

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

**LES GESTES PROFESSIONNELS PREVENTIFS ENVERS LES
COMPORTEMENTS PERTURBATEURS D'UN ELEVE
DIFFICILE**

Présenté par **FITTERE—LONCA Margaux**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Fondeville Bruno	Nom, prénom :
Statut : Maître de conférences	Statut :

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Fondeville Bruno	Maître de conférences
Falcette Laurent	Formateur INSPE

Soutenu le 13 / 06 / 2023

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

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



PROFESSEUR DES ÉCOLES



*« Quand on les prend au sérieux,
même les enfants les plus terribles finissent toujours par se
montrer dignes de la confiance qu'on leur accorde. »*

P.MEIRIEU¹

¹ Meirieu, P., & P. (2012). *KORCZAK - POUR QUE VIVENT LES ENFANTS (GRANDS*

PORTRAITS) (RUE DU MONDE éd.). RUE DU MONDE.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
CADRE THEORIQUE	4
1. La gestion de classe.....	4
1.1. Dimensions et composantes	4
1.2. Les élèves difficiles	6
2. L'activité enseignante face aux désordres	10
2.1. L'agir professionnel	10
2.2. Le pluri-agenda	13
2.3. Du travail prescrit au travail réel.....	15
PROBLEMATIQUE	17
CADRE EMPIRIQUE.....	18
1. Méthodologie.....	18
1.1 L'entretien semi-directif comme technique de recueil des données	18
1.2 Les participants	18
1.3 Le guide d'entretien.....	19
2. L'analyse	20
2.1 Un enseignant cherchant à engager l'apprenant dans les activités communes à la classe.....	20
2.2 Une enseignante apprenant à connaître un élève et à le guider dans ses apprentissages.....	24
2.3 Synthèse et discussion.....	29
CONCLUSION	33
BIBLIOGRAPHIE.....	35
ANNEXES	37

INTRODUCTION

Les gestes professionnels préventifs envers les comportements perturbateurs d'un élève difficile est le thème choisi autour duquel mes recherches vont être centrées.

Durant ma troisième année de licence, j'ai effectué un service civique de huit mois dans une école primaire. J'ai pu observer et vivre des situations préoccupantes notamment avec un élève ayant un comportement perturbateur pour la classe et pour ses apprentissages. Je me suis demandée comment aider cet élève à prendre part à ses apprentissages, comment créer une dynamique telle qui ne suscite pas ou peu de difficultés quant à la gestion de la classe notamment. La réflexion autour des difficultés scolaires est le moteur principal de mes recherches et de ma vocation professionnelle, notamment lorsque le contexte scolaire nous met en présence d'un « cas ». Je souhaite donc évoquer des situations provenant d'un élève perturbant le bon déroulement des activités dans la classe. Proposer un travail à ce type d'élève en l'accompagnant vers des apprentissages, tout en prenant en compte ses difficultés est un des enjeux de « l'école inclusive ». C'est pour cela que j'oriente mes recherches vers les gestes spécifiques que le professionnel met en place afin de prévenir les difficultés comportementales d'un élève. Je souhaite mettre en avant la notion préventive bien que souvent liée à la régulation corrective. Respectivement, cette première notion vise à définir les actions « destinées à éviter une chose fâcheuse, un mal prévisible » (*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, s. d.), la seconde quant à elle fait référence aux gestes visant « à redresser une déviation, un écart par rapport à la norme » (*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, s. d.). Cette dernière étant un recours sur lequel s'appuyer pour donner suite à un dysfonctionnement ou un échec de la première.

« Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent ». Voici une composante de la compétence : « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la

socialisation des élèves » inscrite dans le référentiel de compétence (2015) définissant les objectifs et la culture de tous les professionnels du professorat et de l'éducation. Cette préoccupation est devenue un intérêt majeur du système éducatif français afin de palier notamment la violence scolaire et de construire un climat de classe propice aux apprentissages. J'inscris ma réflexion dans le référentiel de compétences pour dire qu'il est attendu d'un enseignant qu'il « repère et désamorce un comportement qui nuit au fonctionnement du groupe » afin de réagir de manière adéquate envers un comportement jugé inconvenable.

Dans la relation pédagogique, trois acteurs sont identifiés : l'enseignant, les élèves et le savoir. La relation d'enseignement-apprentissage est rigoureusement liée à la relation qu'entretient un enseignant avec le groupe classe. En effet, son parcours, ses objectifs ainsi que son expérience sont des facteurs influents sur ses pratiques professionnelles et par conséquent sur les activités menées en classe. Cependant, est-ce que cela va de soi, comment l'enseignant agit-il dans le réel ? L'enseignant se doit de trouver une forme d'équilibre et de compromis afin de maintenir un climat de classe favorable.

Nous pouvons nous interroger sur les gestes professionnels spécifiques concernant la gestion de classe avec l'idée de porter une attention particulière sur la façon dans la posture de régulation, telle qu'elle est appelée dans le référentiel, est confrontée à un principe de réalité avec des compromis opératoires. Le terme de compromis est défini par Mohamed Nachi (2011) comme « un mode de résolution de conflit ou, plus généralement, comme une forme de régulation sociale, c'est-à-dire un moyen de maintien de la paix civique entre des partenaires en situation de désaccord ou de conflit. » Cela entend le fait que l'enseignant gère le déroulement de ses enseignements tout en prenant en compte le point de vue des élèves afin de maintenir un climat de classe satisfaisant. Il s'agit donc de tenir compte de la posture de chacun, de prendre le temps d'échanger afin de la tempérer.

Ce travail de recherche tourné autour de l'idée de prévention des désordres se présente comme suit : dans un premier temps, nous présenterons le cadre théorique autour duquel sont liés les concepts de *gestion de classe* telle

que recommandée par l'institution et que perçue par les chercheurs comme Bissonnette et Doyle ; d'*élèves difficiles* selon la typologie de Drolet ; et d'*activité enseignante* à partir des travaux de Jorro, puis ceux de Bucheton et enfin ceux de Bourbao ; dans un second temps, nous présenterons le cadre empirique de cette recherche réalisé au travers d'entretiens semi-directifs dont l'analyse amènera à questionner les résultats au regard de travaux scientifiques.

CADRE THEORIQUE

1. La gestion de classe

1.1. Dimensions et composantes

La classe est un lieu où se mêlent différents individus n'ayant pas les mêmes interactions, les mêmes échanges et ne répondant pas aux mêmes normes sociales. Les enjeux et la valeur des échanges ne sont pas les mêmes selon les personnes à qui s'adressent l'enseignant et les élèves. En effet, les rôles et les attentes de chacun sont différents que ce soit par exemple entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves entre eux. L'un des enjeux de l'école est l'intériorisation de règles sociales afin de responsabiliser l'individu et de le rendre autonome. Dans une classe, l'ensemble de ses membres (enseignants, élèves, accompagnant des élèves en situation de handicap, psychologue scolaire, etc.) ont des interactions directes qui développent certaines normes auxquelles chacun peut s'identifier. Cela est impulsé par l'enseignant qui régit l'élaboration de règles pour le bon fonctionnement de classe. De leur transparence, leur application, leur compréhension et leur adoption en dépend un climat favorable à l'enseignement-apprentissage. Cependant, du point de vue de l'enseignant, « la classe est un environnement complexe montrant des caractéristiques intrinsèques spécifiques quels que soient les modes d'organisation et de pédagogies » (Blin, 2004). En effet, Doyle (1986), cité par Blin (2004) puis par Bissonnette (2017), détermine ces caractéristiques. L'enseignant fait face tout d'abord à *la multiplicité*, c'est-à-dire, à l'apparition de nombreux événements émanant des diverses activités plus ou moins interactives de chaque membre. Il y a *la simultanéité* qui oblige l'enseignant à gérer plusieurs tâches en même temps en les priorisant selon les besoins. Ensuite, *l'immédiateté* est une caractéristique. Elle exprime la rapidité selon laquelle l'enseignant doit intervenir et prendre une décision lors des interactions. *La notoriété* renvoie au fait que le statut de l'enseignant est public et que tous les faits et gestes sont perceptibles par le groupe. Enfin, *l'historicité* présente la culture commune à la classe, le contexte qui contribue à l'expérience du groupe classe. La complexité

des caractéristiques auxquelles est confronté l'enseignant peut l'amener à perdre le contrôle de son groupe, et à revenir à plusieurs reprises sur le maintien de l'ordre selon des logiques préventives et correctives. L'enseignant veille à satisfaire les besoins du groupe dont : la sécurité, la cohésion, la reconnaissance ou la communication (Blin, 2004).

Dans un souci de gestion de classe, l'enseignant adopte différentes stratégies afin de prévenir les problèmes de comportement qui nuiraient à l'équilibre ambiant. En effet, selon Doyle (1986), cité par Chouinard (1999), « la gestion de classe peut être définie comme l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage ». Cependant, l'enseignant est confronté à des comportements de toutes sortes et plus ou moins récurrents selon la période. Ces perturbations peuvent être le bavardage, la passivité ou l'agressivité par exemple souvent liées au manque d'attention, à la motivation pour réaliser une tâche ou un lâcher-prise soit une perte de contrôle du groupe. Un comportement indésirable est estimé par l'enseignant selon le contexte, l'élève et les attentes en jeu. Selon Bissonnette (2017), les interventions de l'enseignant peuvent s'appuyer sur trois éléments : la nature du comportement, son auteur et les circonstances, ce qui entraîne des gestes spécifiques. Il s'agit « d'un vecteur d'activité qui est public (ou le deviendrait), visible pour une bonne partie de la classe, contagieux ou capable de s'étendre rapidement auprès des autres membres de la classe et qui entre en compétition avec le vecteur principal », (Bissonnette, 2017). L'enseignant met en place une activité, individuelle ou collective, appelée « vecteur principal » et maintient un certain ordre en limitant les perturbations, en agissant de manière privée, individuelle, afin de ne pas rompre le flux d'activités. Toujours d'après Bissonnette (2017), « le vecteur d'action principal dans lequel est engagé l'enseignant peut entrer en conflit avec d'autres vecteurs d'actions. L'enseignant devra alors intervenir tout en interférant le moins possible avec le rythme du vecteur principal ». En effet, cela évite un éloignement de l'apprentissage en cours. L'enseignant ne peut donc pas tout contrôler dans sa classe mais essaie de créer un environnement de classe propice aux apprentissages. Il s'agirait

d'une gestion de classe préventive avant d'être dans la correction. Cette dernière apparaît en limite de la précédente. En effet, l'intervention de l'enseignant de manière corrective permet d'indiquer que le comportement perturbateur n'est pas tolérable. Ce comportement indésirable est défini par Bissonnette (2017) comme « toute action entreprise par un ou plusieurs élèves qui menacent de perturber le flux des activités ». Il s'agit donc d'un comportement inacceptable nuisant au groupe. La gestion de classe est alors basée sur les relations auprès des élèves afin de gérer le groupe classe pour favoriser les apprentissages et le développement des habitudes sociales et autonomes, tout en essayant de poser un cadre autour des problèmes de comportements. L'enseignant doit détenir certaines compétences afin de mettre en œuvre ses enseignements dans un climat de classe serein comme la communication, la pédagogie, l'encadrement ou bien le développement d'attitudes (Blin, 2004). Pour cela l'enseignant doit prendre du recul sur son expérience professionnelle afin de pouvoir l'analyser. Il s'agit de prendre conscience des expériences personnelles, d'analyser des facteurs qui influencent l'action, de formuler des principes et des règles en relation avec les expériences ainsi que de développer des théories personnelles prédictives qui pourront être expérimentées.

Le rôle de l'enseignant est une maîtrise professionnelle notamment du point de vue de la gestion de classe. Différents facteurs sont alors à prendre en compte et notamment celui spécifique à l'hétérogénéité des élèves. Nous allons donc poursuivre en développant la notion d'élève difficile défini dans les travaux de Drôlet en 2007.

1.2. Les élèves difficiles

« Le paysage scolaire a considérablement changé ces dernières années et nos enseignants sont de plus en plus exposés à des élèves présentant des particularités de fonctionnement et des écarts de conduite dans leurs relations avec les autres » (Drolet, 2007). C'est à partir de ce constat que Drolet (2007) a cherché à comprendre les enjeux des relations entre les enseignants et les

élèves aux comportements perturbateurs. Pour cela, il a défini les différents profils d'élèves difficiles. Par ce terme, il évoque les élèves ne suivant pas les règles, s'opposant et perturbant le déroulement des activités scolaires. Ces perturbations sont des principalement à des conflits relationnels que ce soit avec les autres élèves, ou avec l'enseignant.

En s'appuyant sur les travaux d'Alexandre Cosmopoulos en 1999, Drolet (2007) détermine quatre profils. Ses recherches ont pour objectifs de « démontrer la pertinence du rétablissement du lien pédagogique présentant des relations difficiles » (Drolet, 2007) ainsi que de « reconnaître à ces mêmes enseignants qui côtoient ces élèves au quotidien, le besoin d'être entendus et de partager avec d'autres les difficultés vécus quand la relation devient difficile, perturbant autant leur désir et leur volonté d'enseigner que le processus d'apprentissage lui-même » (Drolet, 2007). Tout d'abord, les élèves affichant *des relations oppressives*, soit les élèves étant en opposition, en confrontation dans leurs relations avec autrui lorsqu'ils veulent interagir, dans un souci de quête du pouvoir ou encore par peur de se voir rejetés. Ensuite, il y a les élèves favorisant *des relations de dépendance*, cela dans un besoin d'assurance psychologique, se reposant sur la bienveillance et la représentation que l'enseignant ont d'eux. De plus, les élèves instaurant *des relations de fuites* n'expriment pas ce qu'ils ressentent vraiment, ils acceptent les exigences jusqu'à pouvoir se retirer et se faire oublier. Mais aussi, les élèves, dans ces relations, ont tendance à vouloir contrôler leurs performances de manière solitaire. Enfin, certains élèves peuvent être dans *des relations opportunistes* dans leur façon de solliciter les autres ou bien se dédouaner de toutes responsabilités.

Les enseignants identifient les besoins des élèves afin d'y pallier efficacement. Cependant lorsque des comportements perdurent, cela devient problématique pour les enseignants devant élaborer des « stratégies d'intervention » (Drolet, 2007). Face à de telles circonstances, les enseignants peuvent se sentir impuissants et frustrés ce qui fragilise davantage la relation avec les élèves. Drolet (2007) a détaillé chaque profil cité ci-dessus en portrait présentant plusieurs caractéristiques donc quelques-unes seraient plus

dominantes chez certains. Les comportements se manifestent selon des circonstances et des relations particulières dont l'apparition et la durée sont indéterminées.

D'après Drolet (2007), lors de relations oppressives deux profils-types d'élèves sont relevés : *l'élève revêche* et *l'élève « enfant-roi »*. Respectivement, l'élève revêche s'oppose généralement face à une figure d'autorité. Les situations difficiles et conflictuelles vécues, restent des souvenirs que l'élève transpose à toutes personnes similaires. Il est réticent, de peur d'être confronté de nouveau à ce genre de situation, notamment au niveau des sanctions et rappels à l'ordre. Néanmoins, pour certains élèves cela peut être une stratégie de contrôle par rapport aux autres pouvant y trouver des avantages et/ou un sentiment de pouvoir. Ensuite, l'élève « enfant-roi », a des habitudes au domicile qu'il reproduit en classe en n'acceptant pas le règlement établi, et refusant toutes activités ne correspondant pas à ses envies. Il peut aller jusqu'à de la manipulation ou bien des violences physiques et mentales. C'est un élève autocentré ne supportant pas la frustration, ne gérant pas, de manière compulsive, ses impulsions dictées par ses humeurs. Cependant c'est un élève pouvant ressentir de la compassion, de l'empathie et du respect car il est sensible et respectueux envers les personnes en qui il a confiance, soit des personnes s'étant affirmées devant lui.

Dans les profils dont les relations sont considérées de dépendance, Drolet (2007) distingue *l'élève dépendant* ainsi que *l'élève anxieux et déprimé*. Soit l'élève dépendant est sensible lorsqu'il ne se sent pas en accord cependant, il n'exprimera pas son opinion afin de ne pas entrer en conflit. Cet élève a peu confiance en lui, se fit à l'avis des autres et se remet le plus souvent en question à propos d'initiatives. Soit l'élève anxieux et déprimé rencontre des difficultés à ôter ses émotions négatives d'un événement passé ce qui l'empêche de ressentir pleinement l'instant présent. Cela peut avoir une incidence sur les personnes qui l'entourent, se trouvant impuissantes, ne sachant pas comment le soutenir. Cet élève est peu confiant à la fois en lui-même mais aussi en le monde qui l'entoure. Souvent seul, il est accompagné de ses peurs et son anxiété au quotidien. Cela

n'a que peu de répercussion sur ses apprentissages car attentif à toutes propositions.

Quant aux élèves ayant des relations opportunistes, Drolet (2007) a dégagé deux portraits d'élèves. Il y a *les élèves « victimistes »* se plaignant à longueur de temps afin que son entourage compatisse et culpabilise de sa situation. C'est un élève qui a besoin de soutien et est exigeant lors de ses requêtes. Il fuit les responsabilités par son manque de confiance en lui et par ses stratégies il cherche à ce que les autres fassent à sa place. Puis, il y a *l'élève nonchalant*, caractérisé par son manque de volonté et d'engouement. Il manifeste peu d'intérêt lors d'activité proposée. Cette attitude apparaît lors de la préadolescence dans le besoin d'appartenance à un groupe. Ce manque d'investissement entraîne des conséquences sur ses apprentissages et donc ses réussites.

