

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

**Mention Pratiques et
Ingénierie de la Formation**

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF COPEDA

Titre du mémoire

Adaptations et dilemmes

de quelques enseignants du 1er degré

face à des situations difficiles

dans le cadre de l'école inclusive

Présenté par **FALERNE Gwenaëlle**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire :

Fondeville Bruno, maître de conférence en Sciences de l'Education

Membres du jury de soutenance

Fondeville Bruno

directeur de mémoire

Lefeuvre Gwénaél

maître de conférence en Sciences de l'Education

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : Falerne Gwenaëlle

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : « Adaptations et dilemmes de quelques enseignants du 1^{er} degré face à des situations difficiles dans le cadre de l'école inclusive »

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 recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

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).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("[Prévention du plagiat](#)" via l'[ENT - Site Web UT2J](#))

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la [plateforme d'archivage DANTE](#) avant la soutenance.

Fait à Toulouse,

le 14 juin 2025

Signature de l'étudiant.e



Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

« Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson à sa capacité à grimper à un arbre, il vivra toute sa vie en croyant qu'il est stupide. »

(citation attribuée à A. Einstein)

Merci à Bruno Fondeville d'avoir accepté d'encadrer ce mémoire de recherche malgré les aléas, et ce toujours avec bienveillance et exigence. Tu as su canaliser mon énergie mais aussi me pousser dans mes retranchements et me sortir de ma zone de confort. Tu as conduit les nombreuses réécritures nécessaires pour me permettre d'apprendre à dépasser mes limites auto-proclamées. Merci de m'avoir accompagnée même quand j'étais plus poisson que singe !

Merci à Jérôme, Jade, Léa et Myrtille de m'avoir soutenue au quotidien pendant ces trois années de Master, pendant les nombreuses heures d'enthousiasme, de lecture, d'écriture, de doute et de découragement.

Merci à ma mère, à Audrey ma directrice et collègue, à mes ami.es Axelle, Laurence, Sébastien et Sophie pour leurs relectures et leurs soutiens inconditionnels.

Merci enfin à tous mes collègues enseignants, ceux que j'ai interviewés et ceux qui me l'ont proposé, tous enthousiastes à l'idée que leur parole puisse être prise en compte. Je n'ai pas pu tous vous solliciter pour ce mémoire, mais je connais votre envie de faire avancer les choses au sein de l'école.

Merci également à mes lecteurs d'accepter qu'un mémoire sur l'inclusion soit présenté au mieux des principes inclusifs et en particulier sans justification du texte, présentation unanimement reconnue pour nuire à la lecture des personnes dys.

Résumé

Adaptations et dilemmes de quelques enseignants du 1^{er} degré face à des situations difficiles dans le cadre de l'école inclusive

Après une mise en contexte historique et institutionnelle de l'école inclusive, nos lectures nous ont permis de mettre en avant ses principes mais aussi les difficultés des enseignants à travailler dans ce nouveau paradigme. Dans le cadre de la clinique de l'activité, nous avons proposé de lire certaines difficultés de l'activité enseignante en lien avec l'école inclusive sous la forme de dilemmes professionnels. Nous en avons repéré trois convergents chez les enseignants interrogés : le dilemme de gestion de l'individu face au groupe, le dilemme de la gestion de la différence et celui de la gestion de la violence. L'utilisation des concepts d'adaptations comme analyseurs de situations difficiles ponctuelles a fait l'objet de la discussion. Finalement, nous nous sommes demandé comment les enseignants peuvent renouer aujourd'hui avec les règles du métier dans le contexte de l'école inclusive, car si aucun des enseignants interrogés ne rejette le principe de l'inclusion, les remises en cause des règles du métier telles qu'ils les ont intériorisées sont importantes.

Mots-clés : école inclusive, enseignant, EBEP, situations difficiles, adaptation, dilemme

Abstract

Adaptations and dilemmas of some primary school teachers faced with difficult situations in the context of inclusive schooling

After a historical and institutional contextualisation of inclusive schooling, our readings enabled us to highlight its principles but also the difficulties teachers have in working within this new paradigm. Within the framework of the activity clinic, we proposed to read certain difficulties in the teaching activity in connection with the inclusive school in the form of professional dilemmas. We identified three converging dilemmas among the teachers interviewed: the dilemma of managing the individual in the face of the group, the dilemma of managing difference and the dilemma of managing violence. The use of adaptation concepts as analysers of specific difficult situations was discussed. Finally, we wondered how teachers today can reconnect with the rules of the profession in the context of inclusive schooling, because while none of the teachers interviewed reject the principle of inclusion, there are significant challenges to the rules of the profession as they have internalised them.

Keynotes : inclusive school, teacher, EBEP, difficult situations, adaptation, dilemma

Sommaire

Introduction	8
1 Les politiques éducatives françaises en matière de handicap	11
1.1. Evolution historique du regard de la société sur le handicap : de la ségrégation à l'inclusion	11
1.1.1. L'intégration	12
1.1.2. L'inclusion	14
1.1.3. Synthèse	17
1.2. L'inclusion dans les politiques éducatives françaises : contexte institutionnel actuel ..	19
1.3. Conclusion	22
2. Ecole inclusive : entre idéal et réalité	23
2.1. Les principes sur lesquels peut reposer l'école inclusive	23
2.2. Le paradigme inclusif et les tensions identifiées chez les enseignants	26
2.3. L'EBEP peut-il être un élève idéal ?	31
2.4. Le dilemme, une notion consubstantielle de l'activité enseignante	32
2.4.1. Les dilemmes de pilotage dans le cadre général de l'enseignement	32
2.4.2. Les dilemmes en lien avec la prise en charge d'EBEP	34
2.4.3. Synthèse autour des dilemmes dans le contexte inclusif	37
2.5. Conclusion	38
3. L'analyse de l'activité enseignante et les adaptations mises en place par les enseignants face à des situations « inhabituelles »	40
3.1. L'analyse de l'activité	40
3.2. La clinique de l'activité	41
3.3. Les adaptations professionnelles dans le cadre de l'Education Nationale	43
3.3.1. La plasticité qui conduit à la créativité	43
3.3.2. Les issues classiques à la difficulté	45
3.3.3. La ruse	46
3.4. Liens entre dimensions cachées, contexte inclusif et formation des enseignants	47
3.5. Conclusion	48
4. Problématique	49
5. Méthodologie	53
5.1. L'entretien d'explicitation	53
5.2. Présentation des enseignants interviewés	54
5.2.1. Carinne, décembre 2022	54
5.2.2. Athénaïs, février 2023	55
5.2.3. Franck, avril 2023	56
5.3. Méthodologie d'analyse des verbatims	56
6. Analyse des données	58
6.1. Carinne, le dilemme individu - collectif	58
6.1.1. Au coin regroupement, quand le besoin de protéger suspend l'enseignement	58
6.1.1.1. Description de la situation	58
6.1.1.2. Analyse de la situation	60
6.1.2. Atelier lecture, quand le renoncement à l'accompagnement individuel se fait au profit de l'apprentissage des autres élèves	63
6.1.2.1. Description de la situation	63

6.1.2.2. Analyse de la situation	64
6.1.3. Synthèse, maintenir l'élève dans l'apprentissage tout en poursuivant l'enseignement dans la classe et en protégeant les autres	66
6.2. Athénaïs, la place du dialogue dans les situations complexes	68
6.2.1. Marché de Noël, dialogue ou violence	68
6.2.1.1. Description de la situation	68
6.2.1.2. Analyse de la situation	72
6.2.2. Le trèfle, de l'utilité d'un lieu de repli	74
6.2.2.1. Description de la situation	74
6.2.2.2. Analyse de la situation	75
6.2.3. Synthèse, quatre questions au cœur de la scolarisation de cet élève à besoin éducatif particulier.....	76
6.3. Franck, accueillir un élève avec TSA en Petite Section.....	77
6.3.1. Description d'une après-midi complexe.....	78
6.3.2. Analyse des préoccupations de l'enseignant.....	84
6.4. Analyse comparative des trois entretiens	89
6.4.1. Dilemme de la gestion de la classe : l'individu face au groupe	89
6.4.2. Le dilemme de la différence : habilitation ou stigmatisation	90
6.4.3. Le dilemme de la différence : participation ou protection	92
6.4.4. Prendre en charge la violence ou l'éviter : un dilemme en lien avec les règles du métier	92
6.4.5. Conclusion	93
7. Discussion.....	95
Conclusion	98
Références bibliographiques	100
Annexes	102

Table des illustrations

Figure 1 : mise en perspective de l'évolution du lexique avec l'histoire du handicap à l'école	18
Figure 2 : comparaison de l'intégration et de l'inclusion au regard du 3ème principe de de Thomazet (2012).....	25
Figure 3 : mise en relation de la conférence de Khéroufi-Andriot avec les autres travaux présentés dans ce mémoire	30
Figure 4 : modèle intégré de la pensée interactive par Wanlin & Crahay.....	34
Figure 5 : synthèse des tensions et dilemmes mis en évidence par les chercheurs cités	38
Figure 6 : les principales fonctions des "petites riens" - Khéroufi-Andriot, 2022 – page 8	44

Table des tableaux

Tableau 1 : nombre de résultats disponibles pour quelques requêtes sur les sites institutionnels	21
Tableau 2 : découpage temporel de la première situation évoquée par Carinne	59
Tableau 3 : découpage temporel de la deuxième situation évoquée par Carinne	63
Tableau 4 : découpage temporel de la première situation évoquée par Athénaïs.....	69
Tableau 5 : découpage temporel de l'après-midi évoqué par Franck.....	79

Introduction

Je suis une enseignante ordinaire : j'entends par là que depuis 2000, j'enseigne sans aucune spécialité, dans des écoles sans aucun dispositif particulier. J'ai travaillé de la Petite Section au C.M. 2, dans des classes à cours doubles ou triples. J'ai travaillé à la campagne dans des écoles de 2 à 5 classes, en banlieue périurbaine de Toulouse dans des écoles à 20 classes ou encore en REP+ à Béziers.

Dans ces classes, j'ai accueilli un certain nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers (élèves avec des dys, avec un TDAH, en situation sociale ou familiale complexe ...) ou des élèves en situation de handicap (troubles du spectre de l'autisme, surdité, malvoyance, déficience intellectuelle). Ces élèves ont été accueillis d'abord dans le cadre de dispositifs liés à l'intégration des élèves handicapés, puis dans le cadre de l'école inclusive

Tous ces élèves m'ont poussée à réfléchir à ma pratique de classe, à me questionner sur mes supports, mes dispositifs. Il y a eu des réussites mais aussi des moments de détresse dans lesquels on se dit que le mieux que l'on arrivera à faire, c'est à sociabiliser cet élève et à amener les autres à avoir un regard ouvert sur la différence. Ces situations sont rarement satisfaisantes pour une enseignante convaincue que l'école est là pour faire progresser tous les élèves. J'ai donc dû apprendre à gérer des situations complexes nouvelles dans le sens où la forme scolaire, ses normes et ses règles, ne m'a pas préparée à modifier suffisamment rapidement ma façon d'enseigner pour que l'accueil de ces élèves à besoin éducatif particulier se fasse dans des conditions optimales pour eux, pour moi et pour leur entourage.

Ainsi, le vocabulaire institutionnel en lien avec l'accueil de ces élèves a évolué au cours de ma carrière sans que j'y prête un intérêt particulier, car aucune formation n'est venue étayer les différentes situations auxquelles j'ai été confrontées et que le quotidien d'une enseignante mère de trois enfants ne lui permet de prime abord que peu d'autoformation.

Bien sûr, dans mon entourage professionnel, je retrouve les mêmes problématiques : des élèves différents tous les ans, pas de formation, pas de soutien car le RASED a quasiment disparu et pas de dispositif ULIS dans nos écoles. La solitude, la « débrouillardise » sont les mots les plus utilisés chez mes collègues quand on évoque l'inclusion.

Ce mémoire est donc pour moi l'occasion de prendre du temps pour comprendre le pourquoi et le comment de ces situations complexes en m'appuyant sur la recherche et sur quelques situations de classe dans le 1^{er} degré.

L'objectif de ce travail de recherche étant de comprendre et de décrire des expériences professionnelles difficiles dans le contexte inclusif, je me suis attachée dans un premier

temps à présenter le contexte historique et institutionnel de l'école inclusive. Dans un second temps, je me suis appuyée sur les recherches réalisées ces dernières années pour comprendre qu'elles sont les difficultés exprimées par les enseignantes et les dilemmes déjà mis en évidence par les chercheurs dans le cadre de ce paradigme inclusif.

La suite de ce mémoire, ancrée dans la clinique de l'activité et l'analyse de l'activité enseignante afin de me centrer sur la description et l'analyse de l'activité enseignante, m'a conduite à utiliser un dispositif de recueil de données, l'entretien d'explicitation, auprès de plusieurs enseignants. L'analyse de ces entretiens a été réalisée au travers des concepts de la clinique de l'activité ainsi que des concepts de dilemmes et d'adaptations présentées dans la partie théorique. La discussion est centrée sur l'opportunité d'utiliser ou pas le concept d'adaptations comme outil d'analyse des situations difficiles ponctuelles.

Partie théorique

Quand une fleur ne fleurit pas,
on corrige l'environnement dans
lequel elle pousse.

Pas la fleur.



Citation de Paulo Amaro illustrée par @Lécriture

1 Les politiques éducatives françaises en matière de handicap

Les situations complexes nouvelles évoquées dans l'introduction sont pour la plupart liées à la forme scolaire française actuelle, à l'évolution du regard sociétal et éducatif sur la différence et aux moyens mis en place pour l'accueil dans les classes d'élèves en situation de handicap ou d'élèves à besoin éducatif particulier. Avant d'analyser les difficultés des enseignants, il nous a donc semblé intéressant d'appréhender le contexte historique de leur présence dans les classes, ainsi que le contexte institutionnel dans lequel les enseignants sont amenés à travailler aujourd'hui. L'objectif est ainsi de situer dans le temps et dans la loi, les prescriptions avec lesquelles les enseignants doivent composer. Le vocabulaire en lien avec le handicap sera également explicité et mis en contexte.

L'article de Benoit « Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive » (2004)¹, l'article de Chauvière « Etapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises : 1939 – 2005 » (6^{ème} conférence annuelle d'Alter à Lausanne, 2017) et le dossier de veille de Reverdy « Apprendre (dans) l'école inclusive » (2019, IFÉ) serviront de base pour broser un historique de la prise en compte du handicap à l'école. Ils seront complétés par des articles de Chauvière et Plaisance (2005), Ebersold (2009, 2016) et Thomazet (2006, 2012).

Dans un deuxième temps, une synthèse des différents documents institutionnels sur lesquels se base la politique éducative française en matière d'inclusion : le Code de l'Action Sociale et des Familles, le Code de l'Education, la Convention Internationale relative aux droits des personnes handicapées, ainsi que les dernières circulaires de rentrée du Ministère de l'Education Nationale, permettra de faire le point sur les prescriptions actuelles de prise en charge du handicap et du besoin éducatif particulier dans le système éducatif français.

1.1. Evolution historique du regard de la société sur le handicap : de la ségrégation à l'inclusion

Personne handicapée, personne en situation de handicap, élève à besoin particulier, intégration, inclusion, tous ces termes se retrouvent régulièrement dans les articles de recherche, dans ceux de vulgarisation ou dans les médias « classiques », mais que signifient-ils ? Leur utilisation est liée à des conceptions médicales, sociales et politiques qui

¹ Dans tout ce mémoire, la référence à un auteur sera suivie entre parenthèses de l'année de publication de l'article cité.

évoluent au cours des 150 dernières années, de même que les institutions et les politiques éducatives mises en place.

L'étude des travaux de Benoit (2004), Chauvière (2018) et Reverdy (2019) permet de comprendre l'évolution de ces conceptions, du lexique qui leur est associées, des politiques éducatives et des lois induites tant au niveau français que international. Benoit (2004) cherche ainsi à poser la dualité éducative historiquement mise en place dans les pays européens pour questionner la lutte contre toutes les formes de discrimination et l'égalité des chances pour les personnes handicapées. Chauvière lui s'appuie sur la notion de référentiel (au sens de l'analyse de l'action publique telle que définie par Muller, 2013) : valeurs, normes qui définissent des principes d'actions, des relations causales et des images immédiatement compréhensibles. Il définit des binômes de référentiel global et de référentiel sectoriel pour différencier les grandes périodes de la prise en charge du handicap depuis la seconde guerre mondiale. Reverdy, quant à elle, mobilise l'histoire de l'école et du handicap pour mettre en perspective l'école inclusive. Au travers de ces trois lectures, on peut comprendre que l'histoire du handicap au sein de l'école obligatoire a évolué en trois grandes étapes.

La première étape, au début du XX^{ème} siècle, est de type ségrégatif avec un tri des élèves sur une base médicale. Les enfants exclus du système scolaire sont pris en charge dans différentes institutions selon leur degré d'aliénation ou de déviance. Le milieu du XX^{ème} siècle montre une évolution du regard sur l'éducabilité des enfants inadaptés, mais les dispositifs mis en place pour leur « rééducation » sont toujours fortement séparés du système scolaire ordinaire : les structures d'accueil ont une volonté forte et des moyens financiers plus importants que l'école publique pour accueillir et faire progresser les enfants inadaptés. Cette ségrégation existe encore aujourd'hui car certains enfants lourdement handicapés n'ont pas accès à leur école de secteur mais nous choisissons de ne pas la développer car elle n'est pas au cœur des difficultés enseignantes que nous désirons traiter dans ce mémoire. Les deux étapes suivantes sont basées sur l'intégration et l'inclusion. Nous allons nous y attarder car elles impactent la grande majorité des enseignants encore en poste aujourd'hui.

1.1.1. L'intégration

Dans les années 1960-1970, la ségrégation des enfants inadaptés (physiquement ou mentalement) est forte en France : ils sont placés dans des instituts spécialisés à l'écart des schémas scolaires normaux. Mais les regards politiques et sociétaux sur les enfants inadaptés vont progressivement changer.

La définition de l'inadaptation va d'abord s'élargir de l'enfance, à l'adolescence puis aux adultes. Ainsi, le rapport Bloch-Lainé de 1967 (rapporté par Reverdy (2019)) mentionne que sont inadaptées toutes les personnes qui, pour « *des raisons diverses, plus ou moins graves* » ont des difficultés à agir « *comme les autres* ». L'aspect social est introduit pour étalonner les situations d'inadaptation à côté de l'aspect médical. On parle alors de « *personnes handicapées* » pour spécifier qu'elles « *subissent, par la suite de leur état physique, mental, caractériel ou de leur situation sociale, des troubles qui constituent pour eux des handicaps, c'est-à-dire des faiblesses, des servitudes particulières par rapport à la normale* ».

Le mot « handicap » se rapproche ici de son origine sportive anglaise. En effet, le « hand in cap » est un dispositif d'égalisation des chances dans les sports notamment hippiques : les meilleurs jockeys portaient un poids afin de rendre plus égalitaire la course. Le handicap est donc un manquement à cette recherche d'égalité qu'il faudra compenser. Il consiste donc à se focaliser sur les troubles de la personne, sur ce qui la rend différente.

Chauvière (2018) parle alors du binôme « *handicap / intégration* » car la loi de 1975 va alors induire une recherche d'intégration sociale dans tous les aspects de la vie collective. Malgré une gestion encore ségrégative car beaucoup de personnes -enfants, adolescents, adultes- sont encore pris en charge par des centres éloignés de la société, l'intégration vise une « *scolarisation et obligation éducative d'une part, un travail et un droit au travail d'autre part* ». On parle alors d'intégration au sens social, cependant les institutions privées qui prennent en charge les personnes handicapées restent premières. Cette loi française est à mettre en parallèle de la Classification Internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps (CIDIH), approuvée en 1975 par l'ONU pour définir trois niveaux de handicap selon leur origine lésionnelle, fonctionnelle ou situationnelle. La politique française est à ce moment-là basée sur une idéologie protectionniste qui vise à compenser le déficit subi par la personne handicapée. La compensation peut être financière ou sociale.

Au sein du système éducatif public, ce paradigme intégratif va conduire à la création d'unités de scolarisation spécialisée dans les écoles classiques. L'objectif est de faire en sorte que les deux communautés, jusqu'alors hermétiques, s'ouvrent l'une à l'autre par proximité spatiale, puis par l'arrivée dans les classes d'élèves handicapés. Ainsi, des élèves de ces unités spécialisées vont être intégrés dans des classes ordinaires selon des protocoles bien définis et personnalisés : l'élève intégré doit alors faire la preuve qu'il peut, sous certaines conditions, suivre un cursus classique. C'est lui qui doit s'adapter à l'Education nationale et non le contraire. On parle d'intégration, d'après le Comité des droits des personnes handicapées (2016) « *lorsque des enfants handicapés sont scolarisés dans des*

établissements d'enseignement ordinaires, dans l'idée qu'ils pourront s'adapter aux exigences normalisées de ces établissements.». Cette possibilité d'intégration n'est offerte qu'après un « détour ségrégatif » (Benoit, 2004) : l'enfant est pris en charge par une institution spécialisée ; il bénéficie d'un accompagnement médico-social et d'une scolarisation dans une unité spécialisée qui ont pour objectif de le préparer à apporter la preuve qu'il peut intégrer le système éducatif ordinaire. Il ne peut être scolarisé dans une classe que s'il a fait la preuve de sa capacité à s'adapter aux normes éducatives de son établissement -école, collège, lycée- de secteur.

En parallèle, dans la société civile des années 1980-1990, de nombreuses actions vont viser à diminuer l'« exclusion » par des actions gouvernementales et territoriales globales envers les jeunes, les populations précaires, les quartiers relégués ... Même si cette politique sociétale de l'insertion et de la lutte contre l'exclusion ne semble pas liée aux thèmes du handicap et de l'école, Chauvière (2018) propose d'y observer un possible mouvement vers une approche sociale du handicap et vers l'inclusion, au sens antonymique de l'exclusion.

1.1.2. L'inclusion

En effet, l'étape contemporaine de cet historique débute dans les années 1990. D'après tous les auteurs, le contexte de la prise en compte du handicap dans la société, et par conséquent à l'école, évolue sous la pression des associations militantes, des scientifiques et des politiques (Ebersold, 2009). Ces pressions vont conduire à un « *modèle social du handicap mettant en cause l'environnement et plus globalement les formes d'organisation sociale dans la production des situations handicapantes* ». L'OMS va alors, en s'appuyant sur la déclaration de Salamanque de 1994, modifier la Classification Internationale des handicaps de 1980 dans une perspective centrée sur la production du handicap et non plus sur les résultats de celui-ci : ce sont les raisons physiques, sociales, politiques ou familiales du handicap qui sont mises en avant dans ce référentiel et non plus les conséquences de celui-ci. La Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (CIF) votée en 2005 va induire un renversement de la doctrine déficitaire et protectionniste en vigueur précédemment pour une approche sociale globale de la « personne en situation de handicap ». Une distance est mise dans cette nouvelle expression « personne en situation de handicap » entre la personne reconnue en tant que telle et les difficultés induites par son « handicap ». De fait, un élève en situation de handicap est un élève qui se trouve dans une situation de handicap, celle-ci se définissant comme « *la résultante des interactions des caractéristiques singulières de l'élève et les contraintes de l'environnement scolaire dans lequel il est immergé* ». (Benoit, 2012) Cette notion de situation de handicap souligne « *la dimension indéfectiblement première de la situation et la commune humanité de celle ou*

celui à qui le statut de personne est accordé ». (Frégné, 2013, rapportée par Reverdy, 2019).

