des parents des familles. »*

Finally Patrick est proche des valeurs et pratiques de la pédagogie institutionnelle, il y fait référence au moins six fois en ce sens : « *j'ai jamais été formé sur la pédagogie institutionnelle [...] dans ma manière de faire naturellement je j'ai toujours pensé que j'étais là-dedans quoi/des gens qui sont arrivés qui n'étaient pas du tout ni dans la pédagogie institutionnelle/même des gens qui étaient pas dans la pédagogie institutionnelle mais qui étaient quand même déjà dans cette relation/mais là là on tape dedans ! moi à mon sens c'est c'est ce qui existe de la pédagogie institutionnelle dans la classe/c'est peut-être le la la magie quoi de de la pédagogie institutionnelle.* »

Pour finir, il met un accent sur la pratique de l'oral en classe : « *le matin on on peut faire ça et ça pour moi c'est important parce que c'est les temps d'oral, c'est-à-dire que c'est : annonce, entretien, cercle de lecture, à vous de jouer, exposé. C'est cinq manières d'utiliser l'oral de différentes manières, ça, c'est pas écrit dans les programmes hein ?* »

Représentations : avant tout « des personnes apprenantes »

Avec ses valeurs humanistes, Patrick, en tant qu'enseignant revendique le principe d'éducabilité : « *même si c'était un peu difficile au moins déjà on les esquinçait pas et on on on les considérait finalement comme des personnes apprenantes.* »

Par rapport aux difficultés comportementales évoquées, Patrick remet la responsabilité sur l'école en général, le milieu, les outils qui ne sont pas adaptés : « *des enfants qui ont besoin de bouger quoi, de toute façon sans voilà c'est quand même difficile, ce sont des gamins où le cadre scolaire ne leur convient pas quoi c'est évident c'est évident* », « *des outils très calibrés très... qui laissent pas du tout la place en à l'humain en fait aux gamins quoi* », « *des gamins qui sont vachement bien esquinçés quoi sur des pédagogies traditionnelles* ». Ainsi il a fait des choix pédagogiques dans ce sens : « *si on fait autrement c'est pas possible quoi, forcément il y a des gamins qu'on qu'on laisse vraiment sur le côté de la route* ». Il prend en compte que ce sont « *des enfants qui ont besoin de bouger quoi, de toute façon* ». Cependant il constate que les espaces libres ne sont pas facilement investis pour travailler : « *ces espaces où je peux faire des choses un peu librement et ben c'est finalement... c'est, pour eux c'est ... c'est un peu plus compliqué.* » Mais en accord avec ses valeurs, la réussite de l'inclusion se mesure surtout à la participation sociale, au collectif : « *... après dans la classe dans la classe voilà ils font partie de la vie de la classe/j'essaie de faire en sorte qu'ils soient systématiquement sur le projet.* »

Banalisation ? Dénidéalisme ? ou simplement « faire avec » ?

Patrick décrit les élèves de sa classe concernés par l'école inclusive, ils sont au nombre de 11, ce qui représente presque la moitié de la classe. Ce qu'il décrit et ce qu'il en dit semblent pourtant décalés. Par exemple cet enfant qui est un « zébulon » n'est en même temps « pas agité » : « *le petit Brice qui est un peu zébulon, mais qui aussi sait faire plein de choses quoi qui est très attachant quoi pas du tout pas du tout dans pas du tout pas dans l'agitation d'ailleurs du tout, pas du tout la violence, d'une gentillesse incroyable, mais c'est un zébulon !* » Deux autres enfants bénéficient du dispositif ULIS : « *dont une qui ne sait pas lire, qui est vrai-*

ment... au démarrage de de l'apprentissage ; une, heu, qui qui peut travailler avec les CE2 dans la classe là maintenant »

Deux autres enfants en situation de handicap sont accompagnés par une AESH, dont un avec qui c'est compliqué et difficile : « j'ai 2 enfants accompagnés par une AESH dont un qui est accompagné 24 heures ; voilà en plus c'est compliqué, c'est un gamin qui est en CMI, qui intellectuellement aucun problème, heu par contre voilà c'est difficile quoi, attend tout le temps, il met pas non plus le feu dans la classe mais voilà c'est très compliqué heu... et un autre gamin qui est malentendant qui est accompagné 9 heures de temps heu... par une AESH et qui en plus le jeudi matin il a une enseignante spécialisée qui vient ... » Il poursuit la liste avec des élèves qui ont des besoins particuliers et peuvent troubler l'ordre scolaire de par leurs difficultés (plafond de verre, concentration, immaturité, non lecteur...) : « j'ai 2 enfants qui sont, pas primo-arrivants, mais qui sont arrivés en France il y a 2 ou 3 ans/La petite syrienne elle avance, très fort très très fort, la petite sri-lankaise c'est un peu plus compliqué, bon, elle est en CM2, mais... je crois qu'on est sur un plafond de verre là, j'ai un peu de mal.../ensuite j'ai 3 enfants de CE2 qui sont réellement en difficultés mais en difficulté aussi parce que problème de concentration problème de de confiance problème de je je de de c'est des bébés, ils sont immatures quoi, voilà.../Ah oui, si, j'ai un autre enfant de de CE2 quand même qui qui n'est pas lecteur qui va travailler avec les cycles 2 qui est en CE2 qui est pas lecteur du tout [...] il est à un niveau début CP en lecture, début CP en math ... donc ça c'est, pour l'orientation là, c'est c'est c'est un peu compliqué ... là il a raté déjà la moitié du temps scolaire gros absentéisme... compliqué... ... »

Malgré ce constat, il fait une remarque complètement inattendue : « mais c'est une classe qui qui tourne qui tourne bien quoi et les enfants de l'ULIS sont complètement intégrés quoi là-dedans quoi c'est-à-dire que vraiment ils font partie, font partie de la classe quoi bon », comme si ces situations étaient devenues banales, ou bien une manière de nier la réalité vers un idéal inclusif ? Et puis comme s'il prenait conscience de ce décalage il en rigole, ou bien est-ce un peu de la provocation ? « Bon tu vois j'ai un profil quand même assez assez riche quoi (rire)... » Il rajoute ensuite : « Assez intéressant et très varié quoi ... et alors quand même, hein, quand même c'est pas... c'est pas toujours évident ... » Mais qu'est-ce qui n'est pas évident ? C'est alors qu'il parle de l'emploi du temps, puis de la trace écrite. Il parle donc des outils, de l'organisation, ce qui est logique et cohérent puisqu'il considère ces élèves avant tout comme des « personnes apprenantes », il fait donc avec leur présence. Il donnera une explication à ce positionnement plus tard dans l'entretien, il faut bien faire avec : « il faut bien composer avec ça donc on les a toute la journée, donc c'est d'assouplir. »

En pratique, réinventer toujours

En fin de carrière, Patrick, fidèle à ses convictions, poursuit les projets et l'expérimentation : « donc tout ça est à réinventer/donc je vais essayer de, je vais essayer de construire ça voilà. »

Les projets, la place de l'oral dans la classe, favorisent l'inclusion : « beaucoup d'oral finalement dans dans la classe donc du coup c'est des espaces où ils peuvent être là, alors est-ce qu'ils tiennent, est-ce qu'ils tiennent pas... tout ça, c'est à mesurer quoi mais bon voilà demain on va au musée, ils sont là, on va

faire un travail sur en science sur un élevage de blob là, une recherche collaborative, ils sont là voilà, bon sur le roman policier, c'est c'est un peu plus compliqué c'est un autre projet bon je sais pas trop. »

Le conseil pour protéger, canaliser, gérer les conflits, c'est magique

Le conseil comme recours dans une classe où la possibilité de la parole est offerte, et la loi peut être garantie : *« globalement on peut penser que implicitement un gamin qui fait une connerie, à un moment donné ça va ressortir [...] quand vous dites les choses à ce moment-là, vous êtes protégé. Mais ça va plus loin c'est que ça protège aussi dans tous les temps de la classe/l'institution petit conseil génère aussi ce genre d'ambiance. C'est-à-dire que c'est une classe où on peut se dire des choses et on peut se dire les choses sans qu'il y ait de conséquences derrière.../c'est peut-être le la la magie quoi de de la pédagogie institutionnelle quoi je je je crois que c'est là que, heu... et que c'est quand même un sacré truc quoi pour gérer les conflits, etc. »* Patrick raconte une anecdote qui illustre bien ce propos, la petite fille d'origine syrienne s'est inscrite pour se plaindre d'avoir été insultée : *« elle s'est positionnée là-dessus, c'est là qu'elle a dit : « il y a 3 enfants qui me dérangent par rapport à ce qu'ils disent, ils m'ont pas dit à moi mais ils parlent à côté de moi ça me gêne », bon ... voilà... Mais c'était effectivement des choses salaces quoi ... donc ... perçues ou pas perçues hein [...] mais tu vois ça a été dit et elles ont, ils ont, ils ont compris leur erreur, les deux filles ont fait un truc d'excuse déjà, le garçon l'a pas encore fait parce que voilà, il traîne un peu, c'est celui qui est accompagné par l'AESH, bon ... voilà... »*

Un paradoxe : accueillir en excluant

Le plan de travail, et le contrat de la classe-refuge permet de décaler ou anticiper la situation de crise, et de faire tiers : *« je prends l'exemple de ce petit garçon là qui est accompagné 24 h qui qui parfois pète un câble parce que c'est compliqué, c'est un gamin qui accepte le fait de partir dans une autre classe avec son plan de travail. Ouais un outil qui est suffisamment souple, pour déjà pas emmerder le collègue et pas lui envoyer un gamin qui va rien foutre dans sa classe mais... et sur lequel qui ... il se trouve que ça le pose ... alors maintenant on a contractualisé [...] donc il va pas ailleurs quoi, ou je l'envoie chez Franck ou je l'envoie chez Charlène et eux ils savent tu vois et et Charlène m'a dit mais chaque fois qu'il vient en fait il se met au fond, il se calme quoi... quoi bon donc ça ça déjà cet outil cet outil est intéressant ... »*

Des difficultés non résolues : l'emploi du temps, l'adaptation

La gestion de l'emploi du temps reste difficile, demande de la vigilance pour proposer un équilibre dans les divers domaines d'apprentissage, il demande de bien se coordonner avec les temps d'ULIS, Patrick a parfois le sentiment de ratages : *« ce que je trouve pas évident c'est de c'est c'est de jongler avec l'emploi du temps, [...] de faire profiter au maximum les enfants de l'ULIS quand ils sont dans la classe, voilà et des fois je rate mon coup. »*

Patrick avec sa classe à tiroirs propose un panel large de supports pour apprendre, mais il trouve que c'est parfois difficile de proposer une trace écrite, un repère qui soit adapté, en même temps il est ainsi tou-

jours en réflexion, en recherche : « *et après la 2^e difficulté mais ça c'est aussi un problème d'organisation c'est de quand je, quand je, quand je donne un travail à faire, ou une trace : quelle trace je donne à ces enfants qui sont beaucoup plus en difficulté ?* »

Une classe à tiroirs adaptée pour accueillir tous les élèves

Il propose un **empan d'activités** de sorte que chacun-e trouvera de quoi faire à son niveau :

« ma culture voilà m'a fait construire cette classe à tiroirs pendant pendant longtemps quoi...

le champ de propositions donc forcément il y a 3 niveaux en vérité on a 5 niveaux dans la classe, donc t'as un empan d'activités qui est énorme. » Il pense cependant qu'il faut accompagner l'enfant vers son projet car ça ne va pas de soi : « *on crée comme ça des espaces de découvertes et je pense que par rapport à ces enfants-là aussi c'est... ça permet ça ... moi en tout cas, c'est ça, les orienter vers des petits projets, en allant vers le projet personnel, vers... et c'est jamais facile quoi c'est pas parce y a ça, que les mômes se précipitent sur les bouquins. »*

Il ajoute à cela un temps de 25 minutes le matin à l'**oral**, collectif, il tient beaucoup à ces moments : « *annonce, entretien, cercle de lecture, à vous de jouer, exposé. C'est cinq manières d'utiliser l'oral.* » Les brevets, communs à l'école, permettent avec son porte-vue rouge de laisser une trace, un repère pour l'élève et pour l'enseignant : « *au niveau de la traçabilité par exemple de ce que les enfants savent faire ou pas faire* ». Les **ceintures** permettent de donner un statut adapté et réguler le comportement : « *mais quand même, mais quand même, on se rend compte quand même que ça régule en tout cas il y a une ... je trouve qu'il y a quand même une incidence sur la qualité du travail hein quoi, de cause à effet sur la manière d'être, etc., mais ça fait ... ça fait apparaître aussi des des petites choses de grand chez des petits quoi, c'est c'est c'est sûr quoi...* » Le passage des ceintures au conseil vient donner aussi à l'enfant un retour sur son attitude en classe et envers les autres, ce qui se joue peut être subtil et fort : « *des choses vont vont vont apparaître... bon voilà quand on prend le veto sur une ceinture, il y a des choses qui sont dites... quand on a quand on a pris un veto et qu'on reprend pas un veto, il y a d'autres choses qui sont dites quoi, tu vois ? y a tout ça quoi ... donc moi je pense que voilà je pense que je je pense qu'on rentre dans des espaces... »*

L'entraide, le **tutorat** profitent à tous : « *paradoxalement les enfants qui aident sont souvent des enfants qui qui sont en plein apprentissage par exemple ce matin Faïssa, c'est la petite Aïcha, c'est la petite syrienne en fait qui s'occupait d'elle...* » Le **plan de travail** permet d'individualiser, et parfois de s'adapter en dernière minute : « *le plan de travail c'est-à-dire que c'est c'est en même temps c'est l'outil apprentissage de c'est aussi un outil – tampon [...] j'avais rien pour eux quoi, rien pour eux, et il se trouve que le hasard a voulu que hier soir je leur ai préparé un plan de travail en lecture en et en français, pour tous les enfants de L'ULIS »*

De la souplesse, et leur « foutre la paix »

Pour Patrick, les institutions sont favorables aux élèves qui perturbent l'ordre scolaire : « *c'est ce qui existe de la pédagogie institutionnelle dans la classe quoi, c'est-à-dire que les petits conseils les regroupements,*

les temps de regroupement, les petits conseils et pédagogiquement aussi quoi des outils comme le plan de travail effectivement qui qui qui a beaucoup de souplesse. » De plus, contrairement à l'idée qu'il faudrait accorder davantage de temps à certains élèves, Patrick pense qu'il faut leur laisser du temps, de l'espace, ne pas les solliciter sans arrêt, être sur leur dos car ça pourrait avoir l'effet inverse : « on leur fout la paix aussi quoi, il y a plein de moments où on leur fout la paix, mais mais la contrainte c'est : "tu fais quoi ? là là, tu fais rien" bon moi, c'est le truc, c'est "on fait quelque chose d'intelligent", alors j'ai expliqué que le truc intelligent c'est quelque chose qui contribue à mes apprentissages... » Il n'est pas dupe, et précise qu'il faut accompagner les élèves dans ces espaces de liberté et donner un cadre précis :

« voilà et de plus en plus alors bien sûr qu'il y en a c'est c'est plus long, c'est plus difficile, mais petit à petit les gamins rentrent là-dedans notamment des enfants qui peuvent avoir des problèmes de comportement parce que précisément ceux-là quand on leur fout la paix et ben finalement tu te rends compte qu'ils arrivent à faire... maintenant il faut un panel de propositions pour qu'ils fassent ! et puis il y a aussi des règles à mettre en place quoi disons, ça oui, ça non, etc. »

Une invention : réaménager l'espace

Enlever des tables, créer des coins spécifiques, utiliser l'extérieur (couloir, salle d'à côté), c'est un chamboulement matériel dans la classe. Cela crée un espace différent et donc un rapport à l'espace et une circulation différents. En terme de comportement, pour les élèves agités qui ont des difficultés avec la norme scolaire qui veut que l'élève soit assis sagement à son bureau, ce dispositif est probablement une aubaine.

D'abord, Patrick expérimente et attend de voir. Mais déjà il montre son enthousiasme, il se fait plaisir aussi (j'adore), il n'hésite pas à donner de son temps encore, par exemple pour fabriquer les planches : « pour le moment ça amène de la place... heu... les bancs, je les avais plus... j'avais pas pu les mettre et moi c'est quelque chose que je garde du cycle 2, quoi, que je... que j'adore quoi... voilà, mais les gamins aussi parce que ... parce que du coup là ce matin, ce matin par exemple j'avais j'avais 5/6 enfants qui étaient par terre, à terre appuyés sur sur le ventre... comment ... ils se récupèrent des planches en bois, des anciennes étagères d'accord voilà, et normalement je dois leur fabriquer des tables qu'on peut mettre un peu comme les égyptiens là, au sol [...] et ça a bougé après, il y en a qui étaient sur les tables, il y en qui sont allés dehors... »

Il explique l'organisation, chaque enfant a son espace de rangement, casier ou caisse : au choix de chacun-e, ceci n'est pas imposé par le maître. Les enfants coopèrent à cet aménagement, c'est discuté, ils peuvent donc s'approprier l'espace classe : « en fait y a 4 rangées de tables et casiers, et y'a des enfants qui veulent pas, ils veulent garder leur casier, globalement ... toutes les tables qu'il y a là, des enfants ont leur casier... c'est pas parce que t'as le casier que tu que tu travailles forcément à table [...] Voilà, cette espèce de déconnexion ... et et après... heu... après il y a ceux qui ont... qui ont voulu avoir des caisses. »

Pour Patrick, ce changement a plusieurs buts mais il attend aussi de voir ce que ça va créer, il expérimente et reste ouvert : « ça ouvre les espaces, du coup ça va ça va permettre quoi de dégager, ça va permettre aussi de commencer à créer des pôles... » Les différents pôles vont permettre à chacun de travailler un domaine, cela va encore différencier, permettre de travailler en petit groupe, etc. L'emploi du "on" laisse

penser que cette organisation est discutée en conseil : « *je veux exposer les petits objets qu'ils fabriquent, bon là c'est le bazar, normalement sur la première table il y a ces caisses avec des jeux de calcul d'accord et bon du coup voilà on avait dit que les caisses on pouvait les enlever pour récupérer la table/là on a mis le coin lecture là on a un coin bricolage construction/là il y a un coin repos... alors tout ça donc ça demande à être affiné... mais tu vois j'aimerais bien mettre par exemple une table avec les bouquins d'histoire, avec les bouquins de géographie... et donc l'idée c'était c'était ça : c'était de gagner de la place et de la circulation.../on peut aller dans le couloir... ou dans la salle tapis ... puis finalement c'est pas mal, hein, des fois c'est rigolo t'as 20 mômes qui font leur truc, leur projet personnel, leur machin, leur truc, bon... quand t'as des groupes, ça s'éclate un peu, et puis nous on s'est aménagé un coin dans la salle commune, y'a des panneaux de peinture et on a une table derrière le mur voilà... »*

Et bien sûr pour Patrick, cela lui permet toujours de travailler le collectif, une de ses valeurs phares : « *le fait qu'il y ait le banc génère du collectif sur nos bancs, donc t'auras des gamins qui seront sur le banc, ils seront pas sur les tables donc y a de la place, ce matin moi j'ai fait en collectif pendant 20 minutes j'ai eu, heu... 8 gamins avec moi quoi et puis après quand ils sont partis travailler bah ces tables-là étaient prises, ils sont allés travailler ailleurs quoi, tu vois ? »*

Et puis il pense que cette circulation, cette souplesse permet d'accueillir les élèves qui ont besoin de bouger, et en plus de négocier, c'est-à-dire que proposer le coin construction permet d'exiger ensuite un travail plus scolaire : « *je crois que c'est un peu comme ça finalement qu'on croise quoi la pédagogie institutionnelle avec aussi le le le ... le fait de permettre en tout cas à des enfants qui ont besoin de bouger quoi, de toute façon sans voilà c'est quand même difficile, ce sont des gamins où le cadre scolaire ne leur convient pas quoi c'est évident c'est évident, et que donc il faut bien composer avec ça donc on les a toute la journée, donc c'est d'assouplir un petit peu cette manière d'être et de faire et je pense qu'à l'inverse c'est ça aussi, ça qui nous permet de dire : "ben non, attend là t'as fait ça donc là tu me fais le boulot quoi ! t'y retourneras quand t'auras fini le boulot quoi". »*

La bulle pédagogique, entre revendication et transmission

Patrick s'appuie sur sa grande expérience, son statut et ses valeurs pour revendiquer la pérennité du projet d'école au travers de la continuité des pratiques coopératives et institutionnelles, tout en laissant place à la réflexion renouvelée et la créativité. Très ancré dans ses valeurs, et en opposition au système, il travaille à l'accueil des élèves troublant l'ordre scolaire, de manière inconditionnelle, mais ce n'est pas pour lui le sujet, il a préféré insister sur les valeurs et pratiques qu'il défend.

Discussion

Nous venons d'étudier la façon dont chaque enseignant et enseignante interrogé parle de son expérience personnelle concernant l'école inclusive et la scolarisation des élèves troublant l'ordre scolaire. Face à une prescription nationale, et supranationale, chacun-e doit se positionner, se repositionner et adapter ou pas ses pratiques professionnelles. Si un fonctionnaire se doit d'appliquer la loi, en pratique, il y a diverses façon de l'appliquer en classe et au quotidien. Des catégories sémantiques nous ont permis de repérer des mouvements conscients et inconscients, l'expression d'affects, croyances, valeurs, et réflexivité sur les pratiques professionnelles. Cela nous a amené à interpréter l'appropriation subjective de chaque enseignant-e.

Suite à l'analyse des discours individuels, nous avons synthétisé sous forme de tableau les similitudes et différences, faisant ressortir les points saillants comme processus de l'appropriation subjective de la prescription en question. Nous proposons ce tableau comme point de départ à la discussion. Nous nous appuyons sur les travaux de Savournin *et al.* (2019), et Brossais *et al.* (2021, à paraître) et reprendrons les différentes dimensions qu'elles ont proposées.

Similitudes et différences dans les discours

| | Benoît | Manon | Franck | Patrick |
|--|--------|-------|--------|---------|
| Parcours professionnel | | | | |
| Début de carrière dans le spécialisé | x | | | x |
| Début de carrière en ZEP | x | | x | x |
| Taille établissement – énorme | x | | | x |
| Confronté à l'hétérogénéité | x | x | x | x |
| Base/pédagogie Freinet ou pratiques coopératives | x | | x | x |
| Cooptation – Rencontres décisives | x | x | x | x |
| Lectures décisives | x | | x | x |
| Participation à une recherche-action | | | x | x |
| Pratiques non identifiées comme telles au départ | x | | x | x |
| Appui sur groupe de travail, équipe ou extérieur | x | x | x | x |
| Groupe P.I. | x | | x | |
| Arrivée dans l'école par choix/projet | x | | x | x |
| Reste dans l'école par choix, par adhésion au projet | x | x | x | x |
| Expérience de difficultés ou souffrance professionnelles | x | x | x | x |
| Valeurs | | | | |
| Inclusion = évidence, norme vs accueil | | x | x | x |
| Inclusion = naturel | x | x | | x |
| Hétérogénéité | x | x | x | x |
| Ouvrir des possibles pour tous et toutes | x | | x | |
| Inclusion = une place pour chacun-e | x | x | x | x |
| Inscription dans la temporalité | x | x | x | x |
| Coopération – collectif | x | x | x | x |
| Oral, s'exprimer dans le groupe/être à l'écoute | x | x | x | x |
| Visibilité du projet – Soutien du projet | x | | x | x |

| Plainte ou revendication ou objection au système | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Opposition avec la formation initiale officielle (IUFM, INSPE) | x | | | x |
| Critique de l'institution Éducation nationale | x | | x | x |
| Objection à la catégorisation (étiquettes, labels, diagnostics) | x | | x | |
| Critique de la pédagogie traditionnelle, normative | x | x | x | x |
| Collègues avec autres valeurs ou pratiques = insupportable | | | x | x |
| Impossible de faire classe pour tous en même temps | | x | x | |
| Responsabilité des troubles déplacée sur l'école | x | x | x | x |
| Représentations ou pratiques concernant les élèves troublant l'ordre scolaire | | | | |
| Tous pareil/tous handicapés ? | x | | x | |
| Se protéger et protéger l'enfant de sa propre violence | | x | x | |
| Les laisser tranquilles, leur « foutre la paix », pas sur le dos | x | x | | x |
| Récit/un élève « court-circuit » | | x | x | |
| Appui sur le groupe de pairs, collègues école ou P.I. | x | x | x | x |
| Comportement perturbateur créé par le contexte scolaire | x | x | x | x |
| Controverse inclusion naturel/ça se travaille | x | x | x | |
| Paradoxe : exclure pour accueillir | x | x | x | x |
| Transformation des pratiques | | | | |
| Institutions : conseil, PTI, ceintures, lieux de langage ... | x | x | x | x |
| Référence à la temporalité : 3 ans, emploi du temps ... | x | x | x | x |
| Utilisation de coins, d'espaces de retrait. Circulation | x | x | x | x |
| Transformer l'espace, expérimenter, enlever les tables | | x | | x |
| <i>L'ULIS et moi quelle est ma situation ? Une invention</i> | x | x | x | x |

Du parcours professionnel à l'école inclusive

Nous noterons d'emblée que les parcours professionnels sont tous marqués par des rencontres décisives. Parfois la première rencontre remonte même à l'enfance, comme pour Franck et son enseignante de CE1. Cette rencontre a eu lieu en début de parcours pour tous et semble décisive pour impliquer chacun et chacune dans une forme de travail très engagée, en particulier amenant une ouverture aux pédagogies coopérative ou institutionnelle, avec parfois une certaine forme de cooptation. Tous font référence soit aux groupes (groupe Freinet, groupe P.I., groupe de recherche) soit à l'équipe. Un élan pour la lecture et la recherche semble aussi porter la réflexion.

De plus, tous ont été confrontés dès le début à des situations professionnelles difficiles : quartier difficiles (ZEP) pour Franck, Benoit, Patrick, dans le spécialisé avec des élèves identifiés avec troubles du comportement pour Patrick et Benoit, et à de la souffrance professionnelle pour Manon aussi face à des élèves perturbateurs et une entrée dans le métier dans la solitude. L'hétérogénéité est un sujet vite abordé, comme source de difficultés, et avec le soucis de la prendre en compte. La classe homogène est un leurre, Patrick dira même un « gros mensonge ». Ce genre de situations et de difficultés aurait pu amener à de la souffrance professionnelle jusqu'au burn out (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015) tant les enseignant-e-s se sentent démunis face à la diversité des élèves (Noël, 2019).

La formation par les pairs et les groupes est venue en quelques sorte pallier, pour deux d'entre eux assurément, l'absence de formation initiale dénoncée dans leurs discours. Cela dit, on ne parlera pas de

chance ni de rencontre hasardeuse, tant leurs parcours professionnels sont aussi empreints, *via* leurs discours, de volonté d'être en accord avec des valeurs humanistes et la recherche d'un idéal inclusif, un accueil inconditionnel. Tous et toutes montrent un fort attachement au projet de cette école : Patrick travaille à sa pérennisation en transmettant son expérience, Manon apprend, expérimente et a découvert qu'elle ne pourrait plus travailler autrement, Benoit arrive avec son projet de mettre en chantier l'école inclusive dans ce contexte favorable, Franck poursuit son travail de réflexion et de transmission de la praxis, tout en continuant à inventer sa classe en pédagogie institutionnelle. Ainsi dans cette équipe, il semblerait que chacun et chacune des interviewés se sente à sa place, partageant valeurs et pratiques, travaillant au projet de proposer une école accueillante pour la diversité des élèves. Ils font vivre une école où le collectif a du sens puisque chaque enfant peut participer à la construction du commun, *via* le conseil, et les projets collectifs, une école où l'enseignant-e est garant-e de la Loi et le cadre sécurisé, où la circulation est possible, où les apprentissages sont adaptés à chacun-e selon ses besoins, etc. Bref, une école où il y a une réflexion continue sur les pratiques et les enjeux de l'école dite inclusive. La référence à la pédagogie institutionnelle est récurrente. Nous pouvons remarquer comme Geffard (2018) que dans ce cas la parole singulière s'inscrit aussi dans un discours partagé, commun au groupe. Cela dit tous aussi vont faire référence dans ce contexte à des difficultés, des paradoxes et des ambivalences dans la mise en œuvre de cette école inclusive.

Des valeurs humanistes partagées vs école inclusive et collectif : aménager le milieu

La prescription de l'école inclusive en elle-même ne semble pas avoir été identifiée comme telle, en tout pas pas nouvelle du tout. L'accueil de tous les élèves dans leur diversité semble une évidence et naturelle dans cette école. Certains diront qu'ils ne peuvent pas faire autrement. C'est une obligation éthique a dit Franck. Pour tous, même si ce n'est pas toujours facile, c'est un préalable, une valeur phare, l'accueil est inconditionnel.

Ensuite, il s'agit d'articuler le collectif et l'individuel. Faire en sorte d'ouvrir des possibles pour que chaque élève trouve sa place, « un-e parmi les autres » (Imbert, 1997). Mais le collectif doit aussi exister, la coopération est une valeur partagée importante. La singularité de chaque élève peut exister dans le groupe. Mais il ne s'agit pas de confondre singularisation et individualisation comme c'est le cas avec les multiples projets individuels et dispositifs qui peuvent amener de la confusion dans la mise en œuvre de l'école inclusive (Savournin, 2020). Ainsi l'élève qui a des besoins particuliers est inscrit-e dans un collectif, n'est pas stigmatisé-e, même l'AESH est mutualisée pour éviter une individualisation à outrance qui aurait un effet contre-productif en créant une relation duelle enfermante et pouvant provoquer de l'opposition ou des crises. Le tutorat est une autre forme d'articulation individu-collectif. Ajoutons à cela que tous mettent en avant la question du temps : les classes multi-niveaux permettent de travailler sur trois ans, ce qui change le rapport à la temporalité, permet le respect du rythme d'apprentissage, les échanges entre grands et petits, ainsi que la constitution réellement du groupe partageant une culture commune. La valeur temps est décli-

née aussi dans la classe avec une place centrale donnée à l'emploi du temps, ainsi que pour chaque enfant qui va à un moment donné être maître de son temps *via* son plan de travail, ou *via* les diverses inscriptions.

Ce qui ressort aussi très fort des entretiens est cette idée que les comportements perturbateurs sont créés par le contexte : par le manque d'adaptation du contenu, par les contraintes et les normes, le rythme imposé, l'interdiction de se lever, etc. Il s'agit donc « d'aménager le milieu » comme le proposent Oury et Vasquez (1967). Ils abordent tous aussi la question de la relation, du côté frontal et de l'oppositionnel, qu'il est nécessaire de décaler. Ils s'appuient en partie sur les institutions qui font tiers et sur l'équipe.

De la plainte à la revendication et à l'objection du système, jusqu'à s'autoriser

Comme l'ont montré Brossais *et al.* (2021, à paraître) des processus défensifs peuvent apparaître dans les discours sous la forme de plainte, de revendication ou d'objection. Ils viennent aussi révéler une modalité d'appropriation subjective.

Dans notre étude, la plainte concernant l'absence ou la carence de formation est récurrente. Au travers des époques différentes où les interviewés ont passé le concours d'instituteur ou professeur des écoles, ils font apparaître l'évolution dégressive de la formation initiale. Apparaît aussi le manque d'accompagnement à l'entrée dans le métier (pour trois sur quatre) et la solitude (pour deux d'entre eux), et le manque de formation continue aujourd'hui. Mais malgré la plainte, ils semblent tous avoir trouvé d'autres ressources pour se former. Ils remarquent aussi le manque de personnel, par exemple concernant le nombre d'AESH, qui fait que le nombre d'heures allouées à certains élèves par la MDPH ne peuvent être comblées.

Par ailleurs, concernant notre sujet d'étude sur les élèves qui troublent l'ordre scolaire, la réponse de chacun et chacune a été sujet à discussion. En général ils demandaient des précisions pour savoir s'ils pouvaient considérer ou pas les élèves notifiés ULIS, ou les élèves sans notification MDPH, etc. Du coup, soit ils avaient l'impression de ne pas avoir d'élève concerné (Manon, Patrick), soit que presque tous les élèves pourraient être concernés (Franck, Benoit, Patrick). Deux d'entre eux (Benoit et Franck) ont formulé très clairement leur objection à la catégorisation des élèves. Franck va jusqu'à parler d'invention médicale. Ainsi la « médicalisation de l'échec scolaire » dénoncée par Morel (2014) trouve écho dans cette forme d'appropriation. Ce rejet des étiquettes est en lien avec la modalité déjà décrite et commune à tous qui consiste à déplacer la responsabilité des difficultés ou troubles sur l'école et le contexte. De ce fait, les catégorisations apparues en première partie dans les différentes approches et différentes études scientifiques n'ont pas ou peu été évoquées par les enseignant-e-s.

Pour finir, les quatre enseignant-e-s font objection au système qui les met face à des injonctions paradoxales. En effet, ils revendiquent le besoin de temps qu'ils s'octroient dans ce projet et insistent sur l'impossibilité de faire classe à tous les élèves en même temps. Ils s'opposent aussi à certaines prescriptions : la classe de référence ne se décrète pas, sinon comment prendre en compte réellement les besoins de l'enfant ? Parfois il est impossible de scolariser un enfant dans une classe comme c'est prescrit sans lui faire violence :

or la prescription décrète la classe de référence et demande aussi de prendre en compte les besoins de l'enfant, mettant ici devant un impossible.

Face à des empêchements, ils ont trouvé une forme d'appropriation qui leur donne une certaine liberté pour s'autoriser, en créant un bulle pédagogique.

Mise en œuvre des processus d'appropriation subjective

De l'objection du système au devenir auteur

L'équipe, dans la dynamique collective et du projet d'école, semble prendre des initiatives qui leur apparaissent favorables à l'école inclusive, et favorables aux enfants concernés, dans un jeu avec les prescriptions. Tout en étant critiques envers le système, et relevant certains empêchements, ils et elles s'autorisent, entre eux, mais aussi dans le sens de s'auto-riser soi-même et devenir auteur de son travail.

Par exemple, la classe de référence pour des élèves notifiés ULIS est toujours celle de la classe d'âge. Ainsi, les élèves sont bien inscrits dans leur classe et y sont scolarisés. Cependant, pour une élève avec une situation de handicap qui ne lui permet pas de supporter un groupe classe, de par ses troubles du spectre autistique, la classe de référence est en réalité celle du dispositif ULIS. Ici la priorité est la qualité d'accueil de cette élève, en détournant la prescription. Critiquant le système qui fait comme si toutes les classes étaient adaptées pour recevoir tous les enfants sans distinction, l'équipe a pris le parti de faire avec la réalité. Un autre exemple concerne la situation « invitation » : des élèves non notifiés peuvent bénéficier d'un accueil temporaire, borné, dans le dispositif. Un flou dans la loi semble laisser le doute dans ce fonctionnement. Encore un exemple concerne la répartition d'horaires de l'AESH : étant donné le manque de personnel, rendant impossible l'application des notifications et prescriptions, l'équipe s'est organisée en interne pour mutualiser à sa manière l'AESH. Et un dernier exemple, concernant les pratiques liées à l'oral, tous les temps accordés aux présentations en collectif, comme Patrick en fait la remarque, cela n'est pas dans les programmes.

Utilisation des institutions pour faire tiers et protéger de l'ambivalence face à l'altérité

Lorsqu'ils et elle parlent de leurs pratiques pédagogiques, tous évoquent les institutions et les outils communs mis en place dans l'école. Ils peuvent faire part d'appropriation singulière des outils, avec des différences dans la pratique, mais la réflexion commune tend vers une harmonisation et une culture commune. Certaines institutions sont particulièrement mises en avant pour favoriser l'accueil des élèves qui troublent l'ordre scolaire : le conseil, la circulation, les ceintures, le plan de travail, les coins de classe, la classe-refuge.

Cependant, l'accueil d'un élève en situation de handicap met face à la question de l'accueil de l'Autre et sa différence, l'ambivalence face à l'altérité vient se traduire aussi par des mouvements de rejet. L'on peut invoquer ici la figure de « l'inquiétante étrangeté » (Freud, 1919). Trois d'entre eux évoquent des affects liés à la violence. Conscients de cette ambivalence, ils expriment le besoin de protéger l'enfant et

eux-mêmes de cette violence. Pour cela ils s'appuient sur un cadre qui protège, et ils trouvent le moyen d'introduire du tiers, de se décaler d'une relation duelle. Deux exemples analysés illustrent bien ce propos : l'utilisation de la classe-refuge par Manon face à un élève en situation de crise ; l'utilisation du moment « bilan » du plan de travail par Franck et Benoit pour réduire les failles et faire tiers avec un élève en scolarité partagée ITEP – école.

Un paradoxe : exclure pour mieux accueillir

Nombreuses recherches ont montré que l'exclusion est une réponse majoritaire face aux perturbations scolaires, et qu'elle ne fait que renforcer les comportements d'opposition des jeunes, alors que les pratiques éducatives et respectueuses améliorent la qualité de la scolarité à tous points de vue (Massé, Gaudreau et Bernier, 2021). Au regard de ce constat, nous nuancerons l'exclusion qui est proposée et évoquée par les enseignants et enseignante interviewés.

Il ne s'agit pas d'une réponse irréfléchie, en réaction immédiate à un comportement perturbateur. Au contraire c'est pensé, cadré, et même contractualisé entre l'enfant et les adultes concernés. La classe-refuge est identifiée à l'avance, et n'a pas seulement la fonction d'exclure mais celle d'accueillir. Elle permet ainsi d'introduire du tiers, de décaler l'enfant en le sortant de son environnement, d'éviter parfois une crise ou une tension trop forte, permet à l'enseignant ou le groupe de souffler afin d'être mieux disposé à l'accueillir à nouveau. En effet une des conditions de la sanction « éducative » selon Prairat (2011) est cette possibilité du retour dans le groupe.

De même, les différentes situations proposées aux élèves bénéficiant du dispositif ULIS travaillent cette exclusion/inclusion, ce lien dedans-dehors, permettant de sortir de la classe pour mieux y revenir. Au niveau des classes, les coins repos permettent à l'enfant de s'extraire du travail, de se mettre en retrait, afin de mieux revenir dans le groupe après.

Ici il s'agit donc d'une forme d'exclusion qui se veut éducative dans un cadre où l'autorité est éducative au sens défini par Robbes (2010). De plus, certaines modalités viennent travailler l'élève autour de l'inscription : cette démarche demande à l'élève d'être actif, de faire le choix de s'inscrire dans le dispositif, et du même coup de s'exclure de sa classe. Il est mis devant sa responsabilité et ses choix. Mise en acte qui est cependant encadrée et accompagnée par les enseignants, mais qui donne une autre couleur à la présence de l'enfant, qui peut être mis devant son désir.

Controverses : naturel/ça se travaille, être disponible/les laisser tranquille

Des controverses apparaissent dans les discours. L'inclusion est tout à fait naturelle et facile. Les élèves sont de fait inclus et ça se passe bien. Cependant, il ne suffit pas de mettre à disposition un outil pour qu'il fonctionne, l'inclusion, c'est inconditionnel mais ce n'est pas facile et ça se travaille. Cela demande donc un investissement, des choix pédagogiques, du temps, de la formation.

De même, le fonctionnement en classe multi-niveaux et en pédagogie coopérative et institutionnelle permet à l'enseignant-e de se libérer et d'être disponible pour les élèves qui ont des besoins éducatifs parti-

culiers. Par exemple Manon explique que cela permet de prendre le temps de discuter et être à l'écoute avec un élève qui a des conflits ou qui peut faire une crise. Mais aussi, une des postures professionnelles revendiquée comme bénéfique aux élèves qui troublent l'ordre scolaire est celle de les laisser tranquilles, ne pas être sur leur dos, les laisser circuler, les laisser s'isoler ou s'exclure du travail, les laisser même ne rien faire, comptant sur la temporalité ou sur les institutions pour différer la discussion ou la reprise.

Des inventions

La réflexion dans l'équipe autour de l'école inclusive en outre, donne lieu à des questionnements, remises en cause, et transformation des pratiques. Il semblerait aussi que l'inscription dans une équipe et/ou un groupe, dans une dynamique professionnelle, crée une émulation qui donne envie d'expérimenter et inventer de nouvelles pratiques.

La transformation de l'espace vient en partie de la réflexion sur l'utilisation des différents coins et sur la circulation. Deux des enseignants interviewés (Patrick et Manon) étaient en pleine invention de nouveaux espaces et mobiliers dans leur classe. Ils pensent que l'espace a une influence sur les comportements des élèves. Notamment, dans ce cadre, les élèves peuvent circuler, mais aussi adopter des postures corporelles inhabituellement tolérées en classe : se coucher par terre par exemple.

Une autre invention est celle proposée par le coordonnateur ULIS à l'équipe, un outil institutionnel venant définir la situation de l'élève, et permettant d'articuler les institutions de la classe et celles du dispositif. Cet outil définit aussi les rôles et les statuts, et les places de chacun, enfants, coordonnateur, enseignants. Certaines situations viennent répondre aux comportements perturbateurs, permettent de réguler et aussi de prévenir les crises. Cette invention a été élaborée en dehors de l'équipe d'école, mais avec un autre collègue du groupe P.I. Ici l'on constate que tout en s'inscrivant dans un courant pédagogique, et un discours « déjà-là », ces enseignants sont capables d'inventivité, et de renouveler les outils et la réflexion, prenant en compte un nouveau paradigme. Ils s'inscrivent ainsi dans une logique institutionnelle qui travaille avec l'institué et l'instituant, et qui consiste à désinstitutionnaliser et ré-institutionnaliser. Nous pouvons en écho au questionnement de Patrick Geffard (2018) parler ici d'une « ouverture à l'expérience renouvelée » (p. 38).

Souffrance au travail : de « l'élève court-circuit » au groupe de pairs

Deux des enseignants interviewés ont vraiment insisté sur un récit concernant un élève que nous avons qualifié de « court-circuit » comme déjà défini par Geffard (2018). Ils ont tous évoqué des situations difficiles à un moment donné de leur parcours. L'expression d'affects négatifs, de sentiments de ratage ou d'impuissance viennent montrer une forme de souffrance au travail. Mais ce qui est significatif est l'appui systématique sur le groupe de pairs : l'équipe en premier lieu, ou le groupe de P.I. La pédagogie institutionnelle est plusieurs fois évoquée comme ce qui permet de tenir, et aussi « se tenir avec d'autres » (Imbert, 2004, p. 115). Les institutions mises en place introduisent du tiers, répartissent la responsabilité de la vie quotidienne sur tout le groupe, proposent un cadre qui protège à la fois l'enseignant-e et les enfants.

Le groupe de pairs permet de sortir de la solitude, et offre la possibilité d'exprimer affects et tensions. Il permet aussi d'élaborer une pensée, parfois même de se remettre à penser en confrontant le récit aux autres qui vont amener un autre point de vue et permettre à l'enseignant·e concerné·e de se décaler. Au-delà de cette écoute tant appréciée par Manon par exemple, le groupe permet aussi d'ouvrir le champ des possibles, et vient co-élaborer des propositions, des solutions.

L'on entend dans les discours comment l'enseignant·e est porté·e par le groupe, et sachant que les autres savent, il ou elle est plus tranquille avec les décisions prises. Le groupe a une fonction phorique (Delion, 2018), permet en effet de se tenir et de tenir. Les pratiques mises en place, même quand il s'agit d'exclusion, peuvent être décidées conjointement, ce qui déculpabilise l'enseignant·e.

L'insistance sur l'auto-formation et sur les réunions, l'importance de la transmission évoquées surtout par Patrick et Franck, montrent combien elles sont fondamentales pour la pérennité du projet. Cette tranquillité tant évoquée par Benoit est gagnée par cet investissement dans le travail commun et la réflexion commune, la possibilité et l'acceptation d'exprimer ses affects, la construction d'un cadre accueillant et sécurisé, la remise en cause continue et la possibilité de se mettre en mouvement par rapport à la différence et l'altérité. Même si tous ne manquent pas d'énoncer les difficultés, parfois de la souffrance, ils et elles peuvent mettre en actes cette école accueillante, coopérative, ensemble et individuellement, dans une dialectique entre leur classe et l'équipe, entre subjectivité et intersubjectivité.

Ainsi entre travail prescrit et travail réel, ce projet d'école et les pédagogies mises en place, coopérative et institutionnelle, permettent à chaque enseignant et enseignante de s'approprier subjectivement la prescription, s'appuyant sur une appropriation collective et intersubjective, qui donnent une autre dimension à l'école inclusive.

Conclusion

Notre travail de recherche s'est intéressé à l'école inclusive pour les élèves troublant l'ordre scolaire établi, et en particulier à l'appropriation subjective des enseignant-e-s, c'est-à-dire leur positionnement et repositionnement associés aux prescriptions de l'école inclusive.

Une multitude d'appellations viennent définir cet élève dit « perturbateur », chacune renvoyant à un cadre théorique différent. Ainsi, sans avoir abordé les controverses à ce sujet avec les enseignants et enseignante interviewés, nous relevons qu'il leur a été difficile de désigner les élèves concerné-es par la question. Les résultats de notre recherche laissent apparaître que, sans lien systématique à la catégorisation, à la notification, au diagnostic, c'est finalement leur point de vue subjectif, leur expérience singulière, la relation à l'élève dans le contexte donné, qui va déterminer si l'enfant est « troublant » pour son enseignant-e ou pas, et aussi l'importance donnée au contexte scolaire, qui, plus ou moins normé, peut créer ou au contraire prévenir des comportements perturbateurs.

Dans cette recherche le contexte est lié à un projet d'école spécifique et se référant à la pédagogie institutionnelle. Les résultats ont mis en évidence que ce contexte particulier a une incidence sur l'appropriation subjective de la prescription d'inclusion du fait des valeurs défendues d'une part et de la place du travail d'équipe d'autre part. En effet, l'accueil inconditionnel est une évidence éthique pour les enseignant.es interrogés, et la réflexion, auto-formation, co-élaboration en groupe viennent appuyer et soutenir la pratique et les positionnements de chacun, chacune des enseignants et enseignantes. La rencontre avec le handicap et la différence met les enseignants et enseignantes face à des incertitudes et des difficultés professionnelles,

mais dans leur contexte local d'exercice, le projet de transformation de l'école qu'ils et elles proposent mettent en évidence une appropriation subjective et aussi collective ici, du projet politique inclusif.

Au vu du petit nombre de cas étudiés, les résultats ne sont pas généralisables à l'ensemble de la communauté enseignante. Malgré tout, ils permettent de percevoir des modes d'appropriation qui se reproduisent puisque semblables aux résultats de Savournin *et al.* (2019) et Brossais *et al.* (2021, à paraître) : de mécanismes de défense à l'invention de nouvelles pratiques (dont aménagement spatial), et l'expression de paradoxes, dilemmes et ambivalences vis-à-vis de la différence et de la norme.

Nous mettons en relief les dimensions espace et temps : s'inscrire dans la durée est une modalité d'appropriation qui fait l'unanimité dans leurs discours en faveur de l'inclusion. Réinventer la circulation et l'aménagement des espaces semble une autre forme d'appropriation subjective et partagée aussi. Cette dernière ayant un impact direct sur le mouvement, sur les corps, pourrait avoir des effets sur la scolarisation des élèves troublant l'ordre scolaire, souvent en difficultés avec l'assignation à rester assis et calme. Ceci n'a pu être développé mais mériterait de faire l'objet de recherches en lien avec l'école inclusive.

De même l'affirmation de l'opposition à l'institution paraît inhérente à la posture professionnelle : « Remettre en cause le cadre institutionnel et exprimer un avis critique acéré relèvent de l'exercice de la responsabilité des professionnels, ce qui fait, de notre point de vue, partie de l'appropriation subjective d'une politique éducative ici inclusive » (Brossais *et al.*, 2021, à paraître).

Cependant, dans notre enquête, cette remise en cause du système est en lien avec le fait de dépasser

ser les empêchements, de s'autoriser à. Ainsi sont mises en avant des modalités d'appropriation qui consistent à se ré-appropriier individuellement et collectivement son travail dans le cadre de la prescription de l'école inclusive. Cela a à voir avec une dialectique entre institué et instituant. Cette dynamique institutionnelle se retrouve tant au niveau de l'équipe d'enseignant-e-s de l'école, qu'au niveau du collectif enfants-adultes de l'école et au niveau du groupe de chaque classe. Les différents conseils leur permettent ce jeu-là, entre Loi et inventions du quotidien. Nous faisons écho ici à une des pistes de réflexion du séminaire *Institutions* (2022, à paraître) : la désinstitutionnalisation dans le langage du nouveau management public vient en réalité retirer dans les institutions la partie délibération. Il est plus que nécessaire de réinventer ces lieux où l'on peut agir, faire l'expérience d'un pouvoir, de l'autonomie.

De plus une praxis partagée et relevant d'un va-et-vient entre la classe et le groupe de pairs, entre pratique et réflexion, donne une autre coloration à ces formes d'appropriations subjectives, qui ont en commun de s'appuyer sur les institutions pour proposer un cadre qui se veut éducatif et inclusif. Cela dit, tout en s'inscrivant dans un discours commun, comme l'avait noté Geffard (2018), chacun et chacune fait preuve de singularité dans la mise en œuvre de la pédagogie institutionnelle en lien avec les prescriptions et politiques éducatives. Dans cette école, les enseignant-e-s sont venus et/ou restent avec leur désir, par adhésion au projet. Ce désir se traduit par une forte implication dans le travail, en terme de temps et d'investissement. Il entretient une posture professionnelle soucieuse d'interroger les pratiques, de faire preuve d'expérimentations, de tenter de faire autrement pour ouvrir des possibles. Ce désir de l'enseignant-e est à la base de la classe

coopérative, ce que René Laffitte a pu nommer « l'institution zéro » (Connac, *in* Étienne, 2009).

De plus, nous reprenons la référence à Kohout-Diaz citée par Brossais *et al.* (2021, à paraître) : « Pour l'auteur, les styles professionnels inclusifs se caractérisent par une « éthique de l'acte de parole dans l'activité d'interprétation des différentes situations » où le professionnel peut advenir (o.c., 2020, p. 37). Ainsi, l'enseignant inclusif est « un interprète de la diversité » (o.c., 2018, p. 13). » Elles ajoutent que l'idée de besoin éducatif particulier est mise en cause, opposant l'être qui serait parlé, c'est-à-dire dont on écrit le projet en fonction de ses besoins identifiés, et l'être qui pourrait parler lui-même pour exprimer son désir, ses difficultés.

De ce point de vue, les pratiques en pédagogie institutionnelle, comme dans les résultats de cette recherche, laissent apparaître la prégnance de la parole de l'enfant par la multiplication des lieux de parole, par l'importance de la valeur accordée à la parole, par la réflexion sur les effets de l'inscription qui donne pouvoir à l'enfant de réinscrire son désir. Tout cela a été peu exploré lors de cette recherche mais apparaît comme un point de vue intéressant à interroger ultérieurement.

De même, si des cas d'élèves « courts-circuits » ont été évoqués par certains enseignants, nous avons peu abordé la place accordée au récit sur l'enfant, la monographie, l'attention portée à ce qui se joue en classe, dans un groupe d'analyse de pratiques. Ceci a probablement une importance pour l'engagement des enseignants et enseignantes dans le questionnement et l'innovation professionnelle en terme d'école inclusive. Les effets de la construction de cas sur l'appropriation subjective des prescriptions de la politique éducative inclusive restent aussi à explorer.

Bibliographie

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.
- Barry, V. (2021). Approche comparative des représentations de professeurs français et sénégalais sur la prise en compte de la diversité des élèves, *La nouvelle revue, Éducation et société inclusive*, 91 – juillet 2021, *Les enseignants et l'altérité*, 47-63.
- Bauman, Z. (2013). *La société liquide*. Fayard, Pluriel.
- Béliard, A., Eideliman, J., Fansten, M., Mougel, S., Planche, M. et Vaumoron, S. (2019). Enfants agités, familles bouleversées. Enjeux et usages familiaux du diagnostic de TDAH. *Sciences sociales et santé*, 37, 5-29. <https://doi.org/10.3917/sss.371.0005>
- Bénévent, R. et Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi – Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Nîmes : Champ social éditions, Matrice.
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61 (1), 49-64. doi : 10.3917/nras.061.0049
- Benoit, H. (2021). Éditorial, Les enseignants et l'altérité. *La nouvelle revue, Éducation et société inclusive*, 91 – juillet 2021.
- Berger, M. (2008). *Voulons-nous des enfants barbares*. Dunod.
- Berger, M. (2012). *Soigner les enfants violents*. Dunod.
- Bienne, M. (2004). « “Les enfants terribles” ». La psychiatrie infantile au secours de la famille : la consultation du professeur Georges Heuyer en 1950 », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [en ligne], numéro 6, 2004, mis en ligne le 31 mai 2007 ; doi : 10.4000/rhei.737
- Blatge, M., Cervera, M. et Parron, A. (2016). Les publics du médico-social au prisme du genre : le cas des jeunes en Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique. *Sciences & Actions Sociales*, 4, 106-121. <https://doi.org/10.3917/sas.004.0106>
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Armand Colin, 2^e édition, 2015.
- Brossais, E. (2016). « Introduction », Traces de la subjectivité des enseignants dans l'acte d'enseignement : les apports de la psychanalyse à l'analyse critique des pratiques. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 2016/2 (vol. 49), p. 7-18. doi : 10.3917/lsdle.492.0007
- Brossais, E., Savournin, F., Chevallier-Rodrigues, E. (2021). Appropriation subjective d'un dispositif ULIS en collège : contribution d'une approche clinique des pratiques professionnelles de l'inclusion. Dans R. Bonasio, H. Veyrac (2021). *Appropriations de « nouvelles » prescriptions en éducation scolaire*. Toulouse : Octarès.
- Canac, F. (2020). Du groupe-classe à la classe-groupes : contribution à l'étude de l'espace psychique de la classe à plusieurs cours : effets de l'institutionnalisation d'un réseau de groupes sur l'accueil de la singularité. *Thèse, Éducation*. Université Paul Valéry, Montpellier III, 2020. Français. NNT : 2020MON30018.tel-03155801
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Champ social éditions.

- Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissant du comportement (TEC). *Cliopsy*, 14, 89-103.
- Cervera, M. et Parron, A. (2020). Les situations sociales des familles des jeunes accompagnés en institut thérapeutique éducatif et pédagogique ? : comment penser l'implication des parents ? *Empan*, 117, 123-129. <https://doi.org/10.3917/empa.117.0123>
- Chevallier, M., Gagbé, K., Freymond, O. et Lenfant, T. (2013). *Problèmes de comportement à l'école, comprendre pour agir*. Lyon, Chronique Sociale.
- Corbion, S. (2020). *L'école inclusive : Entre idéalisme et réalité*. Toulouse : Éditions Érès.
- Cornet, J. et De Smet, N. (2013), *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre : une autre conception du groupe-classe*. ESF édition.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. (2015), *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ?* Bruxelles : De Boeck.
- Dejours, C. (2016). Souffrance et plaisir au travail. L'approche par la psychopathologie du travail. *Travailler*, 35, p. 19-30. <https://www.cairn.info/revue-travailler-2016-1-page-17.htm>
- Dejours, C. (2017). Au commencement n'est pas l'action. *Éducation permanente*, 210, 20171 Commencements et recommencements, p. 111-120. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02290586/document>
- Delion, P. (2018). *Fonction phorique, holding et institution*. Éditions Érès.
- Dubet, F. (2013). La crise scolaire est politique, dans le journal *Le Monde* du 30 août 2013.
- Dubet, F. (2016). École : la question du sens. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (p. 401-411). Auxerre : Éditions Sciences Humaines. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/sh.fourn.2016.01.0401>
- Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Egron, B. et Sarazin, S. (2018). *Troubles du comportement en milieu scolaire*. Retz.
- Étienne, R. (2009). Entretien avec Sylvain Connac. *Les Cahiers pédagogiques* (s.d.) [en ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-avec-les-pedagogies-cooperatives-Demarches-et-outils-pour-l-ecole>
- Favereau, S. (2013). Les ITEP, des croisades à nos jours... *Empan*, 92, 15-18. <https://doi.org/10.3917/empa.092.0015>
- Falabrègues, A. (2017). « Bauman, Z. La vie liquide », *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne], 43/2, 2014, <http://journals.openedition.org/osp/4389>
- Freud, S. (1919). *L'inquiétante étrangeté*. Paris, Folio (1985).
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Éditions Érès, 2018.
- Gasparini, R. (2021). Les troubles du comportement en maternelle : Les usages professionnels d'une catégorisation jugée imparfaite. *Agora débats/jeunesses*, 87, 113-127. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0113>
- Geffard, P. (2010). Enjeux subjectifs dans la classe institutionnelle, *Cliopsy*, n° 3, p. 85-91.

- Geffard, P. (2014). Le groupe de pairs de la pédagogie institutionnelle : un espace psychique partagé. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 62, 183-195.
- Geffard, P. (2015). Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle (TFPI). *Cliopsy*, 14, 117-124.
- Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Gélinas Proulx, A. et Dionne, É. (2010). Compte rendu de [Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien* (2^e éd. refondue). Paris : Armand Colin. *Mesure et évaluation en éducation*, 33 (2), 127-131. <https://doi.org/10.7202/1024898ar>
- Georgelin, M. (2021). *Des enfants violents, clinique de l'extrême en ITEP et narrativité*. Éditions Érès.
- Gevret, V. (2021). Les enseignants face à l'inquiétante altérité : étude clinique d'un rapport à l'Autre-élève en situation de grande pauvreté, *Revue envie d'école, le journal des rééducateurs de l'éducation nationale*, n° 108, septembre-octobre 2021, 81-84.
- Gonon, F. et Cohen, D. (2011). Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. La génétique est-elle impliquée ? Attention deficit hyperactivity disorder, Interpretation of a recent genetic study. *Med Sci* (Paris) 2011 ; vol. 27, num 3 p. 315-317, <https://doi.org/10.1051/medsci/2011273315>
- Gonon, F. (2013). Quel avenir pour les classifications des maladies mentales ? Une synthèse des critiques anglo-saxonnes les plus récentes. *L'information psychiatrique*, 89, 285-294. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8904.0285>
- Gori, R. et Del Volgo, M.-J. (2008). *Exilés de l'intime, la médecine et la psychiatrie au service du nouvel ordre économique*. Édition Denoël.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris, ESF.
- Imbert, F. et le GRPI (1997). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris, ESF.
- Imbert, F. (1999). *Vocabulaire pour la pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice (édition 2010).
- Imbert, F. (2004). *La pédagogie institutionnelle – pour quoi ? pour qui ?* Vigneux : Matrice.
- Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28, 113-117. <https://doi.org/10.3917/reli.028.0113>
- Jourdan, I. et Brossais, E. (2016). Le rapport à l'épreuve en didactique clinique des disciplines. Deux études de cas de professeurs stagiaires à l'IUFM. In B. Calmettes, M.-F. Carnus, A. Terrisse, C. Garcia-Debanç (dir.), *Regards des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants*. Louvain : Presses Universitaires de Louvain (p. 413-421).
- Jupille, J. (2011). Hyperactivité et troubles des conduites : des diagnostics controversés. *L'information psychiatrique*, 87, 409-415. <https://doi.org/10.3917/inpsy.8705.0409>
- Jubin, P. (1988). *L'élève tête à claques*. Paris, ESF éditions.
- Jubin, P., Lamarre Milbergue, V., Lelouey, N. (2017). *Brian, Rachid, Mathilde et les autres. Voyages en pédagogie*. Éditions D'Une.
- Laffitte, R. et le groupe VPI (1999). *Mémento de Pédagogie Institutionnelle. Faire de la classe un milieu éducatif*. Vigneux : Matrice.
- Laffitte, R. et le groupe VPI (2006). *Essai de pédagogie institutionnelle, l'école un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Champ social édition.

- Lebrun, J.-P. (1997-2009). *Un monde sans limite* (1997), suivi de *Malaise dans la subjectivation* (2001). Éditions Érès, 2009.
- Lavoie, G. (2016). À la source de la persistance des « difficultés d'adaptation » : les pièges du langage, de l'image et de l'analogie. Point de vue dégagé de la philosophie de Ludwig Wittgenstein. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 223-237. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nras.073.0223>
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 139-152. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/nras.077.0139>
- Le Collectif pas de 0 de conduite (2006). *Pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans !* Éditions Érès.
- Massé, L., Gaudreau, N., Bernier, V. (2021). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits INSHEA, *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives* 2021/1, n° 89-90, vol. 1, pages 167 à 186, doi : 10.3917/nresi.089.0167
- Martin, F., Morcillo, A., Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 579-604. <https://doi.org/10.7202/012083ar>
- Martin, L., Meirieu, P., Pain, J. (sous la dir. de) (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Vigneux, Matrice éditions.
- Meirieu, P. (2001), *Fernand Oury, y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* Paris, PEMF.
- Michaud, G. (1977), *Laborde... un pari nécessaire. De la notion d'institution à la psychothérapie institutionnelle*. Édition Bordas.
- Misès, R. (1999), *Les pathologies limites de l'enfance*. Paris, PUF.
- Moignard, B. et Rubi, S. (2013). « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? » *Carrefours de l'Éducation*, nov. 2013, n° 36, p. 47-60.
- Moignard, B. et Rubi, S. (2020). Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française. 30 ans de construction de l'objet. 1985-2015. Première partie. Les désordres scolaires en sociologie de l'éducation : cartographie et transformations d'un objet de recherche. *Revue française de pédagogie*, 208, 97-134. <https://doi.org/10.4000/rfp.9536>
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, La dispute.
- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système ? *Revue McGill, Journal of education*, Printemps 2019, p. 226-244.
- Oury, F. et Pain, J. (1998). *Chronique de l'école caserne*. Édition champ social (1^{re} éd. 1972).
- Oury, F. et Vasquez, A. (1967). *Vers une Pédagogie Institutionnelle*. Paris, Maspero, 4^e édition, 1971.
- Oury, F. et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris, Maspero, édition 2000.
- Oury, J., Guattari, F., Tosquelles, F. (1985). *Pratique de l'institutionnel et politique*. Édition Matrice.
- Paturet, J. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Éditions Érès.

- Ployé, A. (2021). Inquiétante étrangeté du handicap dans un établissement médico-social à l'heure de la désinstitutionnalisation, *La nouvelle revue, Éducation et société inclusive*, 91 – juillet 2021, *Les enseignants et l'altérité*, 31-45.
- Pochet, C. et Oury, F. (1979). *Qui c'est l'conseil ?* Vigneux : Matrice.
- Pochet, C., Oury, F., Oury, J. (1986). *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud*. Vigneux : Matrice.
- Pawloff, S. (2020). Ce que l'inclusion ne dit pas de l'inclusion : Remarques d'anthropologie psychanalytique sur la condition postmoderne des politiques d'inclusion. *Empan*, 117, 21-27. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/empa.117.0021>
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38 (1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : éditions Favre SA.
- Robbes, B. (2016). *L'autorité enseignante. Approche clinique*. Champ social, « Prévenir les violences à l'école ».
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe, douze situations pour apprendre à l'exercer*. Paris, ESF (édition 2020).
- Robin, I. (2014). *L'entrée dans la réussite, évaluer en maternelle*. Éditions RoPi.
- Robin, I. et VPI-Fernand Oury (2011). *La pédagogie institutionnelle en maternelle*. Nîmes : Champ social éditions.
- Robin, I. et VPI-Fernand Oury (2013). *L'entrée dans la Loi*. Nîmes : Champ social éditions.
- Savournin, F. et Detchart, F. (2016). Les élèves perturbateurs au collège : des pratiques enseignantes inclusives, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 76, 4^e trimestre 2016.
- Savournin, F., Brossais, E., Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 85, 53-69. <https://doi.org/10.3917/nresi.085.0053>
- Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M., Chevallier-Rodrigues, É. et Courtinat-Camps, A. (2020). Accompagner la dynamique inclusive en milieu scolaire : De l'intérêt d'une articulation recherche-formation ?, *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 65-1, 27-44. <https://doi.org/10.3917/spir.651.0027>
- Savournin, F. (2021). Quelle approche de la difficulté scolaire dans l'école aujourd'hui ?, *Revue envie d'école, le journal des rééducateurs de l'éducation nationale*, n° 108, septembre-octobre 2021.
- Torres, J.-C. (2019). Sur l'injustice scolaire. *Éléments théoriques pour une éthique éducative*. Paris, L'Harmattan.
- Wagnon, S. (2019). *De Montessori à l'éducation positive. Tour d'horizon des pédagogies alternatives*. Éditions Mardaga.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan.
- Zérouki, D. (2020). *Les incasables*. Robert Laffont.

Textes officiels

Circulaire de rentrée 2019, école inclusive (Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019), <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>

Décret n° 2017-620 du 24 avril 2017 relatif au fonctionnement des établissements et services médico-sociaux en dispositif intégré prévu à l'article 91 de la loi n° 2016-41 du 26 janvier 2016 relative à la modernisation de notre système de santé, <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000034485262/>

Loi du 11 février 2005, <https://handicap.gouv.fr/la-loi-du-11-fevrier-2005-pour-legalite-des-droits-et-des-chances>

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, Chapitre IV : Le renforcement de l'école inclusive (articles 25 à 31), <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2019/7/26/MENX1828765L/jo/texte>

Projet d'école : article L. 401-1 du Code de l'Éducation modifié par Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 – art. 33, https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000027679302/2999-01-01/

Unesco – Recommandations : rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020, <https://gem-report-2020.unesco.org/fr/recommandations-2/>

Sites internet

Café pédagogique : article à propos du panel 21, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/01/27012021Article637473274779736996.aspx>

CEEPI, <https://www.ceepi.org/le-ceepi-son-histoire-018>

CEEPI : Passage *Entretien du groupe Caus'actes, tenu à Guyancourt en décembre 2009* (à propos du passage du GTE aux GET et au CEEPI), <https://www.ceepi.org/index.php?id=0141>

La Brique-ATPI (association toulousaine de pédagogie institutionnelle), <https://labriqueatpi.wordpress.com/>

PII : réseau P.I. international, <https://reseau-pi-international.org/>

Séminaire (2020-2022) (à paraître). *Le concept d'institution dans les pratiques de l'institutionnel*, <https://ema.cyu.fr/seminaires-de-recherche/le-concept-dinstitution-dans-les-pratiques-de-linstitutionnel>

Filmographie

Fabienne d'Ortoli et Michel Amram (2013). *Fernand Oury, un homme est passé*, Éditions de la Neuville, <http://www.ecoledelaneuville.fr/#filter=.portfolio> (+ bonus sur ce DVD des extraits et commentaires de Catherine Pochet sur sa classe).

François Truffaut (1970). *L'enfant sauvage*. Les films du carrosse (83 min.).

Martine Deyres (2022). *Les heures heureuses*. Film documentaire (1 h 17).

Annexes

Liste des annexes

Annexe 1 : Image du trépied de la pédagogie institutionnelle

Annexe 2 : Image de l'atomium de la pédagogie institutionnelle

Annexe 3 : Fiche sur le conseil, déroulé ordre du jour et maîtres-mots

Annexe 4 : Extrait de la monographie « Luigi et Ahmed », CCPI, édition 2000, p. 582 à 584

Annexe 5 : Tableau de ceintures extrait de Oury, Vasquez, 1971, édition 2000, p. 415

Annexe 5 bis : Tableaux 1 à 5 extraits de Oury, Vasquez, 1971, édition 2000, p. 374 à 378

Annexe 6 : Extrait monographique « Un quoi de neuf comme les autres », Imbert, 1997, p. 155-157

Annexe 7 : Photographies prises dans les classes du terrain de l'enquête illustrant le fonctionnement (ceintures, loi, métiers...)

Annexe 8 : Formulaire de consentement

Annexe 9 : Guide d'entretien

Annexe 10 : Entretiens retranscrits (Benoit, Manon, Franck)

Annexes 11 : Tableau 1 de l'analyse de l'entretien de Patrick (verbatim surlignés par couleurs au fil de l'entretien par thématiques)

Annexe 12 : Tableaux 2 des analyses d'entretiens (catégories et verbatims sélectionnés)

Annexe 13 : Emploi du temps (photographie du tableau) de la classe de Benoit (dispositif ULIS)

Annexe 14 : Outil « L'ULIS et moi, quelle est ma situation ? »

Annexe 15 : Emploi du temps et semences (photographies du tableau) de la classe de Franck

Annexe 1 : Image du trépied de la pédagogie institutionnelle



Le tabouret proposé comme image par Oury et Vasquez était composé des 3 fondements de la pédagogie institutionnelle : matérialisme (techniques), groupe, inconscient.

Nous citerons Jeanne (2008) comme note explicative à cette annexe :

Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28, 113-117. <https://doi.org/10.3917/reli.028.0113>

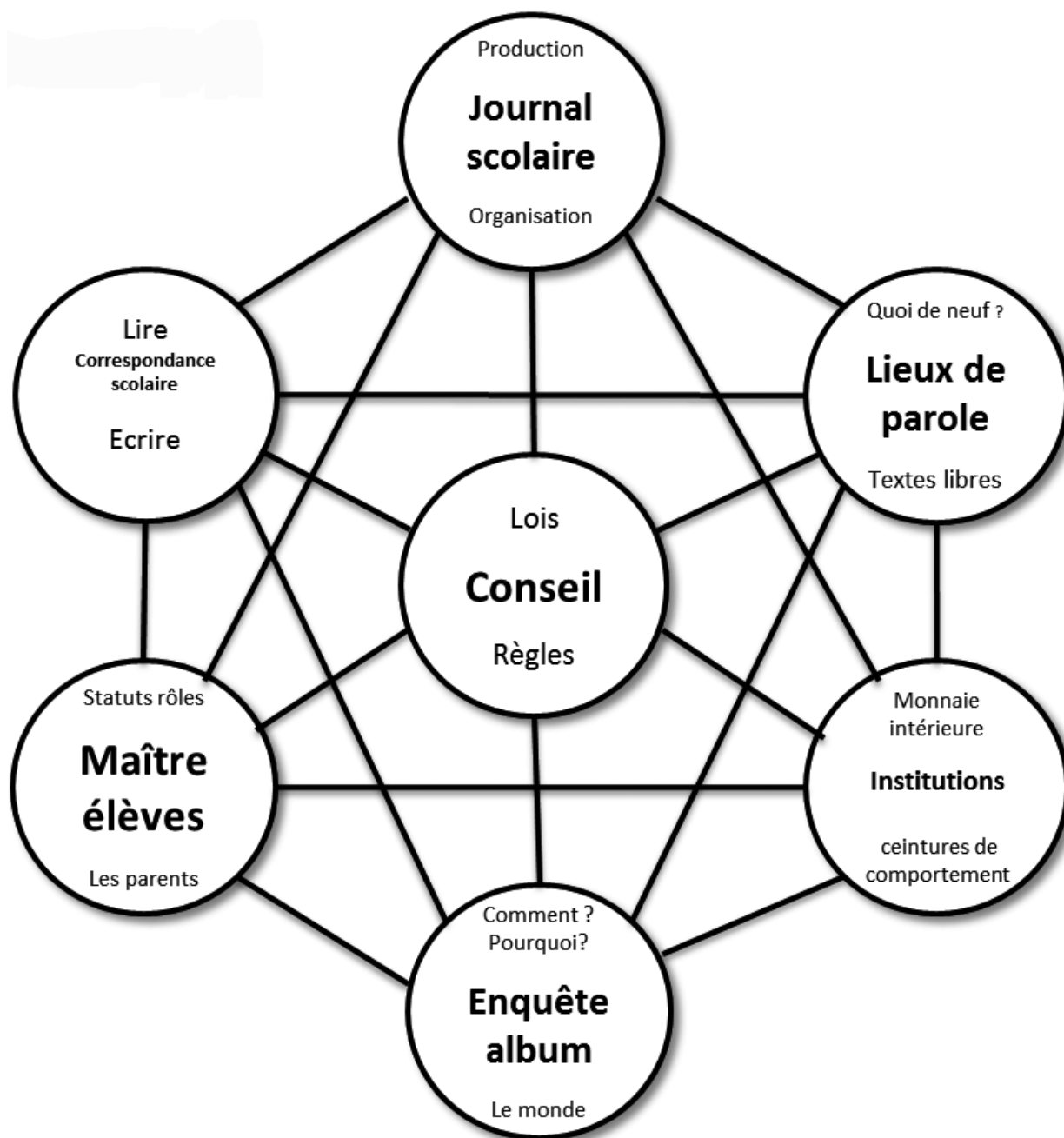
Le matérialisme : « Parler de pédagogie c'est parler des outils pédagogiques, le reste n'est que verbiage. « Le matériel, les techniques qui commandent les types d'organisation déterminent les activités, les situations, les relations », ils naissent de la praxis. Le tâtonnement expérimental cher à Freinet, l'ajustage constant des outils sont les gammes du praticien » (p. 116).