Du profil des relations de fuite en ressort trois portraits-types. Tout d'abord, *l'élève qui ment*. C'est une attitude qui lui permet de manipuler son entourage afin d'éviter toutes responsabilités et ne pas révéler sa véritable personnalité. Cherchant à faire bonne impression, il contourne les conflits. Ces stratégies le font se sentir plus intéressant mais ne l'empêchent pas d'être rejeté par faute de malentendu lors de ses interactions sociales. Ensuite, *l'élève évitant* doit se sentir en confiance avec les individus qui l'entoure afin de se socialiser. Il a tendance à être seul et éviter tout conflit, toute difficulté. Il est discret en classe et en société et ne dérange pas, allant jusqu'à se faire oublier. Cet élève ne s'engage que rarement dans les activités par peur du jugement des autres. Cependant, il porte un grand intérêt aux gestes d'affections et est réceptif lors de conversations qu'il cherche malgré tout à écouter. Dernièrement, *l'élève perfectionniste* éprouve de l'anxiété de peur de commettre des erreurs. Les finalités de ses performances sont les critères de sa valeur dans le besoin d'être le meilleur sans pour autant être satisfait. Cela peut l'entraîner dans des conflits personnels mais aussi avec autrui dû à un stress permanent. Cet élève se sent souvent incompris et donc déçu par son entourage. C'est pour cela qu'il se dévalorise en leur présence et

en devient distant. Il remet en cause ses apprentissages et son efficacité, ce qui peut avoir un impact sur sa motivation.

Drolet dresse les différents profils d'élèves que rencontrent les enseignants et avec lesquels ils doivent coopérer afin d'avoir une relation saine, basée sur la confiance notamment. Conscients des enjeux de ces relations, les enseignants ont un rôle allant au-delà de la transmission de connaissances dans la construction identitaire des élèves.

L'élève difficile peut l'être considéré de différentes façons à la fois par son caractère et par la manifestation qui en émane. L'enseignant adapte donc le plus possible ses attitudes, ses exigences envers l'élève, tout en maintenant rigoureusement un cadre propre à celui de la classe, et de l'école. Cette gestion de l'enseignant est à mettre en corrélation avec les objectifs, les compétences qu'il doit mettre en œuvre dans l'exercice de son métier.

2. L'activité enseignante face aux désordres

Pour analyser les régulations préventives auprès d'un enfant aux comportements perturbateurs, il m'a paru intéressant de le faire à partir de la notion de gestes professionnels relatifs aux compétences exigées dans le cadre professionnel. Dans un premier temps, la notion de gestes professionnels va être définie grâce aux travaux d'Anne Jorro et de Dominique Bucheton menés parallèlement. Puis, il y aura un prolongement avec un autre chercheur qui a réinvesti cette notion pour l'appliquer à la notion de gestion de classe.

2.1. L'agir professionnel

Dans son travail de recherche autour de l'activité enseignante, Jorro (2006) établit la distinction entre gestes du métier et gestes professionnels, ainsi qu'une matrice de l'agir professionnel. Le modèle de l'activité enseignante se

construit à partir de nombreux domaines tels que l'anthropologie, la phénoménologie, la médiation langagière ainsi que l'évaluation comme processus de valorisation de l'activité, l'analyse du travail et les didactiques disciplinaires. L'agir professionnel s'inscrit au travers des dimensions du corps, de la perception, de la réflexion lors des échanges avec l'environnement. Du point de vue théorique de l'anthropologie, « l'enseignant mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, qu'il a observés, étudiés, perçus, interprétés, refusés, et réajustés selon son propre rapport à l'activité professionnelle » (Jorro, p.6, 2006). Jorro (2006) rappelle que même « s'il est courant d'entendre que l'enseignant fait la classe, il importe de souligner la valeur symbolique et culturelle de l'accompagnement des élèves dans leurs apprentissages ». En effet, cette valeur symbolise la relation entretenue entre le professeur et les élèves. Les recherches conduites par Jorro proposent des gestes différents selon qu'ils soient au service de l'évolution, de la programmation et de la remédiation mais aussi participant à l'accompagnement des élèves et à leur écoute. Bien que longtemps perçue comme l'affirmation de l'autorité, la gestuelle de l'enseignant est davantage tournée vers les apprentissages « du point de vue de la co-activité professeur-élèves dans des situations didactiques » (Jorro, 2006). Les gestes sont également analysables du point de vue de leur impact sur la relation entre les membres de la classe, quelle que soit leur nature, ceux-ci sont menés à l'interprétation des élèves. Ces derniers en font leur propre analyse et ne les perçoivent pas forcément de la même manière dont le professeur des écoles en avait l'intention. Cette interprétation peut être multiple si les gestes ne sont pas analysés dans un contexte précis et compris de tous. En effet, ces gestes ne sont pas exclusivement dans un objectif de communication mais aussi d' enrôlement et de maintien des élèves dans les situations d'enseignement-apprentissage. Ils ont une place importante dans la posture professionnelle de l'enseignant vis-à-vis du cadre qu'il souhaite maintenir en classe et sur le sens de celui-ci. Cela est tout l'intérêt parallèle des travaux de Bucheton qui seront évoqués par la suite.

La distinction faite par Jorro entre gestes du métier et gestes professionnels amène à définir ces premiers. En effet, les gestes du métier font

« l'objet d'une transmission technique et symbolique, [ils] véhiculent des codes propres au métier. L'initiateur du geste se présente comme le membre d'une communauté de pratique qui affiche ses savoir-faire et ses valeurs » (2006). Les gestes professionnels sont quant à eux définis comme intégrant « les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation » (2006). Les gestes professionnels sont impulsés selon les quatre dimensions suivantes :

- *la liberté d'agir, le sens postural* : le propre de l'activité enseignante est sa liberté à mener ses activités pédagogiques pouvant différer si une situation dévie et amène l'enseignant à s'adapter et à développer des situations ;

- *le sens du kairos* : l'imprévu est à considérer quelle que soit la situation ce qui permet la mise en place d'improvisation pouvant relever de la prise de risque selon le moment choisi ;

- *le sens de l'altérité* : le geste est signe de rencontre dans la relation établie à la fois dans un besoin de compréhension et d'action de la part de l'apprenant ;

- *l'adresse du geste* : vecteur de valeurs éducatives, de transmission, d'un apport à autrui renvoyé à l'importance symbolique et émotionnelle.

Cette distinction permet en outre la conception d'une « matrice de l'agir professionnel » (Jorro, 2006). La grille d'analyse est fondée autour de quatre focales gestuelles ayant pour objectif de mettre en avant la relation entre parole, pensée, action et relation. Jorro (2006) annonce que « le langage entre pleinement dans l'activité professoral si bien qu'il s'agit de considérer la quadruple vie de l'activité professorale ». Pour cela sont mis en avant les gestes langagiers en lien avec les situations d'énonciations et notamment les accents didactiques lors des transitions entre activité d'institutionnalisation amenant à un retour au calme. Ensuite, il y a les gestes de mise en scène du savoir reliant la tâche des élèves et objectifs en jeu, et cela en permettant de guider l'activité des élèves. « La construction de la pensée abstraite, le maniement des concepts par la classe, constituent l'arrière-fond de l'activité du professeur » (Jorro, 2006).

Puis les gestes d'ajustement de l'action relèvent de la capacité de l'enseignant d'intervenir sur l'évolution d'une activité afin d'en réguler le rythme par exemple. Enfin les gestes éthiques favorisent notamment le conseil et l'accompagnement lors des interactions dans la relation entre professeurs et élèves. Ils « supposent des gestes de retenue dans le dialogue : le silence, la tolérance à l'égard des réflexions sont des indications d'une attitude d'écoute et de respect... » (Jorro, 2006). Cette matrice est à nuancer, du fait de sa non prise en compte de la personnalité du professionnel. Cela permet de considérer les configurations des gestes professionnels, selon leur singularité et leur performance.

2.2. Le pluri-agenda

Les gestes professionnels dépendent donc d'une culture professionnelle et sont partagés avec les membres de l'environnement de la classe, ajustés en fonction du contexte. Les travaux de Jorro précédemment présentés sont pris en compte entre autres dans ceux de Bucheton (2009) dans lesquels est annoncé qu'« enseigner c'est apprendre à gérer et tirer profit de la zone d'incertitude inhérente au partage d'une activité entre des humains très différents par l'âge et la culture ». Les gestes professionnels ont notamment une visée spécifique vers les apprentissages et peuvent être utilisés de manière orale, écrite ou corporelle. Dominique Bucheton (2009), à partir de l'approche par l'activité, introduit donc l'idée de préoccupation et de gestes professionnels. Respectivement les préoccupations sont perçues comme étant des invariants de l'activité professionnelle quel que soit le niveau de scolarité. Et elles « constituent le substrat des gestes professionnels » (Bucheton & Soulé, 2009). Les gestes professionnels sont donc désignés comme « l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations » (Bucheton & Soulé, 2009). Les recherches de Bucheton (2009) s'appuient sur deux études conduites sur deux leçons de lecture ayant fait l'objet d'une analyse de l'activité enseignante. Cette dernière a permis de faire émerger, dans ce contexte, « une soixantaine de catégorisation de GP [gestes professionnels] » (Bucheton, 2009). Le concept de gestes professionnels « cherche à rendre compte de la part toujours singulière

et actée donc ajustée de l'agir du maître en situation » (Bucheton, 2009). La modélisation permettant l'analyse de l'agir enseignant proposée par Bucheton, nommée « multi-agenda » a pour objectif de donner aux professionnels une « grammaire complexe de concepts » (Bucheton & Soulé, 2009). Cela donnant une analyse des préoccupations centrales du milieu didactique et de son évolution. Ce modèle facilite l'intelligibilité des gestes professionnels faisant face aux variables du terrain (la gestion du temps, des attitudes des élèves, des interactions, des savoirs, des tâches, du rapport au savoir, etc.). Ce modèle a également pour objectif de « rendre compte de la manière dont diverses configurations de gestes (des postures) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles dans la classe » (Bucheton & Soulé, 2009). Quatre préoccupations sont alors mises en évidence dans ce modèle. D'abord il y a une préoccupation au niveau de l'*étayage*, de l'enseignement, afin de faire comprendre, de faire-faire, de faire verbaliser dans le but d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. L'*étayage* peut être perçu sous diverses postures : l'accompagnement, l'enseignement, l'apparent lâcher-prise, le contrôle, et le sur-étayage. Ces gestes professionnels d'ajustement concernant l'*étayage* ont une place importante dans les préoccupations de l'enseignant. Ce dernier peut aussi avoir des inquiétudes concernant le maintien d'une *atmosphère* propice aux apprentissages. Pour cela, il est primordial de maintenir des espaces dialogiques afin de réguler le niveau d'implication dans la tâche, pouvant se faire par de la théâtralisation par exemple. Le *pilotage* des apprentissages est une préoccupation souvent rencontrée chez les enseignants débutants quant à la gestion du temps et de l'espace lors d'une activité. Enfin, le *tissage* recouvre les préoccupations dans l'intérêt de donner du sens et de la pertinence à la situation et au savoir. Il s'agit de gestion de transition et de gestes d'entrée en matière. Ces quatre préoccupations présentées sont définies par Bucheton comme éléments de la préoccupation didactique ayant pour cible un apprentissage dont la nature est diverse. Ces gestes permettent aux élèves d'élaborer les savoirs de diverses manières. C'est autour de ces piliers que « s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences » (Bucheton & Soulé, 2009).

2.3. Du travail prescrit au travail réel.

Les gestes professionnels renvoient à un rapport analogique entre le travail prescrit, planifié et le travail réel mis en place lors des temps de classe.

Bourbao, s'intéressant à la gestion de classe, s'est inspiré des travaux de Bucheton afin de dresser une typologie des préoccupations professionnelles. Il s'agit de recherches réalisées auprès d'enseignants en France et au Bénin, sur l'analyse compréhensive de leurs pratiques réflexives. Ce modèle a pour objectif de relever « les différentes logiques d'action des enseignants au travers de l'identification de dix processus, chacun traduisant les préoccupations ordinaires des maîtres » (Bourbao, 2008). L'enseignant fait face à de multiples préoccupations, celles-ci dépendent de « processus qui reviennent de façon invariante et permettent à l'enseignant d'impulser et de contrôler les situations ordinaires d'interaction dans la classe. » (Bourbao, 2008). Ces préoccupations interviennent lors de différents temps dans la journée, pas forcément dans l'ordre de la typologie proposée par Bourbao mais souvent de manière très immédiate et spontanée les unes par rapport aux autres. En effet, Bourbao distingue dix processus de conduite de classe, lesquels révèlent les préoccupations de l'enseignant. Ces processus sont « des passages d'un état significatif vers un autre état significatif » (Bourbao, 2008), c'est-à-dire pendant le temps d'accueil, lors de l'ouverture de l'activité collective, de l'enrôlement des élèves dans la tâche, de la passation de consigne et de la mise au travail des élèves ; mais aussi lors de l'entretien de l'activité des élèves, de la clôture de l'activité des élèves, de la mise en commun, de la transition et enfin pour la sortie de classe. Les préoccupations auxquelles est confronté l'enseignant peuvent être ajustées à travers des postures et des gestes professionnels.

Lors de la programmation de ses enseignements pour le déroulement de l'année scolaire, l'enseignant structure les séquences et la progression de chacune d'entre elles en fonction des programmes et des préconisations. On appelle cela *le travail prescrit*. En effet, il s'agit du travail qui doit être réalisé suivant une structure donnée souvent sous forme de fiche communiquant des informations sur les objectifs, les compétences et les attendus de la séquence.

Se trouve également, le déroulé des phases d'enseignement-apprentissage, les dispositifs à mettre en place ainsi que les différenciations possibles. Ce sont des outils favorisant l'organisation et l'anticipation des situations.

Cependant, les interactions et les imprévus relatifs aux conditions présentes peuvent rompre la programmation. En effet, l'enseignant ne peut anticiper le comportement et les intentions des apprenants, en cela s'entend la motivation, l'engagement dans la tâche. L'enseignant se doit alors de trouver un équilibre afin de mener à bien ses activités face aux difficultés auxquelles il est confronté. La régulation apportée par le professeur peut avoir des répercussions à la fois sur la réalisation de l'activité par rapport aux objectifs attendus mais aussi sur l'état des apprenants et lui-même. En effet, ayant à cœur de mener à bien la tâche, l'enseignant peut occulter certaines dimensions au profit d'autres. Soit il se concentre sur l'activité au détriment du bien-être et de la réceptivité des élèves, soit il souhaite se focaliser sur les élèves et leur ressenti ce qui perturbera le déroulement des activités. C'est en ce sens que le professionnel se veut de trouver un juste milieu dans l'élaboration de son travail. Cela est étroitement lié à la gestion de classe et à l'engagement des élèves dans une tâche. Bourbao (2008) propose aux enseignants, et notamment les plus débutants, un outil d'analyse « de leurs pratiques [qui] permet ensuite de repérer et d'identifier certaines procédures de conduite de classe qui semblent plus efficaces que d'autres et qui peuvent être mises au service des logiques d'action privilégiées par chacun ». Il s'agit de développer des capacités de lecture des situations vécues devenant enrichissantes et favorisant une pratique efficace. Cela a un intérêt particulier quant au fait d'interroger sa pratique professionnelle selon certains axes de réflexion autour des préoccupations rencontrées.

PROBLEMATIQUE

Au regard des travaux autour des diverses notions liées à la gestion de classes, des gestes professionnels ainsi que ma projection dans le métier de professeur des écoles m'amène à m'interroger de la façon suivante : quels sont les gestes professionnels qui visent la régulation des désordres en classe pour prévenir les comportements perturbateurs ?

À la suite de cela, je me pose trois questions sous-jacentes. Tout d'abord, je me demande comment les gestes professionnels du professeur des écoles s'actualisent selon les types de comportement ? Quels en sont les moyens d'anticipation, ses diverses formes de mise en place ? Enfin, je m'interroge au sujet de l'expérience professionnelle en tant qu'atout majeur dans la gestion de comportements perturbateurs, soit comment l'activité professionnelle antérieure peut-elle éclairer les actions sur lesquelles l'enseignant doit agir ?

La recherche suivante réalisée au travers d'entretiens semi-directifs a pour objectifs d'orienter les travaux des chercheurs vers une réponse se voulant le plus objective possible à la problématique de ce travail de mémoire. La rencontre avec deux professionnels de terrain permettra d'envisager des réponses rationnelles et amenant à la réflexion à la suite des récits guidés au sujet de leurs expériences.

CADRE EMPIRIQUE

1. Méthodologie

1.1 L'entretien semi-directif comme technique de recueil des données

Comme présenté précédemment, cette recherche a pour objectif d'identifier les gestes préventifs que mettent en place les professionnels afin de pallier les comportements difficiles.

Les entretiens semi-directifs sont un moyen de recueillir les paroles des individus au sujet de leur expérience professionnelle. La mise en contexte favorise le positionnement de l'enseignant par rapport à son récit. Ce dernier pouvant relater des faits récents, ou bien des expériences passées. L'avantage de ce type d'entretien est de n'être ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Il s'agit de laisser place au récit des participants de manière libre et explicite selon leur point de vue et leurs expériences dans le métier.

Cette démarche permet d'avoir accès à l'expérience de manière précise, en orientant le discours vers certaines situations amenant à être détaillées. De plus, cela amène recueillir le ressenti du professeur des écoles ayant vécu des situations complexes et sur lesquelles ils posent des mots et en font part. Ces expériences sont singulières et subjectives ce qu'il fait qu'elles sont d'autant plus riches. Elles sont de véritables ressources pour la recherche. Le temps de parole étant libre, sans préparation, favorise une spontanéité du récit aux dimensions réflexives.