La notion d'analyse systémique est donc ici prégnante : la situation de handicap est liée à la situation de la personne qu'il faut prendre en compte dans une évaluation systémique afin de viser une accessibilité de la personne en situation de handicap à son environnement. C'est à celui-ci de devenir accessible (Benoit, 2004). La différence entre élève handicapé et élève en situation de handicap se retrouve également dans les termes de « trouble » et de « besoin ». Quand l'école est dans une logique d'identification du trouble, elle cherche les remèdes pour l'élève auprès des professionnels du trouble. Elle différencie les apprentissages pour s'adapter au trouble. La notion de « besoin », quant à elle, induit une posture d'observation par l'enseignant de la situation d'apprentissage pour ajuster celle-ci aux besoins des élèves : c'est l'analyse en amont de l'activité pensée par l'enseignant qui conduit à chercher les besoins de tous les élèves pour appréhender au mieux la situation pédagogique, et non plus le trouble qui conduit à une différenciation « médicalement » proposée pour certains du fait de leurs handicaps.

Dans son article 24, la convention internationale relative aux droits des personnes handicapées signée le 13 décembre 2006 et entrée en vigueur le 3 mai 2008 impose à ses signataires l'éducation des personnes handicapées dans un objectif d'épanouissement et de participation effective à la société civile dans la « *mesure de leur potentialité* ». Cet article stipule que les personnes handicapées doivent pouvoir avoir accès à « *un enseignement primaire, inclusif et de qualité, et à un enseignement secondaire* », « *dans leur communauté de base* », avec des « *aménagements raisonnables* » et des « *mesures d'accompagnement individualisé efficaces* », dans le cadre de « *l'école gratuite et obligatoire* ».

L'inclusion est ainsi définie par Chauvière et Plaisance (2005) comme « *l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités* ». L'inclusion scolaire, tel que définie, concerne alors tous les élèves, et non plus seulement les élèves en situation de handicap, puisqu'elle implique une lutte contre toutes les exclusions et une recherche d'égalité pour tous. En effet, elle repose sur l'idée que « *tout individu a sa place dans la vie sociale et que cette place ne doit être ni concédée, ni tolérée ou soumise à conditions* » (Ebersold, 2017). Il s'agit alors de repenser la société et donc l'école dans le cadre d'une société inclusive : celle-ci conduit à une étude systémique et situationnelle pour envisager non plus « *une mise à l'épreuve de la personne mais une logique d'accessibilité de l'environnement* » (Benoit, 2004).

Il est à noter que, en parallèle à ces évolutions sociétales et éducatives, des considérations plus économiques sont aussi intervenues pour faire avancer cette notion d'école inclusive. En effet, un rapport de 2017 du Conseil Européen avance que « *les coûts [de scolarisation des élèves vulnérables] pourraient être sensiblement réduits avec un système d'éducation inclusive* ».

Le changement de vocabulaire « personne en situation de handicap » et l'introduction dans le même temps du terme « élève à besoin éducatif particulier » participent à la même intention idéologique qui est de déplacer le regard de la société vers sa propre organisation.. Ainsi, apparu en 1978 en Angleterre dans le rapport Warnock, le terme « besoin éducatif particulier » vient contrer celui de handicap qui ne permettrait pas de reconnaître la complexité des individus, qui stigmatiserait et pourrait conduire à des « prophéties auto-réalisées » (je suis handicapé, donc je ne peux pas accéder à tel enseignement). Le système éducatif anglais va donc essayer de sortir d'une vision médicale de la difficulté en définissant un élève à besoin éducatif particulier comme un élève qui « *a des difficultés d'apprentissage qui nécessitent des ressources pédagogiques spécialisées* » (Thomazet, 2012). On pense la différence en termes de réponse aux difficultés scolaires et non sur la base de l'origine de ces difficultés. Le rapport Warnock distingue ainsi trois types de besoins : aménagements pour accéder aux enseignements, aménagements dans les programmes et besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au climat émotionnel.

De façon synthétique, Thomazet (2006) identifie les besoins éducatifs particuliers comme les « *besoins d'élèves qui, lorsque les pratiques d'intégration scolaire ne sont pas mises en place, les conduisent vers des dispositifs ségrégatifs.* » Ce terme désigne donc, pour lui, tous les élèves qui, de par leurs difficultés, peuvent se retrouver exclus des parcours ordinaires de scolarisation, et donc ceux qui ont besoin d'une attention particulière de la part du système éducatif.

D'après Reverdy (2019), en France, ce concept de besoin éducatif particulier associe les enfants présentant des troubles de l'apprentissage et les enfants en situation de handicap. Il s'agirait donc d'un terme générique plus large, une « super catégorie » qui répond à toute la gamme des difficultés d'apprentissage et qui implique une réponse en terme d'organisation pédagogique particulière. L'abréviation « EBEP » est régulièrement utilisée dans les articles de recherche, les documents institutionnels pour désigner les élèves à besoin éducatif particulier. Ebersold et al. mettent cependant en garde sur l'extension de la notion du « handicap » par le biais de celle d'EBEP car elle pourrait conduire à de nouvelles stigmatisations (2016).

1.1.3. Synthèse

En France, la société a évolué dans sa vision du handicap depuis cent-cinquante ans, tant d'un point de vue du lexique que de celui de sa composante éducative.

Quand dans les années 1880-1900, on parlait d'enfants arriérés ou débiles, l'école ne proposait aucune solution éducative et ces enfants, puis ces adultes étaient de facto exclus de la société.

La notion d'inadaptation apparue au début du XXème siècle et la pensée philosophique de l'éducabilité de chacun a conduit à la prise en charge de ces enfants par des structures d'accueil séparées du système éducatif ordinaire. La ségrégation des enfants inadaptés est basée à la fois sur la volonté d'éduquer et sur l'idée que les troubles nécessitent une prise en charge différente.

L'introduction en France et dans le monde du terme handicap, par le biais du rapport Bloch-Lainé (1967) et de la Classification internationale des déficiences, des incapacités et des handicaps (1975), va conduire au paradigme intégratif dans l'éducation française : un élève handicapé peut intégrer le système éducatif français s'il prouve qu'il a la capacité de s'adapter au système en place. Des passerelles vont donc être mises en place entre le système éducatif « normal » et les institutions spécialisées par la création d'unités d'enseignement spécialisé au sein de certaines écoles. Le regard français sur le handicap est alors protectionniste et compensateur.

La déclaration de Salamanque en 1994, la Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé (ONU, 2005) puis la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées signée par la France en décembre 2006 vont conduire la France à passer du paradigme intégratif au paradigme inclusif : c'est à la société de devenir accessible à toute personne, et en particulier aux personnes en situation de handicap. Le regard sur la différence devient alors systémique : c'est la situation qui crée le handicap et non plus une problématique en lien avec la personne. C'est la société qui devient responsable du handicap et non plus la personne seule. L'Education Nationale va donc devoir créer une école inclusive dans laquelle tous les élèves doivent avoir accès à un enseignement de qualité dans leur communauté de base. Les notions d'élève en situation de handicap et d'élève à besoin éducatif particulier sont alors les bases d'une école qui doit accueillir tous les enfants quels que soient leurs besoins. Cette notion d'éducation inclusive repose ainsi, d'après Ebersold (2017), sur une exigence de réussite scolaire et sociale de tout individu sans discrimination aucune et désigne donc une manière de « faire l'école » qui

permette cette réussite. L'éducation inclusive est en fait un moyen au service d'une « société inclusive ».

Ces évolutions lexicales, sociétales et scolaires peuvent être synthétisées par le schéma suivant :

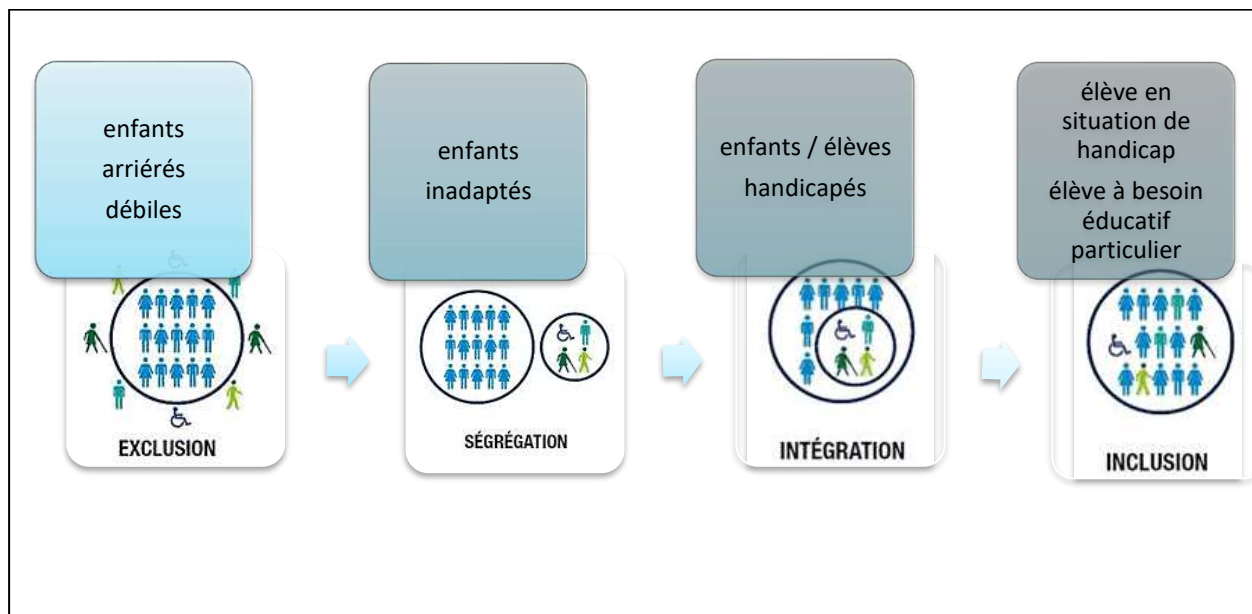


Figure 1 : mise en perspective de l'évolution du lexique avec l'histoire du handicap à l'école²

Ces évolutions françaises se réalisent dans un contexte international fort et porteur, voire incitateur, dans lequel il est possible de constater que, comme l'affirment Ebersold, Plaisance et Zander, « *la notion d'inclusion met en exergue le rapport aux autres* » (2016).

Comme nous l'avons vu tout au long de cet historique, la notion sociale d'inclusion a des impacts sur l'Education Nationale puisque les textes cités précédemment imposent une école inclusive. L'éducation nationale française a donc intégré ces évolutions dans ses textes afin de conduire ses acteurs à travailler dans l'optique de ce nouveau paradigme : l'éducation inclusive. Nous allons maintenant développer les différents textes qui constituent le prescrit des enseignants afin de rendre compte du cadre dans lequel ceux-ci sont amenés à travailler.

² Images issues du rapport 648 (2016-2017) du Sénat

1.2. L'inclusion dans les politiques éducatives françaises : contexte institutionnel actuel

Les enseignants français travaillent dans un cadre institutionnel promulgué par le Ministère de l'Education Nationale, le Code de l'Education. Celui-ci est en adéquation avec le Code de l'Action Sociale et des Familles et peut être complété par des circulaires ministérielles. Tout cet ensemble constitue donc le prescrit qui s'impose aux enseignants dans l'exercice de leur métier. Nous allons donc nous intéresser aux différents éléments en lien avec l'école inclusive, les élèves en situation de handicap ou ceux à besoin éducatif particulier.

Les lois françaises en lien avec l'Education Nationale, depuis 1881-1882, ont suivi ou accompagné les évolutions du regard de la société sur la « différence » et ont adapté le système éducatif français à ces différentes visions du handicap. De ce fait, la France, signataire de la Convention Internationale de 2006, a adopté différentes lois, que l'on retrouve dans les différents codes sociaux et éducatifs, afin de mettre en place les principes de cette Convention.

Ces lois s'appuient sur le concept d'accessibilité. Cette notion fondamentale de la loi française de 2005 sur les personnes handicapées repose sur un principe de non-discrimination. De ce fait, l'accessibilité éducative est l'ensemble des pratiques qui offrent à tous les élèves les conditions d'un développement optimal (Plaisance, 2013, 2014 rapporté par Ebersold, 2016). Elle s'appuie sur le responsable éducatif qui doit concevoir les modalités éducatives, des situations pédagogiques, afin qu'elles permettent l'accès aux savoirs par tous. Les différents textes de lois français vont avoir pour ambition de rendre possible cette accessibilité éducative.

Le premier texte sur lequel vont reposer l'inclusion et l'accessibilité est le Code de l'Action sociale et des familles qui organise les lois françaises en matière de famille : il régit en effet la solidarité républicaine en direction des familles, quelles que soient leur composition et leur situation. Il définit, dans son article L114 du 11/02/2005, le handicap comme « *toute limite d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* » (livre II – Part IV).

Ce code vise dans l'article L 114-2 à « *assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans un cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie* ».

Plus précisément, en matière d'éducation, des lois vont peu à peu modifier la politique éducative en vigueur afin de permettre l'inclusion des élèves en situation de handicap. Ainsi le Code de l'Education, en application stricte de son article 111-1 :

« L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. »

impose-t-il des principes fondamentaux en matière d'inclusion :

- tout enfant est inscrit dans l'école la plus proche de son domicile. Celle-ci sera son établissement de référence (article D351-3) ;
- le parcours de formation de l'élève s'effectue en priorité en milieu scolaire ordinaire, dans son établissement scolaire de référence (article D351-4) ;
- les modalités de déroulement de sa scolarité sont précisées si nécessaire dans son projet personnalisé de scolarisation (PPS) ou dans son projet d'accueil individualisé (PAI) (les articles D351-5 à D351-9 précisant les modalités de ces 2 documents).

Afin de compléter ces textes légaux, l'Education Nationale en lien avec le secrétariat d'Etat chargé des personnes handicapées diffuse régulièrement des circulaires dans lesquelles les principes de l'inclusion sont renforcés afin *« de ne laisser aucun élève au bord du chemin »* :

- création d'un service Inclusion au sein de chaque DSDEN
- gestion RH des AESH
- création des PIAL (pôle inclusif d'accompagnement localisé) avec généralisation en septembre 2021
- utilisation du livret parcours inclusif
- mise en place de la plateforme Cap Ecole Inclusive pour les enseignants qui *« proposera aux enseignants des ressources pédagogiques simples afin de disposer de points d'appui, de références et de conseils utiles pour la scolarisation de tous les élèves. Cette plateforme leur permettra, entre autres fonctionnalités, de contacter des professeurs ressources qui pourront les accompagner dans la mise en place d'adaptations et d'aménagements pédagogiques »*
- formation annuelle pour les AESH et les enseignants. (circulaire de rentrée de 2019).

La circulaire de rentrée 2021 insiste elle-aussi pour *« que notre École soit réellement inclusive »*. Si elle met en avant le chemin parcouru, elle demande de porter une *« attention particulière à la relation avec les familles, avec la mise en place systématique d'échanges avec les parents à l'occasion d'une nouvelle scolarisation, afin que la communauté éducative soit pleinement consciente des besoins de l'enfant »*.

Quant à la circulaire de rentrée 2022, elle invite à « *consolider une École pleinement inclusive, où chacun, notamment les élèves en situation de handicap, a sa place* ». Elle postule que l'école a réalisé « *un changement de culture* », « *d'organisation* » et de « *méthode* ». Elle insiste à nouveau sur « *la relation avec les familles, la prise de contact en amont de la rentrée, afin de préparer au mieux celle-ci, la rencontre avec l'équipe pédagogique et l'accompagnant, mais aussi la facilitation des démarches* » et conclut sur la nécessité de « *continuer de faire en sorte que tous les élèves qui doivent être accueillis le soient, mais aussi que leurs conditions d'accueil, d'accompagnement, notamment pédagogique, et d'apprentissage permettent en toute circonstance leur épanouissement et leur plein accomplissement* ».

La circulaire de 2023 s'appuie sur les conclusions du Comité national de suivi de l'école inclusive pour renforcer la coopération entre l'école et le médico-social, faire évoluer le statut des AESH et l'évolution des PIAL en pôles d'appui à la scolarité. Il rend également obligatoire l'attribution d'un numéro INE à tous les enfants, identifiant symbolique de la scolarisabilité de tous.

Enfin, la circulaire de 2024 a pour ambition d'« *assurer la cohésion sociale dans l'Ecole et par l'Ecole pour ne laisser aucun élève au bord du chemin* » et de permettre à chacun d'aller au plus haut de ses aptitudes et de se préparer à l'exercice de la citoyenneté. Elle entend ainsi renforcer la cohésion par la lutte contre toutes les formes d'assignation afin de favoriser la mixité sociale et l'inclusion. Elle insiste sur les résultats : 470 000 élèves en situation de handicap scolarisés dans les écoles françaises dont les 2/3 bénéficient d'un AESH et incite à « *poursuivre l'amélioration de la réponse aux familles et à renforcer le soutien aux professeurs pour assurer la pleine inclusion scolaire* ».

Les sites officiels de l'Education Nationale, Eduscol, education.gouv.fr ou www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive, permettent aux enseignants d'avoir à leur disposition des ressources concrètes en lien avec l'école inclusive. Cependant, une rapide recherche montre un empilement de ressources dans lequel il peut être compliqué de se retrouver :

Requête	Nombre de ressources
Inclusion scolaire site: education.gouv.fr	3270
Inclusion scolaire site: www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive	2140
autisme site: www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive	10100
besoin site: www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive	15800
difficulté site: www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive	11900

Tableau 1 : nombre de résultats disponibles pour quelques requêtes sur les sites institutionnels

Les enseignants spécialisés, détenteurs du CAPPAl, sont également des ressources et des appuis pour les enseignants « ordinaires » de par leurs connaissances et leurs expériences sur la prise en compte des besoins des élèves en situation de handicap.

Le contexte institutionnel est donc riche de prescriptions et de ressources au service des professionnels en poste. Cette abondance d'injonctions, de documentations crée le cadre prescriptif dans lequel les enseignants évoluent pour mettre en œuvre l'école inclusive.

1.3. Conclusion

L'évolution historique de la place du handicap dans la société française permet de mettre en évidence les évolutions de conception de celui-ci, mais aussi de mettre en perspective les organisations (école et associations) qui prennent en charge les élèves en situation de handicap et les élèves à besoin éducatif particulier : ségrégation des élèves inadaptés dans des institutions associatives, intégration des élèves handicapés dans des unités au sein des écoles publiques et potentiellement dans les classes s'ils font la preuve de leur « intégrabilité » et finalement inclusion de tous les élèves quels que soient leurs besoins.

Au sein de l'Education Nationale, cette évolution s'appuie sur de nombreux documents, qui représentent pour les enseignants français le prescrit institutionnel. Celui-ci insiste sur la nécessité de l'inclusion, sur les modalités administratives de celles-ci, parfois sur la formation des enseignants et des accompagnateurs (circulaires de 2019, 2023 et 2024), sur la nécessaire liaison avec les familles (circulaires de 2022 et de 2024).

Il est maintenant intéressant de se tourner vers la recherche et les études menées pour essayer de comprendre les conditions qui peuvent permettre aux enseignants de passer du paradigme intégratif au paradigme inclusif, de passer d'un idéal inclusif à une éducation réellement inclusive en prenant en compte les implications de ce concept dans la réalité de la classe.

2. Ecole inclusive : entre idéal et réalité

Dans la perspective de mieux appréhender ce que pourrait être l'école inclusive répondant à la fois à la perspective historique et au prescrit institutionnel décrit dans la partie précédente, nous allons nous intéresser aux travaux de Thomazet (2006, 2012) pour comprendre les concepts inclusifs et leurs implications pour la mise en place d'une éducation inclusive ainsi qu'aux travaux de Ebersold (2009, 2014, 2016 et 2017) à visée plus transformative. C'est donc à la croisée de ces deux perspectives que nous allons esquisser l'image d'une école inclusive idéale.

Ensuite, les travaux d'auteurs tels que Khéroufi-Andriot (2022), Durand (2020) et Toullec-Théry (2010) conduiront à pointer les difficultés exprimées par des enseignants face au paradigme inclusif. En effet, malgré des constats positifs sur l'évolution du nombre d'élèves en situation de handicap inclus dans les écoles ordinaires, il reste des persistance d'inégalités et de difficultés structurelles qui incitent à « *considérer les difficultés existantes [...] (et) les fondements d'une politique inclusive pertinente* » (Ebersold et al., 2016).

Dans un troisième temps, les travaux de Saunier (2021) permettront de se centrer sur la relation enseignant – élève, en posant les bases de ce que peut-être un élève idéal pour un enseignant, de comprendre en quoi un élève à besoin éducatif particulier pourrait ne pas être un élève idéal et ce que cela implique dans la perspective du paradigme inclusif.

Finalement, nous terminerons cette deuxième partie théorique par la présentation de travaux sur un aspect consubstantiel de l'enseignement : la résolution de dilemmes, aspect qui dans le cadre de l'école inclusive pourrait se révéler un analyseur de la difficulté enseignante dans la relation enseignant-EBEP.

2.1. Les principes sur lesquels peut reposer l'école inclusive

Les lois internationales et françaises ont été l'occasion pour des chercheurs de se pencher sur le paradigme inclusif et ses implications pour les enseignants. Ces travaux sont intéressants pour tenter de comprendre l'impératif inclusif, pour pouvoir différencier l'école de l'intégration et l'école de l'inclusion, pour comprendre les attentes de la société, des familles vis-à-vis de l'école inclusive, mais aussi peut-être pour mettre à jour des « schémas » de l'activité enseignante en lien soit avec l'intégration, soit avec l'inclusion et penser les écarts entre l'idéal et la réalité.

En 2006, Thomazet pointe que « *l'école ordinaire, pour devenir inclusive, doit s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves alors que l'intégration*

suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire ». Il s'appuie ici sur la définition de l'éducation inclusive de l'UNESCO : l'éducation inclusive est une éducation qui doit se préoccuper de tous les enfants, en particulier *« ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative »*. On voit que la définition de l'UNESCO a des portées bien plus larges que la définition française, puisqu'elle vise la scolarisation des filles, des minorités ethniques ou linguistiques en plus des élèves à besoins particuliers. Même la scolarisation des enfants allophones est incluse dans cette définition. Thomazet explicite alors plusieurs principes pouvant caractériser une possible école inclusive et met en avant les tensions entre la loi et ce qu'elle impliquerait pour être réellement appliquée.

Le principe fondamental repose sur le fait que l'école ordinaire doit accueillir tous les élèves en s'adaptant aux besoins de chacun de la manière *« la plus ordinaire possible »*. Le lieu d'accueil doit donc être l'établissement scolaire de référence, c'est-à-dire, le plus proche du domicile de l'enfant. C'est à celui-ci de répondre aux besoins de chaque élève. Pour cela, en cas de besoin, les enseignants doivent pouvoir recevoir l'aide de personnes ressources afin de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de leurs élèves. Un projet particulier doit pouvoir également être élaboré en concertation avec la famille et les personnes ressources ; il sera l'objet d'une vigilance quotidienne et de révisions programmées. Des dispositifs spéciaux peuvent être mis en place au besoin.

Ce chercheur insiste sur le fait que *« l'école inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible »*. Il postule que toute pratique pédagogique doit être réfléchie pour être adaptée au plus grand nombre, ce qui peut passer par la pédagogie de projet, le travail à partir de situations complexes, le travail en équipe afin que l'enseignant ne soit pas isolé et par la formation des équipes enseignantes. En 2006, Thomazet conclut son article sur le fait que changer de mot ne suffit pas à changer les pratiques même si cela peut permettre de changer nos façons de penser.

En 2012, ce même chercheur postule que *« les caractéristiques du trouble centrées sur les déficits, manques et incapacités, ne sont pas aussi aidantes pour l'action pédagogique que les intérêts, compétences ou talents particuliers qui constituent autant de points d'appui pour les apprentissages. »* Ce troisième postulat inclusif implique donc que les enseignants, au lieu de se centrer sur les diagnostics et les difficultés, peuvent s'appuyer sur les réussites et les centres d'intérêt des EBEP pour les faire progresser. Il s'agit donc bien d'un changement de point de vue entre l'intégration et l'inclusion : partir des points positifs pour agir sur les difficultés au lieu de focaliser sur les points négatifs et les troubles pour les compenser.