Le groupe : « la classe coopérative, loin d'être une simple collection d'individus, est une micro-société bouillonnante et bien souvent en effervescence où les acteurs – enfants comme adultes – entrent en conflit et créent des alliances, dans laquelle rejets, projections et identifications se vivent quotidiennement. Ces phénomènes de groupe sont le lot ordinaire de tout ensemble vivant et Oury fait sienne cette affirmation de Didier Anzieu selon laquelle « un petit groupe humain est aussi une rencontre de personnes, un lieu d'affrontements et de liens entre ces personnes hors de toute référence sociale »[...] Plutôt que d'être aveugle à ces phénomènes ou de les étouffer, le praticien de l'institutionnel choisit de les « travailler » car il les considère comme des objets privilégiés d'éducation. Pour cela, il doit en construire l'intelligibilité pour en conduire la régulation » (p. 116).

L'inconscient : « Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe qui parle [...] Mieux vaut l'entendre que le subir ». Si l'enfant est sollicité à « exister » au sein de la classe, alors l'instituteur doit prendre conscience qu'il y existera tout entier – libido comprise –, n'aurait pas manqué de souligner Oury. Dès lors les apports de la psychanalyse sont essentiels pour ne pas « rester sourd et aveugle au langage de l'inconscient ». Qu'on ne s'y trompe pas cependant, il ne s'agit pas de transformer l'instituteur en analyste, la psychanalyse ne se substitue pas à la pédagogie, simplement elle donne à l'enseignant les moyens de comprendre ce qui se passe. Il en va, selon Oury, non seulement de l'efficacité éducative, mais aussi de la santé mentale des enfants comme des adultes. [...] il recommande des groupes coopératifs d'analyse qui auraient à la fois une fonction de formation et une fonction de contrôle » (p. 117).

Le CEEPI a ajouté la base du politique, et transformé le tabouret en trépied. L'histoire de cette évolution et les explications sont très bien détaillées ici : <https://www.changement-egalite.be/Le-trepied-de-la-Pedagogie>

Annexe 2 : Image de l'atomium de la pédagogie institutionnelle*



* L'atomium, image extraite de Robin (2014), page 30.

Annexe 3 : Fiche sur le conseil, déroulé ordre du jour et maîtres-mots*

Le conseil de classe

Une fois par semaine, la classe se réunit pour un conseil d'une durée maximale de 25 minutes. Il s'agit d'échanger sur la classe.

Le conseil est organisé autour de rubriques. Les élèves qui souhaitent s'inscrire se notent sur le cahier tenu à cet effet, dans la rubrique de leur choix.

Un président assure le déroulement du conseil.

Un secrétaire note les décisions sur un cahier de décisions.

Un donneur de parole donne la parole.

Fiche aide au conseil

1 Le conseil commence...

2 Je rappelle les décisions du conseil dernier...

3 Y a-t-il des urgences ?

4 On passe à la rubrique suivante...

5 Gêneur 1 fois...

Le conseil est terminé...

Je rappelle les décisions prises...

Rubriques

- Métier/responsabilité
- Proposition
- Critique
- On écoute le/la plaignant-e...
- On écoute le/la critiqué-e...
- Des témoins...
- Parole à ...
- Félicitations :
- Changement de ceinture, de brevets, ...

Fonctions du président

Fonction de production

- Demander des explications, clarifier, reformuler
- Discuter la pertinence de certaines idées
- Savoir conclure un débat

Fonction de facilitation

- Faire des propositions sur la manière d'organiser le débat, le choix
- Veiller à ce que chacun puisse s'exprimer
- Veiller à rester dans le sujet/la rubrique
- Utiliser les décisions déjà prises faisant jurisprudence et/ou les règles votées

Fonction de régulation

- Encourager à participer ceux qui n'osent pas le faire
- Montrer qu'on apprécie ceux qui émettent des propositions pour faire avancer le débat
- Sanctionner les non-respects des règles
- Gérer le temps

* Document donné par Franck, enseignant dans l'école sollicitée pour cette recherche.

Annexe 4 : Extrait de la monographie « Luigi et Ahmed » dans Oury, Vasquez, 1971, édition 2000, p. 582 à 584

B. Luigi et Ahmed

I. AU CONSEIL DU 5 DÉCEMBRE...

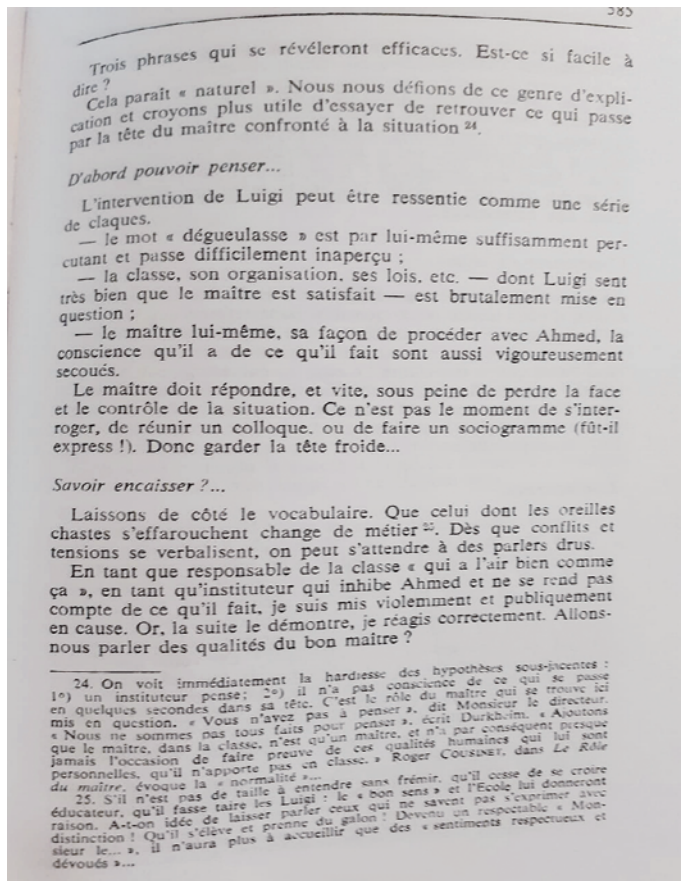
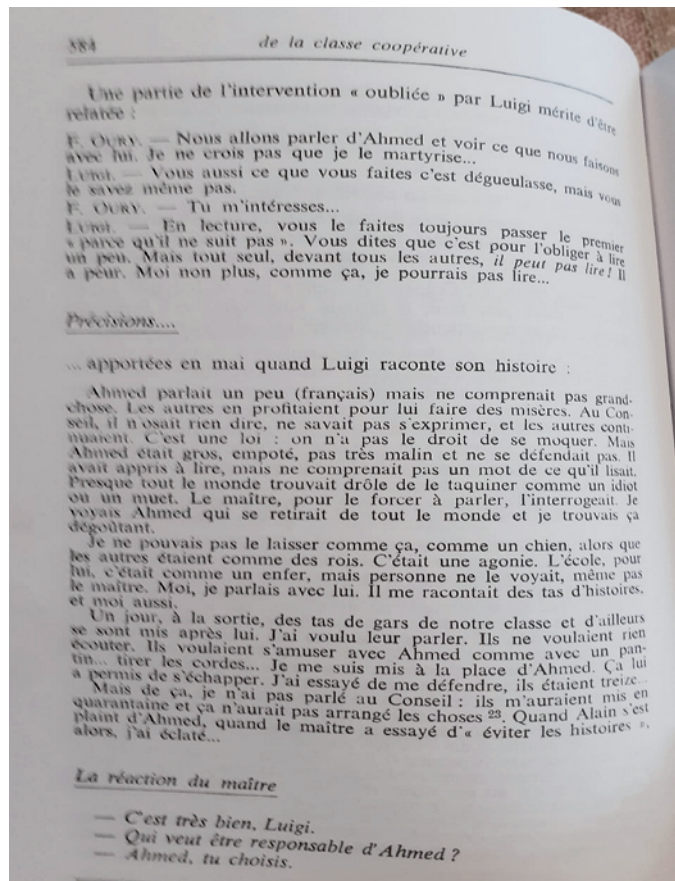
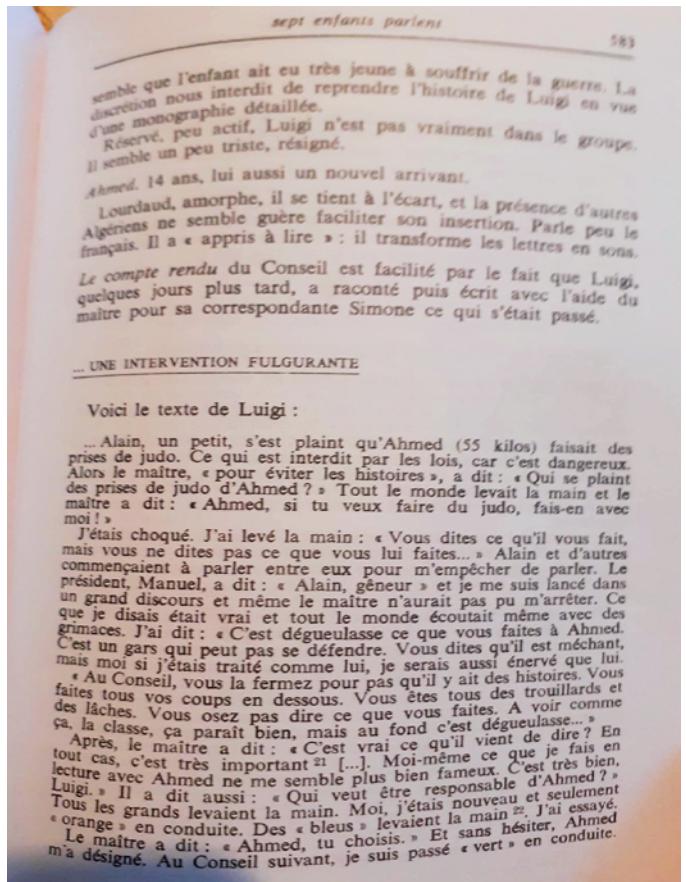
La classe. Perfectionnement à Nanterre (déjà décrite).

Responsable : F. Oury.

Président de séance : Manuel.

Luigi. 13 ans, nouvel élève, rapatrié d'Algérie.

Retard scolaire important (lecture : 7 ans ; problèmes : 9 ans). Retard intellectuel ? On comprendra que, dans un pareil cas, les résultats des tests ne doivent pas être déterminants. Retard moteur et troubles du langage ne sont pas innés, mais acquis. La situation du père le désignait comme cible aux fellaghas, et il



Annexe 5 : Tableau de ceintures extrait de Oury, Vasquez, 1971, édition 2000, p. 415

415

Rappelons qu'à chaque couleur correspond un âge : ... se comporte d'ordinaire et doit être considéré comme un enfant de X ans.

| | |
|------------------|--|
| BLANC 5 ans | est propre (utilise les W.C.), respecte des interdictions, tient compte des avis, essaie de travailler. |
| JAUNE 6 ans | circule et joue seul sans ennuyer les grands, travaille avec aide, range son matériel. |
| ORANGE 8 ans | travaille (seul et en équipe), connaît les règles de vie, parle au Conseil. |
| VERT 10 ans | travaille sans aide et sans incidents, respecte les règles, aide parfois un petit, se fait entendre au Conseil. |
| BLEU 12 ans | dirige une équipe, prend en charge un plus petit, aide efficacement, au lieu de se plaindre, critique et propose; est capable de conduire la classe, recevoir un visiteur, présider un Conseil. |
| MARRON 15 ans | a conduit la classe, proposé une solution ou une réforme, séparé deux combattants ou évité un accident. Considéré comme un adulte (ou presque), peut en cas de nécessité transgresser les règles habituelles*. |

* En douze ans, trois élèves seulement ont été pendant quelques mois « marron » en conduite : Charlie, Jo et Jean-Pierre.

Il ne paraît pas nécessaire de préciser que des enfants de 10 ans d'âge réel peuvent être « bleus », que des grands de 13 ans ne sont qu'« orange ».

L'attribution de ces couleurs, donc de ces statuts personnels, se fait en réunion. Périodiquement, nous décidons et proclamons

Annexe 5 bis : Tableaux 1 à 5 extraits de Oury, Vasquez, 1971, édition 2000, p. 374 à 378

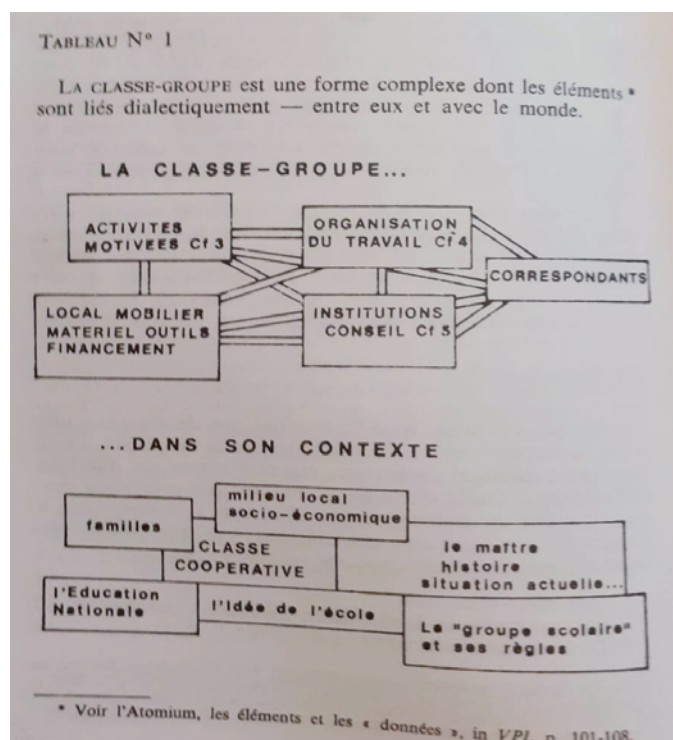


TABLEAU N° 2

LES ACTIVITÉS FORTEMENT MOTIVÉES

| | | | |
|-----------------------|----------------------------|--------------------|---------------------------------|
| PLEIN AIR | Jeux libres | Education physique | Sport |
| | Expression libre | | — parole — dessin — texte |
| TECHNIQUES FREINET | Correspondance | | — individuelle |
| | Journal imprimé et échangé | | — collective |

ENQUETES, OBSERVATIONS, EXPERIENCES, etc.

DES ACTIVITES

- provoquent des situations, des relations
- imposent la coopération
- nécessitent une organisation et un ordre stricts

et cela d'une façon permanente si elles sont scolaires, si elles apprennent à lire, écrire, compter.

TABLEAU N° 3

L'ORGANISATION

1. DU TRAVAIL SCOLAIRE

groupes de niveau (scolaire)

| | | | | |
|-------|--------|------|------|--------|
| jaune | orange | vert | bleu | marron |
| S.E. | CP | CE 1 | CE 2 | CM 1 |

— emploi du temps — plans de travail
— entraide des enfants (pédagogique)

2. DU TRAVAIL D'ATELIER

- équipes fixes, égales, hétérogènes travaillant par roulement aux divers ateliers (tirage imprimerie, lino, limographe, peinture, calcul et mesures, bois découpé, etc.)
- qualification « professionnelle » (examens)

| | | | | |
|----------|---------|---------------|------------|-------------|
| jaune | orange | vert | bleu | marron |
| apprenti | ouvrier | chef d'équipe | technicien | spécialiste |

— réunion quotidienne des chefs d'équipe

3. DE L'ESPACE ET DU TEMPS

- Chaque enfant a
- un espace géographique à lui (place - casier)
 - un secteur d'activité à lui (service-responsabilité)
 - du temps devant lui (plans de travail)

TABLEAU N° 4

LES INSTITUTIONS

- LE CONSEIL DE COOPE (2 fois par semaine)
 - dévoile, intellectualise, dédramatise, résout les conflits (œil, rein)
 - analyse et fait la loi du groupe (cerveau)
 - permet la coopération sur le plan psychologique (cœur)
- Partage des tâches, des pouvoirs, des responsabilités (15 enfants se partagent 40 à 50 services)
- Les lois de la classe élaborées en commun sont appliquées... parce que reconnues nécessaires.
- Le dialogue quotidien permet l'insertion des asociaux.
- Une hiérarchie (des comportements) permet des statuts différents :

| | | |
|---------------|---------------|-----------------|
| Blanc = 4 ans | Jaune = 6 ans | Orange = 8 ans |
| Vert = 10 ans | Bleu = 12 ans | Marron = 15 ans |

 L'exigence devient un honneur.
- L'aspect financier de la coopérative renforce la cohésion (intérêt commun).
- La monnaie intérieure matérialise les échanges dans le groupe.
- Des « sociogrammes-express » (2 fois par an environ) révèlent les structures du groupe et permettent d'intervenir.
- L'EXECUTIF ? Pas de président de la coopérative. Des responsables techniques, des présidents de séance, des « responsables de la classe » élus... et le maître qui fait partie du groupe.

TABLEAU N° 5

La mise en place

PAR OÙ COMMENCER ?

- par ce que vous pouvez, par ce que vous voulez
par tout à la fois (mais dans chaque secteur une progression est possible)
- Neutraliser le passé : jeux dirigés puis libres
en même temps
 - Aménager matériellement
place — matériel — outils — « autorisations »
en même temps
 - Introduire des activités
dialogue quotidien — dessin libre — correspondance —
enquêtes — texte libre — journal — imprimerie, etc.
en même temps
 - Organiser le travail
rites de travail — groupes de niveau — équipes d'atelier
— emploi du temps — plan de travail, etc.
en même temps
 - Créer des institutions
métiers — règles expliquées et appliquées — Conseil —
Lois du groupe, etc.

Annexe 6 : Extrait monographique « Un quoi de neuf comme les autres », Imbert, 1997, p. 155-157

Un Quoi de neuf ? comme les autres...

Un Quoi de neuf ? inhabituel. Il se déroule dans un collège dans le cadre d'un projet de « rescolarisation » avec pour enseignant, Alain Huette³³, auquel nous avons demandé de préciser le dispositif :

Créé en 1995, à l'initiative de l'inspecteur d'académie de Seine-Saint-Denis, le dispositif de rescolarisation est une structure pilotée par l'Éducation nationale en collaboration avec la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Elle a pour mission d'accueillir des jeunes de moins de seize ans déscolarisés. Tous ceux qui ne veulent plus entendre parler de l'école, ou dont l'école ne veut plus entendre parler. Tous ceux qui ne supportent plus l'école, ne se supportent plus dans l'école et qui deviennent donc insupportables.

32. On peut penser, comme Nicolas Philibert dans le film – *La Moindre des Choses* – sur la clinique psychiatrique de Laborde, que « soigner, c'est d'abord essayer de vivre ensemble ».

33. Sous la plume de Sandrine Blanchard, le journal *Le Monde* a consacré deux articles au travail d'Alain Huette, le mardi 2 septembre 1997, sous le titre « En Seine-Saint-Denis une structure d'accueil pour réappri-voiser les collégiens perdus », et le 3 septembre, « Pour Rudy et pour Kalinda, l'horreur du collège, mais la peur de sortir du système ». Pour d'obscures raisons le nom d'Alain Huette n'était pas mentionné dans ces deux textes.

Quelques mois plus tôt, le 4 avril, dans son édition de Seine-Saint-Denis, *Le Parisien Libéré*, sous le titre « Réapprendre l'école au collège Galois de Sevran » avait consacré une longue interview à Alain Huette, dont nous extrayons les lignes suivantes : « Pour certains, qui ne savaient plus ce que c'était que de se lever pour aller à l'école, arriver ici à l'heure, après souvent un long trajet, c'est une première étape vers la rescolarisation [...] Ils trouvent un lieu où on leur accorde de l'attention et où leurs paroles résonnent. De durs qu'ils étaient, la plupart retrouvent petit à petit leur fragilité d'enfant dans la mesure où on s'intéresse à eux. »

155

Des institutions pour vivre ensemble

Implanté dans le collège Evariste Galois à Sevran, le dispositif est installé dans un local auquel on peut avoir accès sans pénétrer dans le collège car cela est interdit à ces adolescents qui ne sont plus des collégiens.

Là, un enseignant spécialisé (moi-même) et une éducatrice de la PJJ reçoivent une vingtaine d'adolescents et tentent de renouer avec eux les chances d'une rescolarisation. La majorité de ces jeunes ont commis des actes de violence dans leurs collèges et sont quelquefois sous le coup de mesures pénales.

Certains vont mal dans leur vie familiale et dans leur tête. Ils vivent leur échec scolaire comme une sanction supplémentaire et la moindre injustice prend des proportions immenses.

Dans ce lieu, avec ces jeunes dont certains sont de vrais « caïds », j'ai recours au Quoi de neuf ? et aux Conseils.

Il nous est apparu important de conclure ces monographies qui ont pour théâtre l'école maternelle et l'école primaire par cette situation inattendue : un Quoi de neuf ? avec des adolescents dont certains ont connu de graves dérives.

John a 14 ans et demi ; il ne supporte plus l'école. Ce matin, il s'est inscrit au Quoi de neuf ? Il dit d'un air très sûr de lui : « Hier avec mes copains, on a québlo un mec.

Alain : Québlo un mec, qu'est-ce que tu veux dire ?

John : J'étais avec une vingtaine de copains ; un mec s'est arrêté en voiture, il a flambé.

Alain : Qu'est-ce que ça veut dire ?

John : Il a frimé ; il avait une belle voiture ; il était jeune et il s'est moqué de nous.

Hamza : Alors, vous avez fait quoi ?

John : On est tous arrivés et on lui a mis la pression. Il a accéléré et il est parti ; après il est revenu avec quatre autres personnes dans la voiture. Et là je me suis avancé et j'ai lancé un pavé dans le pare-brise.

Hamza : Tu l'as fait parce que vous étiez nombreux !

John (avec un sourire de connivence) : Ben ouais, et toi ça t'es jamais arrivé ?

Hamza : Tu l'as fait pour frimer devant les copains, pour prouver que tu pouvais faire plus que les autres.

John : Pourquoi tu dis ça ?

Hamza : Parce que, on l'a tous fait.

Brahim : Pas moi !

Hamza : Ben alors, pourquoi t'es ici ?

Brahim : Parce que j'ai des problèmes...

156

Des institutions pour vivre ensemble

Hamza : Dis-le que tu as failli être viré de ta classe ; toi aussi tu as voulu montrer que tu pouvais faire mieux que les autres et faire ce qu'ils te demandaient !

Alain : Alors, vous ne pouvez montrer ce que vous êtes que par ces gestes ?

John (à Alain) : Et toi, si on te demandait si tu es cap ou pas cap, qu'est-ce que tu ferais ?

Hamza (devançant la réponse d'Alain) : De toutes façons, dans ces coups-là, on ne montre jamais ce que l'on est. »

Le Quoi de neuf ? se termine. Chacun lit sa fiche contrat. Ce jour-là John travaille de façon concentrée comme jamais il ne l'avait été auparavant. Il réussit des exercices de mathématiques et sera surpris de s'apercevoir qu'il travaille sur un livre de quatrième alors que depuis six mois, il ne fréquentait plus le collège. Il prendra même le temps d'apporter de l'aide à Hamza, Samira et Brahim. À la fin de la matinée, au moment du temps du rendez-vous, je lui demande où il en est dans son projet de préapprentissage pour lequel il doit m'apporter des documents d'inscription ; cela fait un mois qu'il les oublie ; pour la première fois, il sort son agenda et écrit pour ne pas oublier.

Alain Huette

Annexe 7 : Photographies prises dans les classes du terrain de l'enquête illustrant le fonctionnement (ceintures, loi, métiers...)

Les lois de la classe ULIS

On vient ici pour travailler et se ressourcer pour mieux travailler.

Chacun à le droit d'être tranquille dans son cœur, dans son corps et dans ses affaires.

Les adultes n'appartiennent à personne, et travaillent avec tout le monde.

Des mots pour guider le "Quoi de neuf ?"

Le "Quoi de neuf ?" est ouvert.

Je rappelle que c'est un temps de parole pour montrer, raconter ou partager quelque chose avec le groupe.

-On ne se moque pas.
-On laisse finir celui ou celle qui parle, on a deux minutes de temps de questions après le tour de parole de chacun.
-Si quelqu'un gêne trop, on lui demandera de se décaler au coin ressource, pour pouvoir écouter encore et laisser le groupe continuer tranquillement.

Qui veut être gardien ou gardienne du temps ?

Qui veut s'inscrire pour proposer quelque chose ?

Quand j'arrive en classe, je peux :

- m'installer sur n'importe quelle table.
- m'installer dans le coin bibliothèque
- m'installer au coin canapé.

8H20-8H30

Je m'installe : je sors ma trousse et mon cahier de liaison, je m'occupe de ma responsabilité puis

- je termine mon travail personnel si besoin
- je prends un jeu à ma table
- je lis
- je participe à l'activité de la table collective s'il y a de la place
- j'installe mon marché des connaissances
- je prépare mon actu
- je dessine ou continue mon travail d'art visuel

8H30-8H50
Je corrige mon cahier du jour ou de plan de travail puis

- je peux lire un livre particulier
- illustrer mes cahiers personnels (arts, lecteur, cycliste...)
- travailler à 2 les rallyes de maths
- apprendre mes leçons ou mes poésies
- participer à un marché de connaissances

Amendes

| | |
|---|----------------------------|
| Bavardages / parler fort lorsqu'on doit chuchoter ou se taire | 1J |
| Violence | 5J (verb 9J(physi 8J |
| Transaction en dehors du marché ou vol ou arnaque | 8J |
| Se vanter / Se moquer, rabaisser les gens | 5J |
| Etre en retard pour la cloche de la récré ou du travail | 1J |
| Contester les décisions de l'arbitre en sport | 5J |
| Ne pas respecter le consentement | 7J |

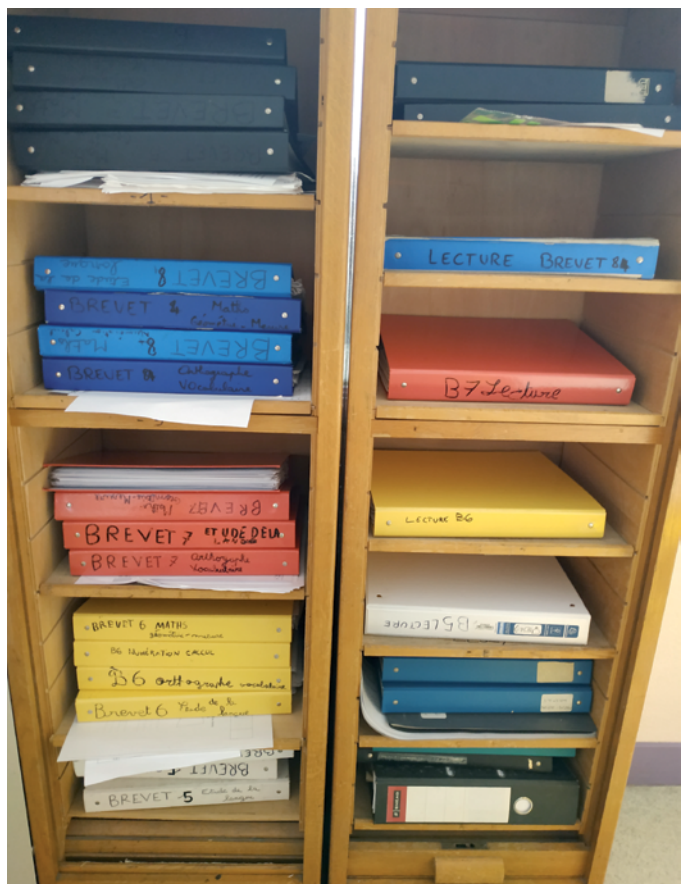
(A partir de la verte +1J / pour la bleue et marron +2J)

Les ceintures

Quand on a une ceinture, c'est que l'on a grandi, on ne peut pas revenir en arrière.
 Si pendant un moment on n'arrive pas à tenir ce qu'on attend pour une ceinture, on peut être suspendu. Bruno décide alors de comment on doit travailler.

Pour changer de ceinture, on s'inscrit en conseil. La classe donne son avis, puis Bruno décide en faisant attention à ce qui est écrit pour chaque ceinture

Pour demander une ceinture au-dessus, il faut avoir eu sa ceinture pendant 3 semaines.



| EMATIQUES | | | ETUDE LANGUE | | | | | LIRE | Ecrire | Aug |
|-----------|------|--------|--------------|-------------|----|----|----|------|--------|-----|
| Verbe | G.N. | Phrase | Orthographe | Vocabulaire | | | | | | |
| B6 | B6 | B6 | B5 | B6 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | |
| B7 | B7 | B7 | B7 | B7 | B7 | B7 | B8 | B7 | B7 | |
| B6 | B6 | B6 | B6 | B6 | B7 | B7 | B6 | B5 | B5 | |
| B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B6 | B5 | B5 | |
| B5 | B5 | B5 | B6 | B6 | B6 | B6 | B6 | B5 | B5 | |
| B5 | B5 | B6 | B5 | B5 | B5 | B5 | B6 | B6 | B6 | |
| B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B6 | B6 | B6 | |
| B6 | B6 | B6 | B6 | B6 | B6 | B6 | B6 | B6 | B6 | |
| B4 | B4 | B4 | B4 | B4 | B4 | B4 | B4 | B4 | B4 | |
| B7 | B7 | B7 | B6 | B7 | B6 | B7 | B8 | B7 | B7 | |
| B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | |
| B8 | B8 | B8 | B7 | B7 | B7 | B7 | B7 | B7 | B7 | |
| B6 | B6 | B6 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | B5 | |



CEINTURES DE DÉPLACEMENT

Ceinture blanche

J'essaie d'être prêt ou prête avec le groupe quand ça sonne et de me déplacer en faisant attention aux autres et à moi-même.
Je me déplace toujours avec un adulte, un adulte peut me donner la main si nécessaire.

J'ai le plus souvent besoin des adultes pour penser à mes affaires.

Ceinture jaune

Je suis tout le temps à l'heure quand ça sonne.
Je me déplace le plus souvent en faisant attention aux autres et à moi-même.
Quand j'attends ou qu'il y a du monde dans le couloir cela se passe bien.
Je pense parfois à mes affaires.

Je peux circuler seul ou seule à l'étage de l'ULIS.

Ceinture orange

Quand je circule seul ou seule à l'étage cela se passe bien.
Je me déplace toujours en faisant attention aux autres et à moi-même.
Je pense le plus souvent à mes affaires.
Je commence à savoir tout seul ou seule où je dois aller.

Je peux aller et venir seul ou seule entre ma classe d'inclusion et l'ULIS.

Ceinture verte

Quand je circule seul ou seule cela se passe bien.
Je pense toujours à mes affaires.
Je sais où je dois aller le plus souvent.

Je peux sortir et rentrer tout seul ou seule en récréation pour rejoindre mon groupe.

Ceinture bleue :

Quand je rentre et sors tout seul ou seule cela se passe bien.
Je suis autonome dans mes déplacements et dans la gestion de mon emploi du temps et de mes affaires.

Je peux sortir et rentrer tout seul ou seule le matin le midi et le soir.
Je participe aux décisions de passage de ceinture de déplacement.

CEINTURES DE PAROLE

Ceinture blanche

Je peux participer à tous les temps de parole.
Je peux être gardien ou gardienne du temps.
Je peux être secrétaire.

Si c'est trop compliqué, je peux m'isoler au coin ressource

Ceinture jaune

Je participe régulièrement aux temps de parole.
Je n'ai presque plus besoin de m'isoler.
Je ne gêne pas systématiquement les temps de parole.

Je peux distribuer la parole lors du conseil.

Ceinture orange

Je participe à tous les temps de parole.
Je ne m'isole plus.
Je ne gêne presque plus les temps de parole.
Je sais distribuer la parole.

Je peux présider le « Quoi de neuf ? »

Ceinture verte

Je participe de temps en temps au grand conseil et au forum.
Quand je participe aux temps de parole en ULIS, je reste dans le sujet.
Je ne gêne plus les temps de parole.
Je sais présider un « Quoi de neuf ? »

Je peux présider le conseil.
Je peux inviter un ou une camarade de ma classe d'inclusion à participer à un « Quoi de neuf ? »

Ceinture bleue

Je ramène parfois des sujets du grand conseil et du forum lors des temps de paroles de l'ULIS.
Je sais présider tous les temps de parole.
Quand je prends la parole, je fais avancer la discussion.

Je participe aux décisions de passage de ceinture de parole.

CEINTURES DE TRAVAIL

Ceinture blanche

J'essaie de travailler.
J'ai besoin que les adultes guident mon travail pour m'y mettre.

Je peux choisir mon travail avec mon plan de travail blanc.
Si c'est trop difficile, je peux m'isoler au coin ressource.
On fait le point sur mon travail à chaque fois que j'ai terminé quelque chose.
Je peux avoir un métier, une responsabilité.

Ceinture jaune

Je m'inscris parfois aux temps de parole de moi-même ou quand un adulte me le suggère.

J'utilise mon plan de travail de temps en temps de moi-même : j'essaie de me mettre au travail seul ou seule en choisissant ce qu'il y a dans mon plan de travail, parfois je note ce que j'ai fait.

J'ai un métier ou une responsabilité et ça se passe bien.
Je ne gêne pas systématiquement les temps de travail.

J'ai un plan de travail jaune.
Je montre mon plan de travail et fais le point toutes les demi-journées.

Ceinture orange

Je m'inscris régulièrement aux temps de parole de moi-même.

J'utilise mon plan de travail jaune le plus souvent de moi-même : je commence à le remplir seul ou seule pour me mettre au travail, je pense le plus souvent à noter ce que j'ai fait.

Pour me mettre à travailler, je sais où sont les choses dont j'ai besoin dans la classe et je commence à m'en servir sans demander : papillons, classeurs, fichiers, matériel de manipulation.

J'ai un métier ou une responsabilité et je pense à le faire de moi-même.
Je ne gêne presque plus les temps de travail.

J'ai un plan de travail orange.
Je peux avoir plusieurs métiers, responsabilités.
Je montre mon plan de travail et fais le point tous les jours.

Ceinture verte

Je présente ou propose parfois des choses intéressantes pour le groupe.
Au lieu de râler ou m'énerver, je m'inscris le plus souvent en conseil pour faire part des problèmes.

J'arrive le plus souvent à me tenir à ce qu'il y a dans mon plan de travail orange : je le remplis seul ou seule le plus souvent, je commence à programmer ma semaine, je prends en compte parfois mon travail conseillé.

J'améliore mes productions lorsque les adultes me le proposent.
Je sais où j'en suis et je sais me servir du matériel dont j'ai besoin pour faire mon travail : je remplis seul ou seule le plus souvent mes papillons de suivi.

Je ne gêne plus les temps de travail.

J'ai un plan de travail vert.
Je montre mon plan de travail et fais le point 2 fois par semaine.

Ceinture bleue

Je présente ou propose régulièrement des choses intéressantes pour le groupe.
Au lieu de râler ou m'énerver, je m'inscris à chaque fois en conseil pour faire part des problèmes.

J'arrive le plus souvent à finir ce qui est prévu dans mon plan de travail.
Je programme mon travail correctement en prenant en compte mon travail conseillé et là où j'en suis grâce aux papillons de suivi.

J'améliore mes productions le plus souvent de moi-même.
Je montre mon plan de travail et fais le point 1 fois par semaine.
Je participe aux décisions de passage de ceinture de travail.

DISTRIBUTEURS RAMASSEURS [E]

AGENTS D'ENTRETIEN [Lo]

CHEFS DE RANG [Vjo]

SURVEILLANTS DE CLASSE [Sil]

ASSISTANTS E.P.S [Ada]

GÉRANT DES POUBELLES [Eva]

RESPONSABLE LUMIÈRES / AÉRATION [Re]

AIGUILLEUR [Z]

JARDINIER [Ma]

GÉRANT DU TABLEAU [Lil]

RÉGISSEUR INFORMATIQUE [Mi]

REMPLAÇANT [Car]

RESPONSABLE DE LA DATE [Me]

BIBLIOTHÉCAIRE [Mil]

RESPONSABLE DE L'APPEL [Cri]

FACTEURS []

METIERS

| | Théa | TETPS | Dany |
|---------------|----------|-------------------|-------------|
| TEVA TRIDE | Liti | Remplacante | Anial Sora |
| SUTEUR TRICE | Marie H. | PAPIERS/POUB | |
| | Amca | Emploi du Temps | Aby-g |
| IATEUR | Yann | MODÉRATEUR | Carole Hous |
| | | COMTEUR/ESSE | Pour après |
| AGNEVA BDEL | | Musique | Polémie |
| LE RANG | | BIBLIOTHEQUE | Mattéo |
| INTEMPS PABLO | | Facteur/trice | Pol THÉA |
| PEREAS | | BREVETS | Anna |
| | SORA | Chinois | |
| | | Faites au tableau | Triston |
| | | | Tommaso |
| | | | Baudin |
| | | METEO | |

LES METIERS :

- Distributeurs/ramasseurs : 2J
- Agent entretien : 5J
- Chef de rang : 4J
- Surveillant de classe : 3J
- Assistant EPS / boîte à jouer : 4J
- Gérant des poubelles : 4J
- Lumière/aération : 2J
- Aiguilleur : 2J
- Jardinier : 2J
- Gérant du tableau : 2J
- Informatique : 3J
- Remplaçant : (gagne l'argent du métier qu'il remplace)
- Date : 1J
- Bibliothécaire : 4J
- Appel : 3J

PLAN DE TRAVAIL

- français/maths : à une table ou sur un ballon
- jeux : dans le couloir
- atelier histoire/géo/science : centre histoire/géo
- poésie/rallye lecture/cercle de lecture : centre de lecture
- art plastique : centre de bricolage
- ordinateur : à une table

En PLAN DE TRAVAIL, je peux :

- travailler sur les **fiches** de mon programme
- m'entraîner sur les **mots** invariables / mots de la semaine ou les **tables** d'additions ou de multiplications
- terminer un travail d'**écriture/poésie**
- accéder aux **ordinateurs** pour les jeux mathématiques ou de langue
- utiliser les **fiches de jeux** mathématiques
- préparer un **exposé**
- travailler mes **semences**

RÈGLES DE LA MONNAIE DE CLASSE

| | | | |
|---|--|---|--|
|  | VALABLE UNIQUEMENT À L'INTERIEUR DE LA CLASSE ET POUR L'ANNEE SCOLAIRE 2021/2022 |  | RÉMUNÈRE LE TRAVAIL ET SERVICES RENDUS |
|  | LES SALAIRES SONT VERSÉS À LA FIN DU PLAN DE TRAVAIL |  | S'UTILISE LORS DES MARCHÉS, POUR REMPLACER DU MATÉRIEL OU RÉGLER UNE AMENDE |
|  | LES TRANSACTIONS SE FONT AVEC LA BANQUE |  | TOUTE AUTRE TRANSACTION EN DEHORS DU MARCHÉ EST SANCTIONNÉE D'UNE LOURDE AMENDE |
|  | LES ENTRÉES ET SORTIES SONT INSCRITES DANS LE LIVRE DES COMPTES |  | LE CONSEIL PEUT APPORTER DES MODIFICATIONS À L'UTILISATION DE LA MONNAIE DE CLASSE |
|  | IL EST INTERDIT DE FAIRE DES JEUX DE CHANCE OU DE HASARD LORS DES MARCHÉS |  | LES OBJETS VENDUS DOIVENT ÊTRE RÉALISÉS PAR CELUI QUI LES VEND |

Rémunérations :

| | |
|--|-------------------------------|
| Le plan de travail | 2J par fiche / 1J par atelier |
| Les métiers | Entre 1J et 5J |
| Les exposés | Entre 3J et 8J |
| A vous de jouer | Entre 1J et 3J |
| Les cercles de lecture | Entre 1J et 2J |
| Présenter quelque chose (en entretien) | Entre 1J et 2J |
| Les articles pour le blog | 2J |
| Cahiers corrigés et travail rattrapé | 2J |
| Poésie (copie et illustration) | 2J |
| Poésie (Récitation) | Entre 1J et 3J |
| Texte libre (brouillon) | 1J |
| Texte libre (Mise au propre) | 2J |

Annexe 8 : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement pour la recherche

Intitulé de la recherche : Inclusion des élèves à BEP ayant des comportements perturbateurs et pédagogie institutionnelle

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre connaissance des informations qui suivent concernant les objectifs de l'étude, les procédures mises en œuvre, les avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Vous pouvez également contacter les responsables de la recherche :

- Stéphanie BARDOLL, étudiante en Master 2 IPBEP
stephanie.bardoll@etu.univ-tlse2.fr Tél : 0663581004
- Florence SAVOURNIN, Maître de Conférence des Universités
florence.savournin@univ-tlse2.fr

Objectif de la recherche :

L'objectif de cette recherche est de recueillir le point de vue des enseignants sur l'inclusion en particulier des élèves pouvant présenter des comportements perturbateurs. La recherche vise à comprendre l'expérience que chacun en fait face aux nouvelles prescriptions.

Ce que l'on attend de vous :

Nous souhaitons vous rencontrer lors d'un entretien individuel. Cet entretien aura une durée d'environ 45 minutes.

Vos droits de vous retirer de la recherche en tout temps :

Il est entendu que votre participation est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à cette participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Vos droits à la confidentialité et au respect de la vie privée :

Les informations recueillies font l'objet d'une déclaration auprès du service de Protection des données de l'Université Toulouse-Jean Jaurès, (5 allées Antonio Machado, 31 058 Toulouse Cedex 9, dpo@univ-tlse2.fr). La base légale de cette déclaration s'appuie sur votre consentement. La plupart des données recueillies constituent des données personnelles (votre point de vue quant à l'expérience de l'école inclusive), dont nous garantissons la confidentialité. Vous pouvez accéder à tout moment et obtenir une copie des données

vous concernant, vous opposer à leur traitement, les faire rectifier ou les faire effacer. Vous disposez également d'un droit à la limitation du traitement de vos données. Vous pouvez exercer ces droits en nous adressant un courriel.

Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits sur vos données ne sont pas respectés, vous pouvez adresser une réclamation à la CNIL via le lien suivant : <https://www.cnil.fr/fr/webform/adresser-une-plainte>.

Risques possibles :

Dans la mesure où l'entretien porte sur ce que vous souhaitez nous dire de votre expérience, il n'implique aucun risque ou inconfort pour vous ou votre famille.

Diffusion :

Ces données s'inscrivant dans le cadre scolaire, seront uniquement utilisées lors de la rédaction du mémoire de master. Le travail pourra être consultable sur Dante, la plate-forme d'archivage des travaux étudiants.

Vos droits de poser des questions en tout temps :

Nous restons à votre disposition par téléphone et par mail pour toute question, demande d'informations complémentaires et suggestions.

Consentement éclairé à la participation :

En signant le formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-dessus, que nous avons répondu à vos questions de façon satisfaisante et que nous vous avons informés que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche à tout moment, sans préjudice.

J'accepte que mes propos soient enregistrés et exploités par les membres de cette recherche : Oui Non

Je soussigné.e, _____, déclare avoir lu et compris le présent formulaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu.

Par la présente, j'accepte librement de participer à la recherche.

Fait à _____, le _____

Signature :

Annexe 9 : Guide d'entretien

Question de recherche : Comment les enseignants se référant à la P.I. s'approprient-ils/elles la prescription inclusive, en particulier pour les élèves présentant des comportements perturbateurs ?

Présentation orale avant l'entretien

Je m'appelle Stéphanie Bardoll et suis étudiante en master 2 IPBEP (intervention auprès de publics à besoins particuliers) à l'INSPE de Toulouse. Je fais une recherche sur l'inclusion des élèves présentant des comportements perturbateurs, en particulier en pédagogie institutionnelle.

Pour rappel, l'entretien est totalement confidentiel et les données seront anonymisées. Elles seront utilisées dans le cadre de la réalisation de mon mémoire.

D'autre part, il n'y a pas de bonnes réponses, si vous ne comprenez pas mes questions, je peux reformuler. Et si vous ne souhaitez pas répondre à certaines questions, vous n'aurez qu'à me le signaler.

+ Demande d'autorisation d'enregistrement.

+ Signature du formulaire de consentement.

Guide d'entretien non directif

Trois questions posées au fil de l'entretien :

- **Pouvez-vous vous présenter et me parler de votre parcours professionnel ?**
- **Pouvez-vous maintenant me parler de votre pédagogie dans cette école qui porte un projet se référant à la pédagogie institutionnelle ?**
- **Et que pouvez-vous dire en particulier de l'accueil dans votre classe des élèves présentant des comportements perturbateurs ?**

Ensuite ce guide d'entretien me permettra d'avoir en tête des questions de relance si besoin.

| Processus | Indicateurs | Questions |
|--|--|--|
| Parcours professionnel | | |
| Informations sur le parcours personnel et professionnel | informations socio-démographiques expériences professionnelles antérieures formation et expérience en P.I. positionnement dans cette école et ce projet d'école | Pouvez-vous vous présenter et nous parler de votre parcours professionnel ? |
| Sens de l'activité professionnelle | | |
| Rapports épistémique, identitaire et social au travail | Comprendre comment le sujet se représente le travail et quelle place lui accorde-t-il dans la vie. Quelle place accordée à la formation et l'auto-formation à la P.I. sur le temps personnel dans la construction de l'identité professionnelle. Quelle importance accordée au travail d'équipe dans l'école, aux collectifs en P.I. | Quelle place accordez-vous à votre métier dans votre vie ? |
| Représentation du handicap | | |
| Rapport au handicap, et en particulier aux élèves présentant des comportements perturbateurs | Saisir l'évolution des représentations du sujet à propos du handicap. Saisir comment il définit les élèves en question. Saisir l'impact de la P.I. sur les représentations | Avez-vous des élèves présentant des comportements perturbateurs dans votre classe ? Pouvez-vous me parler d'eux ou d'elles ? |

| Sens de l'expérience – Appropriation subjective | | |
|--|---|---|
| Rapport au savoir | Saisir quelles valeurs sous-tendent la pratique professionnelle et les choix effectués par le sujet. Saisir comment le sujet s'approprie ces valeurs mises en avant dans le projet d'école | Vous vous référez à la P.I. dans votre travail, qu'est-ce que ça veut dire ? quelles en sont les valeurs ? |
| Sens de l'expérience Appropriation subjective des prescriptions institutionnelles | Comprendre quelles pratiques sont mises en œuvre et en quoi elles peuvent favoriser l'inclusion de ces élèves. Saisir les liens entre travail prescrit et travail réel | Comment entendez-vous la prescription de scolarisation et d'inclusion des élèves qui pourraient présenter des comportements perturbateurs ? Pouvez-vous nous parler de vos pratiques pédagogiques mises en œuvre pour y répondre ? |

Annexe 10 : Entretiens retranscrits (Benoit, Manon, Franck)

Entretien avec Benoit, enseignant spécialisé, coordonnateur du dispositif ULIS

Durée : 1 heure 18 minutes

En bleu : mes questions et relances

En noir : ses paroles

Les prénoms et noms propres ont été modifiés par soucis d'anonymat, ou remplacés par le générique entre parenthèses. Toute ressemblance avec les prénoms d'autres personnes serait fortuite

Les mots appuyés dans l'énonciation sont ici soulignés

Les ... signifient du silence, de bref à long

(???) signale du verbatim non identifié à la retranscription

Stéphanie : Voilà donc du coup pour les questions je vais te demander d'abord de parler de ton parcours professionnel et de ce qui t'a amené à la P.I. aussi, et puis ensuite j'y reviendrai si nécessaire, il s'agira de me parler de tes pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'inclusion et en particulier l'inclusion des élèves qui auraient des comportements perturbateurs, si tu en as dans ta classe, si tu peux en parler, voilà...

Benoit : Heu... Alors par rapport à mon parcours professionnel... donc moi j'ai démarré dans un autre département dans le 92, heu... donc j'ai commencé par de la petite section et petite-moyenne section, à un moment où ... il n'y avait plus d'année de stage... dès, après le concours, c'est directement en classe toute l'année avec simplement un suivi d'une conseillère pédagogique à ce moment-là, heu... ensuite j'ai été en niveau, en cycle 3 heu... dans une école de banlieue parisienne, heu... on dira dans un quartier dit sensible, euh... avant d'être muté dans l'académie de Toulouse... où... j'ai... travaillé directement en ULIS heu... alors... directement non parce qu'en fait dans l'intervalle j'ai été en disponibilité, disponibilité pendant laquelle j'ai travaillé dans un ITEP, établissement privé sous contrat heu... et où j'ai découvert l'enseignement spécialisé...

Stéphanie : D'accord.

Benoit : Donc... qui m'a beaucoup plus ... et qui a fait que... ensuite j'ai demandé un poste spécialisé lorsque j'ai réintégré, heu, suite à ma disponibilité, l'académie de Toulouse et ... après ce passage en ULIS... j'ai été plusieurs années en ITEP dans deux ITEP différents ... et aujourd'hui de nouveau en ULIS-école ... heu... le passage en ITEP il a duré 6 ans et heu... 6 ans ? ouais je crois ...

Stéphanie : Ça fait combien de temps que tu es enseignant ?

Benoit : Depuis 2010 avec une pause de 3 ans... mais pendant ma pause je t'ai tout aussi enseignant voilà...

Stéphanie : D'accord... Tu étais enseignant en ITEP dans le privé ?

Benoit : Voilà; donc ça c'est pour le parcours ... *a priori*, je crois que je me suis pas trompé. Heu... qu'est ce qui m'a amené à la P.I. ? ... alors je dirais plusieurs choses quand j'étais encore à Paris ... dans la classe de niveau 3 le cycle 3 pardon, heu... j'ai été amené à découvrir le groupe Freinet du 92 ... parce que ... un ami y était, il m'a proposé d'y venir parce que dans son école il y avait tout il y avait un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes qui faisaient partie de ce groupe-là et en parlant en échangeant sur nos pratiques de manière assez informelle j'ai été amené à rejoindre ce groupe... dans lequel... heu... tout un, à partir duquel je me suis rendu compte que il y avait pas mal de choses soit que j'utilisais déjà sans savoir que ça venait de là ou auquel j'étais sensible ... heu, ben voilà venaient de ce courant pédagogique ensuite en creusant un petit peu les ouvrages... de Sylvain Connac j'ai un petit peu plus... heu, on va dire élargi mon panel de pratiques ... et commencé à apercevoir qu'il y avait quelque chose de l'ordre de la pédagogie institutionnelle et... ensuite en arrivant à Toulouse j'ai été, *via* une connaissance de connaissance, invité à venir à une journée... je sais pas si c'est vraiment des journées portes ouvertes à ce moment-là, mais en tout cas ... une journée d'échanges entre différents groupes de pédagogie institutionnelle, qui avait l'air de ressembler un peu à ce qui se faisait dans le groupe de pédagogie freinet de Paris et voilà ... et j'ai mis les pieds là-de-

dans... donc dans une pratique en dehors de l'école aussi de de groupe d'échange de pratiques... *via* cette connaissance de connaissance qui m'a invité à une réunion ... voilà... donc ça c'est pour le parcours et l'entrée en P.I. on va dire...

Stéphanie : Qu'est-ce que... qu'est ce que c'est qui t'a donné envie de travailler en P.I. du coup ? enfin qu'est ce que ça veut dire par rapport à une pédagogie traditionnelle ou ce que tu avais appris à l'IUFM ? quelles valeurs par rapport à ça ?

Benoit : Moi je pense que derrière ça il y a surtout le fait que l'école soit une école populaire et qui permet que tout le monde puisse trouver sa place je dirais ça par rapport au fait que... dans l'école dans laquelle j'ai travaillé en banlieue parisienne ... alors celle de cycle 3 je parle, parce que l'autre aussi c'était banlieue parisienne mais pour le coup c'était une banlieue un peu plus aisée... Euh... ;; il y avait extrêmement là... il y avait une grande grande hétérogénéité en tout cas dans mon souvenir c'est c'est ce qui m'a mis le plus en difficulté au départ ... et c'est ce sur quoi *a priori* l'IUFM ... même si moi du coup j'ai pas eu l'année de formation après le concours ... donc en tout cas ce qui avait été apporté avant le concours, heu... m'a pas aidé à gérer cette hétérogénéité ... donc c'était en plus c'était du multi – niveaux... heu... un établissement gigantesque avec... c'est un grand groupe scolaire divisé en 2 sous-groupes scolaires chacun ayant 15 classes, quelque chose comme ça en fait ... c'est bon ouais c'est un établissement qui était déjà plus grand que le collège dans lequel j'étais moi ... donc je sais pas... il y avait 500 gamins un truc comme ça, divisé en 2 groupes...

Stéphanie : D'accord...

Benoit : Usine à gaz on va dire... donc heu... voilà gérer cette hétérogénéité, pouvoir accueillir tout le monde vraiment et et avancer quand même donc peut-être voilà cette histoire de faire une place à chacun et à chacune, une vraie place par rapport à ma pratique de P.I. et à ma connaissance du contenu de la P.I. ... maintenant je dirais ... une vraie place et pas que dans le travail parce que il y avait quand même il y avait quand même un bon wagon de gamins qui était pas du tout au travail donc trouver un peu la réponse à : qu'est ce qu'on fait avec ceux-là et avec celles-là ? et puis... comment ils ont leur place malgré tout ?

Stéphanie : Hum hum...

Benoit : Malgré le fait de ne pas pouvoir rentrer dans le travail tout de suite en tout cas ... donc ouais... derrière ce truc d'une école vraiment populaire donc ouverte qui se dispose en fait à accueillir

tout le monde donc là je dirai principalement ça je vais encore y réfléchir, peut-être j'y reviendrai après

Stéphanie : Oui... oui...

Benoit : En tout cas oui, voilà... surtout ça...

Stéphanie : Oui... .. et du coup donc tu es arrivé dans cette école ... et cette école, elle a un projet un peu particulier... qu'est ce qui t'a amené à choisir ? tu as fait le choix d'arriver là ? tu arrivé cette année ?

Benoit : Dans mon choix il y avait le fait de... alors déjà ... de quitter un établissement spécialisé médico-social... après quelques années... heu... l'impression d'avoir un peu fait le tour... l'impression que... .. le le travail qui est fait... donc je parle un peu de avant d'arriver mais... ce qui me ramène aussi à revenir en ULIS aussi ... déjà c'est que... et c'est en lien un petit peu avec ce dont on est en train de parler, c'est-à-dire cette inclusion qui amène le fait que les établissements médicaux sociaux se vident petit à petit de la partie scolaire... en allant vers une externalisation... externalisation massive de cette composante-là, du ... donc du P de pédagogie de ITEP, puisque c'était un ITEP en l'occurrence... heu... et le fait que le le travail dans ces établissements médicaux sociaux pour moi il perd beaucoup la dimension collective ... autre chose que j'ai pas dite, dans quelles valeurs sont portées, je je retrouve dans la P.I. mais il y a ce ce gros travail du collectif et du groupe qui me semble, qui me semblait devenu très compliqué à réaliser en établissement médico-social en tout cas dans ceux dans lesquels je suis passé... la volonté de retrouver donc l'ambiance de l'école, d'une école de manière générale, le fait d'être un peu plus proche des collègues des classes ordinaires et de revivre ce travail-là en plus plus proche, avec... les classes ordinaires, les les collègues des classes ordinaires et pouvoir construire quelque chose de plus global ... Ah sur place quoi directement ... donc ça c'est pour le retour en ULIS ... et ensuite ben l'école... donc un projet avec uniquement des classes multi-niveaux ... qui pour moi ... est un gage de ... si ce n'est réussite en tout cas de bonne voie pour mettre en œuvre de l'inclusion ... heu... bon pour ouvrir plus de possibles en termes d'une inclusion, un projet dans lequel on retrouve, même si c'est pas toujours dit ou que c'est pas forcément... comment dire ? ... c'est pas forcément porté comme ça... en tout cas, des... des, des des fonctionnements par institution, qui sont proches de ce qui se pratique en P.I.... en l'occurrence c'est le grand conseil qui vient ... et ben voilà porter quelque chose de l'organisation collective, des décisions collectives pour tout le

niveau 3, le forum qui est aussi un temps d'échange pendant lequel des adultes font passer des informations aux enfants, à tous les enfants du niveau 3 en même temps dans la suite d'une récréation, des commissions de travail entre enseignants et enseignantes... donc si on peut dire une émanation du Conseil des maîtres et des maîtresses en petit groupe de travail pour creuser autour des thèmes notamment la mise en place des ceintures sur l'ensemble de l'école, la cohérence au niveau des plans de travail, pratique plus proche de la pédagogie freinet, une technique freinet donc voilà ... ce projet là qui permet un accueil de fait un peu ... de toutes les problématiques... et d'une gestion collective de cette vie quotidienne au sein de l'école dans laquelle il me semblait très intéressant de venir ... voilà mettre au travail l'inclusion... à partir du de l'ULIS... et d'articuler avec voilà ces institutions, qui même si elles se disent pas institutions ou si c'est pas... j'arrive plus à retrouver le mot...

Stéphanie : Explicite ?

Benoit : même si c'est pas revendiqué comme étant de la pédagogie institutionnelle, ou en tout cas le projet n'est pas de dire qu'on fait de la pédagogie institutionnelle... en tout cas il y a quelque chose qui vient porter le travail autour de de tout ça quoi, de la vie collective, du lien entre les classes et donc voilà ce qui m'a amené aussi à venir ici ... et peut-être la connaissance un peu quand même ... même en ayant pas travaillé ici, de ce qui peut s'y faire... parce que parce que La Brique, donc l'association... je sais pas si je précise ou si c'est toi qui préciseras, puisque t'en fait partie ?

Stéphanie : Oui vas-y.

Benoit : Donc l'association qui porte les pratiques de la institutionnelles département et le groupe de pédagogie institutionnelle donc le groupe d'échanges de pratiques qui fait partie de cette association, qui est souvent venu travailler dans cette école, heu... du fait qu'il y a une personne qui travaille dans l'école qui est déjà dans cette asso et dans ce groupe, donc... ... voilà c'est un projet qui est déjà un peu partagé à l'extérieur de l'école... qui est un petit peu connu... même si maintenant les postes sont plus fléchés au mouvement, parmi ceux, par un certain nombre une certaine partie de des collègues c'est su qu'à (nom de l'école) il y a voilà un projet particulier proche en lien qui ressemble à la P.I. d'ailleurs qui est l'équipe maternelle et qui a aussi la volonté de travailler avec cette école-là, avec mes collègues de la maternelle qui mettent en place voilà quelque chose qui ressemble aux ceintures, quelque chose qui ressemble au plan de tra-

vail, adapté à la maternelle sachant que l'idée à terme c'est de... d'aller vers de la classe unique...

Stéphanie : D'accord...

Benoit : D'avoir que des classes multi-niveaux et cette année, ... je déborde un peu sur la question mais en tout cas ... l'évolution du projet a été de faire que les classes double niveau de niveau 2 et triple niveau de niveau 3 soient physiquement à côté les unes les autres... par binômes, pour favoriser déjà des premiers échanges qui à terme iraient vers que de la classe unique ...

Stéphanie : D'accord ... classe unique du CP au CM2 ?

Benoit : Voilà, parce que du coup les locaux maternelles sont un peu décalés physiquement sur la rue de donc ce serait plus compliqué de faire de la maternelle jusqu'au CM2.

Stéphanie : D'accord et du coup tu parlais de de réunions de conseil ... quelle place ça prend du coup ? enfin ça demande quand même de l'investissement de travailler dans une école comme ça, avec un projet, une pédagogie qui implique ?

Benoit : Heu... ... est-ce que tu peux me redire ta question ?

Stéphanie : Je me disais, quelle place ça prend dans ta vie du coup le travail ? parce que ça demande de l'investissement, du temps... il y a des réunions supplémentaires qui ne sont pas rémunérées, qui ne sont pas obligatoires dans d'autres écoles par exemple...

Benoit : Heu... du coup... je répondrai peut-être différemment à quelle place et à quelle investissement ... ça demande quel investissement ? mais en effet donc on a une réunion supplémentaire le mardi soir une réunion de 2 heures bah voilà pour cette place des commissions de travail pour faire du lien pour pour ajuster tout ce projet-là pour continuer à le construire à le développer ... heu... donc ça, pour moi, j'étais au courant avant de venir ... donc ça me va bien... l'investissement ça demande ça demande beaucoup heu... bah d'être disponible un soir de ... un soir de la semaine, voilà ... ça a été choisi aussi de le faire le soir parce que entre midi et 2 bah c'est pas pareil il y a besoin en terme d'investissement aussi de pouvoir donc ça ... ça répond peut-être à quelle place... c'est-à-dire de de se de se dégager un temps complètement dédié à ça... c'est pour ça que ça se fait pas le midi/2 parce que il y a du speed, parce que y a tout un tas de choses à faire que tout le monde connaît dans les écoles et que là y'a un temps dédié spécifiquement à tout ce projet, heu... ... avant c'était un des postes fléchés qui annon-

çaient que par exemple il y avait du temps en plus bon maintenant c'est plus du tout soutenu par par la nouvelle inspectrice ... qui fait que donc il y a des gens qui arrivent et qui sont pas au courant... alors c'est très rare parce que comme je le disais avant c'est quand même assez partagé ce projet donc ça circule en dehors de l'école... mais bon... même quelqu'un qui serait pas au courant ça crée quand même quelque chose, de l'ordre de : tu peux pas t'en extraire parce qu'en fait, ça voudrait dire qu'il y a quelqu'un qui travaille complètement à côté de tout le reste du groupe ... donc c'est quelque chose qui oblige d'une certaine façon à s'y mettre et à s'y coller... de même de même que pour les ceintures toute l'école travaille en ceintures qui suivent les gamins du CP vers le CM2 et bientôt de la petite section jusqu'au CM2 puisque il y a quelque chose qui se met en place au niveau de la maternelle depuis la dernière période autour de ça donc ça oblige aussi dans la pratique de fait dans la classe et ça ça veut dire du temps de travail personnel en plus pour s'y coller se former s'informer et mettre en place, choisir cet outil et le faire vivre... parce qu'il y a de la demande des enfants qui l'ont vécu l'année d'avant, et qui vont interroger sur ... « l'année dernière on faisait ça il faut qu'on le fasse quoi » donc ça, c'est plus aussi dans quelle place ça prend c'est-à-dire ça prend de la place sur changer ses pratiques et ça il faut s'y coller... parce que moi je le vis pas tout à fait comme ça parce que je viens avec ces outils-là aussi déjà ... mais les enfants ils sont demandeurs de ça, et donc bah ... ça met finalement plus en difficulté de pas le faire donc il faut prendre du temps personnel sur le travail pour le développer... pour se mettre au travail là-dessus autre place que ça prend également ... heu... et pour le coup là je trouve que ben moi je trouve que ça ça enlève du temps d'investissement où ça finalement c'est qu'il y a des choses qui qui tournent déjà parce que les enfants ils l'ont vécu depuis le CP et bientôt depuis la maternelle donc il y a même si parfois on a tendance à le voir comme aussi beaucoup ça me demande du travail en plus ça demande de se former ça te permet, etc., mais aussi il y a des choses qui roulent et qui libèrent du temps pour le reste et ça moi c'est aussi peut-être pour revenir à la toute première question sur les valeurs qu'on peut porter aussi de la pédagogie institutionnelle et des pratiques freinet c'est que ça nous laisse du temps pour être plus proche des élèves pour être plus disponible pour se former se renseigner à autre chose aussi donc à la fois ça demande plus d'investissement et à la fois Ça occupe la totalité de la vie de la classe et de l'école au quotidien mais... ça, ça veut dire que

ça nous laisse du temps pour être un peu plus disponible,

Stéphanie : D'accord.

Benoit : On essaye aussi de faire que les collègues puissent s'en saisir aussi avec tranquillité... les collègues dans l'école, même si de fait il y a une obligation qui se crée donc tout le monde s'y met... mais pour l'étendre aussi vers l'extérieur dire « oui oui oui ça fait changer les pratiques mais ça rend le travail plus facile au quotidien et plus efficace *a priori*. »

Stéphanie : D'accord ...

Benoit : Par rapport à un sujet que on a tendance à beaucoup entendre et à beaucoup sur lequel beaucoup se plaindre à savoir qu'on a pas le temps ... que les gamins ont des fois ... on peut se dire à la fin de la journée moi j'ai pas vu tel gamin ... Ben j'ai pas eu le temps de lui parler à lui, de voir son travail, lui de faire mon bilan, etc. ... ce qui n'est pas mon cas, parce qu'en ULIS on a moins d'élèves, donc je me sens pas du tout pris par ça ... mais je sais que ça peut être le cas dans les classes à 25, 30... .. qui fait écho à ce que je disais tout à l'heure à savoir comment on fait pour accueillir tout le monde ? quand on ne peut pas se permettre de voir tout le monde dans la journée ... comment on se libère ce temps-là quoi ? ... pour parler du travail ou pour parler de simplement, heu... « Comment ça va ? » quoi... ..

Stéphanie : Oui et alors du coup est-ce que tu peux parler de... de l'accueil des élèves en inclusion ici ? et en particulier est-ce qu'il y a des élèves ou pas forcément dans dans le dispositif ULIS mais aussi dans l'école en général qui ont des, des comportements perturbateurs ? et comment ils sont pris en charge dans cette école spécifiquement ? et puis ensuite de ta pratique à toi, de ce que tu as pu mettre en place ici au niveau de l'inclusion ?

Benoit : Alors que de l'inclusion, alors pour l'accueil des élèves ... bah je je vais parler de ceux qui le sont, on va dire effectivement, ou en tout cas de ceux dont on se parle... il y a donc une notification qui peut laisser penser qu'ils seraient ou qu'ils sont perturbateurs ... de manière générale on va dire pour celles et ceux qui sont pas notifiés ou qui n'ont pas de compensation particulière d'aide humaine AESH, ou de soin repéré ou... en tout cas voilà, il y a pas mal de circulation qui se fait, heu... d'accueil dans les autres classes, les classes proches de fait puisqu'on a des portes de communication le fait de dire bah voilà pour tel ou tel gamin aménager des plages ou ou alors à des moments ou on va dire à un moment de crise quoi un truc un peu aigu, de pou-

voir circuler, d'être accueilli pour les classes annexes... pour moi ça c'est déjà une façon de de accueillir ... c'est pas forcément de accueillir l'élève perturbateur ... mais d'accueillir le moment où il y a une perturbation qui est trop compliquée à gérer ... par, par le groupe à ce moment-là ... donc de pouvoir être accueilli ... et c'est partagé par tous les collègues, tout le monde est tranquille avec ça ... et ça a été aussi formalisé pour certains élèves de dire la classe de refuge – je mets des guillemets avec les mains, ça se voit pas à l'enregistrement, mais – donc un tel il a un problème avec machin ou bidule c'est tel enseignant ou telle enseignante qui l'accueille et le gamin il est au courant de ça... donc ça c'est... on a formalisé ça et bon on formalise au fur et à mesure des réunions s'il y a d'autres besoins qui apparaissent... heu... je pense que cette partie-là de formalisation elle est primordiale pour être vraiment dans quelque chose de de de accueillant, et de de l'ordre de l'inclusion parce que sinon pour moi on est dans l'ordre un peu de la sanction c'est-à-dire : « t'as fait le con ou tu perturbes ben tu t'en vas et on choisit quelqu'un et bim t'y vas quoi », alors que là c'est prévu à l'avance, c'est une porte de sortie... quelque chose qui existe et qui est partagé et qui est connu par l'enfant... pour moi c'est peut-être une première étape de voilà l'inclusion de de de la perturbation possible quoi... que ce soit repéré par tout le monde et accepté par tout le monde et posé comme quelque chose... voilà d'ouverture d'un possible... donc ça ... de manière générale pour un peu tous les élèves... .. je continue à réfléchir en même temps mais y a aussi quelque chose de partagé à peu près dans toutes les classes en tout cas partagé dans la volonté de le mettre en œuvre... pas forcément mis en place mais ça se met, ça s'étend petit à petit ... le fait que dans la classe il y a des coins qui servent à autre chose que du travail ... dans les classes autre chose que du travail sur fiches, à sa table ou du travail en groupe avec un adulte qui qui mène qui mène la la situation ... dans beaucoup de classe il y a des coins de de repli des coins de faire autre chose, beaucoup faire, fabriquer, bricoler, construire, des jeux de construction, beaucoup... donc des coins aussi repérés pour ça et des temps et des possibles pour les élèves d'y aller... pareil : chose très repérée, très ... et parfois même qui sont mises en lien avec les ceintures, donc avec une possibilité pour certains pour certaines d'y aller ... pas pour tous, etc. ... des choses construites autour de la possibilité de s'extraire du travail du moment pour aller faire autre chose ... pour moi c'est un peu de l'ordre de la prévention aussi du fait que quelque

chose de très aigu puisse arriver là je vois rien d'autre comme ça... j'y reviendrais si jamais il y a une autre chose qui revienne après, heu... .. le système en lui-même des ceintures, la mise en œuvre des ceintures qui permet à tout le monde d'être un peu tranquille sur ce qu'il a la liberté ou pas de faire, sur les responsabilités qu'il ou elle a et que les adultes vont attendre ou pas de chacun, quelque part ça y participe aussi ... parce que ça ça ça met une forme de sécurité, c'est pas seulement de gagner le droit de... c'est aussi être tranquille sur le fait que un tel ou une telle sera accompagné-e quand il se déplace, un tel ou une telle n'a pas besoin de demander quand il fait telle chose... et ça, à mon avis, ça participe aussi de la possibilité pour chacun d'être accueilli ... de là où il en est quoi, et puis comme ça, ça dure sur ... alors pour le coup 2 années pour le niveau 2, 3 années pour le niveau 3, j'ai pas précisé que c'est pas par cycle, enfin le niveau 3 ici c'est CE2-CM1-CM2, alors que le CE2 c'est au cycle 2, c'est pour ça qu'on dit niveau ... donc voilà hein, la possibilité de se retrouver dans une ceinture qui assure qu'on va pas trop demander et ou qui assure que telle ou telle chose est libre et libre... à la libre gestion de l'élève concerné... notamment en ce qui concerne les déplacements dans la classe et hors de la classe ... notamment en ce qui concerne le règlement des conflits, puisque dans certaines ceintures ... dans un certain niveau de ceinture je veux dire, il y a le fait que ... on attend d'un élève qu'il soit en mesure de gérer déjà dans un premier temps de lui-même les petits conflits... et la possibilité de réparer, s'excuser, etc., qui fait que l'adulte a pas forcément besoin d'aller mettre son nez ... et donc sa confrontation avec l'adulte, l'autorité, etc., qui peut parfois amener à faire exploser des situations, voilà, déjà géré par les enfants eux-mêmes ... et modulé via le grand conseil et les petits conseils ... parce que dans chaque classe aussi il y a un conseil de la classe ... donc ça évacue quand même pas mal de situations problématiques tout ça ... qui font que parfois c'est pour ces situations quand elles se répètent, qui font au quotidien ... pour certains élèves c'est un cycle infernal de répétition de situations négatives, dans lesquelles tout le monde se retrouve pris et coincé ... et puis on s'en sort jamais, et donc on continue ça perturbe ça perturbe ça perturbe ... pas forcément plus une perturbation critique de un élève qui est en crise qui tape qui casse qui gêne qui fait du bruit... mais aussi des choses très enkystées de problèmes avec les autres tout le temps tout le temps tout le temps ... qui là aussi, paraît être, comment dire, pondéré par toutes ces par toutes ces pra-

tiques-là... .. donc ça, ça c'était pour le point général... .. Tu veux que je précise des choses ?