1.2 Les participants

Les professeurs des écoles ayant participé à la recherche ont été contactés par mails adressés aux écoles. Les participants sont des enseignants avec un nombre d'année d'activité enseignante différent. Il leur a été demandé

s'ils avaient des élèves dont ils jugeaient le comportement comme étant perturbateur et s'ils voulaient bien se porter volontaire afin d'aborder leur expérience à ce sujet. Avec deux professeurs des écoles, il a été convenu d'un rendez-vous afin de réaliser l'entretien.

1.3 Le guide d'entretien

Le recueil de donnée s'est élaboré à partir de la notion de « comportements perturbateurs ». Pour la première partie, il s'agit d'une présentation brève expliquant les conditions de cet entretien. Afin que ce dernier soit d'une totale confidentialité, s'il y avait des questions auxquelles ils ne voulaient pas répondre, ne sont donc pas retranscrites. L'évocation de noms désignant des lieux, des parents, des enseignants ont été anonymisés tout comme l'identité du participant. En effet, le fait de ne pas interrompre le professionnel dans son récit ou que celui-ci cherche ses mots pour ne pas dévoiler une information confidentielle, permet une fluidité dans l'entretien et renforce sa subjectivité. Le thème de la recherche est annoncé, cependant l'objectif ne l'est pas afin de ne pas influencer le discours du professionnel.

Si l'enseignant est en accord avec ce qu'il lui a été présenté, il signe alors le document attestant de sa participation à la recherche. Cette première partie met au clair les conditions d'entretien et installe une relation de confiance avec l'interlocuteur.

Pour la seconde partie, l'entretien débute par une demande de mise en contexte de l'école et de la classe dans laquelle se trouve l'élève que l'enseignant souhaite évoquer. L'entretien se déroule par un récit des diverses situations rencontrées avec des demandes de la part de l'intervieweur de précisions s'il en juge la nécessité. En effet, cela peut être à propos d'un ressenti, d'une action, de l'ambiance présente, etc.

Pour la troisième partie, l'entretien se clôture par une question ouverte de type : « Souhaitez-vous ajouter des informations que vous n'auriez pas

évoquées ou des précisions dont vous jugez nécessaires ? ». À la suite de cela, des remerciements sont de rigueur.

2. L'analyse

2.1 Un enseignant cherchant à engager l'apprenant dans les activités communes à la classe.

L'analyse de cet entretien est réalisée à partir d'un questionnaire autour des gestes professionnels spécifiques préventifs des comportements perturbateurs qu'un élève peut avoir à l'école. Cet entretien a été fait, avec un enseignant de CP-CE1, dans une école urbaine, durant la quatrième période de l'année scolaire. Le sujet principal de cet échange, est un élève de CE1, nouvellement arrivé dans la classe à la suite d'un changement de résidence, et donc d'école. Cet élève a aussi changé de département, de ce fait le suivi a été rompu et doit être recommencé. D'après le récit de l'enseignant, cet élève a un retard scolaire ce qui l'empêche d'avoir le comportement attendu pour un enfant de son âge, notamment dans sa posture en classe, envers les tâches demandées et la relation avec ses camarades.

Une des difficultés soulevées par l'enseignant est le refus de la part de l'élève de réaliser une activité proposée, ce qui se manifeste par « des crises et des colères ». L'enseignant s'appuie sur le matériel dont il dispose pour un élève atteint de troubles du spectre autistique afin de détourner les activités en jeux, en situations d'apprentissages « où il ne s'aperçoit pas trop qu'il apprend ». Dévier l'attention de l'élève d'une tâche qu'il perçoit comme contraignante, est une solution que met en œuvre l'enseignant. Il dit « trouver des activités un peu périphériques pour essayer de le remettre au travail, pour essayer que petit à petit, il s'intéresse à l'activité ». Les activités ne sont pas d'un niveau de CE1 mais bien adaptées à l'élève. Cette difficulté évoquée est une des préoccupations de cet enseignant face au comportement perturbateur de cet élève. L'enseignant met en œuvre des situations spécifiques pour cet élève afin de prévenir les crises

éventuelles. Ces situations soulèvent également une autre difficulté évoquée par l'enseignant, en termes de gestion de classe. Le temps accordé à l'élève afin de le mettre en activité impacte le reste du groupe. L'élève est alors en demande constante de jeux, d'attention. L'enseignant appuie cette difficulté sous-jacente comme étant « difficile à gérer [...] alors qu'il y a la classe à gérer, il faut essayer de le maintenir quand même [...] pour qu'il ne fasse pas de crises ». L'enseignant prend donc le temps d'expliquer ces attentes envers cet élève. En effet, il dit : « je lui explique, je le remets sur une autre tâche et il revient, donc ça, c'est assez pénible, c'est difficile de garder son calme, quand il y a quand même le groupe à gérer et à faire travailler ». La gestion de classe est une préoccupation récurrente concernant cet enseignant. Ce dernier dit « laisser la classe toute seule » en activité autonome afin de prendre « le temps de s'occuper de lui, patiemment, tranquillement ». Selon cet enseignant, « il faut se connaître aussi, savoir jusqu'où on peut aller ». Il s'agit d'un travail de recul personnel à propos de son caractère, des attendus de telle ou telle situation afin qu'elle puisse être gérée dans les meilleures conditions possibles. Ces dernières devant être favorables pour le professionnel mais aussi pour l'élève ayant du mal à exprimer ses sentiments. A ce propos, l'enseignant évoque la difficulté de l'élève à verbaliser et le manque de temps qu'il serait nécessaire afin de l'accompagner dans ces démarches d'explicitation. Cette absence de temps d'échange est dite « frustrant[e] » pour l'enseignant. Néanmoins, lorsque l'enseignant explique brièvement une difficulté rencontrée lors d'échanges avec un élève dans des années de classes antérieures, il fait un retour d'expérience concernant sa posture. Il dit : « au début, j'essayais d'aller frontalement avec l'élève pour essayer de faire en sorte que sa journée se passe comme celle des autres [...] j'ai appris avec les années, c'est surtout la patience, la patience de savoir, d'accepter des choses petit à petit » afin que l'élève se sente mieux après une crise par exemple. L'élève en question a été par la suite dirigé vers un institut thérapeutique éducatif et pédagogique. Il était insultant envers l'enseignant. Ayant conscience des difficultés comportementales de l'élève, l'enseignant dit « essayer de faire abstraction de tout ce qu'il dit », d'autant plus en étant devant le groupe classe. Il parle de « temps où l'on subit » et que « c'est difficile, le soir

quand tu arrives à la maison c'est éprouvant ». Les propos mentionnés au sujet de ce développement de situation bref, démontre également l'impuissance de l'enseignant face à des situation déroutantes. Le souci de communication, d'interactions avec les élèves ayant un comportement perturbateur, impacte à la fois la relation enseignant-élève mais aussi la relation entre les élèves. Cela entraîne une difficulté soulevée par l'enseignant : la socialisation et l'intégration au groupe classe. En effet, afin d'entraîner l'élève dans une démarche de travail, il réalise des activités en binôme. Pour l'enseignant, « ce serait l'aboutissement de l'année qu'il arrive à accepter de rester un moment de plus en plus long avec un autre enfant pour des activités de jeu ou pour des activités d'apprentissage » dans le but de « le rattacher au groupe ». Cet enjeu est donc considéré comme essentiel.

Ensuite, l'enseignant exprime la difficulté à gérer la tolérance de certains comportements à l'un mais pas aux autres. Il se met à la place des élèves et dit : « ça ne doit pas être facile pour les autres de comprendre pourquoi j'accepte certaines choses avec lui, alors que dès qu'ils font un dixième de ce qu'il fait, je n'accepte pas. Ça ce n'est pas facile à gérer. ». Le professionnel interroge sa posture. Les différences d'attitudes, que l'enseignant peut avoir avec cet élève en particulier et les élèves du groupe classe, sont explicitées lors de temps appropriés, « mais pas devant lui, c'est un peu gênant, mais dans les moments où il n'est pas là, il faut avoir des discussions de classe ». Les échanges avec le groupe classe sont importants pour l'enseignant du point de vue des relations construites au sein de l'établissement. Certaines situations peuvent impacter le personnel n'intervenant pas directement dans la classe.

Les difficultés rencontrées par l'enseignant se cumulent. Elles sont progressives que ce soit à l'intérieur de la classe mais aussi à l'extérieur. En effet, il évoque aussi cela lors d'un temps hors-classe, à la fin d'une récréation durant laquelle, l'élève a fait une crise de colère et s'est enfermé dans les toilettes. Face à cette situation inattendue, l'enseignant dit avoir été « embêté » car « il faut trouver des solutions pour gérer le problème ». Il s'est donc appuyé sur l'employée civique présente à proximité afin qu'il puisse aller en classe et qu'elle

puisse échanger avec l'élève. Le travail en équipe est donc mentionné, l'enseignant ajoute : « c'est notre rôle de travailler avec les collègues, avec l'équipe ». Il s'agit d'un levier sur lequel l'enseignant sait qu'il peut prendre appui face à quelconque situation.

Enfin, l'enseignant annonce sa « peur » d'un manque de communication avec le parent de l'élève. En effet, il dit : « j'avais peur, quand j'ai vu cet enfant arriver, surtout qu'il avait changé d'école, que les parents soient dans le déni ». Cette difficulté se soustrait à un souhait de « former une équipe avec les parents ». Dans le cas de cet élève il n'en est pas question car la maman accepte d'échanger avec l'équipe pédagogique. Cela est soulageant pour l'enseignant car il annonce : « c'est un point important pour moi ». Le fait que l'enseignant évoque cette préoccupation durant l'entretien et l'importance à y accorder, montre l'intérêt porté sur les interactions avec les parents dans la relation entre l'école et la famille dans le parcours de l'élève.

Face aux comportements perturbateurs évoqués lors de cet entretien, l'enseignant affirme qu'il faut « tâtonner, chercher et trouver les activités ». Il conclut en disant : « c'est l'expérience qui m'a servi, c'est vrai que c'est usant. Chaque fois, tu repars de zéro. C'est difficile, c'est difficile. C'est éprouvant, c'est fatigant. ». L'enseignant mentionne l'importance du travail en équipe, et du soutien de l'équipe éducative, ainsi que de l'appui possible sur les documents institutionnels. Les difficultés rencontrées au quotidien entraînent la mise en œuvre d'actions préventives notamment autour des gestes d'ajustement et d'éthique afin d'accompagner au mieux les élèves vers des apprentissages adaptés à leurs besoins. Les préoccupations présentes à la fois pour l'élève considéré comme perturbateur mais aussi pour le groupe classe sont tournées vers la gestion de l'atmosphère de classe, dans laquelle des échanges dialogiques sont mis en place. Les gestes de mise en scène relatifs au tissage lors d'activité engageant l'élève que ce soit de manière individuelle ou collective sont des questionnements relevant d'une certaine dimension préventive quant à la programmation des diverses tâches. Cela se fait progressivement, par

tâtonnement comme l'évoque l'enseignant, que ce soit pour des situations anticipées ou inopportunes.

2.2 Une enseignante apprenant à connaître un élève et à le guider dans ses apprentissages

Cet entretien a été fait avec une enseignante de CP, dans une école urbaine, durant la quatrième période de l'année scolaire. Le sujet principal de cet échange est un élève de CP nouvellement arrivé dans la classe à la suite d'un changement de résidence, et donc d'école. Cet élève (que nous nommerons Louis afin de garder une cohérence lors des propos et éviter tout malentendus) a aussi changé de département, de ce fait le suivi a été rompu et ne souhaite pas être renouvelé par le parent. D'après le récit de l'enseignant, le contexte de classe est qualifié de « très très très hétérogène » aux niveaux culturels (interactions entre les élèves provenant de quartier plus ou moins défavorisés et de quartier plus aisés), de compétences ainsi que du comportement des élèves. Au sujet de l'élève dont il est question dans cet entretien, l'enseignant le présente comme ayant des grandes difficultés comportementales. Elle exprime le fait des difficultés de communication avec l'adulte, avec ses pairs et également au niveau de la gestion des émotions. De plus, lors d'un premier échange avec la mère de cet élève, l'enseignante rapporte que celle-ci explique que son fils en est à sa quatrième école car « c'était compliqué avec les maîtresses ». A son arrivée l'enseignant affirme s'être « très rapidement » rendu compte que cet élève « avait des relations conflictuelles avec les autres enfants » et qu' « il refusait de travailler », cela se manifestant par « des comportements inappropriés en classe ». L'enseignant précise qu' « il crie et bouge beaucoup ».

La présentation ainsi faite en début d'entretien expose les raisons pour lesquelles l'enseignante qualifie cet élève comme difficile. Lors de cet entretien plusieurs points sont soulevés par l'enseignante quant au comportement perturbateur de l'élève selon diverses situations.

Tout d'abord, nous pouvons évoquer la relation conflictuelle avec ses pairs. En effet l'enseignant rapporte que cet élève peut avoir un comportement violent envers ses camarades de classe. L'évènement cité comme exemple par l'enseignante se déroule dans les sanitaires. Elle explique que cet élève avait « poussé très violemment un enfant en se lavant les mains ». L'enseignante relie cela au fait que Louis « se sent très souvent persécuté en récréation ». Les réactions de ce type ont amené à un échange entre l'enseignante et les élèves de la classe qui « voient bien que c'est plus compliqué avec lui ». Les élèves « l'ont compris ». L'enseignante a proposé aux élèves la solution suivante : lorsqu' « on voit qu'il n'est pas très réceptif, on le laisse tranquille ». Du point de vue de l'enseignante, c'est une façon de garder une distance et un maintien de la gestion de classe avec Louis en évitant tout débordement. Afin que les situations conflictuelles ne se détériorent davantage que ce soit avec les autres élèves ou avec les adultes, un système de réparation des erreurs a été mis en place par l'enseignante pour l'ensemble de la classe. Il s'agit de système de perles. Grâce à ce système l'enseignante « souligne tous les comportements positifs en classe ». Lorsqu'un élève agit d'une façon jugée convenable, il gagne une perle, par exemple « se ranger correctement » en début d'année puis « écri[re] mes devoirs quand la maîtresse me le demande, [sortir] mon livre de Taoki sans que la maîtresse demande ». De plus ce système est également un « moyen de réparation en même temps ». Les élèves peuvent perdre des perles quand ils ont « commis une erreur envers un autre enfant » par exemple. L'enseignante évoque une situation de conflit avec l'élève perturbateur lorsqu'il devait réparer une erreur. Louis avait alors refusé de donner une perle à son camarade. L'enseignante a alors fait elle-même de geste de réparation que l'élève a compris quand même. Le problème lors de cette situation n'était pas le fait de nier l'erreur commise mais celui de donner « sa » perle. Pour ne pas envenimer la situation, l'enseignante a décidé d'y revenir plus tard afin d'avoir un échange et de dénouer le conflit en explicitant la signification des perles.

La gestion des difficultés relationnelles avec les camarades de classe peut, entre autres, induire des comportements jugés insolents par l'enseignante. Ils peuvent également survenir lors d'une demande de celle-ci. L'élève a des

propos insolents envers son enseignante dont elle lui a fait comprendre l'inacceptabilité. En effet, lorsqu'elle lui demande de préparer ou de faire un travail, l'élève peut lui répondre : « Tu peux rêver » ou encore « C'est bon là ». Pour ne pas affronter l'élève directement, l'enseignante a mis en place un compromis avec lui. Il s'agit d'un carnet de dessins (car il aime dessiner) que Louis peut utiliser « dès lors qu'il a terminé un travail » mais elle s'en sert aussi « comme un outil pour qu'il se mette au travail ». Elle dit : « Je te demande de faire cet exercice quand tu l'auras terminé tu pourras faire le carnet de dessin ». L'enseignant appui le fait c'est un outil qu' « [ils] ont conçu ensemble », et « en collaboration avec le psychologue scolaire ». Quand l'élève lui avait répondu « Tu peux rêver » après une demande de rangement des affaires, elle lui a rappeler qu'elle n'acceptait pas ce langage, qu'elle lui confisquait son carnet de dessin et qu'il devait réparer son erreur pour qu'elle lui rende. Cette situation est un exemple typique de la gestion de la relation conflictuelle que l'élève peut avoir avec l'enseignante. D'autres moments sont jugés difficiles, notamment lors de l'arrivée en retard en classe. Quand l'enseignante évoque ce temps-là, elle paraît exacerbée. Elle dit : « J'essaie de lui faire un peu individualiser mais en même temps on a tous les autres enfants qui sont déjà lancés en travail à côté donc souvent vu que je lui demande par exemple d'écrire la date comme ce matin sur le cahier, les autres enfants l'avaient déjà fait, il est en décalage donc il veut pas le faire, il refuse complètement de le faire ». Devoir compenser le retard d'un seul élève non-autonome tout en menant le groupe classe en activité est une préoccupation de l'enseignante à la fois pour le bon déroulement de l'activité mais aussi vis-à-vis de la crise pouvant survenir. De plus les changements de rituels sont aussi sources de conflit. Par exemple, en début d'année les élèves n'avaient pas à écrire les devoirs puis au fur et à mesure cela est devenu une tâche à réaliser. L'élève ne voulait pas les écrire alors des compromis ont été fait, comme « je vais commencer à écrire et toi tu les termines ». Le fait de ne pas arriver à faire un travail et/ou de ne pas vouloir le faire, peut provoquer une crise de colère. Par son refus d'écouter et de travailler, l'enseignante constate qu' « il [n']arrive plus à progresser » et donc que cela est « un cercle vicieux puisque plus il n'y arrive pas, plus il s'énerve ». Afin de palier à ses difficultés

l'enseignante fait donc des compromis cependant elle ajoute que « c'est dur » et qu'elle « essaie d'utiliser plusieurs cordes ». Ces gestes utilisés par l'enseignante ne sont pas prévus dans le déroulement de la journée et dépendent en grande partie du comportement de l'élève, ce qui l'amène à improviser dans chaque situation. L'enseignant énonce aussi le fait que certaines crises peuvent être provoquées par des actions faites ne convenant pas à l'enfant. Elle dit : « C'est nous en venant qui provoquons chez l'enfant les crises, donc pas systématiquement mais parfois, je suis sûre qu'il y a des choses que je fais qui déclenchent la crise et ces choses-là je m'en rends pas forcément compte encore ». Elle se retrouve alors à devoir prendre des décisions n'allant pas vers les apprentissages devant être mis en place : « là il y a des situations où quand je sens qu'il n'est pas disponible bon beh je ne force pas mais en tant qu'enseignant c'est difficile de se dire bon beh ça, il ne va pas le faire. A quel moment je lui autorise à finalement pas le faire et à quel moment "Non c'est bon là maintenant tu sors ton livre", des fois je vais marcher un peu sur des œufs ». Diminuer ce genre de situation est selon l'enseignante possible « avec l'expérience et aussi avec la connaissance de l'enfant ».