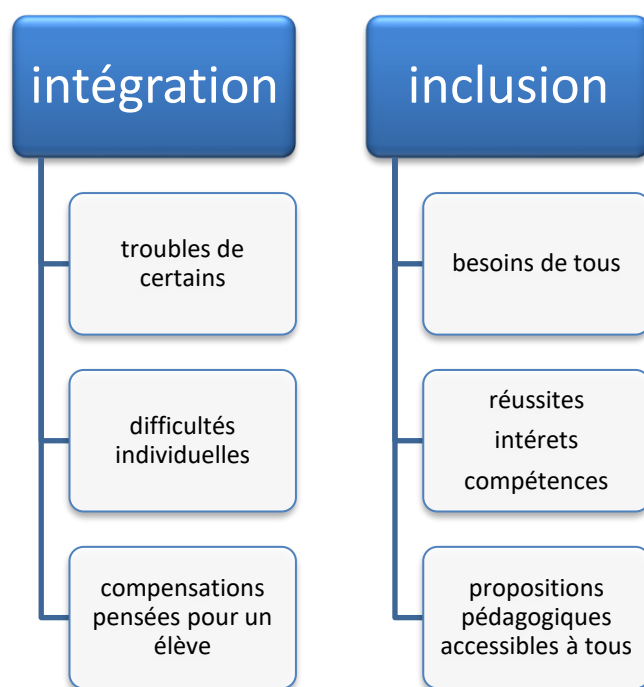


Figure 2 : comparaison de l'intégration et de l'inclusion au regard du 3ème principe de de Thomazet (2012)

Dans le prolongement de ces trois principes, Ebersold, Plaisance et Zander (2016) affinent le concept d'accessibilité comme « *source de droit* » : en ne réduisant plus l'élève à sa déficience, l'école est amenée à le considérer dans sa globalité, avec ses difficultés mais surtout sa « *capacité à apprendre, à développer des compétences et à partager son quotidien avec d'autres élèves.* » ce qui implique des dispositifs pédagogiques innovants dans lesquels droit individuel et cadre collectif puissent cohabiter. Ils prônent une pédagogie de la mise en compétence qui repose sur l'idée que « *la diversité recèle une vertu éducative et peut constituer pour l'ensemble des élèves une occasion de se former au vivre ensemble (Hopkins, 2002)* ». Ils insistent sur l'idée que la pédagogie doit être une collaboration entre les différents partenaires qui gravitent autour de l'enfant et que l'éducation inclusive doit être pilotée par les instances nationales. Dans la conclusion de leur conférence, ils pointent des pistes pour promouvoir l'accessibilité pédagogique :

- « - dépasser le cadre strictement disciplinaire de la fonction enseignante ;
- ne pas se contenter de former à la connaissance des déficiences, [...] favoriser une appréhension contextuelle et écologique de la situation d'apprentissage ;
- encourager la mise en œuvre de pédagogies coopératives innovantes ;
- intégrer les logiques inclusive et d'ouverture [...] sur les différents espaces de vie de l'élève ;
- développer la capacité à repérer les potentialités des élèves et à s'appuyer sur elles ;

- *considérer l'activité d'enseignant comme une source de développement professionnel et d'approfondissement de ses connaissances.* »

Dans la logique des principes de Thomazet (2006, 2012) et des préconisations de Ebersold, Plaisance et Zander (2016), Reverdy (2019) met en avant la création par l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive d'un « *profil des enseignants inclusifs* » qui pourrait servir de référentiel au métier d'enseignant dans l'école inclusive avec quatre pôles importants : la valorisation de la diversité des élèves, l'accompagnement de tous les apprenants, le travail collectif et la formation professionnelle continue.

L'inclusion nécessite donc une « *modification substantielle des pratiques par rapport à un système intégratif* » (Ebersold et al., 2016 / Reverdy, 2019). L'école inclusive doit « *instaurer les conditions pédagogiques qui réduisent les obstacles aux apprentissages pour tous les élèves* ». Elle doit être pensée comme un « *processus dynamique impliquant une communauté et une école qui cherchent à créer une pédagogie de l'inclusion, c'est-à-dire, un environnement scolaire initialement conçu pour s'adapter à une diversité d'apprenants* » (Bergeron et St-Vincent, rapportés par Reverdy, 2019). Cet idéal est, bien sûr, questionné par de nombreux chercheurs quant à sa faisabilité et certains tendent vers un compromis d'inclusion partielle, de continuum inclusif dont l'objectif serait la mise en place d'une éducation de qualité pour tous « *dans des environnements scolaires favorisant l'apprentissage de tous les élèves* ».

Face à cette perspective idéale, nous allons maintenant présenter des difficultés exprimées par des enseignants et les causes mises en avant par des chercheurs.

2.2. Le paradigme inclusif et les tensions identifiées chez les enseignants

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les pratiques professionnelles et le malaise exprimé par les enseignants spécialisés ou non. Parmi cette littérature abondante, les travaux de Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, Khéroufi-Andriot, Durand, Rousseau et Bonvin (ces deux derniers rapportés par Reverdy, 2019) permettent un premier éclairage sur les causes de ces difficultés.

Une première zone de tension réside dans le fait qu'avec le paradigme inclusif, l'enseignant n'est plus forcément seul dans la classe. Il doit travailler avec d'autres acteurs avec qui il va falloir coopérer au quotidien : les AESH attribués de façon individuelle ou mutualisée par la MDPH pour des élèves en situation de handicap.

Ainsi, en 2010, Toullec-Théry et Nédélec-Trohel s'intéressent à la difficulté de la mise en place du binôme enseignant-AESH qui implique une coopération qui « *va à l'encontre des pratiques ordinaires des professeurs* » (page 124). En effet, « *dans la classe, l'enseignant a bien l'intention d'apprendre à ses élèves, mais le système se transforme lorsqu'un d'entre eux est accompagné par un AVS. Un système bicéphale s'érige, constitué par un enseignant représentant le système didactique principal et l'AVS qui constitue le système didactique auxiliaire. Ce système est dissymétrique puisque les fonctions des deux acteurs diffèrent : l'enseignant produit et gère la situation pédagogique globale tandis que l'AVS produit un accompagnement adapté pour des élèves handicapés, l'objectif étant d'amener ces élèves à un gain d'autonomie.* » (page 125) Ce système bicéphale nécessite une organisation commune qui, d'après les auteures, n'existe pas forcément car elle implique un « *partage des situations d'apprentissage* » (page 133), « *un positionnement didactique discuté et partagé* » (page 134). L'enseignant responsable des apprentissages de l'ensemble des élèves devient responsable des actions de l'AESH, il doit donc être attentif à ses élèves et à l'AESH et intervenir auprès de tous, enfants et adulte. En effet, « *à l'image du soliste, l'institution entend substituer celle de l'enseignant chef d'orchestre qui doit coordonner et mettre en œuvre les interactions conduites auprès des élèves par des adultes différents. (Jarousse et Leroy-Audouin, 2001) Cette orchestration est délicate d'autant plus que le temps alloué au réajustement est minime. La collaboration est rendue difficile quand le cadre institutionnel n'est pas suffisamment pensé et structuré pour soutenir l'évolution des exercices professionnels alors que certains éléments identitaires se trouvent bousculés.* » (page 134) En conclusion, elles insistent sur le fait que des positionnements professionnels nouveaux émergeront à la condition que le professeur rende ses intentions et ses attentes explicites à l'AESH. Ceci nécessite de prendre du temps dans la classe et hors la classe, ce qui s'avère difficile quand la pérennité des binômes n'existe pas.

Un deuxième élément de tension mis en avant par les chercheurs est la nécessité de penser pour les enseignants l'inclusion comme un processus global dans leur enseignement mais aussi dans la scolarité et la vie des élèves.

Ainsi, dans une enquête réalisée en 2020 auprès d'enseignants aux prises avec l'école inclusive, Emmanuel Durand a réalisé neuf entretiens semi-directifs avec des enseignants du 1^{er} et du 2nd degrés, spécialisés ou non, pour tenter de comprendre les limites de l'inclusion et l'opposition intégration/inclusion pour les enseignants interrogés. Il met en évidence le fait que, à aucun moment, l'inclusion n'est pas pensée globalement par les enseignants. Ainsi, certaines inclusions sont des intégrations en attente d'exclusion dans des structures spécialisées : « *Il y a les limites de l'enfant, alors, on arrive aux limites de l'inclusion* ». (page 54) Ces inclusions-exclusions sont liées à des élèves ayant des troubles du comportement

ou des troubles des fonctions cognitives. A l'instar de Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2010), il montre que les arrivées d'EBEP ne sont pas préparées en amont, ce qui induit un stress important chez les enseignants (envie de vomir avant d'aller au travail ; arrêts de travail) « *Ça me tombe dessus, en plus avec un effectif de 30. [...] L'inclusion ça se prépare correctement, ça ne se décrète pas, même s'il faut respecter la loi.* » (page 55). Les enseignants de son enquête pointent un manque de formation qui les conduit à s'adapter et à bricoler. Il met en évidence, dans ces trois cas précis, le caractère aléatoire de l'inclusion qui dépend des bricolages, souvent ingénieux, des enseignants. Enfin, dans le cadre de l'inclusion d'un élève avec des troubles qui affectent le comportement social, une solution a été trouvée avec une scolarisation à temps partiel, solution mise en place après de nombreuses difficultés et en s'appuyant sur une conseillère pédagogique, la directrice et les parents. Cependant, l'enseignante exprime qu'elle voit une limite à cette inclusion en dehors de la maternelle : inclusion ou inclusion-exclusion ?

Dans le cadre de cette enquête, Durand montre une troisième tension en lien avec une différence d'exigence éducative entre les élèves dits « normaux » et les élèves à besoin éducatif particulier. En interrogeant des enseignants des dispositifs UEEA, d'ULIS-école et d'ULIS-lycée professionnel, il rapporte leur sentiment que les EBEP sont des « *exclus de l'intérieur* » (page 57), des collégiens à qui on n'a pas donné à « manger » (intellectuellement parlant) et qui ne sont « *inclus [qu'] en musique, en sports, en arts appliqués* » (page 57) mais il nuance en mentionnant aussi « *des enseignants [non spécialisés] prêts à prendre tous les élèves quels que soient leurs besoins* ». (page 58)

La coopération entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés, qui pourrait paraître comme une quatrième zone de tension, peut parfois conduire à des résultats positifs. Ainsi, dans le cas de l'inclusion d'élèves avec des troubles sensoriels ou moteurs, Durand montre que des scolarisations inclusives peuvent se révéler pérennes, même si elles nécessitent dans un premier temps des adaptations et des aménagements matériels importants, des formations ou des interventions d'enseignants spécialisés. Dans ces cas-là, les enseignants adaptent leurs enseignements pour qu'ils deviennent accessibles à tous. Ces aménagements, ces activités et parfois des projets vont alors bénéficier à tous et pas seulement aux EBEP. L'adhésion des enseignants est ici clairement verbalisée : « *Je dis oui quand il s'agit d'un handicap moteur, mais avec le matériel et les outils pour l'aider à progresser.* » (page 55).

Ces inclusions réussies du fait d'une coopération entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé montre une évolution par rapport à ce que montrait Rousseau et al. (2015 rapporté par Reverdy, 2019) : la crainte relative au changement des rôles que peuvent

entraîner les pratiques plus inclusives. Le détour historique de la partie 1.1. a mis en évidence que le système éducatif ayant été pensé avec deux filières parallèles réunies par quelques ponts assez infranchissables, il est difficile sans modification importante du système scolaire de faire tomber les « *barrières structurelles* » entre les groupes d'élèves et de modifier les pratiques « *traditionnelles* » des enseignants (Bonvin et al, 2013 dans Reverdy, 2019). Des tensions existent alors entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés quand ceux-ci doivent et/ou peuvent travailler ensemble car les responsabilités et les rôles de chacun ne sont pas assez définis, les interventions en classe peu habituelles sont perçues comme intrusives et l'absence d'habitude de travail en commun peut freiner la nécessaire coopération.

Un cinquième point de tension apparaît dans les deux études précédemment citées : le besoin de formation. En effet, quand Durand conclut son étude de 2020 en mettant en avant le « *caractère multiforme de l'inclusion* », il pointe que « *l'inclusion peut alors s'analyser comme le résultat d'un consensus dont l'issue est variable selon les acteurs et le contexte* » (page 58). Les enseignants bricolent pour inclure avec un impact autant positif que négatif sur l'inclusion des élèves. Il postule que « *le paradigme inclusif est compris de manière lacunaire* » (page 58) par les enseignants qui peuvent aussi bien participer à la création d'un « *équilibre négocié* » (page 58) dans le cas de certains élèves que considérer que d'autres élèves n'ont pas leur place à l'école. Il met ainsi en avant le fait que le paradigme inclusif est encore en construction avec, à l'instar de l'étude de Toullec-Théry et Nédélec-Trohel (2010), des besoins de formation et de travail en équipe qui ne doivent pas être négligés. Elles pointent, en effet, le fait que le fonctionnement de la MDPH et du PPS n'est pas maîtrisé par les enseignants et que la compréhension des arcanes des institutions aiderait les enseignants à trouver des points d'appui dans leur travail au quotidien. Elles interrogent également la formation des AESH et celle des professeurs, voire d'une formation conjointe, dans le cadre de cette coopération imposée. Ce besoin de formation peut donc être considéré comme un cinquième point de tension dans la mise en œuvre de l'école inclusive, d'autant plus qu'il est régulièrement cité dans les circulaires ministérielles évoquées dans la partie 1.2 .

Récemment, en 2022, dans sa conférence « Les transformations induites par le paradigme inclusif et les incidences sur la manière de scolariser les élèves », Khéroufi-Andriot synthétise ainsi les tensions générées par le paradigme inclusif :

- des tensions liées à l'abondance du prescrit institutionnel en lien avec l'inclusion
- des tensions liées à l'écart pour les enseignants entre savoir ce que l'on doit faire et savoir comment le faire, tensions qui rejoignent les besoins de formation et co-

formation évoqués par Toullec-Théry et Nédélec-Thorel (2010) comme par Durand (2020)

- des tensions liées à l'écart entre ce qui est normal et ce qui ne l'est pas pour un enseignant, écart pouvant conduire aussi bien à de la créativité qu'à de la souffrance. Il est intéressant de noter que dans leur étude, Toullec-Théry et Nédélec-Thorel (2010) mettent déjà en avant que « *la déstabilisation de l'enseignant face au comportement scolaire atypique de certains élèves handicapés peut aller jusqu'à un certain dessaisissement de ces savoirs professionnels, surtout quand l'élève montre un écart de compétences par rapport aux autres élèves de la classe.* » (page 133)
- et enfin une tension créée par ce que l'on ne se croit pas capable de faire malgré ses propres convictions.



Figure 3 : mise en relation de la conférence de Khéroufi-Andriot avec les autres travaux présentés dans ce mémoire

L'idée d'une tension entre ce qui est normal et ce qui ne l'est pas pour un enseignant, qu'un trop grand écart entre les compétences déstabilise l'enseignant, nous amène à centrer notre regard sur la relation professeur-élève et en particulier sur la notion d'élève idéal que les enseignants se construisent à travers leur acceptation du prescrit institutionnel, mais aussi des règles communément acceptées dans leur métier (Clot, 2000), ainsi que de leur rapport personnel à la norme et à l'idéal de l'école afin de mieux appréhender l'écart entre cet idéal et les EBEP.

2.3. L'EBEP peut-il être un élève idéal ?

L'article de Saunier (2021) ainsi nommé permet d'appréhender la notion d'élève idéal et son influence sur l'accueil des EBEP. Il existerait 2 élèves idéaux :

- le premier, né du rapport des enseignants avec les prescriptions institutionnelles, est dans une posture d'élève ; il a développé des compétences sociales et il est heureux dans sa vie personnelle, familiale et scolaire ;
- le second, plus lié à l'engagement professionnel des professeurs, est celui qui progresse, qui dépasse ses difficultés, qui a envie et donc qui donne le sentiment de servir à quelque chose, celui qui légitime le système scolaire tel qu'il est et par là-même, les pratiques pédagogiques des professeurs. C'est celui pour lequel le professeur se lève le matin car les enseignants veulent « *former les citoyens de demain, aider les élèves en difficulté et transmettre des savoirs* ». (page 25)

Si on se rapporte à cette deuxième définition de l'élève idéal, les EBEP pourraient être des élèves idéaux. Or ils ne le sont pas car l'enseignant voit la difficulté scolaire comme un défi pour ses compétences : il veut aider l'élève à les dépasser. Mais certains élèves en situation de handicap ou certains élèves à besoins éducatifs particuliers ne pourront jamais dépasser toutes leurs difficultés. Ce constat rejoint celui de Toullec-Théry et Nédélec-Trohel quand elles affirment que les enseignants se sentent incompetents quand l'élève montre un écart de compétences très important par rapport aux autres élèves de la classe (2010).

De plus, certains « handicaps » font peur, les troubles liés au spectre de l'autisme sont associés à des comportements que certains enseignants appréhendent d'avance.

Saunier met aussi en avant que la référence à l'élève moyen du socle commun et le fait que les professeurs pensent encore que certains élèves ne sont pas adaptés au système scolaire les conduisent à rester dans une logique intégrative où l'élève doit faire ses preuves.

Enfin, la double injonction institutionnelle de l'inclusion et du socle commun empêche les enseignants de se décaler vers un système inclusif dans lequel il y aurait de la place pour d'autres normes, où les enseignants pourraient s'ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins sans référence à cet « élève moyen idéal ». Cet élève moyen se retrouve d'ailleurs dans une problématique mise en évidence par Thomazet : l'enseignant doit-il « *enseigner aux meilleurs (pour continuer à repérer les élites), au risque de perdre les plus faibles ou enseigner aux plus faibles, au risque de faire baisser le niveau (Les évaluations nationales et internationales sont impitoyables sur cette « baisse du niveau ».) à moins que l'on enseigne à « l'élève moyen standard , ralliant ainsi la majorité, tout en délaissant les*

marges ! ». (Thomazet, 2006) L'enseignant ne sait pas où situer l'EBEP dans cette problématique.

Entre l'idéal de l'école inclusive et ses tensions, l'élève idéal (lequel), les injonctions institutionnelles liées à l'inclusion et celles liées au Socle Commun, les résultats des évaluations nationales et internationales, la réalité de l'école, des effectifs, des élèves et des parents, les enseignants sont donc en permanence pris dans des tensions qu'ils arbitrent dans le quotidien de la classe. Ces tensions peuvent se conceptualiser sous la notion de dilemme et le prochain paragraphe va présenter ce concept tel qu'il est mis en avant par les chercheurs dans le travail enseignant, en dehors et en lien avec la gestion des EBEP.

2.4. Le dilemme, une notion consubstantielle de l'activité enseignante

La notion de dilemme dans le cadre de l'enseignement a été étudiée par des chercheurs anglophones comme Wanlin et Crahay (2012) , Norwich (2014) mais aussi francophones comme Garel (2020) ou Armand que l'on retrouve dans le dossier de veille de Reverdy (2019). Les premiers ont étudié cette notion dans le cadre général de l'enseignement, alors que les seconds se sont penchés sur ce concept dans le cadre de l'enseignement inclusif.

2.4.1. Les dilemmes de pilotage dans le cadre général de l'enseignement

En 2012, Wanlin et Crahay définissent les dilemmes comme

« des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques, dans lesquelles des croyances, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition. Ces situations sont souvent associées à des insatisfactions liées aux conséquences d'un choix passé ou à celles anticipées pour une décision prise ou à prendre. [...] L'enseignant se perçoit face à un conflit de devoirs insolubles. Ces nœuds décisionnels amènent les enseignants à tenter de trouver le meilleur compromis possible entre plusieurs solutions d'interventions alors qu'aucune de celles-ci ne leur paraît vraiment satisfaisante. » (page 24)

Ils proposent donc d'utiliser le dilemme comme un outil théorique d'analyse de l'activité enseignante puisque l'enseignant est vu comme un « gestionnaire de dilemmes » (page 24). Le dilemme serait par conséquent une caractéristique constitutive du métier d'enseignant.

Ils mettent en avant trois dilemmes principaux :

- « *garantir la participation d'un maximum d'élève ou viser l'avancée maximale dans le curriculum (pilotage managérial)* » : doit-on avancer avec les élèves qui participent le plus ou doit-on emmener tous les élèves sur le chemin du savoir ? Les interactions

avec les élèves les plus forts sont celles qui permettent de « respecter le programme » mais les enseignants privilégient de manière large la création d'un espace d'expression pour les autres élèves dans un principe de compensation au risque de freiner les plus actifs et de ne pas finir le curriculum.

- « *achever le programme ou assurer la maîtrise des contenus par un maximum d'élèves (pilotage curriculaire)* » : il y a mise en tension de la gestion du contenu des apprentissages par l'enseignant avec la maîtrise des compétences et connaissances par les élèves. Doit-on privilégier la couverture de tous les contenus des programmes ou la maîtrise profonde des objets enseignés au risque de ne pas tous les aborder ?
- « *avancer avec les plus forts ou respecter le rythme des plus faibles (pilotage de la cadence d'enseignement)* » : quels élèves doit-on prendre en compte pour piloter l'enseignement, choisir le niveau de difficulté des activités et donc la progression de l'enseignement ? Qui favoriser au détriment de qui ? Ce dilemme idéologique met en tension des croyances contradictoires à équilibrer et conduit l'enseignant à des stratégies compensatoires, à la création de convictions intermédiaires consensuelles. Ce dilemme est à rapprocher de la question de Thomazet précédemment évoquée : « à qui enseigner ? ».

Wanlin et Carhay mettent alors en avant les stratégies de compensation que mettent en place les enseignants pour pallier aux incertitudes et au malaise professionnel que provoquent ces trois dilemmes et ainsi minimiser les effets indésirables des choix réalisés :

- le calibrage qui permet de personnaliser les sollicitations, la complexité des activités en fonction du niveau des élèves
- l'assistance qui protège les plus faibles par la garantie de l'aide mise en place par l'enseignant
- le stand-by qui consiste à occuper les plus forts pendant que les plus lents progressent
- le contrôle qui canalise les comportements perturbateurs pour garantir un climat de classe propice aux apprentissages
- la protection des plus faibles face à des exercices dépassant les compétences de base
- le dépassement par les plus forts des objectifs de base par des activités complexes.

Ces deux auteurs vont schématiser la pensée interactive des enseignants en situation d'enseignement en y intégrant la notion de dilemme afin de permettre la compréhension de la prise de décision professionnelle :

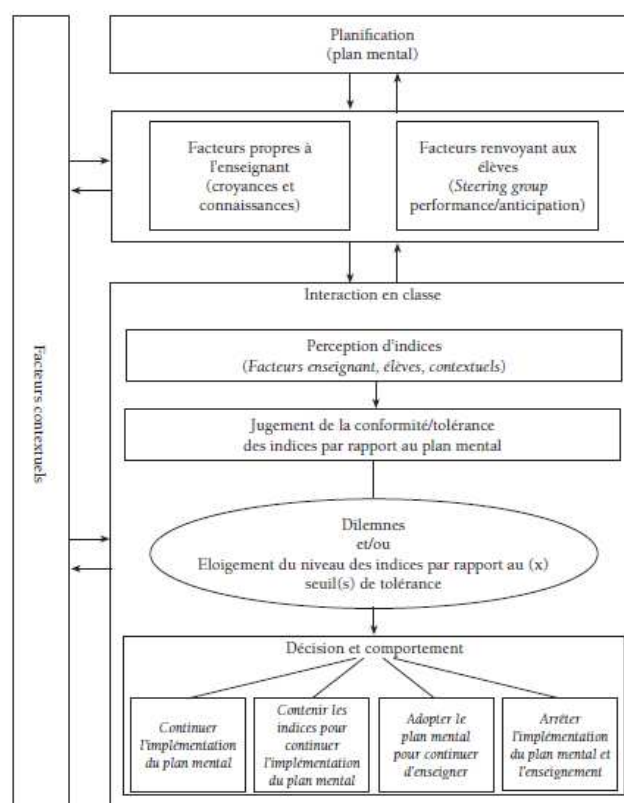


Figure 4 : modèle intégré de la pensée interactive par Wanlin & Crahay

Ce schéma permet de visualiser la multitude de facteurs que l'enseignant doit prendre en compte à chaque instant et le fait que la notion de dilemme soit au cœur du métier d'enseignant. *« C'est peut-être dans cette caractéristique consubstantielle de l'activité d'enseignement qu'il faut chercher la raison de la fréquente insatisfaction professionnelle des enseignants : du point de vue qui est le nôtre, une activité d'enseignement n'est jamais totalement réussie, puisqu'il a fallu soit laisser les plus faibles en arrière par rapport aux forts ou qu'il a fallu freiner ceux-ci au profit des plus faibles. »* Nous retrouverons cette notion d'insatisfaction dans la partie suivante avec les travaux de Clot et de Lantheaume.