Stéphanie : Non tu peux continuer ...

Benoit : Oui puis après donc par rapport... alors je vais mettre en intermédiaire avec l'ULIS directement ... il y a les les élèves qui sont donc repérés comme étant potentiellement perturbateurs donc parce qu'il y a un PPS sans forcément sans forcément qui est donc là pour le coup pour lesquels il y a pas de notification, de dispositif collectif comme ULIS, mais t'as un accompagnement humain par AESH, alors un grand mix individuel mutualisé donc déjà dans l'école, la tentative alors c'est aussi pour répondre au fait que des AESH, il n'y en a pas assez pour répondre à la demande de notifications une tentative d'essayer un petit peu de rendre leur intervention ou de l'inscrire dans une intervention un peu collective ... et pas toujours collée à un ou une gamine et plutôt dans un travail autour d'un certain nombre de regroupements de classes, heu... qui permet pour moi... bon voilà, donc en gros concrètement, ce que ça donne... c'est que au lieu de dire :> bon ben là on a un pauvre mi-temps d'AESH alors que y a 4 gamins qui devraient être à plein temps... de dire et qui sont les 4 : 2 dans une classe 2 dans une autre... Cette AESH travaille avec le binôme de classe, soit la classe niveau 2, soit une classe de niveau 3 elle circule à travers ces 2 classes là, ... alors ça pour le coup c'est pas du tout ce qui est attendu par l'institution officielle ... donc je sais même pas si on a le droit de faire ça bref ... ce qui permet en vrai de se détacher un peu de la personne à côté de l'élève en permanence qui pour certains élèves dys ou en effet perturbateurs, est quelque chose de hyper intrusif et de totalement contre-productif ... carrément ... d'avoir quelqu'un sur le dos tout le temps et qui parfois n'est pas en mesure aussi de se décaler à temps, avant que ça soit trop explosif... donc pour moi quelque part ça, ça dilue un petit peu ce, ce collage-là qu'il peut y avoir de de binômes élèves-AESH dans quelque chose un peu de gros, qui pour moi, pour certaines gamins dits ou en effet perturbateurs est quelque chose qui marche plutôt bien... c'est-à-dire ne pas ... ne pas être pointé ou de pas être collé, ou ne pas être pris dans une dépendance à un adulte qui vient demander un truc impossible, mais dont l'élève sait qu'il a de toute façon besoin, mais il arrive pas à s'en sortir, il voudrait faire tout seul il n'y arrive pas et qu'il peut faire parfois monter, monter très vite dans les tours, monter la sauce comme j'aime bien dire, heu... qui amène à ce que la crise devient vraiment aigu quoi là je trouve qu'il y a quelque chose

de l'ordre de... voilà une sorte d'inclusion de l'AESH dans le groupe aussi ... quoi... le truc, voilà, et de fait que ça a un effet sur l'élève concerné donc sur les élèves concernés, et qui va pour moi dans le bon sens ... dans cette idée de que l'école elle se dispose tout entière à l'accueil de tout le monde... et que ça participe donc ça profite à ceux et celles qui en ont plus besoin, mais que ça profite au groupe, oui ... et pour moi là, le cœur de l'inclusion il peut être là ... c'est-à-dire au même titre que les pratiques freinet, des pratiques de la P.I. qui finalement vont profiter à tout le monde et profitant à tout le monde permettre à tout le monde de trouver sa place et donc à l'inclusion d'être, d'être un peu plus naturelle, et d'être un peu plus... quelque chose de partagé par tous, et de vraiment possible ... en ouvrant les possibles ... un peu comme je disais tout à l'heure ... et pour en venir à la pratique donc dans l'ULIS en fin de l'ULIS je sais pas comment on peut le dire ... donc on a vraiment la volonté ici de le travailler : de la classe de référence donc de la classe d'inclusion vers l'ULIS ... et non pas dans l'autre sens, à partir ... enfin je vais parler de de l'outil bon, là, on a besoin mais à partir d'un outil donc que j'ai construit et travaillé avec un autre collègue d'ULIS ... c'est pas du tout dans le cadre du groupe de de partage de pratiques ... mais cela dit il y a partage de pratiques quand même ... un outil qui vient qui vient situer donc qui s'appelle « l'ULIS et moi : quelle est ma situation ? » donc vient situer quelle est la ... assez finement, la place de chacun et de chacune des élèves de l'ULIS, situer ... sa place à travers le travail, à travers le fonctionnement, l'engagement ou en tout cas le – heu... là je vais recommencer cette phrase – qui vient situer comment chacun se positionne entre l'ULIS et sa classe d'inclusion, autour de plusieurs sujets à savoir qui est ce qui est prescripteur du travail : l'enseignant ou l'enseignante de l'ULIS ou de la classe d'inclusion, à travers la place ou non dans les institutions, ce que je repère moi comme étant des institutions, de la classe ou de l'ULIS, donc les ceintures les plans de travail la monnaie, heu... voilà ça c'est les principales sur lesquelles on on juge quelle est la place de l'élève dans ces institutions, est ce que il relève de celle de sa classe ou de celle de l'ULIS ou des deux ...

Stéphanie : Pour les autres institutions... de parole on va dire ... petit conseil, etc., ils font parti automatiquement de leur classe où ça dépend ?

Benoit : Alors pour aucune de ces institutions on va dire... les temps de parole, quoi de neuf ? conseil, la monnaie, les ceintures et le plan de travail, c'est

ce... cet outil-là vient positionner l'élève sur donc ... pour le plan de travail en gros c'est ça qui vient dire qui donne le travail est ce que j'apprends complètement dans ma classe, j'apprends dans ma classe d'inclusion, l'ULIS vient me soutenir, ou je fais quasiment tout en classe d'inclusion et si J'ai besoin je viens en ULIS, si j'ai besoin parce que parce que je suis en crise, parce que c'est trop, parce que je suis trop fatiguée, parce que je peux plus travailler, donc ça c'est pour le travail ... ou alors j'apprends complètement en ULIS et je vais découvrir de temps en temps dans ma classe d'inclusion avec différents degrés... alors je sais pas si j'ai besoin de les citer ou tu pourras peut-être le prendre pour t'en inspirer mais...

Stéphanie : Oui ...

Benoit : Donc en tout cas sur chacune des des des de ces institutions donc parole ceinture travail plan de travail et la monnaie, à chaque fois on se situe sur : qui est ce qui prescrit ? qui est ce qui donne son avis ? qui est-ce qui vient... le... dans dans laquelle l'élève s'inscrit quoi ? donc est ce qu'il est ... ce qu'il met dans tous les temps de ... dans tous les temps de parole en ULIS ou pas ? et donc dans tous les temps ou pas de parole dans sa classe ? pour les ceintures : de quelle ceinture tu profites à quel endroit ? parce que les ceintures en ULIS elles sont adaptées et aménagées en fonction... ce qui signifie un petit peu différentes de celles des classes... pour la monnaie : pareil, c'est-à-dire que : qui est-ce qui paye le travail ? est ce que c'est payé dans la classe ? est-ce que c'est payé en ULIS ? et donc le dernier, heu... les ceintures les temps de parole la monnaie et le plan de travail je l'ai dit ... c'est pour donc : qui prescrit le travail ? à quelle hauteur ? et du coup est-ce qu'on utilise le plan de travail des classes ou est ce qu'on utilise le plan de travail spécifique à l'ULIS ? et donc on travaille à partir de cet de cet outil qui fixe la situation, qui fixe ... en tout cas qui donne une photo de la situation de l'élève à un moment un moment donné ... donc il évolue au fur et à mesure de l'année... donc c'est un outil qui permet de partager avec les collègues dans un premier temps, ... et qui permet qu'on se dise : « voilà qui va donner le travail ? où se font les régulations ? » et donc ça nous donne une idée de comment on aménage l'emploi du temps finalement ... parce que c'est vrai que cette question d'emploi du temps elle est un petit peu centrale dans l'inclusion ... et parfois en fait finalement elle vient ... on ne parle que de ça finalement, cet outil vient un petit peu renverser les choses, c'est-à-dire que l'emploi du temps c'est le dernier truc dont on

parle puisqu'on a fixé tout le reste... c'est à partir de tout le reste, on se dit : « bah voilà du coup dans quelle case entre guillemets on va pouvoir mettre l'élève à tel ou tel moment ? » et donc finalement l'inclusion elle va se travailler autour de ces 4 grands thèmes-là dont on a parlé, plutôt que sur « Ah ben là il y a français je le prends, là il y a math je le prends »... il me semble que ça amène un peu un retournement et ça nous amène à simplifier un petit peu l'emploi du temps, c'est le dernier dernière chose qu'on fait ... une fois qu'on en fait le tour ... donc cet outil et donc ça va assez vite Et ça focalise pas simplement sur l'entrée par les disciplines scolaires mais plus sur de quoi chacun a besoin ... et la grande question que moi je pose à chaque fois quand on travaille avec les collègues sur réajuster l'inclusion c'est, tiens, ce temps-là ... pour savoir si ça se passe bien ou pas ... est ce que tu peux continuer d'adapter ? est-ce qu'il y a besoin ? alors est ce qu'il est adapté ? est ce que ta pratique permet que ce soit adapté avec tel ou tel élève de l'ULIS ce soit possible dans la classe d'inclusion ? si oui, on continue ou peut-être on réévalue la situation en disant : « Ben ah ben si ça s'est adapté, peut-être que ça veut dire que il y a moins besoin de telle ou telle chose en ULIS » par exemple « peut-être qu'il peut plus participer dans ta classe sur tel point ? », et pareil si c'est pas adapté la question que je peux poser c'est : « est ce que, est ce que t'as moyen d'adapter plus ? réellement ? » parce que voilà, la réalité faisant que... ou est ce que non ? » si c'est non, dans ce cas comment on peut venir modifier la situation de l'élève avec un appui de ces institutions-là, dans l'ULIS... donc vraiment ça vient poser la question de l'adaptation et des limites de l'adaptation... et donc par rapport à la question générale un peu pour laquelle on est là aujourd'hui de comment se saisir de la de la prescription ? ... la prescription elle prend pas du tout en compte ça ... elle a l'air de dire... elle part du principe que l'école est adaptée pour tout le monde... et que tout le monde a des pratiques adaptées à tous les gamins, et que ça va marcher quoi qu'il arrive... bon la réalité étant pas celle-là... on essaie de se saisir de ça quoi... de comment on fait ? et quand est-ce qu'on s'arrête dans l'adaptation ? et donc est ce qu'on propose en soutien en appui de ça ? ... et pour moi ça vient parler de du rapport à la norme ... parce que si si le seul moyen qu'on a d'adapter aussi le seul moyen qu'on a de dire oui cet élève il est inclus c'est de dire il est inclus à partir du moment où il répond complètement à la norme de l'institution, ou de la classe d'Inclusion... ça veut dire finalement qu'on nie la situation de handicap... au même titre que si

on disait ben un élève aveugle finalement il sera inclus quand il arrivera à voir quoi bon... ben là, pour le coup ... sur du handicap, un petit peu invisible parfois ... non, enfin pour moi en tout cas, voilà si on cherche à le faire rentrer dans la norme de l'institution... de l'école je parle ... où de la classe n'est plus en mesure d'adapter et c'est pas une critique c'est en fait d'une certaine manière n'est en mesure d'adapter si on dit : « bah là l'élève tant qu'il arrivera pas à s'adapter à ça, il sera pas inclus »... Ben voilà c'est ce que je disais juste avant : c'est nier le fait que il y a une situation de handicap ... et donc on n'est pas dans l'inclusion... on est dans... « colle-toi à la norme et là tu seras plus... tu seras inclus. »... ... pour moi il faut qu'on trouve quelque chose qui décale de ça... pour moi ça vient un peu plus répondre ... alors qu'est ce qu'on fait de la situation de handicap ? plutôt que c'est quoi l'inclusion ? mais cette histoire des élèves perturbateurs pour le coup, puisque ils sont là, on parle des notifiés en ULIS, donc plutôt dans l'imaginaire les élèves qui sont notifiés avec les troubles du comportement ... je je me perds dans le début de ma phrase ... heu... voilà on arrivera pas à les faire rentrer dans une norme ... et comment... je m'arrête ... parce que je crois que je me répète là

Stéphanie : Heu, je crois que tu voulais dire... si on peut pas les faire rentrer dans la norme ... du coup comment on fait pour les accueillir quand même ?

Benoit : Et ... mais même je dis... je je je ne pense pas qu'il faille essayer de le faire rentrer dans la norme à tout prix... ça veut pas dire qu'il faut pas poser le cadre ... ça veut pas dire qu'il faut le tenir et le sécuriser ... mais pour moi c'est pas la bonne entrée pour faire de l'inclusion ... en tout cas c'est pas comme ça que on essaie de le faire vivre au travers de cet outil-là notamment ... et donc ça me fait penser que élèves perturbateurs donc *a priori* notification de troubles du comportement... mais finalement heu... c'est aussi très très perturbateur des élèves qui peuvent avoir certaines formes de DYS ... ou en tout cas de fait certaines pratiques qui peut-être, pour le coup, sont pas adaptés pour certains autres types de handicap, pour certaines on va dire plutôt déficiences, qui amènent des élèves à à perturber de fait ... parce que pas possible de rentrer dans le travail, parce que quelque chose de qui est quand même assez violent pour eux et pour elles... donc finalement cette perturbation-là, elle est pas uniquement réservée aux élèves qui sont notifiés troubles du comportement ... et pour moi et pour nous ici, là de de revoir cette histoire de situation et de quelle place je trouve dans ma classe

et dans les institutions proposées, elle permet aussi de répondre à cette perturbation-là ... un exemple : des élèves avec des déficiences même légères, qu'on peut avoir ici en ULIS... , suivre un temps de régulation, petit conseil – conseil ici dans les classes se dit petit conseil, en miroir avec les grands conseils de l'école – heu... 20 minutes de discussion dans un groupe à 30 ... y a pas forcément une perturbation au sens où l'élève va gêner, mais par contre une perturbation de ... ne pas être dans le sujet ... ne pas savoir de quoi on parle ... et puis pour lui ou elle même le fait de heu... c'est un temps qu'il s'en saisit pas finalement ... donc c'est une perturbation finalement pour lui ou elle ... ouais... quoi d'autre ... dire c'est un temps de régulation qui ne joue pas son rôle finalement... qui joue un peu le rôle pour le grand groupe mais si l'élève va pas finalement ... l'élève a pas sa place dedans, et donc là le l'outil situation il vient dire « Eh ben moi » ... donc là il y a une phrase là pour pour la situation qui est nommée scolarité partagée « je suis prévu dans toutes les institutions »

Stéphanie : De l'ULIS ?

Benoit : Oui toutes les institutions de l'ULIS... c'est-à-dire que moi, pour que lui soit dans toutes les institutions, c'est-à-dire que moi je me mets à disposition et je mets j'emménage l'emploi du temps pour être sûr que l'élève puisse participer à un temps de régulation, une institution type quoi de neuf, conseil, dans l'ULIS, ... et et quand je disais tout à l'heure être en mesure de se disposer entièrement donc quand je pense mon emploi du temps de du dispositif ULIS pour les élèves qui sont dans une situation où il est dit « je suis prévu seulement dans les institutions de L'ULIS dont j'ai besoin » Ben je me casse pas la tête avec les emplois du temps éclatés que tous les élèves ont, parce que prises en charge, soins à l'extérieur, classes différentes, bon une impossibilité de faire concorder certains emplois du temps pour être sûr qu'il y ait le maximum d'élèves présents à ce moment où je fais le Conseil ou le quoi de neuf ?, mais pour ces élèves-là si on estime qu'ils sont dans cette situation et que l'institution quoi de neuf ? ou Conseil n'en a pas besoin dans l'ULIS parce que celui de sa classe il en fait quelque chose, pour moi aussi ça tranquillise ; je me dispose entièrement pour ceux qui en ont le plus besoin, mais ceux-là l'école se dispose entièrement pour les accueillir puisqu'ils le font dans leur classe ... donc ça permet aussi d'être tranquille nous dans la façon de construire le groupe, de construire l'emploi du temps pour le groupe et dans la façon de se disposer auprès des élèves et de pas toujours chercher à se disposer pour tout le monde en même

temps, puisque y a pas besoin forcément ... mais par contre pour celles et ceux qui sont repérés donc « je suis prévu dans toutes les institutions de l'ULIS », ça m'oblige à aménager l'emploi du temps pour voilà pour faire que on est sûr que eux ils ont ce temps de régulation voilà ... c'est l'exemple des des des temps de de de parole ... mais c'est la même chose pour les ceintures et le plan travail ...

Stéphanie : D'accord... Je vois là par exemple dans ce dans ce tableau enfin cet affichage là « l'ULIS et moi quelle est ma situation ? » deux cases qui ont l'air d'être les 2 extrêmes : une qui s'appelle « classe : quand je vais à l'école je suis seulement à l'ULIS », et une qui s'appelle « bulle : j'ai d'habitude une autre situation mais j'ai besoin de repos je suis beaucoup en ULIS pour un temps court », ou celle qui s'appelle « invitation » plutôt, qui est peut-être à l'opposé : « je ne fais pas partie de l'ULIS mais je viens de temps en temps ». Est-ce que tu peux donner des exemples ? de ces opposés ? un enfant qui a l'air d'être tout le temps-là ça veut dire qu'il n'a pas du tout de de classe ?

Benoit : Que je précise un peu ?

Stéphanie : Oui.

Benoit : Le contenu de chacune ? en prenant deux exemples ?

Stéphanie : Ouais peut-être ...

Benoit : Ben alors... je je dirais pas que c'est opposé parce que justement cet outil il est pas construit pour être une échelle en tout cas... mais c'est plutôt... on peut tout à fait passer d'une situation à l'autre, heu... sans passer par des, par des intermédiaires ... donc en gros ça va de, donc la situation qui s'appelle « classe » qui est précisée en étant « quand je vais à l'école je suis seulement en ULIS » et c'est alors il y a 3 sous-précisions on va dire, c'est-à-dire : « je suis prévu dans toutes les institutions d'ULIS, j'ai une place dans l'espace de travail collectif en ULIS, et j'ai le plan de travail de l'ULIS »... alors là par exemple ça serait l'histoire de ... un élève ou une élève qui n'est pas en mesure d'être en inclusion... parce que sa situation, sa situation du handicap fait que ... soit c'est trop perturbant pour le groupe qui serait en mesure de l'accueillir, le groupe de classe d'inclusion... soit pour lui ou elle... je sais pas si ça répond ou pas à ta question ?

Stéphanie : Est-ce que cet élève il est quand même heu... il est inscrit dans une classe ?

Benoit : De toute façon, de toute façon chaque élève a une classe qu'on peut appeler une classe de référence ... mais précisément dans l'outil on l'a pas

nommée classe de référence parce que de fait psychiquement pour moi là justement pour cet élève, la classe de référence c'est là où il est beaucoup... c'est là où il travaille le plus... et pour moi la classe de référence elle se décrète pas... alors de fait administrativement elle est décrétée... mais pour moi ça me gêne de faire croire que la classe de ... enfin en tout cas de faire croire ou que pour cet élève là la référence elle est, elle est là... pour le coup je dis une élève qui est dans cette situation-là, qui est une élève qui est repérée avec des troubles du spectre autistique assez lourds, être dans un groupe de 25 c'est trop violent, et alors oui OK elle est inscrite dans une classe de référence mais pour moi psychiquement, heu... sa référence elle est là ... parce que la sécurité elle est ici, parce que il a fallu 2 mois pour qu'on se reconnaisse, parce qu'il a fallu 3 mois pour qu'elle puisse se poser un petit peu tranquillement, etc. ... donc pour le moment, on n'est pas en mesure, et je dis on parce qu'il y a la collègue concernée aussi hein... de l'accueillir ... sans que le groupe la mette à mal, sans qu'elle qu'elle en prenne quelque chose en tout cas ... on n'en ai jamais sûr qu'elle prend pas quelque chose... mais voilà... c'est aussi voilà c'est un exemple de de de cette situation qui s'appelle « classe »... .. heu... tu évoquais « bulle » c'est la situation qui va venir sur un un moment de manière temporaire faire exception mais une exception partagée avec l'élève, avec l'enseignant ou l'enseignante de la classe d'inclusion qui va venir mettre un coup d'arrêt, une pause à toute autre situation qui existe, dans laquelle l'élève se trouve, pour dire : « là on est dans la situation c'est très difficile en ce moment et donc ben on dit pause » et dans ce cas il y a une sorte de ... l'ULIS reprend le relais complet sur un temps court donc borné avec des modalités bornées et partagées entre l'élève et l'enseignant, l'enseignant de la classe d'inclusion... Peut-être je détaille un peu les autres en gros... ? après il y en a une autre qui est un peu spéciale, à part, qui s'appelle « invitation » donc là qui concerne les élèves qui ne sont pas notifiés comme étant d'ULIS et pour qui on ouvre un créneau, j'ouvre un créneau, pareil ponctuel mais fixe et régulier dans l'emploi du temps de la semaine pour venir travailler tel ou tel point discuté avec l'enseignant de la classe concernée et avec l'élève, sur ce temps court ... donc c'est ... c'est pas la même chose que ce que je disais en tout début, s'il y a une crise pour un élève on sait qu'il est accueilli à ce moment-là par dans telle ou telle classe ... parce que là c'est « l'invitation » dans cet outil la situation c'est l'invitation ... elle dit c'est à tel moment ... c'est pas en situation de crise, il peut y

avoir que la crise elle monte à ce moment-là mais c'est pas la même chose ... donc c'est un vrai temps fixé dans l'emploi du temps régulier, borné, partagé sur : « là tu viens pour faire ça » et on met quelque chose au travail qui peut être un point de difficulté, d'une discipline ou d'une autre, mais là pour le coup en ce moment il y a 2 élèves en invitation : un qui est un peu plus pour travailler le apport aux adultes, le rapport à la gestion de l'énergie, de l'agitation dans la classe ... et un autre sur le fait de s'autoriser à faire autre chose que du travail sur fiche, du travail ... on va dire qui est très repéré comme étant du travail scolaire dans la norme ... et de pouvoir être tranquillement en train de fabriquer quelque chose, dans le coin de bricolage de la classe par exemple et de pouvoir assumer ça tranquillement à des moments quoi voilà... pour se décaler un peu de cette pression scolaire finalement... qui l'empêche dans sa classe à la fois d'utiliser le coin un peu repli de sa classe où il n'arrive pas à y aller et à la fois faire face au travail qui est trop difficile parfois et qui finalement n'est ni dans l'un ni dans l'autre... ..
 c'est un exemple ... et toutes les autres situations elles vont de « je suis un petit peu en découverte de de la classe d'inclusion et donc le travail et les apprentissages se font majoritairement en ULIS » avec des gradations jusqu'à « mes apprentissages et mon travail se font quasi exclusivement dans ma classe d'inclusion et je suis pas attendu de manière régulière en ULIS », mais soit j'ai des jokers et je viens « au cas où », s'il y a des besoins à des moments dans la semaine, ou alors chaque semaine on fixe 2 ou 3 créneaux, un créneau de bilan « tiens ben là ça sera intéressant que tu viennes, là ça serait intéressant que tu viennes » et chaque semaine l'emploi du temps est remis en en jeu finalement... parce que les apprentissages se font principalement donc dans la classe de référence

Stéphanie : Alors j'ai une question sur ce que tu as dit avant, et deux autres questions après plus précisément. Quand tu as parlé de de l'invitation, donc ce sont des élèves qui ne sont pas notifiés ? et donc par rapport à une difficulté dans la classe ils sont invités à ULIS, ils vont y venir à un temps précis de l'emploi du temps donc c'est un accord avec l'enseignant de sa classe, avec l'enfant ... Comment c'est perçu ça par l'enfant et par les familles ? parce que je trouve étonnant ... enfin voilà ... comment les familles réagissent à l'idée que leur enfant soit mis à l'ULIS si l'ULIS est identifiée comme la classe, le dispositif qui va accueillir des enfants handicapés ? ou bien cette ULIS ça veut dire qu'elle a une autre ... qu'elle est perçue autrement ? enfin comment en fait c'est possible ?

Benoit : Alors... tu disais que c'est des enfants pas notifiés... alors pour certains oui... mais en tout cas c'est pas notifié ULIS, mais ça concerne des enfants qui ont une autre notification par ailleurs également ... alors pour les enfants ... alors je je... ça a pas été explicité... j'ai pas eu de retour explicite de leur part, mais visiblement pour eux c'est perçu... heu... il y a pas de, y a pas de stigmatisation particulière, on a pas eu de ... il n'y a pas eu de de de de freins ou de de ... quand même qui peuvent signaler qu'ils veulent pas parce que l'ULIS est repérée comme telle, pas comme représentations négatives de l'ULIS, il y avait même plutôt pour certains l'envie vraiment de venir accompagner les copains qui y sont ... pour certains une demande donc en l'occurrence pour les 2 concernés il y en a un des 2 qui était en demande de venir en ULIS... alors ça a pas été parlé... dire quelque chose de comment elle est perçue... les parents, on n'a pas... on n'a pas mis les parents dans la boucle, heu... donc là je pourrai pas répondre à la question... à à mon avis Ah enfin en tout cas comment nous on le fait vivre j'ai l'impression vu que il y a aussi un repérage de : « en cas de problème, en cas de crise tel ou tel gamin est accueilli dans telle classe avec tel ou telle enseignant, telle ou telle classe dans telle classe avec tel autre enseignant enseignante »... la circulation existe déjà... le fait d'aller dans une classe quand c'est compliqué ... elle existe déjà alors là c'est un petit peu particulier parce que ça vient pointer autre chose... j'ai l'impression que ça joue un rôle de... finalement c'est une pratique qui est partagée dans l'école même si encore une fois « invitation » c'est pas pareil comme en cas de crise, mais le fait d'aller dans une autre classe c'est quelque chose qui est identifié comme une des pratiques de l'école... donc finalement peut-être que ça vient aider à ce que l'invitation soit pas stigmatisante et soit pas perçue comme quelque chose de de comment on dit l'inverse de progresser ?

Stéphanie : Régressif ?

Benoit : De régression... .. et après qu'est ce que ça dit ? enfin je sais pas la question c'était plus, heu... ?

Stéphanie : Ben c'était comment vous vous débrouillez avec ça parce que je suis étonnée de ... disons que c'est un peu non prévue par la loi ce dispositif ...

Benoit : C'est non prévue par la loi mais à la fois il y a rien qui interdit enfin quand même je pense qu'il faut pas non plus interdire des choses à dire je suis un enseignant de l'équipe ... alors comme un autre sûrement pas ... enfin sûrement pas ... c'est pas

moi qui a envie que ce soit sûrement pas, mais clairement l'identification n'est pas la même... mais je fais partie de l'équipe, et il y a rien qui interdit qu'un élève vienne dans la classe dans le sens physique de l'ULIS, c'est de dire nous identifions cet élève comme étant handicapé non ! c'est pas de notre boulot, c'est pas de notre ressort... donc je pense que ça tient à ça ... c'est-à-dire on utilise un enseignant de de de l'école au même titre que les autres, mais en fait finalement, ce... je peux vous dire en fait on l'a fait vivre peut-être... la réponse, c'est naturellement en fait ... on s'est pas trop posé cette question, on l'a proposé comme ça sans en faire ... « oulala on serait dans quelque chose qui rejoint de l'ordre de l'interdit » ... et ce qui viendrait mettre un biais, un peu, ça serait de dire aux parents : « écoutez nous allons mettre votre enfant en ULIS parce qu'il a des problèmes »... finalement en le jouant naturellement en proposant ça comme une solution à un élève de manière temporaire ou bornée régulière temporaire aussi dans l'année hein c'est pas une situation qui dure... pour nous ça vient pas poser ce problème-là, en tout cas... et puis heu... je je sais pas c'est difficile de répondre complètement à ça ... mais c'est vrai qu'en vrai on s'est pas trop posé la question quoi ...

Stéphanie : D'accord.

Benoit : Parce qu'on a le droit, donc ne nous interdisons pas nous-mêmes de faire des choses parce qu'on parle pas de notifications parce qu'on parle pas de de handicap et parce que aussi ... il y a quelque chose qui me revient ... que moi j'ai mis un peu de temps à le poser cette possibilité-là... et j'ai été très clair avec l'équipe... cette possibilité d'invitation n'est pas, je je je je sais pas... une pré orientation quoi, et ça je l'ai posé clairement ... et quand des collègues viennent me dire « Ah tu sais cet élève il y a des difficultés on me demande de faire un Gevasco. Qu'est ce que t'en penses ? de l'ULIS peut-être pour cette élève ? est ce que tu penses que ça serait... ? » Voilà comment moi, la réponse que j'ai à ça, c'est pas : « tiens je vais lui proposer une invitation », c'est : « si tu veux, je viens dans ta classe voir »... donc j'ai j'ai aussi borné ça, clairement, on n'est pas voilà je me substitue pas à une équipe de suivi ... on a, enfin, voilà... l'invitation c'est pas pour dire si oui ou non l'élève est porteur d'une situation de handicap ... voilà c'est pour répondre à un besoin à un moment, sur telle problématique identifiée ou pas encore identifiée ...

Stéphanie : D'accord ... qui fait partie du panel de toutes les autres possibilités finalement dans l'école ?

Benoit : Voilà mais avec ces bornes-là quand même qui me paraissent ... et dans lesquelles on pourrait rapidement tomber quoi ... un cadre aussi ... à nous, ça nous interdit certaines choses

Stéphanie : Ok... pour finir j'avais deux questions parce que je me souviens quand je suis-je suis venue passer une matinée dans la classe, il y avait un enfant le matin qui était donc dans cette case « au cas où ». C'était un lundi matin tu avais pris un temps avec lui sur l'emploi du temps. Est-ce que tu peux parler de ça ? et et ensuite il y avait eu un moment aussi, on n'avait pas eu le temps d'y revenir dessus, où je t'avais accompagné, tu étais allé dans la classe voir un élève pour faire un point avec son maître et lui-même sur son plan de travail je crois...

Benoit : Alors, heu... pour la situation qui s'appelle « au cas où » et qui est repérée comme étant donc « j'apprends et je travaille dans ma classe je fais partie de l'ULIS », donc contrairement à l'invitation où je ne fais pas partie de l'ULIS, donc c'est là où il y a il y a cette cette limite ... voilà je fais pas partie de l'ULIS, une limite dans le sens borne officielle, voilà, je fais pas partie de l'ULIS, il n'est pas prévu que j'y aille régulièrement... dans le sens où on travaille l'emploi du temps avec l'élève semaine par semaine, ce possible également en parallèle de tout ça, en plus de on travaille emploi du temps semaine par semaine, j'ai des jokers, je peux en cas de difficulté en cas de crise en cas d'impossibilité de se mettre au travail en cas d'effondrement donc plein de choses possibles, d'aller en UIIS comme une ressource temporaire à ce moment-là ... donc ce qui veut dire qu'il vient le lundi matin avec l'emploi du temps de sa classe et sur tous les points exceptionnels où tient cette semaine il y a quelque chose de particulier il y a une sortie il y a le compte rendu de de tel truc il y a l'évaluation de ça il y a le passage de brevets il y a le projet, etc., donc les points un peu saillants de l'emploi du temps de la semaine, au milieu de ce qui se fait habituellement, mais en tout cas il est... il arrive, il sait ce qui l'attend dans sa classe d'inclusion cette semaine là, ... et moi donc dans la classe il y a l'emploi du temps, la grille de de l'emploi du temps de la semaine _ qui prend quand même tout le grand tableau au mur, et c'est pas pour rien que je les mis grand comme ça, parce que c'est quand même un outil central de ben du fonctionnement de la classe ... il y a beaucoup de circulation – et on regarde aussi quels sont les points saillants de la semaine : « tiens là il y a quoi de neuf ? là y a conseil, là il y a une sortie, etc. », et

puis on compare un peu les 2, et puis il se positionne... voilà il se positionne sur ... « oui là je veux assister au Conseil, là je veux assister au quoi de neuf ? voilà je suis obligé de venir là ? », « non t'es pas obligé parce que ben voilà ta ceinture de de, je sais pas, voilà enfin, la situation fait que t'es pas tenu d'assister au Conseil avec nous en ULIS, donc s'il y a un truc qui t'intéresse dans ta classe, tu peux être dans ta classe inclus, ok... il se positionne avec ses étiquettes prénoms sur les temps dans lesquels il va être en ULIS, où il veut, où il peut, où il a envie ... il se projette en tout cas pour la semaine à venir ... cette régulation elle peut être revue chaque matin, il peut revenir le matin et dire voilà en fait j'ai changé d'avis... voilà donc le matin c'est un temps en début de semaine mais pour pas que ce soit trop non plus enfermant il peut revenir modifier le matin chaque jour.heu... ... voilà donc ça c'était pour la question par rapport à ce temps-là... et alors pour cet élève... ce « au cas où » il a été pensé pour des élèves pour qui finalement ça roule et que pour quoi se priver de plus de temps dans sa classe d'inclusion si finalement ça perturbe plus ? si tout ce qui est fait est mis en place et et il avance l'élève dans la gestion de sa situation de handicap fait que bon bah on va pas multiplier les temps en ULIS si ça marche bien dans ta classe d'inclusion ben... ... et finalement pour cet élève on l'a mis en place un peu dans l'autre sens ... à savoir qu'il se saisissait de rien quoi... Non pas que... heu... qu'il y arrivait pas, parce que c'est un élève qui est plutôt performant quand il se met au travail, mais c'était la difficulté de s'y mettre ... que ce soit en ULIS ou que ce soit en classe d'inclusion... donc finalement ça dit « utilisons ça pour voir si lui, s'inscrivant dans ce qui est proposé, plutôt que nous prescrivant quelque chose, ça aurait pas un effet sur sa mise au travail quoi ? pas de réponse pour l'instant, ça vient de démarrer il y a 2 semaines, voilà ... à revoir... .. et donc ensuite... pour l'élève avec qui je faisais un bilan... .. heu... désolé, j'écris un truc en même temps mais ... qu'est ce que j'ai dit ? prescrivant, voilà... .. maintenant le bilan : alors... je l'avais appelé bilan et alors à la fin on le joue comme un bilan et quelque chose pour lancer la semaine donc voilà... ça fait bilan de la semaine d'avant ... c'est le lundi matin, bilan de la semaine d'avant et les attentes de la semaine à venir... donc là ça concerne un élève qui est dans la situation qu'on a appelé « soutien », c'est-à-dire « j'apprends et je travaille dans ma classe, sous-entendu classe d'inclusion, et je vais en ULIS pour être aidé et soutenu », donc là les créneaux pour le coup, en ULIS, sont fixés à l'avance contrairement

à « au cas où », c'est quelque chose qui se (???) et heu... ce qui est précisé au niveau du travail c'est que je fais le plan de travail de ma classe donc d'inclusion... ce que je fais en Ulysse est discuté entre Bruno et mon enseignant mon enseignante, donc finalement avec cet élève à chaque fois on se voit le lundi on fait le point sur le plan de travail de sa classe : ce qui était proposé par l'enseignant et par moi, puisque on le remplit ensemble ... moi je propose aussi les outils adaptés mais c'est le plan de travail de sa classe, c'est le le support plan de travail de sa classe... et c'est majoritairement prescrit par son enseignant de l'ULIS heu... de de de classe d'inclusion, mais que quand même on on on le discute ensemble ... donc c'est cette histoire de faire le bilan et d'y aller et on en parle, on regarde, « tiens c'est la semaine dernière t'as fait ça c'était difficile c'était facile t'en es où ? » « Ah bah OK alors on peut passer à la suite » « en ULIS qu'est ce que t'avais pu faire par rapport à ça ? quelle aide t'avais pu avoir ? un accord ... donc est ce que on rebascule ? non bah tu peux continuer le travail avec les supports et ce qui est demandé dans ta classe d'inclusion... ou moi je viens, donc moi c'est une liste proposée, une adaptation, et ... mais ... on met tout ça dans le plan de travail de la classe ... voilà, et donc on discute de tout ça avec l'élève concerné, et on passe en en gros c'est une sorte de contrat finalement... de de voilà de ces allers-retours avec ULIS... on contractualise *via* le plan de travail ce qui va être donné par l'enseignant de la classe d'inclusion ... c'est noté c'est prévu pour la semaine, pareil de mon côté et puis on refait le point la semaine suivante, etc.

Stéphanie : Oui je me souviens en fait de de cette entrevue et donc c'est un élève je crois qui m'avait dit qu'il était par ailleurs en ITEP, et... je me souviens que à ce moment-là vous étiez donc tous les 3 et que il avait je crois une fiche qui n'était pas faite qui se répétait qu'il remettait chaque semaine et heu... c'était un petit peu tendu quand même... notamment avec son maître et tu as pris le relais il me semble pour dire « bah écoutez j'ai peut-être une solution bah tant pis on passe cette fiche, elle n'est jamais faites et on passe à la suite »... heu... quelque chose comme ça... il me semble que c'est un peu (???) à ce moment-là, le souvenir que j'en ai...

Benoit : Tu veux dire tendu, par rapport à ce que lui ça pouvait lui faire ?

Stéphanie : Oui, heu, il commençait à accuser le maître de je ne sais plus trop quoi... ? alors le maître l'a renvoyé vers le responsable de...

Benoit : De de la monnaie.

Stéphanie : Au responsable de la monnaie voilà... il y avait quelque chose qui n'avait pas été payé... voilà qu'il n'avait pas fait... il a accusé le maître de pas lui avoir donné la paie... Le maître l'a renvoyé vers le responsable de la monnaie je crois et puis tu avais aussi décalé les choses en en disant « bon bah laisse tomber cette fiche qui se répète tout le temps, enfin plusieurs fois qui s'est répétée plusieurs fois qui n'est jamais faite et tu n'arrives pas à passer le cap de la fiche 10 par exemple on va passer à la fiche 11 »... ..

Benoit : Alors sur ces temps-là bon déjà ça permet de se rendre compte un peu des problèmes qui se répètent... ça permet de se rendre compte ... quand je dis se rendre compte ça veut dire que que les choses elles sont vraiment partagées entre les 2 adultes concernés là et l'élève éviter qu'il y ait des failles et que il puisse se glisser dedans... parce que bon voilà cette fiche elle est passée à la trappe depuis 3 semaines en gros, c'était ça, pour plein de raisons, absence ... pas le matos... c'est bon voilà finalement il arrive à à contourner cette difficulté de... il n'a pas envie de se mettre à l'apprentissage de la lecture ou de s'entraîner... quelque chose qui nous pose problème, lui en particulier ... et donc finalement il arrive très bien à naviguer sur une, 2, 3 semaines avec : « bon bah cette fiche je la fais pas parce que je sais pas quoi, ... toi le maître de la classe d'inclusion tu m'as pas payé avec la monnaie, Ah oui mais en fait je suis allé avec Benoit j'avais pas ma fiche... » on a toujours voilà une faille qui vient mettre en difficulté quoi, finalement, et typiquement sur des gamins aux troubles du comportement... dès qu'il y a quelque chose sur lequel on peut se glisser ... ça peut assez vite être... rentré dans les failles... donc là sur ce temps-là déjà l'info elle est ... elle circule entre nous 3, donc là il y a pas de ça ça remet du cadre autour de ça ... ça évite qu'on soit tout le temps dans la négociation... puisque là tout le monde a les mêmes infos on contractualise donc après c'est plus négociable... et puis et puis de pouvoir décaler comme tu dis et moi je le vois aussi... décaler parfois sur des choses qui peuvent le mettre en difficulté en termes de support proposé par l'enseignant de sa classe et moi je peux dire « bon là ça avance pas, moi j'ai d'autres fiches,

j'ai d'autres supports qui font travailler la même chose, donc tu vas voir tu vas continuer d'avancer au même rythme que les autres ou en tout cas tu continues d'avancer il y a pas de souci » ... on te met pas en difficulté et on passe par un autre support finalement... mais qui n'est pas un problème d'aménagement de la police d'écriture ou tout ça... mais c'est vraiment une façon d'amener le même travail pousser un peu pour aller vers ce que tu disais sur le décalage quoi ... c'est là où ça se joue ... mais c'est un décalage qui se joue dans la discussion finalement... c'est que voilà son enseignant aura pu le renvoyer vers un autre élève celui qui gère la paye donc décaler pour pas aller frontalement vers le problème ... moins souvent par le support ... finalement c'est le plan travail qui permet toujours je pense, c'est propice à ça... à se décaler c'est-à-dire là c'est pas nous qui te le demandons, on l'a écrit sur le papier tu te trimballes avec toute ta sema, il y a un peu moins cette ce truc frontal avec l'adulte ... même si comme tu le dis il a fallu décaler à des moments pour pouvoir remettre les termes du contrat à jour... donc la nécessité et la possibilité sur ce temps nous de de dans le bilan « mais attends on discute »... .. à la fois de recadrer et de de remettre quelque chose plus au clair et de réduire les failles possibles parce qu'on partage l'info... et à la fois d'arriver à se dire tranquillement pour tout le monde on se décale... et puis ça évite de rentrer sur du dur ... que soit que l'enseignant de la classe d'inclusion va devoir absorber tout seul dans sa classe parce qu'il demande tel travail et que non ça va pas être possible et donc Bing Bing on va se cogner à ça et à la fois moi en ULIS aussi le gamin qui va arriver sans rien par exemple et qui va dire « non mais j'ai tout fait dans ma classe » bon ben voilà ... le plan de travail il va pas mentir dans le sens on peut pas se tromper quoi ... c'est fait, c'est pas fait, c'est noté, bon... et de tranquilliser un peu tout le monde avec ça

Stéphanie : D'accord ...

Benoit : Est-ce que ça répond à ta question ?

Stéphanie : Oui oui ça répond...
... écoute oui... je pense que, si on a terminé... .. T'as rien à ajouter ? On peut s'arrêter là merci beaucoup en tout cas, merci.

Entretien avec Manon, jeune enseignante en classe de cycle 3

Durée : 58 minutes

En bleu, mes questions et relances

En noir, ses paroles

Les prénoms et noms propres ont été modifiés par soucis d'anonymat

Les mots appuyés dans l'énonciation sont ici soulignés

Les points ... signifient des ruptures dans le discours, des silences, de bref à long

Stéphanie : Pouvez-vous vous présenter et me parler de votre parcours professionnel d'abord ?

Manon : Alors Manon, j'ai passé mon concours heu à Toulouse que j'ai obtenu bah il y a 3 ans je crois donc je débute dans la profession là c'est ma 3^e année en tant que titulaire et 3 ans que je suis à (Cette école) ici dans cette école j'ai débuté avec les plus petits 2 ans d'affilée avec des CP-CE1 et cette année j'ai demandé à avoir le triple niveau CE2-CM1-CM2 voilà... pour aussi changer un peu d'expérience et étant donné que cette école ça permet aussi enfin moi ça m'a fait découvrir et apprendre plein de choses avec le projet d'école qu'il y avait ici donc j'ai voulu me lancer pour faire le plus ... de tenter le plus de niveau possible étant donné que j'étais dans mes débuts ça me permettait de voir plein de choses différentes, voilà... donc heu... j'essaye de toucher un peu à tout pour l'instant de tester pas mal de choses on va dire...

Stéphanie : Et ce projet d'école c'est quoi exactement ? Tu peux en dire deux mots ? ça t'a amené à quoi ?

Manon : Ben moi j'ai j'ai découvert ça, heu, j'ai pas demandé cette école pour ça en particulier je l'ai découvert en arrivant ici et bon Premièrement ce que j'ai découvert c'est les classes multi-âges, voilà... donc... le choix pédagogique de l'équipe enseignante de, de faire uniquement des classes multi âges, et puis le fait de beaucoup travailler en équipe, ben c'est ce qui m'a permis de de ... ben c'est ce qui m'a bien aidée au début, heu... j'ai pu beaucoup ... je me suis beaucoup appuyée sur les collègues qui avaient un peu plus d'expérience donc le fait de se retrouver au moins une fois par semaine en équipe complète de se retrouver au moins une fois par semaine en cycle il y a beaucoup voilà il y a beaucoup de moments de de de groupes de réflexion de travail et après il y a le côté aussi heu... au niveau des élèves d'avancer à son rythme en fonction des brevets heu... le fait de différencier énormément moi mon année de stage quand j'ai passé mon concours c'est quelque chose que je faisais en fait pas enfin je me rends compte que je j'ai essayé de le faire mais en fait vu ce que je connais

ici maintenant je me dis que c'est pas du tout de la différenciation que je faisais et en fait on prend beaucoup en compte ici je trouve voilà le... même si c'est parfois difficile, on prend en compte les particularités de chacun le fait que on avance parfois plus vite dans les apprentissages ou bien qu'on mette parfois du temps aussi à acquérir certaines notions et c'est heu... c'est hyper formateur ... au début ça faisait un peu peur et puis au final bah voilà avec l'appui, l'appui de l'équipe et le le travail ensemble le fait qu'on se ... ben le fait d'avoir les mêmes niveaux aussi, ça permet d'échanger sur ce qu'on vit dans la classe et on a les mêmes problématiques à plusieurs et on peut chercher des solutions ensemble donc ça c'est enfin c'est vraiment ouais ça aide beaucoup et et voilà je pense que le projet d'école aussi c'est développer La coopération, l'autonomie entre élèves parce que ... voilà c'est ... des choses que j'ai pas vu ailleurs et on... on... on cherche à améliorer ses ses compétences-là chez les enfants et d'ailleurs on a des retours parfois de parents d'élèves qui sont partis au collège et qui nous disent que heu, ben au niveau de l'aisance à l'oral, de l'organisation de l'enfant sur voilà le système du collège qui est quand même différent ben ils sont quand même très à l'aise et que c'est voilà pour eux c'est c'est chouette... ..

Stéphanie : Et du coup tu dis que l'équipe t'a aidée au début ? ça n'a pas dû être évident en débutant, ça t'a pris beaucoup de temps ? il y a beaucoup de temps de travail ? la différenciation aussi ça demande du temps ou pas ? enfin, tu démarres dans ce travail, quelle place ça peut prendre dans ta vie ?

Manon : En fait à la fois la première année ça m'a beaucoup aidée de m'appuyer sur les collègues parce que au début je ... en fait je prenais ... je ... le fait de ... voilà ... il y avait des choses qui étaient un peu établies, des choses un peu prêtes et voilà on me donnait moi je prenais et bon j'étais un peu gênée vis-à-vis de ça au départ parce que bah je leur disais mais moi je j'ai l'impression de rien créer et tout et mais en fait ça ça vient un peu plus tard et du coup ça m'a permis d'installer un peu le climat de la classe apaisé tout ça, parce que déjà le côté matériel

entre guillemets était déjà un peu fait, un peu préparé, donc ça aide mais après le côté heu... ça demande beaucoup d'investissement après dans sur son temps personnel quoi tout ça ... parce que ben... 2 heures de de réunion et de l'équipe par semaine, 1 heure de réunion de cycle par semaine bah c'est voilà c'est un peu plus que ce qu'on nous demande et ... il faut être prêt à le faire, y'a des des collègues qui étaient pas toujours prêts à le faire et bon quelque part ils avaient aussi le droit de de refuser ça mais en même temps bah c'est nécessaire parce que à la fin d'une réunion on se dit bah oui il fallait forcément, il fallait qu'on le fasse ça, sinon ça tournerait pas, mais à la fois heu... je trouve qu'on donne beaucoup de sa personne dans, dans une école comme ça, donc faut aimer ce qu'on fait et il faut... voilà ... faut pas trop compter son temps aussi quoi... mais après moi ça me... voilà, je suis restée parce que ça me dérange pas non plus parce que je... en même temps je me dis que le temps qu'on prend à travailler ensemble je le prendrais aussi chez moi toute seule peut-être ça me prendrait le temps aussi donc c'est ... moi je vois les choses un peu comme ça... voilà... ... mais ouais, c'est pas... il faut y penser voilà, quand on veut travailler avec ce genre de, avec ce genre de pédagogie oui enfin voilà ce genre d'organisation ça implique un peu tout ça derrière... forcément... ..

Stéphanie : Ben justement cette pédagogie est-ce que tu pourrais en parler un petit peu... de cette pédagogie, le projet se réfère à la pédagogie institutionnelle, comment ça se traduit dans tes pratiques ?

Manon : Moi au quotidien dans la classe ?

Stéphanie : Oui ?

Manon : Ben, alors du coup j'ai j'ai mon triple niveau CE2-CM1-CM2 mais au final je les appelle jamais CE2-CM1-CM2 enfin pratiquement pas je les situe plutôt dans les groupes de brevets puisqu'ils évoluent en fonction du enfin... du brevet 1 jusqu'au brevet 9 en CM2, ils évoluent en fonction de ces brevets et je travaille en fait plutôt avec alors forcément on retrouve le groupe un peu de CE2 le groupe de CM1, de CM2 mais au final ... Ben voilà les élèves de CE2 qui sont très avancés heu... Ben moi j'en ai certains qui suivent avec des brevets un peu plus hauts donc qui correspondent un peu au CM1 on va dire heu... et inversement j'ai des CM1 qui ont besoin encore de renforcer certaines bases du CE2 voire du CE1 et bah du coup le le fait de comment dire ... pouvoir switcher comme ça de groupes c'est un peu enfin voilà ... c'est plus facile peut-être ... enfin je sais pas si c'est plus facile avec un triple niveau... mais en tout cas ça enfin ça se fait

assez naturellement et bon... du coup je trouve que avec cette pédagogie je peux m'adapter un petit peu plus à chacun plus facilement en tout cas ça m'a donné les outils pour, avec les brevets avec la façon de ... de voilà d'organiser la classe... ..

Stéphanie : Et il y a quoi d'autre au niveau des outils à part les brevets, au niveau de l'organisation qu'est-ce qui est spécifique du coup ?

Manon : Heu... ce qui est spécifique aussi à l'école ? Ben on a aussi le système de de du conseil de classe qui est propre un peu enfin voilà qui fait partie, tout le monde fait un conseil de de classe dans l'école moi je sais pas si ça rentre en compte dans, heu, ce dont on parle, mais on a voilà ce système là, qui permet de réguler aussi ben ce qui se passe dans la classe qui se passe dans l'école les élèves sont un peu acteurs de ben voilà, l'espace dans lequel ils vivent, la manière dont on gère ça peut être du matériel ou comment va organiser certains événements, donc ils ont une part à prendre dans tout ça donc, ouais, ça nous permet de développer aussi bah le fait de d'avoir un avis, de donner des arguments heu... donc il y a ce côté intéressant qui fait qui fait grandir aussi un peu autrement je trouve... nous les niveaux 3, mais le niveau 2 aussi, voilà en fait tout le monde en a aussi dès la maternelle c'est pas exactement les mêmes outils mais on utilise le système des ceintures de comportement, donc dès la maternelle en fait mais eux c'est sous forme de fleur avec des pétales, et nous c'est sous forme de ceinture un un peu comme les ceintures de judo et et du coup ben voilà c'est c'est là qu'on va regarder leur manière d'être autonomes dans leur travail ou de se comporter avec les autres de se déplacer dans l'école donc ça c'est un outil vraiment ... qu'on essaie de retravailler parce qu'il ne va pas encore très très bien mais dont on essaie de se servir pour pour gérer plus le comportement voilà la façon de de de la façon leur façon d'être et leur façon de grandir voilà ... après moi dans ma classe je reviens sur ce que je disais que les les CE2 peuvent être mélangés avec les CM1 les CM2 et dans ma classe particulièrement il y a pas de ... je sais que Patrick fait peut-être ça aussi ... on mélan... on n'a pas de place attirée, ils peuvent s'installer où ils veulent, et le fait d'avoir un triple niveau aussi ce qui est intéressant c'est que ça permet aussi de développer le tutorat enfin l'aide entre voilà plus grand et plus petit ... et alors cette année je n'ai pas trop trop vu avec mes élèves il y a des années je pense ça marche un peu moins que d'autres en fonction de la promo mais mais voilà le fait de d'avoir un triple niveau les classes multi âges ça ça permet ça aussi quand même et cette année on

pour moi de... mais comme je disais peut-être qu'il y en a qui arrivent à tout faire à faire toute la classe en même temps moi c'est pas quelque chose que j'ai envisagé ... et du coup si un jour je me retrouve avec un simple niveau je pense que je continuerai à faire ça quand même... de pouvoir m'adapter le plus possible surtout aux élèves qui ont des besoins particuliers justement où eux j'essaye carrément d'être maximum 3 ou 4 élèves pour vraiment voilà les entendre parler déjà certains, ou heu... qu'ils puissent s'exprimer et qu'ils soient pas mangés un peu par les autres ... Ben voilà... qui captent tout de suite et qui qui avancent peut-être trop vite pour eux
.....

Stéphanie : Dans ces élèves dont tu parles qui ont des besoins particuliers tu as des élèves qui présentent des comportements perturbateurs ou que tu penses qu'ils pourraient être perturbateurs par rapport à l'ordre établi dans une classe ?

Manon : Mais non justement cette année c'est pas ce type d'élève là que j'ai, j'ai plutôt des élèves... mes élèves qui ont des besoins particuliers c'est plutôt heu... au niveau des apprentissages et et justement avec un comportement très fermé, timide, où j'ai du mal à installer une relation au début de confiance de dialogue ouais plutôt des élèves comme ça et c'est c'est pour ça que j'ai eu besoin voilà de les mettre un petit peu à part pour certaines matières pour qu'ils puissent voilà que je puisse les entendre que je puisse travailler avec eux et essayer de dialoguer déjà et ... d'échanger, mais enfin j'ai eu un élève qui était très compliqué il y a 2 ans quand j'ai commencé ici, qui était très compliqué au niveau du comportement et heu... heu je sais pas si j'ai le droit de dire des prénoms mais Ahmed qui est dans la classe de de Franck maintenant heu je l'ai eu en CE1 il y a 2 ans, voilà, ... et et donc là c'est un élève qui avait des soucis de comportement, et qui pouvait exploser à tout moment mais à ce moment là heu comme c'était ma première ici j'étais, je travaillais pas encore trop comme ça, j'essayais déjà de gérer un peu la classee voilà, j'étais pas pas encore trop rentrée dans le système on va dire, mais cette année c'est plutôt une classe calme et posée et j'ai plus besoin de les réveiller parfois certains, voilà...

Stéphanie : Et du coup comment tu faisais... ?

Manon : Il y a 2 ans ?

Stéphanie : Oui... ?

Manon : Heu oui et même l'année dernière j'ai eu un autre élève aussi ... heu oui, comment je faisais... que je faisais pour quoi ?

Stéphanie : Ben en fait c'est vrai que aujourd'hui il y a une prescription d'inclusion de tous les élèves et je sais que c'est un élève qui est en ITEP aussi...

Manon : Mais est-ce qu'on parle aussi des élèves on va dire qui avaient des soucis de comportement mais qui ne sont pas inscrits en ULIS, on peut parler d'eux ?

Stéphanie : Oui, oui en tout cas aujourd'hui la prescription c'est quand même école inclusive donc qui s'adapte qui accueille tout le monde quel que soit ses difficultés, ses besoins, son handicap, etc., et donc voilà je me demande comment tu fais avec ça ?

Manon : Là franchement ... ppfff
.....

Stéphanie : Ben ce que tu essayes ou comment tu le perçois ça... ou pas...

Manon : Ben, je me rends compte, je pense que j'arrive plus facilement à peut-être m'adapter aux élèves un petit peu là timide que j'ai ce style d'élève là si je peux dire qui ont des besoins particuliers et ... les élèves ont des problèmes de comportement voilà soit qui explosent ou qui... enfin Ahmed c'était ça c'était à un moment donné c'était plus possible et oui être violent il pouvait voilà être violent envers les autres physiquement ou ouais je m'en je m'en souviens un petit peu moins bien mais l'année l'année dernière j'avais un autre élève heu... on a appris par la suite qu'il a eu des des troubles sûrement du spectre autistique mais on sait pas exactement quoi encore mais je le savais pas à ce moment-là et heu... c'est vrai que parfois ben voilà il je sais pas... il était dans sa bulle et il pouvait se mettre à voilà soit faire un bruit répétitif tout le temps pour embêter parce qu'il était pas content du travail qu'il était en train de faire ou qu'il y arrivait pas... heu... et en fait je sais pas si je me suis trop adaptée, enfin, je savais pas trop comment faire en fait je crois pour ces ces élèves là donc je je j'allais plutôt au frontal et heu... et... ça terminait plutôt je pense dans des... ouais des cris... heu... je lui demandais d'arrêter heu... il y a eu des moments heu... ça me revient petit à petit parce que c'était l'année dernière mais oui c'est vrai qu'il y a eu des moments où je pense que le groupe classe l'a mal vécu heu... .. et j'ai ... mouais... je sais pas si... j'ai pas toujours su comment bien... bien faire avec cet élève justement pour l'inclure au mieux et... je suppose qu'il était content de de venir à l'école tout ça mais je... comme j'avais du mal on va dire je pense à ... à l'inclure à ... voilà ... du coup quand ça allait pas bien, quand il était en crise tout ça ... je... humm... c'était compliqué... en fait

je savais pas quoi lui dire, je savais pas quoi faire, et au début ma seule... la seule chose que je pouvais faire parfois c'était voilà de le prendre de le mettre dans la classe d'à côté et ou de... voilà... et d'essayer de l'enlever de mon ... de mon champ de vision, ou, voilà et ouais... .. au final c'était peut-être pas

Stéphanie : La classe le vivait mal : comment tu le sais ? ils en parlaient ?

Manon : Ben forcément le prénom revenait souvent dans la classe c'était pas... c'était pas toujours évident pour eux et puis ... peut-être qu'ils osaient moins aller vers lui parce que bah voilà tout le temps voilà, Noah, Noah, tout le temps... et ... j'ai, j'ai peut-être pas nourri un truc très positif autour de lui heu... voilà et il y a eu des situations où alors c'est ma collègue qui avait pris la classe c'est pas moi qui étais à ce moment-là mais heu... où il avait carrément fait peur à la classe où c'est un élève qui a fait aussi des ... tentatives de ... en tout cas se faire mal il disait qu'il voulait même se tuer hein, devant la devant les autres une fois c'est arrivé voilà j'étais pas dans la classe, où il avait pris ses ciseaux pour les mettre sous sa gorge en faisant le geste machin et et ouais il y avait un moment comme ça de choc dans l'année ou bah des élèves après... comme ma collègue avait pris peur ... ben les autres aussi ... et voilà il y avait eu quelques pleurs de... et après je sais pas comment gommer un peu cette image de l'élève

Stéphanie : C'est quelque chose que tu as pu reprendre avec eux ? tu avais un conseil ou pas l'année dernière ?

Manon : Ouais j'avais un petit conseil alors je crois que cet élève était pas revenu le lendemain pour une raison je sais plus laquelle et je crois qu'on en on avait eu une discussion sans l'élève heu... déjà avec ma classe ... parce que, moi j'avais pas vu la situation et je sentais qu'il y avait une... une grosse tension; parce que c'était en fin de journée, ils étaient repartis chez eux après et du coup dès le lendemain matin voilà on avait essayé de débriefer un petit peu là-dessus tant que Noah était pas là... et... bon c'est... les enfants au final et après ils étaient quand même vite passé à autre chose mais... ils avaient peur pour lui parce qu'ils se demandaient mais pourquoi il veut se faire du mal comme ça, pourquoi il a envie de se tuer... parce que eux, c'était pas dans leur voilà dans leur pensée à eux et ouais ... ils se demandaient comment l'aider un peu ... mais moi je ... enfin je savais pas vraiment... comment trop l'aider non plus

Stéphanie : Et est-ce que tu as pu en parler avec l'équipe ou ?

Manon : Du coup ouais... quand on se retrouve le mardi soir pour nos réunions hebdomadaires on... parfois, je sais plus ça revient 3 fois dans l'année je crois, on discute pendant une heure ou 1 h 30 d'un élève particulier donc on... on dresse tous le portrait d'un élève qui nous paraît particulier mais pas forcément pour des problèmes de comportement ça peut être pour plein de choses différentes chacun notre tour on évoque un élève et puis on choisit celui qui nous paraît soit le plus pertinent ou celui qui regroupe peut-être le plus de problématiques communes et on avait parlé de Noah justement à ce moment là donc c'est vrai que là aussi l'équipe a été heu... aidante dans le sens où déjà le fait d'écouter un collègue et heu... de tous réfléchir sur comment aider dans la situation en question... Et ben... on se sent écouté et ça ... ben ça aide énormément... parce que sinon je serais restée dans un truc toute l'année et déjà en fin d'année je j'étais avec cet enfant j'étais rendue au bout quoi ... Et donc... le fait d'avoir eu les collègues ... voilà ... déjà tout le monde était au courant si on entendait un moment donné on commençait à entendre dans ma classe un truc ben voilà je savais que je pouvais l'envoyer directement à côté et souffler... .. et voilà après à part ce côté un peu voilà je m'en débarrasse et tout le monde peut souffler ben voilà on en est resté là ... mais en même temps c'est enfin c'est un peu le choix de l'équipe qui a été fait pour... pour éviter que Je... je pète un plomb avec lui et que les enfants ... voilà il y avait pas une journée où il y avait pas au moins 2 ou 3 reprises, ça ça ça se terminait pas toujours très mal avec heu voilà des... ba, ba, balancer les affaires, etc., mais il y avait au moins plusieurs fois par jour... obligé de reprendre l'élève, etc., sur sur des choses ouais, compliqué... .. c'est vrai que c'est ... voilà ... ce côté voilà ... d'avoir l'équipe derrière c'est ça ouais... ..

Stéphanie : Il n'y avait pas de lien avec le coordonnateur ULIS à ce moment-là ?

Manon : Bah c'est c'est pas un élève cet élève il est pas dans le dispositif ULIS et en fait ben... l'objectif de l'année ça a été justement de faire prendre conscience aux parents que il y avait quelque chose parce que en fait Ce que j'ai appris après c'est que depuis la maternelle en fait il y avait ces soucis là mais que les parents se voilaient un peu la face « et oui il est compliqué mais bon ça va » et et du coup là l'objectif ça a été aussi on s'est dit en équipe aussi que à chaque fois qu'il se passait quelque chose

Voilà on le mettait par écrit et qu'on essayait de ... à chaque fois prévenir les parents pour qu'ils se rendent compte ben que ça revenait quotidiennement quasiment ... et... et ouais, il y a eu des fois où ... on avait décidé, heu, j'avais pu ensuite recevoir les parents et on avait décidé que ... quand vraiment heu... parce que quand vraiment je pouvais plus rien en faire il pouvait s'accrocher à un potot de table ne plus vouloir bouger je enfin en le prenant il pouvait se débattre et on pouvait il pouvait se faire mal et moi aussi donc on avait dit que voilà je le touchais plus et donc j'appelais les parents et c'était la seule chose qui qui fonctionnait donc les parents venaient le chercher et ou alors essayaient de le raisonner au téléphone je lui passais le téléphone et... mais là il passait au CE2 cette année et j'ai dit moi je du coup j'allais chez les grands cette année et il y eut la seule chose je demande tous les enfants mais enfin voilà c'était sûr que avec cet enfant je voul... En même temps on s'était un peu posé la question c'était en même temps je le connais est ce que je le garde dans ma classe parce que voilà peut-être qu'on va essayer à force de construire quelque chose ou est ce que Est ce que non stop on passe le relais à quelqu'un d'autre c'est la Solution qui a été décidé au final mais ouais... il y a eu des moments compliqués à gérer mais de toute façon je pense que la force dans tout ça c'est c'est le fait d'être à plusieurs quoi, le fait de rester tout seul bah voilà on s'enferme dans un truc après, Compliqué à gérer après après c'est, bon enfin voilà... ..

Stéphanie : Aujourd'hui où t'as un petit peu plus d'expérience avec le recul est ce que t'as des outils dans la classe qui te permettent de gérer les comportements peut-être pas extrêmes comme ça mais au niveau des comportements, est-ce qu'il y a des choses qui te permettent de de répondre aux...

Manon : Mais après j'ai changé de niveau alors je me dis que j'ai pas aussi le même public en face de moi c'est vrai qu'avec les grands j'ai peut-être plus de facilités à à avoir un dialogue posé avec voilà quand il y a des débordements d'aller mettre à l'écart je je trouve que ce côté-là de voilà de prendre l'élève à part et de se poser pour discuter enfin j'ai l'impression que ... de prendre le temps de s'asseoir avec lui et de discuter d'écouter ce qu'il a à dire de s'intéresser à lui a dit problème, enfin j'essaie de... ouais... mais c'est plus facile d'avoir du dialogue je trouve avec les les plus grands là alors que les plus petits ils ont moins de recul sur pourquoi ils ont fait ci ... enfin voilà ... d'exprimer leurs émotions alors que les grands je trouve qu'ils

verbalisent un peu plus facilement après c'est peut-être parce que cette année les élèves sont comme ça mais en plus cette année j'ai pas vraiment de gros soucis de comportement justement donc c'est c'est plutôt facile à gérer et après quand il se passe des choses hein, parce qu'il s'en passe quand même ben voilà je j'essaie de fonctionner plutôt comme ça, ouais, j'essaie de de décaler le problème, enfin de décaler le problème... je laisse l'enfant même s'il ne fait rien jusque jusqu'au temps de récré... Voilà je le laisse souffler... non ouais aller dans le couloir mais il faut que j'ai une vision sur lui qu'il soit juste devant ou alors je demande d'aller au coin détente au fond dans l'espace bibliothèque et après on en rediscute sur la récréation mais je trouve qu'il me manque du temps justement pour parce qu'il y en a je trouve qu'ils ont plein de choses à exprimer à dire enfin il y a quelque part il y a toujours une explication enfin oui il y a toujours souvent une explication derrière leurs actes et leurs je sais pas quand ils ont fait quelque chose de mal il y a toujours une histoire quelque chose derrière je trouve et et je trouve on a pas assez de temps pour pour les écouter chacun En même temps ils sont 28 enfin voilà c'est... j'aimerais bien mieux les connaître tous, leur histoire, tout ça, pour m'adapter au mieux mais c'est sûrement pas possible

Stéphanie : Ces choses-là ils les expriment aussi au Conseil ou pas ?

Manon : Alors conseil ils sont capables de ... alors... après on vise pas une personne en particulier au Conseil quand on a un problème avec quelqu'un mais j'ai des élèves oui qui sont capables... Certains qui sont capables d'exprimer des choses au Conseil de discuter de comportement on a déjà eu ça cette année ... heu... de revenir sur des choses qui se sont passées... alors parfois ils reconnaissent leurs torts et sont capables de s'excuser devant le groupe ... Parfois c'est plus compliqué pour certains mais ... après c'est pas vraiment au Conseil que j'ai envie de gérer les... enfin... quand il y a eu un gros soucis de comportement voilà violence ou insultes je préfère le gérer avec les élèves concernés en aparté ou l'élève tout seul si ... Au conseil de classe je trouve que c'est plus heu... des problèmes qui vont gêner... heu... L'organisation de la classe je sais pas ça m'est jamais arrivé mais ... si bon untel il range jamais ses affaires lui faire remarquer ou je sais même pas mais plutôt organisation de la classe et et des problèmes qui concernent toute la classe pas pas un élève en particulier enfin parce que c'est trop stigmatisant et enfin moi j'aimerais pas comme ça que devant tout voilà au

Conseil qu'on vienne me dire quelque chose sur moi devant tout le monde sans que je sois au courant comme ça il y a eu un moment donné quelqu'un qui est venu me demander est-ce qu'on peut parler de ce sujet-là je sais plus ce que c'était mais est-ce qu'on peut en parler au conseil de classe on avait été voir la personne concernée et cette personne avait dit oui donc dans ce cas-là on en avait parlé tous ensemble mais heu... mais sinon je trouve c'est trop intimidant et trop... ça met trop mal à l'aise l'enfant enfin ... c'est un peu traumatisant de d'être là tout le monde te regarde et tout le monde Juge ce que t'as fait, ... ça c'est un peu trop... voilà c'est plutôt ... Ah ben il y a un problème c'est tout ... Ah ben il y avait eu ce problème là c'est tout le temps les mêmes qui vont aux ordinateurs mais on on on donnait pas de nom en particulier bon comment on pourrait faire ben on pourrait créer un emploi du temps avec les ordinateurs ok qui s'en charge toi toi voilà et après les soucis plus personnels ou si ça s'est passé dans la cour je leur demande de venir me voir tout de suite pour gérer la chose... .. .

Stéphanie : Et là tu fais quoi ? une discussion ? comment ça se passe ?

Manon : alors on peut... ouais alors ... c'est... voilà, si ça a eu lieu entre plusieurs enfants ben je les réunis ensemble pour essayer de les faire parler alors là j'essaye de plutôt me mettre en retrait si la conversation arrive à se faire je les laisse discuter entre eux ... heu... jusqu'à ce qu'il y ait Réparation donc soit par des excuses à l'oral soit parfois on leur fait écrire enfin je sais pas ce que font les collègues mais je pense qu'ils font à peu près la même chose écrire une lettre d'excuses sur le temps personnel donc à la maison heu... voilà comme ça si les parents ben ils le voient aussi ben « Pourquoi tu écris ça ? » bon là ça permet d'en discuter à la maison aussi et après ils doivent venir le lire à l'élève concerné et lui donner cette lettre ou heu... voilà sinon ... bah en fonction de ce qui a été fait on peut aussi donner une sanction enfin je sais pas moi... Des élèves, un élève qui avait écrit sur les ballons ... qu'on s'assoie... sur les ballons là-bas de gym ... Ben c'est... quelle est sa sanction ? c'était de de de nettoyer et dans la... après au sein de la classe puisqu'on a mis en place, heu remis en place pour certains la monnaie de classe qui est une monnaie propre à la classe... heu... les élèves sont rémunérés... je regarde là-bas parce que je l'ai notée là-bas... les élèves sont rémunérés en fonction de leur plan de travail et ... du coup... ils gagnent de l'argent pour pouvoir acheter des choses au marché

qui a lieu tous les 15 jours le marché, les élèves peuvent vendre des choses qu'ils ont créé eux-mêmes uniquement et ça permet des échanges entre les enfants la coopération certains pour créer des choses aussi ensemble et du coup j'ai parlé de ça parce que il y a un système d'amendes heu... quand on a fait voilà quelque chose de mal ça peut être très simple comme bavarder très souvent heu... et déranger le groupe ou un acte de violence ou heu... se moquer de quelqu'un, rabaisser quelqu'un, être mauvais joueur à un sport ou tester l'arbitre on l'avait rajouté parce qu'il a eu des soucis en sport bon ben voilà, c'est un système aussi qui permet de réguler les comportements parce que alors après je moi ça marche bien cette année mais je suppose qu'il y a peut-être des années où ça a peut-être pas d'impact sur certains enfants ? mais voilà en général bah... ça pose un peu quelque chose le prénom est noté au tableau et puis à la fin ben finalement ce que j'ai gagné j'en rends une partie et je dois payer mon amende donc ben... ça matérialise un peu la chose, et... voilà c'est un outil en plus quoi j'y avais pas pensé mais qui permet de réguler aussi un petit peu tout ça, c'est ça ... Voilà .. .