La solution faisant ses preuves afin de gérer un conflit et/ ou d'éviter une crise est utilisée par l'enseignant a été construite à la suite de plusieurs situations. En effet, il s'agit pour elle de différer l'échange visant à expliciter l'erreur commise. L'exemple qu'elle a partagé lors de l'entretien l'illustre ainsi. Lors d'un festival du livre organisé au sein de l'établissement scolaire, l'élève a déchiré un livre. L'enseignante s'en est rendu compte de suite et a donc repris l'élève. Cependant celui-ci a nié les faits. Au lieu de se mettre en colère sur le moment elle lui a dit : « Ecoute, tu vas prendre tes responsabilités, il va falloir que tu expliques au directeur que tu as déchiré un livre. Puisque ce livre n'est pas à nous il va falloir trouver une solution dont tu vois ça avec le directeur ». L'élève est resté en classe tout de même mais elle lui a demandé de s'asseoir, de ne plus toucher aux livres et qu'ils en parleraient après. A la fin de la séance, elle est allée le revoir en l'interrogeant sur la situation précédemment passée. Elle a explicité son geste au sujet du mensonge et du manque d'honnêteté. L'enseignante, lors de l'entretien, conclue sur cette situation en disant ;

« Evidemment j'ai pas eu de crise et quand je lui ai demandé s'il avait bien compris il m'avait répondu que oui. Donc finalement, en stage, c'est vrai que j'avais beaucoup de mal à différer la situation et donc l'explication. J'aurai très bien pu avoir une crise là avec le livre quand je demande de plus le toucher. Là j'en ai pas eu, si j'en avais eu une peut-être que j'aurais géré différemment ». Différer l'explicitation est essentiel selon cette enseignante afin que l'élève soit dans de meilleures dispositions d'écoute et de réflexion. La construction de son geste professionnel lui permettant de réguler le conflit prend appui sur son expérience et évoque notamment une situation rencontrée lors de son année de professeur des écoles stagiaire dans une classe de CE1-CE2. Il s'agissait d'un élève de CE2, à haut potentiel intellectuel ayant une « relation compliqué avec les autres, difficile avec l'adulte, insolence » et « qui tentait souvent de fuguer de l'école ». Il avait été décidé pour cet élève qu'il suivrait certains apprentissages avec son groupe classe mais également avec les CM1. L'enseignant aborde la situation d'une séance d'arts visuels ne pouvant pas être menée car la classe n'était pas disposée à ce genre d'activité. Elle avait donc interrompu la séance et avait demandé aux élèves de sortir de mot de la dictée à préparer. Ils allaient donc passer à une activité d'apprentissage totalement différente que celle de prévue. Cependant l'élève jugé difficile par l'enseignante a changé de comportement et a exclamé qu'elle lui « cassait les couilles ». De ce fait elle a sorti l'élève de la classe qui s'est retrouvée avec la directrice présente sur le moment et qui lui a donc expliqué le changement d'activité. Après réflexion elle dit qu'elle aurait « dû peut-être aller le voir à lui aussi après en lui expliquant ». Lors de l'entretien elle dit se rendre compte que tout changement peut amener à une crise comme pour les élèves difficiles dont elle partage son expérience. Elle annonce pouvoir « changer ces situations », « plus les gérer » et qu'elle « accepte plus aujourd'hui de gérer les conflits plus tard ».

Enfin, l'enseignant cite également le traitement des situations en équipe. En effet, lors de l'entretien elle évoque le psychologue scolaire venant faire des observations en classe et lui proposant des pistes de solutions afin de réguler les désordres et les comportements pouvant être perturbateur selon le profil de l'élève. De plus, elle parle des échanges avec les autres enseignants de l'école

à qui elle demande des conseils afin de trouver des solutions. Cependant, les échanges avec la mère de l'élève restent difficiles dont « le but c'est de pas se la mettre à dos, c'est de continuer à travailler ensemble, à coopérer » dans l'espoir de faire évoluer la prise en charge de l'élève. L'enseignant mentionne aussi l'apport du module « Corps et Voix » dont elle a pu bénéficier lors de ses études lui permettant sur le terrain de réguler la tonalité de la voix et de sa posture lorsqu'elle s'adresse à un élève pour une quelconque cause.

A la fin de l'entretien, elle qualifie la différenciation de posture entre l'ensemble des élèves et un élève perturbateur comme étant « difficile à gérer en tant qu'humain ». Il s'agit de ne pas reporter la faute sur les autres afin qu'ils n'en pâtissent pas, « c'est difficile parfois c'est fatigant ». Elle ajoute que « c'est humain, ça demande des efforts parce que bon beh on se sent quand même touché, on est quand même blessé mais en tant qu'enseignante on fait abstraction de tout ça ».

L'enseignante s'appuie donc sur la mise en place de compromis afin de gérer les détériorations de situations pouvant mener à une perturbation, à un conflit. Il s'agit de préoccupations au sujet de l'atmosphère dans la salle de classe nécessitant un dialogue pouvant être différé. Elle est également attachée à la réparation des erreurs commise dans un soucis de réintégration des élèves dans le groupe classe dans lequel ils sont tous mobilisés. Cela relève des gestes professionnels d'ajustement et d'éthique afin de guider au mieux le groupe classe vers les activités. L'appui sur ces systèmes lui permet de construire une relation de moins en moins conflictuelle mais tout de même difficile quant à l'environnement de l'élève d'un point de vue préventif faisant face à ses préoccupations.

2.3 Synthèse et discussion

Les analyses des entretiens réalisés pour cette recherche permettent de dégager divers points de convergences quant aux préoccupations des

enseignants du point de vue de la gestion d'un élève ayant un comportement perturbateur. Tout d'abord, il s'agit d'accompagner l'élève dans ses apprentissages malgré ses réticences et les raisons de ces dernières. Pour pallier cela, les enseignants ont différentes stratégies comme l'utilisation de matériel pour enfants ayant des troubles sur spectre autistique ou encore un carnet de dessin. Ces outils sont la mise en place d'un certain compromis afin que l'élève puisse s'engager dans les activités sans qu'elles ne soient perçues comme des contraintes. A propos de la régulation des comportements non appropriés, non tolérés en classe les enseignants mentionnent l'importance des échanges explicites avec l'élève souvent différés dans le temps afin de ne pas être trop frontal avec l'élève. Cela permet d'atténuer ou même d'empêcher la crise par exemple. Cette décision prise par les enseignants est réfléchi et est issue selon eux d'expériences professionnelles antérieures. Cependant l'un d'eux trouve manquer de temps privilégié à la verbalisation quant à l'accompagnement de l'élève. Cela renvoie à la nécessité de connaître l'enfant afin de comprendre ses attitudes. Les enseignants bien qu'expérimentés disent rencontrer des difficultés dans la gestion de situations pouvant être anticipées et d'autant plus lorsque celles-ci sont inopportunes et imprévisibles. La gestion d'un élève difficile impacte également la gestion du groupe classe. Les enseignants interrogés partagent la difficulté relative à la gestion des autres élèves quant à la régulation des conflits pouvant avoir lieu ainsi qu'à leur posture professionnelle. L'objectif de ces enseignants est de faire intégrer l'élève difficile au groupe classe à la fois lors d'activité mais aussi lors des temps de récréation. Pour cela, l'enseignante des CP utilise un fonctionnement avec des perles permettant aux élèves de réparer les erreurs commises. Ce dispositif est alors plus ou moins compris et accepté par l'élève perturbateur. Les enseignants portent une importance majeure à l'explicitation et aux dialogues avec le groupe classe notamment afin de justifier leur posture différente selon les élèves. Cette préoccupation est commune aux deux professionnels. Pour le premier, il s'agit notamment d'expliquer l'accompagnement parfois exclusif et individuel de l'élève lors de situations d'apprentissages pour lesquelles il laisse les élèves en autonomie afin de se consacrer à l'élève en constance demande de « jeux ». La

plus ou moins grande tolérance de comportement déviant exerce une influence sur les relations établies entre l'enseignant et les élèves. Les échanges sont alors importants.

Lors de ces entretiens, les enseignants ont fait part de leurs ressentis personnels et professionnels quant à la gestion de situation complexes. En effet, les enseignants mentionnent les faits que dans certains contextes, la mauvaise gestion d'un conflit peut être « frustrant », par manque de temps par exemple. Ils disent prendre du recul sur leur posture professionnelle vis-à-vis de certaines situations afin d'essayer de ne pas déclencher une crise ou un mauvais comportement mettant à mal la gestion de l'élève et de la classe. Pour cela, ils disent lâcher prise selon les tâches demandées dans le but de créer les conditions favorables au bon fonctionnement de la classe. Ces difficultés rencontrées en tant que professionnel impacte tout de même les enseignants personnellement. Ces derniers mentionnent la nécessité du travail avec l'équipe éducative et les professionnels évoluant dans le système éducatif comme soutiens et appuis lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Afin de pallier ses situations inconfortables dans l'activité professionnelle et de permettre d'accompagner le mieux que possible ses élèves, les enseignants mettent en avant l'importance de leurs expériences professionnelles antérieures, du travail en équipe ainsi que les aides apportées par les préconisations institutionnelles.

Cette recherche a donc été menée grâce à des entretiens semi-directifs non-préparés dans un choix de spontanéité des échanges. Ces entretiens auraient sûrement pu être complétés par une observation en classe des enseignants en pratique afin de percevoir les gestes, les postures et les situations décrites lors des entretiens. Tout de même ces entretiens ont permis de développer l'importance des différentes préoccupations du métier, comme notamment la connaissance des élèves. En effet, cela permet de créer les conditions de travail favorables aux apprentissages et à la sociabilisation des élèves perturbateurs dans la classe. Cette connaissance permet d'anticiper les contextes incitant les débordements et de limiter de plus en plus le conflit en tissant une relation de confiance dans le cadre où évolue l'élève.

Pour reprendre les travaux de Bissonnette (2017), les gestes préventifs et ou correctifs impactant le déroulement des activités afin de reprendre des comportements inappropriés dépendent de trois éléments : « la nature du comportement, son auteur et les circonstances ». Il s'agit de prendre en compte le contexte de la situation. Cela dépend également de l'interprétation faite par les individus présents. Certaines réprimandes ou interventions ne sont pas jugées de la même manière selon chacun et selon la temporalité. Ces gestes sont alors différents ce qui permet de constater la faible limite entre ceux pouvant être préventifs et ceux pouvant être correctifs. Il s'agit donc de mettre en place de manière plus ou moins systématique un enseignement explicite à la fois dans les attendus disciplinaires que comportementaux. Il faut faire classe avec et pour la classe et toutes les personnalités qui la composent. Les gestes professionnels mis en place quelque peu inconsciemment par les professeurs des écoles interrogés sur leur pratique font partie intégrante de ceux définis dans les travaux de recherche de Jorro (2006) recoupant ceux de Bucheton (2009). Les notions de gestes professionnels et de préoccupations sont analogiques quant à leur influence sur les pratiques professionnelles des enseignants.

CONCLUSION

Ce travail de recherche initié en première année de master MEEF 1^{er} degré était pour moi une façon de découvrir et de comprendre les enjeux des travaux de recherche autour de la gestion de classe, et notamment des comportements perturbateurs. Les diverses lectures réalisées pour cela, ont permis d'orienter des focales, des questionnements allant au-delà de mes représentations. En effet, une attention particulière a pu être portée sur les différents profils d'élève et la façon dont les enseignants interagissent avec eux. Le regard critique qu'exercent les professionnels envers leurs propres pratiques est constructif tout au long de leur parcours quel que soient leurs expériences. Les éléments essentiels relevés au travers des entretiens réalisés sont relatifs à une bonne connaissance des élèves et une prise en compte du contexte dans lequel ils évoluent. En effet, ce premier point est primordial car même si un élève peut être attribué à un certain profil, il reste un enfant unique et singulier. De plus les dispositifs, les tâches demandées et le matériel organisent pour l'élève des repères pouvant plus ou moins attirés son attention et/ou induire un comportement inapproprié.

Ce travail de recherche m'a également permis de m'approprier certains éléments des pratiques étudiées et d'avoir un regard attentif sur les gestes préventifs notamment. En effet, lors de mes débuts en tant que professeur des écoles, j'ai rencontré des difficultés concernant la gestion de classe que ce soit au niveau du groupe classe ou de certains élèves. Je me suis alors questionnée sur ma pratique et ce grâce aux accompagnements dont j'ai pu bénéficier et aux recherches réalisées. A la suite de nombreuses réflexions critiques autour de ma pratique et à la mise en place de certaines postures, certaines anticipations, j'ai donc progressivement créé un cadre propice aux apprentissages dans la classe dans laquelle j'exerçais. Je porte dorénavant une attention particulière à ces diverses préoccupations.

Les divers environnements dans lesquels évoluent les professeurs des écoles révèlent des similitudes quant aux préoccupations. Néanmoins, les interactions sont constantes, et les enseignants doivent faire face aux évidences de terrain.

BIBLIOGRAPHIE

- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). L'enseignement explicite des comportements pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école (Didactique Gestion de classe).
- Blin, J., & Gallais-Deulofeu, C. (2004). Classes difficiles des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires (Nouvelle édition ed., Delagrave pédagogie et formation).
- Bourbao, M. (2008). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? Interface n° 4, revue de l'association nationale des conseillers pédagogiques, 5-9
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (Collection Formation).
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cadiere, P . (2012) La communication non-verbale : un outil pour gérer les perturbations dans la classe ? . violences à l'école.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497– 514. doi:10.7202/032011ar
Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s. d.). <https://www.cnrtl.fr/>
- Doyle, W. (1986). Organisation et gestion de classe. Dans MC Wittrock (Ed.), *Manuel de recherche sur l'enseignement* (3e édition, pp. 392-431). New York : Macmillan
- Drolet, A (2007). Quand la relation avec nos élèves est difficile ! Des liens à comprendre et des outils à considérer.
- Giuliani, F. (2018). De l'élève « perturbateur » à l'enfant « en souffrance ». Le traitement de la souffrance des enfants à l'école primaire : « agency » ou étiquetage. *Raisons éducatives*, 22, 151-172.
- Giuliani, F. (2020) « Revendication, réserve, ruse », *Revue des sciences sociales*, 64, p

16-27.

Jorro, A., *L'agir professionnel de l'enseignant*. (2006). Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Feb 2006, Paris, France.

Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467–496. doi:10.7202/032010ar

Nachi, M. (2011). Deux concepts de compromis : commun vs analogique. *Négociations*, 16, 95-108. <https://doi.org/10.3917/neg.016.0095>

Vincens J. (2001). *Expérience professionnelle et formation*. In: *Agora débats/jeunesses*, 25. Vers un nouveau pacte intergénérationnel ? pp. 55-6

ANNEXES

Guide d'entretien

Rappel de la recherche et du déroulement de l'entretien

1. Présentation de l'intervieweur
2. Contexte de la recherche
3. Thème du mémoire
4. Déroulement du récit
5. Rappel de la garantie de confidentialité et de l'anonymisation

Ouverture de l'entretien

« Lors de notre échange par mail, vous m'avez expliqué que vous aviez vécu des situations difficiles avec un élève au comportement perturbateur. Pouvez-vous tout d'abord contextualiser l'école et la classe dans laquelle il se trouve ? »

Points à soulever pendant le récit

- le ressenti de l'enseignant / de l'élève dans la situation difficile
- les ressources utilisées
- les anticipations
- les dispositifs mis en œuvre
- les conclusions tirées

Clôture de l'entretien

« Souhaitez-vous ajouter des informations que vous n'auriez pas évoquées ou des précisions dont vous jugez nécessaires ? »

Remerciements

Retranscription du premier entretien

Margaux : « Alors, dans mon projet de mémoire sur la gestion de classe, vous aviez évoqué un élève ayant, selon vous, des comportements difficiles, est-ce que vous pouvez me parler tout d'abord du contexte de l'école et de la classe ? S'il vous plaît.

PE : - Alors, donc cet élève, c'est une classe de CP, CE1 et cet élève est arrivé en février pour un changement d'école. Alors ce qui s'est passé, c'est que tout se mettait en place pour traiter ses problèmes de comportement dans l'autre école. Et en fait, avant que tout n'aboutisse, les parents ont déménagé et ils ont changé d'école. Alors, c'est des cas qui arrivent assez régulièrement un enfant qui change d'école comme ça, où on commence à traiter un peu ça et à essayer de trouver des solutions, et hop, il change d'école. Et donc là, c'est le cas de l'enfant que j'ai reçu dans ma classe il y a un mois. Et donc là, il faut tout recommencer à zéro parce qu'il change de département, donc voilà on a un changement de département, et donc il faut repartir de zéro alors que c'est un enfant qui est inscrit en CE1 et qui a des troubles du comportement qui se voient quoi. Et donc maintenant, il va falloir faire appel aux professionnels pour mettre en place quelque chose pour lui.

Margaux : - D'accord, et donc pour l'instant, depuis que vous l'avez, qu'est-ce que vous avez mis en place pour contrer certains comportements ?