Ces trois dilemmes présents dans toutes les institutions scolaires doivent être complétés par deux formes de dilemmes spécifiques à l'accueil d'élèves à besoin éducatif particulier, ceux en lien avec la différence et celui en lien avec l'exigence éducative telle que nous avons pu déjà l'aborder dans l'étude de Durand (2020) évoquée dans la partie 2.2.

2.4.2. Les dilemmes en lien avec la prise en charge d'élèves à besoin éducatif particulier

Dans son article publié en 2014 « Reconnaître les tensions de valeurs qui sous-tendent les problèmes de l'éducation inclusive », Norwich y expose le fossé entre les idéaux et les pratiques en lien avec l'école inclusive en se basant sur une vision renard (recherche de

compromis) ou hérisson (vision idéale) de l'inclusion et de l'école inclusive. Il met en avant les tensions entre les principes inclusifs et un système scolaire anglais fondé sur des normes. Cette tension est transposable au système français lui-aussi fondé sur des normes : les programmes des cycles et le socle commun de connaissances et de compétences.

Norwich questionne alors le dilemme de la prise en charge de la différence selon deux axes :

- « *la différence comme habilitation ou stigmatisation* » (page10) : son étude reconnaît des tensions sur l'identification de la différence entre la garantie de ressources supplémentaires et la dévaluation, la stigmatisation. L'étiquette est-elle utile, nécessaire ? Même les personnes en situation de handicap ne sont pas d'accord sur la réponse à cette question.
- « *participation versus protection* » (page11) : l'inclusion promeut la participation à l'école, à des activités collectives, à la société, mais aussi aux décisions qui les concernent, comme une valeur centrale de la vie des personnes en situation de handicap, mais le principe de « *protection de l'estime de soi et de la vulnérabilité de l'enfant* » est souvent un obstacle, un frein à la participation des EBEP car cette « *participation est trop menaçante et trop onéreuse pour certains élèves parce qu'elle attirerait l'attention sur leur faiblesse* » (page 14)

De façon complémentaire, dans la perspective de s'interroger sur les exigences éducatives pour les EBEP, Garel (2020) a travaillé avec des professeurs d'EPS de collège.

Postulant que les élèves en situation de handicap ne sont pas des élèves idéaux, il fait l'hypothèse que l'écart entre l'EBEP et l'élève idéal peut conduire à une diminution du niveau d'exigence des enseignants à son égard tout en augmentant une bienveillance due à la confrontation de l'adulte à la vulnérabilité de la condition humaine. Il s'interroge alors sur le « *dilemme professionnel et éthique* » des professeurs d'EPS vis-à-vis des EBEP. Si on définit la bienveillance éducative comme la création d' « *un climat de classe où l'on peut se tromper, prendre des initiatives, essayer, sans risques réels* » en s'attachant aux apprentissages, les enseignants doivent, d'après Garel (2020) mettre en place des « *postures professionnelles favorables aux apprentissages des élèves, soucieuses de penser et travailler les obstacles susceptibles d'entraver la motivation scolaire* » (page 93). Il rejoint ici les idéaux de l'école inclusive tels que définis par Thomazet et Ebersold dans la partie 2.1. où l'exigence est celle de l'apprentissage dans le sens où ce qui compte dans cette optique, c'est ce que l'élève apprend durablement. Il cherche dans son étude à mettre en tension ces deux pendants de l'intervention des professeurs : l'exigence et la bienveillance dans un dilemme qui serait particulièrement présent face aux EBEP. A travers l'étude d'entretiens avec des professeurs, Garel met en évidence une tension importante : la nécessaire attention des enseignants à chacun de leurs élèves pour les connaître au mieux

ne doit pas conduire à une « *inquisition bienveillante et une illusion de connaissance totalisante* » (page 99). Il aborde alors l'attention à la diversité à travers trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'appartenance sociale, le besoin d'autonomie et le besoin de s'estimer compétent. Il met en garde sur les préjugés liés à une catégorisation médicale des EBEP : il n'y a pas d'homogénéité de besoins derrière une étiquette médicale. Il rappelle que dans la perspective situationnelle du handicap promu par l'OMS à travers la CIF, identifier les besoins d'un élève suppose de considérer les obstacles liés à la situation dans laquelle il se trouve et non les obstacles qui seraient liés à une insuffisance de l'élève, au risque de l'enfermer dans des représentations péjoratives. Etre ouvert aux capacités individuelles pour observer les progrès, être attentif au rapport au savoir et au sens attribuée à l'activité permettent de se tenir à distance des dérives possibles de l'étiquetage des élèves. Dans l'idée d'opposer ou de concilier bienveillance et exigence, il met en avant quatre attitudes de l'enseignant pouvant aider à sortir de ce dilemme :

- le pari d'éducabilité : il s'appuie sur Ebersold pour appeler à un « rapport positif à la diversité des profils scolaires » (page 101) qui conduit au devoir de confiance dans les compétences des élèves et dans leur évolution positive.
- la sollicitude émancipatrice : « avoir conscience d'une vulnérabilité est important, mais sa mise en avant risque de dessiner l'image d'une élève fragile, faible, à protéger, dont il faudrait prendre soin plutôt que de la confronter à des obstacles dont le franchissement l'engagerait dans une voie de progrès » (page 101) . On rejoint ici le dilemme « participation versus protection » de Norwich.
- le tact : « ajuster sa distance à l'élève, différencier ses interventions et moduler ses exigences et son soutien dans les situations complexes sont sources de dilemme » pour les enseignants, car chaque situation va conduire à une recherche de compromis entre exigences scolaires et possibilités de l'élève au moment. Ce dilemme se retrouve également lorsqu'un élève refuse les adaptations proposées : « *Soit le professeur ne différencie pas son enseignement, l'élève risquant alors d'être en échec et de mal le vivre, soit l'adaptation est vécue comme une stigmatisation* » (page 102). On rejoint ici également le dilemme de la « différence comme habilitation ou stigmatisation » de Norwich.
- le sens de la justice qui amène à gérer l'égalité des droits et l'équité de traitement des élèves. L'objectif de l'enseignant est de confronter chaque élève à des situations suffisamment exigeantes et ambitieuses pour qu'il progresse tout en adaptant les situations d'apprentissage pour qu'aucun ne soit totalement en échec ou rejeté par les autres. Garel s'appuie en cela sur Reto pour mettre en avant une exigence complexe du métier d'enseignant : « *Saisir à la fois les individualités dans leur singularité en les conjuguant au pluriel* ».

En conclusion de son article, Garel postule un écart entre bienveillance et exigence qui relève « *d'une conception épistémologique et philosophique qui [...] amène à considérer les personnes « handicapées », par rapport aux autres, comme des personnes dont les singularités signent moins des différences de nature que de degré. Ce qui, dans une perspective inclusive, invite à une double exigence : veiller à prendre en compte le singulier de chaque individu et à construire du commun* ». « *Être bienveillant, au sens de veiller au bien de l'élève, conduit à être suffisamment exigeant pour favoriser ses apprentissages, le développement de ses potentialités, son émancipation et sa participation sociale. D'un autre côté, la pertinence de l'exigence passe par une forme de bienveillance, en l'occurrence la nécessité de bien veiller à ce que les contenus d'enseignement, les tâches et l'accompagnement de l'élève soient adaptés de manière à constituer un environnement capacitant, pourvoyeur d'un pouvoir d'agir infiltré par le désir et un plaisir d'agir.* » Le dilemme bienveillance versus exigence est donc bien réel, mais Garel offre ici des possibilités de le travailler.

Ces deux articles mettent donc en évidence des dilemmes propres à l'école inclusive sans les séparer des dilemmes habituels des systèmes éducatifs.

2.4.3. Synthèse autour des dilemmes dans le contexte inclusif

Au regard des différents travaux présentés, les dilemmes les plus importants pour les enseignants dans le cadre de l'éducation inclusive sont :

- le dilemme du pilotage de l'avancement du curriculum : sur qui s'appuyer pour piloter la classe : les plus forts ou les plus faibles, les extrêmes ou la moyenne ? Quelle place accordée aux EBEP dans ce pilotage : curriculum adapté ou pas ? Ce dilemme rejoint la problématique mise en évidence par Thomazet (2012)³.
- le dilemme de la différence : la différence est-elle un apport quand elle est liée à la nécessité d'assurer des ressources supplémentaires ou différentes pour la classe ou est-elle une stigmatisation, une dévalorisation de l'élève ?
- le dilemme participation / protection : doit-on aller vers la participation de tous dans un objectif de socialisation ou doit-on mettre en avant la protection de certains au nom de leur vulnérabilité ?
- le dilemme de l'exigence bienveillante : peut-on être exigeant avec les EBEP ? Doit-on faire preuve d'une bienveillance particulière ? Peut-on concilier bienveillance et exigence dans l'objectif de les faire progresser ? Doit-on différencier voire individualiser les apprentissages en allant à l'encontre de la « *justice scolaire et de*

³ Cf. partie 2.1.

l'égalité de traitement des élèves, pour lesquels les apprentissages se font dans et par le groupe » (Reverdy, 2019) ?

Ces dilemmes, consubstantiels du travail enseignant, créent « une usure morale et physique avec une charge émotionnelle importante liée à une dimension anxiogène d'un travail relationnel de proximité et à une culpabilité inhérente à la difficulté de concilier des principes déontologiques et des prescriptions contradictoires » (Gasparini rapporté par Reverdy, 2019).

2.5. Conclusion

De l'école inclusive idéale à une école inclusive réelle, de l'élève idéal à l'élève à besoin éducatif particulier, les chercheurs mettent en avant les principes sur lesquels peut se construire l'école inclusive, mais aussi les nombreuses tensions qui agitent les enseignants dans leur cheminement du paradigme intégratif au paradigme inclusif. Ces tensions et leurs implications au regard des travaux cités précédemment peuvent se résumer en trois points principaux :

le prescrit, son abondance et ses contradictions	des besoins de formation
	une présence forte du dilemme du pilotage de l'avancement du curriculum
	un dilemme important : celui de l'exigence bienveillante
l'écart entre savoir ce que l'on doit faire et savoir comment le faire	la nécessité du travail en équipe élargie (AESH, enseignants spécialisés, familles ...)
	le besoin de formation et de co-formation des équipes éducatives
	la capacité et/ou volonté de s'adapter des enseignants en lien avec une possible mais fréquente insatisfaction (Lantheaume - partie 3.3)
	une inclusion pour l'instant "multiforme" qui montre que le paradigme inclusif est encore en construction
l'écart entre ce qui est normal et ce qui ne l'est pas pour un enseignant	une vision personnelle de l'élève idéal à confronter à la réalité de la scolarisation des EBEP dans le système scolaire actuel
	l'amplification des dilemmes de pilotage managérial, curriculaire et de cadence d'enseignement
	l'apparition du dilemme de la différence et de celui de la participation ou de la protection

Figure 5 : synthèse des tensions et dilemmes mis en évidence par les chercheurs cités

Les enseignants jonglent ainsi entre des injonctions contradictoires : celle de l'inclusion avec un objectif de faire progresser tous les élèves quel que soit leur besoin et celle du socle commun qui normalise la progression de chacun. Les dilemmes auxquels ils font face au quotidien sont alors amplifiés par le cadre de l'éducation inclusive.

Cette notion de dilemme nous semble une entrée conceptuelle intéressante pour lire l'activité enseignante dans le cadre des situations difficiles en contexte inclusif. L'objectif de lire l'activité enseignante nous conduit maintenant à nous intéresser à la théorie de l'activité afin de pouvoir ensuite mettre en évidence actions, préoccupations et dilemmes chez les enseignants sollicités dans le cadre de ce mémoire.

3. L'analyse de l'activité enseignante et les adaptations mises en place par les enseignants face à des situations « inhabituelles »

Dans le cadre du paradigme inclusif, les chercheurs cités précédemment nous ont montré les changements dans les prescriptions et dans les conceptions du métier d'enseignant, mais aussi les zones de difficultés, de tension que ce paradigme induit au sein du système scolaire. Dans ce mémoire, nous allons nous attacher à illustrer les tensions et les difficultés ainsi mises en avant en essayant de comprendre comment les enseignants se positionnent par rapport à ces prescriptions et développent des adaptations pour tenir leur activité d'enseignant en s'inscrivant dans ce paradigme inclusif.

Pour cela, nous allons nous pencher sur l'analyse de l'activité et sur la clinique de l'activité à travers les travaux de Champy-Remoussenard (2005) et de Durand (2009), de Clot (2000). Les travaux de Khéroufi-Andriot (2020 et 2022) et de Lantheaume (2007, 2008 et 2016) nous permettront de présenter les différentes adaptations mises en place par les enseignants en difficulté.

3.1. L'analyse de l'activité

Dans son article « Les théories de l'activité entre travail et formation » de 2005, Champy-Remoussenard présente les différentes théories en lien avec l'analyse de l'activité. Durand, lui, s'est attaché à comparer trois approches d'analyse du travail dans le chapitre « Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions » de l'Encyclopédie de la formation de 2009.

La notion d'activité apparaît dans ces deux articles comme un moyen central d'accès au travail réel, c'est-à-dire à

« l'intérêt porté à l'activité effective des professionnels dans les contextes et les systèmes de contraintes dans lesquels ils évoluent. L'activité est une construction singulière qui exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations, son système de valeurs (Leplat, 1997). » (Champy-Remoussard, 2005, page12)

L'analyse de l'activité est basée sur l'ergonomie et la psychologie du travail, mais est traversée par différents courants selon les objectifs des chercheurs-formateurs qui y travaillent. Cependant, tous les courants ont des points de convergence.

En effet, ils partent tous du postulat de l'opacité de l'activité de travail et de la complexité de son analyse. Chaque courant va chercher à comprendre l'écart entre la tâche et l'activité, le

prescrit et le réel et pour cela, va étudier l'activité en situation et/ou au travers des verbalisations que les acteurs produisent pendant ou sur l'activité et de leur perception de celle-ci. La place de l'acteur est centrale dans ces démarches car c'est lui qui apporte le savoir au travers des recueils mis en place qui ont alors valeur de preuves du fait du cadre et de la déontologie dans lesquels ils ont lieu.

De plus, d'après Durand (2009), l'intérêt de l'analyse de l'activité est de mettre en avant la complexité de l'activité qui ne peut pas se laisser « *capturer par une prescription* » du fait des aléas, des imprévisibilités qui ne sont pas dus à l'incompétence de l'acteur, mais à l'effort réalisé par l'acteur pour réaliser ce qui lui est demandé malgré tout. Enfin, le travail est une énigme de plus en plus complexe car il est souvent abstrait, collectif et verbalisé de façon discrétionnaire. Il nécessite des raisonnements subtils, des connaissances importantes et des compétences en termes d'analyse, d'adaptation, de résolution de problèmes et de coopération qui ne sont pas précisés dans la prescription.

Ainsi, d'après Durand, analyser le travail revient à analyser la prescription puis à analyser ce que font effectivement les acteurs, d'où l'intérêt de se doter d'une théorie de l'activité dans laquelle l'activité est un objet théorique, un objet d'étude et un objet de conception.

3.2. La clinique de l'activité

Parmi les différents courants de la théorie de l'activité décrits par ces deux auteurs, un nous semble particulièrement intéressant dans l'optique de décrire et analyser l'activité d'enseignants ordinaires face au paradigme de l'école inclusive : il s'agit de la clinique de l'activité.

Son créateur, Yves Clot, s'appuie sur les théories de l'ergonomie française et la psychopathologie du travail, et sur les travaux de Canguilhem, Vygotsky et Bakhtine. Cette approche s'inscrit dans un courant historico-culturel pour lequel « *le travail ne va pas sans l'homme* » (Champy-Remoussenard, 2005, page 23) et pour lequel « *l'activité d'un sujet sur un objet engage un processus de transformation de l'objet et du sujet lui-même* » (Durand, 2009, page 7). Dans cette optique, l'activité est organisée en trois niveaux : l'activité elle-même qui a une visée transformative sur son environnement ; les actions associées à des buts, des résultats permettant la réalisation de l'activité ; les opérations qui sont ajustées aux conditions environnementales pour concrétiser les actions.

Mais ce qui fait la spécificité de la clinique de l'activité est que, pour Clot, l'activité réalisée n'est pas « le réel de l'activité » :

« L'activité réalisée n'est qu'une infime part de l'activité possible. Le réel de l'activité est fait des activités suspendues, contrariées ou empêchées [...], contre-activités qui éventuellement l'empoisonnent. » (Clot, 2000)

Le non-réalisé de l'activité est alors source de ressentis souvent négatifs qui vont influencer sur l'évaluation de l'action et sur les actions et opérations ultérieures. Pour comprendre le travail des acteurs, il faut donc analyser l'activité réalisée, le réel de l'activité et la subjectivité des acteurs afin de mettre en évidence les arbitrages que ceux-ci réalisent dans l'action. En effet, il y a des tensions permanentes entre les contraintes de la prescription, les variables internes de l'acteur et les variables extérieures dues à l'environnement sur lequel agit le professionnel. On peut ici faire un parallèle dans le cadre enseignant avec les dilemmes de pilotage et les tensions mises en avant par Wanlin et Crahay en 2012 (Figure 4 : modèle intégré de la pensée interactive par Wanlin & Crahay).

De plus, d'après Clot (2000), entre en jeu la volonté de chacun de maximiser à la fois l'efficacité objective, c'est-à-dire la réalisation de la prescription, et l'efficacité subjective de chaque action. Cette efficacité subjective est celle qui va permettre à l'acteur d'avoir le sentiment d'avoir prise sur son activité.

Enfin, ce chercheur spécifie l'analyse de l'activité au travers des différentes dimensions de celle-ci :

- la dimension impersonnelle , c'est-à-dire, les prescriptions officielles : dans le cas de l'enseignement, les programmes, le Socle commun des connaissances et de compétences, les circulaires, le Code de l'Action sociale et le Code de l'Education ;
- la dimension transpersonnelle, au sens de métier d'autrui, de règles de métier consensuelles mais dynamiques qui se transmettent lors de la formation initiale ou continue, mais aussi à travers les guides pédagogiques, les discussions formelles ou informelles ;
- la dimension interpersonnelle si l'activité nécessite de travailler avec d'autres personnes, ici, dans le cadre de l'enseignement avec d'autres adultes (enseignants, ATSEM, AESH ...) mais aussi bien sûr avec les élèves ;
- la dimension personnelle de l'activité qui conduit à une interprétation individuelle des trois autres dimensions en fonction de l'état physique et psychique de l'enseignant de façon générale, mais aussi au moment de l'action.

La théorie de l'activité, et plus particulièrement, la clinique de l'activité nous paraît un cadre théorique adapté à l'objet du travail de recherche proposé dans ce mémoire. En effet, la part du travail empêché fait partie des « plaintes » régulièrement exprimées par les enseignants, comme nous l'avons évoqué dans la partie 2.4.1 quand Wanlin et Crahay (2012) relie

gestion des dilemmes et fréquentes insatisfactions. De plus, les études évoquées dans la partie 2.2 « Le paradigme inclusif et les tensions identifiées chez les enseignants » montrent que ceux-ci ne sont que rarement satisfaits de leur activité avec les élèves à besoin éducatif particulier pour des raisons en lien avec les zones de tension induites par le paradigme inclusif (Figure 3 : mise en relation de la conférence de Khéroufi-Andriot avec les autres travaux présentés dans ce mémoire) ou avec les dilemmes qui en découlent (Figure 5 : synthèse des tensions et dilemmes mis en évidence par les chercheurs cités).

Lantheaume (2008 et 2016) et Khéroufi-Andriot (2022) se sont penchés à travers leurs travaux de recherche sur ces souffrances enseignantes et les adaptations qui en découlent, en lien ou pas avec le contexte inclusif. Celles-ci pourraient nous aider à éclairer les données recueillies dans ce mémoire.

3.3. Les adaptations professionnelles dans le cadre de l'Education Nationale

3.3.1. La plasticité qui conduit à la créativité

Les enseignants sont réputés pour être résistants au changement. Les injonctions inclusives peuvent donc être sources de résistance. Mais dans son article « La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité professionnelle » (2016), Lantheaume met en avant une caractéristique peu évoquée de la profession enseignante : sa plasticité. Celle-ci est de façon générale vue comme une propriété aux caractéristiques antinomiques : la rigidité, aussi appelée permanence, et la capacité d'adaptation, voire de création.

Après avoir introduit la notion de durée comme correspondant au vécu singulier et hétérogène du professionnel et la notion de professionnalisation comme « *un ensemble de savoirs, de gestes et de valeurs du métier liés à l'histoire du métier et réexaminés dans l'activité (Aballéa, 1992), « renormalisés dirait Schwartz (1992). Ils résultent des interactions avec un environnement plus large (le prescrit, les dispositifs, les objets) et avec d'autres professionnels et des usagers* » (page 69), Lantheaume met en avant les caractéristiques de la plasticité professionnelle :

- elle permet de penser ensemble l'expérience en lien avec l'état physiologique et psychologique du travailleur ;
- elle est le signe et la possibilité d'apprendre en travaillant et d'en tirer de l'autosatisfaction ;
- elle est à la fois un processus passif et une possibilité de transformation active ;
- elle est en lien direct avec la créativité ;

- mais elle devient une injonction du monde du travail pour lequel la créativité est à favoriser, voire à imposer.