Stéphanie : Est ce qu'il y a certains élèves de cette année, dans cette classe que tu dis plutôt posée, qui dans une autre classe dans une autre école avec un fonctionnement plus traditionnel pourraient se trouver en difficulté ? pas, pas... pas uniquement pour les apprentissages mais aussi au niveau du comportement, pour les règles, les comportements attendus, la demande d'être assis tout le temps ?

Manon : Ben oui enfin ... je pense, forcément... c'est une classe posée mais j'ai aussi des comportements, heu, certains caractères bien trempés heu mais au final heu heu voilà qui arrivent quand même quand ça va pas à exprimer les choses tout ça c'est aussi peut-être parce que ça a été travaillé aussi depuis la maternelle tout ça heu... le fait de voilà, les messages clairs, exprimer ses émotions tout ça heu... et... et du coup on arrive à quelque chose au cycle 3 justement je me dis j'ai peut-être une classe un petit peu exceptionnelle ... même c'est sûr il y a eu tout un travail depuis la petite section et oui enfin c'est évident je enfin je pense que il y en a certains en fonction de la classe dans laquelle ils se trouveraient ou de... ben ouais le fait de de de pas s'adapter à aussi leur besoin et pouvoir avancer à son rythme ... je dis pas que je le fais parfaitement maintenant... il y en a forcément qui sont ... ouais, je débute encore mais... au moins ils sont pas noyés la masse heu... enfin je me revois dans mon année de stagiaire j'étais dans une autre école à Roques

heu... donc avec des CE2 et au final donc je ne faisais pas de différenciation hein tout le monde faisait la même chose mais ceux qui avançaient plus vite avaient un peu plus de choses à faire... ouais c'était ma façon de différencier et... et là pour le coup, je me dis... j'avais des gros soucis d'élèves avec des problèmes de comportement justement mais en fait je me rends compte c'est parce qu'ils arrivaient sûrement pas à faire ce que je leur demandais heu... puisqu'y en avait certains qui maîtrisent pas encore très bien la lecture au CE2 et je me rends compte que le travail que je leur demandais de faire mais ben, c'était... ça devait être horrible en fait mais moi je donnais tout ce que je pouvais donc je me dis j'ai pas non plus de regrets, enfin je regrette un peu mais... je pouvais pas faire mieux je pense et heu... ... et ouais je me dis aujourd'hui j'aimerais bien, même si cette classe là ça a été dur hein y'a des soirs où je rentrais c'était... ben pour le coup il y avait pas de travail d'équipe je restais avec mes problèmes un peu ... donc des soirs où je rentrais en pleurant où je passais un temps fou à préparer des trucs etttt... aujourd'hui voilà c'était dur cette classe elle était pas facile mais en fait au final j'aimerais bien la retrouver aujourd'hui pour refaire les choses autrement et je me dis que peut-être que certains heu... beh... ils auraient un comportement différents ... ben c'est même sûr je pense... parce que ils seraient, ils se sentiraient peut-être plus à leur place et... heu c'est donc oui dans cette classe je me dis oui... .. oui il y en a certains, heu... je pense que ça les canalise aussi le fait de de parfois les laisser tranquille, ben le fait d'organiser leur temps sur leur plan de travail ... bon bah si aujourd'hui c'est une journée sans et qu'ils avancent à petit rythme je vais pas en fait je vais rien leur dire donc ben s'il a passé l'heure à lire un livre ... ça fait partie aussi du plan de travail mais bon s'il a passé tout son temps à faire ça ... ben après je... le jour heu... où ça va aller mieux, peut-être le lendemain ou le sur lendemain ben on va en rediscuter je vais dire bon là tu vois on reprend le plan de travail ensemble et je lui fais remarquer « ben là t'as pas fait grand chose, peut-être que tu vas pouvoir mettre le turbo » et puis peut-être y'a une journée où il va faire voilà voilà beaucoup plus, 2 ou 3 fois plus de travail enfin, enfin du coup ça leur permet de s'adapter aussi à comment ils sont le jour... chaque jour ouais on est pas tout le temps au meilleur de nous même... .. et ouais ... je pense que ça aide quelque part ... moi j'ai ... quoi je vais pas... un élève qui fait rien au final... je pense que au début de ma carrière j'aurais ça m'aurait agacée mais en fait maintenant je laisse un peu faire des fois volon-

tairement... tu fais pas... tu fais rien... mais au final il fait peut-être pas rien, il est peut-être pas en train d'écrire mais bon... .. et le fait de les avoir 3 ans comme ça les CE2 jusqu'au CM2 je me dis « bon ben j'ai le temps c'est pas grave je vais les avoir plusieurs années là ... c'est pas parce que aujourd'hui heu... y a pas de production entre guillemets bah ce sera peut-être la semaine prochaine ou »... et c'est vrai qu'il y en a qui se révèlent comme ça petit à petit, ben qui grandissent en fait, ça en fait je pense même le fait de regarder les autres faire d'avoir des plus grands de voir ce qu'on peut devenir peut-être je sais pas hein heu... .. ils changent

Stéphanie : En tout cas l'aménagement de l'espace n'est pas anodin ? parce que tu dis qu'il y a 28 élèves et quand on rentre on voit une dizaine de places à table, enfin, traditionnellement... je vois 12 chaises et 12 tables, ils sont 28, 26 maintenant, il y a deux tables et chaises de plus au fond mais ... c'est pas courant ... donc ça induit forcément des choses j'imagine...

Manon : Oui ... parce que ils peuvent parfois être assis par terre ou dans dans le couloir alors à partir de là, enfin voilà, et moi je me suis dit bah depuis la rentrée là de mars bah pourquoi pas en fait enlever ces tables inutiles alors c'est vrai que parfois ils étaient tout le temps assis quand j'avais besoin de ... donc j'ai posé la question j'ai dit bah c'est vrai que quand on fait une dictée par exemple comment on va faire heu... il y en a peut-être que ça dérange qui veulent absolument une table ou pour écrire donc on a fait un sondage ... bon, personne a... justement c'est là que tout le monde a un peu dit non mais moi des fois je vais oui des fois je vais à une table mais parfois j'aime bien être aussi par terre allongée ... alors j'ai dit ben pourquoi pas, alors on essaye mais on va refaire un bilan dans une ou 2 semaines pour voir un peu comment ils le vivent parce que bon moi c'est un peu... moi c'est agréable pour moi parce que je peux circuler facilement, heu... j'ai l'impression qu'ils sont moins nombreux ça doit être... c'est un effet je pense mais ça... c'est plus agréable Mais peut-être que y'en a certains qui le vivent pas très bien ça je... c'est pour ça qu'on l'expérimente et on va voir... ouias, si on remet des tables ou pas... pour l'instant j'ai pas trop trop de recul je sais pas trop

Stéphanie : Et pour terminer est ce que tu peux juste me dire en gros la liste de tes institutions par rapport à ta pédagogie il y a des choses que t'as mis en place cette année dans la classe ?

Manon : Heu... j'ai pas compris ?

Stéphanie : Par rapport à ta pédagogie il y a des choses que t'as mis en place, spécifiques à la P.I. ? comme les brevets la monnaie... ?

Manon : Heu ouais... les brevets, la monnaie, le plan de travail... heu... .. les ceintures de comportement... heu... .. heu voilà, ben y a les responsabilités de la classe, je sais pas si ça en fait partie ?

Stéphanie : Si...

Manon : Voilà nos métiers voilà, heu... .. heu... ..

Stéphanie : Le conseil ?

Manon : Ah oui je l'ai pas dit le conseil ? OK ouais le conseil de classe... .. et puis voilà...

Stéphanie : Est-ce qu'il y a d'autres temps collectifs comme le Conseil ? d'autres temps de parole, de groupe ?

Manon : Ah oui on a le débat philo toutes les semaines aussi ... humm... chacun peut s'exprimer autour d'un thème mais il y a pas de ... c'est pas comme au conseil où on se répond, là chacun exprime ce qu'il pense sur le sujet on... y a plein de sujets très variés et on n'est pas obligé de prendre la parole ... et... toutes les semaines, ben toutes les 2 semaines on a donc le marché de connaissances qui rejoint donc c'est avec le système de la monnaie... et voilà, je je crois que... je crois que c'est à peu près tout

Stéphanie : Et faites-vous des productions communes, est-ce que vous travaillez sur des projets particuliers qu'ils font ensemble ?

Manon : Alors j'essaye... bon, ben le plan de travail c'est donc c'est individuel mais après j'essaye de mettre des petites choses en place, heu... on a un blog de classe donc il y a au conseil de classe on décide de quel va être le comité de rédaction chaque semaine pour écrire un article ... on a des Correspondants donc ça ça ça fédère un petit peu la classe des correspondants, des finlandais et des grecs, on échange ... ça pas été facile là parce que je crois que la poste avec les... il y a eu des confinements par ci des des des restrictions par là donc on a on a on n'a peut-être pas échangé autant qu'on voulait mais on a quand même échangé plusieurs petites lettres après ce que je fais ben... ce que je fais en groupe... on fait l'anglais tout ensemble par exemple... heu... .. après tu veux dire quand des productions comme ça ouais ? le matin on a tout le temps un temps d'oral le matin À peu près 15-20 minutes tous les matins où des élèves viennent voilà bah parler devant le groupe de classe et ça peut être des présentations de petites saynètes de soit de l'improvisation ou des choses qu'ils ont préparé donc ça c'est

ça peut être aussi voilà et... on va rencontrer une auteur, aussi au mois d'avril donc ça ça concerne les CM2 on essaie... heu, je disais que je parlais je parlais jamais de CE2 CM1 CM2 mais c'est vrai que ben faut quand même parfois les faire se sentir appartenir à une classe aussi enfin un groupe de niveau enfin je sais pas comment dire... heu, Parce que parfois les les CM1 qui travaillent toujours avec les CE2 ben ils se sentent plus CE2 que CM1 mais au final faut pas qu'ils oublient qu'ils sont quand même en CM1 hein... donc il y a ce travail là pour les CM2 pour leur faire prendre conscience aussi qu'ils vont au collège l'année prochaine, heu... ils vont devoir lire des livres de cet auteur et préparer heu... voilà, des... on sait pas encore quel type de production mais une production commune pour la présenter et... .. voilà... voilà voilà... je crois que c'est pas mal... ..

Stéphanie : Et les petites saynètes que vous présentez tous les jours c'est c'est quoi c'est de l'improvisation ou c'est préparé ? Ils le préparent entre eux à un moment de la classe, ou... ?

Manon : Heu... ils le préparent entre eux soit au moment de l'accueil quand ils ont fini leurs petites affaires à faire le matin, soit sur des temps libres ou sur le temps de plan de travail ils ont le droit aussi de s'entraîner dans le couloir ou sur les temps de récréation certains ils demandent voilà et... .. moi ce que j'ai mis heu c'est... on a travaillé sur des albums où il y avait des dialogues donc j'ai j'ai les ai... on les a retranscrits et je les mis à disposition donc ils peuvent rejouer des scènes de livres qu'on a étudiés heu... et j'ai mis aussi à disposition des petits livres avec des... des petites scènes ou des petites pièces de théâtre mais on a eu aussi des élèves qui ont inventé leur leur pièce de théâtre eux-mêmes et donc après ils viennent la présenter le matin, donc ça, ça fait commencer un peu

Stéphanie : Pourquoi tu fais ça par exemple, tu tu tu as envie par rapport à quoi ?

Manon : Alors ça c'est totalement... c'est parti je pense d'une idée des collègues qui m'ont précédée et donc j'ai j'ai gardé ça pour heu... ouais... je tiens vraiment à ce quart d'heure d'oral parce que enfin pour moi c'est une des choses les plus importantes pour eux plus tard de se sentir à l'aise devant le groupe de faire de... de pas avoir honte de s'exprimer j'en ai j'en ai... les premières années ils viennent souvent, ils sont souvent venus me voir en début d'année « mais moi j'aimerais bien mais j'ai honte ou j'ai peur » et donc je leur dis que c'est normal enfin voilà si c'est pas la première année qu'ils

le font ils le feront la 2^e année donc tout en espérant quand même qu'ils essayent de le faire la première année mais je je leur impose jamais de de voilà de venir réciter leur poésie absolument de faire un exposé ou... .. Alors à voir j'ai ... pour l'instant j'ai pas trop de recul mais ... j'espère que sans leur mettre la pression mais tout en laissant tous les matins ce temps il y en a forcément qui viennent présenter quelque chose mais petit à petit ça se débloque certains et juste avant les vacances là justement j'ai j'ai eu 2 petites, dont une qui m'avait dit en tout début d'année qu'elle avait honte de passer alors forcément ça a été fait avec une toute petite voix et tout mais ... Elle l'a fait quoi ! et c'était vraiment... c'était génial quoi ... et sans que je l'ai, voilà, verbalisé devant tout le monde et tout, il y a

quand même à la fin toute la classe qui a vraiment applaudi spontanément parce que en général on applaudit sans faire de bruit et et là mais en fait je crois que c'était plus fort que que nous, on a tous applaudi dans les mains, voilà c'était chouette, et je pense que ouais ça ça valorise aussi l'élève en question ... et ouais je tiens bien à ce quart d'heure d'oral tous les matins parce que, oui, ça les aidera... ..

Stéphanie : C'est plus que de l'oral même...

Manon : oui oui c'est ... ça englobe tout plein de de compétences... oui, hum... ..

Stéphanie : On peut terminer sur cette note positive et ce sourire... , merci !

Manon : Ben merci.

Entretien avec Franck, enseignant en classe de CE2-CM1-CM2

Durée : 1 heure 02 minutes

En bleu : mes questions et relances

En noir : ses paroles

Les prénoms et noms propres ont été modifiés par soucis d'anonymat, ou remplacés par le générique entre parenthèses. Toute ressemblance avec les prénoms d'autres personnes serait fortuite

Les mots appuyés dans l'énonciation sont ici soulignés

Les ... signifient du silence, de bref à long

(???) signale du verbatim non identifié à la retranscription

Stéphanie : Pouvez-vous vous présenter, me parler de votre parcours professionnel pour commencer ? Ensuite je vous demanderai de me parler de votre pédagogie dans cette école qui porte un projet se référant à la pédagogie institutionnelle et puis pour finir ce que vous pouvez dire en particulier de l'accueil dans votre classe des élèves présentant des comportements perturbateurs et de l'inclusion en général ... voilà donc votre parcours ?

Franck : Heu, mon parcours alors... j'essaie de remonter le temps... heu, comme je l'ai fait par ailleurs pour d'autres d'autres éléments je l'ai un peu en tête... 98/99 d'autres sites formation IUFM et durant cette année-là heu... j'ai rejoint le le groupe freinet la première année de formation, suite à des lectures des recherches... et c'est rigolo parce que j'avais pas de contact particulier avec les instits freinet ou les mouvements et que à l'époque internet, c'était pas développé, heu j'étais repassé par une ancienne enseignante de primaire que j'avais eue heu... on va dire que j'ai fini par identifier comme pratiquant la pédagogie freinet mais dans mes dans mes études... enfin dans mes études universitaires ... je... j'avais pas en tête quand j'étais élève ou

après, c'était l'enseignante qui faisait... un peu différente, différemment des autres, heu l'enseignante où on ne travaille pas entre guillemets... bah tous ces trucs là tous ces ces mots finalement qui étaient véhiculés peut-être autant par les parents que les que les enfants dans la cour ou enfin je sais pas comment ça s'est structuré dans ma tête mais voilà donc j'ai je crois que durant la première année je trouve ça un peu flou... de formation, il fallait faire des stages, alors ça c'était peut-être l'année de préparation avant 97/98, avant il y avait une année de préparation au concours en fait on était amené à faire des stages et je suis retourné donc dans mon école du village une semaine sur un des stages.

Stéphanie : En quelle classe tu l'avais eue ?

Franck : Je l'avais eu en CE1 et je suis retourné dans cette école, elle était maîtresse formatrice mais comme c'était cette à cette époque là quand on était enfin vous voyez quand on n'a pas encore passé le concours on fait des stages mais c'était pas les maîtres formateurs qui accueillait, etc., donc il y avait des maîtres d'accueil un peu comme aujourd'hui et donc j'étais accueilli par le directeur de l'époque dans cette école et j'étais quand même

allé la revoir puisque j'étais dans cette école là, et j'en avais profité pour mener un entretien... mon premier entretien je sais pas exactement pourquoi là comme ça mais bon en tout cas j'avais identifié voilà qu'elle faisait des choses un peu différemment ça serait intéressant d'aller revoir ce qui était posé comme question et ce qu'elle répondait ... voilà donc l'entrée un petit peu c'est ça, la 2^e année effectivement, et donc elle m'avait donné des contacts pour ça que je parle de ça des contacts de d'enseignants qui potentiellement faisaient la pédagogie freinet sur Toulouse ou la région. Et je tombe en stage effectivement heu... donc peut-être sur cette année de de formation là je sais plus... oui c'est pas l'année de la titularisation donc c'était avant d'avoir le concours et je finis par faire un stage chez un enseignant aux Pradettes qui fait de la pédagogie freinet ... heu, voilà je je m'inscris dans le mou dans le mouvement freinet en tout cas dans les groupes du GD31 pendant une année jusqu'à ce que je trouve dans le groupe de la littérature un peu en tout cas de l'information et je trouve donc une proposition de stage proposée par TFPI sur un papier sur un coin de papier là et bah c'est ce que je cherchais parce qu'effectivement j'avais en référence... je m'inscris chez les Freinet mais j'avais en référence un peu la recherche d'un groupe pédagogie institutionnelle de par des lectures des choses comme ça et donc je suis très content et en 1999 donc en été en juillet là je fais un premier stage avec TFPI heu, ce qui m'amènera aussi, alors je sais pas pour quelle raison ne plus l'année d'après être au groupe freinet... mais chercher un groupe pédagogie institutionnelle ... et 2 ans après voilà les rencontres de avec (2 collègues) font qu'on commence à démarrer un petit groupe comme ça d'abord à 3 et puis plus grand après... .. heu... je fais une année, une année de ouais dans ma première année de classe en 99/2000 quartier des minimes je mets en place pas mal d'institutions, ben le stage était quelques mois avant donc ça me permet c'était ma première rentrée ça me permet ça m'a permis en tout cas de d'être plus serein pour mettre en place certaines institutions : conseils, choix de textes mais pas mal de choses en place j'ai une classe de CM2 des élèves qui fonctionnent très bien pour certains, d'autres aujourd'hui je les identifierais autrement, et, et donc ça s'y prête assez facilement en fait j'ai l'impression... mes collègues je sais pas ce qu'ils disent mais en fait je m'en occupe pas trop... heu, il y a une jeune collègue qui a le CM2 aussi elle est sortie de l'IUFM y'a pas très longtemps donc on peut discuter, elle fait pas ça, mais on peut discuter assez facilement j'avais quand même des manuels

on a quand même des choses en commun mais j'essaie de mettre en place sur là, des institutions, le journal se produit alors c'est facile c'était très facile enfin très facile c'est le souvenir que j'en ai c'est pas une année difficile sur le plan de la mise en place d'institutions parce qu'il y a un groupe d'élèves qui le porte le journal des élèves qui vont rester à la récré qui vont produire un journal il y en a 2 il y aura un journal de filles et un de garçons enfin bon il y a la production il y en a et en disant ça je me dis « ah tu tu relativises » parce que finalement il y a eu des soucis au Conseil des des enfants qui voulaient plus participer au Conseil et toute une histoire qui serait à à reprendre ... heu... comment ça s'est passé avec le groupe autour du Conseil notamment ... quelques élèves assez opposants, enfin en tout cas qui voulaient pas participer ou qui voulaient pas se soumettre à ça j'ai le souvenir un peu ça et le groupe a fini par retourner tout seul ... heu, les obliger à être dans le Conseil mais voilà j'en garde plutôt un souvenir plutôt positif et plutôt comment dire ... une année où je me posais pas trop de questions sur comment c'était reçu ou pas par les autres collègues et en même temps on m'en a pas fait le reproche on m'en a rien fait porter, les familles, pareil nous ont pas posé de souci par rapport à ça, heu, même quelques retours assez positifs en fin d'année sur certaines voilà certains éléments ... heu seul souvenir que je garde un peu marquant c'est effectivement ça le sentiment d'être un peu passé à côté... par rapport à certains enfants donc ils partaient en 6^e heu... manque de de de recul de ma part sur quelle structure pour les accueillir ... je pense à une élève notamment qui a un niveau très tout tout petit ... la structure de type segpa tout ça j'avais des infos mais c'était pas très clair ... heu les procédures d'orientation tout ça pas très clair... heu les liens avec le psycho pas très clairs... voilà je... je garde un peu cette idée-là ... heu, d'une île dans laquelle il s'est passé des choses... j'avais des liens avec une autre prof, bon je me rappelle on échangeait pas mal en dehors de l'école voilà ! et puis là donc là j'étais pas titulaire du poste et ensuite j'ai demandé des postes en ZEP dans Toulouse nord, donc heu... non sans appréhension hein... mais bon c'était un peu un côté un peu militant puis de se soumettre à quelque chose estimant que ma place était là, plus là-bas qu'ailleurs tout comme ça avait du sens d'aller là-bas mais bon avec de l'appréhension effectivement ... et là-bas je j'ai une classe de CE1 la première année ... enfin les premières années plutôt niveau 2, cycle 2, heu... j'ai peu de souvenir comme ça, ... pas simple... pas simple, ... pas simple dans ce dans ce qu'on peut

attendre des enfants de la manière de le transmettre ou pas je pense que finalement le cycle 3 là cette première année en CM2 c'était facile entre guillemets parce que j'avais aussi des élèves assez performants donc il suffisait de transmettre pour que ça avance et là en CE1 c'est pas les mêmes élèves... .. heu, c'est pas les mêmes niveaux d'autonomie sur l'écrit sur l'oral la manière de faire était peut-être moins moins simple pour moi les institutions nous permettent de tenir en tout cas me permettent de tenir bon en place le texte libre des choses comme ça Le Conseil voilà les ceintures tout ça me permet de tenir et d'avancer un petit peu et en parallèle il y a un premier groupe de travail autour de la pédagogie institutionnelle qui se monte auquel je participe et ça ça m'aide aussi pas mal à tenir et notamment sur l'écrit d'emblée sur l'écrit ... et par rapport aux élèves perturbateurs je pense à un élève en particulier, c'est rigolo, ça revient... j'ai pas trop pas trop gardé de souvenir de lui forcément en classe mais je me rappelle du groupe qui me renvoie des choses par rapport à ça... heu, il y avait pas mal d'échanges sur les ceintures et le côté un peu normatif ou prescriptif des ceintures et dans le groupe ça ça tirait un peu là-dessus, je me rappelle avoir écrit un petit quelque chose sur cet élève-là me disant mais enfin en tout cas moi c'est la conception que j'avais, cet élève ça lui permettait d'être dans la classe les ceintures parce que sans ceinture je vois pas comment j'aurais fait pour qu'il soit dans la classe au même titre que les autres dans le sens ou de lui donner un statut de de petit aujourd'hui je dis petit petit en ceinture et donc il pouvait ne pas tout écouter ne pas tout faire comme un enfant lambda ou de ce qu'on attendrait de l'école en CE1, et ça moi c'est une bouée là-dessus Ah et je me rappelle voilà être amené un peu à l'élaborer de manière... je dis élaborer c'est me rendre conscient de ça en fait... de l'outil, de ce que j'en fais, du fait qu'en face on me dit mais non mais c'est un outil quand même qui qui moralise qui qui est rigide ... et moi je le vis pas comme ça du tout, alors peut-être ça me rassure dans sa normalité dans sa rigidité, mais quand même ça me permet au moins en tout cas de accueillir cet enfant en particulier il y en a d'autres mais celui-là en particulier parce que sinon je vois pas comment je tiens dans la classe moi-même déjà, lui et moi même – aussi par rapport à lui, quoi sans être violent entre guillemets, soit avec les mots soit en étant brusque, soit en ne lui répondant pas soit, soit en l'envoyant ailleurs... voilà ça me permet de le faire tenir dans la classe et de le contenir je dirais que je dirais dans la classe ... mais que ça soit pas simplement non plus que de la contention ... et le groupe

notamment là quand je dis quelque part c'est un tout début d'élaboration en même temps dire bah qu'est ce qu'on fait avec lui et qu'est ce que ça lui amène ou vers quoi on peut aller... l'enjeu effectivement n'est peut-être pas... qu'il reste... bon aujourd'hui voilà... qu'il reste ceinture blanche pendant une année qui se passe rien, on pourrait l'accueillir comme ça et dire bon bah ça va ça roule bien voilà comment on peut l'amener à grandir un petit peu, à se saisir de quelques apprentissages ... il y a quelque chose d'assez un peu je veux dire presque une forme de matrice là un peu dans mon entrée dans le métier dans ce que j'évoque je l'ai jamais trop pensé comme ça mais je pourrais le dire comme ça aujourd'hui ... Voilà... une dizaine d'années dans les quartiers nord je parlais du groupe P.I. mais ce qui m'a permis de tenir en tout cas de continuer à y être, c'est aussi des liens avec d'autres professionnels en dehors de l'école ... heu, ce que je retrouve pas par ailleurs depuis 10 ans dans une autre, ici dans cette école là... je pense pas que ça soit lié à l'école mais plutôt au statut de la ZEP, oui à l'époque c'était la ZEP, ce qui nous amenait à rencontrer beaucoup de gens... c'est-à-dire par exemple le souvenir qui me revient là par exemple voilà c'est je pense que la classe le quotidien était pas simple j'étais jeune il y avait aussi les enfants enfin il y avait une vie aussi voilà qui demandait qui était assez intense qui demandait d'être très présent... heu... je m'en rappelle là le directeur qui cherchait quelqu'un pour aller une journée l'après-midi j'en sais rien une forme de stage de formation je sais pas trop comment ça apparaissait animé par quelqu'un du casnav, heu à l'époque ça s'appelait pas casnav, heu pour rencontrer des familles autour du du travail personnel à la maison enfin des devoirs quoi, et donc il a cette demande qu'on lui fait de d'envoyer un enseignant... je me rappelle bondir un peu de toute façon personne se bousculait et moi ça m'intéresse ça me permettait de sortir de la classe un peu j'ai été remplacé enfin les conditions étaient idéales t'es remplacé ! et que j'allais travailler avec des familles bon je m'en rappelle voilà m'être inscrit du coup plusieurs années de suite à ce ce travail là d'élaboration dans les quartiers nord... à l'époque c'était aussi l'accueil du public type voyageurs donc c'était un peu ça la la demande entre guillemets d'entendre un peu les le public donc j'ai eu la chance de pouvoir entendre des familles parler de du rapport à l'école, médiatisée par un formateur qui savait ce qu'il faisait là-dessus donc, voire l'IEN aussi qui pouvait qui était partie prenante donc il y avait quelque chose autour de l'institution de l'animation ... ce qui m'a permis voilà d'une part ça me

permettait de sortir de la classe et d'autre part de pouvoir entendre un petit peu ce qui se passait en dehors de la classe, du rapport de ces familles à l'école, donc ça m'a engagé un petit peu dans ce travail là, heu, ce formateur ensuite je l'ai retrouvé par ailleurs, je sais plus si je l'avais rencontré avant ou pas et ça ça m'a ouvert une brèche autour du casnav autour de l'accueil des petits voyageurs et puis finalement de manière plus générale l'accueil des enfants non francophones, heu... ce sera amené à participer à une recherche-formation avec eux, là c'est le côté un peu didactique au départ j'étais un peu inquiet Oh là là je peux pas participer à des formations comme ça parce que le côté didactique va me bouffer par rapport à ce que j'essaye de faire en technique freinet pédagogie institutionnelle et puis finalement heu... comment dire... ce côté didactique par là c'était pour monter des séances de l'enseignement de la lecture de manière plus générale de la langue et de la langue dans une classe hétérogène finalement, avec des des petits voyageurs des non lecteurs, ... donc finalement ça m'a étayé un peu sur le plan didactique et la P.I. finalement la pédagogie institutionnelle comment dire m'a permis de étayer l'autre côté c'est-à-dire là pour faire de gérer 3 groupes de travail dans une classe ou bien c'est la classe elle tourne pas par ailleurs s'il y a pas des institutions ... je vois pas comment on fait ... y'a des enseignants qui peuvent y arriver ... mais... moi ça allait de pair donc on a pas trop traité ce côté-là c'était pas trop l'enjeu mais moi ça m'a permis voilà d'étayer les 2 sans me renier finalement sur les 2 en me disant qu'il y avait peut-être des temps d'apprentissage qui pouvaient être assez explicites et avec des groupes de niveau l'expérience que je faisais c'est qu'il y a des élèves étaient assez contents ça serait enfin contents pas dans le sens... heu l'impression que ça avait du sens qu'on faisait avec eux que ça les aidait à apprendre, donc c'était pas mal, c'était pas de la pédagogie freinet mais finalement on peut même porter ils y trouvaient du sens on reconstruisait par petit avec du travail par petits groupes voilà les petits groupes aussi et ça cassait le grand groupe ... heu... voilà ! ça c'est le type de de d'échanges que j'ai pu avoir avec d'autres professionnels les familles. J'ai pu participer à un groupe de parents aussi qui c'était monté dans le quartier quartier nord, de plusieurs professionnel de plusieurs professions, petite enfance centre de loisirs oui centre de loisirs crèches mais aussi CMP donc là ça m'a permis aussi de rencontrer d'autres personnes dans ce cadre-là qui n'étaient pas de l'école et pareil du coup de fil en aiguille pour porter ce groupe il y a eu

une association voilà... donc je suis sorti de la classe doucement par des petites implications, soient institutionnelles soit en dehors de l'institution, et je crois que ça avait voilà ça avait du sens pour le travail de classe aussi c'était pas simplement un truc en plus ou à côté ça avait vraiment du sens dans le lien avec les autres professionnels et avec les familles ... comme un effet ... comment dire ... ça ça serait quelque chose de très intéressant à mener comme études heu, quel impact ça aurait de de travailler avec les familles et d'autres professionnels dans la classe quoi sans doute des effets très indirects ... mais moi il y avait un côté qui m'assurait quelque part qui me rassurait qui m'assurait de faire des échanges avec les gens à côté apaisant aussi même pour les enfants ou les familles si on se croise ailleurs si on discute d'autres choses ou de l'école mais ailleurs c'est pas la même chose on n'est pas sur les résultats purs et durs mais sur des échanges peut-être plus informels, mais qui participent aussi à ce que la relation elle soit plus apaisée, ben on était quand même dans un endroit où des relations pouvaient être aussi très tendues avec les familles, j'ai eu aussi des relations très tendues avec certains familles, ... heu, mais voilà il y avait, ça m'assurait peut-être un ... un statut j'ai envie de dire... un statut mais pas, peut-être si, je construis le statut de de prof l'instit, un instit un peu à la vieille école un peu connu reconnu qui était plutôt narcissiquement aussi plaisant hein mais ça avait aussi des effets voilà je pense avoir là dans la classe en tout cas dans le côté un peu professionnel, voilà je sais pas trop où aller là-dessus ... et puis à un moment donné quand j'ai eu l'impression d'être... je suis arrivé j'étais le plus jeune et puis j'ai l'impression d'être un peu plus vieux voire le vieux qui a rabâché les trucs ou d'être un peu fatigué de de toute cette tension et cette énergie il y avait, c'était aussi le moment où l'institution changeait un peu les règles du jeu le directeur de l'école est parti, on m'a proposé la direction je n'ai pas voulu. C'était là, ça coïncidait avec la mise en place de tout un tas de ... avec l'arrivée de monsieur Sarkozy au pouvoir, la mise en place de tout un tas de choses au niveau éducation que je ne voulais pas porter ... heu... voilà... les années d'après ont été un peu difficiles dans ce positionnement face à l'institution et le travail de classe et ce qui était demandé par rapport soit à la pédagogie soit par rapport au contenu soit par rapport à la à la structure elle-même de l'école et de l'éducation nationale donc j'étais plutôt en opposition là pour le coup ... ça empêchait pas qu'il y avait toujours des réunions des choses comme ... ce que je dis là une plainte de ma part

c'est de ne plus pouvoir rencontrer les cadres intermédiaires de l'éducation nationale comme les inspecteurs à cette époque là on les rencontrait on pouvait dire qu'on n'était pas d'accord sur ce qu'ils disaient au moins ça se disait et donc la colère était pas la même en face à des mesures ou des choses qui nous paraissaient avoir pas de sens ou peu de sens ou contradictoires avec ce qu'on souhaitait faire... .. Voilà ... et donc le départ et l'arrivée dans cette école, effectivement avec un projet particulier...

Stéphanie : C'était il y a combien d'années ça, que tu es arrivé ici ?

Franck : J'ai dû arriver en 2011... 2011 oui fin d'année 2011 pour la rentrée 2011 donc ça va faire 11 ans que je suis ici à peu près le même temps que j'ai passé dans l'autre école ... oui j'avais pu rencontrer l'équipe j'étais intervenu une fois on m'avait dit : « viens, tu nous parleras du Conseil » donc j'avais vu un peu l'équipe j'avais vu un peu ce qu'ils faisaient, il y avait des réunions publiques à l'époque et sur le projet j'avais pu découvrir un petit peu ce qui se tramait à l'intérieur par rapport à ce que tu dis il y avait pas de je crois que c'est toujours vrai par rapport à l'école elle se réclame pas de la pédagogie institutionnelle après elle utilise des éléments de la pédagogie mais c'est vrai que le cadre de travail d'emblée se réclamait ni freinet ni institutionnel mais de prendre des éléments de de toute cette pédagogie il y avait un groupe qui avait travaillé une année avant, a essayé d'élaborer un projet et comment dire un cadre éducatif et pédagogique donc il s'était inspiré de tout ça... les gens qui travaillent là-dessus étaient au CEMEA, d'autres d'autres ailleurs, donc il y avait pédagogie nouvelle pédagogie active donc effectivement certains se réclamaient plus de ça, de certains mouvements pédagogiques peut-être mais il y avait il n'y a pas l'ancrage de se réclamer voilà du freinet ou ou d'autres Montessori maternelle bien qu'ils utilisent tous les outils montessori, voilà il y a pas ça donc j'arrivais dans cette école et les premières semaines je me suis demandé si j'avais fait le bon choix parce que l'impression de quitter un endroit qui était pas simple mais pour en prendre un autre qui était tout aussi difficile... heu, bon j'avais jamais fait de 3 groupes c'est pas j'avais beaucoup d'années en niveau double en CM bon CM finalement ça se gérait d'une certaine manière... là CE2-CM1-CM2 bah CE2 c'est pas pareil que des CM1 quoi, t'es pas encore en cycle 2 mais c'est la même problématique, qu'ils arrivent avec d'autres problématiques que ça soit de par leur âge mais aussi par rapport à l'écrit par rapport à la lecture il y

a un décalage certain, pas pour tous hein, mais quand même, voilà je je la mise en œuvre de 3 groupes c'est ça c'est ça c'était intéressant, il y avait un vrai challenge 3 groupes parce que effectivement ça cassait un peu les dynamiques que j'avais mises en place en cours double où finalement on pouvait traiter ça comme un seul groupe, heu... là j'étais un peu embêté donc le retour comme j'ai dit tout à l'heure par rapport au casnav avec plusieurs groupes de travail en même temps voilà ça m'obligeait à ça ... mais ce qui était très difficile c'était ce que j'ai vécu très très difficilement c'est la violence entre eux, heu... je suis venu les embêter aussi parce qu'ils avaient en rond il faisait conseil par exemple mais moi je venais bouger un peu leur conseil et c'est vrai que j'ai pas été très très souple pour début, j'ai parié sur la leur et pas sur la mienne, c'est-à-dire que moi je leur dis « Ben écoutez on va essayer le Conseil comme moi je veux le faire » et j'ai imposé ça donc au début c'était compliqué en fait c'est pas tant la forme du Conseil tout ça ce qui était compliqué ce qui est apparu après c'est les relations entre eux c'est ce qu'ils avaient vécu des années précédentes c'est-à-dire une enseignante qui était assez je crois qui a des soucis de santé donc assez absente donc pas mal de remplaçants donc c'était fait un peu une loi en sous-main et je subissais un petit peu cette loi là et quelques quelques grands élèves là qui essayaient de à de de tenir le pouvoir alors pour eux... des tensions dans la cour de récréation qui étaient palpables, ... je m'en rappelle ça c'était en sport impossible de faire 2 groupes pour travailler en sport si je quittais un groupe l'autre groupe se tapait dessus quasiment ou verbalement ou physiquement je n'arrivais pas à travailler avec eux en 2 groupes alors en classe ça allait à peu près alors avec quelques ils avaient des habitudes de travail on voyait bien que ça ... mais les relations entre eux étaient assez exécrables et ils se faisaient payer des trucs soit dans la cours ou ailleurs et là effectivement je vois que les grandes ceintures par exemple puisqu'elle avait des ceintures aussi ils étaient pas en capacité à prendre le dessus c'était des grands mais avec des petites ceintures qui tenaient qui tenaient là classe donc il m'a fallu quelques semaines voilà pour découvrir ça et puis le prendre en pleine figure ... là j'accueille l'élève que j'ai j'ai écrit dessus ça je baptisais Romuald pareil compliqué à gérer enfin compliqué à gérer c'est pas le plus c'est pas lui qui me pose problème au début par rapport à ta problématique lui me pose pas problème parce que lui finalement est assez calme alors que c'est lui qui potentiellement peut exploser peut faire des crises de violence, etc. La rentrée, il me laisse tran-

quille et c'est les autres qui ne sont pas étiquetés quoi ce soit, en tout cas pas à ma connaissance, qui impose leur manière de faire, leur vue, leur ... sans que ça passe par la discussion pourtant ça passe tout ça au conseil, mais le Conseil ne fait que, ou ne rien dire ou valider le truc ... donc j'interviens souvent pour poser mon véto, voilà des choses comme ça qu'ils avaient pas l'habitude... là l'adulte je me pose en en frontal et je prends en frontal certaines visions d'autres d'autres de de petits groupes jusqu'à ce que certains élèves grands grands... je me rappelle une grande qui finit par dire oui « non mais vous vous comportez pas comme ça l'année dernière, vous dites ça mais c'est pas vrai »... enfin voilà jusque là mais ça ça a mis bien 2 mois donc pendant 2 mois c'était... j'accueille lui j'accueille un autre enfant qui est nouveau dans la classe là, pareil, qui beaucoup qui arrive avec ses problèmes à lui mais beaucoup d'opposition beaucoup à rien faire... il y avait un autre enfant comme ça qui veut rien faire je m'en rappelle on lui dit quelque chose il veut pas il se couche sur la table il attend des oppositions et ça devient frontal enfin voilà... donc ils sont 3 ou 4 comme ça dans la classe plus un groupe qui a pas envie... en même temps ils travaillent ils écrivent certains écrivent donc il y a des moments d'apaisement quand on est vraiment sur du scolaire proprement dit ... travail avec notamment pour la grande majorité de création et 28 je crois que cette époque, classe assez pleine, mais voilà et puis se tisse petit petit des liens avec les autres je pense notamment enfin je pourrais décrire comme ça une activité vélo on a fait venir heu une association pour faire du vélo et là j'ai l'impression dans cette dans ces 2 journées ça libère un peu autre chose, on sort de la classe on fait des activités il y avait peu d'activités programmées là quand je suis arrivé moi qui sortait de la ZEP où on refusait des activités parce qu'on nous proposait sans arrêt quelque chose ici j'arrivais il y avait rien y avait rien qui était prévu aucun partenariat quand tout à l'heure je disais ça, m'est venue l'impression de voir une école toute seule là qui qui tourne en rond et donc là ce en tout cas je sais pas les autres collègues comment ils faisaient mais moi ça voilà là c'est l'asphyxie il y a aucune possibilité de sortir ailleurs pour une formation quelque chose puisque cette époque là c'est pareil la formation est mise à mal, il y a plus de remplacement ça va commencer à être difficile enfin et j'arrive là dans cette classe là ou à l'époque on est que 2 classes dans le scolaire 2 classes de niveau tout le cycle 3, on tourne vite en rond donc c'est super 2 classes parce que du coup bah en terme de fluidité dans les espaces on a plein

d'espace on a plein de choses mais comme finalement les les gamins que j'ai au début les utilisent pas forcément pour le bon côté ou ce qu'on essayait d'insuffler c'était pas simple heu... voilà c'est un peu l'asphyxie quand j'arrive autour de ça et puis les collègues, moi je demande pas aussi en même temps donc on m'explique pas trop ce qui s'est passé dans l'année d'avant, je saurai ça à partir d'incidents autour de gamin... heu... ça je le garde pour moi ... voilà en tout cas il y a des incidents assez compliqués entre enfants avec moi les enfants avec les familles qui font que le directeur qui intervient pour apaiser les choses pour remettre chacun à sa place et ça c'est un peu salubre il y a ce cette journée là de projet il y a toute une fin de première période des choses qui se passent qui remettent un peu tout le monde à leur place qui vous permettent un peu de souffler de me dire bon c'est bon je suis pas complètement chez les ... le mot qui me vient : chez les fous ; c'est pas le bon mot mais il y a quelque chose de la folie en tout cas quelque chose qui me renvoie à ça parce que tout le monde perd sa place on ne sait plus où on est on sait plus ce qu'on fait et moi j'ai pas de repère heu... autres que les miens et la pédagogie institutionnelle, pour me poser pour me poser et dire bah ça ça passera et ça doit passer, y a pas d'autre enjeu je peux pas je peux pas m'en passer ils peuvent pas et ils s'en passeront pas ... d'autant qu'ils mettaient en place voilà déjà les choses un peu nouvelles moi j'avais... l'école d'avant sur dix années j'avais construit mes propres classeurs en math en français j'avais fait des ceintures d'apprentissage, là j'arrive il y a des brevets donc ça change pas mais il faut s'approprier le contenu et bon les outils certains sont pas élaborés complètement mais il y a des outils et comme l'enjeu c'est de les tous les utiliser bah je les utilise ... mais il faut se les approprier, il y a un temps d'appropriation aussi voilà qui demande ... donc tout ça faisait que ça tanguait un peu et bon ça doit être... ça a dû être possible puisque j'y suis depuis... mais voilà ces souvenirs voilà je sais pas ... le parcours... ... et toujours le groupe de pédagogie institutionnelle, avec un rayonnement différent mais il me permet aussi de revenir sur ce qui se passe en classe et de penser un peu la classe, heu... autre que ce qu'on fait à l'école... Dans cette école là il y a il y a des moments de discussion des moments d'échanges mais c'est encore autre chose, j'ai l'impression que je peux dire des choses que je m'autorise pas à dire ou moins facilement je peux dire du mal des collègues par exemple plus facilement que ça soit justifié ou pas justifié en fait hein mais juste décharger un peu des trucs qui me paraissent aberrants qui est

plus difficile en réunion de de de l'école même si ça serait peut-être intéressant ça se fait pas trop, ou pas beaucoup

Stéphanie : Ah bon ben merci pour ton parcours ... et du coup est ce que tu peux essayer d'évoquer tout ce que tu mets en place en particulier qui d'après toi participe à l'inclusion ... enfin toi comment tu t'appropries cette cette prescription d'inclusion aujourd'hui pour tous les élèves, ou quel est le travail qui est mis en place dans l'école et tout en particulier dans ta classe ?

Franck : J'aime bien le mot que tu utilises la prescription d'une inclusion parce que j'avais pas forcément ce mot-là en tête mais parce que beaucoup de... il y a d'autres choses qui me paraissent des prescriptions, mais celle-là ne me paraît pas comme une prescription en tout cas je le, je me la pose même pas comme une prescription parce que alors peut-être à raison ou à tort ça serait à questionner ... j'ai l'impression que du fait de mes référents pédagogiques et de ce à quoi j'essaie de faire ça, je vais dire, ça va de soi, en tout cas c'est c'est la moindre des choses que d'être inclusif. Alors voilà là parce que cette conception cette notion, l'inclusion, mais il me semble qu'elle va dans ce sens-là donc en fait je travaille pas l'inclusion pour l'inclusion comme une comme une prescription mais j'essaie de mettre en œuvre une pédagogie qui... dont ça serait un des fondements au fond, d'accueillir tout le monde... je préférerais le mot d'accueil finalement, et de travailler sur cette dimension d'accueillir et de et de voir ce qu'on peut faire avec chacun ... donc ça ça serait plutôt ... voilà, j'ai pu écrire par ailleurs la notion d'accueil inconditionnel, pour aller sur d'autres secteurs ... il me semble qu'il y a quelque chose qui relève de ça, il me semble que l'école relève de ça, et qu'on peut pas on peut pas s'en passer, on ne choisit pas ces élèves, c'est ça qui est intéressant, on choisit pas les parents du coup ben faut faire avec ça et je trouve ça intéressant parce que c'est là qu'il y a des défis à relever pour que chacun essaye de trouver en tout cas un peu de place et ça doit pas être que symbolique ou que physique mais apprendre aussi bien ... donc dans ce qui me permet de le faire bah voilà il y a ce positionnement je crois que au final aujourd'hui si on en parle de positionnement c'est peut-être difficile de parler donc si on met en cause déjà ça déjà je crois que c'est la porte ouverte à ne pas le faire pour le faire à moitié ou ne pas l'accepter ou de l'accepter... ça veut pas dire que tous les jours c'est facile... il y a quelque chose qui sur lequel là, comment dire, ... un impératif éthique presque ... t'as pas le choix c'est comme ça,

ça fait partie de notre fonction et c'est très bien ... maintenant c'est parce que j'ai quelques outils effectivement que voilà j'ai pu expérimenter ailleurs par exemple ou que j'ai pu en mettre en discussion peut-être je peux je peux tenir ce ... aussi ce discours là. Je disais tout à l'heure les ceintures qui me qui me paraissent les ceintures de comportement ou pour grandir, qui me paraissent un outil en tout cas indispensable pour réguler là justement les différences entre les enfants tout ce qu'ils peuvent faire pas faire leur donner des rôles des fonctions des statuts c'est parce qu'il est comme ça qu'il a la ceinture et donc bah ça génère tout à leur dimension de responsabilité ou d'irresponsabilité petite ceinture par exemple voilà ben j'ai fini par arriver à penser un peu la contradiction par exemple dans les ceintures souvent que j'utilisais petite ceinture pour pas se déplacer alors c'est souvent eux qui ont le plus de mal à faire souvent en tout cas ça beaucoup les petites ceintures que je j'identifie petite ceinture ont du mal à tenir sur place ou au contraire qui est tellement bien qu'ils ne font rien quoi qu'ils dorment ou alors ils bougent... heu, ben petite ceinture dans ma classe ça veut dire qu'effectivement sur l'espace de travail on leur demande de se tenir mais ils ont un espace dédié s'ils ne peuvent pas tenir donc souvent en fond de classe ou dans des coins pour faire du bricolage de la pâte à modeler y a du dessin enfin suivant un peu les entrées des enfants heu... il y a quelque chose d'autre qui se permet de de revenir dans la classe à partir d'autres choses j'ai cette phrase de Pain je crois qui dit que *le scolaire c'est pas d'abord c'est heu c'est heu... à l'issue de tout un travail* ... je crois qu'il y a quelque chose de cet ordre là, c'est-à-dire que ceux qui peuvent pas y être, le premier travail c'est de les déscolariser dans le sens qu'ils acceptent de sortir de l'espace d'apprentissage formel écrit assis, pour pouvoir y revenir donc faire que ça manque un peu, qu'ils puissent se montrer qu'ils sont capables de faire autre chose ... heu ; Il y a un temps de présentation par exemple ça ça marche je peux pas le, je peux plus l'enlever parce qu'en temps de présentation pour moi c'est ce que les élèves font dans la classe ... alors très communément il y a des recherches des exposés des choses comme ça et pour ceux qui peuvent pas il y a eu des années où il y a de la pâte à modeler ou des pliages des montages en bois enfin tout un tas de choses qui peut se réaliser à côté de la classe j'ai envie de dire, la classe au sens scolaire proprement dit, le mot la classe c'est le c'est la scolarité donc heu... ces élèves-là voilà le temps de présentation je peux plus l'enlever pour ça... c'est même pas pour les exposés à la rigueur, c'est pour que ses enfants

enfin là puissent s'inscrire à quelque chose ils ont, ils font quelque chose mais pour d'autres ça va être le texte libre, comme de par hasard des enfants c'est ceux qui ne peuvent pas écrire qui écrivent des textes libres donc ça ça se répète trop souvent pour que ça soit un hasard donc cet espace là aussi heu... même s'il prend des des formes un peu différentes, heu, d'année en année en fonction des enfants en fonction de tout ce que j'arrive à faire donc comment on investit mais l'espace de texte libre il reste, sans doute le Conseil aussi, effectivement y'a cet espace qui sert pour envoyer heu, soit à moi des enfants pour les renvoyer à cette « inscris toi au Conseil » pour des problèmes pour des propositions mais aussi pour que moi je m'y inscrive... heu... les ceintures ... et le Conseil ... là gérer un petit peu à des moments aussi mettre un peu carte sur table avec certains enfants donc voilà il se passe ça depuis plusieurs semaines mais on peut pas continuer ... en tout cas voilà de manière la gestion collective des conflits des centres d'intérêt ça c'est quelque chose qui effectivement je pourrais pas fonctionner autrement parce que pareil hein l'impact heu... d'une décision de groupe sur un enfant c'est pas le même que celui d'un adulte qui se met en colère ou pas d'ailleurs ... qui dit quelque chose à un gamin... pareil ça peut pas être un hasard que ça a autant d'impact sur des enfants ... que je pourrais qualifier perturbateurs ou en tout cas c'est vrai qui seraient eux-mêmes perturbés, il y a un effet d'assise ou... ou au contraire de décollage, quand c'est positif, renvoyer quelque chose de positif également pendant le Conseil ou pendant des moments collectifs c'est pas la même chose, heu, de nous féliciter soi-même ou... il y a une dimension là qui porte davantage ou au contraire qui permet de poser davantage certains enfants ... quand c'est quelque chose qui se dit collectivement... heu, j'ai en tête un enfant heu, le conseil s'est saisi d'un problème avec lui, ... qu'on lui dit quelque chose bah... jusqu'à présent en tout cas il vient pas moufter ou se plaindre ou râler, à ce moment-là alors je sais pas ce qu'il en fait... ça veut pas dire qu'il l'accepte mais quand même ça peut se dire, alors que par ailleurs c'est très compliqué de se faire entendre ou de lui dire quelque chose... notamment bon notamment quand ça vient, heu, quand il y a eu un incident quelque chose ça c'est sûr ça... c'est ça... c'est l'autre dimension : de différer; je suis pas du tout favorable pour intervenir à chaud intervenir à chaud c'est juste poser mettre tout le monde en sécurité on n'est pas en train de de penser ce qui s'est passé la fin je parle bien sûr des incidents assez importants où les enfants sont pris par parce qu'ils pensent et

en même temps on est en train de relancer les messages clairs bon voilà ça c'est des choses qu'on peut dire quand les 2 sont capables d'entendre sur des petites choses du quotidien, mais sur des incidents plus importants au moins les enfants ou les adultes même et je peux en être pris vraiment par par par la situation c'est très difficile de venir 3 secondes après discuter calmement comme si c'était juste une petite petite broutille donc voilà ça c'est des des outils effectivement assez précieux dans la gestion quotidienne ... de la classe mais aussi des apprentissages du coup ... comme je disais tout à l'heure si on veut faire plusieurs groupes, si on veut que les enfants avancent, le plan de travail par exemple effectivement je vois pas trop comment je pourrais faire autrement, heu... ..

Stéphanie : Si ils sont communs à l'école du coup est ce que ... ?

Franck : Alors oui j'évoquais ça tout à l'heure les conseils, les ceintures de comportement, les plans de travail ... avec des outils à l'intérieur, heu... des brevets donc constituer des compétences, des enfants ont le porte-vues rouge au niveau 3 tous les enfants ont les mêmes avec les mêmes compétences alors après on voit effectivement que c'est géré de manière différente on essaie de le réguler ça non pas pour on dira atténuer la différence c'est pas trop le problème mais c'est plus pour apprendre à se servir de l'outil ou voir comment il peut évoluer aussi c'est plus ça, que qu'on soit tous pareil, que de le gérer de la même manière, là-dessus j'ai pas trop de... pas trop d'illusions alors peut-être je j'œuvre aussi à ça, c'est-à-dire il me semble que chacun doit se l'approprier ... enfin quand je dis chacun c'est effectivement chaque élève mais aussi chaque adulte surtout pour ces dernières années où on accueille beaucoup d'enfants, d'enfants, lapsus, d'adultes enseignants qui n'ont jamais pratiqué des méthodes coopératives donc ils ont comme les enfants tout à apprendre... et ça s'apprend pas en 2 minutes et il suffit pas de donner des recettes pour mener un conseil quoi ... donc là sur le niveau 3 nous en tout cas on y va doucement ... et la priorité c'est que les enseignants déjà sont un peu à l'aise avec ce qu'ils font même si c'est pas du coopératif heu... et de notre côté on impose quand même le Conseil les ceintures et tout ça ... mais je sais que des nouveaux collègues et ça c'est bien qu'ils puissent le dire ... heu... c'est bien qu'ils puissent le dire... heu... peuvent ne pas utiliser... là j'ai une collègue qui dit : « bah moi encore les ceintures je sais pas à quoi ça sert », donc ça c'est intéressant que ça puisse se dire et puis se mettre au travail... on peut le leur

imposer hein... mais ... c'est imposé comme quelque chose qui devrait être utilisé, maintenant il faut le temps de se l'approprier, voir le sens de cet outil là quoi... c'est pas de l'utiliser comme un truc comment dire qui pourrait être complètement normatif et là où ça se veut pouvoir porter des différences, on... on écrabouillerait tout ça finalement... on pourrait faire porter un gamin que tous les jours il est que ceinture blanche, on va lui dire « voilà tu sais pas faire ça, ben tu es ceinture blanche reste assis toi » donc si on n'utilise pas d'une certaine manière ça à mon sens ça peut être ... on peut le réduire à ça par exemple... la question du déplacement est une question qui vient travailler régulièrement les ceintures, à l'école on peut quand même relativement se déplacer y'a des salles encore qui restent vides donc voilà comment on les utilise ou les utilise pas ? est-ce que ça empêche ou pas les apprentissages ? et du fait de, d'utiliser les ceintures en disant bah voilà il y a que les ceintures oranges qui peuvent se déplacer par exemple ... enfin qui se peuvent se déplacer dans le sens de sortir de la classe donc quand je dis déplacer ... et même à l'intérieur de la classe, à l'intérieur avec ... donc ça c'est des choses qui sont intéressantes, et qui sont mises en débat régulièrement parce que effectivement en fonction de comment on perçoit les choses et comment les ceintures viennent embêter ou pas ... plutôt que de les laisser tomber un des enjeux en tout cas ces dernières années c'est de... questionner un peu voilà le contenu des ceintures... leur mise en application... leurs effets ou pas Bon, sur les outils communs je vois... ben au niveau 3 dans lequel je suis depuis... je suis resté au niveau 3 là depuis... ici dans cette école... ben, il y avait un grand conseil quand il y avait 2 classes c'était possible les 2 classes se réunissaient, il y avait un temps par semaine... et une fois qu'on est devenu 3 classes, 4 classes c'était plus tenable ... il y a 2 ans il s'est réinventé le, l'institution qu'on a appelé le forum, un moment de réunion collective, le lundi où tous les enfants sont sous le préau et c'est une instance où on donne des informations... on a quelques félicitations mais, l'information et les rôles collectifs, les rôles de la cour notamment qui sont assurés par par ces ces classes là ? et ensuite il y a quelque chose qui s'est monté il y a 3, ou 4 ans, qui vivote mais qui a son sens, un grand conseil donc il peut réunir potentiellement tous les enfants du niveau 3, qui se tient tous les 15 jours, avec un ordre du jour des présidents des... et c'est mené par un ou 2 enseignants là il y a pas d'obligation à venir on invite les grandes ceintures à y être de temps en temps puisqu'ils sont grandes ceintures mais para-

doxalement ce sont souvent des plus petites ceintures qui ont pu investir en tout cas au début cet espace ... alors que moi je m'attendais pas du tout à ça ... c'est fait sur un temps hors classe donc c'est pas simple et ... des petites ceintures je dirais ... ou des enfants qui ont des petits soucis ont pu utiliser le grand Conseil pour essayer de réguler ou régler des des conseils... je pense notamment à un enfant de cette année pas du tout inscrit dans la classe dans les apprentissages CM2 très effacé mais très... il est dans le groupe foot de de la cour ils sont une dizaine et et c'est le groupe il y a des conflits à peu près à chaque réunion à chaque réunion à chaque oui à chaque réunion du grand conseil on en parle beaucoup et à chaque récréation il y a des conflits entre eux là sur cette petite dizaine et cet enfant je l'ai vu au départ au début de l'année assumer des rôles que personne voulait gardien parce que personne veut le faire ou en périphérie en tout cas pas du tout dans le ... dans le jeu presque, hein... à la limite parce que effectivement c'était un peu violent, parce que c'était brusque, parce que on lui donnait pas de place, parce que ... et par le grand conseil une fois il était là il a discuté du foot il était c'était le seul qui était là pour le foot et on a pu il a pu se dire bah ça pourrait être intéressant qu'il y ait des arbitres c'est des choses que l'on tourne depuis plusieurs années ça ça tient puis ça ça repart ça revient ... et bah j'étais au grand conseil je lui dis « écoute puisque t'es bon t'es là c'est toi qui feras arbitre, mais tu peux jouer enfin on a on a mis en rôle des arbitres ça empêche pas de jouer » et on a mis en place des cartons jaunes rouges pour réguler un peu ça ça c'était une proposition qui n'était pas amenée des footballeurs mais d'autres élèves autour, et donc je l'ai soutenu et porté pour que ben quand il dit carton jaune ben ça veut dire qu'il y a sortie du jeu et on on le met en place et c'est même aujourd'hui affiché, et c'est pas encore réussi à être complètement inscrit dans le forum mais c'est ce qu'on a en tête les adultes, c'est-à-dire de pouvoir dire ben quand on dit le groupe foot et ben y a machin il a un carton jaune, truc il a le carton rouge c'est la semaine tu fais pas de se foot pendant la semaine et heu il me semble, alors voilà... si c'est fait d'illusions ... mais je et qu'est ce qui s'est opéré ? c'est peut-être pas que ça, mais ce gamin là en tout cas et dans les apprentissages et dans le groupe de foot il a une place un peu différente aujourd'hui c'est moins celui qui suit qui est derrière en tout cas déjà il joue c'est pas mal et puis ben on sait que quand il dit bah c'est carton jaune carton rouge bah du fait des adultes hein c'est pas magique hein on l'a pas laissé tout seul mais presque tout seul, toute façon

personne qui aurait entendu y'a personne qui peut s'entendre dans ce groupe là, même les leaders il y a des contrôles leaders en face, ça ça ça fonctionne pas quoi, mais aujourd'hui... du fait de l'autorité des adultes, du grand conseil, on renvoie à chaque fois les les footballeurs : « ben si vous voulez changer les règles allez voir, allez au grand conseil ! » Ils viennent peu ... Ah la chance ou pas je sais pas mais en tout cas... bah voilà ça m'évoquait ça par rapport aux institutions d'école il me semble quelque chose de d'intéressant là à à construire

Stéphanie : D'accord... et pour terminer est-ce que tu peux parler du lien avec l'ULIS peut-être puisque on parle d'inclusion, et dans cette école il y a une ULIS, donc j'imagine que ça participe de l'inclusion ... ou pas, enfin qu'est-ce que tu peux en dire ?

Franck : Sans aucun doute ça y participe alors je crois que ça fait 4 ans, 4 ou 5 ans que l'ULIS, le dispositif ULIS qui est apparu dans l'école... ..

Stéphanie : Du coup d'ailleurs du changement par rapport à ça ? il y a des choses qui ont évolué ou ... ?

Franck : C'est compliqué au niveau école d'en parler ... parce que il y a des situations très très différentes dans cette ULIS... des profils d'enfants alors ça peut être comme dans tous les ULIS hein... mais on accueille des enfants quand même très en souffrance, et des handicaps très très fort... heu, ne parlant pas... marchant quasiment pas heu... avec un gamin qui ... voilà par rapport à d'autres gamins qui peuvent suivre au niveau CE2, c'est c'est car très très très marqué heu... .. et d'emblée cette ULIS ça a été marquée par quelque chose c'est-à-dire que la la la personne qui était nommée à l'ouverture de cette ULIS alors je sais plus combien de temps elle est restée mais je crois moins d'un mois et puis il a souhaité s'arrêter... alors pour des raisons personnelles *a priori* mais sans doute il y avait un écho avec le professionnel hein... c'est-à-dire que d'emblée nous on s'est mis en position de dire bah les textes c'est quoi ? les textes c'est que les élèves d'ULIS sont inscrits dans les classes donc s'ils sont inscrits dans les classes la rentrée par exemple là il faut qu'ils viennent dans les classes ... donc on très vite on a dit, ben la première semaine les élèves qui sont inscrits qui sont dans les classes comme les autres élèves pour faire connaissance pour faire des activités pour apprendre pour que les enseignants de la classe référente heu... sache qui il est qu'est ce qu'il fait et et petit à petit on va un peu vers des temps d'ULIS, ... où l'enseignante ou l'enseignant d'ULIS vient en classe et voilà tout ce travail là heu... je crois que ça c'était assez perturba-

teur pour l'identité de l'enseignante mais aussi les autres enseignants qui vont faire fonction pendant les 3 années je crois qu'il y a eu 3 enseignants qui ont fait fonction, 3 ou 4 enseignantes qui ont fait fonction mais qui n'étaient pas titulaires du... je sais plus comment ça s'appelle... le Cappéi ? donc elles ont fait ce qu'elles pensaient être ce qu'on leur demandait dans un environnement où nous on... quelque part là pour reprendre les mots ... on forçait pas l'inclusion on prenait le texte comme il était et on se disait bah puisqu'on a des outils de différenciation dans la classe on va les utiliser et puis on va voir ce que ça donne et si l'outil à un moment donné est pas suffisant alors peut-être qu'à ce moment-là le temps de ... on va utiliser le dispositif pour ça... donc on oubliait pas qu'ils étaient notifiés, etc., donc ils avaient forcément un temps ULIS mais ça posait la question de : qu'est ce qu'ils allaient faire à l'ULIS ? qu'est ce qu'ils faisaient en classe ? comment on article les 2 ? heu... on a fait du coup de la co-animation des projets communs on a fait tout un tas de choses heu... c'est très difficile d'avoir une vision d'ensemble... jusqu'à des choses... très très formalisées très différentes avec presque un mi-temps ULIS, un mi-temps classe, heu, avec peu de de liens finalement autre que des discussions d'adultes, mais un peu comme si les élèves allaient faire un temps d'apprentissage ou de... comment dire ? ... d'apprentissage mais à leur niveau alors que ça serait pas possible en classe ... en fait cette articulation était compliquée à travailler mais en même temps il fallait bien trouver heu... comment dire ? quelque chose qui mettait pas à mal aussi les adultes pour que chacun trouve sa place Heu... cette année ça se ça se travaille différemment... heu, l'enjeu est moins peut-être moins centré sur les apprentissages, bon on les oublie pas, mais plutôt sur les conditions d'apprentissage, à quelles conditions l'enfant peut rester dans la classe ou pas, de quoi il a besoin pour pouvoir être dans la classe ou pour travailler, heu... ça se travaille différemment c'est-à-dire voilà on met pas d'abord heu... il en brevet 3 ben puisqu'il puisqu'il saoule un peu dans la classe ou pour x raisons bah il va aller à l'ULIS qui pouvait qui pourrait se réduire un peu comme la rééducation à des moments, un peu comme une prise en charge orthophonique ou psychomot ou... alors ça peut hein, je sais que ça existe pour certains enfants dans la classe dans l'école, parce que ils ont des besoins spécifiques par rapport aux apprentissages par exemple mais globalement l'enjeu c'est qu'il soit inclus puisqu'on essaie de de le faire pour les autres ceux-là y a pas de raison heu... que les élèves de l'ULIS ne bénéficient pas

des mêmes choses alors ce qui est intéressant c'est d'avoir un adulte qui se penche un peu plus là-dessus là c'est un... comment dire ? ... y'a quelque chose de réel dans ma pratique par exemple effectivement le fait qu'il y a 2 élèves inscrits en ULIS, il y a plus d'échanges sur ces enfants-là avec le coordo qu'avec d'autres enfants qui sont notifiés MDPH où je n'ai pas ou peu d'interlocuteurs ... donc il se passe des choses différentes pour ces 2 qui se passent pour d'autres, ça c'est indéniable le temps que j'y consacre, le temps qu'on passe à en parler, à essayer de mettre des choses en œuvre... heu... j'ai pas la même qualité d'échange pour d'autres enfants qui ne sont pas notifiés ULIS mais qui sont MDPH, ça il y a quelque chose de la de de très très clair cette année mais les années précédentes aussi ça veut dire qu'en fait ce qui vient se travailler c'est que effectivement il faut que le dispositif de la classe... continue à être suffisamment ouvert pour que les élèves d'ULIS bah ils feront ce qu'ils ont à faire avec le le cadre de l'ULIS... mais ceux qui ne bénéficient pas de l'ULIS puissent continuer à à travailler aussi à leur niveau à leurs besoins à... heu... et de pas réduire effectivement l'inclusion à l'ULIS, ne pas la réduire à ceux qui ont un pedigree particulier, de la MDPH, ne pas la réduire... voilà tout ça donc finalement ... de continuer à essayer de faire que la ... que le dispositif d'inclusion si on veut reprendre ça il soit ouvert à chacun et tous tout le temps... moi c'est un peu le leitmotiv là de de l'utilisation de la pédagogie institutionnelle et ... contre la prescription d'inclusion, si j'avais à en dire quelque chose c'est effectivement ne pas la réduire à ceux qui sont estampillés ... heu... tout ce qu'invente la médecine ou la rééducation enfin voilà le tdah... heu... de faire en sorte que effectivement le même enfant qui ne bénéficierait pas de l'orthophonie par ailleurs mais qui aurait les mêmes difficultés à lire écrire ou en mathématiques, heu, puisse essayer de trouver dans la classe des outils ou des moments qui lui soit opportuns... par rapport à celui qui a une aide, quelle que soit son aide... heu on a en classe un élève qui a un ordinateur bah à la rigueur s'il y a besoin, qu'un autre élève aurait besoin d'un ordinateur pour faire l'équivalent parce que bah il faudrait qu'il puisse trouver la même chose en classe même si ça c'est ces équivalents sont complexes à mettre en œuvre... dans la classe dans le statut dans le besoin dans ... tout ça est très compliqué, ça prend du temps d'ailleurs c'est pour ce... on peut terminer là-dessus... il y a... une des choses qui me fait tenir dans cette école notamment au-delà de tout ce que je dis c'est que on a les enfants plusieurs années... en une année je trouve ça, heu... on peut arriver à

faire des bricoles ça veut pas dire qu'il faut pas le faire hein... je dirais pas qu'il faut pas le faire, ce qui est fait est fait, et ce qui est pris est pris, par contre pour avoir un vrai travail de fond je pense qu'il faut avoir 2, 3 ans pour que quelque chose de fond et que l'enfant aussi bouge ... qu'il s'approprie aussi ... l'enjeu c'est pas que ça soit les adultes tout le temps qui, qui œuvrent, que lui trouve ces méthodes, que lui voit de quoi il a besoin que lui arrive à se poser, ou pas, et ça... il faut du temps

Stéphanie : Là dans cette classe par exemple tu as combien d'élèves qu'on peut dire en inclusion ?