PE : - Pour le moment, la première étape c'était de voir les temps de travail qu'on pouvait obtenir avec lui, combien de temps il pouvait travailler sans que ça déborde. Lui, ça se manifeste par des crises et des colères où il repousse tout par terre où il envoie le travail que je lui propose, donc il refuse. Donc il faut trouver des activités un peu périphériques pour essayer de le remettre au travail, pour essayer que petit à petit, il s'intéresse à l'activité que je lui ai proposé au départ. Donc, j'ai essayé de faire comme ça depuis qu'il est arrivé. Après, j'ai eu la chance aussi d'avoir dans ma classe, un enfant autiste. J'ai beaucoup de matériel. Et donc, il a repéré qu'il y avait tout ce matériel de l'enfant autiste et il le perçoit comme des jeux, en fait, donc je lui en propose. Il cherche un petit peu ce qu'il a envie. Et puis, dans un deuxième temps, tous les jours, il a sa petite tâche à faire, une fois qu'il est apaisé, une fois que ça va un peu mieux, un peu comme pour me remercier de lui avoir proposé un jeu si tu veux, et il me dit, qu'il a fait son travail. J'ai l'impression que je le perçois comme ça moi. Donc voilà comment ça se passe avec lui. Mais ce n'est pas du travail de CE1, et donc il a pris beaucoup de retard dans sa scolarité, vu qu'il a fait beaucoup de

changements d'écoles, et il réagit comme ça depuis petit. Donc là, il y a les bases à construire.

Margaux : - Et les parents sont impliqués dans sa scolarité ?

PE : - Les parents sont d'accord, ils sont conscients du retard de l'enfant et je leur ai dit que moi, ce que j'allais lui apprendre pour le moment, c'est surtout à être élève, c'est-à-dire à répondre par l'affirmative à une tâche que je propose. C'est-à-dire, à ne plus me dire non, à plus refuser comme quand il faisait avant, comme par exemple, un petit quoi. Mais plus souvent, c'est non, non, non sans regarder. Petit à petit, il faut qu'il apprenne ce métier d'élève et c'est ce que j'ai dit aux parents, c'est la première étape qui était obligatoire à faire. Après les parents, la maman, c'est une maman qui s'occupe de lui, elle est d'accord pour continuer le projet MDPH qu'elle avait commencé dans l'autre département. Donc ça va quand même, j'arrive à voir les parents, donc là je pense que c'est la clé, c'est d'avoir les parents avec toi. C'est ce qu'est en train de faire l'autre maîtresse, d'avoir les parents quand même, toujours avec, pas s'opposer aux parents, former une équipe avec les parents, c'est parfois difficile. Parce que parfois, les parents c'est compliqué. Moi j'avais peur quand j'ai vu cet enfant arriver, surtout qu'il avait changé d'école, que les parents soient dans le déni. Donc ça, tu as dû l'entendre souvent, les parents refusent de croire parce qu'à la maison, il ne fait pas pareil. Et donc là, non, elle n'a pas été du tout dans cet esprit-là. Elle aimerait bien que son enfant se comporte comme les autres enfants. Déjà, ça, c'est un point important pour moi. Elle est là la maman et suit ce que je lui dis.

Margaux : - L'enfant a quand même envie de venir en classe, c'est le travail qui est un obstacle ?

PE : - Voilà, y'a le travail qui bloque mais c'est surtout l'envie de faire les choses, de jouer avec le portable de maman, par exemple, tout ça, ça lui manque un peu en classe et il a envie de changer d'activité souvent. Là, ça doit poser problème je pense, de savoir qu'on va lui demander beaucoup, qu'on va lui demander d'être en demande à l'école, ça prend moins, il n'est pas prêt à l'accepter.

Margaux : - Et sa relation avec les autres élèves dans la classe ?

PE : - Les autres élèves, si tu veux, au début, ils ont pensé qu'il allait faire un petit peu d'animation dans la classe. Et puis, petit à petit, ils voient que le travail qu'il fait par rapport à ce qui leur est demandé, c'est un décalage. Et donc, ils ont moins d'intérêt pour ce qu'il fait. Parfois, en récréation, ça se retourne un peu contre lui parce qu'il n'est pas accepté dans les groupes et il aimerait jouer et donc, il aimerait jouer à sa façon, il aimerait dicter un peu les jeux et les autres

n'acceptent pas. Parfois, il y a des problèmes en récréation, avec des insultes et des choses comme ça. Et c'est parce que lui, pour être accepté, il dit des gros mots, par exemple, et donc que les autres viennent me dire, "il m'a insulté". Ça ne se passe pas très bien, pour le moment, donc j'essaie de le faire accepter dans les groupes petit à petit.

Margaux : - Selon vous, il en est conscient?

PE : - Il voit que c'est difficile pour lui de jouer avec les enfants et que ça ne passe pas, mais il essaie de trouver des enfants qui sont un peu comme lui, qui sont un peu dedans, enfin, il les trouve assez rapidement, les enfants qui sont aussi dans les jeux immédiats.

Margaux : - Est-ce que vous avez une situation où ça a vraiment été très difficile à gérer pour vous, ou des temps dans la journée où vous dîtes... ?

PE : - Dans la classe là, par exemple, il veut peindre, il aimerait peindre. Donc moi, il y a des moments, je ne peux pas organiser une peinture déjà que pour lui, et il a associé l'école à la peinture parce qu'il a dû souvent peindre à l'école. Il aimerait peindre, il veut peindre donc, moi je lui dis non ce n'est pas possible. Et donc je lui explique, je le mets sur une autre tâche et il revient, donc ça, c'est assez pénible, c'est difficile de garder son calme, quand il y a quand même le groupe à gérer et à faire travailler. Donc, hier, j'ai eu un moment où j'ai pu le faire peindre avec un autre enfant, un enfant autiste, dont je te parlais et donc là, ça s'est bien passé et il était content. Et je lui ai expliqué après, je lui ai dit : "Ecoute, là, tu vois là j'avais un peu de temps pour toi parce que je faisais d'autres choses avec les autres, mais il ne faut pas que tu viennes tout le temps me demander la peinture.", mais ce n'est pas rentré, dans la journée il est venu me demander encore de peindre, l'après-midi alors que je lui avais expliqué le matin c'est encore fragile.

Margaux : - Oui, il n'arrive pas faire la distinction entre les différentes...

PE : - Il a envie de faire un peu ce qui lui ferait plaisir en classe. Et donc là, c'est le rôle de l'élève qu'il va travailler.

Margaux : - Et il a des matières où il est plus intéressé, où il s'accroche plus dans les tâches proposées ?

PE : - Beh je n'ai pas encore trop noté non, ni en maths, c'est assez rapide, des temps très courts. Les lettres, ça ne l'intéresse pas trop de les connaître encore, alors qu'il est en CE1 et il ne les connaît pas tout à fait. Et après, en

mathématiques, les nombres jusqu'à 10 j'essaye avec des jeux, des jeux de dominos, des jeux de cartes, de le faire accéder aux nombres. Il y arriverait, mais pareil, là, l'activité, au bout de quelques minutes, ils s'en détournent. Donc il revient me demander autre chose, et c'est ça qui est difficile à gérer, c'est qu'il est tout le temps à la demande. Il veut tout le temps quelque chose, alors qu'il y a la classe à gérer, il faut essayer de le maintenir quand même, enfin j'essaie de le maintenir pour qu'il ne fasse pas de crises.

Margaux : - Et ça vous est déjà arrivé qu'il ait fait une crise ?

PE : - Oui, alors hier il s'est enfermé, avant-hier, non c'était quel jour, c'était mardi, il s'est enfermé dans les toilettes parce qu'il avait un problème avec un autre enfant à la récréation et il ne voulait pas en sortir. Donc, il ne voulait pas sortir, et là, pour gérer le problème, heureusement, dans l'école, on a une employée civique, tu l'as pas vue encore, on a une employée civique, il faut trouver des solutions pour gérer le problème, dans ces cas-là, quand le directeur est déchargé ou quelque chose comme ça, parce que là, là j'étais embêté. Il ne voulait pas sortir des toilettes et moi, j'avais la classe qui attendait. Donc on a quand même des situations où c'est difficile.

Margaux : - Donc, c'est une autre personne qui s'est chargée de la crise, pour que vous puissiez...

PE : - Heureusement que j'avais l'autre personne pour que je puisse aller avec la classe. Donc là, il faut se reposer sur l'équipe de l'école. Donc, ça peut être l'employée civique, ça peut être le directeur déchargé, ça peut être une AVS qui travaille avec un autre enfant, de lui demander exceptionnellement de voir un petit peu avec lui et tranquillement ce qui se passe. Et sinon de laisser la classe à quelqu'un, le temps de gérer le problème.

Margaux : - Et ça vous est déjà arrivé à un moment comme ça, où vous étiez obligé de lâcher la classe ?

PE : - De laisser la classe ? Eh oui, oui, oui, tu es obligé de laisser la classe toute seule, donc là tu donnes une activité d'autonomie, faire confiance aux autres, faut donner des responsabilités à un enfant ou deux, le temps de s'occuper de lui, patiemment, tranquillement. Parce que là, il faut vraiment essayer. Moi, je suis plutôt pour essayer de l'isoler, de rester avec lui, de discuter tranquillement, de détourner l'attention avec une autre activité ou un jeu, le temps de se calmer, qu'il s'apaise. Et ça, il faut bien connaître l'enfant, commencer à bien connaître, moi je ne le connais pas encore assez. Il y a des moments où je ne vois pas quand ça va arriver. Il faut connaître et il faut se connaître aussi, savoir jusqu'où on peut

aller quoi. Et avant de s'énerver trop, il faut voir ce qui va se passer avec lui. Donc, ça a l'air facile comme ça, mais en gérant la classe en même temps, c'est difficile. Et faut en avoir qu'un d'élève comme ça aussi. Parce que si tu en as plusieurs, et qui se liguent généralement contre toi et se liguent entre eux, et là, ça peut être vraiment très, très dur. Donc là, c'est notre rôle de travailler avec les collègues, avec l'équipe pour essayer de faire que tout le monde soit au courant quoi.

Margaux : - Et il arrive à exprimer ce qu'il ressent, pourquoi il fait des crises ?

PE : - Parfois, il me dit qu'il est fatigué, parfois il me dit qu'il en a assez, mais, ce n'est jamais très... ce n'est jamais très, très clair. Ce n'est pas facile de verbaliser et surtout moi, je suis avec la classe et si tu veux ce n'est pas facile de trouver le temps. Parfois, c'est frustrant aussi de ne pas trouver le temps de bien discuter avec lui pour voir ce qu'il a donc là, souvent, on fait appel, on fait appel au psychologue scolaire. Là, je suis en train de voir avec le psychologue scolaire, pour qu'il vienne l'observer, et en classe et en individuel pour voir un petit peu, pour lui, qui est habitué à voir sur toutes les écoles, des enfants avec ces troubles-là, de voir ce qu'il propose. Est-ce qu'on continue le dossier MDPH, en attendant, qu'est-ce qu'on va faire ?

Margaux : - Et vous avez été en contact avec son ancienne école ou pas du tout ?

PE : - Oui, le contact avec l'ancienne école s'est fait, à travers le directeur et qui a vu avec l'enseignant. Après le problème, quand tu appelles d'autres écoles ce que tu fais sur ton temps de récréation, mais ça ne veut pas forcément répondre de l'autre côté donc il faut envoyer des messages, par mail ils te font un bilan un petit peu de ce qu'ils ont fait. Donc moi, le contact, je l'ai eu comme ça et aussi en regardant un petit peu les cahiers, on a des indices qui te disent un peu comment ça s'est passé là-bas, donc les cahiers de liaison, les relations qu'il y avaient avec les parents, tout ça, c'est à regarder en premier. Voir un petit peu comment ça se passait dans les écoles, pas que le travail, mais la relation parent-enseignant pour voir s'ils étaient en conflit, pour voir comment réagissent les parents aux mots, s'ils répondent ou pas. Donc là, la maman elle ne répond pas trop aux mots écrits, je pense qu'elle ne maîtrise pas l'écrit. Donc il faut vraiment savoir, donc j'ai vu qu'elle ne répondait pas. J'ai essayé de la voir, de la voir physiquement. Donc là, je sais à quel moment elle vient à l'école et j'essaie de la voir, mais ce n'est pas facile parce que tu as des parents qui viennent parfois à six heures et demie le soir, au dernier moment. Et on ne peut pas rester jusqu'à six heures et demie quand je finis à quatre heures et demie pour attendre, pour discuter avec elle. Donc il faut essayer de fixer des rendez-vous, est-ce qu'elle

va les respecter ou pas ? J'ai de la chance, elle vient entre quatre heures et demie et cinq heures, donc j'ai réussi à la voir.

Margaux : - Et il est absent souvent quand même ?

PE : - Il y a des absences oui.

Margaux : - Et vous pensez que ça y joue sur le fait qu'il ...

PE :- Alors ces absences, je pense que, là aussi, c'est lui qui contrôle un peu à la maison, qui dit un peu ce qu'il veut faire. Il y a beaucoup d'absences ou de petits maux de ventre, ou des choses comme ça, et puis il vient pas quoi. Parce que dans l'autre école, ça m'a été signalé qu'il a eu beaucoup d'absences. Et ici, pour moi, aujourd'hui son deuxième jour d'absence. Donc, bon deuxième jour d'absence, ça va faire vingt jours de classe, je pense. Ça va encore, mais bon, il ne faut pas que ce soit trop fréquent. Après ça permet à la classe de respirer aussi. Il n'est pas là, tu as envie de respirer, de travailler plus tranquillement, parce qu'il tourne parfois un petit peu, voir, regarder un peu ce que font les autres ou leur dire un petit mot parfois agréable, parfois pas très agréable. Moi, je ne peux pas le maintenir en place si tu ne veux pas provoquer une crise. J'essaie de lui expliquer, de retourner en classe parce que ce que j'essaie d'éviter c'est la crise. Alors, après est-ce que lui va le comprendre, que j'essaie d'éviter ça ou jouer là-dessus et ça c'est à moi de voir aussi jusqu'où on peut aller.

Margaux : - Et dans la classe, il est assis sur une extrémité ?

PE : - Sa place dans la classe... Oui, je lui ai trouvé une place où il y a un petit peu d'écart quand même. Pas au milieu du groupe, donc, sachant que c'est une classe de CP, CE1 et lui son niveau, c'est plutôt au niveau de la petite section, moyenne section, au niveau scolaire. Au niveau de ce que j'attends de lui comme travail, donc je lui donne un travail qui est à part. Et aussi je dispose d'un coin pour mon élève qui a des troubles autistiques, quand l'élève est là, parce qu'il n'est pas la toute la journée cet élève. Quand l'élève est là, je lui demande de ne pas y aller, de le laisser. Il a essayé... je lui ai demandé parfois par moment d'aller essayer aussi quand même d'être avec lui pour voir, parce que c'est un camarade de classe quand même, donc. Et il a des moments où il a besoin d'être tout seul, un peu dans sa bulle. Dans ce cas-là, je lui dis pour le moment t'y vas pas. Et c'est plutôt en fin de séance, avec l'enfant autiste qu'il y va un petit peu, pour voir un peu ce qu'il a fait, tout ça. Et après je lui demande d'aller le voir et après, il se saisit de cet espace là pour lui aussi.

Margaux : - Il n'a pas de comportements violents ?

PE : - Oui, oui, un petit peu, mais un petit peu violent.

Margaux : - Envers les autres élèves ?

PE : - Envers les autres élèves, en récré et en classe avec les filles, il essaie d'être assez séducteur. Il leur donne de petits objets, de petits mots, des dessins, il est un peu dans la séduction. A cette âge-là, elles ne sont pas trop intéressées.

Margaux : - Oui, il essaie de s'intégrer peut-être comme il peut.

PE : - Avec les filles. Et avec les garçons, c'est plus de montrer qu'il est fort, s'imposer un peu.

Margaux : - Parce que physiquement, il fait plus développé que les autres ?

PE : - Non, non pas trop, pas tant que ça.

Margaux : - Mais il cherche à se faire intégrer.

PE : - Oui, il cherche, par là.

Margaux : - D'accord, ok. Et est-ce que pour apprendre, enfin, pour réussir à gérer toutes ces situations avec cet élève, est-ce que vous avez d'autres situations semblables, d'autres expériences avec d'autres élèves ? dans d'autres années ? Vous pouvez m'en parler aussi ?

PE : - Oui ici, d'autres années, oui.

Margaux : - Est-ce que vous pouvez m'en parler aussi ?

PE : - Oui, donc, bin moi, ce qui m'a fait évoluer, c'est qu'au début, j'essayais d'aller frontalement avec l'élève pour essayer de faire en sorte que sa journée se passe comme celle des autres. Et petit à petit, avec les années, en voyant comment on fonctionne, j'ai vu que ça n'aboutissait pas, donc de toute façon, que ça ne marchait pas et vous ne pouvez pas rester toute la journée comme ça et à faire comme les autres élèves. Donc, ce que j'ai appris avec les années, c'est surtout la patience, la patience de savoir, d'accepter des choses et de petit à petit, l'enfant va se sentir, il faut qu'il se sente mieux. En fait, souvent il se sent mal, il n'est pas bien, dans la classe, il n'est pas encore bien dans l'école. Essayer que pour lui, ça se passe le mieux possible dans la classe. Mais ça n'évite pas

les crises y'en a toujours mais bon. Ça, je l'ai vu sur les enfants qui m'ont posé ce problème, qui ont eu ce genre de difficultés.

Margaux : - Est-ce que vous pouvez me donner un exemple, par exemple, d'un élève que vous avez appris à connaître comme ça ?