Lantheaume explicite donc que « *si la plasticité cognitive, comportementale est une condition de l'apprentissage et de l'activité réussie source de satisfaction du fait du sentiment d'avoir la main sur son travail, inversement, sollicité constamment (sous la forme de l'injonction à l'innovation, à l'adaptation, au changement) cela peut induire des réactions défensives avec un repli sur la dimension permanente du métier, de sa forme, mobilisant ainsi l'autre caractéristique de la plasticité.* » (page 72)

Pour bien se porter au travail, Lantheaume prescrit donc de « *pouvoir mobiliser la plasticité comme propriété et comme démarche : expérimenter le réel en recourant à l'imaginaire aussi bien qu'à la technique, identifier ce qui marche pour résoudre des problèmes au travail selon une métaplasticité permettant de faire de la plasticité un outil éloigné de la simple adaptation, mais proche de la création* » (page 73) En référence à Clot, elle insiste sur le fait que l'appropriation par les acteurs des différentes dimensions de leur métier peut conduire à une « *plasticité en souffrance, une perte du « pouvoir d'agir* » (Clot, 2008) » (page 73)

Cette plasticité se retrouve également dans l'article de Khéroufi-Andriot « Un exemple de créativité ordinaire au bénéfice d'une dynamique inclusive » (2022). Il y analyse les « petits riens » qui se mettent en place au fur et à mesure de la scolarisation d'une ESH et il met en avant leur rôle :

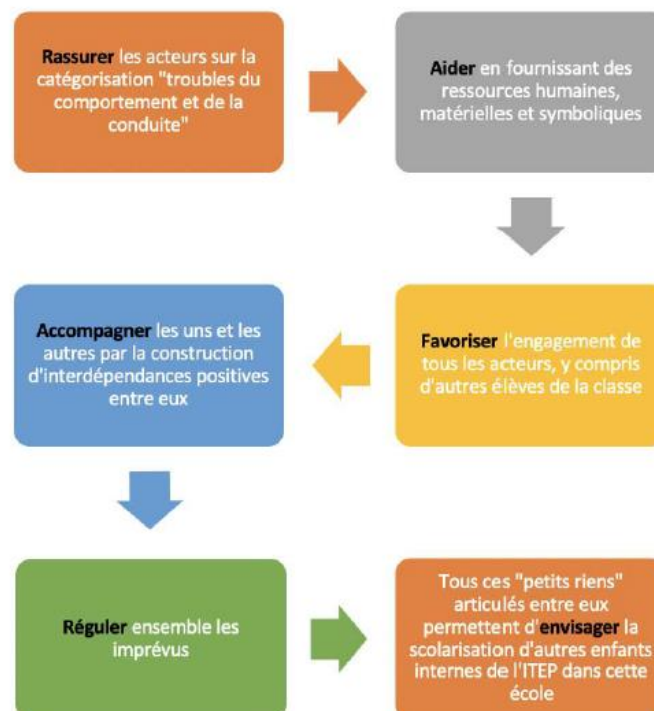


Figure 6 : les principales fonctions des "petites riens" - Khéroufi-Andriot, 2022 – page 8

Ces « petits riens », issus de la plasticité et donc de la créativité du professeur ont des impacts positifs sur l'élève, sur l'enseignant, sur tous les acteurs en lien avec l'inclusion de cette élève. Il fait l'hypothèse que « *c'est par la transformation de leurs pratiques que les acteurs ont la possibilité de contribuer à créer une dynamique inclusive* » (page 9). On retrouve bien ici la notion de plasticité qui permettrait une recherche d'efficacité subjective et objective dans un cadre que le professionnel pourrait faire évoluer dans la durée.

Mais la résistance supposée des enseignants et/ou leur mal-être exprimé face à des changements trop brutaux, imposés sur des temps qui ne correspondent pas à la durée et à la plasticité telles que Lantheaume les a exposées et qui ne permettent pas la création des « petits riens » de Khéroufi-Andriot peuvent donner lieu à des stratégies globales d'évolution de carrière que nous allons développer dans la partie suivante.

3.3.2. Les issues classiques à la difficulté

Dans le livre « La souffrance des enseignants » paru en 2008, Lantheaume et Hérou ont consacré un chapitre aux issues mises en place face aux difficultés par les enseignants. De façon similaire aux travaux sur les dilemmes présentés précédemment, ces deux sociologues mettent en avant que la gestion des difficultés est inhérente au métier d'enseignant, qu'elle est intégrée dans le cœur même du métier lors de la planification et de la conception des enseignements. Cependant les adaptations inhérentes aux difficultés répétées ne sont pas mises en avant spontanément par les enseignants car elles peuvent sembler peu légitimes et avouables. Mais les observations d'enseignants par ces deux chercheurs leur ont permis de conceptualiser différentes issues aux difficultés.

La première issue est basée sur l'engagement dans le travail, voire sur le sur-engagement puisqu'il s'agit d'élargir les tâches afférentes pour suspendre les difficultés, pour légitimer son travail et répondre à l'« *infinitude du questionnement sur le bon travail* » (page 136). L'enseignant se donne une obligation de moyens puisque l'obligation de résultats est trop incertaine.

Le désengagement est l'issue contraire, mais souvent consécutive. Il s'agit d'un désengagement partiel avec centrage sur le cœur du métier : la transmission de connaissances et un désinvestissement du travail. Ce désengagement est souvent lié au découragement, à l'usure et à l'insatisfaction de l'engagement précédent.

La troisième issue évoquée consiste à provoquer des changements en introduisant une variabilité : il s'agit d'éviter les difficultés ou une lassitude en préservant l'attrait du métier.

Pour cela, l'enseignant va « fuir » de façon interne à l'établissement ou externe à celui-ci : il va changer de niveau ou d'établissement.

La relativisation pédagogique et/ou sociale va être une autre issue utilisée par les enseignants pour protéger leur identité professionnelle en refusant d'endosser toutes les responsabilités des échecs. Lantheaume et Hélou parlent alors d'une « *tension entre la nécessité professionnelle du doute, la capacité critique et la sécurité psychique nécessaire pour agir* » (page 147). Relativiser permet aussi de masquer l'incompréhension des mécanismes de la réussite de l'action pédagogique.

L'issue suivante est de parler et/ou de travailler en équipe. Cette solution est fortement dépendante de la proximité avec ses collègues, du rapport de confiance, de réassurance et de soutien que l'enseignant peut attendre de son entourage professionnel. Elle s'inscrit dans la conscience professionnelle partagée, c'est-à-dire, la dimension interpersonnelle de l'activité professionnelle. Mais, parler n'implique pas automatiquement un travail collectif, il peut s'agir de « coussin compassionnel » (Clot, 2005).

L'issue ultime est la sortie du métier par des activités extraprofessionnelles plus ou moins importantes avec une issue radicale, la démission de l'Education Nationale.

Les issues proposées par Lantheaume et Hélou reprennent les formes d'action face à un mécontentement de Albert Hirschman (dans Lantheaume et Hélou, 2008) : *exit*, *voice*, *loyalty* et *apathy* mais en les adaptant au contexte enseignant. Cependant, il existe d'autres issues qui peuvent conduire à un sentiment d'autosatisfaction. La prochaine partie va développer celle de ruse professionnelle.

3.3.3. La ruse

Dans son article « L'activité enseignante - entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance » de 2007, Lantheaume s'intéresse à une adaptation pratique et ponctuelle, la « *tiherci* » : « *cette faculté de se sortir d'une situation épineuse (Yacine 2001), ruse ambiguë de celui qui n'a pas le pouvoir du décideur, mais a l'obligation de faire car sa survie est en jeu* ».

En interrogeant cette intelligence pratique, elle présente 3 situations d'accommodation aux conclusions différentes :

- la parade pour renverser la situation en affirmant son statut et sa posture professionnelle ;
- l'adaptation aux circonstances avec abandon de l'objectif initial de l'enseignement pour un autre objectif jugé aussi important par l'enseignant ;

- le contournement de la logique administrative pour imposer la logique pédagogique, au cœur du métier d'enseignant.

Elle définit alors la ruse improvisée comme *« une solution originale, non prévue par l'organisation du travail, à un problème inédit. Elle permet de faire tenir la situation (et pas seulement ne pas perdre la face), rend possible l'activité du professeur et doit être justifiable à l'aune de principes et de règles du métier »*. Elle peut devenir source de plaisir au travail car elle révèle une ingéniosité, une créativité qui lui permet de faire ce qui doit être fait. Cependant certaines ruses sont des stratégies défensives, pour se protéger : *« La ruse compense une faculté d'ajustement prise en défaut tout en la manifestant »*. La ruse se situant dans la part que l'organisation du travail ne peut confisquer (Martucelli, 2001), Lantheaume conclut ainsi : *« elle peut redonner du pouvoir à celui qui se sent écrasé par des injonctions impossibles à mettre en œuvre ou des organisations du travail inadaptées, mais elle ne renverse pas l'ordre des choses. Cependant, quand un collectif s'empare d'une ruse réussie, il peut en nourrir le métier et en faire un outil pour la négociation. Enfin, elle joue un rôle essentiel dans le jugement que porte le professionnel sur son travail. Une ruse qui échoue à rendre possible le bon travail produit de la souffrance, une ruse qui réussit l'ajustement créatif au réel et sa transformation, qui est partagée, stabilisée sous la forme d'une nouvelle façon de faire reliée au métier, est source de lien et de plaisir »*.

La ruse, dans sa version positive, est alors une adaptation qui de provisoire peut devenir pérenne, qui d'individuelle peut devenir collective. Elle participe de la plasticité du métier dans sa dimension personnelle, voire transpersonnelle.

3.4. Liens entre dimensions cachées, contexte inclusif et formation des enseignants

Dans une visée praxéologique de l'analyse de l'activité, Khéroufi-Andriot (2020) a proposé, dans le cadre de ses recherches sur les enseignants en contexte inclusif, d'utiliser les connaissances produites sur les dimensions cachées de l'activité pour former des enseignants inclusifs. Il propose donc de considérer les dimensions cachées de l'activité comme une ressource pour l'inclusion et la formation.

Il définit l'efficacité d'une inclusion comme *« la capacité qu'ont les enseignants de faire face aux contraintes des situations réelles (Durrive, 2015) ; ce que Y. Clot (2008) appelle une « efficacité malgré tout » que l'on peut qualifier de travail d'ingéniosité compensatoire, d'une « sorte d'engagement professionnel pour "ce qui doit être fait" », en dépit des obstacles inattendus générés par l'organisation elle-même » (Clot, 2008 : 102) »* (page 134).

En se référant à Clot et al., pour qui réaliser une activité c'est *« à chaque moment, se trouver dans des conflits de l'activité réelle où le rapport à soi-même, dans ses contradictions, est*

confronté en permanence à l'objet de l'activité et aux activités des autres sur ce même objet, dans leur diversité et leurs propres contradictions » (2007), Khéroufi-Andriot met en évidence que les conflits rencontrés par les enseignants sont sources de création et que cette créativité pourrait servir de base à un « environnement inclusif adapté, adaptable et débattable » dans un principe de coopération et de formation comme « *lieu pour penser ensemble la transformation et la permanence* (Lantheaume, 2016) ». (page 138)

On parle donc de passer d'une dimension personnelle de la créativité à une dimension interpersonnelle avec les autres accompagnants de l'inclusion et à une dimension transpersonnelle en amenant une reconception progressive de l'organisation quand les échanges sont « *susceptibles d'indiquer des zones d'empêchement qu'elles cherchent à contourner ou à annihiler, plus ou moins clandestinement* (Arnould et Falzon, 2013) ». (page 139)

3.5. Conclusion

La clinique de l'activité, de par son observation de l'activité réelle des acteurs, de par son approche du travail empêché, de par les différentes dimensions du travail est un outil d'analyse des difficultés et des solutions que peuvent trouver les enseignants, individuellement ou collectivement, pour faire "ce qui doit être fait" dans un contexte vécu comme normal ou dans celui de l'éducation inclusive vécu encore en 2024 comme extraordinaire.

On peut ainsi s'appuyer sur les concepts mis en avant par des chercheurs comme Lantheaume ou Khéroufi-Andriot telles que la plasticité, la créativité, la ruse et les adaptations pour analyser l'activité des enseignants 'ordinaires' dans le cadre de l'école inclusive tout en se référant aux différents dilemmes mis en avant par Wanlin et Crahay, Norwich et Garel pour analyser les décisions prises dans les enseignants dans leurs micro-décisions quotidiennes.

La clinique de l'activité, la notion de dilemme et celle d'adaptation semblent donc un cadre théorique favorable à l'observation et à l'analyse de situations complexes dans le cadre de l'école inclusive.

4. Problématique

Dans un premier temps, nous avons procédé à une lecture historique pour essayer de montrer comment le changement de regard de la société sur le handicap a conduit à penser différemment la place des personnes handicapées dans la société et dans l'école en particulier. Nous avons ainsi pu mettre en évidence trois grands paradigmes qui ont influé la scolarisation des élèves 'différents' : la ségrégation pour les enfants inadaptés dans la première partie du XXème siècle, l'intégration des élèves handicapés à partir des années 1970 et enfin l'inclusion des élèves en situation de handicap et des élèves à besoin éducatif particulier depuis la déclaration de Salamanque en 1994 et la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (2005-2006).

Ceci nous a conduit, dans un second temps, à répertorier les prescriptions institutionnelles en lien avec l'éducation inclusive puis, dans un troisième temps, à dégager les principes organisateurs de ce paradigme. L'abondance des documents prescriptifs fournis par le Ministère de l'Education nationale a été mis en évidence lors de leur explicitation, abondance reprise par Khéroufi-Andriot (2022) comme un point de tension pour les enseignants. Les travaux de Thomazet (2006, 2012) et Ebersold (2009, 2014, 2016 et 2017) nous ont permis de pointer les principes fondamentaux de l'école inclusive :

- Scolarisation de tout élève dans son établissement de référence, c'est-à-dire, l'établissement le plus proche de son domicile
- Scolarisation la plus ordinaire possible : pratique pédagogique adaptée au plus grand nombre
- Actions pédagogiques basées sur les compétences, les intérêts de tous les élèves et non sur les troubles à compenser

ainsi que des pistes permettant de promouvoir l'accessibilité pédagogique :

- Ne plus concevoir l'enseignement comme seulement une fonction disciplinaire
- Ne pas se centrer sur le trouble, mais sur le besoin et repérer les potentialités de chacun
- Aller vers des pédagogies plus coopératives
- Penser l'inclusion de façon globale dans et hors les murs de l'école
- Encourager les enseignants à envisager leur activité comme une source de développement professionnel.

Nous avons dans un quatrième temps évoqué les difficultés, les tensions suscitées chez les enseignants par ce paradigme inclusif. Les travaux de Toullec-Théry et Nedellec-Trohel (2010), ceux de Durand (2020) et Khéroufi (2022) nous ont conduits à visualiser les tensions selon quatre grands axes :

- Les tensions liées au prescrit institutionnel : abondance, contradictions, besoin de formation
- Les tensions liées à l'écart entre savoir ce que l'on doit faire et savoir comment le faire, à la relation PE - AESH ou PE – PE spécialisé, à la prise en compte globale de l'inclusion et de son versant lié à l'exigence éducative et donc au besoin de formation ou de co-formation
- Les tensions liées à l'écart entre ce qui est normal et ce qui ne l'est pas pour un enseignant, qui peuvent conduire à une déstabilisation de l'enseignant (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). Ce point de tension nous a conduit à explorer la notion d'élève idéal et à nous questionner sur l'accueil des EBEP à travers l'article « L'EBEP peut-il être un élève idéal ? » de Saunier (2021). La tension entre l'injonction inclusive et les normes institutionnelles (Socle commun de connaissances, programmes, évaluations nationales) amplifie le sentiment d'incompétence verbalisée face à un trop grand écart à la norme ou face à certains troubles.
- La tension créée par ce que l'enseignant ne se croit pas capable de faire malgré ses propres convictions.

La notion de dilemme nous a alors paru tout particulièrement intéressante pour pouvoir lire ces tensions et ces difficultés. Au travers des travaux de Wanlin et Crahay (2012), de Normwich (2014) ou de Garel (2020), nous avons pu comprendre ce concept présenté par ces auteurs comme consubstantiel de l'activité enseignante et dégager les dilemmes les plus importants dans la conduite d'une classe inclusive :

- le dilemme du pilotage curriculaire : sur qui s'appuyer pour piloter la classe ? Les plus forts ou les plus faibles ? Quelle place accordée aux EBEP dans ce pilotage ?
- le dilemme de la différence : la prise en compte de la différence est-elle un appui ou une stigmatisation ?
- le dilemme de la participation / protection : doit-on aller vers la participation de tous ou doit-on mettre en avant la protection de certains ?
- le dilemme de l'exigence bienveillante : où placer le curseur entre exigence éducative et bienveillance pour les EBEP ? Quelle place accordée à la différenciation ?

Nous avons, dans un dernier temps, développé des référentiels théoriques liés à l'activité, parce que cette approche peut être pertinente pour précisément appréhender à la fois les notions de dilemmes et de difficultés enseignantes. C'est pourquoi nous nous sommes attachés à présenter des notions comme le concept d'activité empêchée, (Clot, 2000) car les insatisfactions professionnelles et les dilemmes y trouvent un lieu d'expression, ou celui des quatre dimensions de l'activité : impersonnelle – le prescrit -, transpersonnelle – les règles du métier -, interpersonnelle – le travail avec les autres - et personnelle – interprétation

personnelle des trois autres dimensions de façon générale ou ponctuelle. L'analyse de l'activité nous a conduit à nous pencher sur les travaux de Lantheaume (2008 et 2016) et Khéroufi-Andriot (2022) pour leur présentation de l'adaptabilité enseignante au travers de concepts comme la plasticité, la créativité, la ruse et les issues face aux difficultés comme le sur-engagement, le désengagement, la relativisation, la parole ou la fuite.

C'est à partir de cet ensemble de concepts et de points de tension autour du paradigme inclusif que, dans une perspective descriptive et compréhensive, au travers de la description de quelques situations complexes, significatives pour les enseignants rencontrés de leurs difficultés ou de leur réussite avec des EBEP, je vais tâcher de répondre à la question suivante :

Quelle activité est mise en place par les enseignants du 1^{er} degré dans des situations complexes liées au paradigme inclusif ?

en m'appuyant sur les questions sous-jacentes suivantes :

- Quelles actions réalisées et/ou empêchées des enseignants du 1^{er} degré peut-on mettre en avant dans ces situations complexes ?
- Quelles préoccupations sous-tendent ces actions ? Quels dilemmes peut-on y lire ?
- Peut-on les analyser en termes d'adaptations ?

Partie empirique



5. Méthodologie

Dans le cadre de la clinique de l'activité, les recueils de données sont généralement des instructions au sosie ou des entretiens d'auto-confrontation simple ou croisée. Il existe cependant d'autres méthodes de recueil de la parole enseignante en lien avec son activité et en particulier l'entretien d'explicitation. Après une présentation de ce type d'entretien dont on s'inspirera pour le recueil d'événements significatifs pour les enseignants interrogés, ceux-ci seront présentés afin de mettre en évidence leur contexte de travail et les élèves à BEP dont ils souhaitent parler lors de ces entretiens. La méthodologie d'analyse des verbatim et de la construction des portraits sera également explicitée. Afin d'anonymiser les enseignants et les élèves, les prénoms ont été modifiés.

5.1. L'entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation a été conceptualisé par Pierre Vermersch dès 1990.

L'action étant « *une connaissance autonome* », elle nécessite un retour réflexif de la part de son auteur. L'entretien d'explicitation vise donc à donner la possibilité de réaliser ce retour et de le verbaliser.

L'entretien d'explicitation est basé sur la verbalisation de la dimension vécue et procédurale de l'action en mettant en jeu la mémoire concrète. Il a pour objectif d'aider l'interviewé à formuler dans son propre langage le contenu et la structure de ses actions ainsi que sa pensée privée. Il permet donc au formateur de s'informer, d'aider l'autre à s'auto-informer et de former l'autre à s'auto-informer. Il a donc des intérêts aussi bien dans le domaine de la recherche que dans celui de la formation.

Les conditions de mise en place de l'entretien d'explicitation sont :

- se centrer sur la verbalisation de l'action vécue
- faire référence à une tâche réelle et spécifiée
- focaliser sur l'action en laissant de côté volontairement le contexte, l'environnement, les circonstances ou les jugements, les opinions ou les commentaires
- centrer sur l'aspect procédural de l'action et non sur les aspects déclaratifs ou intentionnels
- vérifier que l'interviewé est en évocation du vécu
- aider à l'activation de la mémoire concrète en cherchant l'accès sensoriel.

Les techniques de l'entretien d'explicitation évoquées par Pierre Vermersch sont basées sur 4 principes :

- questionner en fonction du caractère préréfléchi de l'action : quoi plutôt que pourquoi ; questions descriptives ; relances sur les dénégations ; questions sur les gestes ; mémoire concrète
 - questionner en fonction des propriétés de l'action : dimension procédurale de l'action ; granulométrie (du général aux détails)
 - guider l'évocation en cherchant à identifier les cohérences (causales, temporelles, logiques)
 - questionner l'implicite linguistique
- et 2 principes éthiques :
- établir un contrat de communication déontologique et technique
 - établir et conserver le rapport à l'autre : se synchroniser.

Il s'agit donc d'établir une écoute à la fois très ouverte mais aussi très guidante car les interventions directives sont dirigées vers le vécu du sujet. L'objectif est de permettre à l'interviewé d'équilibrer son discours entre la parole formelle (il s'exprime à partir de son savoir) et la parole impliquée ou « *incarnée* » (il est relié au caractère concret de son vécu par les dimensions sensorielles et affectives). D'après Pierre Vermersch, un entretien d'explicitation est réussi quand le regard fuit vers l'intérieur car alors la personne interviewée est bien dans l'expression de son activité vécue : elle le « revit » en l'explicitant.

Les recueils de données présentées dans ce mémoire vont donc s'inspirer de ces éléments pour guider la parole recueillis auprès de trois enseignants du premier degré.

5.2. Présentation des enseignants interviewés

5.2.1. Carinne, décembre 2022

Carinne est enseignante en école maternelle depuis plus de 20 ans dans la Haute-Garonne. Elle a enseigné en Petite et Moyenne Sections et depuis quelques années, elle travaille en classe de Moyenne et Grande sections. Les élèves à besoins particuliers qu'elle accueille sont rarement notifiés comme tels par les MDPH ou les dossiers sont en cours car l'école maternelle est souvent l'élément déclencheur des processus de reconnaissance.

Elle a accepté de se prêter à un entretien dont l'objectif était de revenir sur une situation complexe en lien avec un élève à besoin particulier afin de pouvoir mettre à jour les gestes professionnels qu'elle mobilise et ses préoccupations sous-jacentes. Cet entretien a eu lieu hors de l'école. Après explication du contexte de ce mémoire et des principes de l'entretien d'explicitation, elle a évoqué deux situations ayant eu lieu la semaine précédente avec un EBEP scolarisé dans sa classe maternelle. L'ATSEM de cette classe était absente lors de la

survenue des deux événements évoqués. L'entretien enregistré, d'une durée de 22 minutes, est retranscrit en annexe 1.

L'élève à besoin éducatif particulier qui sera au centre des échanges a été rebaptisé Léon. Il est scolarisé en grande section dans une classe de 26 élèves (14 MS et 12 GS) d'une école maternelle de 5 classes de la zone péri-urbaine toulousaine. Il n'y a pas dans cette école de dispositif ULIS et le RASED n'y intervient que ponctuellement, à la demande des enseignantes pour des analyses de situation. Léon fait l'objet d'une demande de notification MDPH suite à des équipes techniques et des équipes éducatives réalisées depuis la Petite Section. La notification MDPH est arrivée dans la famille en mai 2023, avec mise en place d'une indemnité pour la prise en charge financière des soins, mais pas de notification d'aide humaine dans le cadre scolaire. Les parents ont fait appel. Un rendez-vous neuropsychiatre est prévu en janvier car un neuropsychologue a diagnostiqué un TDAH avec trouble de l'opposition. Au niveau scolaire, les évaluations de fin de MS montrent qu'il a un niveau début de MS (commence à écrire son prénom en capitales - ne connaît aucune lettre de son prénom). En PS, Léon tapait et injuriait les élèves et les adultes. Il est dans un rapport de force avec les enseignants et les adultes en général (ATSEM, animateurs). Carinne dit qu'elle n'a plus de prise dans certaines situations et qu'il l'épuise.

5.2.2. Athénaïs, février 2023

Athénaïs est enseignante dans une école REP+, « Politique de ville » de Toulouse. Elle enseigne dans une classe de 22 élèves avec 10 CM1 et 12 CM2 dans lequel elle estime avoir 12 élèves à besoin éducatif particulier, sans aucune aide humaine. Elle est donc seule adulte dans la classe.

L'entretien a lieu lors des vacances de février 2023. Lors d'une conversation informelle sur des élèves à besoin éducatif particulier, une remarque de sa part sur un élève qui lui pose particulièrement de difficultés m'a incitée à lui proposer d'enregistrer un entretien au cours duquel elle pourrait me raconter une situation particulière avec celui-ci. Le verbatim complet de l'entretien est en annexe 2.