Franck : De l'ULIS j'en ai 2, en inclusion heu... .. heu... je prends j'ai j'ai la fiche, j'ai la liste juste devant les yeux parce que je sais pas, ... heu... 3, 4, 5, 6, 7, 8... moi je pourrais dire que j'ai quasi 8 élèves 8, ou 9 élèves qui relèveraient de ce qu'on pourrait imaginer une inclusion large et bien voilà en dehors des des statuts de chacun des qui ... mais qui auraient des profils à l'époque on aurait pu dire moi je disais en difficulté alors quelque soit la difficulté en en difficulté avec la chose scolaire, heu en difficulté oui avec la chose scolaire parce que ça révèle il y a des choses qui se révèlent beaucoup à l'école hein il y a certains enfants je pense qu'ils sont pas en difficulté en dehors de l'école ... mais dans l'école pour ce qu'on leur fait faire je dirais il y en a 8, je pourrais même tirer jusqu'à 9, 10 si je veux parce que y'a des élèves bah si je les fais écrire, heu... si je m'amuse à faire une classe heu... modèle là, où on est assis le matin même une classe COVID là : on est assis le matin on bouge pas et on écoute toute la journée je pense qu'il y a une dizaine... alors ils apprennent par ailleurs il y en, la différence c'est ça, certains apprennent par ailleurs donc certains ben... c'est pas grave, à la maison ils refont ou ils ont des capacités intellectuelles qui font qu'ils apprennent, mais finalement la classe n'est pas... ne les met pas en réussite si je, si je prends là... combien d'enfants, notamment des petits garçons, ont du mal à écrire ? depuis quelques temps je sais pas si c'est depuis quelques années ou pas mais voilà rien que l'écrit par exemple, je peux mettre en difficulté très facilement 7, 8 enfants qui par ailleurs ont des compétences et des connaissances suffisantes mais à l'écrit je les mets en difficulté très facilement ces enfants là... si j'exige un rythme, un temps, une qualité d'écriture, un soin dans le cahier ... enfin voilà suivant un peu où je rentre... pareil sur la sur le rythme : je pense à une une petite en CE2, très sympathique hein... qui a pas de problème particulier, mais si je jouais sur le rythme enfin c'est une

Annexes 11 : Tableau 1 de l'analyse de l'entretien de Patrick (verbatim surlignés par couleurs au fil de l'entretien par thématiques)

| | |
|--|---|
| <p>Parcours professionnel informations socio-démographiques. Expériences professionnelles antérieures - formation et expérience en P.I. Positionnement dans cette école et ce projet d' école.</p> <p>Sens de l'activité professionnelle, rapport au travail épistémique, identitaire, social. Comprendre comment le sujet se représente le travail et quelle place lui accorde-t-il dans la vie. Quelle place accordée à la formation et l'auto-formation à la P.I. sur le temps personnel dans la construction de l'identité professionnelle . Quelle importance accordée au travail d'équipe dans l'école, aux collectifs en P.I.</p> <p>Représentations du handicap, et TCC. Saisir l'évolution des représentations du sujet à propos du handicap, comment il définit les élèves en question. Saisir l'impact de la P.I. sur les représentations.</p> <p>Sens de l'expérience. Saisir quelles valeurs sous-tendent la pratique professionnelle.</p> <p>Appropriation Subjective Comprendre quelles pratiques sont mises en œuvre et en quoi elles peuvent favoriser l'inclusion de ces élèves ou pas. Saisir les liens entre travail prescrit et travail réel.</p> | |
| Entretien avec Patrick (retranscription complète) | Notes, thèmes |
| <p><i>Stéphanie</i> : Voilà donc ben je vais te poser donc au cours de cet entretien 3 questions que je pourrais te rappeler mais essentiellement donc d'abord je te demanderai si tu peux te présenter et me parler de ton parcours professionnel et de ta formation ensuite de me parler plus particulièrement de ta pédagogie notamment dans cette école qui porte un projet et la référence à la pédagogie institutionnelle et puis ce que tu peux me dire en particulier de l'accueil dans ta classe des élèves présentant des comportements perturbateurs, voilà, en rapport à l'inclusion.</p> <p><i>Patrick</i> : Heu pour commencer donc cette inclusion elle concerne pas spécifiquement des des enfants du dispositif? ça peut être aussi des enfants accompagnés par des AESH?</p> <p><i>Stéphanie</i> : Tout à fait</p> <p><i>Patrick</i> : D'accord oui OK.....</p> <p><i>Stéphanie</i> : Oui la prescription institutionnelle au niveau de l'inclusion c'est d'accueillir tous les enfants quelques soient leurs difficultés ou pas, leur handicap ou pas, dans l'école.</p> <p><i>Patrick</i> : Heu, bon alors bon Ben du coup voilà je suis Patrick MMMMM je suis-je j'enseigne depuis 1988 donc je suis quand même plutôt sur une fin vraiment sur une fin de carrière heu, voilà... j'ai eu, j'ai, alors je je suis un ancien donc je je relève de la formation de l'école normale voilà donc j'étais dans à l'école normale de Bourg en Bresse dans l'Ain je le dis parce que ça me paraît important au regard de de la formation actuelle parce que il me semble que, moi dans ma formation j'ai été éduqué à l'enseignement comment dire mais je perds je perds le mot à la différenciation pédagogique voilà dire que c'était c'était quand même dans les dans les discours de l'institution c'était ce moment-là on lit beaucoup de de littérature là-dessus, sur ce travail-là et c'est un discours qu'on avait aussi beaucoup dans l'école et c'est quelque chose que ...sur lequel on était amené à... ou on était questionné ou on était amené à réfléchir par les formateurs sur effectivement comment gérer la différenciation en tout cas pédagogique, dans dans un temps peut-être au niveau comportemental on était pas pas encore vraiment là-dessus quoi, mais en tout cas sur le le pédagogique... bon... heu... donc voilà donc j'ai fait cette formation j'ai d'abord fait une année sur le terrain... en classe de perfectionnement donc</p> | <p>formation à la différenciation 2 ans école normale éduqué, questionné, réfléchir</p> |

| | |
|---|---|
| <p>c'étaient les ancêtres des des CLIS des des des ULIS des CLIS voilà heu....donc j'ai fait 3 années de... <u>alors j'ai fait</u> alors j'ai j'étais remplaçant avant de faire ma formation mais assez rapidement on m'a orienté sur des classes de perfectionnement parce que d'abord je je dépendais d'une très grosse école dans laquelle il y avait 2 classes de perfectionnement heu, il y avait 4 classes de perfectionnement non il y avait <u>2 classes de perfectionnement</u> et qu'il y avait encore une autre grosse école c'était sur (???) c'est une petite ville de 20 000 habitants à l'époque il y avait pas de chômage il y avait un gros gros un énorme taux d'immigration parce qu'il y a toutes les industries de plastique qui sont là-bas et il y avait ...c'était vraiment des des des des <u>grosses usines quoi les écoles</u> et donc voilà ...et donc <u>ça se passait plutôt bien sur les classes de perfectionnement</u> (???) un peu spécialisé là-dessus donc j'ai été amené à découvrir à découvrir à la fois des classes dans lesquelles on était forcément <u>obligé de de différencier ce qu'on faisait quoi et et en plus il y avait quand même souvent des des problèmes de comportement</u> bon voilà en tout cas moi je j'ai été amené à à gérer ça quoi voilà bon donc du coup après j'ai fait moi j'ai fait ma <u>formation de 2 ans à l'école normale</u> et en fait la sortie de l'école normale assez naturellement j'ai postulé sur des classes de perfectionnement voilà donc ça c'était donc c'était en l'année scolaire 91/ 92 et l'année scolaire 92-93 voilà... <u>donc j'ai fait 2 ans de classe de perfectionnement et ensuite on est... avec ma femme on est revenu sur le département</u> et là j'avais demandé j'avais demandé toutes les alors du coup c'était l'année où c'était la première année des CLIS, j'avais demandé toutes les CLIS sur le sud-est toulousain et donc j'ai j'ai fait <u>une année de CLIS sur l'école (école X)</u> voilà... et à partir de là, les rencontres, heu <u>les rencontres professionnelles que j'ai fait m'ont amené à à rester à travailler sur la ZEP</u> à l'époque c'était la ZEP, mais par contre j'ai basculé sur le j'ai <u>basculé sur le cycle 2</u> d'ailleurs cette <u>cette rencontre</u> ça a été assez intéressant parce que cette année-là c'est c'est aussi quand ça a été quand même aussi assez <u>inducteur finalement de de ma carrière</u> parce que cette année-là j'avais une CLIS j'avais 7 enfants 7 élèves bon voilà c'était comme ça et il se trouve que dans cette école il y avait un couple qui travaillait sur une <u>recherche-action en lecture qui était dirigée à l'époque par Fijalkow</u>... voilà sur Toulouse... heu... et avec un autre une autre personne, un couple et une autre personne et,... il se trouve que j'ai rencontré cette année-là Cathy qui a été directrice de cette école de l'école (d'ici) qui a été la première directrice de l'école (d'ici) mais avec qui j'avais déjà travaillé 10 ans auparavant à (quartier), en fait c'était une rencontre de 2 personnes hein...elle avait un CE1-CE2, et cette recherche-action se faisait à au niveau du cycle 2 donc ses CE2 n'étaient pas concernés et en fait elle ne pouvait pas faire la recherche parce que son groupe de CE1 était trop faible et et moi je pouvais pas la faire parce que j'avais que 7 élèves et donc du coup <u>assez naturellement on a décidé de le faire ensemble et du coup on a globalement on a terminé l'année scolaire elle c'était un CE1-CE2-CLIS</u> c'est-à-dire qu'en fait globalement les gamins étaient pratiquement tout le temps les gamins de CLIS étaient très très très souvent dans intégrés dans le CE1-CE2, mais il y avait eu un mouvement en fait <u>globalement on avait 2 salles</u> quoi finalement et moi je ne reprenais les miens que par rapport à des des respirations que parfois ils avaient besoin d'avoir voilà (??) des bilans ou des choses comme ça et elle par moment avait besoin aussi de se reposer sur des CE2 notamment et donc bon de temps en temps... mais du coup</p> | <p>parcours : 1 an classe perf (remplaçant?) 2 ans école normale 2 ans classe de perfectionnement</p> <p>> mutation 31-école X 1 an CLIS ZEP / Cathy et recherche-action Fijalkov</p> <p>>mutation école Y pour 10 ans poursuite Recherche avec Cathy cycle 2 puis cycle 3 puis cycle 2 /IMF</p> <p>Rencontres décisives</p> <p>2 salles / regroupement CE1-CE2-CLIS</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <p>c'était assez <u>intéressant</u> parce que on a... alors cette recherche-action c'était un peu le principe c'est-à-dire que c'était un travail qui se faisait en lecture et de fait la manière de faire ce travail <u>c'était déjà un travail différencié</u> avec une proposition par exemple une proposition de batterie d'exercices d'une dizaine d'exercices et qui allaient de d'exercice extrêmement facile et lisible pour des non lecteurs à des exercices beaucoup plus complexes pour des enfants même en CP qui étaient déjà avancés et et et comme c'était un peu les enfants qui choisissaient un peu les exercices qu'ils voulaient faire nous c'était... on était <u>guide</u> en fait, on orientait les enfants sur en disant "bah non ça c'est trop difficile pour toi mais tout ça c'est trop facile tu peux prendre ça", bon voilà et donc déjà ça permettait de dans l'esprit quoi</p> | <p>différenciation dans la recherche / écho à la formation</p> |
| <p><i>Stéphanie</i> : Oui, d'accord <i>Patrick</i> : j'étais déjà déjà sur la... là-dessus mais <u>ça correspondait aussi finalement à la formation</u> qu'on avait eu à cette à cette époque-là quoi après ce sont les faits, faire une classe faire une classe de de de de de perfectionnement moi je parlais de <u>classe à tiroirs donc en fait tout était tout le temps prêt</u> quoi il suffisait d'ouvrir les tiroirs quoi pour savoir par rapport au projet des enfants qu'est-ce qu'on pouvait faire et cetera et ouais... c'était c'était une belle expérience et donc... <u>ensuite j'ai basculé sur du cycle 2 et justement avec Cathy on était sur l'école (X) et on a postulé sur l'école (Y)</u>, en fait on avait postulé sur 4 écoles, 8 écoles de de Toulouse on a fait exactement les mêmes vœux. Donc il y avait il y avait des 4 écoles au Mirail il me semble, il y en avait les 2 écoles d'Empalot voilà et puis on a eu (Y) hein... et donc on a on a continué du coup cette recherche-action en CP-CE1 donc on était on on était quand même sur le le différencier voilà sur cette école-là aussi ...donc je suis arrivé à (Y) en mille neuf cent quatre vingt... sur la rentrée 1994 rentrée 1993 la CLIS de (école X) 1994 CP à (école Y) j'y suis resté jusqu'en 2004 voilà ...et on a travaillé donc avec Cathy je crois qu'elle est partie avant, un an avant moi de de l'école voilà ...et on s'était retrouvé à 3 dans cette (école Y) avec une</p> | <p>classe à tiroirs / projet enfant</p> |
| <p>une autre collègue qui maintenant est inspectrice, avec une très très forte <u>envie de développer du projet de du lien entre les enfants</u> voilà alors.... moi moi j'ai jamais j'ai <u>jamais été formé sur la pédagogie institutionnelle</u> mais mais en fait quand je je découvrais ça je savais ce que c'était quand même mais j'ai toujours pensé que finalement <u>dans ma manière de faire naturellement je j'ai toujours pensé que j'étais là-dedans quoi en fait et y a il y avait rien de ...rien de difficile et tout tout de normal quoi et de et de cohérent et de et de et de et de c'est comme ça qu'il faut faire il y a pas d'autre solution que faire comme ça quoi, et que si on fait autrement c'est pas possible quoi, forcément il y a des gamins qu'on qu'on laisse vraiment sur le côté de la route, alors qu'on laisse sur le côté de la route, peut-être qu'on en laisse nous aussi sur le côté de la route on sait pas on sait jamais ça, je pense quand même que des gamins <u>qui sont vachement bien esquinés quoi sur des pédagogies traditionnelles</u> quoi voilà et ça, ça me donnait quand même ce sentiment que même si c'était un peu difficile au moins déjà on les <u>esquinait pas et on on on les considérait finalement comme des personnes apprenantes</u> et bon... voilà... c'était un peu un peu ce truc là.... et et ces personnes Cathy s'il y avait un peu quand même avait cette cet état d'esprit quoi... et donc on a monté des trucs comme ça, mais on est tombé <u>on était dans une école très réac hein</u>, un directeur qui était là depuis 30 ans ...donc quand on remonte voilà 30 ans avant ça fait quand même <u>1965</u> voilà heu.... j'y croyais pas du tout aux choses qui étaient complètement</u></p> | <p>valeurs : développer projets et liens entre enfants</p> <p>pas de formation PI mais facile, naturel, normal, cohérent, pas le choix</p> <p>R° Hand : enfants laissés de côté, abîmés par le type de pédagogie (traditionnelle)</p> <p>valeurs : considérés comme personnes</p> |

| | |
|---|--|
| <p>(??) avec des enseignants qui voilà qui était dans les voilà dans dans dans dans leurs bouquins dans dans dans le Busher, dans dans des trucs comme ça quoi... des outils très calibrés très... qui laissent pas du tout la place en à l'humain en fait aux gamins quoi.... ce ce qui, bon, donc, on s'est retrouvé assez assez rapidement en opposition notre arrivée d'ailleurs avec Cathy a été assez rude hein c'était globalement dans une salle c'était un peu un tribunal on était tous les deux à côté et en face de nous en forme de U toute l'équipe enseignante et on a expliqué notre recherche-action là-dessus donc autant dire qu'on a été moqué, bon bref avec cette collègue on a dit Ben OK on va faire nos projets puis on verra bien donc on a monté nos projets on a un peu laissé ça un peu dans les cartons... l'année d'après il y a 2 personnes qui sont arrivées Alfred et David, je les cite par leur prénom parce que ce sont des amis, ce sont devenus des amis on leur a dit bah voilà nous voilà notre envie de travailler ils nous ont écoutés ils ont dit "banco on part" et du coup on s'est retrouvé à 5 et là c'est autre chose quoi voilà c'est une autre une autre dimension quoi... Alors... assez peu de relations entre les niveaux, cycle 2 / cycle 3 mais voilà... alors on appelait pas ça des petits conseils on appelait ça des réunions de classe, bon, le travail différencié, les échanges entre petits et grands, heu... voilà donc avec Cathy avec des CP donc on a brassé on a fait des groupes on a fait des trucs des fois c'était des usines à gaz des trucs pas possibles là même partout on a tout essayé on a essayé plein de trucs quoi voilà ça nous faisait marrer les gamins étaient contents bon quand quand ça ça débordait on calmait tout ça et et voilà... et on a construit ça quoi en fait on a on a construit ça dans les faits, heu... on a développé des choses par exemple des des semaines particulières où il y avait des gros brassages inter-cycles, voilà, je pense par exemple une semaine sur l'environnement voilà voilà avec un groupe un groupe mélangé du CP au CM2 du coup, moi j'avais fait des statues géantes, des statues poubelles en fait, qu'on avait mis dans les couloirs... on a avec cette équipe-là on a fait un projet spectacle qu'on a présenté à 3 reprises au théâtre Sorano, spectacle total voilà 150 mômes sur scène</p> <p><i>Stéphanie</i> : Ah oui....</p> <p><i>Patrick</i>: Des groupes d'arts-visuels, la musique les arts visuels la danse... c'était sur l'histoire du 20e siècle porte Porte XXI ça s'appelait voilà et.... voilà il y avait cette dynamique quoi, c'est c'était des des choses comme ça.... bon voilà après le temps a passé... heu de ces 5 là, bon il y a, heu, David avait fait des études de psycho il est devenu psychologue scolaire, heu... avec, Sophie était déjà maître-formatrice, avec Alfred on a passé le certificat de maître formateur donc ça moi c'était en 2004, 2003, oui 2003, donc voilà... heu... Cathy est devenue directrice de l'école Y voilà ... et puis après bon les choses ont un peu un peu évolué un peu évolué moi j'ai eu mon premier poste de maître-formateur donc en fait j'ai fait un an de maître formateur, mon poste donc à l'école Y je j'étais j'étais parti au niveau en cycle 3, ensuite je suis revenu en cycle 2 pour parce que c'était une demande de l'inspecteur qui gérait qui gérait ça, c'est un peu une condition du maintien de poste maître formateur sur l'école Y qu'il soit au cycle2 donc bon comme j'en avais fait beaucoup ça me gênait pas voilà heu..... Alfred est devenu, Alfred et Sophie sont devenus conseillers péda... l'année où j'étais maître formateur..... et puis ensuite et puis ensuite.... Ben voilà... ça c'est un peu un peu tari et moi maître-formateur ça m'avait un peu refroidi quand même... l'ambiance, voilà je me suis retrouvé dans des réunions un peu que j'ai trouvées un peu glauque.. voilà... je je sais pas</p> | <p>apprenantes</p> <p>opp : outils normatif # humanisme</p> <p>lien 3 ens / équipe : opposition, moquerie tradi / moderne</p> <p>arrivée des 2 collègues : groupe de 5 = équipe , autre dimension</p> <p>réunions (=conseil), travail différencié, échanges multi-âge. Dans la joie : marré, contents</p> <p>création, action</p> <p>projets : semaine environnement, statues géantes, théâtre énorme</p> <p>équipe, projets, actions culturelles : dynamique</p> <p>évolution pro vers conseiller pédagogique, maître formateur, directrice</p> <p>retour cycle 2 pour maître-formateur</p> |
|---|--|

| | |
|--|---|
| <p>trop si je peux le dire là mais bon je trouvais quand même qu'il y avait beaucoup de maîtres formateurs qui avait un peu les chevilles un peu enflées quoi voilà.... une espèce de une une espèce de prétention voilà qui me qui qui me qui me correspondait pas du tout bon... du coup ça a été un peu un signal pour quitter l'école Y, mais je savais pas quoi faire.... j'habite dans le Lauragais j'ai un peu posé mes mes mes valises, j'ai fait un an de remplaçant. L'idée étant de tourner sur le Lauragais de connaître les écoles du Lauragais pour éventuellement postuler sur les postes de maitre-formateur qu'il y avait là-bas parce qu' il y en avait 3... et éventuellement de devenir conseiller péda sur le truc donc voilà... ça c'était un peu mon projet bon... j'ai fait une année de remplaçant ça m'a pas forcément emballé mais en même temps ça m'allait je continuais à fonctionner donc je fonctionnais donc avec des petits projets qui peuvent comme ça voilà bien évidemment en sortant de 10 ans dans, 11 ans (d'une ZEP), 3 ans de classe de perfectionnement, différencier ça me posait aucun problème les gamins difficiles... bon voilà, donc... c'était je j'ai essayé d'amener ça quoi.. pour bon et puis c'est cette année-là de que j'ai entendu parler de l'école (d'ici) quoi, c'est Cathy... avec qui j'avais travaillé déjà en 10 ans qui me dit un jour "bon y'a cette école qui se monte c'est pour toi quoi!" et donc voilà j'ai participé au séminaire, alors... y'a eu 2 ans de séminaires avant le montage de cette école voilà</p> <p><i>Stéphanie : D'accord...</i></p> <p><i>Patrick:</i> Ça a été qui a été drivé par une inspectrice, hein le projet il émane d'une inspectrice hein, Madame (???)...</p> <p><i>Stéphanie : Oui...</i></p> <p><i>Patrick:</i> donc moi j'ai participé aux 6 derniers mois du séminaire</p> <p><i>Stéphanie : D'accord...</i></p> <p><i>Patrick:</i> Bon c'est quelque chose qui m'a qui m'a bien intéressé quoi donc je suis venu au séminaire et puis après banco, quoi voilà je je je fais partie de l'équipe qui a qui a postulé au départ et puis voilà j'ai intégré tout ...</p> <p><i>Stéphanie : Et là du coup le début du projet ?</i></p> <p><i>Patrick :</i> Donc j'ai commencé l'école et Cathy avec qui j'avais déjà travaillé 10 ans était directrice pendant 5 ans quoi voilà.... donc c'était voilà une personne avec qui j'avais beaucoup travaillé avec qui on s'entendait bien... je crois que paradoxalement on n'aurait pas pu retravailler ensemble en tant qu'enseignant mais être dans être dans la même école oui ...être dans dans dans dans cette dynamique là voilà... et après après ce sont des des choix personnels bon l'équipe initiale est partie bon voilà après ça s'est mis à bouger moi je suis resté là parce que..., voilà je je crois quand même qu'on a réussi à créer une bulle enfin je suis en fait je considère que je suis dans une bulle pédagogique bon...</p> <p><i>Stéphanie : D'accord...</i></p> <p><i>Patrick :</i> Voilà qui qui arrive malgré tout à être un peu en opposition avec ce que propose l'institution... et y a pas mal s'en sortir, quand même quoi... voilà... heu... ce qui m'intéresse c'est... c'est ça quoi... c'est l'idée que on peut construire quelque chose avec les gamins parce qu'on les a quand même sur du long terme... parce que même quand on le connaît pas on s'appuie sur quelque chose que les gamins ont vécu et sur de l'existant, et une culture quand même qui existe là-dessus voilà.... parce que j'ai la facilité aussi de connaître l'ensemble des parents des familles voilà... heu, mais c'est surtout parce que je je sais pertinemment qu'il y a une chance sur 2 que je tombe sur une école qui ne me convienne absolument pas... à</p> | <p>rapport au corps des IMF : prétention, pas de sens</p> <p>mutation > remplaçant petits projets, différencier, gamins difficiles</p> <p>> objectif de formation des autres</p> <p>Cathy : projet : révélation</p> <p>Séminaire : préparer projet école</p> <p>lien Cathy / directrice dynamique</p> <p>parcours : resté là... création d'une bulle pédagogique</p> <p>en oppo / institution</p> <p>sens du travail / long terme + culture commune, entre classes + familles</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>part que j'ai vieilli que je suis devenu un peu plus con et que il y a des choses qui me qui me sont devenues absolument insupportables quoi et que je me retiens beaucoup moins quand je vis les choses quoi voilà donc.....</p> <p><i>Stéphanie</i> : Les exigences... au niveau, quoi ...? au niveau des valeurs ?</p> <p><i>Patrick</i> : Ouais ouais ouais au niveau des valeurs et au niveau de ce qu'on porte puis de la réflexion quoi aussi la réflexion je veux dire qu'est-ce que qu'est-ce que tu fais quoi ? moi je trouve que depuis quelques temps il y a beaucoup de jeunes qui sont sur la culture internet quoi et voilà on va sortir de la fiche mais en même temps on sait pas pourquoi on fait des choses donc pourquoi... on construit pas les choses voilà même ici, même ici, il y a des choses chez les jeunes collègues qui sont confrontés par exemple bon voilà il y a un exemple tout bête hein je suis embêté un truc bon on fait une méthode mais on n'est pas allé lire le guide pédagogique quoi ... tu vois, il y a il y a un truc comme ça quoi j'ai donc moi c'est un peu le conseil que j'ai donné quoi c'est de dire c'est de dire ouais il faut, il faut que tu tu débutes quoi, il faut que tu te tapes les bouquins péda, c'est du boulot quoi...</p> <p><i>Stéphanie</i> : Et ben oui...</p> <p><i>Patrick</i> : Ben oui c'est du boulot alors ouais "j'ai pas le temps..." ouais je sais bien, mais c'est du boulot je dis : "tu sais moi je voilà j'arrive je fais la classe un peu comme ça mais derrière quand même y'a un paquet de bouquins qui ont été lus il y a un paquet de choses qu'ont été réfléchies!" tu vois? c'est c'est ça c'est un peu difficile parce que en fait si tu veux par rapport au fait que j'ai le statut de maître-formateur bah je j'ai considéré que finalement j'ai fait de la formation aussi ici aussi parce que j'ai travaillé avec des jeunes collègues parce que j'ai apporté des choses et que finalement c'est un c'est c'est c'est aussi hein je je pense que c'est j'étais je suis dans un domaine de formation qui est intéressant voilà... que j'ai vécu ça, que j'ai essayé de faire ce que je pouvais faire... heu, je pense que le regard qui est porté sur moi est très différent en fonction des personnes, et ben de l'implication des personnes dans leur boulot, heu... je je pense qu'on peut à la fois me regarder comme quelqu'un qui peut apporter quelque chose comme quelqu'un qui est super chiant et qu'on a plus envie d'écouter comme quelqu'un qui est qui est un peu loufoque un peu un peu un peu tu vois un peu foutraque quoi et.... mais mais moi je je reste quand même convaincu que j'ai j'ai réussi quand même un peu ce que je voulais faire en tout cas dans ce parcours là... donc la voie maître formateur classique conseiller péda, ça ça m'a pas du tout intéressé c'est à dire que je j'avais plus du tout envie de faire ce genre de chose quoi, d'être le verrou d'un d'une institution qui qui... a laissé filer des choses quoi et qui qui faut revoir quoi, là les conseillers péda qui font plus d'animation qui lisent des Power-Point qui que tu vois à l'école juste pour amener des masques ou des livrets de d'évaluation bah... c'est tout tout ça n'a pas de sens quoi ... et donc voilà voilà les raisons qui font que je jamais quitté cette école quoi parce que la la la question ça a toujours été : "mais pour quoi faire?", je me suis posé la question hein, vraiment "pourquoi faire? quoi, pour aller où? quoi, et qu'est-ce que je perds qu'est-ce que je gagne?" donc voilà puis là maintenant il me reste trop peu de temps pour envisager quoi que ce soit... j'en sais rien encore peut-être que je postulerai enfin si je finis ça sera remplaçant je je vois pas je vois pas comment je peux finir autrement que ça.... puisque la voie de l'institution est complètement fermée maintenant... et entre-temps j'ai passé le master le master en Conseil pédagogique qui a</p> | <p>de l'ordre de l'insupportable !</p> <p>réflexion</p> <p># culture internet</p> <p>> conseille de lire les guides pédagogique, rapport au travail / temps nécessaire pour lire et réfléchir</p> <p>formation des jeunes collègues</p> <p>perception par les autres/ fonction de leur investissement</p> <p>vision négative, critique de l'institution</p> <p>ça n'a pas de sens !</p> <p>encore de la formation : master en conseil pédagogique</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>été créé à l'université, donc c'était il y 5, 6 ans maintenant...voilà, il y a un document hein, que tu peux lire hein...</p> | |
| <p><i>Stéphanie</i> : D'accord ...</p> | |
| <p><i>Patric</i> : Voilà sur la culture commune, ce qui m'intéressait c'était de réfléchir à ça sur ces outils communs, sur la culture commune, voilà et après c'est pas allé plus loin parce que... donc j'aurais j'aurais pu avoir la possibilité de faire une thèse quoi mais enfin en tout cas mon formateur me l'a laissé entendre en me disant bah voilà maintenant il reste plus qu'à... comment il a dit... bon je sais plus quel terme il a employé bon et puis il m'a regardé il a dit "mais pour ça il faut du temps" donc moi j'avais pas les moyens du tout de prendre une dispo et et et de continuer là-dessus... et puis ça n'avait pas, ça n'aurait pas eu tellement de sens j'avais 55 ans enfin voilà... j'ai fais ça pour moi, pour l'école, parce que j'ai toujours eu envie d'écrire quelque chose sur l'école bon Voilà pourquoi je laisse cette trace... je je pense que assez peu de collègues ont lu ce document à l'école quoi... Franck a dû le lire... c'est des choses qui se sont perdues quoi dans dans dans dans le projet cette idée de d'auto-formation trop de trop de trop de fonctionnement et plus assez d'auto-formation</p> | <p>mémoire sur la culture commune</p> <p>laisser une trace à l'école</p> <p>fonctionnement # auto-formation</p> |
| <p><i>Stéphanie</i> : L'auto-formation c'était vraiment dans le projet ? un des piliers du projet ?</p> | |
| <p><i>Patrick</i> : Oui dans le projet, on se filme et on en discute ensemble, quoi, et qu'est-ce que ça veut dire? voilà moi de la formation qu'on a fait ici on a travaillé sur par exemple sur j'en parlais la semaine dernière, sur le lien entre l'individu et le collectif voilà donc moi je m'étais fait filmer sur une phrase du jour avec des grandes sections CP-CE1, voilà c'était Patrice Font qui nous avait filmés voilà OK très bien et puis le mardi soir, pouf, présentation du film et discussion autour de la phrase du jour, je présentais mon travail et puis ensuite discussion... de la même manière il y avait Jean-Paul qu'a été filmé sur une séance d'histoire au niveau 3 et même travail on avait fait des échanges : "qu'est ce que c'est l'autonomie? quoi", heu " qu'est ce que c'est qu'est ce que ça veut dire pour des gamins d'être autonome? qu'est ce que ça veut dire le brevet de compétence ?comment? voilà plein de choses comme ça quoiavec des échanges c'était aussi des observations des uns des autres dans les classes</p> | <p>auto-formation/ équipe thèmes échanges observations réflexion en équipe sur les outils etc</p> |
| <p><i>Stéphanie</i> : D'accord</p> | |
| <p><i>Patrick</i> : Avec un retour, voilà, ça servait à ça... depuis quand l'école a grossi voilà des gens qui sont arrivés qui n'étaient pas du tout ni dans la pédagogie institutionnelle ni dans le multi cycles donc le fonctionnement ...on a voulu aussi que ce soit ça, donc on a laissé faire des choses, ça c'est un peu c'est un peu ma critique quoi de.....</p> | <p>CRITIQUE: > ni PI ni multi-cycle> perte de sens >fonctionnement > ON a voulu,ON a laissé faire (qui?)</p> |
| <p><i>Stéphanie</i> : Huummmm, d'accord...</p> | |
| <p><i>Patrick</i> : Mon discours ça a été toujours la pérennité quoi c'est ... il faut, il faut que cette école existe même quand nous on partira... ça a tenu 16 ans 17 ans 18 ansça va dépendre qui reste , qui ne reste pas.. c'est fragile... c'est plus compliqué ... bien sûr hein on peut dire : "ouais mais ...ouais mais... on n'est plus six groupes quoi... ouais au début vous étiez 6 groupes...", oui d'accord on était six groupes et bien quand on passe à 8 groupes on a réfléchi à 8 groupes quand on est passé à 9 groupes on a réfléchi à 9 groupes et pourquoi on pourrait pas réfléchir à 12 groupes, à l'auto formation et cetera... ça veut juste dire des réunions un peu plus.....</p> | <p>tient beaucoup à la pérennité du projet (il faut, il faut) > fragilité,complexité avec augmentation à 12 groupes!</p> |
| <p><i>Stéphanie</i> : Et ça demande, ça demande du coup pas mal de temps et d'investissement aux gens qui arrivent aussi ...</p> | <p>erreur : commission</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>Patrick</i> : parce qu'il y a eu des erreurs je pense que l'erreur de penser que par exemple on pouvait faire une commission tournante je pense que ça a été une erreur ça je ça tu vois j'ai même pas j'en ai même pas parlé avec Franck... La commission donc c'est cet espace de temps c'est cet espace de temps ou 2 enseignants sont dégagés de leur temps scolaire sur le principe au départ pour réfléchir au projet de l'école faire avancer la réunion du mardi organiser la réunion du mardi soir éventuellement prendre les contacts nécessaires par rapport à des choses comme ça... Moi à l'époque, dans ce cadre là par exemple c'est moi qui avait écrit avec l'inspectrice le... parce qu'il se trouve que cette année-là je... non, heu, j'étais coordinateur avec Renaud je crois Renaud B. et heu... Renaud était en classe de neige donc voilà il fallait écrire le l'expérimentation pédagogique le document de l'expérimentation donc par exemple c'est moi qui l'avait pris en charge.. sur ce que renvoyaient les autres après discussion et.... du coup qu'est ce que ça veut dire quoi d'être une expérimentation pédagogique? tu vois ça porte ce genre de choses... bon voilà... bon après voilà je suis critique il y a, on a laissé installer ça quoi ... moi j'ai été directeur 4 ans de, donc dans ce parcours là aussi j'ai été directeur 4 ans, heu... j'ai arrêté la direction non pas parce que ça me plaisait plus mais parce que voilà des questions personnelles et voilà des des choses un petit peu difficiles j'ai passé une année très très difficile sur... heu, pas qu'à l'école quoi et du coup j'ai posé les valises quoi c'était..... bon... j'ai notamment eu une agression physique en tant que directeur bon...</p> | <p>tournante commission tournante : 2 enseignants dégagés pour préparer réunion / projet a écrit le projet d'expérimentation (très impliqué) a été directeur 4 ans (critique : ON a laissé installer)</p> |
| <p><i>Stéphanie</i> : Ah, quand même... <i>Patrick</i>: Et puis remis aussi pas mal de choses en en cause voilà mais... sans... sans me faire partir de l'école... Et Martine pour moi était un relais... heu, normal et cohérent dans la mesure où elle faisait partie de l'équipe initiale, voilà... voilà... voilà... bon, voilà l'histoire de mon parcours un peu jusque jusque là... voilà... et quand j'ai et quand j'ai postulé donc pour le master puisque il fallait que je fasse une lettre de motivation parce que c'était ouvert aux conseillers pédagogiques et aux maîtres formateurs, heu... et moi j'ai mis en avant en fait ce projet, voilà, j'ai mis en avant ce projet et j'ai mis en avant en quoi je considérais que j'avais fait de la formation là-dedans et que finalement c'est c'est c'est enfin que que c'était aussi de la formation ce que j'avais fait et certainement bien plus bien plus intéressante et enrichissante pour moi que d'avoir été un simple conseiller péda ou maître formateur, bon voilà...</p> | <p>formation des jeunes dans ce projet # institution</p> |
| <p><i>Stéphanie</i> : Ok... <i>Patrick</i> : Mon année de maitre-formateur aussi ça s'était pas bien passé parce que j'avais j'avais une décharge , une décharge , en fait c'était un mec, c'était un fumiste quoi ... heu, il avait il travaillait sur sur l'école annexe ou je sais pas où , heu...en fait dès qu'il devait venir à (quartier X) il venait pas, quoi, globalement ,donc évidemment j'ai arrêté les villages j'ai dit je reprends la classe tant que j'aurais pas quelqu'un de (????)..et l'inspecteur responsable des maîtres-formateurs m'a remis en cause et a remis en cause le travail alors qu'il me connaissait pas il était jamais venu me voir...et c'est l'inspecteur de l'époque, qui dépendait de moi, qui est monté au créneau , qui est allé le voir en lui disant "attend, là, coco, heu...c'est pas Monsieur MMMMMM qui déconne, hein, là, ça va pas là" J'ai eu une autre personne à la fin et ça c'est pareil là là bon c'était... un inspecteur qui était un gros con hein, qui était connu, pour ça... mais, heu, mais quand même je me suis dit : "merde quoi bon c'est pas pour ça que je</p> | <p>année IMF : problème avec décharge > pas de sens > pas de soutien / institution</p> |

| | |
|--|--|
| <p>suis maître formateur"</p> <p><i>Stéphanie</i> : D'accord, bien sûr...</p> <p><i>Patrick</i> : C'est pas pour faire faire des fiches de prép, et filer comment faire une fiche de prép à des gamins et me faire ramasser la gueule par un mec qui n'est pas foutu de te défendre quoi ...</p> <p><i>Stéphanie</i> : Hum Hum...</p> <p><i>Patrick</i> : Bon, mais après j'ai trouvé très intéressant de faire ces trucs là parce que ça t'a ça m'a apporté quand même hein, de passer le le truc de maître formateur parce que c'est quand même <u>un sacré certificat</u> à avoir hein, parce que c'est pas facile hein</p> <p><i>Stéphanie</i> : Ah oui , oui...</p> <p><i>Patrick</i> : Mais mais ça porte quoi... ça porte... ça t'oblige... moi j'avais travaillé beaucoup sur la danse là-dessus aussi j'ai travaillé sur la danse quoi mais voilà c'est c'est <u>vachement intéressant</u> moi je je je je trouve même... à part, à part la rencontre quand j'avais... heu, il y avait une épreuve là, on regardait on on regardait un jeune faire une séquence et puis après on faisait l'analyse avec lui et on était jugé là-dessus, à part cette épreuve là, j'avais adoré l'entretien où t'as 15 personnes avec toi qui te posent 50 mille questions, j'avais trouvé ça très riche même pour moi parce que c'est enrichissant, bon il se trouve que ça c'était bien passé aussi donc bon c'est plus facile quoi mais quand même... <u>vraiment</u> des des des trucs intéressants quoi..... bon voilà, donc je regrette absolument pas ça et je pense que ça a été très formateur pour moi</p> <p><i>Stéphanie</i> : Oui, oui...</p> <p><i>Patrick</i> : Bon, globalement j'ai tout passé quoi mais j'ai rien fini... (rire) c'est un peu ça... bon là je sais pas qu'est ce que je peux ajouter de plus ? Heu...</p> <p><i>Stéphanie</i> : Ben, peut être maintenant tu peux me parler donc de de ta classe plus particulièrement en ce moment ou en ce moment ou ou en général et peut être de comment tu tu t'y prends pour l'inclusion des élèves et en particulier des élèves qui peuvent avoir des des comportements perturbateurs s'il y en a dans ta classe , comment tu t'y prends quoi, comment tes pratiques pédagogiques peuvent participer à cette inclusion ?</p> <p><i>Patrick</i> : <u>En fait</u> , quand on s'est retrouvé ici avec Cathy moi je disais <u>qu'en fait</u> j'ai trouvé <u>ici</u> les choses qui nous <u>manquaient</u> à (l'école Y) c'est-à-dire qu'en fait je suis, en fait quand j'étais à (l'école Y) avec cette <u>équipe-là on a fonctionné</u> comme ça...</p> <p><i>Stéphanie</i> : D'accord ...</p> <p><i>Patrick</i> : Voilà on a fonctionné comme ça à part que c'était pas du tout pensé, ça s'appuyait pas sur... on était tous... on était tous un petit peu hors chapelle on va dire, moi j'ai jamais été dans une chapelle jamais... heu.... mais mais simplement on concevait la classe comme ça quoi... c'était notre manière de concevoir la la... je sais pas ce que sont devenus mes collègues en tant qu'inspecteurs comment ils sont en tant que inspecteurs, <u>j'espère, j'espère</u> qu'ils ont <u>gardé cette cette bienveillance...</u> heu, on se voit moins et bon quand on se voit on a pas trop de discussion sur le boulot mais moi j'ai j'ai pu sentir quand même que les discussions pouvaient être, pouvaient vite rapidement devenir tendues... bon Alfred qui est un <u>super pote</u> quoi un jour il m'a dit entre 2 bières il m'a dit "putain je suis content de pas t'avoir dans ma circo quoi !" (rire) ... bon voilà mais ça veut dire aussi quelque chose quand même, ça veut dire que bon... tu tu tu déranges! moi je je suis assez surpris que que les nouvelles pédagogies quoi qui ont plus de 100 ans</p> | <p>par contre du sens à préparer le certificat, la formation (> ça porte, ça porte, ça t'oblige..., adoré, très riche, enrichissant, très formateur)</p> <p>> se former (et pas forcément prendre fonction dans l'institution) a du sens, tout au long de la carrière</p> <p>> si, fini oui, pas forcément fait fonction ensuite.</p> <p>début pédagogie coopérative sans la nommer > hors chapelle / conception simplement (naturellement)</p> <p>nouvelles pédagogies = dérangeantes</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>en fait tu vois je suis un peu surpris que que ça puisse déranger toujours des des discours qu'on peut entendre quoi que t'as envie de dire : " mais mais mais t'as fait quoi pendant ta carrière? quoi, t'as découvert quoi ?" dire mais... et donc donc voilà donc en fait quand je suis arrivé ici il y avait il y avait ce <u>cadre-là</u> qui était qui était du coup le cadre coopératif en fait c'est un peu ce qu'il manquait à (l'école Y) il y était <u>parcimonieusement...</u> <u>non le vrai cadre coopératif quoi</u> c'est à dire que vraiment <u>les institutions et cette cette idée</u> que tout le monde que là-dedans <u>tout le monde doit contribuer</u> à ça quoi et que les liens doivent se faire entre adultes, enfants-adultes, enfants-enfants voilà et c'est ça <u>c'est ça</u> que je trouve intéressant que que ça, ça ait été réfléchi et que ça ait été posé... heu... parce que je crois que ça que <u>c'est l'assise</u> sur laquelle les choses peuvent fonctionner et je pense que c'est <u>l'assise</u> sur laquelle l'école existe toujours ...voilà... c'est c'est pas sur le c'est pas sur ce que ce que croient, sur ce que <u>font</u> les adultes, c'est sur ce qui a été <u>posé</u> et <u>ce</u> sur quoi on s'appuie et ça facilite le travail de tout le monde ...y compris celui du directeur... par contre si on veut si heu... pour le faire évoluer il faut-il faut que les adultes soient en action là-dessus voilà... et et et c'était un peu ça donc au départ quand on démarre où tout le monde a... <u>tout tout tout tout le monde est dans le même esprit, il y a rien à former quoi.</u> Bon, Franck quand il est arrivé il y a <u>rien</u> à former, Benoît quand il est arrivé il y a <u>rien à former</u>, tu serais arrivée il y aurait rien eu à former quoi, c'est à dire qu'il y a des gens c'est ça <u>il y a des gens qui sont venus parce qu'ils savaient quoi attendre...</u> voilà, même des gens qui étaient pas dans dans la pédagogie institutionnelle mais qui étaient quand même déjà dans cette relation on le fait on se parle on travaille ensemble on on est là-dedans... <u>il y en a qui sont pas du tout arrivé avec ça</u> quoi et et c'est ça qui est difficile mais moi ce qui me perturbe c'est qu'il y a des gens qui sont repartis et qui et qui finalement... <u>je suis pas convaincu qu'elles sont reparties avec quelque chose..</u> c'est-à-dire qu'on a <u>vécu ça</u>, on l'a <u>fait</u> parce que voilà on est pris dans l'ambiance et puis quand même on est pas seul parce que pour des gens qui ont des qui sont qui ont débarqué comme des avions ont était <u>quand même pas seul bon</u> mais quand même dans ta classe t'es quand même un peu seul quoi <u>toujours tu vois?</u></p> | <p>> sens de la carrière</p> <p>base, valeurs , cadre coopératif pensé, réfléchis, posé</p> <p>évolution ...</p> <p>collègues / informés, formés</p> <p>collègues pas du tout dans le projet > pas formés ? hermétiques?</p> <p>pas seul -équipe # seul dans ta classe</p> |
| <p><i>Stéphanie</i> : Oui...</p> <p><i>Patrick</i> : <u>Mais je suis pas convaincu quand même que que le mec il soit parti avec le flambeau tu vois ...et c'est c'est peut être ça quoi qui qui c'est quoi s'est un peu perdu ...</u> et et on se rend compte que par contre quand il y a le <u>groupe</u> et qu'il y a <u>une inertie</u> c'est difficile quoi heu de se placer <u>comme ça se positionner</u>, je ne sais pas si je sais pas si Franck évoquera ça ou évoquait ça on est mais il y a quelque chose quand même qui revient après de de <u>l'inertie</u> quoi tu vois et le le fait que le fait que (l'école ici) heu... moi moi j'ai été surpris par exemple une fois sur une manif avec une collègue : "Ouais, c'est super (cette école) ce que vous faites à (cette école) et cetera " et elle me dit : " mais moi j'ai arrêté de j'ai arrêté de postuler parce qu'ils ont jamais de poste" je lui dis : "mais ça ça fait 4 ans on a que des gens qui ont des barèmes à 2 quoi , qui arrivent quoi , dans l'école, quoi Manon c'est un tout petit barème, c'est un tout petit, Romuald, c'était un tout petit barème, plein de gens qui sont arrivés avec des petits barèmes" et ça ça me je me dis <u>"merde on parle d'une école où il semblerait que ce soit bien</u> mais en même temps il y a des gens qui sont dans ce truc là et ils viennent pas ! pourquoi? ils postulent pas? bon ils te disent qu'ils postulent</p> | <p>thème de la transmission</p> <p>ratage dans la transmission ?</p> |

| | |
|--|---|
| <p>pas en fait !" tu vois? y a y a quelque chose qui a été raté là quelque part, je sais pas pourquoi, ou pas , j'en sais rien, peut être pas... et quand tu discutes avec les gens ici hein... Amandine, tu la reprends putain elle est à fond quoi à fond sur le collectif et cetera tu vois,... mais on perd ça quoi, on perd l'idée de collectif et de bon bref! pour revenir pour revenir pour revenir à ça moi c'est ça qui qui m'a attiré sur cette école c'est l'idée que en plus de ce que je j'avais travaillé sur mon sur mon école précédente et en plus il y avait un cadre vraiment collectif et puis il y avait vraiment des règles communes l'histoire des outils communs moi je trouve que c'est que c'est impératif quoi, impératif c'est, tu vois après les outils ils se retravaillent, ils se discutent on peut ne pas être d'accord machin truc mais c'est mais c'est impératif et je pense que je pense que quand on n'a pas si on n'a pas les mêmes outils, et on se perd un petit peu on se perd un petit peu là là là là-dedans, quoi tu vois au bout d'un moment il y a quelque chose qui qui qui marche plus là j'ai repéré qu'il y avait des des gens à un moment donné qui n'utilisent plus l'outil et... il y a quelque chose de choses qui se fait je vois moi par rapport à des enfants dans ma classe en disant "mais oui oui mais non mais l'année dernière", "oui mais d'accord mais ça moi je le vois pas tu vois" ?</p> <p><i>Stéphanie</i> : C'est-à-dire? Par exemple?</p> <p><i>Patrick</i> : Et je sais pas Oh juste une trace , rien qu'au niveau de la traçabilité par exemple de ce que les enfants savent faire ou pas faire tu vois ?</p> <p><i>Stéphanie</i> : D'accord...</p> <p><i>Patrick</i> : Là là par exemple moi je me suis retrouvé justement avec des enfants de l'ULIS, je n'ai rien du parcours de de de l'année dernière, il y a pas de trace, c'est pas... que j'ai discuté avec... c'est pas "discuter avec le collègue"... c'est tu vois l'outil voilà moi mes porte-vues rouges, si je le prends, si je le file aux collègues, heu, ils sont censés savoir quoi, tu vois? il y a, il y a ce truc là... parce que c'est peut-être difficile ? aussi peut être que c'est plus difficile pour certaines personnes ou que c'est pas prioritaire ? ou il y a le fait aussi de partir sur sur d'autres démarches quoi ... c'est à dire que, assez naturellement, et moi je le je le cautionne aussi, enfin je je le dis, bon Ben quand tu débutes tu te prends une méthode... il y a des des trucs quand même qui sont vachement bien faits quoi... des outils tu les prends tu les suis, et puis ça te fait un guide et puis après à partir de là petit à petit tu vois tu.... heu... et c'est ce que fait Manon bah tu vois par exemple quoi, mais je veux dire à un moment donné si tu si tu reviens pas sur le truc, tu tu continues sur ta voie et finalement ça ça décale, tu vois? c'est un peu ... c'est un peu ça...</p> <p><i>Stéphanie</i> : Ok... et tu parlais de l'ULIS du coup je crois que ça fait 4 ans qu'il y a cette Ulis ?</p> <p><i>Patrick</i> : Oui ça fait 4 ans...</p> <p><i>Stéphanie</i> : Oui et est ce que au niveau de l'inclusion tu as vu du coup des, des chargements ? puis alors et voilà et après est-ce que tu peux revenir un peu sur tes élèves qui</p> <p><i>Patrick</i> : Sur par rapport à ça, moi, quand même mon histoire, mon histoire d'inclusion, elle a un peu commencé à... quand j'étais à (Ville) : il y a, il y a 2 écoles, pasteur sud, pasteur nord, c'est énorme , il y a 2 directions 25 classes pour 5 classes spécialisées vraiment le gros truc enfin voilà... l'intégration à cette époque-là on en parlait pas ... ou ça dépendait des équipes, les gens étaient pas forcément fermés, bon moi je suis tombé dans</p> | <p>> valeurs : cadre collectif, règles et outils communs , vraiment, impératif (répét x3)</p> <p>perte / outils communs</p> <p>porte-vue rouge, traçabilité des compétences acquises par les enfants (brevets...)</p> <p>cherche explications : trop difficile ? pas prioritaire ?</p> <p>> d'autres démarches / débiter (guide,méthode, ok)</p> <p>MAIS</p> <p>décalage si ne revient pas à l'outil commun</p> |
|--|---|

| | |
|---|---|
| <p>une école, c'était... ceux qui buvaient le café, et ceux qui buvaient le thé. Bon, moi, j'allais boire le thé, j'allais boire le café, j'allais boire le thé, j'allais boire le café. Bon...et un jour j'ai dit "moi, ça m'arrangerait de boire le café et le thé en même temps!", "Ah bah ouais tiens on pourrait se mettre ensemble!" Incroyable! et ça s'est fait et à partir de là, j'avais 30 balais quoi, et à partir de là, et ben j'ai des enseignants qui ont, un; accepté de prendre des gamins de de la classe de perfectionnement dans leur classe parce que je leur avais dit "Ben moi ce gamin-là tu pourrais le prendre, pour essayer quoi" "ah ben pourquoi pas" exactement tu vois, et puis j'avais travaillé avec une nana insupportable, détestée par tout le monde à part ses 2 copines, elles ont foutu la merde pendant des années, heu... art visuel, on commence à parler d'art visuel, et nous voilà partis sur un projet, ben on va travailler ensemble ... et donc donc le projet c'était une classe-musée parce que on avait eu un problème de de plan orsec avec la neige donc on était en préfabriqué donc on pouvait plus être en préfabriqué donc ils ont construit du neuf, on s'est retrouvé dans un une salle toute neuve, que des baies vitrées partout et des tables pourraves quoi, et les gamins ils sont arrivés c'était la 2e année, et ils ont dit "Ah bah elles sont elles sont pas bien nos tables elles sont sales", " et bien alors qu'est ce qu'on va faire?" "On a qu'à les peindre!" "Allez, d'accord on va les peindre". Classe-musée: on a travaillé sur des artistes on a peint sur les tableaux on a fait des vitraux des machins des trucs et cetera... et ça a fini, ça a fini, on a présenté à 9 classes de de la ville qui sont venues, ils ont présenté leur projet leurs machins, leurs trucs et cetera, avec cette nana! insupportable ? tu vois ? c'est là que je me suis dis "mais en fait, qu'est-ce qui fait que les gens acceptent ce truc ou pas ? qu'est-ce qui fait ? tu vois ? finalement parfois tu te dis "merde il y a peut être pas grand chose à faire". En tout cas, ça, c'est quelque chose qui est vraiment très très ancré dans dans ma tête, heu régulièrement ... donc du coup bah quand je suis arrivé ici tu vois après, (école X) bon je suis tombé avec une collègue tu vois, qui accepte mes... que 7 gamins soient là, dans sa classe quoi, donc tu vois j'ai... le le le fait est que c'était quelque chose qui était évident... c'était construit c'est que c'est comme ça que ça devait se passer, donc ça m'a jamais posé problème, donc du coup quand on revient ici, un, déjà le différencier le multi-niveau le différencier et en plus des gamins, heu... des gamins qui sont atypiques ...bon Ben voilà Ben c'est comme ça quoi, on s'organise et puis on fait quoi ... tu vois des des des choses deviennent deviennent plus claires... alors maintenant ma culture voilà m'a fait construire cette classe à tiroirs pendant pendant longtemps quoi... le fait de, ben voilà t'as un truc, ben tu l'as de côté, tu vois, ça marche pas ben, tu passes à autre chose tu fais autre chose et puis voilà.... et surtout il y a il y a le le champ de propositions donc forcément il y a 3 niveaux en vérité on a 5 niveaux dans la classe, donc t'as un empans d'activités qui est énorme... donc sur lequel on peut-on peut facilement en plus intégrer intégrer ça... bon donc, il me semble que pour moi c'était évident, heu je crois que dans l'école ça s'est fait assez logiquement, le fait que les gamins de l'ULIS se soient intégrés et cette idée de coordination voilà donc mais encore une fois c'est fait parce que effectivement il y a eu un travail sur la culture d'accueil.... sur sur l'acceptation sur le fait que effectivement une classe ben c'est, même même une classe à un seul niveau, bah c'est pas qu'un seul niveau, quoi, c'est pas vrai, ça c'est c'est c'est c'est un gros mensonge quoi et que et que... on est obligé quoi de de de de penser comme ça.... après par</p> | <p>1ère expérience très marquante / intégration</p> <p>> relation / équipe, convivialité</p> <p>> projet arts / nana insupportable</p> <p>> pas grand chose à faire / acceptation</p> <p>> très ancré, régulièrement....</p> <p>> évidence / inclusion</p> <p>différencier et enfants atypiques > faire avec, question d'organisation</p> <p>choses deviennent plus claires > quand? pendant cet entretien ?</p> <p>ULIS, coordo, intégration, accueil, acceptation ></p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>rapport au fonctionnement de d'ULIS plus particulièrement heu, encore une fois ça dépend aussi un peu de de la personne c'est à dire que... c'est <u>cette année</u> qu'on qu'on découvre le <u>le volume</u>, la, la <u>chose que ça peut que ça peut être</u>; mais parce que voilà on a une personne qui est sur le poste et qui se <u>projette</u> quoi sur ce poste là... d'abord, <u>qui a les diplômes, qui a bossé dans là-dedans, sur sur ce truc-là, et qui et qui arrive à se projeter... jusqu'à maintenant (???) des personnes qui étaient pas titulaires du poste. La première année donc alors ... on a <u>intégré, voilà, ...</u> l'année dernière déjà il y a eu un premier début de coordination, réellement de coordination, voilà... et puis Benoît ça ça prend beaucoup de,... y a beaucoup de... <u>ça prend quoi ... Il met vraiment en place de la coordination</u> quoi, c'est-à-dire qu'il était avec tout le monde et il fait tous les gamins, il dispatche, machin, il vient te voir, tu vois ? il y a cette espèce <u>cette espèce d'échange qui qui fait, qui fait que ça fonctionne bien ...</u></u></p> <p><i>Stéphanie</i> : Tu as des élèves de cette classe qui vont dans l'Ulis ?</p> <p><i>Patrick</i> : Oui j'ai 3 enfants... donc moi le profil de ma classe c'est 3 enfants d'ULIS dont une qui ne sait pas lire, qui est vraiment... au démarrage de de l'apprentissage ; une, heu, qui qui peut travailler avec les CE2 dans la classe là maintenant c'est sûr... le petit <u>Brice</u> qui est un peu zébulon, mais qui aussi sait faire plein de choses quoi qui est très attachant quoi pas du tout pas du tout dans pas du pas dans l'agitation d'ailleurs du tout, pas du tout la violence, d'une gentillesse incroyable, mais c'est un zébulon! voilà c'est tout le monde sur sa place à sa place j'ai 2 enfants accompagnés par une AESH dont un qui est accompagné 24 heures; voilà en plus c'est <u>compliqué, c'est un gamin qui est en CM1, qui intellectuellement aucun problème, heu par contre voilà c'est difficile quoi, attend tout le temps, il met pas non plus le feu dans la classe mais voilà c'est très compliqué heu...</u> et un autre gamin qui est malentendant qui est accompagné 9 heures de temps heu... par une AESH et qui en plus le jeudi matin il a une enseignante spécialisée qui vient ...</p> <p><i>Stéphanie</i> : D'accord...</p> <p><i>Patrick</i> : Voilà ...heu...et donc du coup l'AESH elle est là à temps plein dans l'école dans dans la classe, alors normalement 24 pour un et 9 pour l'autre, bon voilà, mais bon comme ce sont quand même des grands des CM1-CM2 qui scolairement sont aussi quand même bien, et voilà, celui qui est difficile quand tu donnes du travail sur table, il le fait quand même, il s'en débarrasse un peu mais il le fait donc c'est pas non plus c'est c'est des c'est c'est même un gamin avec <u>plein d'idées qui a envie de faire plein de choses simplement</u> voilà il se lève un peu quand il veut, il va chercher les choses quand il veut ...il demande pas, voilà, bon, il est..... et après j'ai et après j'ai une enfant qui est alors non, j'ai j'ai 2 enfants qui sont, pas primo-arrivants, mais qui sont arrivés en France il y a 2 ou 3 ans qui sont quand même encore dans l'apprentissage de la langue donc une petite Sri-lankaise et une petite Syrienne. La petite Syrienne elle avance, très fort très très fort, la petite sri-lankaise c'est un peu plus compliqué, bon, elle est en CM2, mais... je crois qu'on est sur un plafond de verre là, j'ai un peu de mal... voilà donc un peu le profil de ma classe et ensuite j'ai 3 enfants de CE2 qui sont réellement en difficultés mais en difficulté aussi parce que problème de concentration problème de de confiance problème de je je de de c'est des bébés, ils sont immatures quoi, voilà... après mais c'est une classe qui qui tourne qui tourne bien quoi et les enfants de l'ULIS sont complètement intégrés quoi là-dedans quoi c'est-à-dire que vraiment ils font partie, font</p> | <p>évidence , logique</p> <p>coordo ULIS > formation, se projette, ça prend</p> <p>> échange</p> <p>3 enfants ULIS</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 ne sait pas lire - 1 peut trav avec CE2 - 1 zébulon : pas dans l'agitation, pas de violence mais zébulon! <p>2 enfants avec AESH :</p> <ul style="list-style-type: none"> -1 CM1 très compliqué (24h)> plein d'idées, sait faire plein de choses mais fait ce qu'il veut! - 1 mal entendant (9h) + ens spe une matinée <p>> AESH à temps plein (donc 24h!)</p> <p>2 enfants primo-arriv:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Sri-lankaise (CM2; plafond) - 1 Syrienne <p>-3 enfants CE2 en grandes difficultés (concentration, confiance, immaturité)</p> <p>> donc 10 enfants en inclusion : c'est une</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>partie de la classe quoi bon... ça veut pas dire pour ça quand même que ils ont forcément toujours quelqu'un qui est, qui est là pour, pour les accompagner ou pas, je pense quand même que j'ai des grands qui qui l'ouvrent un petit peu là-dessus et qui bon peuvent aller aider mais le font pas forcément paradoxalement, paradoxalement les enfants qui aident sont souvent des enfants qui qui sont en plein apprentissage par exemple ce matin Faïssa, c'est la petite Aïcha, c'est la petite syrienne en fait qui s'occupait d'elle... voilà et parce que alors c'était pas évident, on est en train de construire des trucs et des outils de table de multiplication mais elle est pas du tout dans la multiplication donc on essaye de de construire ça en faisant des additions en fait moi je me sers de ce prétexte pour faire du calcul avec elle... Ah oui, si, j'ai un autre enfant de de CE2 quand même qui qui n'est pas lecteur qui va travailler avec les cycles 2 qui est en ce 2 qui est pas lecteur du tout. Les 3 bébés ils sont lecteurs mais heu...il est pas lecteur non du tout donc il est à un niveau début CP en lecture, début CP en math ...donc ça c'est, pour l'orientation là, c'est c'est c'est un peu compliqué ... là il a raté déjà la moitié du temps scolaire gros absentéisme...compliqué.....</p> <p>Bon tu vois j'ai un profil quand même assez <u>assez riche</u> quoi (rire) ...</p> <p>Stéphanie : Et varié ...</p> <p>Patrick : Assez <u>intéressant et très varié</u> quoi ... et alors quand même, hein, quand même c'est pas... c'est pas toujours évident ... moi ce que je trouve pas évident c'est de c'est <u>c'est de jongler avec l'emploi du temps</u>, c'est à dire de de de de de faire profiter au maximum les enfants de l'Ulis quand ils sont dans la classe, voilà et des fois je rate mon coup tu vois par exemple ce matin je les avais et ben on en a profité pour continuer de la géométrie parce que ils sont impliqués dans la géométrie parce que ça ils peuvent le faire, on travaille sur les périmètres et les aires voilà c'est une activité on est en train de réfléchir à la différence à partir de tangram en fait on a fait des formes et cetera , donc ils ont fait leur forme ils ont mis le nom à leur forme ils ont fait le tour de la forme... voilà il y en a 2 sur les 3, périmètre, je sais pas si le mot ils l'ont capté mais bon, il y en a une c'est sûr elle a pas capté, les deux autres peut être? <u>bon</u> mais en tout cas c'est un espace où ils sont là quoi voilà, là, j'ai complètement zappé par exemple que aujourd'hui il y avait pas il y avait pas la décharge de de Benoît je me suis retrouvé à faire du français donc là je travaille sur le groupe dans... le groupe dans la phrase, on est en train d'asseoir ce truc-là, et là là par contre je je j'avais <u>rien pour eux</u> quoi, rien pour eux, et il se trouve que le hasard a voulu que hier soir je leur ai préparé un plan de travail en lecture en et en français, pour tous les enfants de L'ULIS, (???) il travaille avec le même niveau (???) donc heureusement que j'avais l'AESH pour faire la photocopie et là tout le monde était sur le plan de travail bon ... et donc voilà ça ça c'est ça c'est un peu compliqué parce que ça marche pas toujours après <u>j'essaye de faire en sorte qu'ils soient systématiquement sur le projet</u> alors après moi je je je je parle beaucoup aussi <u>beaucoup d'oral</u> finalement dans dans la classe donc du coup c'est des espaces où ils peuvent être là, alors est-ce qu'ils tiennent, est-ce qu'ils tiennent pas...tout ça, c'est à mesurer quoi mais bon voilà demain on va au musée, ils sont là, on va faire un travail sur en science sur un élevage de blob là, une recherche collaborative, ils sont là voilà, bon sur le roman policier, c'est c'est un peu plus compliqué c'est un autre projet bon je sais pas trop ... bon donc du coup je jongle un peu là-dessus j'ai des problèmes de mémoire</p> | <p>classe qui tourne bien !! > banalisation</p> <p>tutorat</p> <p>+ un autre enfant pas lecteur , niveau CP, absentéisme... (> donc 11 élèves !!)</p> <p>> assez riche (rire) intéressant et varié (banalisation, ou ?)</p> <p>> pas toujours évident: 1e difficulté: - EDT / élèves d'ulis / contenu</p> <p>exemple / géométrie avec la classe</p> <p>PTI</p> <p>projets collectifs / inclus</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p>donc du coup des fois ils doivent être avec avec Benoît et puis j'oublie... voilà (rire) il se trouve que le hasard a voulu alors il y a quand même un outil un outil qui est extrêmement intéressant par rapport aux enfants comme ça c'est le plan de travail c'est à dire que c'est c'est en même temps c'est l'outil apprentissage de c'est aussi un outil- tampon quoi ça fait un moment donné que je peux utiliser avec les autres aussi, t'as fini ton boulot, le boulot que je t'ai donné Ben tu passes sur ton travail quoi tu fais ton plan de travail voilà... et donc, heu... donc voilà... faut-il encore qu'il soit prêt alors après le hasard a voulu que on a eu une période de..... complètement déstabilisée.... enfin moi 16 moi j'ai eu 16 cas de COVID dans la classe... pendant au moins 4 semaines j'avais jamais les mêmes ... enfin bon tout ça, mais du coup j'en ai profité pour lancer des outils un peu génériques, mais le plan de travail s'est un peu perdu là-dedans, donc du coup ça fait un petit moment que qui a qu'il y'en a pas donc cet après-midi on va refaire un peu le point de ça..... mais mais c'est c'est un outil qui est intéressant parce que du coup ça les amène sur sur leur travail personnel <u>mais quand même</u> ça fait pas tout, parce que ça veut dire aussi que ils peuvent... il faut être vigilant au fait que par exemple ils ne fassent pas que des français des maths toute la journée quoi, c'est ça aussi qui est compliqué, donc ils sont à cheval sur sur deux activités heu, bon... Donc quand on sait qu'ils sont sur des temps de petits conseils, d'accueil, de tout ça, bon ça va! mais des fois il faut aussi en temps de travail tu vois ?</p> | <p>PTI : outil d'apprentissage et outil-tampon</p> |
| <p><i>Stéphanie : Dans l'ULIS, tu veux dire ?</i> <i>Patrick : Ouais, ouais...c'est, c'est... je trouve que c'est c'est ça qui est pas évident de dire qu'est ce que... bon, sur le plan de travail par exemple on s'est un peu arrangé, voilà, on a dit bon la lecture, les maths, il s'en charge un peu, moi je je suis sur l'étude de la langue, voilà, donc la géométrie je peux, pour le calcul s'ils en font, bon, ça ça mange pas de pain quoi en même temps...mais s'assurer aussi qu'il y ait un peu de tout quoi voilà...</i></p> | <p>articuler classe / Ulis pour varier les domaines d'activités > vigilance</p> |
| <p><i>Stéphanie : D'accord...</i> <i>Patrick : Et après la 2ème difficulté mais ça c'est aussi un problème d'organisation c'est de quand je quand je quand je donne un <u>travail à faire, ou une trace : quelle trace</u> je donne à ces enfants qui sont beaucoup plus en difficulté ? je pense pas tellement à Dorian et Aïcha... Aïcha qui peut travailler largement avec les CE2 mais Dorian aussi sur certains trucs ...il sait plein de choses en fait je pense plutôt à Faïssa et Rémi, qui sont pas du tout enfin, Dorian il est dans la lecture, il lit, il écrit il est plutôt pertinent, il écrit bien en plus quand il est au boulot il est-il est concentré ... et donc voilà des fois j'ai cherché un peu à l'arrache là tu vois je je parle sur la préhistoire par exemple on a fait on fait une remontée du temps-là un peu sur la frise historique, bon on a vu sur la préhistoire j'ai travaillé beaucoup sur d'abord sur le le repérage du temps-là tu vois sur la la frise du temps donc on a eu plusieurs plusieurs types de phrases, de de frise et comment je représente 4 millions de trucs, donc on a vu voilà les échelles on a un peu parlé de ça et puis après, juste on travaille sur la différence entre le paléolithique et néolithique, et puisqu'au néolithique ce qui m'intéresse c'est ce qui a amené le néolithique voilà et ensuite pour pour leur faire comprendre que la suite en fait ça s'appuie sur ce qui a été créé au néolithique...qu'on veut... En fait bon alors là la trace et c'est un petit texte un petit texte sur le paléolithique et le néolithique, pas très grand pour des CM2, c'est tout, et puis un petit texte à trous, où les mots à remplir t'as la la première lettre et puis t'as des dessins mais même ça pour les 2 c'est</i></p> | <p>2ème difficulté : trace écrite adaptée</p> |

| | |
|--|---|
| <p>extrêmement trop difficile alors je suis allé chercher les documents sur la préhistoire au niveau 2, mais la préhistoire au niveau 2 ils mélangent un peu tout quoi, ils vont te parler en même temps de quelque chose qui dépend du paléolithique et quelque chose qui dépend aussi de néolithique tu vois ? ils vont te mettre ils vivaient dans les grottes et ils vivaient dans les tentes quoi, et non! quoi tu vois ? c'est donc ça c'est un peu plus compliqué mais ma foi ...bon c'est pour leur donner un point de repère ... donc ça c'est... <u>ça c'est les difficultés que je trouve.... après dans la classe dans la classe voilà ils font partie de la vie de la classe</u></p> <p><i>Stéphanie</i> : Et est-ce que par rapport au... bon, il y a ces élèves de l'ULIS et il y a d'autres élèves donc qui ont des difficultés tout ça et à quoi tu penses enfin qu'est-ce que tu penses comme institutions comme outils qui sont dans la classe qui aident à l'inclusion des enfants qui pourraient être en difficulté de comportement ou avoir des comportements gênés dans une école plus traditionnelle par exemple, j'imagine il y en a ... ils sont plus à l'aise mais qu'ailleurs ils pourraient être plus en difficulté avec ça, avec les comportements attendus et des et le cadre ?</p> <p><i>Patrick</i> : Mais là là on tape dedans! moi à mon sens c'est c'est ce qui existe de la pédagogie institutionnelle dans la classe quoi, c'est-à-dire que les petits conseils les regroupements, les temps de regroupement, les petits conseils et pédagogiquement aussi quoi des outils comme le plan de travail effectivement qui qui qui a beaucoup de souplesse parce que je prends l'exemple de ce petit garçon là qui est accompagné 24h qui qui parfois pète un câble parce que c'est compliqué, c'est un gamin qui accepte le fait de partir dans une autre classe avec son plan de travail. Ouais un outil qui est suffisamment souple, pour déjà pas emmerder le collègue et pas lui envoyer un gamin qui va rien foutre dans sa classe mais... et sur lequel qui ...il se trouve que <u>ça le pose</u> ... alors maintenant on a <u>contractualisé</u> quelque chose voilà on a dit voilà quand ça ira pas bien <u>tu iras chez Franck</u> ou <u>tu iras chez Charlène</u> voilà ... donc il va pas ailleurs quoi, ou je l'envoie chez Franck ou je l'envoie chez Charlène et eux ils savent tu vois et et Charlène m'a dit mais chaque fois qu'il vient en fait il se met au fond, il se calme quoi... quoi bon donc ça <u>ça déjà</u> cet outil cet outil est intéressant bon le petit conseil parce qu'il y a des choses <u>qui se disent</u> quoi je trouve que ce qui est intéressant c'est c'est pas c'est pas tant le <u>petit conseil en lui-même ...c'est le fait qu'il existe et qu'il soit posé dans le temps</u> ... ça veut dire qu'on sait qu'à un moment donné y'a un petit conseil et qu'à ce moment-là on peut dire les choses ... et le fait que cette instance existe, qui fait que y a des choses qui se régulent quoi, qui finissent par se réguler et se canaliser dire que globalement on peut penser que implicitement un gamin qui fait une connerie, à un moment donné ça va ressortir... parce que justement on... en tout cas moi c'est ce que je fais... j'ai souvent dit le petit conseil <u>vous protège</u> c'est-à-dire que quand vous <u>dites</u> les choses à ce moment-là, vous <u>êtes protégé</u>. Mais ça va plus loin c'est que ça protège aussi dans tous les temps de la classe c'est-à-dire que à un moment donné ... bon, elle s'est pas du tout positionné au petit conseil elle a fait une annonce, elle s'était positionnée sur une annonce, le matin..... (se lève et va chercher une fiche) voilà... le matin on on peut faire ça et ça pour moi c'est important parce que c'est les temps d'oral, c'est-à-dire que c'est : <u>annonce, entretien, cercle de lecture, à vous de jouer, exposé</u>. C'est <u>cinq manières</u> d'utiliser l'oral de différentes manières, ça, c'est pas écrit dans les programmes hein ?</p> | <p>> inclusion / vie de la classe</p> <p>Outils PI / comportement</p> <p>- PTI / souplesse</p> <p>- contrat / sortir et accueil ds une autre classe avec PTI > se pose</p> <p>- conseil de classe : existe, posé</p> <p>> les choses peuvent se dire</p> <p>> régulation</p> <p>> canaliser</p> <p>> protection , au conseil, et dans tous les temps de classe</p> <p>OUTIL / ORAL : sur inscription : annonce, entretien, cercle lecture, à vous</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p><i>Stéphanie</i> : Et oui ?</p> <p><i>Patrick</i> : Ça, c'est un peu dommage ça, c'est pas écrit dans les programmes, alors bien évidemment quand on regarde notre timing de programme on est pas dedans hein... quand déjà tu commences à passer une demi-heure tous les matins ou même 20 minutes tous les matins là-dessus à part que quand même ils font un sacré travail sur la langue quand ils font ça voilà donc elle s'est positionnée là, elle s'est positionnée là-dessus, c'est là qu'elle a dit : "il y a 3 enfants qui me dérangent par rapport à ce qu'ils disent, ils m'ont pas dit à moi mais ils parlent à côté de moi ça me gêne", bon... voilà... Mais c'était effectivement des choses salaces quoi ...donc ...perçues ou pas perçues hein, mais à un moment donné même le mot bisou il peut être salace en fonction de la perception que... bon mais il y avait des choses plus salaces quand même... et puis c'est un groupe dans leur manière de se parler parce qu'elle a dit aussi : "j'aime pas comment ils se parlent"...</p> <p><i>Stéphanie</i> : C'est une petite fille de la classe ?</p> <p><i>Patrick</i> : Oui c'est la petite, la petite Syrienne justement qui a dit ça ! voilà alors..... bon les 3 élèves moi je les ai, je les ai pris à part, ils ont écrit sur sur un papier, ils ont écrit des mots, alors un a écrit "bisous ", un autre écrit "t'es GM", tout va bien bon et l'autre il écrivait rien quoi ... parce que l'autre c'était des des gestes... alors il a fait une dessin qui était illisible bon finalement on a compris quoi voilà... heu... mais tu vois ça a été dit et elles ont, ils ont, ils ont compris leur erreur, les 2 filles ont fait un truc d'excuse déjà, le garçon l'a pas encore fait parce que voilà, il traîne un peu, c'est celui qui est accompagné par l'AESH, bon ... voilà... et donc et donc pour revenir à ce que je disais l'institution petit conseil génère aussi ce genre d'ambiance. C'est-à-dire que c'est une classe où on peut se dire des choses et on peut se dire les choses sans qu'il y ait de conséquences derrière... bon, ça peut arriver qu'il y ait des conséquences , mais le tout est que on peut se le dire quand même et que la plupart du temps il y a pas de conséquence quoi voilà.... et ça moi je trouve que c'est c'est le grand c'est c'est peut être le la la magie quoi de de la pédagogie institutionnelle quoi je je je crois que c'est là que, heu....et que c'est quand même un sacré truc quoi pour gérer les conflits et cetera quoi bon les ceintures, c'est pareil alors bon les ceintures c'est c'est compliqué parce que voilà on a toujours des gamins qui rentrent pas dans les ceintures voilà on se pose la question là on a discuté mardi dernier sur le terme sanction réparation quoi bon il y en a qui sont hors-la-loi qui vont qui vont dans la violence qui vont... ce truc là quoi les ceintures ça le règle pas forcément, il y a des gamins ils évoluent pas, mais parce qu'ils demandent pas, ils pourraient mais ils demandent pas, ils veulent pas, voilà moi j'ai un enfant, il voulait pas devenir ceinture bleu ou ceinture marron quoi parce que ça il fallait prendre des responsabilités donc non ça le faisait pas quoi bon voilà c'est c'est... mais quand même, mais quand même, on se rend compte quand même que ça régule en tout cas il y a une ... je trouve qu'il y a quand même une incidence ...quand vraiment les gamins commencent à demander leur truc de manière vraiment réfléchi... oui on commence à avoir une incidence sur la qualité du travail hein quoi, de cause à effet sur la manière d'être et cetera, mais ça fait ... ça fait apparaître aussi des des petites choses de grand chez des petits quoi, c'est c'est c'est sûr quoi.... donc voilà moi je pense que ces outils-là... mais encore une fois, pas parce que il y a cet outil-là en lui-même, mais parce que ça ça génère quelque chose qui fait que à un moment donné des choses vont vont vont apparaître... bon</p> | <p>de jouer, exposé.</p> <p># programmes / oral</p> <p>exemple de la petite / 3 insultes</p> <p>petit conseil > se dire/ sans conséquences</p> <p>MAGIE de la PI</p> <p>> les ceintures</p> <p>paradoxe non résolu : certains ne veulent pas évoluer...</p> <p>// équipe</p> <p>> Discussion sanction/réparation en équipe et ceintures</p> <p>ceinture > régule , incidence</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p>voilà quand on prend le veto sur une ceinture, il y a des choses qui sont dites... quand on a quand on a pris un veto et qu'on reprend pas un véto, il y a d'autres choses qui sont dites quoi, tu vois? y a tout ça quoi ... donc moi je pense que voilà je pense que je je pense qu'on rentre dans <u>des espaces</u> et puis..... y a, y a autre chose aussi c'est que alors je vais le dire comme ça c'est un peu trivial ! mon Dieu! je suis maître-formateur je suis <u>pareil</u> je dis les choses <u>pareil ...</u> on leur <u>fout la paix</u> aussi quoi, il y a plein de moments où <u>on leur fout la paix</u>, mais mais la contrainte c'est : "tu fais quoi? là là, tu fais rien" bon moi, c'est le truc, c'est "on fait quelque chose d'intelligent", alors j'ai expliqué que le truc intelligent c'est quelque chose qui contribue à mes apprentissages... voilà et de plus en plus alors bien sûr qu'il y en a c'est c'est plus <u>long</u>, c'est plus <u>difficile</u>, mais petit à petit les gamins rentrent là-dedans <u>notamment</u> des enfants qui peuvent avoir des problèmes de comportement parce que précisément ceux-là quand on leur fout la paix et Ben finalement tu te rends compte qu'ils arrivent à faire... maintenant il faut un panel de propositions pour qu'ils fassent ! et puis il y a aussi des règles à mettre en place quoi disons, ça oui, ça non et cetera, bon, heu.... alors..... si si je reviens sur des les enfants de l'ULIS par contre il y a quelque chose qui est difficile en tout cas moi c'est ce que je constate avec les miens c'est que sur <u>ces espaces où je peux faire des choses un peu librement et Ben c'est finalement... c'est, pour eux c'est ...c'est un peu plus compliqué ...</u> C'est pas compliqué pour des enfants qui relèvent voilà d'un accompagnement, mais pour les enfants de l'Ulis je constate que c'est plus difficile... j'en ai 3 : il y a une , et une autre, truc ça fera quoi machin truc plan de travail enfin c'est tout ...bon y a le zébulon, il va tourner un petit peu en rond quoi voilà aujourd'hui j'étais surpris parce que c'est, on découvrirait tout ça ce matin c'était le gros bordel hein... Bon là là Mon sac, je l'ai ouvert, et ma caisse elle est où?</p> <p><i>Stéphanie</i> : Ah, oui, tu as enlevé des tables et des chaises... ?</p> <p><i>Patrick</i> : Oui ... oui oui, et les manteaux ? on fait quoi oui mais les manteaux ? il y a les tables dehors mais les manteaux, ils sont sur les tables.... qu'est-ce qu'on fait ? ...</p> <p><i>Stéphanie</i> : Et du coup, ça va amener quoi là, d'enlever les tables ...</p> <p><i>Patrick</i> : Je ne sais pas ... de la place! Alors, ça amène quoi, oui, ça amène là là pour le moment ça amène de la place... heu... les bancs, je les avais plus.... j'avais pas pu les mettre et moi c'est quelque chose que je garde du cycle 2, quoi, que je... que j'adore quoi... voilà, mais les gamins aussi parce que ...parce que du coup là ce matin, ce matin par exemple j'avais j'avais 5/6 enfants qui étaient par terre, à terre appuyés sur sur le ventre... comment ...ils se récupèrent des planches en bois, des anciennes étagères d'accord voilà, et normalement je dois leur fabriquer des tables qu'on peut mettre un peu comme les Egyptiens là, au sol... ils ont, ils ont récupéré les planches, <u>tac tac</u> quoi, ils se sont mis sur les bancs ...et ça a bougé après, il y en a qui étaient sur les tables, il y en qui sont allés dehors...en fait y a 4 rangées de tables et casiers, et y'a des enfants qui <u>veulent pas</u>, ils veulent garder leur casier, globalementtoutes les tables qu'il y a là, des enfants ont leur casier... c'est pas parce que t'as le casier que tu que tu travailles forcément à table</p> <p><i>Stéphanie</i> : D'accord...</p> <p><i>Patrick</i> : Voilà, cette espèce de déconnexion et et après...heu.... après il y a ceux qui ont... qui ont voulu avoir des caisses , qui trouvaient sympa d'avoir des caisses...</p> | <p>exemple / véto</p> <p>on leur fout la paix > pb comportement serait entretenu par la sollicitation trop importante de l'adulte + panel d'activi important</p> <p>ULIS > compliqué sur espaces libres</p> <p>aménagement de l'espace positionnement, tenue par terre, couchés, dehors, sur banc, assis....</p> |
|---|--|