PE : - Oui, des élèves, par exemple, qui ont été insultants avec moi, qui m'ont insulté, avec des gros mots, des enfants de 5 ans, 6 ans. Oui, c'est surprenant, et donc il ne faut pas, il faut essayer de faire abstraction de tout ce qu'ils te disent. Tu es devant, devant le groupe, et tu te fais insulter et ce n'est pas facile. Donc, là, c'est une situation pas du tout difficile.

Margaux : - Vous avez pu le gérer comment ?

PE : - Avec le temps, le dossier MDPH quand il a abouti. Là, cet enfant dont je te parle maintenant, il est en ITEP. Et donc, là, lui, il peut être, avec d'autres enfants, qui ont la même problématique que lui, avec un éducateur. Et donc quand je vois la maman, elle me dit que ça se passe, que ça se passe bien pour lui. Mais bon, tout ce temps où tu attends la décision d'être orienté, c'est un temps où on subit. C'est difficile. Le soir, quand tu arrives à la maison c'est éprouvant.

Margaux : - D'accord, et vous avez mis quelque chose en place en attendant en classe ?

PE : - En attendant ce qu'on a fait, c'est que, comme je te disais tout à l'heure, ici on a la chance d'avoir une équipe d'enseignants, on est plusieurs et on connaît les problématiques parce qu'on a tous eu un enfant qui a posé problème une année pour des troubles du comportement. Pour respirer un petit peu, pour que la classe respire, on essaie de mettre en place un emploi du temps sur une activité où l'enfant, comme tu le disais tout à l'heure, où il se sent le mieux. Ça peut être sur de la musique. Il pouvait faire une musique dans une autre classe aussi, ou bien si c'était l'art plastique, il faisait plusieurs fois l'art plastique. Si c'est le sport, il le fait avec une autre classe aussi, donc ça on lui explique à l'enfant, que pour voilà, pour qu'il soit bien un peu plus d'une journée, voilà qu'il va faire la séance de sport avec une autre classe aussi, en plus d'une séance de sport avec nous. On met en place ce genre de chose à l'école. On a la chance, ça permet aussi d'avoir la classe et de l'avoir un peu moins. Toutes ces activités-là, il va pouvoir s'exprimer, se sentir bien dans une autre classe aussi. Parfois, l'enfant il se sent comme il peut, il veut bien se montrer si tu veux, bien figurer devant des grands. Si tu le mets dans une classe de CM, il veut bien se faire voir si tu veux. Donc là, ça se passe souvent mieux, ça se passe mieux que dans la classe, donc voilà ce qu'on met en place, en attendant, on organise un emploi du

temps, on organise, on essaie de trouver qui est libre aussi, à quel moment, si jamais on a une crise à gérer, pour savoir à peu près dans l'école sur qui tu peux être appuyé à ce moment-là.

Margaux : - D'accord, donc vous ne suivez pas forcément la progression de tous les élèves, vous lui faites vraiment, spécialisé.

PE : - Le travail, tu le fais pour lui pour qu'il progresse, en fait, le but, c'est qu'il progresse. Si tu lui donne le travail le même que les autres, avec le décalage qu'il a, il ne progressera pas et fera rien, et puis il rejettera. Moi, non, par exemple, mon élève, là, il faut que je fasse petit à petit un travail sur les lettres de l'alphabet, petit à petit qu'ils les connaissent toutes. On va commencer à lire les prénoms des autres enfants, on va faire un programme de maternelle. On va essayer de reconnaître les prénoms des autres enfants, reconnaître le prénom d'objet dans la classe, un petit imager des choses comme ça. On va être sur sa progression à lui, que je conçois que pour lui, c'est du travail en plus. Des réunions aussi avec les parents, en plus, pour maintenir le lien, pour expliquer les progrès, pour garder la confiance. Parce que les parents, ils le voient, ils demandent pourquoi il ne sait pas lire encore, pourquoi il n'apprend pas. Bon déjà il faut qu'il connaisse les lettres, il ne peut pas lire s'il connaît pas les lettres, il y a trop de décalage. Oui, c'est superficiel.

Margaux : - D'accord, ok, et oui, parce que dans les apprentissages scolaires, ce n'est pas forcément pour suivre le programme, mais c'est vraiment s'adapter ?

PE : - Pour qu'il progresse, oui, pour qu'il progresse et surtout le positionner, savoir à quel niveau du programme il se situe. Je t'ai dit, pour lui, c'est de moyenne section. En ce moment, on fait beaucoup de travail, de moyenne section, il est capable de plus que ça. Non mais déjà, on va essayer de faire en moyenne section et petit à petit, ça va aller plus vite parce que je vois qu'il sait faire des choses, s'il est disposé et ça va avancer, on va arriver dans de la grande section assez vite. Non, mais là, pour le moment on est vraiment sur du moyen, les nombres jusqu'à cinq, jusqu'à dix, mais pas plus et les lettres il ne les connaît pas toutes, il connaît celle de son prénom, quelques autres. Mais voilà on avance là-dessus.

Margaux : - Est ce qu'il y a des temps dans la journée où vous pensez que c'est vraiment des moments où il faut vraiment être à fond sur lui ou le laisser complètement ?

PE : - Il y a des moments dans l'après-midi, où on sent la fatigue juste après le repas et avant la récréation, avant la récréation de deux, trois heures, là sur ce laps de temps après le repas, la digestion. Là c'est un temps difficile où il y a beaucoup d'énerverment, il faut trouver des activités calmes où il manipule, où se poser, c'est un temps qui est difficile. Le matin, c'est un bon moment, quand on arrive, c'est un bon moment, il est un peu fatigué, il est disposé quand même parce qu'il s'était préparé pour aller à l'école pour travailler. Donc, le premier moment, là c'est un bon moment. La fin de matinée aussi difficile, et surtout le début de l'après-midi. Il sent que c'est encore loin. Donc oui, c'est vrai que dans la journée ça a une variation de son aptitude à travailler

Margaux : - D'accord, c'est comme un rituel à avoir ?

PE : - Ouais, il faut qu'il ait ses repères dans la journée, savoir ce qu'il va faire à peu près. Et ce n'est pas facile parce quand il sait qu'arrive le travail, il commence à se mettre en position peu de refus et donc là ce n'est pas facile.

Margaux : - Est-ce que vous avez des projets à mettre en place ? Vous pensez mettre en place sur le long terme une fois que vous avez ...

PE : - Des projets pour lui ? Alors parfois ce qu'on fait, ce qu'on peut le mettre en binôme avec un autre enfant, pour voir un petit peu, pour essayer de voir avec un enfant avec qui il se sent bien. Pour que lui, par exemple, il essaie de lui faire reconnaître des lettres, le faire travailler, ou le faire jouer aussi, jouer à des petits jeux de bataille, par exemple, tu vois. Ça peut être ça, le projet de se mettre à deux, d'arriver à être avec un autre enfant pour essayer d'accepter déjà l'autre, les règles. Et ça, c'est ça, pour moi, ce serait l'aboutissement de l'année qu'il arrive à accepter de rester un moment de plus en plus long avec un autre enfant pour des activités de jeu ou pour des activités d'apprentissage aussi, où il ne s'aperçoit pas trop qu'il apprend.

Margaux : - Oui c'est ça, il faut détourner.

PE : - Après des projets concrets ça se vit au fur et à mesure. Ça peut être de faire un petit recueil de dessin, pour expliquer l'histoire. Ça peut être des petits projets ponctuels.

Margaux : - D'accord, est-ce qu'il a, lui, des centres d'intérêt ? Vous avez dit la peinture, mais des domaines ?

PE : - Ouais, les histoires aussi, les histoires racontées, j'ai l'impression qu'il aime bien ça. Et quand on raconte une histoire, quand on raconte une histoire qu'à lui.

Donc là, il faut trouver aussi, pour le moment j'ai noté. Mais bon après, petit à petit voilà, là aussi, le projet serait de l'amener à écouter les histoires en même temps que les autres, sans trop intervenir. Il a l'air de bien comprendre les histoires.

Margaux : - Mais lui aussi peut leur raconter des histoires ?

PE : - Et bon pour reformuler, pour le moment, c'est encore difficile.

Margaux : - Et si lui, il invente une histoire, il n'a pas...

PE : - Il est beaucoup dans le mensonge, d'inventer des histoires, d'inventer des choses. Ce qui fait que c'est perturbant pour les autres enfants.

Margaux : - Oui, c'est un imaginaire.

PE : - Oui voilà, pour le moment ce n'est pas fait encore ça.

Margaux : - Et concernant vos attitudes, vous, par rapport à lui, est ce que vous. Elles sont différentes par rapport aux autres enfants ?

PE : - Eh Oui, oui, ça, je trouve que ça, ça ne doit pas être facile pour les autres de comprendre pourquoi j'accepte certaines choses avec lui, alors que dès qu'ils font un dixième de ce qu'il fait, je n'accepte pas, ça ce n'est pas facile à gérer. Il faut expliquer aux enfants, expliquer parfois quand il n'est pas là, le jour où il est absent. À un moment où vous avez vu ce qu'il fait, est ce que vous comprenez pourquoi ils font ça, mais pas devant lui c'est un peu gênant, mais dans les moments où il n'est pas là, il faut avoir des discussions de classe. Qu'est-ce qu'on peut faire pour l'aider ? Qu'est-ce qu'on peut faire pour ? Il faut penser à le faire. Le jour où il n'est pas, là où il est absent, il faut quand même, il faut montrer aux autres qu'il faut accepter que pas tout le monde ne réagit de la même façon.

Margaux : - Est-ce que vous avez aussi des attitudes avec lui, comme vous avez avec les autres ? Pas forcément différenciées ?

PE : - Oui, comme avec les autres ? Mais oui, mais ça, t'essaie de le faire le plus. J'essaie de lui parler de la même façon que les autres. Si tu veux, et ce que j'essaie aussi surtout d'être dans l'écoute, avec lui comme j'essaie de faire avec les autres, et pas de le rejeter quand il vient me raconter quelque chose. Ça prend un peu de temps parce que souvent, les autres, quand ils ont un message à me donner, c'est rapide. Mais lui, ça va être un peu plus long. Mais j'essaie justement ce qu'il faut aussi faire, ce n'est pas tout le temps lui dire non, essayer de l'écouter

comme je le fais avec les autres. Même si je sais qu'avec lui ça va être un peu plus long.

Margaux : - Et tout à l'heure, vous me parliez d'un élève qui est maintenant en ITEP ? Quand vous l'avez géré, quand il est arrivé dans votre classe, il était déjà dans cette école avant ?

PE : - Oui, à la maternelle, parce que moi, j'ai la classe de CP, à la maternelle ils ont eu des problèmes sur toute l'année. Nous, on a la chance avec maternelle de bien connaître aussi les enseignants. Donc ils m'avaient expliqué tous les dossiers qui avaient commencé à être fait, tout ce que faisait l'enfant en classe. Mais tant que tu n'as pas vu, tu ne peux pas, tu ne peux pas te dire peut-être ça va aller ou peut-être là, ça va aller mieux. Mais les difficultés, elles étaient bien là. Ça a été dur, très difficile et donc là, t'as le temps du dossier à gérer. Heureusement que ça a été amorcé dans les classes précédentes. Donc ce qu'il faut faire, c'est amorcer le projet. On sait que dans une année, ça n'aboutira peut-être pas, l'enfant il sera peut-être encore avec nous l'année prochaine dans une classe et donc, on le sait, il faut discuter de ce qu'il fait avec les autres enseignants, donner les solutions qui ont marché ou pas. Et en sachant qu'il faut être patient. Mais après, le problème, c'est que les parents peuvent changer d'école. Et là, s'ils changent d'école, s'ils changent de département. Parfois il faut recommencer.

Margaux : - Pour l'enfant c'est plus difficile.

PE : - Pour l'enfant ça va être encore plus long quoi.

Margaux : - Et vous mettiez quelque chose en place, d'autres dispositifs pour lui aussi en classe ? Hormis quand il était dans sa classe ou pas forcément selon l'emploi du temps.

PE : - Après, chacun va être différent. Cet enfant-là, il était déjà un peu dans l'écrit. Il écrivait déjà un petit peu, il arrivait, j'essayais de le rattacher au groupe sur certaines activités, c'était le début du CP, donc il y avait des choses qui pouvaient faire encore avec les autres. Lui montrer, essayer de le valoriser par rapport à son travail, ce qu'il pouvait faire. Donc là, ça a duré deux ou trois mois et après, ce que j'avais fait, c'est surtout un emploi du temps avec des collègues aussi pour gérer plus de temps où il puisse respirer ailleurs.

Margaux : - Et avec les autres enseignants, ça se passait mal aussi il avait des comportements différents ?

PE : - C'était un peu différent avec les autres enseignants, mais parfois, il y a eu des crises avec, en sport aussi, avec l'intervenant sportif, il y a eu des moments où il n'a pas pu faire la séance, même avec une autre classe. Ça c'était terminé aussi avec des insultes, donc. Et dans les autres classes, avec les grands, ça marchait bien avec les grands, les très grands, beaucoup plus grands que lui, parce ce qu'il voulait bien être vu. Donc là, ça allait quand je l'envoyais dans les grandes classes. Fallait y aller avec une activité avec quelque chose, chaque fois, mais là, c'était bon.

Margaux : - Et donc vous pensez que chaque cas est différent. Mais est-ce qu'il y a quand même des similitudes entre chaque cas qui pourrait être utile, où vous pouvez tirer des expériences d'une situation à l'autre ?

PE : - Souvent tu sens que l'enfant se sent mal, donc, moi, les expériences que j'ai, c'est que j'essaie de trouver une situation, quelque chose pour qu'il se sente bien dans la classe. Et faut trouver, au début, il faut tâtonner, chercher et trouver les activités, comme tu disais, les points où il se sent bien. Et après, pour rebondir sur essayer d'aller sur les tâches qu'il aime moins. Ça, c'est l'expérience qui m'a servi. C'est vrai que c'est usant. Chaque fois tu repars de zéro. C'est difficile, c'est difficile. C'est éprouvant, c'est fatiguant.

Margaux : - Est-ce que vous avez eu, vous avez pu faire des formations ?

PE : - Alors on a eu une formation au niveau du syndicat par rapport à qu'est-ce qu'on pouvait faire. Surtout de mettre en place, pour voir, quel été la démarche, si tu veux pour trouver une solution pour l'enfant. Et après au niveau des animations pédagogiques, tout ça, non j'ai pas trop fait. Et des stages, non plus, j'ai pas fait de stages de formation.

Margaux : - Et qu'est-ce qui vous est préconisé en général, pour les enfants ? Les démarches ?

PE : - Ça je pourrais, il faudrait que je te montre. Là je te dirige vers, on en a un, il me semble qu'on a un dossier, un document qui nous permet de voir ces choses. Un document pour gérer les enfants en difficulté. Je ne sais pas, si tu as déjà vu ce dossier qui a été fait par un syndicat. Là il faut que je le retrouve. Je t'envoierai ça par mail. On a des liens aussi sur Eduscol, pour voir un peu ce qu'on peut proposer. Mais c'est surtout pour les enseignants qui commencent, c'est la première fois qu'ils rencontrent ce genre de cas.

Margaux : - Et avec toute l'équipe pédagogique, même si l'enfant n'est pas suivi, forcément, vous pouvez quand même, il y a quand même l'entraide.

PE : C'est ce que je t'ai dit tout à l'heure. Tout à l'heure on va faire une réunion, sur un conseil de cycle, on va essayer voir ensemble tous les enfants qui se posent des problèmes dans l'école et qu'est-ce qu'on peut faire pour eux, qu'est-ce qu'on peut faire ? qu'est-ce qui est mis en place ? On se donne des conseils. Si on a déjà eu des élèves, ce qui marche bien avec tout ça.

Margaux : - Mais est-ce que quand vous faites des répartitions, vous êtes dans plusieurs classes, est-ce que vous, aussi vous regardez cet aspect-là, les élèves ?

PE : - Oui c'est ce qu'on regard en priorité. C'est ce qu'on regarde en fin d'année. Mais le problème, c'est que t'as beaucoup de familles qui vont, qui changent d'endroit, qui ne restent pas fixes sur toute une scolarité, de la maternelle jusqu'au CM2. Ça n'existe pas beaucoup, surtout dans les villes moyennes. Les gens ils les changent, ils changent d'endroit. Donc là beh, les enfants qui font la scolarité de la maternelle au CM2. Et surtout les enfants qui ont donc ce problème-là. C'est des familles qui changent d'endroit. La maman qui s'en occupe seul. Souvent, je ne vais pas faire une généralité, mais ça arrive souvent. Là les cas dont je t'ai parlé tout à l'heure et que j'ai en ce moment. C'est une maman qui s'en occupe toute seule. Y'a pas papa, enfin papa n'est pas présent.

Margaux : - Oui, donc les élèves ils ont aussi un passé et il faut le prendre en compte.

PE : - Oui, voilà c'est ça.

Margaux : - Les élèves dont vous avez parlé là, ils ont des frères et sœurs aussi dans l'école ?

PE : - Oui, celui que j'ai en ce moment, il a un frère en CM2, qui est plus calme, qui a des difficultés scolaires, mais qui est un peu plus calme. Bon, il y a quelques histoires avec des camarades même, mais sinon il est plus calme.

Margaux : - Il arrive entre eux, enfin il y a une relation entre eux qui fasse qu'il pourrait...

PE : - Je ne sais pas trop, je n'ai pas trop vu. S'il peut lui dire de se calmer par exemple ?

Margaux : - Oui, s'il pourrait être un repère dans l'école ?

PE : - Ce n'est pas encore. Moi, je n'ai pas encore utilisé ce levier. Je n'ai jamais trop. C'est vrai que ça peut être une idée. Parfois le grand frère qui peut lui dire attention, il est habitué, mais bon, après aussi, le grand frère peut être qu'il n'a pas envie, si j'ai à le faire à la maison, on ne va pas lui demander aussi de le faire à l'école. Je ne sais pas c'est à voir.