Inazio est un élève qui a des troubles du comportement signalés par ses enseignants depuis son entrée en CP. Des équipes éducatives ont été réalisées mais les parents sont « *dans une forme de déni : pour eux, leur enfant est un peu turbulent, ça va passer.* » (l. 39-40)⁴. Athénaïs pointe que « *le comportement empêche les apprentissages* » (l. 46-47). Un protocole et un lieu refuge avaient été mis en place pour tenter de permettre à cet élève d'avoir un espace où s'isoler quand il ne peut plus rester au milieu des autres élèves, mais

⁴ Chaque extrait d'un verbatim sera suivi de la mention des numéros de ligne dans le verbatim.

également pour permettre aux autres élèves de poursuivre leur apprentissage. Ce protocole a été annulé par les parents (« *ses parents lui ont dit d'arrêter d'aller là-bas parce qu'il n'arrivait plus à suivre les cours ! [...] Ah oui il m'a dit « Maîtresse, c'est à cause de toi en fait que j'ai du retard ! » »* (l. 263-266)).

Lors de notre entretien, Athénaïs va évoquer deux situations complexes en lien avec Inazio.

5.2.3. Franck, avril 2023

Franck est un jeune enseignant de 50 ans qui est sur un poste fractionné : il complète des directeurs ou des enseignants à temps partiel. Dans un petit village de la zone péri-urbaine de Toulouse, il est donc les lundis, mardis et mercredis sur l'école élémentaire en CE2-CM1-CM2, les jeudis dans l'école maternelle du même village en Petite Section et les vendredis, il complète les deux directeurs sur leurs décharges de direction. L'élève dont il a souhaité me parler, Olivier, est scolarisé en Petite Section et Franck est donc son enseignant tous les jeudis. L'entretien a eu lieu en avril, après avoir été reporté plusieurs fois pour des raisons professionnelles des deux protagonistes. Le verbatim complet est disponible en annexe 3.

Olivier est un élève qui présente des troubles du spectre autistique. Il a été reconnu en situation de handicap avant son entrée à l'école maternelle et il est pris en charge par l'hôpital de jour tous les matins. Son Plan Personnalisé de Scolarisation prévoit qu'il est en classe tous les après-midis de 13h45 à 15h30 avec une aide humaine.

Franck va au cours de notre entretien évoquer le jeudi après-midi qui a précédé celui-ci. Il va raconter les différentes crises qui ont émaillées les 2 heures de présence d'Olivier, leurs causes, leurs résolutions et les difficultés qu'elles engendrent dans le quotidien de la classe, ainsi que livrer des réflexions personnelles par rapport à cet élève et à sa présence en classe.

5.3. Méthodologie d'analyse des verbatims

Chaque entretien enregistré sur mon téléphone a fait l'objet d'une retranscription la plus fidèle possible. La ponctuation a été ajoutée pour permettre une lecture plus fluide des entretiens. Pour la même raison, les répétitions ont été enlevées et quelques annotations ont été ajoutées. Les lignes des verbatims ont été numérotées afin de pouvoir s'y référer tout au long de leur analyse.

Les verbatims ont ensuite été analysés en plusieurs temps :

- recherche des actions mises en place par l'enseignant pour les remettre dans l'ordre chronologique
- recherche des préoccupations verbalisées par l'enseignant
- recherche des préoccupations, des actions transformées ou non-réalisées non verbalisées mais accessibles pour le chercheur

- mise en évidence des sentiments générés.

Chaque lecture est faite avec des surligneurs de couleur différente. Les informations ont été organisées en cartes mentales afin de mettre en évidence les différents concepts analysés mis en évidence dans la partie théorique : les prescriptions, les actions, les préoccupations, les dilemmes, les adaptations, les dimensions de l'activité et le réel de celle-ci.

Chaque entretien a alors conduit à l'écriture de portraits dans lequel je présente l'enseignant, la méthodologie d'écriture puis les événements évoqués en mettant en avant d'abord les prescriptions et le cadre de ceux-ci en m'appuyant au besoin sur des extraits des verbatims, avec référence aux numéros de lignes. Ensuite, les actions sont détaillées dans l'ordre chronologique, actions de l'enseignant à l'égard de l'ensemble des élèves de la classe en parallèle des actions visant uniquement l'EBEP que l'enseignant a choisi de mettre en avant. Chaque action est aussi analysée du point de vue des tensions et dilemmes qui conduisent à des transformations de ces actions, analyse visant à mettre en exergue les préoccupations enseignantes, leur évolution et les sentiments générés par cette évolution. L'objectif d'autonomie des portraits discuté avec Bruno Fondeville va conduire à répéter des éléments de méthodologie et la présentation des enseignants afin que chaque portrait puisse être lu séparément des autres, voire du mémoire.

Une analyse comparative des différents portraits permettra ensuite de synthétiser les dilemmes mis en avant dans les trois portraits.

La discussion permettra ensuite de mettre en évidence ou pas les adaptations réalisées par ces trois enseignants.

6. Analyse des données

6.1. Carinne, le dilemme individu - collectif

Carinne est une enseignante expérimentée qui travaille dans une école maternelle de la zone péri-urbaine de Toulouse. Léon est un élève qualifié d'EBEP par ses différents enseignants. Il est scolarisé en GS dans la classe de MS-GS de Carinne. Il est décrit par Carinne et ses enseignants précédents comme violent et en difficulté scolaire : les évaluations réalisées en fin de MS montrent qu'il a un niveau de début de moyenne section. Son enseignante a établi un contrat en septembre 2022 avec lui et sa famille en ce qui concerne son comportement et un PPRE en ce qui concerne ses apprentissages. Une demande de notification MDPH a été déposée par la famille en juin 2022 ; au moment de l'entretien, aucune réponse de la MDPH n'est arrivée. Carinne m'informe en mai 2023 qu'une reconnaissance de situation de handicap a été octroyée pour Léon avec mise en place d'une indemnité pour les soins sans proposition d'aide humaine pour la classe. La famille a déposé un recours. Un neuropsychologue a diagnostiqué un TDAH avec trouble de l'opposition. En décembre 2023, une évaluation psychométrique par la psychologue scolaire établit un QI faible et une demande d'orientation vers un dispositif ULIS a été réalisée par la famille pour la rentrée 2024.

Lors de notre entretien en octobre 2022, Carinne évoque deux épisodes difficiles en lien avec Léon qui se sont produits la semaine précédant l'entretien. Il est important d'avoir à l'esprit pour comprendre les situations évoquées par Carinne que son ATSEM est absente cette semaine-là et que Carinne est la seule adulte présente en classe.

Pour chaque épisode évoqué, nous allons dans un premier temps décrire l'activité de l'enseignante et Léon en les restituant de façon chronologique, puis nous analyserons l'épisode en mettant en avant les préoccupations, les difficultés évoquées par l'enseignante en s'appuyant sur des extraits du verbatim, extraits référencés aux numéros de ligne de celui-ci disponible en annexe 1. Une synthèse des deux épisodes sera ensuite réalisée pour essayer de caractériser au mieux les difficultés communes à ces deux épisodes.

6.1.1. Au coin regroupement, quand le besoin de protéger suspend l'enseignement

6.1.1.1. Description de la situation

La première situation relatée par Carinne lors de l'entretien d'explicitation se passe un matin juste avant la récréation. Dans sa classe de MS-GS, Carinne a l'habitude de procéder à une synthèse des apprentissages réalisés en ateliers. L'ensemble des élèves est installé sur des bancs au coin regroupement. Il est possible de découper ce court événement en trois temps

distincts en distinguant les actions à destination de l'ensemble des élèves et celles ne prenant en compte que Léon :

Temps – enseignante	Action envers tous les élèves	Action particulière envers Léon
interruption de l'apprentissage collectif	synthèse des apprentissages interrompue par Léon	mobilisation du contrat de comportement
confrontation physique	sortie des autres élèves de la classe	maintien physique de Léon
attente du retour au calme	surveillance des élèves qui se préparent à sortir	surveillance de Léon pendant qu'il se calme seul en classe

Tableau 2 : découpage temporel de la première situation évoquée par Carinne

Dans la description de la situation, nous allons essayer de montrer comment la situation s'est dégradée et comment l'activité enseignante s'est alors transformée pour s'adapter à la gestion de cet élève à besoin éducatif particulier.

Carinne nous explique que, pendant qu'elle synthétise les apprentissages avec les élèves, Léon s'agite et commence à pousser ses voisins qui se plaignent. Suivant la règle instituée dès septembre avec Léon, Carinne nous dit demander à plusieurs reprises à Léon de se calmer, en ayant en tête le contrat mis en place : « *s'il n'arrive pas à se calmer, je vais le mettre sur une chaise à part pour qu'il n'embête plus ses copains* » (l. 18-19). Léon ne parvenant pas à se calmer, elle nous dit qu'elle se lève, le prend par la main pour le conduire sur une chaise à l'écart. Léon lui échappe et continue à pousser ses voisins encore assis pour terminer la synthèse. Il se crée ici une dynamique dans laquelle Léon refuse le travail collectif ainsi que les tentatives de régulation de son enseignante, ce qui va conduire à une dégradation rapide de la situation.

Seule adulte en classe pour faire face à cet élève qui transgresse à la fois les règles établies pour tous et son contrat personnel, dans une situation dont la violence monte, Carinne demande à tous les autres élèves de sortir dans le couloir pour se préparer à sortir en récréation et en même temps, elle attrape fermement Léon. Voici comment elle le raconte : « *Je suis obligée de le sortir de force⁵, d'aller lui dire d'aller s'asseoir. Il ne m'écoute toujours pas, il commence à courir, donc je suis obligée de le prendre fermement. Devant les élèves, c'est ça qui est le plus gênant parce que j'étais seule sans ATSEM.* » (l. 26-29)

⁵ du coin regroupement

Quand un élève qui était dans le couloir passe la tête par la porte pour demander ce qu'ils doivent faire exactement, Carinne lâche Léon en lui expliquant que « *Moi, c'est pas mon rôle je veux pas te faire du mal. Je veux pas que toi tu te fasses du mal. Je veux pas que tu me fasses du mal.* » (l. 45-47), puis elle demande à celui qui est à la porte de s'habiller pour sortir en récréation et de le dire à ses camarades.

Carinne a alors lâché Léon. Comme celui-ci n'est pour autant pas calmé et qu'il veut rejoindre les autres dans le couloir, Carinne l'en empêche physiquement : « *Moi, je me suis mise à l'entrée parce que dans ce cas-là, je sais qu'il peut s'en prendre aux élèves.* » (l. 47-48) Elle se positionne dans l'encadrement de la porte pour faire barrage tant qu'il n'est pas calmé. « *Il a essayé de me pousser, il a vu que je tiendrai et donc au bout d'un moment, il a quand même réussi à se calmer mais ça a bien duré 5 minutes.* » (l. 55-56) Des indices corporels montrent à Carinne qu'il s'est calmé et qu'il peut rejoindre les autres élèves dans le couloir afin que tous sortent dans la cour : « *je l'ai vu à son attitude, et c'est physiquement, corporellement, je l'ai laissé aller mettre son manteau et aller se ranger avec les autres* » (l. 88-89).

La conclusion de cet événement montre l'importance du rapport physique éprouvant dans la relation entre l'enseignante et son élève, « *je me suis mis devant la porte. J'ai fait bloc.* » (l. 50-51) « *il a vu que je tiendrai* » (expression répétée à l'identique lignes 53 et 55), ainsi qu'une connaissance professionnelle de cet élève et de son comportement. Cette connaissance joue un rôle important dans le dénouement de la situation, car elle est attentive à des signes non verbaux pour mesurer son retour au calme : « *Et quand j'ai vu que son attitude c'est bon, il s'est calmé, je l'ai vu à son attitude, et c'est physiquement, corporellement* » (l. 87-88).

6.1.1.2. Analyse de la situation

Nous allons maintenant être attentifs d'une part au rapport entre ce qui est prévu par l'enseignante (son prescrit) et le réalisé de la situation, tout en mettant en évidence d'autre part les préoccupations et les tensions que vit l'enseignante.

Les moments de travail collectif (regroupement par exemple) étant difficiles à gérer pour Léon, Carinne a mis en place deux stratégies visant à permettre à celui-ci de bénéficier de la situation pédagogique, ici une phase d'institutionnalisation des apprentissages. La première est l'attribution d'une place précise sur les bancs, place où Léon, est installé près de camarades « *qui sont capables de lui tenir tête, de lui résister* » (l. 68). La seconde adaptation est la possibilité d'isoler Léon sur une chaise, possibilité inscrite dans le contrat de comportement validé par les parents. Carinne met ainsi en place dans sa classe des

stratégies de prévention en direction de cet EBEP car elle se préoccupe tout autant des apprentissages de Léon que de ses difficultés de comportement en grand groupe. En effet, le fait de le placer soit avec les autres élèves en choisissant ses voisins de banc, soit sur une chaise près du groupe assez loin pour qu'il ne provoque pas de réaction négative de la part de ses camarades, qui parfois se plaignent et le rejettent « *ils me le disent « on en a assez qu'il soit là !»*. *J'ai une élève qui a dit « Ce serait bien s'il était plus dans notre classe » »* (l. 71-72) montre que cette enseignante tente d'intégrer Léon au groupe dans des situations d'apprentissage tout en tenant compte de ses besoins particuliers. Ces éléments ont été confirmé par Carinne dans une discussion hors entretien qui a eu lieu quelques semaines après celui-ci.

Dans cet épisode, l'inefficacité du contrat passé avec Léon est rendu visible par son refus de se calmer, et celui d'aller sur la chaise où il pourrait continuer à suivre le travail collectif entamé. De plus, Carinne est interrompue dans le travail pédagogique entamé avec l'ensemble des élèves et ce travail ne sera jamais terminé. Carinne fait alors face à une situation difficile : « *Et donc là au lieu de m'obéir, il embête encore plus ses voisins, il les pousse. Donc là, je me lève et je le saisis par la main. Et là il commence à ...* » (l. 24-25). La situation devient tendue : « *Donc c'est rapport de force entre lui et moi.* » (l. 25-26) Nous sommes ici devant une situation complexe dans laquelle la mise en place de règles et de contrat ne fonctionne pas et conduit à l'installation d'un rapport de force difficile à gérer comme nous allons le voir maintenant. Carinne est alors face à l'échec du prescrit qu'elle a institué en début d'année pour éviter la situation qui se présente malgré tout à elle ce jour-là.

La situation de confrontation physique qui se met alors en place met l'enseignante mal à l'aise. Elle est dans l'obligation d'avoir recours au maintien par la force pour protéger ses élèves mais aussi pour se protéger elle-même, à la fois d'un geste potentiellement violent mais aussi du regard des autres élèves : « *Et donc là, comme c'était l'heure de la récré, j'ai demandé aux enfants d'aller se préparer pour la récréation, pour qu'ils n'assistent pas à ça. J'étais obligée de le maintenir très fermement pour qu'il se calme, parce que il commençait ... pas à s'en prendre à moi, parce que pour l'instant il le ... il ne le fait plus. Il le faisait en petite section, mais en moyenne section il avait un maître qui ... il ne le faisait pas. Et moi j'ai eu un petit geste qui m'a fait penser qu'il allait peut être...* » (l. 29-34)

S'en suit l'échange suivant :

« *Chercheuse : là pendant cette situation ?*

Carinne : là dans cette situation, j'étais obligé de le tenir fermement, il était vraiment dans l'opposition !

Chercheuse : D'accord, quand tu dis un petit geste, est-ce que tu peux me dire plus précisément ?

Carinne : Et bien, un petit geste avec l'épaule. Il a essayé de me pousser. D'accord, donc là, je l'ai tenu fermement par les épaules debout. Il s'est mis par terre, donc je l'ai maintenu au sol tout en ayant les élèves dans le couloir en train de se préparer pour la récréation tous seuls. » (l. 35-43)

Cet échange nous donne à voir une difficulté qui va bien au-delà de l'échec du contrat car celui-ci est suivi d'une phase de confrontation physique dans laquelle l'enseignante a plusieurs préoccupations, d'abord celle de protéger les autres élèves (« *Je suis obligée de le sortir de force* »), ainsi que celle de se protéger (« *Il a essayé de me pousser.*»). Cette confrontation physique la met très mal à l'aise (« *Devant les élèves, c'est ça qui est le plus gênant* »)

La violence potentielle se retrouve également dans sa décision de ne pas laisser sortir Léon immédiatement après la contrainte car elle connaît son élève : « *Il s'en prend pas à lui mais il s'en prend aux élèves* » (l. 50) « *j'avais peur qu'il aille les embêter encore plus. Parce qu'il a cette tendance à si untel s'est plaint, ben il va aller plus l'embêter, euh parce qu'il s'est plaint.* » (l. 84-85) « *Moi je pensais à l'empêcher de sortir et à faire en sorte qu'il se calme pour ne pas aller taper les copains.* » (l. 87-88)

Cet épisode montre l'échec des procédures prévues pour gérer le comportement complexe d'un EBEP, échec qui conduit à une situation difficile dans laquelle l'enseignante évoque des tensions physique et mentale importantes pour elle : « *Et là, physiquement et nerveusement, c'est très très dur pour moi* » (l. 56-57). La lecture de ces tensions montre une déception de l'échec du prescrit pensé par l'enseignante dans le cadre de la scolarisation de cet élève et des tensions liées de la gestion d'un individu au détriment de la gestion du groupe. Les préoccupations principales de l'enseignante ne sont plus ici des préoccupations d'apprentissage mais des préoccupations de protection.

Cette enseignante a souhaité, dans le cadre de notre entretien « *Après on peut, je peux choisir un autre événement, il y en a d'autres c'est à dire si tu es d'accord, je peux continuer à parler.* » (l. 104-105), évoquer une deuxième situation assez différente afin de montrer que les difficultés avec cet EBEP ne sont pas uniquement d'ordre comportemental et qu'elles sont fréquentes (« *c'était quelque chose qui se produit régulièrement.* » (l. 58)).

6.1.2. Atelier lecture, quand le renoncement à l'accompagnement individuel se fait au profit de l'apprentissage des autres élèves

6.1.2.1. Description de la situation

Le deuxième épisode relaté par Carinne se passe lors d'ateliers d'apprentissage. Carinne travaille sur un album avec tous ses élèves, les moyens et les grands, les ateliers proposés étant différents entre les deux niveaux. Léon ayant des difficultés dans les acquisitions scolaires, Carinne lui propose systématiquement les activités de MS afin de le faire progresser et de lui permettre d'être en réussite. Cette adaptation a été validée par la famille : une adaptation du curriculum a ainsi été proposée pour permettre à cet EBEP de progresser à son rythme. Dans l'idée d'une tension possible entre différencier pour aider ou stigmatiser, pour permettre à Léon de ne pas se sentir discriminé par cette adaptation, Carinne s'appuie en général soit sur son ATSEM qui va aider Léon à accepter la différenciation et à réaliser le travail proposé, soit sur les autres élèves de la classe : tutorat, travail de groupe. Carinne explicite que Léon a du mal à accepter ce contrat : « *s'il se rend compte qu'il ne fait pas le travail de grande section et il réclame le travail de grande section* » (l. 119-120).

Ce matin-là, Carinne est seule en classe. Elle a prévu de travailler avec un groupe de moyens en atelier dirigé pendant que les autres groupes de la classe, moyens ou grands, sont en autonomie. Léon doit travailler avec un groupe de moyenne section sur une fiche de lecture en écriture majuscule et les grandes sections sont en autonomie sur une fiche de lecture en écriture scripte. L'opposition de Léon va se manifester de façon nette à plusieurs reprises et va générer une situation difficile à supporter pour l'enseignante.

L'analyse du verbatim montre que cet épisode peut se découper en quatre temps selon les actions entreprises par l'enseignante :

Temps – enseignante	Action envers tous les élèves	Action particulière envers l'EBEP
installation des ateliers de travail	installation de tous les élèves dans leur atelier	proposition d'une tâche spécifique que Léon refuse
travail en atelier dirigé	- gestion du travail dirigé avec le groupe des MS - gestion du cadre de travail pour tous les élèves	régulation du comportement de Léon
gestion de Léon		proposition renouvelée d'un travail adapté
retour dans l'atelier dirigé	Reprise du travail en atelier dirigé avec les MS	surveillance et acceptation de son absence d'apprentissage

Tableau 3 : découpage temporel de la deuxième situation évoquée par Carinne

Lors de la mise en place des ateliers ce matin-là, Carinne nous dit qu'elle a prévu un travail de moyenne section pour Léon afin qu'il soit en réussite. Léon n'accepte pas de ne pas faire comme les autres grands : l'adaptation du curriculum envisagée par Carinne est refusée par l'élève. Le travail de prévention comportementale et de réussite scolaire qu'elle a réfléchi et validé avec les parents depuis septembre est, dès le début de cet épisode, mis à mal et cela laisse présager que la situation va être compliquée à gérer pour les apprentissages de cet élève mais aussi pour ceux des autres élèves de la classe. Carinne étant seule, elle le laisse partir travailler avec un travail de grande section dont elle sait qu'il sera trop difficile pour lui, même avec le dispositif de tutorat qu'elle a mis en place.

C'est effectivement le cas, puisque quelques minutes plus tard, Léon se rend compte qu'il est en échec face à son travail d'apprentissage et commence à gêner ses camarades en parlant fort, en embêtant sa tutrice. Carinne nous dit hésiter à intervenir car Léon est dans l'opposition : « *Il est vraiment dans l'opposition. C'est-à-dire, si je lui demande de parler doucement, il va parler fort ; si je demande de parler fort, il va parler fort aussi !* » (l. 142-143). De plus, Carinne a choisi la tutrice en espérant qu'elle puisse aider son camarade en absence de l'ATSEM, mais cette élève vient se plaindre. L'enseignante explicite ainsi qu'après avoir hésité, elle va aller voir Léon, lui expliquer que le travail est trop difficile pour lui et va vouloir prendre la feuille de travail de grande section pour lui proposer celle de moyenne section. Léon s'y oppose et la feuille se déchire. Léon esquisse un geste de violence, se retient.

Elle lui repropose le travail adapté, Léon le refuse encore une fois et prend la feuille de grande section de réserve (photocopie supplémentaire réalisée par l'enseignante au cas où un élève ait besoin de recommencer son travail pour différentes raisons). Carinne le laisse partir pour pouvoir retourner avec ses élèves de moyenne section. Elle observe Léon et voit que, comme à son habitude, il est dans le mimétisme avec sa tutrice : « *Et entre-temps la fille en binôme qui était avec lui a terminé son travail, donc elle, elle avait posé sa feuille et est allé chercher son cahier de dessin en autonomie. Donc quand il a vu ça, il a posé la feuille et il est allé aussi chercher son cahier de dessin, donc ça s'est arrêté comme ça.* » (l. 167-171) ce qui conduit Léon à n'avoir réalisé aucun apprentissage lors de ce temps d'activité : « *Il n'a pas réalisé en fin de compte ni le travail des grands ni le travail des moyens.* (l. 171).

6.1.2.2. Analyse de la situation

Carinne est dans cet épisode confronté à des choix complexes. Le premier apparaît avec la non-acceptation par Léon de son PPRE et de la différenciation qui lui est proposée. De plus, l'absence de son ATSEM place Carinne dans une posture qui nécessite qu'elle ait recours

au tutorat pour lequel elle a déjà réfléchi. Dans le dialogue suivant, la réflexion de l'enseignante dans le choix de l'élève-tuteur est identifiable, ainsi que le moment où Carinne décide que la gestion de son EBEP est prioritaire sur la gestion des autres élèves (l. 205-218) :

« Carinne : Ah elle, c'est une petite, c'est une élève qui est très empathique et qui aide les autres. Donc souvent par exemple je lui demande d'aller aider les moyens qui n'arrivent pas en fin de séance alors qu'elle, elle a terminé son travail.