| | |
|---|--|
| <p><i>Stéphanie</i> : ah oui, les cagettes ...</p> <p><i>Patrick</i> : Les cagettes, donc on essaye au moins on voit un peu... alors mais c'est c'est intéressant parce que je vois que ça oblige... alors ça va les obliger à ranger encore plus leurs affairesHeu..... Ah alors alors pour répondre à ta question voilà là ça ouvre les espaces, du coup ça va ça va permettre quoi de dégager, ça va permettre aussi de commencer à créer des pôles... voilà, là par exemple j'ai la table des trucs... d'art visuel. Bon ça c'est une table de ...je je veux, je veux exposer les petits objets qu'ils fabriquent, bon là c'est le bazar, normalement sur la première table il y a ces caisses avec des jeux de calcul d'accord et bon du coup voilà on avait dit que les caisses on pouvait les enlever pour récupérer la table mais bon du coup je je vais faire autrement, là on a mis le coin lecture là on a un coin bricolage construction machin machin truc, voilà voilà tu vois, là il y a un coin repos... alors tout ça donc ça demande à être affiné...mais tu vois j'aimerais bien mettre par exemple une table avec les bouquins d'histoire, avec les bouquins de géographie... et donc l'idée c'était c'était ça : c'était de gagner de la place et de la circulation... avec des choses qui peuvent se bouger facilement mais ça se bouge facilement ça se met ça s'enlève, on a besoin de la place là-bas, on vire les bancs, c'est pas un problème bon voilà y avait un peu çaheu.....</p> <p><i>Stéphanie</i> : Et quand tu dis dehors c'est qu'ils vont dans le couloir ou y a d'autres espaces ?</p> <p><i>Patrick</i> : Dans le couloir, ouais. Mais ça, ça c'est des choses qui sont apparues comme quand on a perdu, on a perdu des salles communes, parce qu'au tout début, oui entre chaque classe, y'a une salle commune...donc c'était facile : j'ai le droit d'aller travailler dans la salle commune, mais y'a plus de salle commune, parce qu'on a été 5 puis 6 donc plus une salle ! et c'est là qu'on a commencé à dire bon, si on peut plus aller dans les salles communes, on peut aller dans le couloir...ou dans la salle tapis ...puis finalement c'est pas mal, hein, des fois c'est rigolo t'as 20 mômes qui font leur truc, leur projet personnel, leur machin, leur truc, bon... quand t'as.. des groupes, ça s'éclate un peu, et puis nous on s'est aménagé un coin dans la salle commune, y'a des panneaux de peinture et on a une table derrière le mur voilà....</p> <p><i>Stéphanie</i> : Ah, de l'autre côté c'est pas une classe ?</p> <p><i>Patrick</i> : Ouais ouais c'est une salle comme</p> <p><i>Stéphanie</i> : D'accord il en reste...</p> <p><i>Patrick</i> : Parce qu'on a un groupe en moins</p> <p><i>Stéphanie</i> : D'accord</p> <p><i>Patrick</i> : Mais si on ouvre un groupe on va la reperdre ...voilà! donc du coup tac tac... peut-être que là je vais mettre une table tu vois? un peu mobile dans ...voilà y a aussi là aussi l'intérêt des tableaux ...bon y'a une petite table de maternelle que je vais garder parce qu'elle se porte facilement donc après tout on peut aussi se la prendre se la trimballer quelque part...bon... je sais pas... je découvre...je vais voir hein..... ça sera peut-être le gros bordel hein... bon, en tout cas ça leur a plu et globalement, ce matin voilà le boulot alors tu vois c'est pareil le fait qu'il y ait le banc génère du collectif sur nos bancs, donc t'auras des gamins qui seront sur le banc, ils seront pas sur les tables donc y a de la place, ce matin moi j'ai fait en collectif pendant 20 minutes j'ai eu, heu... 8 gamins avec moi quoi et puis après quand ils sont partis travailler bah ces tables-là étaient prises, ils sont allés travailler ailleurs quoi, tu vois? et voilà je me dis que</p> | <p>ouvrir des espaces créer des pôles</p> <p>+ espaces extérieurs à la classe : couloir, salle commune, et salle tapis</p> <p>table amovible, mobile</p> <p>collectif avec le maître sur les bancs</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>donc du coup on crée comme ça des espaces de découvertes et je pense que par rapport à ces enfants-là aussi c'est... ça permet ça... moi en tout cas, c'est ça, les orienter vers des petits projets, en allant vers le projet personnel, vers... et c'est jamais facile quoi c'est pas parce y a ça que les mômes se précipitent sur les bouquins, c'est pas parce y a ça qu'ils vont jouer aux cartes, bon par contre ils vont beaucoup plus facilement sur sur le bricolage et... y'a aussi des règles à mettre en place quoi tu vois ? donc tout ça est à réinventer, pour les arts visuels bon tu vois c'est un bien grand mot quoi, c'est une table où il y a les feutres quoi quoi , bon et des feuilles de dessin dessous... donc je vais essayer de , je vais essayer de construire ça voilà et leur dire ben voilà là dans ce coin là, dans cette caisse vous avez tous les bouquins d'histoire voilà si vous voulez faire de l'histoire Ben vous mettez là, (???????) de l'ordi, l'ordinateur un peu..... on va voir, un peu, on va voir... ça se régule voilà..... voilà donc moi je crois que c'est un peu comme ça finalement qu'on croise quoi la pédagogie institutionnelle avec aussi le le le ...le fait de permettre en tout cas à des enfants qui ont besoin de bouger quoi, de toute façon sans voilà c'est quand même difficile , ce sont des gamins où le cadre scolaire ne leur convient pas quoi c'est évident c'est évident, et que donc il faut bien composer avec ça donc on les a toute la journée, donc c'est d'assouplir un petit peu cette manière d'être et de faire et je pense qu'à l'inverse c'est ça aussi, ça qui nous permet de dire: " ben non, attend là t'as fait ça donc là tu me fais le boulot quoi! t'y retourneras quand t'auras fini le boulot quoi".</p> <p><i>Stéphanie : Ouais...</i></p> <p><i>Patrick : Ouais, "sinon, je suis désolé tu pourras plus y aller quoi " et ça, ça se régule quoi aussi, je trouve quoi..... bon, voilà.....</i></p> <p><i>voilà.....</i></p> <p><i>Stéphanie : OK, ok.... ben, voilà, sauf si tu vois encore des choses à dire...</i></p> <p><i>Patrick : Est-ce que ça a répondu déjà aux questions?</i></p> <p><i>Stéphanie : Oui oui, ben ça fait 1h10 déjà...</i></p> <p><i>Patrick : 1h10 ! ah...</i></p> <p><i>Stéphanie : Si tu veux manger tranquillement avant de reprendre on peut s'arrêter... merci beaucoup en tout cas.</i></p> <p><i>Patrick : Ben de rien, merci.</i></p> | <p>orienter, accompagner vers projet perso inciter à, réguler</p> <p>> réinventer, toujours créatif</p> <p>PI et enfants qui ont besoin de bouger</p> <p>composer, assouplir le cadre, mais réguler aussi, afin d'exiger du travail aussi</p> |
|--|--|

Annexe 12 : Tableaux 2 des analyses d'entretiens (catégories et verbatims sélectionnés)

Analyse de l'entretien avec Benoit

| Processus/Thématiques | Indicateurs/Verbatims |
|---|---|
| Parcours professionnel | |
| Informations sur le parcours personnel et professionnel | Informations socio-démographiques Expériences professionnelles antérieures Formation et expérience en P.I. Positionnement dans cette école et ce projet d'école |
| début difficile : expérience en milieu difficile (quartier sensible, enseignement spécialisé) difficulté/hétérogénéité taille établissement passage dans l'enseignement spécialisé | après le concours, c'est directement en classe toute l'année avec simplement un suivi d'une conseillère pédagogique « en <u>cycle 3</u> heu... dans une école de banlieue parisienne, heu... on dira dans un quartier <u>dit sensible</u> , euh... » « une <u>grande grande</u> hétérogénéité en tout cas dans mon souvenir c'est ce qui m'a mis <u>le plus</u> en difficulté au départ » « c'est un établissement qui était déjà <u>plus grand</u> que le collège dans lequel j'étais moi ... donc je sais pas... il y avait <u>500 gamins</u> un truc comme ça, divisé en 2 groupes... » |
| pratiques non identifiées comme telles au début, puis découverte ... | « je me suis rendu compte que il y avait pas mal de choses soit que j'utilisais déjà sans savoir que ça venait de là ou auquel j'étais sensible ... heu, ben voilà venaient de ce courant pédagogique » ... et commencé à apercevoir qu'il y avait quelque chose de l'ordre de la pédagogie institutionnelle |
| base Freinet > rencontre/stage/co-optation (contact, mise en relation) | « j'ai été amené à découvrir le <u>groupe</u> Freinet du 92 ... parce que ... un ami y était, il m'a proposé d'y venir parce que dans son école il y avait tout il y avait un certain nombre d'enseignants et d'enseignantes qui faisaient partie de ce groupe-là et en parlant en échangeant sur nos pratiques de manière assez informelle » « ensuite en arrivant à Toulouse j'ai été, <u>via</u> une connaissance de connaissance, invité à venir à une journée... je sais pas si c'est vraiment des journées portes ouvertes à ce moment-là, mais en tout cas ... une journée d'échanges entre différents groupes de pédagogie institutionnelle, qui avait l'air de ressembler un peu à ce qui se faisait dans le groupe de pédagogie freinet de Paris et voilà ... » |
| opposition avec la formation initiale (IUFM, INSPE) ou l'institution éducation nationale | et c'est ce sur quoi <u>a priori</u> l'IUFM ... même si moi du coup j'ai pas eu l'année de formation après le concours ... donc en tout cas ce qui avait été apporté <u>avant</u> le concours, heu... m'a pas aidé à gérer cette hétérogénéité ... |
| Sens de l'activité professionnelle | |
| Rapports épistémique, identitaire et social au travail | Comprendre comment le sujet se représente le travail et quelle place il lui accorde dans la vie Quelle place accordée à la formation et l'auto-formation à la P.I. sur le temps personnel dans la construction de l'identité professionnelle ? Quelle importance accordée au travail d'équipe dans l'école, aux collectifs en P.I. ? |
| investissement, place : du temps de travail pour s'y coller, se former | une réunion supplémentaire le mardi soir une réunion de 2 h bah voilà pour cette place des commissions de travail pour faire du lien pour pour ajuster tout ce projet-là pour continuer à le construire à le développer ... heu... donc ça, pour moi, j'étais au courant avant de venir ... donc <u>ça me va bien</u> ... se dégager <u>un temps complètement dédié à ça</u> ... c'est quelque chose qui oblige d'une certaine façon à <u>s'y mettre et à s'y coller</u> ... <u>ça oblige aussi dans la pratique de fait dans la classe et ça ça</u> veut dire du temps de travail personnel en plus pour s'y coller se former s'informer et mettre en place, choisir cet outil et le faire vivre... la place sur <u>changer ses pratiques</u> et ça il faut s'y coller... moi je le vis pas tout à fait comme ça parce que je viens avec ces outils-là aussi déjà ça met finalement plus en difficulté de pas le faire donc il faut prendre du temps personnel sur le travail pour le développer... pour se mettre au travail là-dessus |
| mais aussi, paradoxalement, du temps gagné du temps libéré pour accueillir chaque enfant | je trouve que ça ça <u>enlève du temps d'investissement</u> où ça finalement c'est qu'il y a des choses qui qui tournent déjà parce que les enfants ils l'ont vécu depuis le CP donc à la fois ça demande plus d'investissement et à la fois Ça occupe la totalité de la vie de la classe et de l'école au quotidien mais... ça, ça veut dire que ça nous laisse du temps pour être un peu plus disponible comment on fait pour accueillir tout le monde ? quand on ne peut pas se permettre de voir tout le monde dans la journée ... comment on se libère ce temps-là quoi ? |

| | |
|---|--|
| recherche, lectures ... lien avec recherche, groupe de travail | en creusant un petit peu les ouvrages... de Sylvain <u>Connac</u> j'ai un petit peu plus... heu, on va dire élargi mon panel de pratiques ... et commencé à apercevoir qu'il y avait quelque chose de l'ordre de la pédagogie institutionnelle |
| auto-réflexion pendant l'entretien | heu... désolé, j'écris un truc en même temps mais ... qu'est ce que j'ai dit ? prescrivait, voilà... .. |
| formation, auto-formation, groupe de pairs, travail d'équipe, collectif | on essaye aussi de faire que les collègues puissent s'en saisir aussi avec tranquillité outil donc que j'ai construit et travaillé avec un autre collègue d'ULIS ... c'est pas du tout dans le cadre du groupe de de partage de pratiques ... mais cela dit il y a partage de pratiques quand même ... un outil qui vient qui vient <u>situer</u> donc qui s'appelle « l'ULIS et moi : quelle est ma situation ? » c'est un outil qui permet de partager avec les collègues dans un premier temps, ... et qui permet qu'on se dise : « voilà qui va donner le travail ? où se font les régulations ? » et donc ça nous donne une idée de comment on aménage l'emploi du temps finalement à chaque fois quand on travaille avec les collègues sur réajuster l'inclusion (à propos de l'enft autiste) donc pour le moment, on n'est pas en mesure, et je dis <u>on</u> parce qu'il y a la collègue concernée aussi hein... de l'accueillir ... |
| cadre, interdit, limites/prof | avec ces bornes là quand même qui me paraissent ... et dans lesquelles on pourrait rapidement tomber quoi ... un cadre aussi ... à nous, ça nous interdit certaines choses ... |
| collectif enfant <i>en miroir, enchaîné dans le discours de B sans transition</i> collectif adulte | le grand conseil qui vient ... <u>et ben voilà</u> porter quelque chose de l'organisation collective, des décisions collectives pour tout le niveau 3, le forum des commissions de travail entre enseignants et enseignantes... donc si on peut dire une émanation du Conseil des maîtres et des maîtresses en petit groupe de travail pour <u>creuser</u> autour des thèmes |
| Représentations du handicap | |
| Rapport au handicap, et en particulier aux élèves présentant des comportements perturbateurs | Saisir l'évolution des représentations du sujet à propos du handicap Saisir comment il définit les élèves en question Saisir l'impact de la P.I. sur les représentations |
| le bénéfice du doute malgré une notification ou PPS : peut laisser penser... potentiellement perturbateurs | notification qui peut laisser penser qu'ils seraient ou qu'ils sont perturbateurs ... élèves qui sont donc <u>repérés</u> comme étant potentiellement perturbateurs donc parce qu'il y a un PPS sans forcément sans forcément ... qui est donc... là pour le coup pour lesquels il y a pas de notification, de dispositif collectif comme ULIS, mais t'as un accompagnement humain par AESH enft autiste : on n'en ai jamais sûr qu'elle prend pas quelque chose... mais voilà... |
| responsabilité déplacée sur le groupe temporalité/c'est un moment et une perturbation qui sont pointés, pas l'enfant pour le groupe # pour l'enseignant-e | mais d'accueillir <u>le moment où</u> il y a une perturbation qui est trop compliquée à gérer ... par, par le groupe à ce moment-là ... donc de pouvoir être accueilli un élève ou une élève qui n'est pas en mesure d'être en inclusion... parce que sa situation, sa situation du handicap fait que ... soit c'est trop perturbant pour le groupe qui serait en mesure de l'accueillir, le groupe de classe d'inclusion... soit pour lui ou elle... |
| situation de handicap conçue comme évolutive # figée | qui donne une photo de la situation de l'élève à un moment un moment donné ... donc il évolue au fur et à mesure de l'année. ... donc pour le moment, on n'est pas en mesure, |
| TCC DYS déficience > plusieurs cas peuvent être perturbateurs mais perturbation <u>de fait</u> , créée par des pratiques non adaptées c'est violent pour les enfants perturbation pour l'enfant | ça me fait penser que élèves perturbateurs donc <i>a priori</i> notification de troubles du comportement... mais finalement heu... c'est aussi très très perturbateur des élèves qui peuvent avoir certaines formes de DYS ... ou en tout cas <u>de fait</u> certaines pratiques qui peut être, pour le coup, sont pas adaptées pour certains autres types de handicap, pour certaines on va dire plutôt déficiences, qui amènent des élèves à <u>à perturber de fait</u> ... parce que pas possible de rentrer dans le travail, parce que quelque chose de qui est quand même assez violent pour eux et pour elles. c'est un temps qu'il <u>s'en saisit pas</u> finalement ... donc c'est une perturbation finalement pour lui ou elle |
| Sens de l'expérience – Appropriation subjective | |
| Rapport au savoir : les valeurs | Saisir quelles valeurs sous-tendent la pratique professionnelle et les choix effectués par le sujet Saisir comment le sujet s'approprie ces valeurs mises en avant dans le projet d'école |
| une place pour chacun-e vs | une école <u>populaire</u> et qui permet que tout le monde puisse trouver sa place une vraie place et <u>pas que dans le travail</u> une école vraiment populaire donc ouverte qui se dispose en fait à accueillir tout le monde |

| | |
|---|---|
| le groupe, le collectif | <p>« valeurs [...] ce gros travail du collectif et du groupe »</p> <p>« quelles valeurs sont portées, je le retrouve dans la P.I. mais il y a ce ce gros travail du collectif et du groupe »</p> <p>la volonté de retrouver donc l'<u>ambiance</u> de l'école [...] d'être un peu plus <u>proche</u> des collègues des classes ordinaires et de revivre ce travail-là en plus plus proche plus global/sur place</p> |
| notion d'hétérogénéité à prendre en compte | <p>« <u>gérer</u> cette hétérogénéité, pouvoir accueillir tout le monde <u>vraiment</u> et et avancer <u>quand même</u> »</p> <p>un projet avec uniquement des classes multi-niveaux</p> |
| valeurs et pratiques propices à l'inclusion | <p>ouvrir plus de possibles en termes d'une inclusion, <u>un projet</u> dans lequel on <u>retrouve</u>, même si c'est pas toujours dit ou que c'est pas forcément... comment dire ? ... c'est pas forcément <u>porté comme ça</u>... en tout cas, des... des, des des fonctionnements par institution,</p> <p>« ce projet là qui permet un accueil de fait un peu ... de toutes les problématiques... et d'une gestion collective de cette vie quotidienne au sein de l'école dans laquelle il me semblait très intéressant de venir ... voilà <u>mettre au travail l'inclusion</u>... à partir du de l'ULIS... et d'articuler avec voilà ces institutions »</p> |
| invisibilité du projet ? vs ça se sait... | <p>maintenant les postes sont plus fléchés au mouvement, avant c'était un des postes fléchés qui annonçaient que par exemple il y avait du temps en plus bon maintenant c'est plus du tout soutenu par par la nouvelle inspectrice</p> <p>vs</p> <p>c'est un projet qui est déjà un peu partagé à l'extérieur de l'école... qui est un petit peu <u>connu</u>...</p> <p>une certaine partie de des collègues c'est su qu'à (nom de l'école) il y a voilà un projet particulier <u>proche</u> en lien qui <u>ressemble</u> à la P.I.</p> <p>c'est quand même assez partagé ce projet donc ça circule en dehors de l'école pour l'étendre aussi vers l'extérieur dire « oui oui oui ça fait changer les pratiques mais ça rend le travail plus facile au quotidien et plus efficace <i>a priori</i> »</p> |
| pas une école P.I. vs pratiques P.I. et liens | <p>même si elles se disent pas institutions</p> <p>même si c'est pas <u>revendiqué</u> comme étant de la pédagogie institutionnelle, ou en tout cas le projet n'est pas de <u>dire</u> qu'on fait de la pédagogie institutionnelle...</p> <p>quelque chose qui ressemble aux ceintures, quelque chose qui ressemble au plan de travail, adapté à la maternelle</p> <p>Donc l'association qui porte les pratiques de la pédagogie institutionnelle dans le département et le groupe de pédagogie institutionnelle donc le groupe d'échanges de pratiques qui fait partie de cette association, qui est souvent venu travailler dans cette école, heu... du fait qu'il y a une personne qui travaille dans l'école qui est déjà dans cette asso et dans ce groupe</p> |
| du temps disponible – pour les élèves – pour soi, se former stratégie en réponse à plainte, critique de l'institution | <p><u>les valeurs</u> qu'on peut porter aussi de la pédagogie institutionnelle et des pratiques freinet c'est que ça nous laisse du temps pour être <u>plus proche</u> des élèves pour être <u>plus disponible pour se former se renseigner à autre chose aussi</u></p> <p>beaucoup se plaindre à savoir qu'on a pas le temps ... que les gamins ont des fois ... on peut se dire à la fin de la journée moi j'ai pas vu tel gamin ... Ben j'ai pas eu le temps de lui parler à lui, de voir son travail, lui de faire mon bilan, etc.</p> |
| inclusion collective universellement facilitant partagé par tous ouvrir des possibles | <p>le cœur de l'inclusion il peut être là ... c'est-à-dire au même titre que les pratiques freinet, des pratiques de la P.I. qui finalement vont profiter à tout le monde et profitant à tout le monde permettre à tout le monde de trouver sa place et donc à l'inclusion d'être, d'être un peu plus naturelle, et d'être un peu plus... quelque chose de partagé par tous, et de vraiment possible ... en ouvrant les possibles ...</p> |
| Appropriation subjective des prescriptions | <p>Comprendre quelles pratiques sont mises en œuvre et en quoi elles peuvent favoriser l'inclusion de ces élèves ou pas. Saisir les liens entre travail prescrit et travail réel</p> |
| perspectives ... | <p>l'évolution du projet a été de faire que les classes double niveau de niveau 2 et triple niveau de niveau 3 soient physiquement à côté les unes les autres... par binômes, pour favoriser déjà des premiers échanges qui à terme iraient vers que de la classe unique</p> |
| paradoxe : accueillir en excluant ? | <p>il y a pas mal de <u>circulation</u> qui se fait, heu... <u>d'accueil dans les autres classes</u>, les classes proches de fait puisqu'on a des portes de communication le fait de dire bah voilà pour tel ou tel gamin aménager des plages ou ou alors à des moments ... ou on va dire à un moment de crise quoi un truc un peu aigu, de pouvoir circuler, d'être accueilli pour les classes annexes... pour moi ça c'est déjà une façon de de accueillir ... c'est pas forcément de accueillir l'élève perturbateur ... mais d'accueillir <u>le moment où</u> il y a une perturbation qui est trop compliquée à gérer ... par, par le groupe à ce moment-là ... donc de pouvoir être accueilli</p> |

| | |
|--|--|
| <p>accueillir en excluant de sa classe de référence (# prescription détournée, pas respectée) car violent pour l'enfant</p> <p>bulle : accueillir en excluant : exclure temporairement, coup d'arrêt, pause (partagé, borné)</p> <p>invitation : exclure pour accueillir, travailler comportement ou autre</p> | <p>élève qui est repérée avec des troubles du spectre autistique <u>assez lourds</u>, être dans un groupe de 25 c'est trop violent, et alors oui OK elle est inscrite dans une classe de référence mais pour moi psychologiquement, heu... sa référence elle est là ... parce que la sécurité elle est ici, parce que il a fallu <u>2 mois</u> pour qu'on se reconnaisse, parce qu'il a fallu 3 mois pour qu'elle puisse se poser un petit peu tranquillement, etc.</p> <p>manière <u>temporaire</u> faire exception mais une exception partagée avec l'élève, avec l'enseignant ou l'enseignante de la classe d'inclusion qui va venir mettre un coup d'arrêt, une pause à <u>toute autre situation qui existe</u>, dans laquelle l'élève se trouve,</p> <p>2 élèves en invitation : un qui est un peu plus pour travailler le rapport aux adultes, le rapport à la gestion de l'énergie, de l'agitation dans la classe ... et un autre sur le fait de s'autoriser à faire autre chose que du travail sur fiche, du travail</p> |
| <p>4 pratiques pédagogiques mises en place pour tout élève :</p> <p>1) <u>classe refuge</u> : accueil formalisé, explicité, besoins/sortir = inclusion (# sanction) « porte de sortie/ouverture » + pas figé, parlé en réunion</p> <p>2) coin repli : repéré, lien avec ceintures (statuts), s'extraire, prévention de la crise</p> <p>3) ceintures : attentes explicites adaptées, déplacements, règlement des conflits > liberté, responsabilité, sécurité</p> <p>4) conseil # confrontation/adulte, autorité évacue situations problématiques # répétition (cycle, pris, coincé. on en sort jamais... répétitions dans ses paroles)</p> | <p>et c'est partagé par tous les collègues, tout le monde est tranquille avec ça ... et ça a été aussi <u>formalisé</u> pour certains élèves de dire la classe de refuge il a un problème avec machin ou bidule c'est tel enseignant ou telle enseignante qui <u>l'accueille</u> et le gamin il est au courant de ça... c'est prévu à l'avance, c'est une porte de sortie... quelque chose qui existe et qui est <u>partagé</u> et qui est <u>connu par l'enfant</u></p> <p>on a formalisé ça et bon on formalise au fur et à mesure des réunions s'il y a d'autres besoins qui apparaissent... heu... je pense que cette partie-là de formalisation elle est <u>primordiale</u> pour être vraiment dans quelque chose de de de accueillant, et de de l'ordre de l'inclusion parce que sinon pour moi on est dans l'ordre un peu de la sanction c'est-à-dire : « t'as fait le con ou tu perturbes ben tu t'en vas et on choisit quelqu'un et bim t'y vas quoi » pour moi c'est peut-être une première étape de voilà l'inclusion de de de la perturbation possible quoi... que ce soit repéré par tout le monde et accepté par tout le monde et posé comme quelque chose... voilà <u>d'ouverture d'un possible</u>...</p> <p>des <u>coins de de repli</u> des coins de faire autre chose, <u>beaucoup faire</u>, fabriquer, bricoler, construire, des jeux de construction, beaucoup... donc des coins aussi repérés <u>pour ça et des temps et des possibles</u> <u>très repérée, très ... et parfois même qui sont mises en lien avec les ceintures, ... des choses construites autour de la possibilité de s'extraire du travail du moment pour aller faire autre chose ... pour moi c'est un peu de l'ordre de la prévention aussi du fait que quelque chose de très aigu puisse arriver</u></p> <p>le système en lui-même des ceintures, la mise en œuvre des ceintures qui permet à tout le monde d'être un peu tranquille sur ce qu'il a la liberté ou pas de faire, sur les responsabilités qu'il ou elle a et que les adultes vont attendre ou pas de chacun, ça ça met une forme de sécurité la possibilité pour chacun d'être accueilli ... de là où il en est quoi une ceinture qui assure qu'on va pas trop demander et ou qui assure que telle ou telle chose est libre et libre... à la libre gestion de l'élève concerné... notamment en ce qui concerne <u>les déplacements</u> dans la classe et hors de la classe ... notamment en ce qui concerne <u>le règlement des conflits</u></p> <p>l'adulte a pas forcément besoin d'aller mettre son nez ... et donc sa confrontation avec l'adulte, l'autorité, etc., qui peut parfois amener à faire exploser des situations, déjà géré <u>par les enfants eux-mêmes</u> ... et <u>modulé via</u> le grand conseil et les petits conseils ça évacue quand même pas mal de situations problématiques un cycle infernal de répétition de situations négatives, dans lesquelles tout le monde se retrouve pris et coincé ... et puis on s'en sort jamais, et donc on continue ça perturbe ça perturbe ça perturbe ... pas forcément plus une perturbation critique de un élève qui est en crise qui tape qui casse qui gêne qui fait du bruit... mais aussi des choses <u>très enkystées</u> de problèmes avec les <u>autres</u> tout le temps tout le temps tout le temps ... qui là aussi, paraît être, comment dire, <u>pondéré</u> par toutes ces par toutes ces pratiques-là</p> |
| <p>pratiques pédagogiques spécifiques/inclusion – élève PPS avec <u>AESH</u> – pallier, s'organiser/demande – intervention collective – invention # prescription (et absence de moyens) collage # se décaler : prévention <u>collage, pointé, demande ++</u> : <u>explosif, crise</u></p> | <p>il n'y en a pas <u>assez</u> pour répondre à la demande de notifications intervention un peu collective ... et pas toujours <u>collée à un ou une gamine</u> et plutôt dans un travail <u>autour</u> d'un certain nombre de regroupements de classes, elle circule à travers ces 2 classes là, ... alors ça pour le coup c'est pas du tout ce qui est attendu par l'institution officielle ... donc je sais même pas si on a le droit de faire ça bref ... ce qui permet en vrai de se détacher un peu de la personne à côté de l'élève en permanence qui pour certains élèves dys ou en effet <u>perturbateurs</u>, est quelque chose de <u>hyper intrusif</u> et de totalement contre-productif ... carrément ... d'avoir quelqu'un sur le dos tout le temps et qui parfois n'est pas en mesure aussi de se décaler à temps, avant que ça soit trop explosif...</p> <p>pour certains gamins dits ou en effet perturbateurs est quelque chose qui <u>marche plutôt bien</u>... c'est-à-dire ne pas ... ne pas être pointé ou de pas être collé, ou ne pas être pris dans une dépendance à un adulte qui vient demander un <u>truc impossible</u>, mais dont l'élève sait qu'il a de toute façon besoin, mais il arrive pas à s'en sortir, il voudrait faire tout seul il n'y arrive pas et qu'il peut faire parfois monter, monter très vite dans les tours, monter la sauce comme j'aime bien dire, heu... qui amène à ce que la crise devient vraiment <u>aiguë quoi</u> ...</p> |

| | |
|---|---|
| <p>inclusion AESH > élèves inclus</p> <p>cœur de l'inclusion : collective, profite à tous</p> <p>travail de la classe de référence vers ULIS = prescription # volonté</p> <p>mais classe de référence ne se décrète pas</p> | <p>inclusion de <u>l'AESH dans le groupe</u> aussi ... quoi... le truc, voilà, et de fait que ça a un effet sur l'élève concerné donc sur les élèves concernés, et qui va pour moi dans le bon sens</p> <p>l'école elle se dispose tout entière à l'accueil de tout le monde... et que ça participe donc ça profite à ceux et celles qui en ont plus besoin, mais que ça <u>profite au groupe</u>, oui ... et pour moi là, le cœur de l'inclusion il peut être là</p> <p>le cœur de l'inclusion il peut être là ... c'est-à-dire au même titre que les pratiques freinet, des pratiques de la P.I. qui finalement vont profiter à tout le monde et <u>profitant à tout le monde</u> permettre à tout le monde de trouver sa place et donc à l'inclusion d'être, d'être un peu plus naturelle, et d'être un peu plus... quelque chose de <u>partagé par tous</u>, et de vraiment possible ... <u>en ouvrant les possibles</u> ...</p> <p>la volonté ici de le travailler : <u>de la classe de référence</u> donc de la classe d'inclusion vers <u>l'ULIS</u> ... et non pas dans l'autre sens</p> <p><u>de fait psychiquement</u> pour moi là justement pour cet élève, la classe de référence c'est là où il est beaucoup... c'est là où il travaille le plus... et pour moi la classe de référence <u>elle se décrète pas...</u> alors de fait administrativement elle est décrétée... mais pour moi ça me gêne de faire croire que la classe de ...</p> |
| <p>inclusion/ULIS outil « ULIS et moi quelle est ma situation ? »</p> <p>– prescripteur du travail – place dans les institutions</p> <p>emploi du temps :</p> <p>disciplines scolaires # besoins</p> <p>adaptations/besoins réajuster</p> <p>adaptation/réalité</p> | <p>qui vient situer comment chacun se <u>positionne</u> entre l'ULIS et sa classe d'inclusion, autour de plusieurs sujets à savoir qui est ce qui est <u>prescripteur</u> du travail : l'enseignant ou l'enseignante de l'ULIS ou de la classe d'inclusion, à travers <u>la place ou non dans les institutions</u>, [...] donc les ceintures les plans de travail la monnaie, heu... voilà ça c'est les principales sur lesquelles on juge quelle est la place de l'élève dans ces institutions, est ce que il relève de celle de sa classe ou de celle de l'ULIS ou des 2 ...</p> <p>cet outil vient un petit peu renverser les choses, c'est-à-dire que l'emploi du temps c'est le dernier truc dont on parle puisqu'on a fixé tout le reste...</p> <p>cet outil et donc ça va assez vite Et ça focalise pas simplement sur <u>l'entrée par les disciplines scolaires</u> mais plus sur de quoi chacun a besoin ces 4 grands thèmes-là dont on a parlé, plutôt que sur « Ah ben là il y a français je le prends, là il y a math je le prends »</p> <p><u>grande question</u> que moi je pose à chaque fois quand on travaille avec les collègues sur réajuster l'inclusion c'est, tiens, ce temps-là ... pour savoir si ça se passe bien ou pas ... est ce que tu peux continuer d'adapter ? est-ce qu'il y a besoin ?</p> <p>ta pratique permet que ce soit adapté avec tel ou tel élève de l'ULIS ce soit possible dans la classe d'inclusion ? si oui, on continue ou peut-être on réévalue la situation</p> <p>« Ben ah ben si ça s'est adapté, peut-être que ça veut dire que il y a moins besoin de telle ou telle chose en ULIS » par exemple « peut-être qu'il peut plus participer dans ta classe sur tel point ? », et pareil si c'est pas adapté la question que je peux poser c'est : est ce que, est ce que t'as moyen d'adapter plus ? <u>réellement ?</u> « parce que voilà, la réalité faisant que... ou est ce que non ? » si c'est non, dans ce cas comment on peut venir <u>modifier la situation de l'élève</u> avec un appui de ces institutions-là, dans l'ULIS</p> |
| <p>adaptation limites # prescription</p> <p>rapport à la norme</p> <p>nier la situation de handicap</p> <p># inclusion</p> <p># handicap invisible</p> <p>élèves perturbateurs # norme</p> | <p>la question de <u>l'adaptation et des limites de l'adaptation...</u></p> <p>... <u>la prescription</u> elle prend pas du tout en compte ça ... elle a l'air de dire... elle part du principe que l'école est adaptée pour tout le monde... et que tout le monde a des pratiques adaptées à tous les gamins, et que ça va marcher quoi qu'il arrive... bon la réalité étant pas celle-là... on essaie de se saisir <u>de ça</u> quoi... <u>de comment on fait ? et quand est-ce qu'on s'arrête</u> dans l'adaptation ? et donc est ce qu'on propose en soutien en appui de ça ?</p> <p>du <u>rapport à la norme</u> ... parce que si si le seul moyen qu'on a d'adapter aussi le seul moyen qu'on a de dire <u>oui cet élève il est inclus</u> c'est de dire il est inclus à partir du moment où il répond complètement à la norme de l'institution, ou de la classe d'Inclusion... ça veut dire finalement <u>qu'on nie</u> la situation de handicap</p> <p>n'est en mesure d'adapter si on dit : « bah là l'élève tant qu'il arrivera pas à s'adapter à ça, il sera pas inclus »... Ben voilà c'est ce que je disais juste avant : c'est nier le fait que il y a une situation de handicap ... et donc on n'est pas dans l'inclusion</p> <p>alors <u>qu'est ce qu'on fait de la situation de handicap ?</u> plutôt que c'est quoi l'inclusion ? mais cette histoire des élèves perturbateurs pour le coup, <u>puisque ils sont là</u>, on parle des notifiés en ULIS, donc plutôt dans l'imaginaire les élèves qui sont notifiés avec les troubles du comportement ... je je me perds dans le début de ma phrase ... heu... voilà on arrivera pas à les faire rentrer dans une norme.</p> <p>je je je ne pense pas qu'il faille essayer de le faire rentrer dans la norme à tout prix... ça veut pas dire qu'il faut pas poser le cadre ... ça veut pas dire qu'il faut le tenir et le sécuriser ... mais pour moi c'est pas la bonne entrée pour faire de l'inclusion ...</p> |
| <p>élèves perturbateurs : TCC – mais aussi DYS – déficiences</p> <p>Perturbant à cause du manque d'adaptation, violent pour eux</p> | <p><u>de fait</u> certaines pratiques qui peut-être, pour le coup, sont pas adaptés pour certains autres types de handicap, pour certaines on va dire plutôt déficiences, qui amènent des élèves à <u>à perturber de fait</u> ... parce que pas possible de rentrer dans le travail, parce que quelque chose de qui est quand même assez violent pour eux et pour elles.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>scolarité partagée : garantir temps de conseil adapté dans l'ULIS</p> <p>> mise à disposition > EDT (emploi su temps)</p> <p>ça tranquillise vs ça oblige</p> | <p>un exemple : des élèves avec des déficiences même légères, qu'on peut avoir ici en ULIS... , suivre un temps de régulation, petit conseil c'est un temps qu'il <u>s'en saisit pas</u> finalement ... donc c'est une perturbation finalement pour lui ou elle</p> <p>l'élève a pas sa place dedans, et donc là le l'outil situation il vient dire « Eh ben moi « ... donc là il y a une phrase là pour pour la situation qui est nommée scolarité partagée « je suis prévu dans toutes les institutions » moi je me mets à disposition et je mets j'emménage l'emploi du temps pour être <u>sûr</u> que l'élève puisse <u>participer à un temps de régulation</u></p> <p><u>je me dispose entièrement</u> pour ceux qui en ont le plus besoin, mais ceux-là <u>l'école se dispose entièrement pour les accueillir</u> puisqu'ils le font dans leur classe ... donc ça permet aussi d'être tranquille nous dans la façon de construire le groupe, de construire l'emploi du temps pour le groupe et dans la façon <u>de se disposer</u> auprès des élèves et de pas toujours chercher à se disposer <u>pour tout le monde en même temps</u>, puisque y a pas besoin forcément ... mais par contre pour celles et ceux qui sont repérés donc « je suis prévu dans toutes les institutions de l'ULIS », <u>ça m'oblige à aménager</u> l'emploi du temps pour voilà pour faire que on est sûr que eux ils ont ce temps de régulation</p> |
| <p>situation ULIS = classe (détourne la prescription au profit de l'enfant)</p> <p>groupe trop violent pour l'enfant (et non l'inverse)</p> | <p>élève qui est repérée avec des troubles du spectre autistique <u>assez lourds</u>, être dans un groupe de 25 c'est trop violent, et alors oui OK elle est inscrite dans une classe de référence mais pour moi psychologiquement, heu... sa référence elle est là ... parce que la sécurité elle est ici, parce que il a fallu <u>2 mois</u> pour qu'on se reconnaisse, parce qu'il a fallu 3 mois pour qu'elle puisse se poser un petit peu tranquillement, etc.</p> <p>sans que le groupe la mette à mal, sans qu'elle qu'elle en prenne quelque chose en tout cas ... on n'en ai jamais sûr qu'elle prend pas quelque chose... mais voilà... c'est aussi voilà c'est <u>un exemple</u> de de de cette situation qui s'appelle « classe »</p> |
| <p>situation bulle (paradoxe) arrêt pause borné partagé accueillir en excluant : exclure temporairement, coup d'arrêt</p> | <p>c'est <u>trop difficile</u> en ce moment et donc ben on dit « pause » et dans ce cas il y a une sorte de ... l'ULIS reprend le relais complet sur un temps court donc borné avec des <u>modalités bornées</u> et partagées</p> |
| <p>situation invitation (pas ULIS) # crise régulier, borné, court, partagé, travail défini</p> | <p>« <u>invitation</u> » donc là qui concerne les élèves qui ne sont pas notifiés comme étant d'ULIS et pour qui on ouvre un créneau, j'ouvre un créneau, pareil <u>ponctuel mais fixe et régulier</u> dans l'emploi du temps de la semaine pour venir travailler <u>tel ou tel point</u> discuté avec l'enseignant de la classe concernée et avec l'élève, sur ce temps court ...</p> <p>c'est pas en situation de crise,</p> <p>2 élèves en invitation : un qui est un peu plus pour travailler le rapport aux adultes, le rapport à la gestion de l'énergie, de l'agitation dans la classe ... et un autre sur le fait de s'autoriser à faire autre chose que du travail sur fiche, du travail</p> |
| <p>situation « au cas où »</p> <p>emploi du temps jokers (crise, effondrement...) ressource temporaire</p> <p>détournement pour un enfant : s'inscrire # prescrire > effet sur sa mise au travail ?</p> | <p>« mes apprentissages et mon travail se font quasi exclusivement dans ma classe d'inclusion et je suis pas attendu de manière régulière en ULIS », mais soit j'ai des jokers et je viens « <u>au cas où</u> », s'il y a des besoins à des moments dans la semaine, ou alors chaque semaine on fixe 2 ou 3 créneaux</p> <p>en plus de on travaille emploi du temps semaine par semaine, j'ai des jokers, je peux en cas de difficulté en cas de crise en cas d'impossibilité de se mettre au travail en cas d'effondrement donc plein de choses possibles, d'aller en UIIS comme une ressource temporaire à ce moment-là ...</p> <p>il se positionne avec ses étiquettes prénoms sur les temps dans lesquels il va être en ULIS, où il veut, où il peut, où il a envie ... il se projette en tout cas pour la semaine à venir ... cette régulation elle peut être revue chaque matin, il peut revenir le matin et dire voilà en fait j'ai changé d'avis</p> <p>ce « au cas où » il a été pensé pour des élèves pour qui finalement ça roule et que pourquoi se priver de plus de temps dans sa classe d'inclusion si finalement ça perturbe plus ? si tout ce qui est fait est mis en place et et il avance l'élève dans la gestion de sa situation de handicap fait que bon bah on va pas multiplier les temps en ULIS si ça marche bien dans ta classe d'inclusion</p> <p>finalement ça dit « utilisons ça pour voir si lui, s'inscrivant dans ce qui est proposé, plutôt que nous prescrivant quelque chose, ça aurait pas un effet sur sa mise au travail quoi ?</p> |

| | |
|---|---|
| <p>« invitation » : contraire à la prescription : invention (une exclusion) en appui sur les pratiques partagées par tous, circulation pas explicité, pas d'information aux parents pas stigmatisant</p> <p>fait partie de l'équipe naturel temporaire, borné mais pas posé la question invitation # pré-orientation réponse/besoin problématique du moment</p> | <p>mais en tout cas c'est pas notifié ULIS, pas eu de retour explicite de leur part, il y a pas de, y a pas de stigmatisation particulière, on a pas eu de ... il n'y a pas eu de de de de freins alors ça a pas été parlé... dire quelque chose de comment elle est perçue... les parents, on n'a pas... on n'a pas mis les parents <u>dans la boucle</u>, heu... donc là je pourrai pas répondre à la question <u>la circulation existe déjà</u>... le fait d'aller dans une classe quand c'est compliqué identifié comme <u>une des</u> pratiques de l'école... donc finalement peut-être que ça vient aider à ce que l'invitation soit pas stigmatisante</p> <p>je pense qu'il faut pas non plus interdire des choses à dire je suis un enseignant de l'équipe la réponse, c'est naturellement en fait une solution à un élève de manière <u>temporaire ou bornée régulière</u> temporaire aussi dans l'année hein c'est pas une situation qui dure... pour nous ça vient pas poser ce problème-là, en tout cas... et puis heu... je je sais pas c'est difficile de répondre complètement à ça ... mais c'est vrai qu'en vrai on s'est pas trop posé la question quoi ...</p> <p>ne nous interdisons pas nous-mêmes de faire des choses parce qu'on parle pas de notifications parce qu'on parle pas de de handicap et parce que aussi c'est : « si tu veux, je viens <u>dans ta classe voir</u> »... donc j'ai j'ai aussi borné ça, clairement, on n'est pas voilà je me substitue pas à une équipe de suivi ... on a, enfin, voilà... l'invitation c'est pas pour dire si oui ou non l'élève est porteur d'une situation de handicap ... voilà c'est pour répondre <u>à un besoin à un moment, sur</u> telle problématique identifiée ou pas encore identifiée ...</p> |
| <p>outil central : emploi du temps</p> | <p>l'emploi du temps de la semaine _ qui prend quand même tout le grand tableau au mur, et c'est pas pour rien que je les mis grand comme ça, parce que c'est quand même un outil central de ben du fonctionnement de la classe ... il y a beaucoup de circulation – et on regarde aussi quels sont les points saillants de la semaine :</p> |
| <p>situation soutien vient en ULIS : EDT fixe Contractualise via PTI et bilan Lundis matins 2 enseignants ensemble PTI de la classe + adaptations si besoin</p> <p>répétition partage 2 adultes # failles même information, contrat # négociier décalage/discussion : appui sur rôle fonction (métier/monnaie) appui sur PTI # frontal/problématique # support difficile</p> <p>recontractualiser recadrer décaler # failles/absorber tout seul/dur/ se cogner/bing bing/pas possible PTI va pas mentir tranquilliser</p> | <p>« soutien », c'est-à-dire « j'apprends et je travaille dans ma classe, sous-entendu classe d'inclusion, et je vais en ULIS pour être aidé et soutenu », donc là les créneaux pour le coup, en ULIS, sont fixés à l'avance le lundi on fait <u>le point sur</u> le plan de travail de sa classe : ce qui était proposé par l'enseignant et par moi, puisque on le remplit ensemble ... moi je propose aussi les outils adaptés mais c'est le plan de travail <u>de sa classe</u>, d'y aller et <u>on en parle, on regarde</u>, « tiens c'est la semaine dernière t'as fait ça c'était difficile c'était facile t'en es où ? » « Ah bah OK alors on peut passer à la suite » « en ULIS qu'est ce que t'avais pu faire par rapport à ça ? quelle aide t'avais pu avoir ? un accord ... donc est ce que on rebascule ? non bah tu peux continuer le travail avec les supports et ce qui est demandé dans ta classe d'inclusion... ou moi je viens, donc moi c'est une liste proposée, une adaptation, et ... mais ... on met tout ça dans le plan de travail de la classe ... voilà, et donc <u>on discute</u> de tout ça avec l'élève concerné, et on passe en en gros c'est une <u>sorte de contrat</u> finalement... de de voilà de ces allers-retours avec ULIS... on contractualise <u>via</u> le plan de travail</p> <p>ça permet de se rendre compte un peu des problèmes <u>qui se répètent</u> vraiment <u>partagées</u> entre les 2 adultes concernés là et l'élève on a toujours voilà une faille qui vient mettre en difficulté quoi, finalement, et typiquement sur des gamins aux troubles du comportement... dès qu'il y a quelque chose sur lequel on peut se glisser ... ça peut assez vite être... rentré dans les failles... donc là sur ce temps-là déjà l'info elle est ... elle circule entre nous 3, donc là il y a pas de ... ça ça remet du cadre autour de ça ... ça évite qu'on soit tout le temps <u>dans la négociation</u>... puisque là tout le monde a les mêmes infos <u>on contractualise</u> donc après c'est plus <u>négociable</u>...</p> <p>mais c'est un décalage qui se joue <u>dans la discussion</u> finalement... c'est que voilà son enseignant aura pu <u>le renvoyer</u> vers un autre élève celui qui gère la paye donc <u>décaler pour pas aller frontalement</u> vers le problème ... moins souvent par le support ... finalement <u>c'est le plan travail</u> qui permet toujours je pense, c'est propice à ça... à se décaler c'est-à-dire là c'est pas nous qui te le demandons, <u>on l'a écrit sur le papier</u> tu te trimballes avec toute ta semaine, il y a un peu moins cette ce truc frontal avec l'adulte</p> <p>à la fois de <u>recadrer et de de remettre</u> quelque chose plus au clair et de <u>réduire les failles possibles</u> parce qu'on partage l'info... et à la fois d'arriver à se dire tranquillement pour tout le monde <u>on se décale</u>... et puis ça évite de rentrer sur du dur ... que soit que l'enseignant de la classe d'inclusion va devoir absorber tout seul dans sa classe parce qu'il demande tel travail et que non ça va pas être possible et donc Bing Bing on va se cogner à ça ... et à la fois moi en ULIS aussi le gamin qui va arriver sans rien par exemple et qui va dire « non mais j'ai tout fait dans ma classe » bon ben voilà ... <u>le plan de travail</u> il va <u>pas mentir</u> dans le sens on peut pas se tromper quoi ... c'est fait, c'est pas fait, c'est noté, bon... et de tranquilliser un peu tout le monde avec ça</p> |

Analyse de l'entretien avec Manon : étape 2

| Processus/Thématiques | Indicateurs/Verbatims |
|---|--|
| Parcours professionnel | |
| Informations sur le parcours personnel et professionnel | Informations socio-démographiques Expériences professionnelles antérieures Formation et expérience en P.I. Positionnement dans cette école et ce projet d'école |
| parcours : 1 an CE2 (stagiaire) 2 ans ici niveau 2 1 an (cette année) niveau 3 | je débute dans la profession là c'est ma 3 ^e année en tant que titulaire et 3 ans que je suis à (nom école) ici dans cette école j'ai débuté avec les les plus petits 2 ans d'affilée avec des CP-CE1 et cette année j'ai demandé à avoir le triple niveau CE2-CM1-CM2 voilà... pour aussi changer un peu d'expérience j'ai pas demandé cette école pour ça en particulier je l'ai découvert en arrivant ici |
| difficulté/hétérogénéité | le fait de différencier énormément moi mon année de stage quand j'ai passé mon concours c'est quelque chose que je faisais en fait <u>pas</u> enfin je me rends compte que je j'ai essayé de le faire mais en fait vu ce que je connais ici maintenant je me dis que c'est pas du tout de la différenciation que je faisais un élève qui fait rien au final... je pense que au début de ma carrière j'aurais ça m'aurait <u>agacée</u> |
| début difficile : après-coup seule solitude isolement souffrance au travail > culpabilité déception ratages empêchements impuissance inutilité difficultés/comportements perturbateurs frontal cris mal vécu | enfin je me revois dans mon année de stagiaire j'étais dans une autre une école à (nom de village) heu... donc avec des CE2 et au final donc je ne faisais pas de différenciation hein tout le monde faisait la même chose mais ceux qui avançaient plus vite avaient un peu plus de choses à faire... ouais c'était ma façon de différencier et... et là pour le coup, je me dis... j'avais des gros soucis d'élèves avec des problèmes de comportement justement mais en fait je me rends compte c'est parce qu'ils arrivaient sûrement pas à faire ce que je leur demandais heu... puisqu'y en avait certains qui maîtrisent pas encore très bien la lecture au CE2 et je me rends compte que le travail que je leur demandais de faire mais ben, c'était... ça devait être <u>horrible</u> en fait mais moi je donnais tout ce que je pouvais donc je me dis j'ai pas non plus de regrets, enfin je regrette un peu mais... je pouvais pas faire mieux je pense et heu... .. ça a été dur hein y'a des soirs où je rentrais c'était... ben pour le coup il y avait pas de travail d'équipe je restais avec mes problèmes un peu ... donc des soirs où je rentrais en pleurant où je passais un temps fou à préparer des trucs etttt... et en fait je sais pas si je me suis trop adaptée, enfin, je savais pas trop comment faire en fait je crois pour ces ces élèves là donc je je j'allais plutôt au frontal et heu... et... ça terminait plutôt je pense dans des... ouais des cris... heu... je lui demandais d'arrêter heu... il y a eu des moments heu... ça me revient petit à petit parce que c'était l'année dernière mais oui c'est vrai qu'il y a eu des moments où je pense que le groupe classe l'a mal vécu heu... .. et j'ai ... mouais... je sais pas si... j'ai pas toujours su comment bien... bien faire avec cet élève justement pour l'inclure au mieux et... |
| rencontre/stage/co-optation (contact, mise en relation) expérimentation ++ découverte et formation par les pairs | cette école ça permet aussi enfin moi ça m'a fait découvrir et apprendre plein de choses avec le projet d'école qu'il y avait ici donc j'ai voulu me lancer pour faire le plus ... de tenter le plus de niveau possible étant donné que j'étais dans mes débuts ça me permettait de voir plein de choses différentes, voilà... donc heu... j'essaye de toucher un peu à tout pour l'instant de tester pas mal de choses on va dire... premièrement ce que j'ai découvert c'est les classes multi-âges, voilà... donc... le choix pédagogique de l'équipe enseignante de, de faire uniquement des classes multi âges, et puis le fait de beaucoup travailler en équipe, ben c'est ce qui m'a permis de de ... ben c'est ce qui m'a bien aidée au début, heu... j'ai pu beaucoup ... je me suis beaucoup appuyée sur les collègues qui avaient un peu plus d'expérience donc le fait de se retrouver au moins une fois par semaine en équipe complète de se retrouver au moins une fois par semaine en cycle il y a beaucoup voilà il y a beaucoup de moments de de de groupes de réflexion de travail et après il y a le côté aussi heu... au niveau des élèves d'avancer à son rythme en fonction des brevets heu... la première année ça m'a <u>beaucoup aidée</u> de m'appuyer sur les collègues parce que au début je ... en fait je <u>prenais</u> ... je ... le fait de ... voilà ... il y avait des choses qui étaient un peu établies, des choses un peu prêtes et voilà on me donnait moi je prenais et bon j'étais un peu gênée vis-à-vis de ça au départ parce que bah je leur disais mais moi je j'ai l'impression de rien créer et tout et mais en fait ça ça vient un peu plus tard et du coup ça m'a permis d'installer un peu le climat de la classe apaisé tout ça, parce que déjà le côté matériel entre guillemets était déjà un peu fait, un peu préparé, donc ça <u>aide</u> |

| | |
|--|--|
| construction de l'identité professionnelle par : essai et erreur | voilà donc j'essaye de tester des choses je suis pas toujours satisfaite c'est pas toujours ça mais en même temps je je cherche un peu quel prof j'ai envie d'être et voilà comment j'ai envie devenir aussi ben, je me rends compte, je pense que j'arrive plus facilement à peut-être m'adapter aux élèves un petit peu là timide |
| construction de l'identité professionnelle/pratiques indispensables, impossible de faire autrement les autres y arrivent/impossible facile naturel | enfin moi je me verrai pas enseigner à toute la classe en même temps les CE2 CM1 CM2 enfin je crois que je j'y arriverai pas y'en a sûrement qui y arrivent mais moi je j'y arrive pas... voilà il y a de trop grands écarts pour moi de... mais comme je disais peut-être qu'il y en a qui arrivent à tout faire à faire toute la classe en même temps moi c'est pas quelque chose que j'ai envisagé ... et du coup si un jour je me retrouve avec un simple niveau je pense que je continuerai à faire ça quand même... de pouvoir m'adapter le plus possible surtout aux élèves qui ont des besoins particuliers pouvoir switcher comme ça de groupes c'est un peu enfin voilà ... c'est plus <u>facile</u> peut-être ... enfin je sais pas si c'est plus facile avec un triple niveau... mais en tout cas ça enfin ça se fait assez naturellement et bon... du coup je trouve que avec cette pédagogie je peux m'adapter un petit peu plus à chacun plus facilement en tout cas ça m'a donné les outils pour |
| travail comme un idéal fantasmé > impossible | j'aimerais bien mieux les connaître tous, leur histoire, tout ça, pour m'adapter au mieux mais c'est sûrement pas possible aujourd'hui voilà c'était dur cette classe elle était pas facile mais en fait au final j'aimerais <u>bien</u> la retrouver aujourd'hui pour refaire les choses autrement et je me dis que peut-être que certains heu... beh... ils auraient un comportement différent ... ben c'est même sûr je pense... parce que ils seraient, ils se sentiraient peut-être plus à leur place |
| Représentation du handicap | |
| Rapport au handicap, et en particulier aux élèves présentant des comportements perturbateurs | Saisir l'évolution des représentations du sujet à propos du handicap Saisir comment il définit les élèves en question Saisir l'impact de la P.I. sur les représentations |
| responsabilité déplacée sur l'école milieu/influence sur le comportement | certaines caractères bien trempés heu mais au final heu heu voilà qui arrivent quand même quand ça va pas à exprimer les choses tout ça c'est aussi peut-être parce que ça a été travaillé aussi depuis la maternelle tout ça heu... le fait de voilà, les messages clairs, exprimer ses émotions tout ça heu... et... et du coup on arrive à quelque chose au cycle 3 justement je me dis j'ai peut-être une classe un petit peu exceptionnelle ... même c'est <u>sûr</u> il y a eu tout un travail depuis la petite section et oui enfin c'est évident je enfin je pense que il y en a certains en fonction de la classe dans laquelle ils se trouveraient ou de... ben ouais le fait de de de pas s'adapter à aussi leur besoin et pouvoir avancer à son rythme ... |
| comportement produit par le travail non adapté (horrible !) | j'avais des gros soucis d'élèves avec des problèmes de comportement justement mais en fait je me rends compte c'est parce qu'ils arrivaient sûrement pas à faire ce que je leur demandais heu... puisqu'y en avait certains qui maîtrisent pas encore très bien la lecture au CE2 et je me rends compte que le travail que je leur demandais de faire mais ben, c'était... ça devait être <u>horrible</u> refaire les choses autrement et je me dis que peut-être que certains heu... beh... ils auraient un comportement différents ... ben c'est même sûr je pense... parce que ils seraient, ils se sentiraient peut-être plus à leur place |
| un cas problématique troublant | oui |
| situation de handicap conçue comme évolutive # figée | y en a qui qui se révèlent comme ça petit à petit, ben qui grandissent en fait, ça en fait je pense même le fait de regarder les autres faire d'avoir des plus grands de voir ce qu'on peut devenir peut-être je sais pas hein heu... .. ils changent |
| situation de handicap = besoins particuliers > vulnérables > dévoration (mangés, noyés)/vulnérabilité > individu/autres, masse | qu'ils puissent s'exprimer et qu'ils soient pas mangés un peu par les autres ... Ben voilà... qui captent tout de suite et qui qui avancent peut-être trop vite pour eux je dis pas que je le fais parfaitement maintenant... il y en a forcément qui sont ... ouais, je débute encore mais... au moins ils sont pas noyés la masse heu... |

| | |
|--|--|
| <p>> fermés, timides, abs de relation</p> <p>> conseil : intimidant, traumatisant, mal à l'aise, jugement ... constat ou croyance perso ?/vécu ?</p> | <p>cette année c'est pas ce type d'élève là que j'ai, j'ai plutôt des élèves... mes élèves qui ont des besoins particuliers c'est plutôt heu... au niveau des apprentissages et et justement avec un comportement très fermé, timide, où j'ai du mal à installer une relation au début de <u>confiance</u> de <u>dialogue</u> ouais plutôt des élèves comme ça et c'est c'est pour ça que j'ai eu besoin voilà de les mettre un petit peu à part pour certaines matières pour qu'ils puissent voilà que je puisse les entendre que je puisse travailler avec eux et essayer de dialoguer déjà</p> <p>mais sinon je trouve c'est trop intimidant et trop... ça met trop mal à l'aise l'enfant enfin ... c'est un peu traumatisant de d'être là tout le monde te regarde et tout le monde juge ce que t'as fait, ... ça c'est un peu trop...</p> |
| <p>incompréhension, inattendu, imprévisible, insécurité</p> <p>/comportement explosif</p> <p>gérer la classe # gérer un élève avec comportement perturbateur</p> <p>violence, violence envers les autres, imprévisible</p> <p>méconnaissance du diagnostic/ connaissance mais interprétation du comportement n'en tient pas compte</p> <p>bulle/bruit répétitif/tout le temps/pour embêter/pas content</p> <p>> responsabilité sur l'enfant et même lui donne une intention</p> | <p>j'ai eu un élève qui était très compliqué il y a 2 ans quand j'ai commencé ici, qui était très compliqué au niveau du comportement et heu... heu je sais pas si j'ai le droit de dire des prénoms mais Ahmed qui est dans la classe de de Franck maintenant heu je l'ai eu en CE1 il y a 2 ans, voilà, ... et et donc là c'est un élève qui avait des soucis de comportement, et qui pouvait exploser à tout moment mais à ce moment-là heu comme c'était ma première année ici j'étais, je travaillais pas encore trop comme ça, j'essayais déjà de de gérer un peu la classe voilà, j'étais pas pas encore trop rentrée dans le système on va dire, mais cette année c'est plutôt une classe <u>calme et posée</u> et j'ai plus besoin de les <u>réveiller</u> parfois certains, voilà...</p> <p>les élèves ont des problèmes de comportement voilà soit qui explosent ou qui... enfin Ahmed c'était ça c'était à un moment donné c'était plus possible et oui être violent il pouvait voilà être violent envers les autres physiquement ou ouais je m'en je m'en souviens un petit peu moins bien</p> <p>l'année dernière j'avais un autre élève heu... on a appris par la suite qu'il a eu des des troubles sûrement du spectre autistique mais on sait pas exactement quoi encore mais je le savais pas à ce moment-là et heu... c'est vrai que parfois ben voilà il je sais pas... il était dans sa bulle et il pouvait se mettre à voilà soit faire un bruit répétitif tout le temps pour embêter parce qu'il était pas content du travail qu'il était en train de faire ou qu'il y arrivait pas... heu...</p> |
| <p>Sens de l'expérience – Appropriation subjective</p> | |
| <p>Rapport au savoir : les valeurs</p> | <p>Saisir quelles valeurs sous-tendent la pratique professionnelle et les choix effectués par le sujet</p> <p>Saisir comment le sujet s'approprie ces valeurs mises en avant dans le projet d'école</p> |
| <p>une place pour chacun-e</p> <p>vs</p> <p>le groupe, le collectif</p> <p>> coopération</p> <p>> autonomie</p> <p>> aisance/oral</p> | <p>élèves qui ont des besoins particuliers justement où eux j'essaye carrément d'être maximum 3 ou 4 élèves pour vraiment voilà les entendre parler déjà certains, ou heu... qu'ils puissent s'exprimer et qu'ils soient pas mangés un peu par les autres</p> <p>je pense que le projet d'école aussi c'est développer La coopération, l'autonomie entre élèves parce que ... voilà c'est ... des choses que j'ai pas vues ailleurs et on... on... on cherche à améliorer ses ses compétences-là chez les enfants et d'ailleurs on a des retours parfois de parents d'élèves qui sont partis au collège et qui nous disent que heu, ben au niveau de l'aisance à l'oral, de l'organisation de l'enfant sur voilà le système du collège qui est quand même différent ben ils sont quand même très à l'aise et que c'est voilà pour eux c'est c'est <u>chouette</u></p> |
| <p>notion d'hétérogénéité à prendre en compte</p> | <p>de pouvoir m'adapter le plus possible surtout aux élèves qui ont des besoins particuliers justement où eux j'essaye carrément d'être maximum 3 ou 4 élèves pour vraiment voilà les entendre parler déjà certains, ou heu... qu'ils puissent s'exprimer et qu'ils soient pas mangés un peu par les autres ... Ben voilà... qui captent tout de suite et qui qui avancent peut-être trop vite pour eux</p> |
| <p>valeur ++++</p> <p>oral</p> <p>s'exprimer</p> | <p>au collège et qui nous disent que heu, ben au niveau de l'aisance à l'oral, de l'organisation de l'enfant sur voilà le système du collège qui est quand même différent ben ils sont quand même très à l'aise et que c'est voilà pour eux c'est c'est <u>chouette</u></p> <p>enfin pour moi c'est une des choses les plus importantes pour eux plus tard de se sentir à l'aise devant le groupe de faire de... de pas avoir honte de s'exprimer</p> |

| | |
|---|--|
| <p># honte, peur jamais imposé sans pression</p> <p># très à l'aise, aisance, à l'aise, pas avoir honte de s'exprimer se débloque</p> <p>identification de la maîtresse/ son vécu élève ?</p> <p>vraiment... génial vraiment applaudi plus fort que nous on a tous applaudi (on, nous > ensemble, collectif, groupe, identification ?) chouette valorise tiens bien ça les aidera</p> <p>réussite/idéal inclusif</p> | <p>en début d'année « mais moi j'aimerais bien mais j'ai <u>honte</u> ou j'ai <u>peur</u> » et donc je leur dis que c'est normal enfin voilà si c'est pas la première année qu'ils le font ils le feront la 2^e année donc tout en espérant quand même qu'il essayent de le faire la première année mais je je leur impose <u>jamais</u> de de voilà de venir réciter leur poésie absolument de faire un exposé ou... Alors à voir j'ai ... pour l'instant j'ai pas trop de recul mais ... j'espère que sans leur mettre la pression mais tout en laissant tous les matins ce temps il y en a forcément qui viennent présenter quelque chose mais petit à petit ça se débloque</p> <p>j'ai eu 2 petites, dont une qui m'avait dit en tout début d'année qu'elle avait honte de passer alors forcément ça a été fait avec une toute petite voix et tout mais ... Elle l'a fait quoi ! et c'était vraiment... c'était génial quoi ... et sans que je l'ai, voilà, verbalisé devant tout le monde et tout, il y a quand même à la fin <u>toute</u> la classe qui a vraiment <u>applaudi</u> spontanément parce que en général on applaudit sans faire de bruit et et là mais en fait je crois que c'était plus fort que que nous, on a tous applaudi dans les mains, voilà c'était <u>chouette</u>, et je pense que ouais ça ça valorise aussi l'élève en <u>question</u>... et ouais je tiens bien à ce quart d'heure d'oral tous les matins parce que, oui, ça les aidera... ..</p> |
| <p>choix/connaissance du projet</p> | <p>j'ai pas demandé cette école pour ça en particulier je l'ai découvert en arrivant ici</p> <p>j'ai demandé à avoir le triple niveau CE2-CM1-CM2 voilà... pour aussi changer un peu d'expérience</p> |
| <p>Sens de l'expérience Appropriation subjective des prescriptions institutionnelles</p> | <p>Comprendre quelles pratiques sont mises en œuvre et en quoi elles peuvent favoriser l'inclusion de ces élèves ou pas. Saisir les liens entre travail prescrit et travail réel</p> |
| <p>conseil</p> <p>problème d'organisation, de toute la classe (sinon stigmatisant > identification maîtresse ?)</p> | <p>des problèmes qui concernent toute la classe pas pas un élève en particulier enfin parce que c'est trop stigmatisant et enfin <u>moi j'aimerais pas</u> comme ça que devant tout voilà au Conseil qu'on vienne me dire quelque chose sur moi devant tout le monde sans que je sois au courant</p> <p>est-ce qu'on peut en parler au conseil de classe on avait été voir la personne concernée et cette personne avait dit oui donc dans ce cas-là on en avait parlé tous ensemble mais heu... mais sinon je trouve c'est trop intimidant et trop... ça met trop mal à l'aise l'enfant enfin ... c'est un peu traumatisant de d'être là tout le monde te regarde et tout le monde juge ce que t'as fait, ... ça c'est un peu trop... voilà c'est plutôt ... Ah ben il y a un problème c'est tout ... Ah ben il y avait eu ce problème-là c'est tout le temps les mêmes qui vont aux ordinateurs mais on on on donnait pas de nom en particulier bon comment on pourrait faire ben on pourrait créer un emploi du temps avec les ordinateurs ok qui s'en charge toi toi voilà et après les soucis plus personnels ou si ça s'est passé dans la cour je leur demande de venir me voir tout de suite pour gérer la chose... ..</p> |
| <p>paradoxe : accueillir en excluant à part/entendre, dialoguer</p> <p>accueillir en excluant de sa classe de référence exclure pour protéger</p> | <p>j'ai eu besoin voilà de les mettre un petit peu à part pour certaines matières pour qu'ils puissent voilà que je puisse les entendre que je puisse travailler avec eux et essayer de dialoguer déjà et ... d'échanger</p> <p>du coup quand ça allait pas bien, quand il était en crise tout ça ... je... humm... c'était compliqué... en fait je savais pas quoi <u>dire</u>, je savais pas quoi <u>faire</u>, et au début ma seule... la seule chose que je pouvais faire parfois c'était voilà de le prendre de le mettre dans la classe d'à côté et ou de... voilà... et d'essayer de l'enlever de mon ... de mon champ de vision, ou, voilà et ouais... .. au final c'était peut-être pas</p> |
| <p>des pratiques pour tous mais bénéfiques surtout pour inclure : outils communs : conseil, ceintures, PTI, brevets</p> <p>brevets > différencier adapter/ chacun</p> <p>facile</p> | <p>brevets</p> <p>je les appelle jamais CE2-CM1-CM2 enfin pratiquement pas je les situe plutôt dans les groupes de brevets puisqu'ils évoluent en fonction du enfin... du brevet 1 jusqu'au brevet 9 en CM2</p> <p>et inversement j'ai des CM1 qui ont besoin encore de renforcer certaines bases du CE2 voire du CE1 et bah du coup le fait de comment dire ... pouvoir switcher comme ça de groupes c'est un peu enfin voilà ... c'est plus <u>facile</u> peut-être ... enfin je sais pas si c'est plus facile avec un triple niveau... mais en tout cas ça enfin ça se fait assez naturellement et bon... du coup je trouve que avec cette pédagogie je peux m'adapter un petit peu plus à chacun plus facilement en tout cas ça m'a donné les outils pour, avec les brevets avec la façon de ... de voilà d'organiser la classe</p> |