Margaux : - D'accord je vous remercie beaucoup des précieuses informations que vous m'avez partagé durant cet entretien. »

Retranscription du second entretien

M : « Alors, dans mon projet de mémoire sur la gestion de classe, tu avais évoqué un élève ayant, selon toi, des comportements difficiles, est-ce que tu peux me parler tout d'abord du contexte de l'école et de la classe ? S'il te plaît.

PE : Donc on a une école située au centre de [ville], c'est une école de 9 classes donc une école qui est moyennement grande voilà c'est pas une petite école mais pas une grosse école non plus. Donc je suis dans une classe de CP avec 17 élèves donc au niveau de mes élèves au niveau du comportement de la culture ou des compétences des élèves j'ai une classe très très très hétérogène donc que ce soit niveau de la culture parce que les enfants font plein de choses à la maison ou font du sport en dehors de l'école et ensuite on est situé juste derrière le quartier de [***] où là on a une population un peu plus défavorisée donc vraiment on a un peu le grand écart au niveau des élèves.

M : D'accord tu m'as dit que tu avais eu un élève que tu jugeais difficile, est-ce que tu peux me parler de ce que tu juges difficile chez cet élève ?

PE : Oui donc c'était un élève qui avaient de grandes difficultés comportementales donc il est arrivé après la rentrée de septembre. Cet élève a changé 4 fois d'école sachant qu'il a 6 ans donc c'est sa 4^{ème} école. Donc la maman m'a expliqué que c'est parce que dans les autres écoles c'était compliqué avec les maîtresses et effectivement très rapidement je me suis rendu compte que cet élève avait des relations très conflictuelles avec les autres enfants et refusait de travailler avec des comportements inappropriés en classe, il crie et bouge beaucoup, il refuse de travailler donc fin de septembre j'ai de suite compris que ça allait être compliqué.

M : D'accord est-ce que cet élève avait eu un suivi particulier dans ces écoles ?

PE : Alors actuellement non, par contre en maternelle il avait une notification MDPH avec un accompagnement d'une AESH mais la maman n'a pas souhaité reconduire le dossier donc finalement fin grande section elle n'a pas renouvelé la demande auprès de la MDPH et donc à partir de septembre il n'avait plus de prise en charge.

M : D'accord et est-ce que la démarche peut être refaite où est-ce que quelque chose l'en empêche ?

PE : Je travaille avec le psychologue scolaire qui est venu plusieurs fois dans la classe observer cette enfant. Il s'est également entretenu avec la maman qui est dans le déni des difficultés comportementales de son enfant et la suite c'est que le psychologue peut revenir pour un travail de groupe et pour l'observer en récréation ensuite on fera une équipe éducative pour proposer la maman différentes solutions.

M : Vous faites ça avant que la maman vous demande car elle ne vous a pas demandé pour avoir un suivi ou si elle pouvait commencer les démarches ?

PE : Alors la maman est complètement dans le déni donc on a commencé à en discuter avec elle mais elle est complètement dans le déni donc on y va petit à petit le but c'est de pas se la mettre à dos, c'est de continuer à travailler ensemble à coopérer pour que finalement elle accepte de faire faire des bilans à son fils. Voilà, mais pour l'instant c'est encore très très compliqué avec la maman et donc on y va tout doux, c'est pour ça que l'équipe éducative arrive aussi à la fin de l'année alors qu'elle aurait pu avoir lieu beaucoup plus rapidement.

M : D'accord est-ce que là tu as des situations auxquelles tu as été confrontée avec cet élève ?

PE : Alors des situations ...

M : ... conflictuelles, difficiles ...

PE : ... avec cet élève, donc il peut avoir des relations conflictuelles avec les élèves donc il m'est arrivée parfois de devoir intervenir parce qu'il avait poussé violemment un enfant dans le rang, il avait poussé très violemment un enfant en se lavant les mains au lavabo de la classe, voilà, donc il se sent très souvent persécuté en récréation donc ce qu'on avait fait c'est que on avait parlé avec les élèves parce que les enfants le voient bien comme c'est plus compliqué avec lui donc finalement ils l'ont compris. Ils savent que [prénom de l'élève] a envie de jouer ils veulent bien jouer avec lui par contre quand on voit qu'on n'est pas très réceptif, on le laisse tranquille mais c'est compliqué avec les autres donc il y a des relations conflictuelles avec les enfants et relations conflictuelles avec les adultes. C'est des situations que je rencontre de plus en plus en ce moment que je ne rencontrais pas du tout au début de l'année donc il devient vraiment très insolent. Il a complètement refusé de faire ce que je lui demande que ce soit dans le travail ou également dans les loisirs, jusqu'au rangement ou à la sortie du cahier voilà ça devient vraiment de plus en plus difficile. Il est complètement dans le refus et il peut être insolent donc ça peut et ça m'est déjà arrivé qu'il me réponde "tu peux rêver" quand je lui demande de faire une tâche ou "c'est bon là". Voilà donc vraiment des choses qui se produisaient pas au début de l'année et qui commence à apparaître ces dernières semaines.

M : Par rapport aux conflits avec les autres élèves, comment est-ce que tu gères toi ces moments ?

PE : Alors donc avec les autres élèves donc sur des conflits comme par exemple quand il a bousculé très violemment un enfant, j'ai un système dans la classe où les enfants ont des perles donc ils gagnent des perles au cours de l'année dès lors qu'ils font une bonne action donc ça peut être un début d'année par exemple se ranger correctement maintenant ça va plus être, j'écris mes devoirs sans que la maîtresse me le demande, je sors mon livre de Taoki sans que la maîtresse demande. Donc on attend des enfants qu'ils fassent de bonnes actions quand on persévère et qu'on essaie beaucoup plus, on peut gagner une perle. Je souligne tous les comportements positifs en classe mais par contre ces perles je peux également les perdre et moi c'est mon moyen de réparation en même temps. Cette enfant a commis une erreur envers un autre enfant il doit réparer son erreur donc il doit lui donner une perle. Donc je lui ai déjà demandé de donner une perle pour s'excuser et ça a été une situation vraiment très compliquée à gérer puisque [prénom de l'enfant] a refusé de donner la perle à sa camarade. Donc là du coup j'ai dû lui prendre moi-même la perle pour la donner à sa camarade et il a compris quand même. Finalement, il est plus resté bloqué sur le fait que c'était sa perle à lui que finalement il pouvait pas s'en séparer et plus tard, j'ai laissé passer un temps et on est revenu dessus. Voilà "est-ce que tu as compris pourquoi je t'avais demandé de donner une perle à toi ?" "Oui parce que je l'ai poussé et c'est interdit" mais souvent il revenait quand même sur "Oui mais c'était, oui mais c'est mes perles, oui mais c'est mes perles". Voilà donc j'ai pas vraiment réussi à le faire sortir de son obsession. Quand j'ai enlevé la perle moi, je voulais juste l'amener au fait de dire "Ben non en fait t'as commis une erreur il faut la réparer donc on donne une perle pour réparer".

M : Et après là tu disais aussi qu'il est rentré en conflit avec toi, comment tu peux gérer ces conflits ?

PE : Alors je gère l'insolence, c'est quelque chose qui je pense, il a bien compris, n'est pas acceptable donc "Tu peux rêver" ou "C'est bon là" voilà donc ce que je fais c'est que on a mis en place aussi le carnet de dessins avec [prénom] qui aime beaucoup beaucoup beaucoup dessiner donc dès lors qu'il a terminé un travail et je m'en sers aussi comme un outil pour qu'il se mette au travail : "Je te demande de faire cet exercice quand tu l'auras terminé tu pourras faire le carnet de dessin" donc c'est aussi quelque chose que je m'appuie pour qu'il se mette aussi au travail et donc c'est quelque chose qu'on a conçu ensemble c'est vraiment le lien qu'on a créé, on l'a conçu ensemble, ce cahier de dessin, et je lui ai donné des feuilles, il les a pliées, moi je les ai agrafées, on a écrit ensemble

dessus "Le carnet de dessins de [prénom]" donc finalement c'est vraiment quelque chose qu'on a construit tous les deux et quand il m'a répondu "Tu peux rêver" donc c'est vraiment à cette situation quand je lui ai demandé de ranger, j'ai répondu qu'il ne respectait pas l'adulte donc je lui reprenais son carnet à dessin et que pour que je lui rende il fallait qu'on reconstruise un petit peu voilà c'est ça cette relation.

M : Est-ce que il y a des moments dans la journée où c'est plus critique et est-ce que y a des moments où il y a plus de crises par exemple ?

PE : Alors il y a plus de crises par exemple quand il arrive en retard donc il arrive quand même régulièrement en retard finalement il arrive, la classe a commencé donc c'est vrai que c'est compliqué pour lui donc j'essaie de lui faire un peu individualisé mais en même temps on a tous les autres enfants qui sont déjà lancés en travail à côté donc souvent vu que je lui demande par exemple d'écrire la date comme ce matin sur le cahier les autres enfants l'avaient déjà fait, il est en décalage donc il veut pas le faire, il refuse complètement de le faire. Ensuite il y a d'autres situations ... à quelque moment de la journée... je vais réfléchir...mais c'est aussi difficile quand les rituels changent par exemple au cours de l'année j'ai pas toujours les mêmes rituels souvent dans la période ça peut changer sur le début de période. Là, par exemple, après la cantine on avait un temps calme où on collait les devoirs maintenant je leur demande de les écrire. C'est vraiment très compliqué donc il refuse de sortir son cahier du cartable et il refuse d'écrire les devoirs donc j'essaie de, on essaie de faire un compromis "Je vais commencer à écrire et toi tu les termines" donc parfois ça marche parfois ça marche pas du tout c'est vraiment dur, j'essaie d'utiliser plusieurs cordes finalement. Voilà donc quand les rituels changent et puis je sais que dès qu'il arrive pas à faire un travail, il a pas du tout euh le truc de demander, de lever le doigt "J'ai pas compris" non c'est de suite "J'abandonne" il se met en boule sous sa table, il jette les affaires et là on sait ça peut amener à une crise.

M : Est-ce qu'il y a des disciplines où il est plus intéressé ?

PE : Alors finalement son comportement l'empêche de progresser ce petit garçon quand il arrive en septembre les premières semaines on a remarqué qu'il mémorise bien les sons, qu'il est très très fort en calcul mental, en mathématiques, on voit vraiment que c'est très très facile et puis en fait au fil des semaines puisque son comportement se modifie de par son refus de travailler, de par son refus d'écouter et bien finalement il reste bloqué à un moment donné il arrive plus à progresser. Les absences aussi ont augmenté au fur et à mesure de l'année donc ce qui fait qu'il a loupé des séances entières. La situation du Covid n'a rien arrangé donc en plus maintenant en difficulté de comportement il

est de plus en plus en difficulté devant son travail et donc c'est un cercle vicieux puisque plus il n'y arrive pas, plus il s'énerve.

M : Après est-ce qu'il a d'autres centres d'intérêts ?

PE : Alors comme je disais, il aime beaucoup le dessin et donc il est très très perfectionniste au niveau de ses dessins et je pense qu'il joue beaucoup aux jeux vidéo à la maison parce qu'il sait me raconter les dessins, ce qu'il fait et cetera.

M : D'accord OK et est-ce que après par rapport à l'année prochaine, est-ce que tu es en relation avec l'enseignant qui pourrait l'avoir l'année prochaine pour pouvoir mettre en place quelque chose, pour le préparer à la rentrée ?

PE : Alors pour l'instant c'est pas du tout la question donc les collègues finalement puisque j'en parle souvent en Conseil des maîtres, en Conseil des cycles parce que c'est une situation compliquée que je gère aussi en équipe. Dès lors que j'arrive vraiment plus à le gérer, il m'est aussi arrivée de demander à une collègue de le prendre parce qu'il empêchait vraiment les autres enfants de travailler, il criait c'était plus possible donc j'ai déjà demandé aux collègues de le garder donc bien sûr les collègues connaissent la situation. Mais pour l'instant on n'a pas encore réfléchi à l'année prochaine mais l'objectif c'est qu'il soit suivi, s'il y a un trouble du comportement pour l'instant ce n'est pas diagnostiqué donc là non moi je veux pas m'avancer par contre je sais que c'est un enfant qui a des difficultés comportementales.

M : D'accord et après dans sa position dans la classe par rapport à sa table et son matériel ?

PE : Alors les enfants sont disposés en îlot, au début de l'année les enfants étaient en U de la période une à mi-période deux et dès lors que les enfants étaient plus autonomes au niveau de la gestion de leur matériel, au niveau de la mise au travail et cetera j'ai décidé de les mettre en îlot donc j'ai effectué 3 îlots et [prénom] était dans un de ces îlots et de suite c'est lui qui a refusé et qui a demandé à finalement à ne plus être dans un îlot donc j'ai accepté donc voilà et il me demande d'être à un endroit précis de la classe donc qui est le plus loin de moi sur la droite et il m'a expliqué que c'était parce que c'était là l'endroit où il était le plus près de sa maison. Parce qu'une fois j'avais fait un changement et [prénom] était complètement en face de moi sur ma gauche et il m'avait dit que là il était trop loin de sa maison donc il préférait être le plus loin à droite donc en direction de sa maison donc du coup j'ai accepté parce que j'ai senti que c'était quelque chose qui le rassurait, tout seul voilà au fond voilà vraiment donc j'ai accepté et c'est très difficile pour lui dès que je lui demande de changer de place pour un travail de groupe ou que je lui demande de venir au coin regroupement

pour faire l'anglais où chanter une chanson c'est vraiment quelque chose qui est difficile pour lui et il est bien à cette place-là finalement.

M : Et en EPS c'est compliqué aussi ?

PE : Alors actuellement on fait de l'escrime donc c'est compliqué surtout au niveau de la motricité d'abord parce que c'est un enfant qui bouge beaucoup qui ne peut pas tenir en place. C'est un petit peu contradictoire avec ce que je dis par rapport à sa place parce que bien il veut être à sa place par contre il est souvent sous sa table en train de bouger voilà il va tourner sur sa chaise. Quand on a fait de l'aérobic c'était très compliqué pour lui de devoir refaire un mouvement simple qu'on lui demande à répétition parce qu'il fait de grands gestes il bouge beaucoup. Rester sur un plot c'est pas possible. Là en escrime c'est des consignes bien claires et c'est lui qui veut toujours attaquer et refuse que l'autre attaque voilà donc en EPS c'est compliqué parce que c'est un domaine dans lequel il pourrait se défouler bah y a des contraintes et des contraintes difficilement acceptables.

M : Est-ce que tu élabores des stratégies par rapport à tous ces comportements ?

PE : La première stratégie ça a été le carnet à dessin que j'ai très très vite mis en place en collaboration avec le psychologue scolaire puisque on avait dit "Est-ce qu'il y a pas quelque chose vraiment qui lui plaît sur lequel on pourrait jouer dessus" donc de suite j'ai mis en place le carnet à dessin et ça marche vraiment "Tu sais [prénom] si jamais tu finis l'exercice là tu vas pouvoir peut-être avoir le temps de faire ton dessin sur le carnet à dessin" et vraiment ça c'est quelque chose qui marche après c'est au fil des jours que dès qu'on rencontre une situation et puis j'en parle beaucoup avec les collègues j'essaie de pas mettre la maman à dos mais on commence à avoir des relations aussi conflictuelles entre elle et moi donc parce qu'elle n'accepte pas que son fils ait des difficultés elle aimerait qu'il apprenne par lui-même, qu'il grandisse par lui-même mais malheureusement c'est trop difficile pour lui vraiment. Pour l'aider donc il y a l'école moi j'arrive, j'en parle beaucoup aux collègues mais je pense que il y a des choses qui ne sont pas dans mon ressort.

M : Il a des frères et sœurs ?

PE : Non c'est un enfant unique dont la maman est seule ou il y a très très peu de famille.

M : D'accord OK et maintenant par rapport cette situation, est-ce que dans tes expériences passées déjà tu as eu d'autres élèves difficiles aussi ?

PE : Alors mon année de stage j'ai un enfant dont le comportement a été difficile donc on était en classe de CE1-CE2, il était en CE2 et les collègues m'en ont parlé de suite quand je suis allée les rencontrer en juin. Donc c'était un enfant qui verbalisait le fait qu'il n'aimait pas du tout l'école qui voyait ça comme une prison et qui avait des paroles parfois qui pouvaient faire penser au suicide. Donc c'était un élève compliqué donc finalement il s'avérait que c'était un enfant à haut potentiel intellectuel et donc pareil relation compliquée avec les autres, difficile avec l'adulte, insolence qui tentait souvent de fuguer de l'école.

M : Est-ce que tu peux me parler d'une situation par exemple en conflit avec les autres élèves ?

PE : Alors avec les autres élèves euh finalement les enfants le savent aussi comment aller embêter l'autre donc je pense que c'est une proie facile pour les autres et il faut leur expliquer je pense qu'ils comprennent la situation. Cette année quand cette enfant crie dans la classe, qu'il refuse de faire le travail, qu'il jette ses affaires par terre, beh les autres enfants ne le font pas. Ils ont compris que c'était plus difficile pour lui. On en avait discuté une fois où [prénom] n'était pas en classe et ils avaient très bien compris que bon quand il a envie ça va être avec plaisir qu'on joue avec lui par contre quand on sent vraiment qu'il a pas envie, on l'embête pas. C'est déjà assez difficile pour lui à l'école on va pas lui rendre la tâche encore plus difficile.

M : Après par rapport à la gestion de classe et des apprentissages avec l'élève dont tu parles de ton année de stage

PE : Oui.

M : Comment est-ce que tu as pu gérer ça parce que c'est dans tes premières expériences conflictuelles ?