Chercheuse : Et dans cette scène ?

Carinne : Je me souviens qu'elle est venue me dire que c'était trop difficile pour cet élève-là et qu'elle n'arrivait pas à l'aider, et que elle ne pouvait plus l'aider parce qu'au bout d'un moment il l'embête : il a écrit sur la table, il a écrit sur sa feuille parce que c'est trop difficile pour lui.

Chercheuse : D'accord donc elle verbalise le fait qu'elle essaye de l'aider mais qu'elle n'y arrive pas ?

Carinne : Oui voilà c'est ça.

Chercheuse : D'accord et c'est à ce moment-là que tu es intervenu auprès de lui ?

Carinne : Oui, oui, dès qu'il commence à déborder au niveau des autres enfants, j'interviens à ce moment-là. »

Le choix d'intervenir semble lié à une préoccupation de protection des autres élèves, et de l'élève-tutrice en particulier ici. Cette préoccupation vient en opposition avec le désir de Carinne de travailler, comme elle l'avait prévue, avec les moyennes sections, et ce dilemme « individu VS groupe » génère des sentiments négatifs pour l'enseignante comme nous pouvons le voir dans la suite du dialogue (l. 226-236) :

« Chercheuse : Et qu'est-ce que tu ressens toi au moment où elle vient te voir ?

Carinne : Je ressens de l'impuissance, de l'agacement parce que je suis obligée de laisser mes élèves qui vont être seuls. Et donc sans moi, la séance c'est de la manip, c'était de la manipulation mais la séance là elle est fichue ! Elle est fichue : il va falloir que j'intervienne, il faut que je revienne les recentrer et c'est très compliqué. Donc je ressens tout ça : une grosse fatigue !

Chercheuse : Tu te souviens sur le moment avoir ressenti cette grosse fatigue.

Carinne : Ah oui !

Chercheuse : Et cette fatigue, elle est là par rapport à cet élève ou par rapport à la gestion des autres ?

Carinne : Par rapport à cet élève ... (larmes qui perlent) »

Malgré ses sentiments, Carinne maintient une préoccupation d'apprentissage pour Léon puisqu'elle va aller le voir pour essayer de maintenir une exigence éducative.

La violence exprimée lors de la narration du premier épisode est ici encore présente même si elle reste latente. : « *Et là, il a eu un geste : il a levé la main mais sans aller au bout de son geste. Moi je me suis dit « il s'est retenu parce qu'il allait de colère parce que la feuille s'est déchirée, il allait me taper. » Il ne m'a pas tapé ... parce que même si j'ai beaucoup moins de prises sur lui que par rapport au début d'année, il est ...il a quand même, je pense, ce respect enfin je sais pas comment le décrire, aide-moi ! de pas me faire mal, enfin de pas me taper. » (l. 148-153).* Elle évoque même une possible affection de Léon pour elle qui lui aurait interdit de finir son geste : « *Je pense qu'il a un affectif avec moi sur ça où il va pas me taper mais il va être vraiment dans l'opposition. » (l. 155-156).*

A la fin de l'épisode, Carinne choisit de laisser Léon ne pas faire son travail et s'en explique ainsi (l. 172-180) :

« *Chercheuse : Et quand il s'est mis sur son cahier de dessin, est-ce que toi tu es intervenue ?*

Carinne : Non.

Chercheuse : Tu l'as laissé faire ?

Carinne : Je l'ai laissé faire parce que si j'allais intervenir, on allait encore être en opposition.

Chercheuse : D'accord.

Carinne : Donc je l'ai laissé sur son cahier de dessin pour que moi je puisse terminer la séance avec mes moyennes sections sereinement. »

Carinne est à la fois dans une posture d'évitement par rapport à un énième affrontement avec Léon, et à nouveau face au choix impossible dans lequel elle se trouve depuis le début de cet épisode, l'individu contre le groupe qui ici, peut s'exprimer ainsi : intervenir et laisser son groupe ou laisser Léon ne rien faire et travailler avec ses élèves. Elle choisit ici de prioriser les apprentissages des autres élèves plutôt que la gestion et l'apprentissage de son EBEP. Elle exprime dans cet épisode à nouveau l'échec des procédures prévues pour Léon et la fatigue psychologique associée à la gestion permanente de ces situations complexes et au renoncement à son exigence éducative : « *une grosse fatigue » (l. 231).*

6.1.3. Synthèse, maintenir l'élève dans l'apprentissage tout en poursuivant l'enseignement dans la classe et en protégeant les autres

Cet entretien avec les deux épisodes difficiles évoqués par Carinne donne à voir une préoccupation constante de la part de cette enseignante : maintenir une visée d'apprentissage pour son EBEP en adaptant le prescrit institutionnel et le prescrit de la classe.

En effet, dans ces deux épisodes, on peut noter une adaptation du prescrit institutionnel, via l'adaptation du curriculum de l'élève (travail adapté) et une adaptation des règles du métier

par un aménagement des situations de mise en commun au coin regroupement comme cela se fait 'traditionnellement' en maternelle. La remise en cause de ses deux adaptations par l'élève lui-même marque un écart entre le prescrit et le réel, prescrit adapté pour permettre à Léon d'évoluer dans un contexte de réussite. L'écart ici génère des situations complexes, des situations de désordre et des obstacles qui vont avec. Les tensions et les difficultés induites par cet écart peuvent être analysées en termes de dilemmes :

- entre la gestion des apprentissages pour cet élève et la gestion de son comportement,
- entre la gestion et la protection d'un élève et la gestion et la protection du groupe-classe,
- entre les apprentissages de cet EBEP et ceux des autres élèves.

Ces échecs conduisent aussi cette enseignante à agir avec de nouvelles préoccupations liées à l'urgence d'un conflit qui éclate :

- celle de protéger les autres élèves d'une violence potentielle, qui a déjà eu lieu et dont elle sent qu'elle peut surgir ;
- celle de se protéger d'un geste de violence inabouti, dont elle sait qu'il peut arriver et qui est parfois esquissé,
- et enfin celle de se protéger du regard des autres élèves qui pourraient interpréter, raconter le geste de maintien de Léon, or ce maintien, elle ne le reconnaît pas comme un geste professionnel autorisé, autorisable et acceptable.

Ces nouvelles préoccupations génèrent un dilemme individu-collectif qui conduit cette enseignante à exprimer une tension physique et morale importante, une verbalisation de son sentiment d'impuissance voire de frustration, un sentiment fort de solitude, un besoin de retour à la normale pour elle comme pour ses élèves et un besoin de parler de ce qui se passe dans sa classe en lien avec cet élève à besoins particuliers. Les sentiments évoqués sont des sentiments négatifs qui montrent le coût psychologique et physique de la gestion d'un élève à besoin éducatif particulier dans une classe ordinaire.

Dans la deuxième situation, cette enseignante doit choisir entre ses préoccupations d'apprentissage pour un élève et celles concernant le groupe d'élèves avec lesquels elle a choisi de travailler ce matin-là. Cette situation de choix impossible la conduit à verbaliser une fatigue psychologique qui tend à montrer le coût de ce dilemme individu-collectif.

L'adaptation pédagogique choisie, proposer un travail réalisé dans le niveau de classe inférieur, basée sur la présence d'une autre adulte dans la classe et/ou le tutorat par une élève du même âge (5 ans) s'avère être ici un échec du fait de l'absence de l'adulte, de la non-coopération de l'EBEP et de l'âge du pair. La solution finalement adoptée par

l'enseignante privilégie le grand nombre au détriment de la prise en charge de son EBEP, mais cela ne la satisfait pas. De plus, cet échec met en avant le dilemme de la différenciation : habilitation ou stigmatisation présenté en partie 2.4.2 .

Ces épisodes relatés par Carinne mettent en jeu des situations difficiles avec un élève qualifié d'EBEP par ses enseignants. Ces situations de désordre mettent l'enseignante en difficulté car les préoccupations qui sont les siennes, c'est-à-dire en premier lieu l'éducation, puis dans un second temps la protection de ses élèves, ne peuvent pas se mettre en œuvre sans des tensions physique et morale fortes et des dilemmes qui, pour certains d'entre eux, n'ont aucun rapport avec les règles du métier telles qu'elle les verbalise.

6.2. Athénaïs, la place du dialogue dans les situations complexes

Athénaïs est une jeune enseignante, en classe de CM1-CM2 dans une école REP+ « politique de ville » de Toulouse. Parmi ses 22 élèves, elle estime que 12 sont des EBEP, et elle ne bénéficie d'aucune aide humaine dans sa classe. Inazio est l'un d'entre eux : depuis son arrivée dans cette école en CP, les enseignants signalent aux parents des problèmes liés à son comportement jugé inapproprié et qui freine les apprentissages. Ceux-ci sont, d'après Athénaïs, dans le déni. Un protocole permettant à Inazio de s'isoler en cas de besoin avait été mis en place ; depuis quelques temps, ses parents lui ont spécifié de ne plus accepter d'y aller car cela l'empêcherait d'apprendre.

Athénaïs va relater deux événements lors de notre entretien en février 2023 : le premier se passant avant les vacances de Noël (décembre 2022) lors de la sortie des classes dans les couloirs de l'école, le second ayant lieu en classe entre les vacances de Noël et celles d'hiver 2023.

La configuration de l'école d'Athénaïs permet aux enseignants d'avoir une salle entre deux classes, salle appelée ici « le trèfle » dans lequel il y a des tables, des bibliothèques et des canapés. Cette salle sera appelée hall ou « trèfle » dans la narration des deux épisodes.

L'analyse du verbatim (extraits cités avec référence aux numéros de ligne du verbatim en annexe 2) va conduire à isoler les actions mises en place par l'enseignante, leur adaptation à l'évolution des situations dans la description, puis à analyser les tensions et les dilemmes dans lesquels se retrouve l'enseignante et ses collègues face à cet EBEP.

6.2.1. Marché de Noël, dialogue ou violence

6.2.1.1. Description de la situation

Athénaïs explique qu'à la veille des vacances de Noël, se tient dans son école un marché de Noël. Les élèves ont fabriqué avec leurs enseignants des petits objets qui peuvent être

achetés par les parents et/ou par les élèves eux-mêmes. La vente a lieu lors de la sortie des classes, le jeudi soir. Ce qui aurait dû être un moment convivial va se révéler être pour Athénaïs une situation complexe et éprouvante.

Athénaïs raconte que, ce soir-là, alors qu'elle vient de confier une partie de ses élèves aux animateurs du CLAE et qu'elle se trouve au portail en train de parler avec une mère d'élève, elle voit un groupe de ses élèves dont Inazio remonter vers la classe au lieu d'être au CLAE. Elle quitte aussitôt son interlocutrice pour rejoindre les garçons. L'action initialement prévue par l'enseignante : dialoguer avec un parent d'élève est interrompue par une action interdite réalisée par des élèves de sa classe. Le dialogue est alors reporté pour gérer l'urgence.

Pour synthétiser rapidement l'épisode évoqué par Athénaïs, le tableau ci-dessous présente les 4 temps en lien direct avec l'élève :

Actions d'Inazio	Actions réalisées en direction d'Inazio
indignation et cris dans l'escalier	rappel des règles de l'école et tentative de compréhension
retour en classe : l. crie et tape sur les tables	- tentative de dialogue - menace de l'amener chez le directeur
course dans les escaliers	poursuite de l'élève mais refus d'un maintien physique par l'enseignante
hurlements dans la salle du marché de Noël	- maîtrise par deux enseignants - sortie de la salle - renvoi vers l'ALAE

Tableau 4 : découpage temporel de la première situation évoquée par Athénaïs

En détaillant chaque étape de cette situation, nous allons essayer de mettre en avant l'activité enseignante en lien direct avec cet EBEP mais aussi en lien avec sa famille. Nous continuerons en évoquant ce qui s'est passé le lendemain car Athénaïs explique lors de l'entretien avoir tenté de trouver une conclusion à cet épisode.

Athénaïs explique qu'elle croise 3 élèves revenant de la classe dans l'escalier et entame avec eux un rappel à la règle stipulant qu'ils ne doivent pas quitter le CLAE et remonter en classe sans l'accord des adultes concernés (animateurs et enseignants) : « *Vous n'avez rien à faire à remonter en classe à cette heure-ci enfin ! En plus sans me demander l'autorisation parce que même si vous avez oublié quelque chose vous venez me le dire que je sache. Vous partez pas comme ça du CLAE, c'est pas possible c'est ... même pour l'animateur qui enfin il doit sûrement vous chercher c'est pas possible !* » (l. 70-74)

Inazio qui était encore en classe au moment où Athénaïs parlait aux autres élèves va alors « *débouler comme un boulet de canon* » (l. 75) et un dialogue de sourds va débiter. Voici comment Athénaïs le raconte : « *Ouais tu les grondes pas ! Y en a marre maintenant ! Eux ils m'ont aidé, eux ils me comprennent !* » Je lui dis « *Inazio, qu'est-ce qui se passe ?* » Il me

dit « Ouais ils m'ont aidé ! » « Ils t'ont aidé à quoi ? » « Ils m'ont aidé ! Toi tu les tu les grondes ! » « Inazio je suis pas en train de les gronder, je suis en train de rappeler les règles, qu'ils ont pas le droit de monter sans autorisation, en plus il faut qu'ils avertissent l'animateur du CLAE qui doit sûrement les chercher ce qui n'est pas normal. » Il était en boucle « Ils m'ont aidé, ils m'ont aidé ». » (l. 76-82)

Athénaïs, évoquant son incompréhension face au comportement de son élève, explique qu'elle alors tente d'avoir des explications auprès de ses camarades : *Je regardais les élèves : « Mais de quoi il me parle là ? » et ils me disent « Mais parce qu'en fait on cherchait les sous d'Inazio, il les a perdus, on sait pas où ils sont. » Là, je vois qu'il tourne en boucle et tout. (l. 82-84)*

Le dialogue avec Inazio est impossible et cela va conduire à une complexification de la situation pour Athénaïs. Elle raconte qu'elle tente alors de calmer Inazio, que cela ne fonctionne pas et que celui-ci repart en courant et en criant vers la classe. L'enseignante, étant face à l'obligation de gérer Inazio et sa colère, renvoie au CLAE les autres élèves. Elle explique qu'elle suit Inazio dans les escaliers jusque dans le hall de sa classe, « le trèfle », où elle le trouve en train de taper sur les tables. Elle tente d'instaurer le dialogue qu'elle n'avait pas pu mettre en place dans les escaliers car elle pense avoir compris ce qui bouleverse son élève : *« j'essaie de lui parler, de le raisonner, de lui dire enfin ... parce que lui en fait, c'est pas le fait qu'il ait perdu son argent (que j'ai retrouvé le lendemain dans son casier) qui l'a embêté, c'est que je reprenne les élèves qui l'ont aidé à chercher. Il arrêtait pas de dire « Mais tu les as grondés ! Tu les as grondés ! Eux ils m'ont aidé ! Eux ils m'ont aidé ! Ils m'aident eux au moins ! » Tu vois, il était en boucle ... » (l. 108-113).*

L'absence de résultat dans cette tentative va conduire Athénaïs à changer de stratégie. En effet, face à cet élève qui ne parvient pas à se calmer, elle raconte qu'elle le menace de l'amener chez le directeur. Cependant, au lieu de calmer la crise, cette menace l'amplifie puisque Athénaïs dit qu'il se met à hurler : *« « Non j'irai pas chez le directeur, j'irai pas chez le directeur ! » Il hurle, il hurle, il hurle ... [...] il s'enfuit, il part en courant. » (l. 89-91)* et elle le suit dans les couloirs vers un autre escalier devant lequel elle le rattrape.

Athénaïs poursuit sa description en indiquant que, comme elle refuse la contrainte physique qui lui permettrait d'empêcher son élève de continuer à courir dans l'école en criant, Inazio lui échappe, descend les escaliers et arrive en hurlant dans la salle du marché de Noël où ce sont deux autres enseignants qui arrivent à le rattraper et à le sortir de la pièce. Inazio va continuer à hurler en se roulant par terre jusqu'à ce que les enseignants impuissants le renvoient au CLAE : *« en fait cet enfant comme on n'a pu rien faire, on l'a envoyé au CLAE, voilà les collègues l'ont envoyé au CLAE parce qu'on ne savait pas quoi faire d'autre ! Donc*

voilà et du coup au CLAE ça a été n'importe quoi là-bas : il a tapé, il a été puni » (l. 101-104). Athénaïs mentionne que, pendant cette dernière phase, ne sachant pas quoi faire, elle est allée voir son directeur : « moi je savais pas quoi faire donc je suis allé voir le directeur pour lui dire qu'il est en train de faire une crise en le laissant avec deux de mes collègues. Les 2 collègues disent : « On sait pas comment le calmer. » et tout, donc du coup, le directeur a appelé la mère pour lui dire qu'il a pas arrêté de me hurler dessus. » (l. 97-101).

La séquence se termine ainsi ce soir-là, mais Athénaïs, qui essaye de croire en la possibilité d'un dialogue avec Inazio, tente, le lendemain matin, de parler avec lui de la « crise » de la veille. Voici comment elle décrit cette tentative (l. 118-137) :

« Athénaïs : [...] Et je n'ai pu parler que de ça le lendemain parce que du coup, comme le directeur a appelé la mère, il m'a écrit un petit mot « je m'excuse maîtresse de t'avoir crié dessus ». Et je lui ai dit, je lui dis, même le lendemain je l'ai redit « Même si je les avais grondé parce que de toute façon, ils savent, vous savez que vous avez pas le droit de monter en classe comme ça, sans autorisation, vous savez que vous avez pas le droit de partir du CLAE comme ça, donc même si je les avais grondés, tu n'as pas parlé comme ça en fait Inazio. » donc voilà ...

Chercheuse : Et le lendemain t'as réussi à en reparler avec lui du coup ?

Athénaïs : Oui, le lendemain il était apaisé et en plus je lui ai dit « Et en plus, t'as été puni au CLAE. Je suis passée et je t'ai vu puni et la directrice du CLAE m'a dit que t'avais tapé un autre enfant. »

Chercheuse : Et tout ça, le lendemain quand tu en as reparlé avec lui, il a réussi à rester calme ?

Athénaïs : et non il était dans la négation dans « Non fallait pas les gronder ! ». Enfin, il était encore sur ce niveau-là ; donc j'ai appelé les 3 élèves, j'ai dit aux 3 élèves « Vous pouvez dire ce qui s'est passé à Inazio ? » donc il ont dit ce que j'ai dit quoi, que je, le rappel aux règles etcetera, et il dit « Non c'est pas vrai ! Non c'est pas vrai ! » Mais même ça, enfin il ... voilà. Je fais « Bon ça suffit, on va rester là ! ». Je pense que il voit enfin voilà il voit pas là où ... »

Cet épisode se conclue donc par une absence de dialogue, dans le sens où chacun parle sans être entendu de l'autre.

L'analyse de cet épisode va nous conduire à essayer de comprendre les intentions, les préoccupations de cette enseignante pendant les temps forts de cette séquence ainsi que les sentiments qu'ils provoquent.

6.2.1.2. Analyse de la situation

Dans cet épisode, les points de tension mis en avant dans la description peuvent se résumer à l'absence de discussion dans les escaliers et dans le « trèfle », le refus d'une contention par l'enseignante en haut des escaliers et l'impossibilité d'avoir une conversation constructive en suivant.

Si le premier point de tension ne semble pas susciter de difficulté particulière pour Athénaïs, celui en haut des escaliers la conduit à un conflit interne important qui se retrouve dans ces extraits : « *j'essaie de le tenir (l. 94) » « Mais moi, c'est que je trouve ça aussi super dur d'en arriver à contraindre un élève par la force physique quoi ! Je voudrais lui dire de rester là et que le simple fait par autorité de lui dire « tu restes là, tu te calmes ». Ça, ça suffit pas » (l. 155-158). L'enseignante, en posture de contraindre physiquement un élève, se trouve face à un dilemme entre la sécurité des autres personnes et le fait de ne pas avoir envie de cet affrontement physique qui n'est pas une règle du métier telle que Athénaïs semble les avoir intégrées. Quelques instants plus tard, dans l'entretien, elle exprime d'ailleurs le fait que la gestion de cette violence est absente de la formation qu'elle a reçue : « *je me dis enfin « On te dit rien comment on gère ces enfants qui peuvent t'exploser comme ça à la figure sans que ... » » (l. 163-164). Athénaïs n'a pas peur pour elle-même : « quand je le tenais, il était plutôt dans le fait de ne pas me faire du mal ; il était dans le fait « je résiste, tu ne m'auras pas, je n'irai pas » : il s'allongeait pour pas que je ... enfin et moi je me voyais pas le trainer, je me disais « c'est pas possible, c'est pas possible, tu vas pas en arriver là ! » » (l. 191-195). Elle exprime ici aussi clairement le fait qu'elle refuse l'affrontement physique dans lequel l'absence de dialogue avec cet élève la conduit. Ce refus va conduire à une escalade de la violence que les collègues d'Athénaïs vont tenter de gérer, en vain.**

La mutualisation des actions de l'équipe pédagogique permet à Athénaïs de se désengager physiquement de cette situation complexe sans conduire à une résolution de la situation de façon satisfaisante pour l'enseignante. En effet, cette soirée mouvementée s'achève, pour Athénaïs, sur un sentiment négatif très fort qu'elle verbalise ainsi : « *c'est super éprouvant parce que moi je suis sortie enfin, j'étais dans le métro après, ça m'a, j'étais secouée ! [...] Secouée, super secouée, secouée ! » (l. 158-161). Lors de l'entretien, l'émotion suscitée par l'évocation de cet événement est très forte : « Même là ça me fait monter, ça me donne envie de [pleurer] ... » (l. 162-163). Lors de l'échange qui suit, nous évoquons les différents sentiments ressentis pendant et après cet affrontement physique, en particulier lors de l'intervention de ses collègues :*

« Chercheuse : Et de voir tes collègues gérer, tu ressens, tu penses quoi ?

Athénaïs : Je les ai regardés et je me suis dit qu'ils sont aussi démunis que moi, donc déjà moi ça m'a [souffle 2 fois] !

Chercheuse : Ça t'a soulagé ?

Athénaïs : Oui, une forme de soulagement ! Mais en même temps de me dire « qu'est-ce ce qu'on peut faire pour ce petit quoi ? » parce que moi j'y arrive pas, les collègues y arrivent pas ... enfin à un moment qu'est-ce que ...

Chercheuse : C'est de l'impuissance ?

Athénaïs : Voilà ! Qu'est-ce qu'on peut faire pour lui en fait ? Parce qu'il est dans une grande souffrance, il porte sa souffrance sur lui et son mal-être et on peut rien faire quoi c'est, c'est...

Chercheuse : Tu en a rediscuté avec tes collègues ou juste avec le directeur ?