| | |
|--|--|
| <p>ceintures</p> | <p>ceintures le système des ceintures de comportement, donc dès la maternelle en fait mais eux c'est sous forme de fleur avec des pétales, et nous c'est sous forme de ceinture un un peu comme les ceintures de judo et et du coup ben voilà c'est c'est là qu'on va regarder leur manière d'être autonomes dans leur travail ou de se comporter avec les autres de se déplacer dans l'école donc ça c'est un outil vraiment ... qu'on essaie de retravailler on essaie de se servir pour pour gérer plus le comportement voilà la façon de de de la façon leur façon d'être et leur façon de grandir</p> |
| <p>tutorat</p> | <p>place – tutorat on n'a pas de place attitrée, ils peuvent s'installer où ils veulent, et le fait d'avoir un triple niveau aussi ce qui est intéressant c'est que ça permet aussi de développer le tutorat enfin l'aide entre voilà plus grand et plus petit ... et alors cette année je n'ai pas trop trop vu avec mes élèves</p> |
| <p>lien 3 cycles</p> | <p>lien cycles d'avoir une classe de CP-CE1 juste à côté d'une classe de CE2-CM1-CM2 on est en binôme créer aussi du lien entre <u>les 3 cycles</u> une classe de niveau 2 une classe de niveau 1 une classe de niveau 3 ... c'est ce qu'on a mis en place juste cette année donc c'est encore un peu voilà ... il faut... il faut encore le travailler et le repenser mais voilà on essaie que les enfants se connaissent aussi entre entre cycles</p> |
| <p>PTI et travail guidé en petit groupe temps travail, laisser tranquille, rythme > canalise s'adapter, ça aide</p> | <p>plan de travail les plans de travail dont dont je parlais qui permet qui permettent quand même de <u>ben voilà</u> d'avoir un gros groupe en entraînement au calme et on on peut travailler avec un un plus <u>petit groupe</u> d'élèves en en allant dans l'espace où on fait le travail de découverte le travail guidé au tableau je pense que ça les canalise aussi le fait de de parfois les laisser tranquille, ben le fait d'organiser leur temps sur leur plan de <u>travail</u> ... bon bah si aujourd'hui c'est une journée sans et qu'ils avancent à petit rythme je vais pas en fait je vais rien leur dire lendemain ben on va en rediscuter je vais dire bon là tu vois on reprend le plan de travail ensemble et je lui fais remarquer « ben là t'as pas fait grand chose, peut-être que tu vas pouvoir mettre le turbo » et puis peut-être y'a une journée où il va faire voilà voilà beaucoup plus, 2 ou 3 fois plus de travail enfin, enfin du coup ça leur permet de s'adapter aussi à comment ils sont le jour... chaque jour ouais on est pas tout le temps au meilleur de nous même... et ouais ... je pense que ça <u>aide</u> quelque part ...</p> |
| <p>temporalité (multi-âge) débat philo marché/monnaie blog (article, comité rédaction, lien conseil)</p> | <p>autres institutions le fait de les avoir 3 ans comme ça les CE2 jusqu'au CM2 je me dis « bon ben j'ai le temps c'est pas grave je vais les avoir plusieurs années là ... c'est pas parce que <u>aujourd'hui</u> heu... y a pas de production entre guillemets bah ce sera peut-être la semaine prochaine ou »... et c'est vrai qu'il y en a qui qui se révèlent comme ça petit à petit le débat philo toutes les semaines le marché de connaissances qui rejoint donc c'est avec le système de la monnaie... on a un blog de classe donc il y a au conseil de classe on décide de quel va être le comité de rédaction chaque semaine pour écrire un <u>article ...</u> <u>la classe des correspondants, des Finlandais et des Grecs, on échange ...</u></p> |
| <p>correspondance présentations ORAL/théâtre supports donnés ou invention projet CM2/auteur production commune</p> | <p>oral un temps d'oral le matin À peu près 15-20 minutes tous les matins des présentations de petites saynètes de soit de l'improvisation ou des choses qu'ils ont préparé au moment de l'accueil quand ils ont fini leurs petites affaires à faire le matin, soit sur des temps libres ou sur le temps de plan de travail ils ont le droit aussi de s'entraîner dans le couloir ou sur les temps de récréation on a travaillé sur des albums où il y avait des dialogues donc j'ai j'ai les ai... on les a retranscrits et je les mis à disposition donc ils peuvent rejouer des scènes de livres qu'on a étudiés heu... et j'ai mis aussi à disposition des petits livres avec des... des petites scènes ou des petites pièces de théâtre mais on a eu aussi des élèves qui ont inventé leur leur pièce de théâtre <u>eux-mêmes</u> on va rencontrer une auteur, aussi au mois d'avril donc ça ça concerne les CM2 on essaie... heu, je disais que je parlais je parlais jamais de CE2 CM1 CM2 mais c'est vrai que ben faut quand même parfois les faire se sentir appartenir à une <u>classe</u> aussi enfin un groupe de niveau donc il y a ce travail-là pour les CM2 pour leur faire prendre conscience aussi qu'ils vont au collège l'année prochaine, heu... ils vont devoir lire des livres de cet auteur et préparer heu... voilà, des... on sait pas encore quel type de production mais une production commune pour la présenter</p> |

| | |
|---|---|
| <p>espace invention pédagogique aménagement espace</p> <p>décidé en conseil</p> <p>espace : détente (lire) bricolage arts plastiques histoire géo, sciences manipulations, jeux</p> <p>espaces dédiés # français, math tables/écrit – fiche couloir jeux de société, bruit, théâtre</p> <p>tableau canapé : apprentissage avec la maîtresse</p> <p>sondage</p> <p>bilan</p> | <p>je me suis dit j'en ai discuté avec les enfants et on s'est dit comment essayer de trouver un peu plus d'espace sortir des tables mais ce qui implique que tout le monde peut pas être assis à une table</p> <p>ils ont exprimé dans au petit conseil que ils travaillaient pas forcément chez eux assis à une table sur une chaise que bah ça leur arrivait d'être allongés dans leur chambre assis dans un canapé et tout ça donc on a essayé de chercher ben voilà du mobilier on a enfin trouvé un canapé</p> <p>espace plus de détente au fond de la classe pour lire pour recopier une poésie on a mis une petite table pour en faire... voilà ! un espace plus pour bricoler, faire de l'art plastique</p> <p>dans le plan de travail qui sont beaucoup à faire faire que des maths et du français bon c'était peut-être pour certains enfin voilà ils avaient besoin peut-être d'un espace pour voilà juste bricoler</p> <p>c'est juste de la manipulation ou des petits jeux</p> <p>un coin histoire géo et sciences voilà où ils peuvent... il y a des petits ateliers dans les meubles avec voilà du puzzle</p> <p>les tables elles sont dédiées à voilà des exercices sur fiches</p> <p>jeux de société on a aussi investi le couloir en dehors de la classe</p> <p>ils peuvent faire ce qui fait un petit peu plus de bruit soit pour apprendre une poésie réviser une pièce de théâtre</p> <p>devant le tableau vraiment heu avec les bancs et le canapé c'est plus l'espace où on ... on vient découvrir une notion avec moi et c'est plutôt l'espace de travail <u>guidé</u> et je j'essaye de travailler un peu voilà un petit peu plus avec en manipulant des choses et en... c'est pour ça qu'on n'a pas forcément besoin d'écrire à cet endroit-là</p> <p>on a fait un <u>sondage</u> ... bon, personne a... justement c'est là que tout le monde a un peu dit non mais moi des fois je vais oui des fois je vais à une table mais parfois j'aime bien être aussi par terre allongé ... alors j'ai dit ben pourquoi pas, alors on <u>essaye</u> mais on va refaire un <u>bilan</u> dans une ou 2 semaines pour voir un peu comment ils le vivent parce que bon moi c'est un peu...</p> <p>moi c'est agréable pour moi parce que je peux circuler facilement, heu... j'ai l'impression qu'ils sont moins nombreux</p> |
| <p>pratiques pédagogiques mises en place pour tout élève/ comportement :</p> <p>1) classe refuge : accueil formalisé, explicité, besoins/sortir = inclusion (# sanction) « porte de sortie/ouverture » + pas figé, parlé en réunion</p> <p>2) coin repli : repéré, lien avec ceintures (statuts), s'extraire, prévention de la crise > décaler, différer, temps de retrait</p> <p>3) ceintures : attentes explicites adaptées, déplacements, règlement des conflits > liberté, responsabilité, sécurité > statuts, rôles, fonctions</p> <p>4) conseil si problème/collectif > reconnaître torts > capable de s'excuser > sanction – réparation</p> <p>5) entretien individuel (Manon)</p> | <p>déjà tout le monde était <u>au courant</u> si on entendait un moment donné on commençait à entendre dans ma classe un truc ben voilà je savais que je pouvais l'envoyer directement à côté et souffler</p> <p>c'est un peu le choix de l'équipe qui a été fait pour... pour éviter que Je... je pète un plomb avec lui</p> <p><u>ouais</u>, j'essaye de de décaler le problème, enfin de décaler le problème... je laisse l'enfant même s'il ne fait rien jusque jusqu'au temps de récré... Voilà je le laisse souffler... non ouais aller dans le couloir mais il faut que j'ai une vision sur lui qu'il soit juste devant ou alors je demande d'aller au coin détente au fond dans l'espace bibliothèque et après on en rediscute sur la récréation</p> <p>(ceintures :) pour gérer plus le comportement voilà la façon de de de la façon leur façon d'être et leur façon de grandir</p> <p>certains qui sont capables d'exprimer des choses au Conseil de discuter de comportement on a déjà eu ça cette année ... heu... de revenir sur des choses qui se sont passées... alors parfois ils reconnaissent leurs torts et sont capables de s'excuser devant le groupe ... Parfois c'est plus compliqué pour certains</p> <p>un élève qui avait écrit sur les ballons ... qu'on s'assoie... sur les ballons là-bas de gym ... Ben c'est... quelle est sa sanction ? c'était de de de nettoyer</p> <p>avec les grands j'ai peut-être plus de facilités à à avoir un dialogue posé avec voilà quand il y a des débordements d'aller mettre à l'écart je je trouve que ce côté-là de voilà de prendre l'élève à part et de se poser pour discuter enfin j'ai l'impression que ... de prendre le temps de s'asseoir avec lui et de discuter d'écouter ce qu'il a à dire de s'intéresser à lui à son problème</p> |

| | |
|---|---|
| <p>conversation lettre d'excuse lien famille référence à l'équipe, aux collègues</p> | <p>après les soucis plus personnels ou si ça s'est passé dans la cour je leur demande de venir me voir tout de suite pour gérer la chose... .. j'essaye de plutôt me mettre en retrait si la conversation arrive à se faire je les laisse discuter entre eux ... heu... jusqu'à ce qu'il y ait Réparation donc soit par des excuses à l'oral soit parfois on leur fait écrire enfin je sais pas ce que font les collègues mais je pense qu'ils font à peu près la même chose écrire une lettre d'excuses sur le temps personnel donc à la maison heu... voilà comme ça si les parents ben ils le voient aussi ben « Pourquoi tu écris ça ? » bon là ça permet d'en discuter à la maison aussi et après ils doivent venir le lire à l'élève concerné et lui donner cette lettre ou heu...</p> |
| <p>6) monnaie</p> | <p>les élèves sont rémunérés en fonction de leur plan de travail et ... du coup... ils gagnent de l'argent pour pouvoir acheter des choses au marché qui a lieu tous les 15 jours le marché, les élèves peuvent vendre des choses qu'ils ont créé eux-mêmes uniquement et ça permet des échanges entre les enfants la coopération certains pour créer des choses aussi ensemble et du coup j'ai parlé de ça parce que il y a un système d'amendes heu... quand on a fait voilà quelque chose de mal ça peut-être très simple comme bavarder très souvent heu... et déranger le groupe ou un acte de violence ou heu... se moquer de quelqu'un, rabaisser quelqu'un, être mauvais joueur à un sport ou tester l'arbitre on l'avait rajouté parce qu'il a eu des soucis en sport bon ben voilà, c'est un système aussi qui permet de réguler les comportements parce que alors après je moi ça marche bien cette année mais je suppose qu'il y a peut-être des années où ça a peut-être pas d'impact sur certains enfants ?</p> |
| <p>marque symbolique</p> | <p>le prénom est noté au tableau et puis à la fin ben finalement ce que j'ai gagné j'en rends une partie et je dois payer mon amende donc ben... ça matérialise un peu le la chose</p> |
| <p>élève « court-circuit » diagnostic ? pour embêter > intention volontaire/pas content frontal, cris diffic à inclure > sentiment d'incompétence, souffrance professionnelle # content de venir crise exclure pour le protéger stigmatisation événement traumatique peur, choc, le geste, pleurs, gommer tentative de suicide > imaginaire exagéré ? conseil : les élèves ont pu exprimer leur peur, pourquoi il veut se tuer, comment l'aider... la maîtresse ne sait pas comment faire mais cet espace de parole semble suffire : « vite passés à autre chose » finir mal balancer affaires protéger de la violence de la maîtresse</p> | <p>l'année dernière j'avais un autre élève heu... on a appris par la suite qu'il a eu des des troubles sûrement du spectre autistique mais on sait pas exactement quoi encore mais je le savais pas à ce moment-là et heu... c'est vrai que parfois ben voilà il je sais pas... il était dans sa bulle et il pouvait se mettre à voilà soit faire un bruit répétitif tout le temps pour embêter parce qu'il était pas content du travail qu'il était en train de faire ou qu'il y arrivait pas... heu... et en fait je sais pas si je me suis trop adaptée, enfin, je savais pas trop comment faire en fait je crois pour ces ces élèves là donc je je j'allais plutôt au frontal et heu... et... ça terminait plutôt je pense dans des... ouais des cris... heu... je lui demandais d'arrêter heu... il y a eu des moments heu... ça me revient petit à petit parce que c'était l'année dernière mais oui c'est vrai qu'il y a eu des moments où je pense que le groupe classe l'a mal vécu heu... .. et j'ai ... mouais... je sais pas si... j'ai pas toujours su comment bien... bien faire avec cet élève justement pour l'inclure au mieux et... je suppose qu'il était content de de venir à l'école tout ça mais je... comme j'avais du mal on va dire je pense à ... à l'inclure du coup quand ça allait pas bien, quand il était en crise tout ça ... je... humm... c'était compliqué... en fait je savais pas quoi lui dire, je savais pas quoi faire, et au début ma seule... la seule chose que je pouvais faire parfois c'était voilà de le prendre de le mettre dans la classe d'à côté et ou de... voilà... et d'essayer de l'enlever de mon ... de mon champ de vision, ou, voilà et ouais... .. au final c'était peut-être pas ben forcément le prénom revenait souvent dans la classe c'était pas... c'était pas toujours évident pour eux et puis ... peut-être qu'ils osaient moins aller vers lui parce que bah voilà tout le temps voilà, Noah, Noah, tout le temps... et ... j'ai, j'ai peut-être pas nourri un truc très positif autour de lui heu... voilà où il avait carrément fait peur à la classe où c'est un élève qui a fait aussi des ... tentatives de ... en tout cas se faire mal il disait qu'il voulait même se tuer hein, devant la devant les autres une fois c'est arrivé voilà j'étais pas dans la classe, où il avait pris ses ciseaux pour les mettre sous sa gorge en faisant le geste machin et et ouais il y avait un moment comme ça de choc dans l'année ou bah des élèves après... comme ma collègue avait pris peur ... ben les autres aussi ... et voilà il y avait eu quelques pleurs de... et après je sais pas comment gommer un peu cette image de l'élève dès le lendemain matin voilà on avait essayé de debriefer un petit peu là-dessus tant que Noah était pas là... et... bon c'est... les enfants au final et après ils étaient quand même vite passé à autre chose mais... ils avaient peur pour lui parce qu'ils se demandaient mais pourquoi il veut se faire du mal comme ça, pourquoi il a envie de se tuer... parce que eux, c'était pas dans leur voilà dans leur pensée à eux et ouais ... ils se demandaient comment l'aider un peu ... mais moi je ... enfin je savais pas vraiment... comment trop l'aider non plus il y avait pas une journée où il y avait pas au moins 2 ou 3 reprises, ça ça ça se terminait pas toujours très mal avec heu voilà des... ba, ba, balancer les affaires, etc., mais il y avait au moins plusieurs fois par jour... obligé de reprendre l'élève, etc., sur sur des choses ouais, compliqué c'est un peu le choix de l'équipe qui a été fait pour... pour éviter que Je... je pète un plomb avec lui</p> |

| | |
|---|--|
| péter un plomb se faire mal je le touchais plus (équipe) > cf. réunion | parce que quand vraiment je pouvais plus rien en faire il pouvait s'accrocher à un potot de table ne plus vouloir bouger je enfin en le prenant il pouvait se débattre et on pouvait il pouvait se faire mal et moi aussi donc on avait dit que voilà je le <u>touchais</u> plus et donc j'appelais les parents et c'était la seule chose qui qui qui fonctionnait donc les parents venaient le chercher et Ou alors essayaient de le raisonner au téléphone je lui passais le téléphone |
| équipe écrit (> distance, trace) | les parents se voilaient un peu la face « et oui il est compliqué mais bon ça va » et et du coup là l'objectif ça a été aussi on s'est dit en équipe aussi que à chaque fois qu'il se passait quelque chose Voilà on le mettait par écrit et qu'on essayait de ... à chaque fois prévenir les parents pour qu'ils se rendent compte |

Analyse de l'entretien avec Franck : étape 2

| Processus/Thématiques | Indicateurs/Verbatims |
|---|---|
| Parcours professionnel | |
| Informations sur le parcours personnel et professionnel | Informations socio-démographiques Expériences professionnelles antérieures Formation et expérience en P.I. Positionnement dans cette école et ce projet d'école |
| parcours : 1 an CM2/P.I. 10 ans ZEP quartier nord 11 ans ds cette école en niveau 3 | une dizaine d'années dans les quartiers nord pour la rentrée 2011 donc ça va faire 11 ans que je suis ici à peu près le même temps que j'ai passé dans l'autre école ... oui j'avais pu rencontrer l'équipe j'étais intervenu une fois on m'avait dit : « viens, tu nous parleras du Conseil » donc j'avais vu un peu l'équipe j'avais vu un peu ce qu'ils faisaient, il y avait des réunions publiques à l'époque et sur le projet j'avais pu découvrir un petit peu ce qui se tramait à l'intérieur |
| début facile (en P.I.) | d'être plus <u>serein</u> pour mettre en place certaines institutions : conseils, choix de textes mais pas mal de choses en place j'ai une classe de CM2 des élèves qui fonctionnent très bien pour certains, c'est pas une année difficile sur le plan de la mise en place d'institutions parce qu'il y a un groupe d'élèves qui le porte le journal en disant ça je me dis « ah tu tu relativises » parce que finalement il y a eu des soucis au Conseil des des enfants qui voulaient plus participer au Conseil et toute une histoire qui serait à reprendre ... heu... comment ça s'est passé avec le groupe autour du Conseil notamment ... quelques élèves assez opposants, enfin en tout cas qui voulaient pas participer ou qui voulaient pas se soumettre à ça j'ai le souvenir un peu ça et le groupe a fini par retourner tout seul ... heu, les obliger à être dans le Conseil un souvenir plutôt positif et plutôt comment dire ... une année où je me posais pas trop de questions sur comment c'était reçu ou pas par les autres collègues et en même temps on m'en a pas fait le reproche on m'en a rien fait porter, les familles, pareil nous ont pas posé de souci par rapport à ça, heu, même quelques retours assez positifs en fin d'année sur certaines voilà certains éléments |
| après-coup | le sentiment d'être un peu passé à côté... par rapport à certains enfants donc ils partaient en 6 ^e heu... manque de de de recul de ma part sur quelle structure pour les accueillir ... je pense à une une élève d'une île dans laquelle il s'est passé des choses... j'avais des liens avec une autre prof, bon je me rappelle on échangeait pas mal en dehors de l'école cette première année en CM2 c'était facile entre guillemets parce que j'avais aussi des élèves assez performants donc il suffisait de transmettre pour que ça avance |
| début difficile : expérience en milieu difficile (quartier sensible) changement d'école, difficile | nous permettent de tenir en tout cas me permettent de tenir bon en place le texte libre des choses comme ça Le Conseil voilà les ceintures tout ça me permet de tenir et d'avancer un petit peu donc j'arrivais dans cette école et les premières semaines je me suis demandé si j'avais fait le bon choix parce que l'impression de quitter un endroit qui était pas simple mais pour en prendre un autre qui était tout aussi difficile |
| pratiques non identifiées comme telles au début, puis découverte ... | heu... on va dire que j'ai fini par identifier comme pratiquant la pédagogie freinet j'avais pas en tête quand j'étais élève ou après, c'était l'enseignante qui faisait... un peu différente, différemment des autres, heu l'enseignante où on ne travaille pas entre guillemets |
| base Freinet | j'ai rejoint le le groupe freinet la première année de formation, suite à des lectures des recherches... heu, voilà je je m'inscris dans le mou dans le mouvement freinet en tout cas dans les groupes du GD31 |

| | |
|--|---|
| rencontre/stage/co-optation (contact, mise en relation) | <p>et c'est rigolo parce que j'avais pas de contact particulier avec les instits freinet ou les mouvements et que à l'époque internet, c'était pas développé, heu j'étais repassé par une ancienne enseignante de primaire que j'avais eue heu... on va dire que j'ai fini par identifier comme pratiquant la pédagogie freinet</p> <p>je suis retourné donc dans mon école du village une semaine sur un des stages la 2^e année effectivement, et donc elle m'avait donné des contacts pour ça que je parle de ça des contacts de d'enseignants qui potentiellement faisaient la pédagogie freinet sur Toulouse ou la région</p> <p>je finis par faire un stage chez un enseignant aux Pradettes qui fait de la pédagogie freinet ... heu, voilà je je m'inscris dans le mou dans le mouvement freinet en tout cas dans les groupes du GD31</p> <p>je m'inscris chez les Freinet mais j'avais en référence un peu la recherche d'un groupe pédagogie institutionnelle de par des lectures des choses comme ça et donc je suis très content et en 1999 donc en été en juillet là je fais un premier stage avec TFPI les rencontres de avec (2 collègues) font qu'on commence à démarrer un petit groupe comme ça d'abord à 3 et puis plus grand après.</p> <p>premier groupe de travail autour de la pédagogie institutionnelle qui se monte auquel je participe et ça ça m'aide aussi pas mal à tenir et notamment sur l'écrit d'emblée sur l'écrit ... et par rapport aux élèves perturbateurs je pense à un élève en particulier, c'est rigolo, ça revient... j'ai pas trop pas trop gardé de souvenir de lui forcément en classe mais je me rappelle du groupe qui me renvoie des choses par rapport à ça...</p> |
| élève perturbateur : souvenir non pas de l'enfant mais du retour du groupe | je me rappelle avoir écrit un petit quelque chose sur cet élève-là me disant mais enfin en tout cas moi c'est la conception que j'avais, cet élève ça lui permettait d'être dans la classe les ceintures parce que sans ceinture je vois pas comment j'aurais fait pour qu'il soit dans la classe au même titre que les autres dans le sens où de lui donner un statut de de petit aujourd'hui je dis petit petit en ceinture et donc il pouvait ne pas tout écouter ne pas tout faire comme un enfant lambda ou de ce qu'on attendrait de l'école en CE1, et ça moi c'est une bouée |
| groupe > élève perturbateur | je dis élaborer c'est me rendre conscient de ça en fait... de l'outil, de ce que j'en fais, du fait qu'en face on me dit mais non mais c'est un outil quand même qui qui moralise qui qui qui est rigide ... et moi je le vis pas comme ça du <u>tout</u> , alors peut-être ça me rassure dans sa normalité dans sa rigidité, mais quand même ça me permet au moins en tout cas de accueillir cet enfant en particulier il y en a d'autres mais celui-là en particulier parce que sinon je vois pas comment je tiens dans la classe moi-même déjà, lui et moi même – aussi par rapport à lui, quoi sans être violent entre guillemets, soit avec les mots soit en étant brusque, soit en ne lui répondant pas soit, soit en l'envoyant ailleurs... voilà ça me permet de le faire tenir <u>dans la classe</u> et de le contenir je dirais que je dirais dans la classe ... mais que ça soit pas simplement non plus que de la contention ... et le groupe notamment là quand je dis quelque part c'est un tout début d'élaboration en même temps dire bah qu'est ce qu'on fait avec lui et qu'est ce que ça lui amène |
| début de réflexion/outil ceintures/lien avec le groupe qui permet d'élaborer : contenir | |
| opposition avec la formation initiale (IUFM, INSPE) ou institution éducation nationale | les années d'après ont été un peu difficiles dans ce positionnement <u>face à l'institution</u> et le travail de classe et ce qui était demandé par rapport soit à la pédagogie soit par rapport au contenu soit par rapport à la à la structure elle-même de l'école et de l'éducation nationale donc j'étais plutôt en opposition là pour le coup ... |
| Sens de l'activité professionnelle | |
| Rapports épistémique, identitaire et social au travail | <p>Comprendre comment le sujet se représente le travail et quelle place lui accorde-t-il dans la vie</p> <p>Quelle place accordée à la formation et l'auto-formation à la P.I. sur le temps personnel dans la construction de l'identité professionnelle</p> <p>Quelle importance accordée au travail d'équipe dans l'école, aux collectifs en P.I.</p> |
| investissement place : du temps de travail pour s'y coller, se former | je pense que la classe le quotidien était pas simple j'étais jeune il y avait aussi les enfants enfin il y avait une vie aussi voilà qui qui demandait qui était assez intense qui demandait d'être très présent... |
| du temps d'appropriation | là j'arrive il y a des brevets donc ça change pas mal il faut s'approprier le contenu et bon les outils certains sont pas élaborés complètement mais il y a des outils et comme l'enjeu c'est de les, tous les utiliser bah je les utilise ... mais il faut se les approprier, il y a un temps d'appropriation aussi voilà qui demande ... donc tout ça faisait que ça tanguait un peu et bon ça doit être... ça a dû être possible puisque j'y suis depuis... |

| | |
|--|---|
| <p>recherche, lectures ... lien avec recherche, groupe de travail</p> | <p>j'étais quand même allé la revoir puisque j'étais dans cette école-là, et j'en avais profité pour mener un entretien... mon premier entretien je sais pas exactement pourquoi là je m'inscris chez les Freinet mais j'avais en référence un peu la recherche d'un groupe pédagogie institutionnelle de par des lectures des choses comme ça et donc je suis très content et en 1999 donc en été en juillet là je fais un premier stage avec TFPI</p> <p>m'a ouvert une brèche autour du casnav autour de l'accueil des petits voyageurs et puis finalement de manière plus générale l'accueil des enfants non francophones, heu... ce sera amené à participer à une recherche-formation avec eux, là c'est le côté un peu didactique au départ j'étais un peu inquiet Oh là là je peux pas participer à des formations comme ça parce que le côté didactique va me bouffer par rapport à ce que j'essaie de faire en technique freinet pédagogie institutionnelle et puis finalement heu... comment dire... ce côté didactique par là c'était pour monter des séances de l'enseignement de la lecture de manière plus générale de la langue et de la langue dans une classe hétérogène finalement, avec des des petits voyageurs des non lecteurs, ... donc finalement ça m'a étayé un peu sur le plan didactique et la P.I. finalement la pédagogie institutionnelle comment dire m'a permis de étayer l'autre côté c'est-à-dire là pour faire de gérer 3 groupes de travail dans une classe ou bien c'est la classe elle tourne pas par ailleurs s'il y a pas des institutions ... je vois pas comment on fait ... y'a des enseignants qui peuvent y arriver ... mais... moi ça allait de pair</p> <p>j'ai cette phrase de Pain je crois qui dit que <i>le scolaire c'est pas d'abord c'est heu c'est heu... à l'issu de tout un travail</i></p> |
| <p>auto-réflexion pendant l'entretien</p> | <p>il y a quelque chose d'assez un peu je veux dire presque une forme de <u>matrice</u> là un peu dans mon entrée dans le métier dans ce que j'évoque je l'ai jamais trop pensé comme ça mais je pourrais le dire comme ça aujourd'hui ...</p> |
| <p>formation, auto-formation, groupe de pairs, travail d'équipe, collectif (seul au début) groupe P.I. + lien autres professionnels (> tenir)</p> <p>groupe P.I. : - penser la classe - s'autoriser à - décharger</p> | <p>... mes collègues je sais pas ce qu'ils disent mais en fait je m'en occupe pas trop... heu, il y a une jeune collègue qui a le CM2 aussi elle est sortie de l'IUFM y'a pas très longtemps donc on peut discuter, elle fait pas ça, mais on peut discuter assez facilement</p> <p>une île dans laquelle il s'est passé des choses... j'avais des liens avec une autre prof, bon je me rappelle on échangeait pas mal en dehors de l'école</p> <p>groupe P.I. mais ce qui m'a permis de tenir en tout cas de continuer à y être, c'est aussi des liens avec d'autres professionnels en dehors de l'école ...</p> <p>je me rappelle bondir un peu de toute façon personne se bousculait et moi ça m'intéresse ça me permettait de sortir de la classe un peu j'ai été remplacé enfin les conditions étaient idéales t'es remplacé ! et que j'allais travailler avec des familles à l'époque c'était aussi l'accueil du public type voyageurs donc c'était un peu ça la la demande entre guillemets d'entendre un peu les le public donc j'ai eu la chance de pouvoir entendre des familles parler de du rapport à l'école, médiatisée par un formateur qui savait ce qu'il faisait là-dessus donc, voire l'IEN aussi qui pouvait qui était partie prenante donc il y avait quelque chose autour de l'institution de l'animation ... ce qui m'a permis voilà d'une part ça me permettait de sortir de la classe et d'autre part de pouvoir entendre un petit peu ce qui se passait en dehors de la classe, du rapport de ces familles à à l'école, donc ça m'a engagé un petit peu dans ce travail là</p> <p>j'ai pu participer à un groupe de parents aussi qui s'était monté dans le quartier quartier nord, de plusieurs professionnels de plusieurs professions, petite enfance centre de loisirs oui centre de loisirs crèches mais aussi CMP</p> <p>quel impact ça aurait de de travailler avec les familles et d'autres professionnels dans la classe quoi sans doute des effets très indirects ... mais moi il y avait un côté qui m'assurait quelque part qui me rassurait qui m'assurait de faire des échanges avec les gens à côté apaisant aussi même pour les enfants ou les familles si on se croise ailleurs si on discute d'autres choses ou de l'école mais ailleurs c'est pas la même chose on n'est pas sur les résultats purs et durs mais sur des échanges peut-être plus informels, mais qui participent aussi à ce que la relation elle soit plus apaisée, ben on était quand même dans un endroit où des relations pouvaient être aussi très tendues avec les familles, j'ai eu aussi des relations très tendues avec certaines familles,</p> <p>et toujours le groupe de pédagogie institutionnelle, avec un rayonnement différent mais il me permet aussi de revenir sur ce qui se passe en classe et de penser un peu la classe, heu... autre que ce qu'on fait à l'école... Dans cette école-là il y a il y a des moments de discussion des moments d'échanges mais c'est encore autre chose, j'ai l'impression que je peux dire des choses que je m'autorise pas à dire ou moins facilement je peux dire du mal des collègues par exemple plus facilement que ça soit justifié ou pas justifié en fait hein mais juste décharger un peu des trucs qui me paraissent aberrants qui est plus difficile en réunion de de de l'école même si ça serait peut-être intéressant ça se fait pas trop, ou pas beaucoup ...</p> |

| | |
|---|--|
| <p>co-formation/équipe/projet de l'école :</p> <p>– réguler</p> <p>formation, transmission/jeunes collègues</p> <p>doucement <i>mais</i> on impose...</p> <p>imposé <i>mais</i> ils ne l'utilisent pas</p> <p>sens/outil</p> <p>normatif pervers contre-productif</p> <p>réflexion du collectif adulte débattre questionner enjeux outils contenus (exemple déplacements/ceintures)</p> | <p>après on voit effectivement que c'est géré de manière <u>différente</u>, on essaie de le réguler ça non pas pour on dira atténuer la différence c'est pas trop le problème mais c'est plus pour apprendre à se servir de l'outil ou voir comment il peut évoluer aussi c'est plus ça, que qu'on soit tous pareils, que de le gérer de la même manière, là-dessus j'ai pas trop de... pas trop d'illusions alors peut-être je j'<u>œuvre</u> aussi à ça</p> <p>il me semble que chacun doit se l'approprier ... enfin quand je dis chacun c'est effectivement chaque élève mais aussi chaque adulte surtout pour ces dernières années où on accueille beaucoup d'enfants, d'enfants, lapsus, d'adultes enseignants qui n'ont jamais pratiqué des méthodes coopératives donc ils ont comme les enfants tout à apprendre... et ça s'apprend pas en 2 minutes et il suffit pas de donner des recettes pour mener un conseil quoi ... donc là sur le niveau 3 nous en tout cas on y va doucement ... et la priorité c'est que les enseignants déjà sont un peu à l'<u>aise</u> avec ce qu'ils font <u>même</u> si c'est pas du coopératif heu... et de notre côté <u>on impose</u> quand même le Conseil les ceintures et tout ça ...</p> <p>mais je sais que des nouveaux collègues et ça c'est bien qu'ils puissent le dire ... heu... c'est bien qu'ils puissent le dire... heu... peuvent ne pas utiliser... là j'ai une collègue qui dit : « bah moi encore les ceintures je sais pas à quoi ça sert », donc ça c'est intéressant que ça puisse se dire et puis se mettre au travail... on peut le leur imposer hein... mais ... c'est imposé comme quelque chose qui devrait être utilisé, maintenant il faut le temps de se l'approprier, voir le sens de cet outil là quoi... c'est pas de l'utiliser comme un truc comment dire qui pourrait être complètement normatif et là où ça se veut pouvoir porter des différences, on... on écrabouillerait tout ça finalement</p> <p>... la question du déplacement est une question qui vient travailler régulièrement les ceintures, à l'école on peut quand même relativement se déplacer y'a des salles encore qui restent vides donc voilà comment on les utilise ou les utilise pas ? est-ce que ça empêche ou pas les apprentissages ? et du fait de, d'utiliser les ceintures en disant bah voilà il y a que les ceintures orange qui peuvent se déplacer par exemple ... enfin qui peuvent se déplacer dans le sens de sortir de la classe donc quand je dis déplacer ... et même à l'intérieur de la classe, à l'<u>intérieur</u> avec ... donc ça c'est des choses qui sont intéressantes, et qui sont mises en débat <u>régulièrement</u> parce que effectivement en fonction de comment on perçoit les choses et comment les ceintures viennent <u>embêter ou pas</u> ... plutôt que de les laisser tomber un des enjeux en tout cas ces dernières années c'est de... questionner un peu voilà le <u>contenu</u> des ceintures... leur mise en <u>application</u>... leurs effets <u>ou pas</u></p> |
| <p>conflits – incidents</p> <p>intervention directeur > chacun à sa place (statuts, rôles)</p> | <p>voilà en tout cas il y a des incidents assez compliqués entre enfants avec moi les enfants avec les familles qui font que le directeur qui intervient pour <u>apaiser les choses</u> pour <u>remettre chacun à sa place</u> et ça c'est un peu salutaire il y a ce cette journée là de projet il y a toute une fin de première période des choses qui se passent qui remettent un peu tout le monde à leur place qui vous permettent un peu de souffler</p> |
| <p>construction de l'identité professionnelle par le statut :</p> <p>– instit reconnu</p> <p>– le vieux qui rabâche/ses valeurs</p> | <p>un statut mais pas, peut-être si, je construis le statut de de prof l'instit, un instit un peu à la vieille école un peu connu reconnu qui était plutôt narcissiquement aussi plaisant hein mais ça avait aussi des effets voilà je pense avoir là dans la classe en tout cas dans le côté un peu professionnel</p> <p>je suis arrivé j'étais le plus jeune et puis j'ai l'impression d'être un peu plus vieux voire le vieux qui a rabâché les trucs ou d'être un peu fatigué de de toute cette tension et cette énergie il y avait, c'était aussi le moment où l'institution changeait un peu les règles du jeu le directeur de l'école est <u>parti</u>, on m'a proposé la direction je n'ai pas voulu. C'était là, ça coïncidait avec la mise en place de tout un tas de ... avec l'arrivée de monsieur Sarkozy au pouvoir, la mise en place de tout un tas de choses au niveau éducation que je ne voulais pas porter</p> |
| <p>construction de l'identité professionnelle/pratiques indispensables</p> | <p>le plan de travail par exemple effectivement je vois pas trop comment je pourrais faire autrement, heu... ..</p> |
| <p>lien à l'institution</p> <p>perte de sens</p> | <p>les années d'après ont été un peu difficiles dans ce positionnement <u>face à l'institution</u> et le travail de classe et ce qui était demandé par rapport soit à la pédagogie soit par rapport au contenu soit par rapport à la à la structure elle-même de l'école et de l'éducation nationale donc j'étais plutôt en opposition là pour le coup ... ça empêchait pas qu'il y avait toujours des réunions des choses comme ... ce que je dis là une plainte de ma part c'est de ne plus pouvoir rencontrer les cadres intermédiaires de l'éducation nationale comme les inspecteurs à cette époque là on les rencontrait on pouvait dire qu'on n'était pas d'accord sur ce qu'ils disaient <u>au moins ça se disait</u> et donc la colère était pas la même en face à des mesures ou des choses qui nous paraissaient avoir pas de sens ou peu de sens ou contradictoires avec ce qu'on souhaitait faire... ..</p> |

| | |
|--|--|
| <p>travail comme un défi :</p> <p>intéressant challenge</p> | <p>d'autres problématiques que ça soit de par leur âge mais aussi par rapport à l'écrit par rapport à la lecture il y a un décalage certain, pas pour tous hein, mais quand même, voilà je je la mise en œuvre de 3 groupes c'est ça c'est ça c'était intéressant, il y avait un vrai challenge 3 groupes parce que effectivement ça cassait un peu les dynamiques que j'avais mises en place en cours double où finalement on pouvait traiter ça comme un seul groupe, heu... là j'étais un peu embêté donc le retour comme j'ai dit tout à l'heure par rapport au casnav avec plusieurs groupes de travail en même temps voilà ça m'obligeait à ça ...</p> <p>ben faut faire avec ça et je trouve ça intéressant parce que c'est là qu'il y a des défis à relever pour que chacun essaye de trouver en tout cas un peu de place</p> <p>maintenant c'est parce que j'ai quelques outils effectivement que voilà j'ai pu expérimenter ailleurs par exemple ou que j'ai pu en mettre en discussion peut-être je peux je peux tenir ce ... aussi ce <u>discours-là</u>.</p> |
| <p>partenariat ouverture sortie</p> <p>> pour le maître en miroir > pour la classe</p> | <p>ici j'arrivais il y avait rien y avait rien qui était prévu aucun partenariat quand tout à l'heure je disais ça, m'est venue l'impression de voir une école toute seule là qui qui tourne en rond et donc là ce en tout cas je sais pas les autres collègues comment ils faisaient mais moi ça voilà là c'est l'asphyxie il y a aucune possibilité de sortir ailleurs pour une formation quelque chose puisque cette époque là c'est pareil la formation est mise à mal, il y a plus de remplacement ça va commencer à être... difficile enfin</p> <p>puis se tisse petit à petit des liens avec les autres je pense notamment enfin je pourrais décrire comme ça une activité vélo on a fait venir heu une association pour faire du vélo et là j'ai l'impression dans cette dans ces 2 journées ça libère un peu autre chose, on sort de la classe on fait des activités il y avait peu d'activités programmées là quand je suis arrivé</p> |
| <p>place de l'ulis dans l'école rapport au dispositif, ouvert depuis 4 ans</p> <p>respect du prescrit/classe de référence, rentrée en classe > perturbant pour l'enseignant coordinateur</p> <p>lien enseignant/coordination difficile articulation ? place de chacun des professionnels</p> <p>aujourd'hui évolution avec coordo titulaire du poste + titulaire Cappéi + adhésion au projet et formé en P.I.</p> <p>travail commun ++ temps accordé ++</p> | <p>c'est compliqué au niveau école d'en parler ... parce que il y a des situations très très différentes dans cette ULIS...</p> <p>et d'emblée cette ULIS ça a été marquée par quelque chose c'est-à-dire que la la la personne qui était <u>nommée</u> à l'ouverture de cette ULIS alors je sais plus combien de temps elle est restée mais je crois moins d'un mois et puis il a souhaité s'arrêter...</p> <p>je crois que ça c'était assez perturbateur pour l'identité de l'enseignante mais aussi les autres enseignants qui vont faire fonction pendant les 3 années je crois qu'il y a eu 3 enseignants qui <u>ont fait fonction</u>, 3 ou 4 enseignantes qui ont fait fonction mais qui n'étaient pas titulaires du... je sais plus comment ça s'appelle... le Cappéi ? donc elles ont fait ce qu'elles pensaient être ce qu'on leur demandait dans un environnement où nous on... quelque part là pour reprendre les mots ... on <u>forçait pas</u> l'inclusion on prenait le texte comme il était et on se disait bah puisqu'on a des outils de différenciation dans la classe on va les utiliser et puis on va voir</p> <p>heu, avec peu de de liens finalement autre que des discussions d'adultes, mais un peu comme si les élèves allaient faire un temps d'apprentissage ou de... comment dire ? ... d'apprentissage mais à leur niveau alors que ça serait pas possible en classe ... en fait cette articulation était compliquée à travailler mais en même temps il fallait bien trouver heu... comment dire ? quelque chose qui mettait pas à mal aussi les adultes pour que chacun trouve sa <u>place</u></p> <p>alors ce qui est intéressant c'est d'avoir un adulte qui se penche un peu plus là-dessus là c'est un... comment dire ? ... y'a quelque chose de <u>réel</u> dans ma pratique par exemple effectivement le fait qu'il y a 2 élèves inscrits en ULIS, il y a plus d'<u>échanges</u> sur ces enfants-là avec le coordo qu'avec d'autres enfants qui sont notifiés MDPH où je n'ai pas ou peu d'interlocuteurs ... donc il se passe des choses différentes pour ces 2 qui se passent pour d'autres, ça c'est indéniable le temps que j'y consacre, le temps qu'on passe à en parler, à essayer de mettre des choses en œuvre... heu... j'ai pas la même qualité d'échange pour d'autres enfants qui ne sont pas notifiés ULIS mais qui sont MDPH</p> |
| <p>Représentation du handicap</p> | |
| <p>Rapport au handicap, et en particulier aux élèves présentant des comportements perturbateurs</p> | <p>Saisir l'évolution des représentations du sujet à propos du handicap Saisir comment il définit les élèves en question Saisir l'impact de la P.I. sur les représentations</p> |
| <p>violence insupportable + voca (voir plus bas)</p> | <p>mais ce qui était très difficile c'était ce que j'ai vécu très très difficilement c'est la violence entre eux, heu...</p> |

| | |
|--|--|
| <p>le bénéfice du doute malgré une notification ou PPS : peut laisser penser... potentiellement perturbateurs</p> <p>étiquettes # réalité</p> <p>étiquetés pedegree estampillés</p> <p>> ce qu'invente la médecine ou la rééducation (déli – construction sociale du handicap ?) tous handicapés/(ou aucun) ?</p> | <p>lui finalement est assez calme alors que c'est lui qui potentiellement peut exploser peut faire des crises de violence, etc. La rentrée, il me laisse tranquille et c'est les autres qui ne sont pas étiquetés quoi que ce soit, en tout cas pas à ma connaissance, qui imposent leur manière de faire, leur vue, leur ...</p> <p>ceux qui ont un pedigree particulier, de la MDPH</p> <p>ceux qui sont estampillés ... heu... tout ce qu'invente la médecine ou la rééducation enfin voilà le tdah... heu... de faire en sorte que effectivement le même enfant qui ne bénéficierait pas de l'orthophonie par ailleurs mais qui aurait les mêmes difficultés à lire écrire ou en mathématiques</p> |
| <p>responsabilité déplacée sur l'école</p> <p>– la chose scolaire</p> <p>– l'écrit</p> <p>– le rythme</p> <p>toutes difficultés # situation de handicap ?</p> <p>milieu/influence sur le comportement</p> <p>défensive, insolente, résistance, endurance la fabriquer comme ingérable</p> | <p>j'ai la liste juste devant les yeux parce que je sais pas, ... heu... 3, 4, 5, 6, 7, 8... moi je pourrais dire que j'ai quasi 8 élèves 8, ou 9 <u>élèves</u> qui relèveraient de ce qu'on pourrait imaginer une inclusion <u>large</u> et bien voilà en dehors des des statuts de chacun des qui ... mais qui auraient des profils à l'époque on aurait pu dire moi je disais <u>en difficulté</u></p> <p>quelque soit la difficulté en en difficulté avec la chose scolaire, heu en difficulté oui avec la chose scolaire parce que ça révèle il y a des choses qui se révèlent beaucoup à l'école hein il y a certains enfants je pense qu'ils sont pas en difficulté en dehors de l'école ... mais <u>dans l'école</u> pour ce qu'on leur fait faire je dirais il y en a 8, je pourrais même tirer jusqu'à 9, 10 si je veux parce que y'a des élèves bah si je les fais écrire, heu... si je m'amuse à faire une classe heu... modèle là, où on est assis le matin même une classe COVID là : on est assis le matin on bouge pas et on écoute toute la journée je pense qu'il y a une dizaine...</p> <p>alors ils apprennent par <u>ailleurs</u> il y en a, la différence c'est ça, certains apprennent par ailleurs donc certains ben... c'est pas grave, à la maison ils refont ou ils ont des capacités intellectuelles qui font qu'ils apprennent, mais finalement la classe n'est pas... ne les met pas <u>en réussite</u> si je, si je prends là... combien d'enfants, notamment des petits garçons, ont du mal à écrire ?</p> <p>je peux mettre en difficulté très facilement 7, 8 enfants qui par ailleurs ont des compétences et des connaissances suffisantes mais à l'écrit je les mets en difficulté très facilement ces enfants-là... si j'exige un rythme, un temps, une qualité d'écriture, un soin dans le cahier ... enfin voilà suivant un peu où je rentre... pareil sur la sur le <u>rythme</u> : je pense à une une petite en CE2, très sympathique hein... qui a pas de problème particulier, mais si je jouais sur le rythme enfin c'est une petite que je peux qualifier en difficultés... parce qu'elle peut pas suivre le rythme des autres, heu pour <u>ses raisons</u>, mais... pas des raisons cognitives ni heu... elle apprend, elle sait des choses ... ouais ...</p> <p>j'en ai 2... parce que <u>même</u> avec le dispositif qu'on met en place ils apparaissent ... mais finalement en fonction, dans le dans le milieu dans lequel on les met les élèves ... et les enfants s'adaptent un petit peu donc il y a certains comportements qui n'apparaissent pas par exemple j'ai un élève l'année dernière il aurait pu être signalé comme ...</p> <p>une petite fille qui est partie aussi je pense que... j'espère qu'elle a, heu... trouvé une école qui saura l'accueillir parce qu'effectivement c'est une petite fille qui va <u>répondre</u> qui va être sur la <u>défensive</u> et on peut tout à fait la fabriquer comme heu... une petite fille qui va être ingérable parce que... j'ai plus le mot d'ailleurs... parce qu'elle répond parce qu'elle est insolente voilà, insolente ... elle va tout à fait rentrer dans ce profil-là si on la prend du de par sa résistance ... et elle a de l'endurance là-dessus elle va tenir longtemps malgré tout, à son <u>corps défendant</u> j'ai envie de dire ...</p> |

| Sens de l'expérience – Appropriation subjective | |
|--|--|
| Rapport au savoir : les valeurs | Saisir quelles valeurs sous-tendent la pratique professionnelle et les choix effectués par le sujet Saisir comment le sujet s'approprie ces valeurs mises en avant dans le projet d'école |
| militant | mais bon c'était un peu un côté un peu militant puis de se soumettre à quelque chose estimant que ma place était là, plus là-bas qu'ailleurs tout comme ça avait du sens d'aller là-bas mais bon avec de l'appréhension effectivement ça coïncidait avec la mise en place de tout un tas de ... avec l'arrivée de monsieur Sarkozy au pouvoir, la mise en place de tout un tas de choses au niveau éducation que je ne voulais pas porter |
| notion d'hétérogénéité à prendre en compte | moi ça m'a permis voilà d'étayer les 2 sans me renier finalement sur les 2 en me disant qu'il y avait peut-être des temps d'apprentissage qui pouvaient être assez explicites et avec des groupes de niveau l'expérience que je faisais c'est qu'il y a des élèves étaient assez comment dire contents ça serait enfin contents pas dans le sens... heu l'impression que ça avait du sens qu'on faisait avec eux que ça les aidait à apprendre, donc c'était pas mal, c'était pas de la pédagogie freinet mais finalement on peut même porter ils y trouvaient du sens on reconstruisait par petit... avec du travail par petits groupes voilà les petits groupes aussi et ça cassait le grand groupe |
| valeurs et pratiques propices à l'inclusion > évidence vs accueil impératif éthique | ... il y a d'autres choses qui me paraissent des prescriptions, mais celle-là ne me paraît pas comme une prescription j'ai l'impression que du fait de mes référents pédagogiques et de ce à quoi j'essaie de faire ça... je vais dire, ça va de soi, en tout cas c'est c'est la <u>moindre des choses</u> que d'être inclusif. Alors voilà là parce que cette conception cette notion, l'inclusion, mais il me semble qu'elle va dans ce sens-là donc en fait je travaille pas l'inclusion pour l'inclusion comme une... comme une prescription mais j'essaie de mettre en œuvre une pédagogie qui... dont ça serait un des fondements au fond, d'accueillir tout le monde... je préférerais le mot <u>d'accueil</u> finalement, et de travailler sur cette dimension d'accueillir et de et de voir ce qu'on peut faire avec chacun ... donc ça ça serait plutôt ... voilà, j'ai pu écrire par ailleurs la notion d'accueil inconditionnel, pour aller sur d'autres secteurs il me semble que l'école relève de ça, et qu'on peut pas, on peut pas s'en passer, on ne choisit pas ses élèves, c'est ça qui est intéressant, on choisit pas les parents du coup ben faut faire avec ça et je trouve ça intéressant parce que c'est là qu'il y a des défis à relever pour que chacun essaye de trouver en tout cas un peu de place et ça doit pas être que symbolique ou que physique mais apprendre aussi bien ... donc dans ce qui me permet de le faire bah voilà il y a ce <u>positionnement</u> je crois que au final aujourd'hui si on en parle de positionnement c'est peut-être difficile de parler donc si on met <u>en cause</u> déjà ça déjà je crois que c'est la porte ouverte à ne pas le faire pour le faire à moitié ou ne pas l'accepter ou de l'accepter... ça veut pas dire que tous les jours c'est facile... il y a quelque chose qui sur lequel là, comment dire, ... un impératif éthique presque ... <u>t'as pas le choix</u> c'est comme ça, ça fait partie de notre fonction et c'est très bien ... |
| choix/connaissance du projet | oui j'avais pu rencontrer l'équipe j'étais intervenu une fois on m'avait dit : « viens, tu nous parleras du Conseil » donc j'avais vu un peu l'équipe j'avais vu un peu ce qu'ils faisaient, il y avait des réunions publiques à l'époque et sur le projet j'avais pu découvrir un petit peu ce qui se tramait à l'intérieur |
| pas une école P.I. vs pratiques P.I. et liens | l'école elle se réclame pas de la pédagogie institutionnelle après elle utilise des éléments de la pédagogie mais c'est vrai que le cadre de travail d'emblée se réclamait ni freinet ni institutionnel mais de prendre des éléments de de toute cette pédagogie il y avait un groupe qui avait travaillé une année avant, a essayé d'élaborer un projet et comment dire un cadre éducatif et pédagogique donc il s'était inspiré de tout ça... les gens qui travaillent là-dessus étaient au CEMEA, d'autres d'autres ailleurs, donc il y avait pédagogie nouvelle pédagogie active |
| du temps disponible – pour les élèves – pour soi, se former stratégie en réponse à plainte, critique de l'institution (dans cette école, bricoles...) | tout ça est très compliqué, ça prend du temps d'ailleurs c'est pour ce... on peut terminer là-dessus... il y a... une des choses qui me fait tenir dans cette école notamment au-delà de tout ce que je dis c'est que on a les enfants plusieurs années en une année je trouve ça, heu... on peut arriver à faire des <u>bricoles</u> ça veut pas dire qu'il faut pas le faire hein... je dirais pas qu'il faut pas le faire, ce qui est fait est fait, et ce qui est pris est pris, par contre pour avoir un vrai travail de <u>fond</u> je pense qu'il faut avoir 2, 3 ans pour que quelque chose de fond et que l'enfant aussi <u>bouge</u> ... qu'il s'approprie aussi ... l'enjeu c'est pas que ça soit les adultes tout le temps qui, qui œuvrent, que lui trouve ces méthodes, que lui voit de quoi il a besoin que lui arrive à se poser, ou pas, et ça... il faut du temps |

| | |
|--|---|
| <p>inclusion collective universellement facilitant partagé par tous ouvrir des possibles</p> <p>P.I. > inclusion universelle # prescription réduite à un estampillage</p> <p>idéal/concrètement ...</p> | <p>moins centré sur les apprentissages, bon on les oublie <u>pas</u>, mais plutôt sur les conditions d'apprentissage, à quelles conditions l'enfant peut rester dans la classe ou pas, de quoi il a besoin pour pouvoir être dans la classe ou pour travailler, heu...</p> <p>il faut que le dispositif de la classe... continue à être suffisamment <u>ouvert</u> pour que les élèves d'ULIS bah ils feront ce qu'ils ont à faire avec le le cadre de l'ULIS... mais ceux qui ne bénéficient pas de l'ULIS puissent continuer à à travailler aussi à leur niveau à leurs besoins à... heu... et de pas réduire effectivement l'inclusion à l'ULIS, ne pas la réduire à ceux qui ont un pedigree particulier, de la MDPH, ne pas la réduire... voilà tout ça donc finalement ... de continuer à essayer de faire que la ... que le dispositif d'inclusion si on veut reprendre ça il soit ouvert à chacun et tous <u>tout le temps</u>...</p> <p>moi c'est un peu le leitmotiv là de de l'utilisation de la pédagogie institutionnelle et ... contre la prescription d'inclusion, si j'avais à en dire quelque chose c'est effectivement ne pas la réduire à ceux qui sont estampillés ... heu... tout ce qu'invente la médecine ou la rééducation enfin voilà le tdah... heu... de faire en sorte que effectivement le même enfant qui ne bénéficierait pas de l'orthophonie par ailleurs mais qui aurait les mêmes difficultés à lire écrire ou en mathématiques, heu, puisse essayer de trouver dans la classe des outils ou des moments qui lui soit opportuns... par rapport à celui qui a une aide, quelle que soit son aide on a en classe un élève qui a un ordinateur bah à la rigueur s'il y a besoin, qu'un autre élève aurait besoin d'un ordinateur pour faire l'équivalent parce que bah il faudrait qu'il puisse trouver la même chose en <u>classe</u> même si ça c'est... ces équivalents sont complexes à mettre en œuvre... <u>dans</u> la classe dans le statut dans le besoin dans ... tout ça est très compliqué, ça prend du temps</p> |
| <p>inclusion # rééducation</p> | <p>pourrait se réduire un peu comme la rééducation à des moments, un peu comme une prise en charge orthophonique ou psychomot ou... alors ça <u>peut</u> hein, je sais que ça existe pour certains enfants dans la classe dans l'école, parce que ils ont des besoins spécifiques par rapport aux apprentissages par exemple mais globalement l'enjeu c'est qu'il soit inclus puisqu'on essaie de de le faire pour les autres ceux-là y a pas de raison heu... que les élèves de l'ULIS ne bénéficient pas des mêmes choses</p> |
| <p>Sens de l'expérience Appropriation subjective des prescriptions institutionnelles</p> | <p>Comprendre quelles pratiques sont mises en œuvre et en quoi elles peuvent favoriser l'inclusion de ces élèves ou pas. Saisir les liens entre travail prescrit et travail réel</p> |
| <p>conseil (im)poser la Loi</p> <p>violence/relations (voca ++)</p> <p>ceintures/pouvoir pouvoir/conseil # droit de véto rupture/une grande</p> <p>liens > sortie vélo > libère</p> | <p>« Ben écoutez on va essayer le Conseil comme moi je veux le faire » et j'ai imposé ça donc au début c'était compliqué en fait c'est <u>pas tant</u> la forme du Conseil tout ça ce qui était compliqué ce qui est apparu après c'est les relations entre eux c'est ce qu'ils avaient vécu des années précédentes</p> <p>c'était fait un peu une loi en sous-main et je subissais un petit peu cette loi là et quelques quelques grands élèves là qui essayaient de à de de tenir le pouvoir alors pour eux... des tensions dans la cour de récréation qui étaient palpables, ... je m'en rappelle ça c'était en sport impossible de faire 2 groupes pour travailler en sport si je quittais un groupe l'autre groupe se tapait dessus quasiment ou verbalement ou physiquement</p> <p>ils avaient des habitudes de travail on voyait bien que ça ... mais les relations entre eux étaient assez exécrables et ils se faisaient payer des trucs soit dans la cours ou ailleurs</p> <p>ils étaient pas en capacité à prendre le dessus c'était des grands mais avec des petites ceintures qui tenaient qui tenaient la classe donc il m'a fallu quelques semaines voilà pour découvrir <u>ça</u> et puis le prendre en pleine figure ... là j'accueille l'élève que j'ai j'ai écrit dessus ça je baptisais Romuald pareil compliqué à gérer</p> <p>quoi ce soit, en tout cas pas à ma connaissance, qui imposent leur manière de faire, leur vue, leur ... sans que ça passe par la discussion pourtant ça passe tout ça au conseil, mais le Conseil ne fait que, ou ne rien dire ou valider le truc ... donc j'interviens souvent pour poser mon <u>véto</u>, voilà des choses comme ça qu'ils avaient pas l'habitude... là l'adulte je me pose en en frontal et je prends en frontal certains certaines visions d'autres d'autres de de petits groupes jusqu'à ce que certains élèves grands grands... je me rappelle une grande qui finit par dire oui « non mais vous vous comportiez pas comme ça l'année dernière, vous dites ça mais c'est pas vrai »... enfin voilà jusque-là mais ça ça a mis bien 2 mois donc pendant 2 mois c'était...</p> <p>puis se tisse petit à petit des liens avec les autres je pense notamment enfin je pourrais décrire comme ça une activité vélo on a fait venir heu une association pour faire du vélo et là j'ai l'impression dans cette dans ces 2 journées ça libère un peu autre chose, on sort de la classe on fait des activités il y avait peu d'activités programmées là quand je suis arrivé</p> |

| | |
|--|--|
| <p>paradoxe : accueillir en excluant ?</p> | <p>j'ai cette phrase de Pain je crois qui dit que <i>le scolaire c'est pas d'abord c'est heu c'est heu... à l'issu de tout un travail ... je crois qu'il y a quelque chose de cet ordre-là, c'est-à-dire que ceux qui peuvent pas y être, le premier travail c'est de les déscolariser dans le sens qu'ils acceptent de sortir de l'espace d'apprentissage formel écrit assis, pour pouvoir <u>y revenir</u> donc faire que ça manque un peu, qu'ils puissent se montrer qu'ils sont capables <u>de faire autre chose</u></i></p> |
| <p>des pratiques pour tous mais bénéfiques surtout pour inclure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présentations - texte libre <p>> permet à l'élève de « s'inscrire »</p> <p>plan de travail</p> <p>outils communs : conseil, ceintures, PTI, brevets, portes-vues...</p> <p>forum</p> <p>grand conseil</p> <p>exemple du groupe FOOT/grand conseil</p> <p>grd conseil a permis de gérer le foot avec invention rôle arbitre</p> <ul style="list-style-type: none"> - carton jaune/rouge <p>> porté par adultes + conseil + forum</p> <p>> évolution de l'enfant/ apprentissages, place dans le groupe</p> | <p>il y a un temps de présentation par exemple ça ça marche je peux pas le, je peux plus l'enlever parce qu'en temps de présentation pour moi c'est ce que les élèves font dans la classe ... alors très communément il y a des recherches des exposés des choses comme ça et pour ceux qui peuvent pas il y a eu des années où il y a de la pâte à modeler ou des pliages des montages en bois enfin tout un tas de choses qui peut se réaliser à côté de la classe j'ai envie de dire, la classe au sens scolaire proprement dit, le mot la classe <u>c'est</u> le c'est la scolarité donc heu... ces élèves-là voilà le temps de présentation je peux plus l'enlever pour ça... c'est même pas pour les exposés à la rigueur, c'est pour que ces enfants enfin là puissent <u>s'inscrire</u> à quelque chose ils ont, ils <u>font</u> quelque chose mais pour d'autres ça va être le texte libre, comme de par hasard des enfants c'est ceux qui ne <u>peuvent pas</u> écrire qui écrivent des textes libres donc ça ça se répète trop souvent pour que ça soit un hasard donc cet espace-là aussi heu...</p> <p>ça c'est des des outils effectivement assez précieux dans la gestion quotidienne ... de la <u>classe</u> mais aussi des apprentissages du coup ... comme je disais tout à l'heure si on veut faire plusieurs groupes, si on veut que les enfants avancent, le plan de travail par exemple effectivement je vois pas trop comment je pourrais faire autrement, heu... ..</p> <p>conseils, les ceintures de comportement, les plans de travail ... avec des outils à l'intérieur, heu... des brevets donc constituer des compétences, des enfants ont le porte-vues rouge, au niveau 3 tous les enfants ont les mêmes avec les mêmes compétences alors après on voit effectivement que c'est géré de manière <u>différente</u> on essaie de le réguler ça non pas pour on dira atténuer la différence c'est pas trop le problème mais c'est plus pour apprendre à se servir de l'outil ou voir comment il peut évoluer aussi c'est plus ça,</p> <p>l'institution qu'on a appelée le forum, un moment de réunion collective, le lundi où tous les enfants sont sous le préau et c'est une instance où on donne des informations... on a quelques félicitations mais, l'information et les rôles collectifs, les rôles de la cour</p> <p>un grand conseil donc il peut réunir potentiellement tous les enfants du niveau 3, qui se tient tous les 15 jours, avec un ordre du jour des présidents des... et c'est mené par un ou 2 enseignants là il y a pas d'obligation à venir on invite les grandes ceintures à y être de temps en temps puisqu'ils sont grandes ceintures mais paradoxalement ce sont souvent des plus petites ceintures qui ont pu investir en tout cas au début cet espace ... alors que moi je m'attendais pas du tout à ça ... c'est fait sur un temps hors classe donc c'est pas <u>simple</u> et</p> <p>il est dans le groupe foot de de la cour ils sont une dizaine et et c'est le groupe il y a des conflits à peu près à chaque réunion à chaque réunion à chaque oui à chaque réunion du grand conseil on en parle beaucoup et à chaque récréation il y a des conflits entre eux là sur cette petite dizaine et cet enfant je l'ai vu au départ au début de l'année assumer des rôles que personne voulait gardien parce que personne veut le faire ou en périphérie en tout cas pas du tout dans le ... dans le jeu presque, hein... à la limite parce que effectivement c'était un peu violent, parce que c'était brusque, parce que on lui donnait pas de place, parce que ... et par le grand conseil une fois il était là il a discuté du foot il était c'était le seul qui était là pour le foot et on a pu il a pu se dire bah ça pourrait être intéressant qu'il y ait des arbitres c'est des choses que l'on tourne depuis plusieurs années</p> <p>et bah j'étais au grand conseil je lui dis « écoute puisque t'es... bon t'es là, c'est toi qui feras arbitre, mais tu peux jouer enfin on a on a mis en rôle des arbitres ça empêche pas de jouer » et on a mis en place des cartons jaunes rouges pour réguler un peu ça ça c'était une proposition qui n'était pas amenée des footballeurs mais <u>d'autres</u> élèves autour, et donc je l'ai <u>soutenu et porté</u> pour que ben quand il dit carton jaune ben ça veut dire qu'il y a sortie du jeu</p> <p>et qu'est ce qui s'est opéré ? c'est peut-être pas <u>que ça</u>, mais ce gamin-là en tout cas et dans les apprentissages et dans le groupe de foot il a une place un peu différente aujourd'hui c'est moins celui qui suit qui est derrière en tout cas déjà il joue c'est pas mal et puis ben on sait que quand il dit bah c'est carton jaune carton rouge bah du fait des adultes hein c'est pas magique hein on l'a pas laissé tout seul mais presque tout seul, du fait de l'autorité des adultes, du grand conseil, on renvoie à chaque fois les les footballeurs : « ben si vous voulez changer les règles allez voir, allez au grand conseil ! » Ils viennent peu ... Ah la chance ou pas je sais pas mais en tout cas... bah voilà ça m'évoquait ça par rapport aux institutions d'école il me semble quelque chose de d'intéressant là à à construire</p> |

| | |
|---|--|
| <p>quatre pratiques pédagogiques mises en place pour tout élève/ comportement :</p> <p>1) classe refuge : accueil formalisé,, besoins/sortir = inclusion (# sanction)</p> <p>2) coin repli : repéré, lien avec ceintures (statuts), s'extraire, prévention de la crise</p> <p>3) ceintures : attentes explicites adaptées, déplacements, règlement des conflits > liberté, responsabilité, sécurité > statuts, rôles, fonctions</p> <p>4) conseil</p> <p>impact du collectif sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - conflits - décision - critique - félicitations <p>> impact, décollage, assise</p> <p>> <i>porte ou pose</i></p> <p>différer/gros incidents</p> <p>messages clairs/quotidien</p> | <p>heu, ben petite ceinture dans ma classe ça veut dire qu'effectivement sur l'espace de travail on leur demande de se tenir mais ils ont un espace dédié s'ils ne peuvent pas tenir donc souvent en fond de classe ou dans des coins pour faire du bricolage de la pâte à modeler y a du dessin enfin suivant un peu les entrées des enfants heu.</p> <p>ceintures de comportement ou pour grandir, qui me paraissent un outil en tout cas indispensable pour réguler là justement les différences entre les enfants tout ce qu'ils peuvent faire pas faire leur donner des rôles des fonctions des statuts c'est parce qu'il est comme ça qu'il a la ceinture et donc bah ça génère tout à leur dimension de responsabilité ou d'irresponsabilité petite ceinture par exemple</p> <p>le Conseil aussi, effectivement y'a cet espace qui sert pour envoyer heu, soit à moi des enfants pour les renvoyer à cette... « inscris toi au Conseil » pour des problèmes pour des propositions mais aussi pour que moi je m'y inscrive... heu... les ceintures ... et le Conseil ... là gérer un petit peu à des moments aussi mettre un peu carte sur table avec certains enfants la gestion collective des conflits des centres d'intérêt ça c'est quelque chose qui effectivement je pourrais pas fonctionner autrement parce que pareil hein l'impact heu... d'une décision de groupe sur un enfant c'est pas le même que celui d'un adulte qui se met en colère ou pas d'ailleurs ... qui dit quelque chose à un gamin... pareil ça peut pas être un hasard que ça a autant d'impact sur des enfants ... que je pourrais qualifier perturbateurs ou en tout cas c'est vrai qui seraient eux-mêmes perturbés, il y a un effet d'assise ou... ou au contraire de décollage, quand c'est positif, renvoyer quelque chose de positif également pendant le Conseil ou pendant des moments collectifs c'est pas la même chose, heu, de nous féliciter soi-même ou... il y a une dimension là qui porte davantage ou au contraire qui permet de poser davantage certains enfants ... quand c'est quelque chose qui se dit collectivement...</p> <p>c'est l'autre dimension : de différer ; je suis pas du tout favorable pour intervenir à chaud intervenir à chaud c'est juste poser mettre tout le monde en sécurité on n'est pas en train de de penser ce qui s'est passé enfin je parle bien sûr des incidents assez importants où les enfants sont pris par ... par ce qu'ils pensent et en même temps, on est en train de relancer les messages clairs bon voilà ça c'est des choses qu'on peut dire quand les 2 sont capables d'entendre, sur des petites choses du quotidien... mais sur des incidents plus importants au moins les enfants ou les adultes même et je peux en être, pris vraiment par par par la situation c'est très difficile de venir 3 secondes après discuter calmement</p> |
| <p>inclusion/ULIS</p> <p>travail de la classe de référence vers ULIS</p> <p>= prescription # volonté <i>mais</i></p> <p>classe de référence ne se décrète pas</p> <p>outils de différenciation permettent l'inclusion à l'ouverture de l'ULIS</p> | <p>c'est-à-dire que d'emblée nous on s'est mis en position de dire bah les textes c'est quoi ? les textes c'est que les élèves d'ULIS sont inscrits dans les <u>classes</u> donc s'ils sont inscrits dans les classes <u>la rentrée</u> par exemple là il faut qu'ils viennent dans les <u>classes</u> ... donc on très vite on a dit, ben la première semaine les élèves qui sont inscrits qui sont dans les classes comme les autres élèves pour faire connaissance pour faire des activités pour apprendre pour que les enseignants de la classe référente heu... sache qui il est qu'est ce qu'il fait et et petit à petit on va un peu vers des temps d'ULIS, ... ou l'enseignante ou l'enseignant d'ULIS vient en classe et voilà tout ce travail <u>là</u></p> <p>on se disait bah puisqu'on a des outils de différenciation dans la classe on va les utiliser et puis on va voir ce que ça donne et si l'outil à un moment donné est pas suffisant alors peut-être qu'à ce moment-là le temps de ... on va utiliser le dispositif <u>pour ça</u> donc on oubliait pas qu'ils étaient notifiés, etc., donc ils avaient forcément un temps ULIS mais ça posait la question de : qu'est ce qu'ils allaient faire à l'ULIS ? qu'est ce qu'ils faisaient en classe ? comment on articule les 2 ? heu... on a fait du coup de la co-animation des projets communs on a fait tout un tas de choses heu... c'est très difficile d'avoir une vision d'ensemble... jusqu'à des choses... très très formalisées très différentes avec presque un mi-temps ULIS, un mi-temps classe</p> |
| <p>outil central : emploi du temps</p> | <p>cf. annexe 15 : photo de l'emploi du temps</p> |