PE : Je travaillais avec quelqu'un puisque j'étais avec un binôme donc déjà on travaillait beaucoup ensemble c'est vrai. L'équipe éducative s'est fait très rapidement donc on a décidé en équipe parce qu'au niveau des connaissances il était très performant donc on avait décidé qu'il fasse certaines disciplines avec les CM1 et d'autres avec les CE2. Des disciplines qu'il aimait mais des disciplines qu'il n'appréciait pas non plus parce que finalement il fallait aussi qu'ils voient. Il appréciait beaucoup l'histoire donc forcément il a beaucoup de connaissances en histoire parce qu'il est très instruit, qu'il s'intéresse beaucoup à ça à la maison donc il y allait aussi pour l'orthographe pour montrer le contraste de quand c'est difficile, j'y arrive pas forcément tout le temps non plus. Ça le faisait aussi sortir

un petit peu de la classe, ça le faisait aussi changer d'enseignant parce qu'il avait des rapports difficiles avec les adultes mais avec les adultes femmes alors que le maître de CM1 c'était un maître donc on a aussi essayé de tenter de le mettre face à une adulte homme pour essayer plusieurs pistes pareilles. Je m'appuyais beaucoup sur l'unité « corps et voix » avec cet enfant pour essayer de gérer donc les positions quand je voulais discuter avec lui, me mettre assise, quand je voulais vraiment le réprimander j'étais debout face à lui. Voilà j'essayais de mettre tout plein de choses en place.

M : D'accord et après au niveau de sa position dans la classe ?

PE : Alors au niveau de sa position dans la classe donc puisque c'était un double niveau, il y avait un groupe de CE2, il y avait très peu de CE2, il y en avait 8 donc j'avais fait, 9 pardon puisque j'avais fait 3 rangs de 3 tables et il était situé au premier rang sur la première table et le plus loin de la porte puisqu'il arrivait qu'il avait souvent envie de s'en aller donc au plus loin de la porte.

M : Le fait de changer de classe est-ce que son comportement avec des élèves plus grands était différent ?

PE : Non pas à ma connaissance non, je pourrais pas te répondre, ça se passait plutôt bien finalement et puis ça se passait bien et il était content de revenir en classe dans sa classe aussi donc il ne loupait aucun moment de la classe parce que on s'était arrangé avec les collègues pour que quand il faisait orthographe avec les CM1, moi je faisais orthographe dans ma classe mais donc du coup il ne loupait pas de moments, on ne voulait pas le priver d'un moment en classe pour pas casser cette culture commune qu'on avait en classe de CE2.

M : Est-ce qu'il y a eu une situation pour toi difficile à gérer ou qui t'as permis après d'anticiper les autres par exemple ou des moments de la journée aussi ?

PE : Alors des moments difficiles où j'ai pas compris et finalement j'ai compris que après c'est par exemple sur une situation je m'en souviens très bien on devait faire art plastique et donc je donne la consigne aux enfants et les enfants sont très très très existés donc je leur demande de ranger les affaires et on revoit les mots de la dictée donc je change complètement mon emploi du temps je le redis "Puisque vous n'êtes pas capable de travailler si calmement on arrête l'art plastique et on travaille les mots de la dictée pour demain" et là donc le changement de comportement a été immédiat donc il m'a gentiment dit que je lui "Casser les couilles" et donc évidemment de suite je l'ai réprimandé, je lui ai demandé de sortir de la classe. La directrice était en décharge, elle intervient, elle le prend dans le bureau et donc il explique finalement que c'est parce que

j'ai changé de décision qu'on devait faire art pratique et que finalement on ne le faisait pas. C'est quelque chose que je retrouve avec l'enfant de cette année tout changement imprévu amène à une crise. Moi je m'interroge, c'est à quel moment en fait, je ne le change pas, je ne vais pas faire un changement pour ne pas amener à la crise mais finalement là ils n'étaient pas capables de faire art plastique. Je ne peux pas ne pas prendre la décision de continuer à faire art plastique dans ce bazar parce que je vais avoir une crise. Ça c'est vraiment, pour moi, c'est pas possible. J'arrête la partie d'art plastique mais en beaucoup moins bien je gère la crise avec l'enfant. Donc en réfléchissant j'aurai dû peut-être aller le voir à lui aussi après en lui expliquant "Moi voilà c'est pas possible on peut pas faire art plastique, je change oui on va réviser les mots de la dictée" à lui personnellement. L'annoncer à toute la classe et finalement de suite aller le voir "Mais tu vois là c'était pas possible on peut pas faire dans ce bazar, vous n'écoutez pas les consignes, vous n'êtes pas prêts, on peut pas sortir le matériel donc on ne peut pas faire art plastique" mais finalement arrêter et dire "Bon beh on fait pas art plastique parce que vous n'êtes pas sages" entre guillemets et "On révise les mots de la dictée" je me suis sûrement pas assez justifiée et je ne l'aurais pas explicitement expliquer pourquoi on arrêtais l'activité d'art plastique.

M : D'accord OK et donc là par rapport à cette situation, est-ce que tu t'es appuyée sur, enfin la directrice était là mais, est-ce que tu penses que ce manque d'expérience fait que maintenant après ton vécu, tu peux les gérer ?

PE : Je peux changer ces situations, je peux plus gérer. Je pense que j'accepte plus aujourd'hui de gérer le conflit plus tard.

M : D'accord.

PE : Par exemple cette année, je fais un exemple qui s'est passé récemment. On a eu le festival du livre à l'école donc avec les enfants on a été voir les livres qui étaient en exposition au premier étage. L'enfant difficile de cette année a déchiré un livre donc quand je m'en suis rendu compte je lui ai demandé de m'ouvrir le livre, avec sa main il a caché la déchirure, je lui ai demandé de soulever les doigts il m'a répondu qu'il était choqué, qu'il ne comprenait pas ce qui s'était passé avec le livre, qu'il avait l'impression d'être dans un rêve donc clairement il me prenait pour une idiote donc au lieu de voilà de vraiment me mettre en colère je lui ai dit "Écoute, tu vas prendre tes responsabilités, il va falloir que tu expliques au directeur que tu as déchiré un livre. Puisque ce livre n'est pas à nous il va falloir trouver une solution donc tu vois ça avec le directeur mais il est resté quand même en classe avec nous et je lui dis "Par contre tu t'assois, tu n'as plus le droit de toucher de livre puisque tu n'as pas fait attention et on en reparle après". En fait, ce qui m'a dérangé dans le fond c'est pas le fait qu'il déchire le livre c'est un

accident ça peut arriver à tout le monde c'est pas la bêtise finalement. Ce qui me gêne c'est le après quand je lui demande "Dis-nous ce qui s'est passé", il me le cache, il me dit que c'est pas lui, il comprend pas, qu'il est dans un rêve qu'il sait très bien ce qu'il a fait que c'était pas bien mais qu'il n'assume pas "Bon oui pardon maîtresse je suis désolé". On a continué, lui était assis sur une chaise et ne pouvait plus toucher aux livres et donc à la fin vraiment à la fin quand on a relu une histoire et cetera, juste avant la sortie, je l'ai repris en main sur la chaise et dit voilà "Est-ce que tu as compris pourquoi tu ne pouvais plus toucher de livre" il m'a dit "Oui c'est parce que j'ai déchiré un livre", je lui ai dit "Déchirer un livre c'est pas grave effectivement il fallait bien faire attention mais ça peut arriver. Pourquoi tu as été assis sur la chaise ?". Il m'a répondu qu'il ne savait pas et moi je lui ai dit "Je t'ai assis sur la chaise parce que tu m'as menti, tu m'as fait croire que ce n'était pas toi quand je t'ai demandé de m'ouvrir un livre, tu as volontairement caché la déchirure car je t'ai demandé de soulever les doigts, tu m'as répondu que tu étais dans un rêve que tu ne comprenais pas ce qui s'est passé et donc je lui ai clairement dit là tu n'es pas honnête, tu me prends pour une idiote. C'est pour ça que je t'ai demandé de t'asseoir". Évidemment j'ai pas eu de crise et quand je lui ai demandé s'il avait bien compris il m'avait répondu que oui. Donc finalement, en stage, c'est vrai que j'avais beaucoup de mal à différer la situation et donc l'explication. J'aurais très bien pu avoir une crise là avec le livre quand je demande de plus le toucher. Là j'en ai pas eu, si j'en avais eu une peut-être que j'aurais géré différemment et le fait qu'il s'assoit après ... c'est vrai que ça je le faisais pas forcément et de plus en plus ... "Est-ce que tu as compris pourquoi tu as été puni", oui, non, si c'est non je réexplique, à la fin, "Est-ce que tu avais compris maintenant", oui, non, et on reprend et "Qu'est-ce que t'aurais pu faire et la prochaine fois si ça arrive qu'est-ce que tu feras". Voilà différer...

M : Est-ce que tu es capable à certains moments d'anticiper une crise ?

PE : Quand il a une crise et ça sert à rien en fait mais la situation où il refuse de ranger ses affaires et qu'il se met à râler vraiment et qu'il me répond "C'est bon je m'en fous" en fait quand t'as une réponse c'est bon "Je m'en fous", moi j'ai un mouvement de recul et je lui réponds "Pardon". En fait, direct lui comprend qui n'a pas à parler comme ça à l'adulte et là c'est le moment de la crise : il devient tout rouge, il se met à crier "J'ai pas fait exprès c'est bon c'est pas grave, je voulais dire j'ai pas envie" et en fait il ne me laisse pas parler il ne me laisse pas m'expliquer, je suis obligée de le contenir parce qu'il lance des coups de poing dans tous les sens donc c'est la sécurité des autres, de moi-même qui sont en jeu donc obligée de le tenir. Évidemment là ce moment-là mais moi aussi je cris "Non tu ne me parles pas comme ça ! Non tu ne parles pas comme ça aux adultes". Peut-être que là et à ce moment-là ça sert à rien que je crie en fait je

dois le laisser se calmer. Il partait manger avec sa maman le midi. Que le midi j'en parle avec la maman mais finalement est-ce que ça vaut le coup que j'en parle de suite à la maman le midi ? Il peut partir manger, revenir, on peut reprendre après "Qu'est-ce qui s'est passé ?" "Je ne voulais pas ranger mon cartable" "Qu'est-ce que tu m'as répondu ?" "C'est bon je m'en fous" "Est-ce qu'on parle comme ça à l'adulte ?" Voilà donc c'est vrai que parfois j'arrive toujours pas encore à laisser couler et à reprendre la situation plus tard. Quand un enfant de 6 ans nous répond "C'est bon je m'en fous" bon beh c'est compliqué oui...

M : Parce que après est-ce que tu as eu des formations ou est-ce que tu t'es documentée par rapport au fait de gérer des élèves au comportement difficile ?

PE : Au cours de mon master donc parcours, j'ai suivi la formation "corps et voix" qui m'a quand même appris, et je m'en sers tous les jours que ce soit au niveau des enfants, de cet enfant difficile, au niveau de ma classe, surtout au niveau de ma posture quand je réprimande, je suis debout quand je veux discuter avec toi, je suis à ta hauteur moi vraiment ça, je m'en sers. Ensuite au niveau des animations pédagogiques cette année, je me suis inscrite aux animations, à l'animation intitulée "troubles du comportement" qui n'a pas pu se faire à cause du COVID mais les premières formations nous expliquaient bien déjà la différence entre difficultés comportementales et troubles du comportement le fait que ce soit diagnostiqué et non diagnostiqué. C'est vraiment dommage et regrettable que je n'ai pas eu cette formation parce que y a beaucoup beaucoup de situations et que finalement c'est nous en venant qui provoquons chez l'enfant les crises, donc pas systématiquement mais parfois je suis sûre qu'il y a des choses que je fais qui déclenchent la crise et ces choses-là je m'en rends pas forcément compte pas encore.

M : Les choses que tu te rends compte que ça évite une crise qu'est-ce que ça peut être par exemple ?

PE : Par exemple je prends un exemple très concret. Ce matin, il arrive en retard, il s'assit sur sa table, il s'assit sur sa chaise, il s'est couché sur sa table, il avait les yeux fermés donc plusieurs fois je suis allé le voir "[prénom] Est-ce que ça va, tu es fatigué ?", "Oui je suis fatigué" là je sais que c'est pas la peine je vais pas lui demander je vais pas lui dire "Bon [prénom] tu sors un livre de Taoki maintenant" à nouveau "[prénom] tu m'entends", "Oui", maintenant je sais que ça sert à rien à un moment donné il s'est levé et c'est à ce moment-là où je suis allé le voir je lui ai dit "Ca va, pourquoi tu es fatigué ?", "Il m'a expliqué que c'est ce matin une machine qui coupe du bois l'avait réveillé très tôt" et puis d'accord "Est-ce que tu peux sortir ton livre de Taoki maintenant" et là il a sorti. Là il y a

des situations où quand je sens qu'il n'est pas disponible bon beh je ne force pas mais en tant qu'enseignant c'est difficile de se dire bon beh ça, il va pas le faire. A quel moment je lui autorise à finalement ne pas le faire et à quel moment "Non c'est bon là maintenant tu sors ton livre" des fois je vais marcher un peu sur des œufs...

M : Donc ça tu penses qu'avec l'expérience, au fur et à mesure, tu vois ça tu vas pouvoir gérer ?

PE : Avec l'expérience et aussi avec la connaissance de l'enfant. Fin septembre, un enfant qui arrive, qui se couche sur sa table, je lui demande "Bon tu te lèves, tu te tiens correctement, tu sors ton livre" et puis là peut-être que ça aurait déclenché directement une crise. Là on est en mars, fin mars, beh je sais que ce matin c'était pas possible pour lui.

M : De connaître l'enfant et c'est de plus en plus c'est plus difficile quand il arrive que...

PE : ... complètement oui ...

M : et est-ce que après en fonction de l'âge aussi ?

PE : Alors je trouve que c'est plus difficile parce que beh tu vois un septembre, je n'avais pas du tout des situations, j'avais des situations conflictuelles avec lui mais qui dépassait pas la limite de l'insolence alors que plus il prend de l'âge mais bon des mois en plus, il se permet des choses qu'il donc ne se permettait pas en septembre. Peut-être avec l'âge donc la vulgarité et cetera et aussi peut-être qu'avec le fait bien qu'il me connaît plus qu'en septembre, il osait pas trop et puis en mars il tente les choses.

M : Après par rapport à la mise en place de dispositifs au sein de la classe est-ce qu'il y a des recommandations qui peuvent être faites ?

PE : En théorie oui parce qu'il y a le fait de différer le conflit. C'est quelque chose quand même qu'on nous a assez répété mais à quel moment voilà je diffère le conflit sur le moment c'est parfois difficile à juger. Après avec les situations actuelles

M : Est-ce que tu sens que durant toute la formation et après aussi est-ce que c'est ce que tu te sens assez guidée, assez informée par rapport à ces situations ?

PE : Il y a l'animation pédagogique que j'ai pas fait mais du coup si je suis sûre que si j'avais pu y assister mais j'aurais pu repartir avec des outils et des outils très concrets.

M : Donc c'est une formation après dans le fait du coup tu le choisis elle n'est pas forcément imposée.

PE : Oui.

M : Donc tu aurais pu en choisir une autre et ...

PE : Oui complètement pas forcément oui bien sûr.

M : Cette année si t'avais pas eu forcément un élève difficile, tu serais pas forcément portée sur cette formation ?

PE : Complètement j'ai choisi la formation parce que j'avais cet enfant oui.

M : Et peut-être te retrouver dans 2 ans avec un enfant difficile et sans formation...

PE : Forcément ça aurait peut-être été plus compliqué oui.

M : Est-ce que là du coup tu as d'autres situations et d'autres élèves difficiles que tu souhaiterais partager ?

PE : Alors pour moi pas un élève difficile c'est un enfant qui n'est pas mis à l'école, qui n'est pas épanouie quand on est dans le refus de vouloir apprendre, qu'on est dans le refus de jouer avec des camarades à l'école. C'est un enfant qui n'est pas bien et qu'il l'exprime d'une manière autre, par le refus, par les conflits. Pour d'autres enfants les difficultés comportementales se transforment en troubles et finalement c'est du soin et c'est plus de notre ressort.

M : Ta posture par rapport à ça à un élève difficile est-ce que ça change beaucoup de celle que tu as envers les autres ?

PE : Alors non et c'est ce qui est difficile à gérer en tant que humain parce que beh quand le midi un enfant nous répond "C'est bon je m'en fous" qu'il a voulu nous jeter toute sa table au visage, à 14h j'essaie de l'accueillir comme les autres de ne pas être rancunière, de ne pas lui porter de juger, de repartir à zéro entre guillemets et ça c'est difficile finalement d'avoir toujours la même posture. Alors qu'au niveau de l'humain forcément parfois c'est difficile parfois c'est fatigant ...

voilà... Mais ne pas lui en vouloir, lui reprocher, il faut pas être "Ce midi, il m'a mal parlé donc cet après-midi je voulais pas être cool". Beh non pas du tout enfin donc c'est humain ça demande des efforts parce que bon beh on se sent quand même touché, on est quand même blessé mais en tant qu'enseignante on fait abstraction de tout ça. Voilà donc finalement là ma posture est la même. Il y a qu'en situation de conflit où j'agis différemment parce que finalement je ne vais pas avoir une autre posture avec les autres, j'ai pas besoin, de me mettre en posture vraiment autorité avec les autres.

M : D'accord je te remercie beaucoup des précieuses informations que tu m'as partagé durant cet entretien. »

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, ...FITTERE -- LONCA MARGAUX.....

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

LES GESTES PROFESSIONNELS PREVENTIFS ENVERS LES
COMPORTEMENTS PERTURBATEURS D'UN ELEVE DIFFICILE

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait àTARBES....., le ..6../..06../23..,

Signature de l'étudiant.e