Analyse de l'entretien avec Patrick : étape 2

| Processus/Thématiques | Indicateurs/Verbatims |
|--|--|
| Parcours professionnel | |
| Informations sur le parcours personnel et professionnel | Informations socio-démographiques Expériences professionnelles antérieures Formation et expérience en P.I. Positionnement dans cette école et ce projet d'école |
| <p>parcours :</p> <p>1 an classe perfectionnement (remplaçant ?) 2 ans école normale 2 ans classe perfectionnement > mutation 31-école X 1 an CLIS ZEP/Cathy et recherche-action Fijalkov > mutation école Y pour 10 ans en ZEP poursuite Recherche avec Cathy cycle 2 puis cycle 3 puis cycle 2/IMF > remplaçant 1 an > projet ici depuis... 2006 (+ master) séminaire 6 mois puis poste (dont direction 4 ans) et après après ce sont des des choix personnels bon l'équipe initiale est partie bon voilà après ça s'est mis à bouger moi je suis resté là ... parce que ...</p> | |
| formation/hétérogénéité à l'école normale opposition/formation actuelle | important au regard de de la formation actuelle parce que il me semble que, moi dans ma formation j'ai été <u>éduqué</u> à l'enseignement comment dire mais je perds je perds le mot à la <u>différenciation pédagogique</u> voilà dire que c'était c'était quand même dans les dans les discours de l'institution c'était ce moment-là on lit beaucoup de de littérature là-dessus sur ce travail-là et c'est un discours qu'on avait aussi beaucoup dans l'école et c'est quelque chose que ... sur lequel on était amené à... ou on était <u>questionné</u> ou on était amené à <u>réfléchir</u> |
| début de carrière dans le spécialisé (+ très grosse école) et dans la ZEP (militant) donc confronté dès le début par comportements difficiles | grosses usines quoi les écoles et donc voilà ... et donc ça se passait plutôt bien sur les classes de perfectionnement obligé de de différencier ce qu'on faisait quoi et et en plus il y avait quand même souvent des des problèmes de comportement bon voilà en tout cas moi je j'ai été amené à à gérer ça quoi voilà faire une classe de de de de perfectionnement moi je parlais de <u>classe à tiroirs</u> donc en fait tout était tout le temps prêt quoi il suffisait d'ouvrir les tiroirs quoi pour savoir par rapport au projet des enfants qu'est ce qu'on pouvait faire, etc., et ouais ... c'était c'était une belle expérience j'avais demandé toutes les CLIS sur le sud-est toulousain et donc j'ai j'ai fait une année de CLIS sur l'école (école X) voilà... et à partir de là, les rencontres, heu les rencontres professionnelles que j'ai fait m'ont amené à à rester à travailler sur la ZEP à l'époque c'était la ZEP, mais par contre j'ai basculé sur le j'ai basculé sur le cycle 2 fonctionnais donc avec des petits projets qui peuvent comme ça voilà bien évidemment en sortant de 10 ans dans, 11 ans (d'une ZEP), 3 ans de classe de perfectionnement, différencier ça me posait aucun problème les gamins difficiles... |
| pratiques non identifiées comme telles au début, puis découverte ... > naturel, facile > pas pensé, simplement conception | j'ai jamais été formé sur la pédagogie institutionnelle mais mais en fait quand je je découvrais ça je savais ce que c'était quand même mais j'ai toujours pensé que finalement dans ma manière de faire naturellement je j'ai toujours pensé que j'étais là-dedans quoi en fait et y a il y avait rien de ... rien de difficile et tout tout de normal quoi et de et de cohérent et de et de et de et de c'est comme ça qu'il faut faire il y a pas d'autre solution que faire comme ça quoi, et que si on fait autrement c'est pas possible quoi, forcément il y a des gamins qu'on qu'on laisse vraiment sur le côté de la route <u>on a fonctionné comme ça</u> à part que c'était pas du tout <u>pensé</u> , ça s'appuyait pas sur ... on était tous ... on était tous un petit peu hors chapelle on va dire, moi j'ai <u>jamais été</u> dans une chapelle <u>jamais</u> ... heu... mais mais simplement on <u>concevait</u> la classe comme ça quoi ... |

| | |
|--|---|
| <p>pratique base/intégration</p> | <p><u>l'intégration</u> à cette époque-là on en parlait <u>pas</u>... ou ça dépendait des équipes, les gens étaient pas forcément <u>fermés</u>, bon moi je suis tombé dans une école, c'était... ceux qui buvaient le café, et ceux qui buvaient le thé incroyable ! et <u>ça s'est fait</u> et à partir de là, j'avais 30 balais quoi, et à partir de là, et ben j'ai des enseignants qui ont, <u>un</u> : accepté de prendre des gamins de de la classe de perfectionnement dans leur classe parce que je leur avais dit « Ben moi ce gamin-là tu pourrais le prendre, pour essayer quoi » « ah ben pourquoi pas » exactement tu vois, et puis j'avais travaillé avec une nana <u>insupportable</u>, détestée par tout le monde on commence à parler d'art visuel, et nous voilà partis sur un projet, ben on va travailler ensemble ...</p> <p><u>classe-musée</u> : on a travaillé sur des artistes on a peint sur les tableaux on a fait des vitraux des machins des trucs, etc. ... et ça a fini, ça a fini, on a présenté à <u>9 classes</u> de de la ville qui sont venues</p> <p><u>avec cette nana !</u> insupportable ? tu vois ? c'est là que je me suis dis « mais en fait, <u>qu'est ce qui fait</u> que les gens acceptent ce truc ou pas ? qu'est ce qui fait ? tu vois ? finalement parfois tu te dis « merde il y a peut-être pas grand chose à faire ». En tout cas, <u>ça</u>, c'est quelque chose qui est vraiment très très ancré dans dans ma tête, heu régulièrement</p> |
| <p>rencontre/stage/co-optation (contact, mise en relation)</p> <p>recherche-action</p> <p>expérimentation CLIS-classe</p> <p>rencontre – projet à plusieurs/ groupe</p> <p>puis évolution</p> | <p>cette rencontre ça a été assez intéressant parce que cette année-là c'est c'est aussi quand ça a été quand même aussi assez inducteur finalement de de ma carrière</p> <p>recherche-action en lecture qui était dirigée à l'époque par Fijalkow</p> <p>j'ai rencontré cette année-là Cathy</p> <p>elle ne pouvait pas faire la recherche parce que son groupe de CE1 était trop faible et et moi je pouvais pas la faire parce que j'avais que 7 élèves et donc du coup assez naturellement on a décidé de le faire ensemble et du coup on a globalement on a terminé l'année scolaire elle c'était un CE1 CE2 CLIS</p> <p>en fait globalement on avait <u>2 salles</u> quoi finalement et moi je ne reprenais les miens que par rapport à des des respirations que parfois ils avaient besoin d'avoir</p> <p>1993 la CLIS de (école X) 1994 CP à (école Y) j'y suis resté jusqu'en 2004 voilà ... et on a travaillé donc avec Cathy je crois qu'elle est partie avant un an avant moi de de l'école voilà ... et on s'était retrouvé à 3 dans cette (école Y) avec une une autre collègue qui maintenant est inspectrice, avec une très très forte envie de développer du projet de du lien entre les enfants voilà alors...</p> <p><i>ces 5 là, bon il y a, heu, David avait fait des études de psycho il est devenu psychologue scolaire, heu... avec Sophie était déjà maître-formatrice, avec Alfred on a passé le certificat de maître formateur</i></p> <p><i>Cathy est devenue directrice de l'école Y voilà ...</i></p> <p>Alfred et Sophie sont devenus conseillers péda... l'année où j'étais maître formateur... et puis ensuite et puis ensuite ... Ben voilà ... ça c'est un peu un peu tari</p> <p>c'est Cathy... avec qui j'avais travaillé déjà en 10 ans qui me dit un jour « bon y'a cette école qui se monte c'est pour toi quoi ! » et donc voilà j'ai participé au <u>séminaire</u>, alors... y'a eu 2 ans de séminaires avant le montage de cette école voilà ...</p> |
| <p>opposition avec la formation initiale (IUFM, INSPE) ou institution éducation nationale (conseiller pédagogique...)</p> | <p>c'était déjà un travail différencié/ça correspondait <u>aussi</u> finalement à la formation</p> <p><u>la voie de l'institution est complètement fermée maintenant...</u></p> |
| <p>regard sur son parcours</p> | <p>mais moi je je reste quand même convaincu que j'ai j'ai réussi quand même un peu ce que je voulais faire en tout cas dans ce parcours-là</p> <p>voilà sur la culture commune, ce qui m'intéressait c'était de réfléchir à ça sur ces outils communs, sur la culture commune</p> <p>j'ai fait ça <u>pour moi</u>, pour l'école, parce que j'ai toujours eu envie d'écrire quelque chose sur l'école bon Voilà pourquoi je laisse cette trace</p> <p>bon, globalement j'ai tout passé quoi mais j'ai rien fini ... (rire) c'est un peu ça...</p> |

| Sens de l'activité professionnelle | |
|--|--|
| Rapports épistémique, identitaire et social au travail | Comprendre comment le sujet se représente le travail et quelle place lui accorde-t-il dans la vie Quelle place accordée à la formation et l'auto-formation à la P.I. sur le temps personnel dans la construction de l'identité professionnelle Quelle importance accordée au travail d'équipe dans l'école, aux collectifs en P.I. |
| investissement place : du temps de travail pour s'y coller, se former nécessaire, indispensable > lire, réfléchir | et pourquoi on pourrait pas réfléchir à 12 groupes, à l'auto formation, etc., ça veut juste dire des réunions un peu plus... ben <u>oui c'est du boulot</u> alors ouais « j'ai pas le temps... » « ouais je sais <u>bien mais c'est du boulot</u> je dis : « tu sais moi je voilà j'arrive je fais la classe un peu comme ça mais derrière quand même y'a un paquet de bouquins qui ont été lus il y a un paquet de choses qu'ont été réfléchies ! » |
| recherche, lectures ... lien avec recherche, groupe de travail | recherche-action en lecture qui était dirigée à l'époque par Fijalkow <i>ces 5 là, bon il y a, heu, David avait fait des études de psycho il est devenu psychologue scolaire, heu... avec Sophie était déjà maître-formatrice, avec Alfred on a passé le certificat de maître formateur</i> <i>Cathy est devenue directrice de l'école Y voilà ... et puis après bon les choses ont un peu un peu évolué un peu évolué moi j'ai eu mon premier poste de maître-formateur donc en fait j'ai fait un an de maître formateur</i> <i>donc moi j'ai participé aux 6 derniers mois du séminaire</i> |
| dimension collectif de travail banco, marrer, content, débordé, calmait, construit x 2, développé > enthousiasme, dynamique | ils nous ont écoutés ils ont dit « banco on part » et du coup on s'est retrouvé à 5 et là c'est autre chose voilà ça nous faisait marrer les gamins étaient contents bon quand quand ça ça débordait on calmait tout ça et et voilà ... et on a construit ça quoi en fait on a on a construit ça <u>dans les faits, heu...</u> on a développé des choses voilà il y avait cette <u>dynamique</u> quoi, c'est c'était des des choses comme ça... bon voilà après le temps a passé... heu de ces 5 là, bon |
| formation, auto-formation, groupe de pairs, travail d'équipe, collectif ça apporte ça porte ça t'oblige vachement intéressant adoré très riche enrichissant très formateur intéressé banco venu, fais partie, postulé, intégré > réflexion | la voie de l'institution est complètement fermée maintenant... et entre-temps j'ai passé le master le master en Conseil pédagogique qui a été créé à l'université, donc c'était il y a 5, 6 ans ça m'a apporté quand même hein, de passer le le truc de maître formateur parce que c'est quand même <u>un sacré certificat</u> à avoir hein, parce que c'est pas facile hein <u>ça porte quoi ... ça porte ...</u> ça t'oblige ... moi j'avais travaillé beaucoup sur la danse là-dessus aussi j'ai travaillé sur la danse quoi mais voilà c'est c'est <u>vachement intéressant</u> j'avais adoré l'entretien où t'as 15 personnes avec toi qui te posent 50 mille questions, j'avais trouvé ça très riche même pour moi parce que c'est enrichissant je regrette absolument pas ça et je pense que ça a été très formateur pour moi le projet il émane d'une inspectrice donc moi j'ai participé aux <u>6 derniers mois du séminaire</u> bon c'est quelque chose qui m'a qui m'a bien intéressé quoi donc je suis venu au séminaire et puis après banco, quoi voilà je je fais partie de l'équipe qui a qui a postulé au départ et puis voilà j'ai intégré tout ... ouais ouais ouais au niveau des valeurs et au niveau de <u>ce qu'on porte</u> puis de la réflexion quoi aussi la <u>réflexion</u> je veux dire qu'est ce que <u>qu'est ce que tu fais</u> quoi ? moi je trouve que depuis quelques temps il y a beaucoup de jeunes qui sont sur la culture <u>internet quoi</u> et voilà on va sortir de la fiche mais en même temps on sait pas pourquoi on fait des choses |
| co-formation/équipe/projet de l'école : coordinateur bulle pédagogique | par rapport au fait que j'ai le statut de maître-formateur bah je j'ai considéré que finalement j'ai fait de la formation aussi ici aussi parce que j'ai travaillé avec des jeunes collègues parce que j'ai apporté des choses j'étais coordinateur avec Renaud je crois Renaud B. et heu... Renaud était en classe de neige donc voilà il fallait écrire le l'expérimentation pédagogique le document de l'expérimentation donc par exemple c'est moi qui l'avait pris en charge être dans la même école oui ... être dans dans dans dans cette dynamique là voilà ... et après après ce sont des des choix personnels bon l'équipe initiale est partie bon voilà après ça s'est mis à bouger moi je suis resté là ... parce que ... voilà je je crois quand même qu'on a réussi à créer une bulle enfin je suis en fait je considère que je suis dans <u>une bulle pédagogique</u> bon... |

| | |
|---|---|
| <p>formation, transmission/ jeunes collègues</p> | <p>donc moi c'est un peu le conseil que j'ai donné quoi c'est de dire c'est de dire ouais <u>il faut-il faut</u> que tu <u>tu débutes quoi, il faut</u> que tu te tapes les bouquins péda, <u>c'est du boulot</u> quoi... <i>Stéphanie</i> : Et ben oui ... <i>Patrick</i> : Ben <u>oui c'est du boulot</u> alors ouais « j'ai pas le temps... » ouais je sais bien <u>mais c'est du boulot</u> je dis : « tu sais moi je voilà j'arrive je fais la classe un peu comme ça mais derrière quand même y'a un paquet de bouquins qui ont été lus il y a un paquet de choses qu'ont été réfléchies ! » tu vois ? c'est c'est ça c'est un peu difficile parce que en fait si tu veux par rapport au fait que j'ai le statut de maître-formateur bah je j'ai considéré que finalement j'ai fait de la formation aussi ici aussi parce que j'ai travaillé avec des jeunes collègues parce que j'ai apporté des choses</p> <p>je pense que c'est j'étais <u>je suis</u> dans un domaine de formation qui <u>est intéressant</u> voilà... que j'ai vécu ça, que j'ai essayé de faire ce que je pouvais faire... heu, je pense que le regard qui est porté sur moi est très différent en fonction des personnes, et ben de l'implication des personnes dans leur boulot, heu... je je pense qu'on peut à la fois me regarder comme quelqu'un qui peut apporter quelque chose comme quelqu'un qui est super chiant et qu'on a plus envie d'écouter comme quelqu'un qui est un peu loufoque un peu un peu un peu tu vois un peu foutraque quoi et ... mais mais moi je je reste quand même convaincu que j'ai j'ai réussi quand même un peu ce que je voulais faire en tout cas dans ce parcours-là.</p> <p>quand tu débutes tu te prends une méthode... , mais je veux dire à un moment donné si tu si tu reviens pas sur le truc, tu tu continues sur ta voie et finalement ça ça décale, tu vois ?</p> |
| <p>projet/auto-formation</p> <p>perte de sens – critique fonctionnement # P.I., multi-cycle, auto-formation</p> <p>mais auto-formation, réflexion encore aujourd'hui loi/ceintures/sanctions</p> | <p>c'est des choses qui se sont perdues quoi dans dans dans dans le projet cette idée de d'auto formation trop de trop de <u>trop de fonctionnement et plus assez d'auto formation</u></p> <p>oui dans le projet, on se filme et on en discute ensemble, quoi, et qu'est-ce que ça veut dire ? voilà moi de la formation qu'on a fait ici on a travaillé sur par exemple sur j'en parlais la semaine dernière, sur le lien entre l'individu et le collectif voilà donc moi je m'étais fait filmer sur une phrase du jour avec des grandes sections CP-CE1, voilà c'était Patrice Font qui nous avait filmés voilà OK très bien et puis le mardi soir, pouf, présentation du film et discussion autour de la phrase du jour, je présentais mon travail et puis ensuite discussion... de la même manière il y avait Jean-Paul qu'a été filmé sur une séance d'histoire au niveau 3 et même travail on avait fait des échanges : « qu'est ce que c'est <u>l'autonomie ?</u> quoi », heu « qu'est ce que c'est qu'est ce que <u>ça veut dire</u> pour des gamins d'être autonome ? qu'est ce que <u>ça veut dire</u> le brevet de compétence ? comment ? voilà plein de choses comme ça quoi ... avec des échanges c'était aussi des observations des uns des autres dans les classes</p> <p>des gens qui sont arrivés qui n'étaient pas du tout <u>ni</u> dans la pédagogie institutionnelle <u>ni</u> dans le multi cycles donc <u>le fonctionnement</u> ... on a <u>voulu</u> aussi que ce soit ça, donc on a laissé faire des choses, ça c'est un peu c'est un peu ma critique quoi de ...</p> <p>voilà on se pose la question là on a discuté mardi dernier sur le terme sanction réparation quoi bon il y en a qui sont hors-la-loi qui vont qui vont dans la violence qui vont... ce truc-là quoi les ceintures ça le règle pas forcément, il y a des gamins ils évoluent pas, mais parce qu'ils demandent pas, ils <u>pourraient</u> mais ils demandent pas, <u>ils veulent pas</u>, voilà moi j'ai un enfant, il voulait pas devenir ceinture bleu ou ceinture marron quoi parce que ça il fallait prendre des responsabilités donc non ça le faisait pas quoi bon voilà</p> |
| <p>conflits – incidents</p> | <p>une année très très difficile sur ... heu, pas qu'à l'école quoi et du coup j'ai posé les valises quoi c'était... bon... j'ai notamment eu une agression <u>physique</u> en tant que directeur bon...</p> <p>mon année de maître-formateur aussi ça s'était pas bien passé parce que j'avais j'avais une décharge m'a remis en cause et a <u>remis en cause le travail</u> alors qu'il me connaissait pas il était jamais venu me voir... et c'est <u>l'inspecteur</u> de l'époque, qui dépendait de moi, qui est monté au créneau un inspecteur qui était un gros con hein, qui était connu, <u>pour ça</u> ... mais, heu, <u>mais quand même</u> je me suis dit : « <u>merde quoi</u> bon c'est pas pour ça que je suis maître formateur »</p> |
| <p>construction de l'identité professionnelle par le statut</p> <p>> formation, transmission</p> | <p>par rapport au fait que j'ai le statut de maître-formateur bah je j'ai considéré que finalement j'ai fait de la formation aussi ici aussi parce que j'ai travaillé avec des jeunes collègues parce que j'ai apporté des choses</p> <p>c'était aussi de la formation ce que j'avais fait et certainement bien plus bien plus intéressante et enrichissante pour moi que d'avoir été un simple conseiller péda ou maître formateur, bon voilà...</p> <p>c'était je j'ai essayé d'<u>amener ça</u> quoi...</p> <p>mon discours ça a été toujours la pérennité quoi c'est ... il faut, il faut que cette école existe même quand nous on partira... ça a tenu 16 ans 17 ans 18 ans ... ça va dépendre qui reste, qui ne reste pas... c'est fragile... c'est plus compliqué ...</p> <p>et pourquoi on pourrait pas réfléchir à 12 groupes, à l'auto formation, etc., ça veut juste dire des réunions un peu plus... ..</p> |

| | |
|---|---|
| <p>> transmission > pérennité</p> <p>échec de la transmission</p> <p>équipe/solitude</p> <p>flambeau</p> <p>ratage ds la transmission/ continuité, lisibilité du projet</p> <p>collectif</p> | <p>au départ quand on démarre où tout le monde a tout tout tout le monde est dans le même esprit, il y a <u>rien à former quoi</u>.</p> <p>il y a des gens qui sont venus parce qu'ils <u>savaient</u> quoi attendre...</p> <p>il y en a qui sont pas du tout arrivé avec ça quoi et et c'est ça qui est difficile mais moi ce qui me perturbe c'est qu'il y a des gens qui sont repartis et qui et qui finalement ... je suis pas convaincu qu'elles sont reparties avec quelque chose...</p> <p>on a <u>vécu ça</u>, on l'a <u>fait</u> parce que voilà on est pris dans l'ambiance et puis quand même on est pas seul parce que pour des gens qui ont des qui sont qui ont débarqué comme des avions on était quand même pas seul bon mais quand même dans ta classe t'es quand même un peu seul quoi toujours tu vois ?</p> <p>mais je suis pas convaincu quand même que que le mec il soit parti avec le flambeau tu vois ... et c'est c'est peut-être ça quoi qui qui c'est quoi s'est un peu perdu</p> <p>il y a une <u>inertie</u>, c'est difficile quoi heu de se placer comme ça se positionner</p> <p>« merde on parle d'une école où il semblerait que ce soit bien mais en même temps il y a des gens qui sont dans ce truc là et ils viennent pas ! pourquoi ? ils postulent pas ? bon ils te disent qu'ils postulent pas en fait ! » tu vois ? y a y a quelque chose qui a été <u>raté</u> là quelque part, je sais pas pourquoi, ou pas, j'en sais rien, peut-être pas...</p> <p>... mais on <u>perd ça</u> quoi, on perd l'idée de collectif</p> |
| <p>construction de l'identité professionnelle/pratiques indispensables, impossible de faire autrement</p> <p>en opposition aux autres/ traditionnel</p> <p>> temporalité</p> <p>> culture commune</p> <p>> liens</p> <p>facile</p> <p>différencier + enfants atypiques : évidence on fait avec on s'organise</p> | <p>donc on a monté des trucs comme ça, mais on est tombé on était dans une école très réac hein, un directeur qui était là depuis 30 ans ... donc quand on remonte voilà 30 ans avant ça fait quand même 1965</p> <p>on s'est retrouvé assez assez rapidement en opposition notre arrivée d'ailleurs avec Cathy a été assez rude hein c'était globalement dans une salle c'était un peu un tribunal on était tous les 2 à côté et en face de nous en forme de U toute l'équipe enseignante et on a expliqué notre recherche-action là-dessus donc Autant dire qu'on a été moqué</p> <p>voilà qui qui arrive malgré tout à être un peu en opposition avec ce que propose l'institution... et y a <u>pas mal s'en sortir, quand même</u> quoi ... voilà ... heu... ce qui m'intéresse c'est ... c'est ça quoi ... c'est l'idée que on peut construire quelque chose avec les gamins parce qu'on les a quand même sur du long terme ... parce que même quand on le connaît pas on s'appuie sur quelque chose que les gamins ont vécu et sur <u>de l'existant</u>, et une <u>culture</u> quand même qui existe là-dessus voilà ... parce que j'ai la facilité aussi de connaître l'ensemble des parents des familles</p> <p>le fait est que c'était quelque chose qui était évident... c'était construit c'est que c'est comme ça que ça devait se passer, donc ça m'a jamais posé problème, donc du coup quand on revient ici, <u>un, déjà le différencier</u> le multi-niveau le différencier et en plus des gamins, heu... des gamins qui sont <u>atypiques</u> ... bon ben voilà ben c'est comme ça quoi, on s'organise et puis on fait quoi ... tu vois des des des choses deviennent deviennent plus claires ...</p> |
| <p>lien à l'Institution IMF > glauque, prétention</p> <p>projet > opposition/institution</p> <p>IMF, conseiller pédagogique/ verrou de l'institution/perte de sens</p> <p>formation auto # institutionnelle</p> <p>opposition/pédagogies nouvelles</p> <p># programmes</p> | <p>ça c'est un peu un peu tari et moi maître-formateur ça m'avait un peu <u>refroidi quand même...</u> l'ambiance, voilà je me suis retrouvé dans des réunions un peu que j'ai trouvé un peu glauque...</p> <p>une espèce de prétention voilà qui me qui qui me qui me correspondait pas du tout bon ... du coup ça a été un peu un signal pour quitter l'école Y</p> <p>voilà qui qui arrive malgré tout à être un peu en opposition avec ce que propose l'institution... et y a <u>pas mal s'en sortir, quand même</u> quoi ... voilà</p> <p>la voie maître formateur classique conseiller péda, ça ça m'a pas <u>du tout intéressé</u> c'est-à-dire que je j'avais <u>plus du tout envie</u> de faire ce genre de chose quoi, d'être <u>le verrou</u> d'un d'une institution qui qui... a laissé filer des choses quoi et qui qui faut revoir quoi, là les conseillers péda qui font plus d'animation qui lisent des Power-Point qui que tu vois à l'école juste pour amener des masques ou des livrets de d'évaluation bah ... c'est tout tout <u>ça n'a pas de sens quoi</u></p> <p>la formation ce que j'avais fait et certainement bien plus bien plus intéressante et enrichissante pour moi que d'avoir été un simple conseiller péda ou maître formateur</p> <p>moi je je suis assez <u>surpris</u> que que les nouvelles pédagogies quoi qui ont plus de 100 ans en fait tu vois je suis un peu surpris que que ça puisse déranger toujours des des discours qu'on peut entendre quoi que t'as envie de dire : « mais mais mais <u>t'as fait quoi pendant ta carrière ?</u> quoi, t'as découvert quoi ? »</p> <p><u>ça</u>, c'est un peu dommage ça, c'est <u>pas écrit</u> dans les programmes, alors bien évidemment quand on regarde notre timing de programme on est pas dedans hein... quand déjà tu commences à passer une demi-heure tous les matins ou même 20 minutes tous les matins là-dessus à part que quand même ils font un sacré travail sur la langue quand ils font ça voilà ...</p> |

| | |
|---|---|
| <p>place de l'ULIS dans l'école rapport au dispositif, ouvert depuis 4 ans > évidence respect du prescrit/classe de référence, rentrée en classe > perturbant pour l'enseignant coordinateur</p> <p>lien enseignant/coordinateur difficiles pas titulaire... intégration, début de coordination...</p> <p>aujourd'hui évolution avec coordination titulaire du poste + titulaire Cappéi + adhésion au projet et formé en P.I. (se projette) > échanges</p> <p>travail commun ++ temps accordé ++</p> | <p>c'était <u>évident</u>, heu je crois que dans l'école ça s'est fait assez logiquement, le fait que les gamins de l'ULIS se soient intégrés et cette idée de coordination voilà donc mais encore une fois c'est fait parce que effectivement il y a eu un travail sur la <u>culture d'accueil</u>... sur sur l'<u>acceptation</u></p> <p>par rapport au fonctionnement de d'ULIS plus particulièrement heu, encore une fois ça dépend aussi un peu de de la personne c'est-à-dire que ... c'est cette année qu'on qu'on découvre le le <u>volume</u>, la, <u>la chose</u> que ça peut que ça peut-être; mais parce que voilà on a une personne qui est sur le poste et qui <u>se projette</u> quoi sur ce poste-là ... d'abord, qui a les diplômes, qui a bossé dans là-dedans, sur sur ce truc-là, et qui et qui arrive à se projeter...</p> <p>jusqu'à maintenant (???) des personnes qui étaient <u>pas titulaires</u> du poste. La première année donc alors ... on a <u>intégré, voilà, ...</u> l'année dernière déjà il y a eu un premier début de coordination</p> <p>et puis Benoit ça ça prend beaucoup de, ... y a beaucoup de... <u>ça prend quoi ...</u> Il met vraiment en place de la coordination quoi, c'est-à-dire qu'il était avec tout le monde et il fait tous les gamins, il dispatche, machin, il vient te voir, tu vois ? il y a cette espèce cette espèce <u>d'échange</u> qui qui fait, qui fait que ça fonctionne bien ...</p> |
| Représentation du handicap | |
| <p>Rapport au handicap, et en particulier aux élèves présentant des comportements perturbateurs</p> | <p>Saisir l'évolution des représentations du sujet à propos du handicap Saisir comment il définit les élèves en question Saisir l'impact de la P.I. sur les représentations</p> |
| <p>avant tout, personnes apprenantes</p> | <p>même si c'était un peu difficile au moins déjà on les esquinait pas et on on on les considérait finalement comme des personnes apprenantes</p> |
| <p>ULIS > difficulté/lecture : définis/ apprentissages > zébulon > affectif : attachant, gentil</p> <p>2/AESH > très compliqué/comportement</p> <p>> malentendant compliqué > se lève... ; fait ce qu'il veut</p> <p>2 primo-arrivants/ langue française</p> <p>3 immatures grande difficulté</p> <p>enfant non lecteur + absentéisme (compliqué)</p> | <p>3 enfants d'ULIS dont une qui ne sait pas lire, qui est vraiment... au démarrage de de l'apprentissage; une, heu, qui qui peut travailler avec les CE2 dans la classe là maintenant c'est sûr...</p> <p>le petit Brice qui est un peu zébulon, mais qui aussi sait faire plein de choses quoi qui est très attachant quoi pas du tout pas du tout dans pas du pas dans l'agitation d'ailleurs du tout, pas du tout la violence, d'une gentillesse incroyable, mais c'est un zébulon !</p> <p>j'ai 2 enfants accompagnés par une AESH dont un qui est accompagné 24 heures; voilà en plus c'est <u>compliqué</u>, c'est un gamin qui est en CM1, qui intellectuellement aucun problème, heu par contre voilà c'est difficile quoi, attend tout le temps, il met pas non plus le feu dans la classe mais voilà c'est très compliqué heu... et un autre gamin qui est malentendant qui est accompagné 9 heures de temps heu... par une AESH et qui en plus le jeudi matin il a une enseignante spécialisée qui vient ...</p> <p>du coup l'AESH elle est là à temps plein dans l'école dans dans la classe, alors normalement 24 pour un et 9 pour l'autre, bon voilà, celui qui est difficile quand tu donnes du travail sur table, il le fait quand même, il s'en débarrasse un peu mais il le fait donc c'est pas non plus c'est c'est des c'est c'est même un gamin avec <u>plein d'idées</u> qui a envie de faire <u>plein de choses</u> simplement voilà il se lève un peu <u>quand il veut</u>, il va chercher les choses <u>quand il veut</u> ... Il demande pas, voilà, bon, il est... ..</p> <p>j'ai 2 enfants qui sont, pas primo-arrivants, mais qui sont arrivés en France il y a 2 ou 3 ans la petite Syrienne elle avance, très fort très très fort, la petite Sri-lankaise c'est un peu plus compliqué, bon, elle est en CM2, mais... je crois qu'on est sur un plafond de verre là, j'ai un peu de mal...</p> <p>ensuite j'ai 3 enfants de CE2 qui sont réellement en difficultés mais en difficulté aussi parce que problème de concentration problème de de confiance problème de je je de de c'est des bébés, ils sont immatures quoi, voilà...</p> <p>ah oui, si, j'ai un autre enfant de de CE2 quand même qui qui n'est pas lecteur qui va travailler avec les cycles 2 qui est en CE2 qui est pas lecteur <u>du tout</u>. Les 3 bébés ils sont lecteurs mais heu... il est pas lecteur non du tout donc il est à un niveau début CP en lecture, début CP en math ... donc ça c'est, pour l'orientation là, c'est c'est c'est un peu compliqué ... là il a raté déjà la moitié du temps scolaire gros absentéisme... compliqué... ..</p> <p>mais c'est une classe qui qui tourne qui tourne bien quoi et les enfants de l'ULIS sont complètement intégrés quoi là-dedans quoi c'est-à-dire que vraiment ils font partie, font partie de la classe quoi bon bon tu vois j'ai un profil quand même assez <u>assez riche</u> quoi (rire)... assez intéressant et très varié quoi ... et alors quand même, hein, quand même c'est pas... c'est pas toujours évident ...</p> |

| | |
|--|--|
| banalisation classe qui tourne bien riche, intéressant, varié ULIS : pas d'initiative/espace libre besoin de bouger ! déalés/cadre scolaire | ces espaces où je peux faire des choses un peu librement et ben c'est finalement... c'est, pour eux c'est ... c'est un peu plus compliqué des enfants qui ont <u>besoin de bouger quoi, de toute façon</u> sans voilà c'est quand même difficile, ce sont des gamins où le <u>cadre scolaire</u> ne leur convient pas quoi c'est évident c'est évident, |
| inclusion : vie collective | ... après dans la classe dans la classe voilà ils font partie de la vie de la classe j'essaie de faire en sorte qu'ils soient systématiquement sur le projet |
| responsabilité déplacée sur l'école : - pédagogie traditionnelle - cadre scolaire - outils calibrés milieu/influence sur le comportement | que si on fait autrement c'est pas possible quoi, forcément il y a des gamins qu'on qu'on laisse vraiment sur le côté de la route, des gamins qui sont vachement bien esquinés quoi sur des pédagogies traditionnelles des enfants qui ont <u>besoin de bouger quoi, de toute façon</u> sans voilà c'est quand même difficile, ce sont des gamins où le <u>cadre scolaire</u> ne leur convient pas quoi c'est évident c'est évident, des outils très calibrés très... qui laissent pas du tout la place à l'humain en fait aux gamins quoi |
| handicap = petite ceinture besoin/bouger ou dormir (2 extrêmes) | des enfants qui ont <u>besoin de bouger quoi, de toute façon</u> sans voilà c'est quand même difficile, ce sont des gamins où le <u>cadre scolaire</u> ne leur convient pas quoi c'est évident c'est évident, ces espaces où je peux faire des choses un peu librement et ben c'est finalement... c'est, pour eux c'est ... c'est un peu plus compliqué |
| Sens de l'expérience – Appropriation subjective | |
| Rapport au savoir : les valeurs | Saisir quelles valeurs sous-tendent la pratique professionnelle et les choix effectués par le sujet Saisir comment le sujet s'approprie ces valeurs mises en avant dans le projet d'école |
| militant > réflexion # internet (même ici !) > auto-formation > outils communs (mémoire, trace) /ZEP | au niveau des valeurs et au niveau de ce <u>qu'on porte</u> puis de la réflexion quoi aussi la <u>réflexion</u> je veux dire qu'est ce que <u>qu'est ce que tu fais</u> quoi ? moi je trouve que depuis quelques temps il y a beaucoup de jeunes qui sont sur la culture <u>internet quoi</u> on construit pas les choses voilà <u>même ici, même ici</u> , j'ai fait ça pour moi, pour l'école, parce que j'ai toujours eu envie d'écrire quelque chose sur l'école bon Voilà pourquoi je laisse cette trace ... c'est des choses qui se sont perdues quoi dans dans dans dans le projet cette idée de d'auto formation |
| insupportable/autres pratiques | qu'il y a une chance sur 2 que je tombe sur une école qui ne me convienne absolument pas ... à part que j'ai vieilli que je suis devenu un peu plus con et que il y a des choses qui me qui me sont devenues absolument insupportables quoi et que je me retiens beaucoup moins quand je vis les choses |
| une place pour chacun-e vs le groupe, le collectif > coopération > autonomie > aisance/oral > cadre coopératif, institutions assise | <u>avec une très très forte envie de développer du projet de du lien entre les enfants</u> non le <u>vrai cadre coopératif</u> quoi c'est-à-dire que vraiment les <u>institutions</u> et cette cette <u>idée</u> que tout le monde que là-dedans <u>tout le monde</u> doit <u>contribuer</u> à ça quoi et que les liens doivent se faire entre adultes, enfants-adultes, enfants-enfants voilà et <u>c'est ça</u> c'est ça que je trouve intéressant que que ça, ça ait été réfléchi et que ça ait été posé... heu... parce que je crois que ça que <u>c'est l'assise</u> sur laquelle les choses peuvent fonctionner et je pense que c'est <u>l'assise</u> sur laquelle l'école existe toujours ... voilà... c'est sur ce qui a été <u>posé</u> et <u>ce</u> sur quoi on s'appuie et ça facilite le travail de tout le monde ... y compris celui du directeur... par contre si on veut si heu... pour le faire évoluer il faut-il faut que les adultes soient en action là-dessus voilà |
| cadre et outils communs perte/commun | et en plus il y avait un cadre <u>vraiment collectif</u> et puis il y avait vraiment des règles communes l'histoire des outils communs moi je trouve que c'est que c'est que <u>c'est impératif</u> quoi, <u>impératif</u> c'est, tu vois après les outils ils se retravaillent, ils se discutent on peut ne pas être d'accord machin truc mais c'est mais c'est impératif si on n'a pas les mêmes outils, et on se perd un petit peu on se perd un petit peu là là là là-dedans, quoi tu vois au bout d'un moment il y a quelque chose qui qui qui marche plus là j'ai repéré qu'il y avait des des gens à un moment donné qui <u>n'utilisent plus</u> l'outil et... il y a quelque chose de choses qui se fait je vois moi par rapport à des enfants dans ma classe |

| | |
|---|---|
| notion d'hétérogénéité à prendre en compte | le fait que effectivement une classe ben c'est, même même une classe à un seul niveau, bah c'est pas qu'un seul niveau, quoi, c'est pas vrai, ça c'est c'est c'est c'est un gros mensonge quoi |
| valeur ++++ oral | le matin on on peut faire ça et ça pour moi c'est important parce que c'est les temps d'oral, c'est-à-dire que c'est : <u>annonce, entretien, cercle de lecture, à vous de jouer, exposé</u> . C'est <u>cinq manières</u> d'utiliser l'oral de différentes manières, ça, c'est pas écrit dans les programmes hein ? |
| valeurs et pratiques propices à l'inclusion/impératif éthique, pas le choix > évidence > obligé | c'était <u>évident, heu</u> je crois que dans l'école ça s'est fait assez logiquement, le fait que les gamins de l'ULIS se soient intégrés et cette idée de coordination voilà donc mais encore une fois c'est fait parce que effectivement il y a eu un travail sur la <u>culture d'accueil</u> ... sur sur <u>l'acceptation</u> sur le fait que effectivement une classe ben c'est, même même une classe à un seul niveau, bah c'est pas qu'un seul niveau, quoi, c'est pas vrai, ça c'est c'est c'est c'est un gros mensonge quoi et que et que... on est obligé quoi de de de de penser comme ça... |
| invisibilité du projet ? vs ça se sait... choix/connaissance du projet | c'est Cathy... avec qui j'avais travaillé déjà en 10 ans qui me dit un jour « bon y'a cette école qui se monte c'est pour toi quoi ! » et donc voilà j'ai participé au <u>séminaire</u> , alors... y'a eu 2 ans de séminaires avant le montage de cette école voilà ... |
| pas une école P.I. vs pratiques P.I. et liens référence à la P.I. x 6 | j'ai jamais été formé sur la pédagogie institutionnelle mais mais en fait quand je je découvrais ça je savais ce que c'était quand même mais j'ai toujours pensé que finalement dans ma manière de faire naturellement je j'ai toujours pensé que j'étais là-dedans quoi depuis quand l'école a grossi voilà des gens qui sont arrivés qui n'étaient pas du tout <u>ni</u> dans la pédagogie institutionnelle <u>ni</u> dans le multi cycles donc <u>le fonctionnement</u> ... il y a des gens qui sont venus parce qu'ils <u>savaient</u> quoi attendre... voilà, même des gens qui étaient pas dans dans la pédagogie institutionnelle mais qui étaient quand même déjà dans cette relation on le fait on se parle on travaille ensemble on on est là-dedans mais là là on tape dedans ! moi à mon sens c'est c'est ce qui existe de la pédagogie institutionnelle dans la classe quoi c'est peut-être le <u>la magie</u> quoi de de la pédagogie institutionnelle quoi je je je crois que c'est là que, heu... et que c'est quand même un sacré truc quoi pour gérer les conflits, etc. ça se régule voilà voilà donc moi je crois que c'est un peu comme ça finalement qu'on croise quoi la pédagogie institutionnelle avec aussi le le le ... le fait de permettre en tout cas à des enfants qui ont <u>besoin de bouger</u> quoi, |
| du temps disponible – pour les élèves – pour soi, se former stratégie en réponse à plainte, critique de l'institution | voilà qui qui arrive malgré tout à être un peu en opposition avec ce que propose l'institution... et y a <u>pas mal s'en sortir, quand même</u> quoi ... voilà ... heu... ce qui m'intéresse c'est ... c'est ça quoi ... c'est l'idée que on peut construire quelque chose avec les gamins parce qu'on les a quand même sur du long terme ... parce que même quand on le connaît pas on s'appuie sur quelque chose que les gamins ont vécu et sur <u>de l'existant</u> , et une <u>culture</u> quand même qui existe là-dessus voilà ... parce que j'ai la facilité aussi de connaître l'ensemble des parents des familles |
| inclusion collective universellement facilitant (conditions d'apprentissage) partagé par tous > personnes apprenantes, bienveillance | même si c'était un peu difficile au moins déjà on les esquinait pas et on on on les considérait finalement comme des personnes apprenantes <u>j'espère, j'espère</u> qu'ils ont gardé cette cette bienveillance... |
| Sens de l'expérience Appropriation subjective des prescriptions institutionnelles | Comprendre quelles pratiques sont mises en œuvre et en quoi elles peuvent favoriser l'inclusion de ces élèves ou pas. Saisir les liens entre travail prescrit et travail réel |
| expérimentations projets ++ | on appelait ça des <u>réunions de classe</u> , bon, le travail différencié, les échanges entre petits et grands, heu... voilà donc avec Cathy avec des CP donc on a brassé on a fait des groupes on a fait des trucs des fois c'était des usines à gaz des trucs pas possibles la même partout on a tout essayé on a essayé plein de trucs quoi voilà ça nous faisait marrer les gamins étaient contents bon quand quand ça ça débordait on calmait tout ça et et voilà ... et on a construit ça quoi en fait semaines particulières où il y avait des gros brassages Inter cycles, voilà, je pense par exemple une semaine sur l'environnement groupe mélangé du CP au CM2 du coup, moi j'avais fait des statues géantes, des statues poubelles en fait, qu'on avait mis dans les <u>couloirs</u> ... on a avec cette équipe-là on a fait un projet spectacle qu'on a présenté à 3 reprises au théâtre Sorano, spectacle <u>total</u> voilà 150 mômes sur scène la musique les arts visuels la danse... c'était sur l'histoire du xx ^e siècle porte Porte XXI ça s'appelait |

| | |
|--|---|
| <p>projet > inclusion</p> <p>espaces/réinventer expérimentation encore</p> | <p>beaucoup <u>d'oral</u> finalement dans dans la classe donc du coup c'est des espaces où ils peuvent être là, alors est-ce qu'ils tiennent, est-ce qu'ils tiennent pas... tout ça, c'est à mesurer quoi mais bon voilà demain on va au musée, ils sont là, on va faire un travail sur en science sur un élevage de blob là, une recherche collaborative, ils sont là voilà, bon sur le roman policier, c'est c'est un peu plus compliqué c'est un autre projet bon je sais pas trop y'a aussi des règles à mettre en place quoi tu vois ? donc tout ça est à <u>réinventer</u>, pour les arts visuels bon tu vois c'est un bien <u>grand mot quoi</u>, c'est une table où il y a les feutres quoi quoi, bon et des feuilles de dessin dessous... donc je vais essayer de, je vais essayer de construire ça voilà</p> |
| <p>conseil <u>régulation – organisation</u> <u>acteurs</u></p> <p>– conseil de classe : existe, posé</p> <p>> les choses peuvent se dire</p> <p>réguler canaliser</p> <p>+ protéger</p> <p>> on peut dire</p> | <p>le petit conseil parce qu'il y a des choses <u>qui se disent</u> quoi ... je trouve que ce qui est intéressant c'est ... c'est pas c'est pas tant le petit conseil en lui-même ... c'est le fait <u>qu'il existe</u> et qu'il <u>soit posé dans le temps</u>... ça veut dire qu'on sait qu'à un moment donné y'a un petit conseil et qu'à ce moment-là on peut dire les choses ... et le fait que cette instance existe, qui fait que y a des choses qui se régulent quoi, qui finissent par se réguler et se canaliser ...</p> <p>globalement on peut penser que implicitement un gamin qui fait une connerie, à un moment donné ça va ressortir... parce que justement on... en tout cas moi c'est ce que je fais... j'ai souvent dit le petit conseil <u>vous protége</u> c'est-à-dire que quand vous <u>dites</u> les choses à ce moment-là, vous <u>êtes</u> protégé. Mais ça va plus loin c'est que ça protège aussi dans tous les temps de la classe</p> <p>l'institution petit conseil génère aussi ce genre d'ambiance. C'est-à-dire que c'est une classe où <u>on peut se dire des choses</u> et on peut se dire les choses sans qu'il y ait de conséquences derrière...</p> <p>c'est c'est c'est peut-être le <u>la magie</u> quoi de de la pédagogie institutionnelle quoi je je je crois que c'est là que, heu... et que c'est quand même un sacré truc quoi pour gérer les conflits, etc.</p> |
| <p>paradoxe : accueillir en excluant</p> <p>contrat + PTI</p> | <p>parce que je prends l'exemple de ce petit garçon-là qui est accompagné 24 h qui qui parfois pète un câble parce que c'est compliqué, c'est un gamin qui accepte le fait de partir dans une autre classe avec son plan de travail. Ouais un outil qui est suffisamment <u>souple</u>, pour déjà pas emmerder le collègue et pas lui envoyer un gamin qui va rien foutre dans sa classe mais... et sur lequel qui ... il se trouve que <u>ça le pose</u> ... alors maintenant on a <u>contractualisé</u> quelque chose voilà on a dit voilà quand ça ira pas bien <u>tu iras chez Franck</u> ou <u>tu iras chez Charlene</u> voilà ... donc il va pas ailleurs quoi, ou je l'envoie chez Franck ou je l'envoie chez Charlene et eux ils savent tu vois et et Charlene m'a dit mais chaque fois qu'il vient en fait il se met au fond, il se calme quoi... quoi bon donc ça <u>ça déjà</u> cet outil cet outil est intéressant...</p> |
| <p>des pratiques pour tous mais bénéfiques surtout pour inclure :</p> <p>institutions/production</p> <p>question de la trace</p> <p>régulation</p> <p>PTI > tampon</p> <p>PTI/lien avec ULIS</p> | <p>trace et brevets</p> <p>oh juste une trace, rien qu'au niveau de la traçabilité par exemple de ce que les enfants savent faire ou pas faire tu vois ?</p> <p>je me suis retrouvé justement avec des enfants de l'ULIS, je n'ai <u>rien</u> du parcours de de de l'année dernière, il y a <u>pas de trace</u>, c'est pas... que j'ai discuté avec... c'est pas « discuter avec le collègue »... c'est tu vois <u>l'outil</u> voilà moi mes porte-vues rouges,</p> <p>ceintures</p> <p><i>mais quand même, mais quand même, on se rend compte quand même que ça régule en tout cas il y a une ... je trouve qu'il y a quand même une incidence</i></p> <p>place – tutorat</p> <p>paradoxalement les enfants qui aident sont souvent des enfants qui qui sont en plein apprentissage par exemple ce matin Faïssa, c'est la petite Aïcha, c'est la petite syrienne en fait qui s'occupait d'elle...</p> <p>lien 3 cycles</p> <p>plan de travail</p> <p>un outil qui est extrêmement intéressant par rapport aux enfants comme ça c'est le plan de travail c'est-à-dire que c'est c'est en même temps c'est l'outil apprentissage de c'est aussi un outil – tampon</p> <p>j'avais <u>rien pour eux</u> quoi, rien pour eux, et il se trouve que le hasard a voulu que hier soir je leur ai préparé un plan de travail en lecture en et en français, pour tous les enfants de L'ULIS (???) il travaille avec le même niveau (???) donc heureusement que j'avais l'AESH pour faire la photocopie et là tout le monde était sur le plan de travail bon ... et donc voilà ça ça c'est ça c'est un peu compliqué parce que ça marche pas toujours après</p> <p>je trouve que c'est <u>c'est ça</u> qui est pas évident de dire qu'est ce que... bon, sur le plan de travail par exemple on s'est un peu <u>arrangé</u>, voilà, on a dit bon la lecture, les maths, il s'en charge un peu, moi je je suis sur l'étude de la langue, voilà, donc la géométrie je peux, pour le calcul s'ils en font, bon, ça ça mange pas de pain quoi en même temps... mais s'assurer aussi qu'il y ait un peu de tout quoi voilà...</p> |

| | |
|---|--|
| <p>« leur foutre la paix »</p> <p>empan d'activités</p> <p>oral</p> | <p>la paix on leur <u>fout la paix</u> aussi quoi, il y a plein de moments où <u>on leur fout la paix</u>, mais mais la contrainte c'est : « tu fais quoi ? là là, tu fais rien » bon moi, c'est le truc, c'est « on fait quelque chose d'intelligent », alors j'ai expliqué que le truc intelligent c'est quelque chose qui contribue à mes apprentissages...</p> <p>autres institutions empan d'activités proposées ma culture voilà m'a fait construire cette <u>classe à tiroirs</u> pendant pendant longtemps quoi...</p> <p>le champ de <u>propositions</u> donc forcément il y a 3 niveaux en vérité on a <u>5 niveaux</u> dans la classe, donc t'as un empan d'activités qui est énorme ... donc sur lequel on peut-on peut facilement en plus intégrer un temps d'oral le matin le matin [...] <u>annonce, entretien, cercle de lecture, à vous de jouer, exposé</u>. C'est <u>cinq manières</u> d'utiliser l'oral</p> |
| <p>invention pédagogique</p> <p>aménager espace</p> <p>coin regroupement</p> <p>mobilité/planches canapé</p> <p>casiers/cagettes</p> <p>ouvre espaces</p> <p>créer des pôles</p> <p>on > avec enfants</p> <p>coin bricolage</p> <p>arts plastiques</p> <p>coin histoire géo/sciences</p> <p>jeux</p> <p>tables/écrit</p> <p>couloir</p> <p>salle tapis</p> <p>salle commune : projets</p> <p>rigolo</p> <p>leur a plu</p> <p>découverte/expérimentation</p> <p>espace collectif, apprentissage avec le maître</p> <p>projet individuel</p> <p>inciter à, réguler</p> <p>réinventer</p> | <p>pour le moment ça amène de la place... heu... les bancs, je les avais plus... j'avais <u>pas pu les mettre</u> et moi c'est quelque chose que je garde du cycle 2, quoi, que je... que j'<u>adore</u> quoi... voilà, mais les gamins <u>aussi</u> parce que ... parce que du coup là ce matin, ce matin par exemple j'avais j'avais 5/6 enfants qui étaient par terre, à terre appuyés sur sur le ventre... comment ... ils se récupèrent des planches en bois, des anciennes étagères d'accord voilà, et normalement je dois leur fabriquer des tables qu'on peut mettre un peu comme les Égyptiens là, au sol...</p> <p>et ça a bougé après, il y en a qui étaient sur les tables, il y en qui sont allés dehors... en fait y a 4 rangées de tables et casiers, et y'a des enfants qui <u>veulent pas</u>, ils veulent garder leur casier, globalement ... toutes les tables qu'il y a là, des enfants ont leur casier... c'est pas parce que t'as le casier que tu que tu travailles forcément à table ... <i>Stéphanie</i> : D'accord... <i>Patrick</i> : Voilà, cette espèce de déconnexion ... et et après... heu... après il y a ceux qui ont... qui ont voulu avoir des caisses, qui trouvaient sympa d'avoir des caisses...</p> <p>alors ça va les obliger à ranger encore plus leurs affaires Heu... Ah alors alors pour répondre à ta question voilà là <u>ça ouvre les espaces</u>, du coup ça va ça va <u>permettre</u> quoi de dégager, ça va permettre aussi de commencer à créer des pôles...</p> <p>je veux exposer les petits objets qu'ils fabriquent, bon là c'est le bazar, normalement sur la première table il y a ces caisses avec des jeux de calcul d'accord et bon du coup voilà on avait dit que les caisses on pouvait les enlever pour récupérer la table là on a mis le coin lecture là on a un coin bricolage construction là il y a un coin repos... alors tout ça donc ça demande à être affiné... mais tu vois j'aimerais bien mettre par exemple une table avec les bouquins d'histoire, avec les bouquins de géographie... et donc l'idée c'était c'était ça : c'était de gagner de la place et de la circulation... on peut aller dans le couloir... ou dans la salle tapis ... puis finalement c'est pas mal, hein, des fois c'est rigolo t'as 20 mômes qui font leur truc, leur projet personnel, leur machin, leur truc, bon... quand t'as des groupes, ça s'éclate un peu, et puis nous on s'est aménagé un coin dans la salle commune, y'a des panneaux de peinture et on a une table derrière le mur voilà...</p> <p>une table tu vois ? un peu mobile dans ... voilà y a aussi là aussi l'intérêt des tableaux. se la prendre se la trimballer quelque part... bon... je sais pas... je découvre... je vais voir hein... .. ça sera peut-être le gros bordel hein... bon, en tout cas ça leur a plu et globalement, ce matin voilà le boulot</p> <p>le fait qu'il y ait le banc génère du <u>collectif sur nos bancs</u>, donc t'auras des gamins qui seront sur le banc, ils seront pas sur les tables donc y a de la place, ce matin moi j'ai fait en collectif pendant 20 minutes j'ai eu, heu... <u>8 gamins avec moi</u> quoi et puis après quand ils sont partis travailler bah ces tables-là étaient prises, ils sont allés travailler ailleurs quoi, tu vois ?</p> <p>je me dis que donc du coup on crée comme ça des espaces de découvertes et je pense que par rapport à ces enfants-là aussi c'est... ça <u>permet ça</u> ... moi en tout cas, c'est ça, les orienter vers des petits projets, en allant vers le projet personnel, vers... et c'est <u>jamais facile</u> quoi c'est pas parce y a ça que les mômes se précipitent sur les bouquins</p> <p>y'a aussi des règles à mettre en place quoi tu vois ? donc tout ça est à <u>réinventer</u>, pour les arts visuels bon tu vois c'est un bien <u>grand mot quoi</u>, c'est une table où il y a les feutres quoi quoi, bon et des feuilles de dessin dessous... donc je vais essayer de, je vais essayer de construire ça voilà</p> |

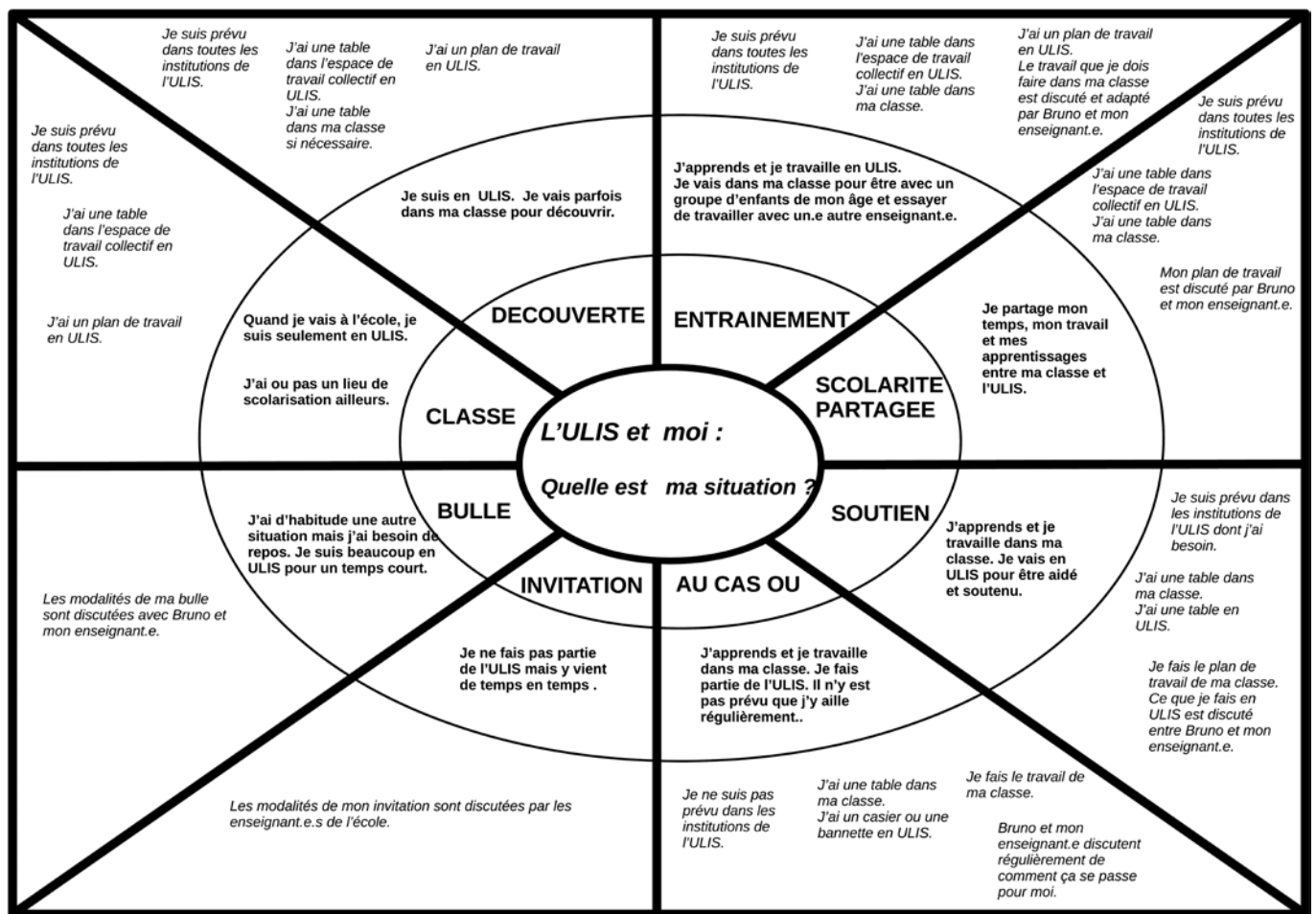
| | |
|---|---|
| <p>quatre pratiques pédagogiques mises en place pour tout élève/ comportement :</p> <p>1) classe refuge : accueil formalisé, explicité, besoins/sortir = inclusion (# sanction) « porte de sortie/ouverture » + pas figé, parlé en réunion</p> <p>2) coin repli : repéré, lien avec ceintures (statuts), s'extraire, prévention de la crise > différer</p> <p>3) ceintures : attentes explicites adaptées, déplacements, règlement des conflits > liberté, responsabilité, sécurité > statuts, rôles, fonctions</p> <p>veto</p> <p>4) conseil protection</p> <p>magie</p> | <p>parce que je prends l'exemple de ce petit garçon-là qui est accompagné 24 h qui parfois pète un câble parce que c'est compliqué, c'est un gamin qui accepte le fait de partir dans une autre classe avec son plan de travail. Ouais un outil qui est suffisamment <u>souple</u>, pour déjà pas emmerder le collègue et pas lui envoyer un gamin qui va rien foutre dans sa classe mais... et sur lequel qui ... il se trouve que <u>ça le pose</u> ... alors maintenant on a <u>contractualisé</u> quelque chose voilà on a dit voilà quand ça ira pas bien tu iras <u>chez Franck</u> ou tu iras <u>chez Charlène</u> voilà ... donc il va pas ailleurs quoi, ou je l'envoie chez Franck ou je l'envoie chez Charlène et eux ils savent tu vois et et Charlène m'a dit mais chaque fois qu'il vient en fait il se met au fond, il se calme quoi... quoi bon donc ça <u>ça déjà</u> cet outil cet outil est intéressant...</p> <p>je crois que c'est un peu comme ça finalement qu'on croise quoi la pédagogie institutionnelle avec aussi le le ... le fait de permettre en tout cas à des enfants qui ont <u>besoin de bouger quoi, de</u> toute façon sans voilà c'est quand même difficile, ce sont des gamins où le <u>cadre scolaire</u> ne leur convient pas quoi c'est évident c'est évident, et que donc il faut bien composer avec ça donc on les a toute la journée, donc c'est d'assouplir un petit peu cette manière d'être et de faire et je pense qu'à l'inverse c'est ça aussi, ça qui nous permet de dire : « ben non, attend là t'as fait ça donc là tu me fais le boulot quoi ! t'y retourneras quand t'auras fini le boulot quoi ».</p> <p>bon <u>les ceintures, c'est pareil</u> alors bon les ceintures c'est c'est compliqué parce que voilà on a toujours des gamins qui rentrent pas dans les ceintures voilà on se pose la question là on a discuté mardi dernier sur le terme sanction réparation quoi bon il y en a qui sont hors-la-loi qui vont qui vont dans la violence qui vont... ce truc-là quoi les ceintures ça le règle pas forcément</p> <p><u>mais quand même, mais quand même</u>, on se rend compte quand même que ça régule en tout cas il y a une ... je trouve qu'il y a quand même une incidence ... quand vraiment les gamins commencent à demander leur truc de manière vraiment <u>réfléchi</u>... oui on commence à avoir une incidence sur la qualité du travail hein quoi, de cause à effet sur la manière d'être, etc., mais ça fait ... ça fait apparaître aussi des des petites choses de grand chez des petits quoi, c'est c'est c'est sûr quoi...</p> <p>des choses vont vont vont apparaître... bon voilà quand on prend le veto sur une ceinture, il y a des choses qui sont dites... quand on a quand on a pris un veto et qu'on reprend pas un veto, il y a d'autres choses qui sont dites quoi, tu vois ? y a tout ça quoi ... donc moi je pense que voilà je pense que je je pense qu'on rentre dans <u>des espaces</u></p> <p>globalement on peut penser que implicitement un gamin qui fait une connerie, à un moment donné ça va ressortir... parce que justement on... en tout cas moi c'est ce que je fais... j'ai souvent dit le petit conseil <u>vous protège</u> c'est-à-dire que quand vous <u>dites</u> les choses à ce moment-là, vous <u>êtes</u> protégé. Mais ça va plus loin c'est que ça protège aussi dans tous les temps de la classe</p> <p>c'est c'est c'est peut-être le la <u>la magie</u> quoi de de la pédagogie institutionnelle quoi je je je crois que c'est là que, heu... et que c'est quand même un sacré truc quoi pour gérer les conflits, etc.</p> |
| <p>adaptation/exemple géométrie</p> <p>difficulté – adaptation/ trace écrite</p> <p>exemple en histoire</p> | <p>tu vois par exemple ce matin je les avais et ben on en a profité pour continuer de la géométrie parce que ils sont impliqués dans la géométrie parce que ça ils peuvent le faire, on travaille sur les périmètres et les aires voilà c'est une activité on est en train de réfléchir à la différence à partir de tangram en fait on a fait des formes, etc., donc ils ont fait leur forme ils ont mis le nom à leur forme ils ont fait le tour de la forme... voilà il y en a 2 sur les 3, périmètre, je sais pas si le mot ils l'ont capté mais bon, il y en a une c'est sûr elle a pas capté, les deux autres peut-être ? <u>bon</u> mais en tout cas c'est un espace où ils sont là quoi voilà</p> <p>et après la 2^e difficulté mais ça c'est aussi un problème d'organisation c'est de quand je quand je quand je donne un <u>travail à faire, ou une trace</u> : <u>quelle trace</u> je donne à ces enfants qui sont beaucoup plus en difficulté ?</p> <p>paléolithique et quelque chose qui dépend aussi de néolithique tu vois ? ils vont te mettre ils vivaient dans les grottes et ils vivaient dans les tentes quoi, et non ! quoi tu vois ? c'est donc ça c'est un peu plus compliqué mais ma foi ... bon c'est pour leur donner un point de repère ... donc ça c'est... <u>ça c'est les difficultés</u> que je trouve</p> |

| | |
|--|--|
| <p>un cas difficile/comportement troublant court-circuit</p> | <p>ex de la petite Syrienne/insultes elle s'est positionnée là-dessus, c'est là qu'elle a dit : « il y a 3 enfants qui me dérangent par rapport à ce qu'ils disent, ils m'ont pas dit à moi mais ils parlent à côté de moi ça me gêne », bon ... voilà... Mais c'était effectivement des choses salaces quoi ... donc ... perçues ou pas perçues hein la petite syrienne justement qui a dit ça ! voilà alors... .. bon les 3 élèves moi je les ai, je les ai pris à part, ils ont écrit sur sur un papier, ils ont écrit des mots, alors un a écrit « bisous », un autre écrit « t'es GM », tout va bien bon et l'autre il écrivait <u>rien quoi</u> ... parce que l'autre c'était des des gestes... alors il a fait un dessin qui était illisible bon finalement on a compris quoi voilà... heu... mais tu vois ça a été dit et elles ont, ils ont, ils ont compris leur erreur, les 2 filles ont fait un truc d'excuse déjà, le garçon l'a pas encore fait parce que voilà, il traîne un peu, c'est celui qui est accompagné par l'AESH, bon ... voilà...</p> |
| <p>contrat/classe refuge exclure</p> | <p>parce que je prends l'exemple de ce petit garçon-là qui est accompagné 24 h qui qui parfois pète un câble parce que c'est compliqué, c'est un gamin qui accepte le fait de partir dans une autre classe avec son plan de travail. Ouais un outil qui est suffisamment <u>souple</u>, <u>pour</u> déjà pas emmerder le collègue et pas lui envoyer un gamin qui va rien foutre dans sa classe mais... et sur lequel qui ... il se trouve que <u>ça le pose</u> ... alors maintenant on a <u>contractualisé</u> quelque chose voilà on a dit voilà quand ça ira pas bien <u>tu iras chez Franck ou tu iras chez Charlène</u> voilà ... donc il va pas ailleurs quoi, ou je l'envoie chez Franck ou je l'envoie chez Charlène et eux ils savent tu vois et et Charlène m'a dit mais chaque fois qu'il vient en fait il se met au fond, il se calme quoi... quoi bon donc ça <u>ça déjà</u> cet outil cet outil est intéressant...</p> |
| <p>pratiques pédagogiques spécifiques/inclusion PTI libre/difficultés coins, espaces > aide/projet personnel</p> | <p>les enfants de l'ULIS par contre il y a quelque chose qui est difficile en tout cas moi c'est ce que je constate avec les miens c'est que sur ces espaces où je peux faire des choses un peu librement et ben c'est finalement... c'est, pour eux c'est ... c'est un peu plus compliqué ... C'est pas compliqué pour des enfants qui relèvent voilà d'un accompagnement, mais pour les enfants de l'ULIS je constate que c'est plus difficile... j'en ai 3 : il y a une, et une autre, truc ça fera quoi machin truc plan de travail enfin c'est tout ... bon y a le zébulon, il va tourner un petit peu en rond quoi voilà je me dis que donc du coup on crée comme ça des espaces de découvertes et je pense que par rapport à ces enfants-là aussi c'est... ça <u>permet ça</u> ... moi en tout cas, c'est ça, les orienter vers des petits projets, en allant vers le projet personnel, vers... et c'est <u>jamais facile</u> quoi c'est pas parce y a ça que les mômes se précipitent sur les bouquins</p> |
| <p>élèves perturbateurs : TCC – mais aussi DYS – déficiences P.I., conseil, outils, PTI > souplesse</p> | <p>mais là là on tape dedans ! moi à mon sens c'est c'est ce qui existe de la pédagogie institutionnelle dans la classe quoi, c'est-à-dire que les petits conseils les regroupements, les temps de regroupement, les petits conseils et pédagogiquement aussi quoi des outils comme le plan de travail effectivement qui qui qui a beaucoup de souplesse</p> |
| <p>> mise à disposition/panel d'activités > PTI > on leur fout la paix</p> | <p>voilà et de plus en plus alors bien sûr qu'il y en a c'est c'est plus <u>long</u>, c'est plus <u>difficile</u>, mais petit à petit les gamins rentrent là-dedans <u>notamment</u> des enfants qui peuvent avoir des problèmes de comportement parce que précisément ceux-là quand on leur fout la paix et Ben finalement tu te rends compte qu'ils arrivent à faire... maintenant il faut un panel de propositions pour qu'ils fassent ! et puis il y a aussi des règles à mettre en place quoi disons, ça oui, ça non, etc.</p> |
| <p>outil central : emploi du temps > difficulté > vigilance > équilibre</p> | <p>moi ce que je trouve pas évident c'est de c'est c'est de <u>jongler avec l'emploi du temps</u>, c'est-à-dire de de de de de faire profiter au maximum les enfants de l'ULIS quand ils sont dans la classe, voilà et des fois je rate mon coup ... bon donc du coup je jongle un peu là-dessus j'ai des problèmes de mémoire donc du coup des fois ils doivent être avec avec Benoit et puis j'oublie... voilà (rire) il faut être vigilant au fait que par exemple ils ne fassent pas que des français des maths toute la journée quoi, c'est ça aussi qui est compliqué, donc ils sont à cheval sur sur deux activités heu, bon... Donc quand on sait qu'ils sont sur des temps de petits conseils, d'accueil, de tout ça, bon ça va ! mais des fois il faut aussi en temps de travail tu vois ?</p> |

Annexe 13 : Emploi du temps (photographie du tableau) de la classe de Benoit (dispositif ULIS)



Annexe 14 : Outil « L'ULIS et moi, quelle est ma situation ? »



Annexe 15 : Emploi du temps et semences (photographies du tableau) de la classe de Franck

| Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|---|---|---|-----------------------------------|------------|
| A.E.A Edt Agenda PDT | A.E.A Edt Agenda situation phrase .Film PDT Lecture scène | A.E.A Edt Agenda Evaluation .Projet Film | | |
| Récréation Forum Etude de la langue Concéd | Récréation Mesure: Aire et périmètre 2 Cercle de lecture | Récréation Mesure: Aire et périmètre 3 chant + écoute musicale | Récréation Aire et Périmètre 4 | Récréation |
| REPAS | REPAS | Midi | REPAS | REPAS |
| Organisation tournage EPS | Projet Film intervention 3 Tournage scène 2 | | Projet film | |
| Récréation Production film Art visuel-Cinéma | Récréation | | Récréation | Récréation |

prioritaire semence:

- Paulin
- Mariet
- Octave
- Ines
- Matta

PRESIDENT(CE): tby yaïllo

SECRETAIRE: Anca

DONNEUR DE PAROLE: Théo

GÊNE: Yann

TEMPS: Mounad

Aiguille (euse) Wafu