Athénaïs : Non non après on a fait un conseil des maîtres exceptionnel. Vu que la mère refuse les soins, là-aussi on est un peu démunie. (l. 170-183) »

Ici, Athénaïs exprime à la fois du soulagement : elle se sent moins seule, mais elle ressent aussi de l'impuissance devant leur incapacité collective à faire évoluer une situation qui leur échappe et devant le fait que le dialogue avec la famille ne leur paraît pas être constructif. Elle évoque même l'idée d'une absence de soins, tout en ne se sentant pas légitime pour le dire : *« Il lui faut des vrais soins, enfin là, je pense que je sors de mon rôle de PE en disant « Il lui faut des soins » mais je m'interroge. Il lui faut une aide, et quand il y a ce genre d'épisode ça exacerbe mon impression. » (l. 185-188)*

L'accumulation de comportements tels que celui décrit par Athénaïs dans cet épisode pèse sur l'enseignante qui a le sentiment que cet élève n'évolue pas, que les crises passent sans que cela ne modifie rien à son comportement : *« C'est comme ça : en fait il y a des épisodes comme ça, ça passe et ça s'accumule, et pour lui ça passe c'est il n'y a rien de plus. Il ne prend pas conscience de ce qu'il fait ; en fait il a pas conscience. » (l. 224-226) / « Oui, il a pas conscience ; il prend pas la mesure de l'accumulation. Il me dit des fois « Lui il fait ça ! » ; mais en fait il voit pas que c'est un geste isolé ou une situation isolée pour cet élève. Et lui, il ne voit pas l'accumulation qu'il a depuis ... depuis tout le temps. Parce qu'en classe il se lève, il travaille pas, il est tout le temps dans « j'essaie d'attirer l'attention ». Quand je me tourne, ça peut aller très vite à la violence : il peut frapper les autres. » (l. 228-233).* Un fort sentiment d'impuissance, d'inutilité transparaît dans ces deux extraits. Il montre que malgré les actions quotidiennes et/ou ponctuelles des enseignants, les situations ne trouvent pas de solution qui puisse être considérée comme satisfaisante, en particulier par l'absence de dialogue avec cet élève, absence qui empêche les enseignants d'avoir un sentiment d'efficacité. Ainsi quand elle tente de rétablir le dialogue avec son élève, l'absence de conclusion satisfaisante de cette situation complexe la met à nouveau en difficulté :

« Chercheuse : T'arrive pas à construire un dialogue avec lui ! Alors qu'est-ce que tu ressens au moment où tu dis « on arrête là » ?

Athénaïs : Ben c'est dur parce que je me dis qu'il reste dans sa posture de victime, tu vois et je j'arrive pas à l'en sortir, à le faire réaliser, prendre conscience de ses actes, de la responsabilisation de ses actes et je me dis que ouais, c'est un échec quoi ! Enfin c'est dur, c'est dur ! » (l. 138-143)

Cet épisode montre comment une absence de dialogue entre une enseignante et un élève ou entre l'équipe enseignante et la famille de cet élève peut conduire à des situations violentes verbalement et physiquement pour l'enseignant comme pour l'élève et que le sentiment d'impuissance, d'échec est insupportable pour l'enseignant tant au niveau professionnel que personnel.

La discussion entre Athénaïs et la chercheuse se poursuit hors enregistrement et finalement l'enseignante, qui a continué à parler d'Inazio, accepte que l'on enregistre des faits qui se déroulent en classe avec les autres élèves. Un point apparaît alors rapidement dans la discussion : un espace de repli pour les élèves avec des difficultés de comportement. Nous allons maintenant développer un épisode en lien avec cet espace spécifique, mais également avec la notion de dialogue évoquée dans la première partie de cette analyse.

6.2.2. Le trèfle, de l'utilité d'un lieu de repli

6.2.2.1. Description de la situation

Athénaïs utilisait la petite salle à côté de sa classe, le « trèfle », avec Inazio comme un espace de décompression quand il n'arrive plus à être avec les autres ou qu'il a besoin de se calmer après une crise. Cependant, lorsque Athénaïs raconte un épisode en lien avec cette salle, nous sommes en février et les parents d'Inazio ont interdit à leur fils d'aller dans cette salle : « Oui, il s'en saisisait mais ses parents lui ont dit d'arrêter d'aller là-bas parce qu'il n'arrivait plus à suivre les cours ! Mais quand il est vraiment en classe, à l'intérieur de la classe, il ne suit pas les cours, donc ... Ah oui il m'a dit « Maîtresse, c'est à cause de toi en fait que j'ai du retard ! » Voilà il m'a sortie ça une fois [rires] Je suis restée zen ! [rires] » (l. 272-276). Athénaïs explique alors que les difficultés de cet élève ne sont pas liées à la salle de repli ; elle les attribue au fait qu'il n'arrive pas à se canaliser sur les apprentissages. Cependant, à la suite de cette remarque de Inazio, elle ne lui propose plus d'aller dans le trèfle jusqu'au jour où c'est Inazio seul qui va prendre la décision d'y aller pour se calmer.

Lors de l'entretien, Athénaïs explique que ce jour-là, elle est en train d'expliquer quelque chose en écrivant au tableau quand un élève l'interpelle par rapport à Inazio. Elle nous dit qu'elle se retourne et voit Inazio occupé à transformer ses gants en mitaines avec ses

ciseaux. Elle confisque les gants et les ciseaux à Inazio qui proteste en disant qu'il a le droit car ce sont ses affaires et dès qu'elle lui tourne le dos, il va les chercher sur le bureau.

Athénaïs nous détaille alors qu'elle lui rappelle la règle en récupérant gants et ciseaux :

« *Inazio, je te l'ai confisqué ! Tu n'as pas le droit de le prendre tant que je te l'ai pas rendu en fait !* » (l. 292-293). Elle précise alors que, par suite de ce rappel, Inazio se lève et part de lui-même dans le trèfle.

Athénaïs et les autres élèves vont alors poursuivre la séance, Athénaïs pouvant surveiller la présence de son élève dans le trèfle. Elle ira le chercher pour la séance d'apprentissage suivante (l. 323-331) en essayant d'entamer un dialogue réflexif sur la situation ayant conduit à l'isolement :

« *Athénaïs : Je lui ai dit « Tu te rends compte de ce que tu as fait quand même ? » Là toujours pas « Mais quoi c'est mon ciseau, c'est à moi ! Je fais ce que je veux ! C'est à moi, t'as pas à me le prendre !* »

Chercheuse : Donc là, t'as arrêté la conversation ?

Athénaïs : Non, mais je l'ai laissé puisque c'est à lui ! Je lui ai dit, je lui ai quand même dit : « C'est sur mon bureau ! Tu n'as pas le droit, tu n'as pas le droit d'aller récupérer le ciseau et le gant sans mon autorisation, sans que je te dise ou que je te l'ai remis en mains propres ! Tu n'as pas le droit ! » J'ai redit ça et il m'a regardé l'air de dire « Cause toujours, tu m'intéresses ! ». »

Cet épisode se termine sur cette discussion non satisfaisante pour l'enseignante. Voyons maintenant en termes de dilemme ce que cet épisode permet de mettre en avant.

6.2.2.2. Analyse de la situation

Ce très court épisode nous permet de mettre en évidence le rôle de ce dispositif utilisé pour les EBEP, le coin-repli. Même si les parents refusent son utilisation, Inazio s'y rend spontanément. Voilà ce que ressent l'enseignante à cet instant précis (l. 311-314) :

« *Chercheuse : Oui, mais là ce jour-là, quand il est parti là, après l'histoire du gant, qu'est-ce que t'as pensé ?*

Athénaïs : OUF ! OUF ! Voilà, que j'allais pas aller à la confrontation et que je peux continuer le cours tranquillement ! »

Nous pouvons percevoir ici la double utilité de l'espace de repli : permettre à l'élève isolé de se calmer tout en permettant au collectif de poursuivre le travail en cours.

Le retour en classe se fait avec un rappel des règles, un rappel de l'autorité qui montre un équilibre subtil entre ce que dit l'enseignante et ce qu'elle fait puisqu'elle lui rend son matériel en même temps qu'elle lui explicite le fait que l'on ne se sert pas sur le bureau de la maitresse, règle habituellement intériorisée par les élèves de cycle 3. Elle semble essayer de

personnaliser l'application des règles de vie en classe avec les particularités de cet EBEP. De plus, la décision de faire revenir Inazio en classe est liée à une préoccupation pédagogique, préoccupation qu'elle n'a pas abandonnée malgré les difficultés de comportement et les difficultés scolaires de son EBEP (l. 340-343) :

« Chercheuse : D'accord, tu sais qu'il est là ! Et tu lui donnes le temps de ... Et ces 10 min, c'est toi qui les as ... Tu as jugé comment qu'il fallait ... ?

Athénaïs : Parce qu'on allait passer en fait à une situation de découverte, donc je lui ai dit de revenir participer à la situation de découverte ! »

Cet épisode très court nous semble significatif de l'importance de pouvoir proposer à un élève qui en a besoin un espace de repli dans lequel il peut se calmer hors du regard de ces camarades, en tout sécurité, afin d'être apte ensuite à aborder un apprentissage. Le fait que Inazio soit parti de lui-même dans cet espace montre bien son importance. La gestion de celui-ci par Athénaïs pour Inazio et le refus des parents de son utilisation peuvent interroger sur la réflexion à avoir sur l'accessibilité de cet espace à tous les élèves et non à un seul en lien avec le dilemme spécifique de la différenciation comme moyen supplémentaire ou stigmatisation.

6.2.3. Synthèse, quatre questions au cœur de la scolarisation de cet élève à besoin éducatif particulier

Ces deux épisodes racontés par Athénaïs mettent en avant plusieurs points intéressants dans le cadre de la prise en charge des élèves à besoin éducatif particulier.

Le premier a trait à la violence physique ou verbale qui peut émaner de certaines situations de classe et du dilemme de l'enseignant face à cette violence : doit-on la prendre en charge au risque de devenir violent soi-même ? Doit-on la neutraliser en mettant en place des stratégies d'évitement, d'isolement ? Quelle place peut avoir le dialogue face à ses situations violentes ? avec l'élève ? avec les parents ? Quel dialogue mettre en place dans l'équipe enseignante pour faire face à ces situations de violence ? Quelle place cette gestion de la violence a-t-elle dans les règles du métier ? Toutes ses questions sont prégnantes dans l'interview d'Athénaïs et l'absence de réponse met l'enseignante dans une situation complexe à gérer au quotidien et lors des situations extrêmes.

Le second point est lié à l'utilisation pour certains de dispositifs particuliers tels que les lieux de repli qui sont un dispositif couramment utilisé pour les élèves dits « violents ». Ces dispositifs n'étant utilisés que pour ces élèves, ils peuvent devenir une forme de discrimination qui va à l'encontre de l'accessibilité voulu par le concept d'inclusion. Le refus des parents d'Inazio peut être interprété comme un refus de stigmatisation. Cependant, le

fait qu'Inazio s'y rend de lui-même montre bien l'importance de la stratégie mise en place par Athénaïs pour lui permettre de se calmer et de revenir en ayant la capacité d'apprendre.

Le troisième point qui semble ressortir de cet interview est la place du dialogue dans l'équipe enseignante. Athénaïs mentionne à plusieurs reprises que la prise en charge de cet EBEP conduit l'équipe enseignante à essayer de trouver des solutions lors de conseils de maitres (classiques ou extraordinaires). Ils sont démunis face à des parents que Athénaïs évoque comme dans le déni. Athénaïs se sent même illégitime d'évoquer la nécessité de soins pour cet élève avec ses collègues ou avec la famille.

Le dernier point soulevé par cet entretien est celui de la formation. Athénaïs verbalise l'absence de formation sur la gestion des élèves à besoin éducatif particulier, en particulier ici des élèves violents. La gestion physique et émotionnelle de ces situations difficiles engendre chez les enseignants des sentiments de frustration, d'inefficacité individuelle et collective sans la capacité de mettre en place une solution qui pourrait devenir, à l'échelle de cette école, une « règle de métier ».

Ces deux narrations éclairent sur le fait que la prise en charge d'un EBEP peut conduire l'enseignant dans une situation frustrante d'impuissance de par l'absence de dialogue ou par le manque d'efficacité de celui-ci. Les dilemmes mis en avant relèvent de la prise en charge de l'individu ou du grand groupe, de la façon de gérer une situation complexe et violente : soit par la force, soit par le dialogue et que parfois rien ne fonctionne, mais également le dilemme lié à la différenciation comme stigmatisation ou comme aide.

6.3. Franck, accueillir un élève avec TSA en Petite Section

Franck est un jeune enseignant de 50 ans qui est sur un poste fractionné : il complète des directeurs ou des enseignants à temps partiel. Dans un petit village de la zone péri-urbaine de Toulouse, il est donc les lundis, mardis et mercredis sur l'école élémentaire en CE2-CM1-CM2, les jeudis dans l'école maternelle du même village en Petite Section et les vendredis, il complète les deux directeurs sur leurs décharges de direction. L'élève dont il a souhaité me parler, Olivier, est scolarisé en Petite Section et Franck est donc son enseignant tous les jeudis. L'entretien a eu lieu en avril.

Olivier est un élève qui présente des troubles du spectre autistique. Il a été reconnu en situation de handicap avant son entrée à l'école maternelle et il est pris en charge par l'hôpital de jour tous les matins. Son Plan Personnalisé de Scolarisation prévoit qu'il est en classe tous les après-midis de 13h45 à 15h30 avec une aide humaine.

L'entretien a lieu en avril 2024, cela fait donc 7 mois que ce PPS est en place. Franck explique que depuis septembre, plusieurs personnes se sont succédé sur le poste d'AESH et que finalement Olivier n'a pas identifié son AESH comme un repère. Ce sont ses deux enseignants qui lui servent d'élément stabilisateur. L'AESH qui est mentionnée lors de l'entretien, Lauriane, est arrivée dans la classe au début de la semaine et il n'y a pas d'habitude stabilisée de travail entre elle et l'enseignant. Franck s'appuie sur les habitudes qui ont été mises en place par sa collègue et lui avec les autres personnes qui sont intervenues.

L'ATSEM de la classe, Estelle, n'est jamais dans la classe quand Olivier est présent car elle est de surveillance au dortoir. Elle ne revient dans la classe que vers 15h30, quand tous les enfants sont réveillés et levés. Ce point permet de visualiser l'organisation des adultes de la classe sur le créneau évoqué : Franck est en classe de 13h45 à la récréation (vers 15h30) et s'occupe d'Olivier et des élèves au fur et à mesure qu'ils arrivent de la sieste ; Lauriane s'occupe d'Olivier et Estelle surveille le dortoir.

Lors de l'entretien, Franck va évoquer le jeudi précédent en racontant le déroulé de l'après-midi et en verbalisant régulièrement des réflexions personnelles en lien avec l'inclusion. Lors de l'analyse de l'entretien, nous avons cherché à remettre les épisodes qui ont émaillés les deux heures de présence d'Olivier dans l'école dans un ordre chronologique afin de pouvoir mettre en avant les adaptations réalisées par l'enseignant par rapport à son organisation pédagogique. Nous analyserons ensuite les différentes problématiques rencontrées par Franck en fonction de ses préoccupations, de ses attentes ... Nous nous appuierons sur des extraits du verbatim (annexe 3) en les référençant aux numéros de ligne de celui-ci.

6.3.1. Description d'une après-midi complexe

L'après-midi racontée par Franck est une succession d'activités proposées à Olivier, de crises et de recherches de stratégies pour permettre à Olivier d'être calme et aux autres élèves d'avoir des activités complémentaires à celles du matin. En effet, l'idée développée par Franck est qu'« *on essaie de faire en sorte que qu'il y ait une ambiance minimale, propice au travail dans la classe et que Olivier ne dérange pas trop par ses crises .* » (l. 202-204) et que « *on essaye de s'adapter au maximum à lui, mais tout en lui faisant comprendre qu'il y a un certain nombre de limites et de règles à respecter : la règle du silence parce qu'il y a les copains qui font dodo, la règle de pas toucher et jeter tout et n'importe quoi, la règle de pas se mettre en danger ...* » (l. 84-87)

Nous allons développer la chronologie de ces temps calmes et de ces crises en mettant en évidence les décisions prises par l'enseignant pour son ESH (élève en situation de

handicap) et pour les autres élèves. Afin de rendre plus lisible le déroulé de cet après-midi, nous allons le résumer dans le tableau suivant :

Activités d'Olivier	Problèmes / crises	Activités des autres élèves
Accueil dans la cour (13h45)	Crise pour aller de la cour à la classe	Sieste avec réveil échelonné
Peinture	Dégustation de peinture → arrêt de l'atelier pour débarbouillage → crise → contention → objets transitionnels	Sieste avec réveil échelonné
Robots	Jeu individuel → lancer d'un robot → rappel à la règle → crise	Sieste avec réveil échelonné Activités complémentaires de celles du matin
Voitures	Jeu individuel	Sieste avec réveil échelonné Activités complémentaires de celles du matin
Tableau	Jeu avec les aimants → décrochage des affiches → crise	Sieste avec réveil échelonné Activités complémentaires de celles du matin
Départ (15h30)		Jeux dans la cour

Tableau 5 : découpage temporel de l'après-midi évoqué par Franck

Ainsi, Olivier arrive à l'école à 13h45 accompagné par un de ses parents. Voici comment Franck nous parle de son arrivée en introduisant la problématique de la sieste (l. 24-41) :

« Chercheuse : D'accord tu me disais que du coup il faisait pas la sieste ?

Franck : Non il fait pas la sieste parce qu'en fait il finit l'hôpital de jour à ... trop tard ! Sa maman va le chercher ou quelqu'un va le chercher, l'amène à la maison. Il mange et c'est l'heure d'aller à l'école. Donc il arrive souvent fatigué parce qu'il lui manque une sieste en fait, alors que les autres sont à la sieste. Et c'est compliqué de, c'est compliqué à 13h45 de le coucher avec les autres.

Chercheuse : Ça risque de réveiller les autres c'est ça ?

Franck : Oui c'est ça !

Chercheuse : D'accord. Il n'y a pas de pièce dans l'école où il pourrait être allongé et où il pourrait faire une petite, un petit temps de repos ?

Franck : En fait, quand il arrive, souvent il dort dans la voiture en fait ! Et donc il se réveille et puis là ben c'est trop tard, car l'heure est passée !

Chercheuse : Le sommeil est coupé donc ?

Franck : Mais tu sens quand même que qu'il en a pas eu assez et que, au fur à mesure que l'après-midi passe, plus ça va, plus il est énervé de fatigue !

Chercheuse : Effectivement comme n'importe quel petit qui aurait pas eu son temps de sieste ?

Franck : Exactement ! »

L'emploi du temps mis en place dans le PPS ne permet pas à Olivier de bénéficier du temps de repos proposé aux autres élèves. Pour compenser, les enseignants proposent, quand une AESH est présente, un accueil personnalisé pour que l'arrivée à l'école soit un moment positif : « *Soit il a envie de rentrer en classe et on arrive à le faire rentrer en classe de manière calme et posée, soit il a pas envie d'entrer en classe et à ce moment-là, son AESH donc le prend en charge et là soit dans la salle de motricité parce qu'il a envie de jouer avec ... Bon en fait on essaye de s'adapter au maximum à lui, mais tout en lui faisant comprendre qu'il y a un certain nombre de limites et de règles à respecter ...* » (l. 81-86) Dans cet extrait, Franck explicite les objectifs de l'adaptation proposée : « s'adapter au maximum à » Olivier tout en lui apprenant les règles du vivre-ensemble de l'école maternelle. Le jeudi narré par Franck, Olivier choisit de rejoindre les élèves de Grande Section qui sont dans la cour de récréation pour le temps d'accueil.

La transition entre la cour de récréation et la classe va être l'occasion d'une première crise car Olivier ne veut pas partir de la cour. Franck a clairement identifié cette problématique des transitions : « *En fait les moments de transition avec Olivier sont compliqués : rentrer en classe, sortir de classe, sortir en récréation, tu vois quand il faut changer, changer de lieu, ça se fait pas de manière fluide. Parfois, ça se fait bien, parfois t'es obligé de le porter ... parce que bah sinon ...* » (l. 499-503) La connaissance de cette problématique ne permet pas aux enseignants d'éviter la crise, car il y a opposition entre les contraintes scolaires et la prise en compte de la singularité de cet élève. Cependant, nous allons voir dans la résolution de cette première crise que sa connaissance fine de l'ESH permet à l'enseignant de s'adapter à certains moments 'au temps de cet élève'.

Sollicité, Franck explicite ce qu'est une crise : « *Une crise c'est qu'il se met à crier, crier, pleurer, il se jette par terre et voilà et il crie ! Après en général ça se limite à ça !* » (l. 129-130) « [...] *il veut aussi sortir de la classe. Il sait qu'il n'a pas le droit mais il n'a qu'une envie c'est sortir de la classe, partir dans l'école et puis partir en courant et là c'est compliqué !* » (l. 143-145) Les adultes doivent alors le porter, le contenir pour lui faire accepter les contraintes inhérentes au milieu scolaire. Ce jeudi-là, Lauriane va devoir le faire entrer de force dans la classe : « *Elle l'a porté ! Il se met par terre et puis il fait le poids mort en fait : il se met de tout son poids, il se met par terre et genre « je veux plus bouger » [rires] « et moi je me ferais aucun effort » !* » (l. 505-507)

Franck explique dans l'entretien qu'il propose à Olivier un atelier peinture car il a remarqué que c'est une activité qui mobilise Olivier. Il en a donc fait une activité ritualisée des jeudis après-midi. Ce jeudi-là, comme Olivier arrive en hurlant, Franck lui montre le tablier de peinture sans attendre de réponse immédiate. En effet, cet enseignant explique que Olivier

ne peut pas répondre dans un délai « classique » et qu'il faut attendre : « *Il a pas voulu au début, il fait comme s'il le voyait pas et puis au bout de 5 minutes, de quelques minutes, voilà moi je suis resté à côté du de l'endroit où on lui fait faire la peinture et il est venu de lui-même [...] J'attendais parce que, dans ces cas-là, il faut attendre en fait ! C'est pas qu'il a pas vu, c'est que sur le moment en fait, il écoute pas ... enfin comment dire c'est pas comme une réponse instantanée d'un élève entre guillemets normal. [...] Il lui faut un peu de temps pour intégrer en fait le fait qu'il y a une autre proposition, de le laisser redescendre un petit peu. Et donc, il est venu, il a fait peinture.* » (l. 102-112) Cet extrait montre une forte adaptation aux spécificités de cet ESH et permet de visualiser comment l'inclusion ici consiste pour l'enseignant à s'adapter aux besoins de cet enfant et à son 'temps'.

Cependant, la suite de l'épisode peinture va montrer qu'il est difficile d'anticiper toutes ses spécificités. Ce jour-là, l'atelier peinture proposé aux autres élèves le matin et à Olivier l'après-midi était en lien avec les traces laissées avec différents outils ... « *on lui met les instruments à disposition, on lui met la peinture à disposition dans les petites barquettes et une feuille ... et puis il peint ! Donc là après ça s'est terminé d'une manière un petit peu pas comme on avait prévu ! C'est-à-dire qu'il a commencé à manger la peinture. Voilà donc il a mis la fourchette à la bouche ... c'est une fourchette en fait c'est-à-dire que maintenant ça me vient peut-être que c'était parce que c'était une fourchette ! [rires]* » (l. 116-121). C'est l'entretien qui a permis à Franck de comprendre pourquoi l'atelier avait ce jour-là conduit à une situation complexe pour l'enseignant et l'AESH : un élève avec des troubles du spectre autistique ne va pas faire le même usage de la fourchette qu'un élève dit « neurotypique ». D'après le récit de Franck, Olivier va donc mettre la fourchette avec de la peinture à la bouche, puis c'est le pinceau et finalement les doigts pleins de peinture bleue qui vont finir dans la bouche. Franck et Lauriane sont donc dans l'obligation de stopper l'atelier peinture et de débarbouiller Olivier, ce qui va avoir pour conséquence de provoquer une deuxième crise et une deuxième contention. Cette contrainte physique revient à plusieurs reprises dans l'entretien et elle donne lieu à cet échange (lignes 173-183) :

« *Franck : Voilà, après sinon c'est un gamin qui est très câlin, qui adore les câlins et qui en fait.*

Chercheuse : Donc oui le fait que tu le prennes contre toi, en fait, c'est tu dis « c'est de la contrainte » mais lui il le vit pas forcément comme ça ?

Franck : Pas forcément ! Au début, il peut se débattre et tout, mais tu peux arriver à le calmer en le câlinant, en lui parlant doucement ! Ça marche pas à chaque fois mais ... et puis des fois il vient te chercher pour en faire ! Voilà c'est un gamin qui est vraiment en recherche de ce contact-là !

Chercheuse : D'accord donc le contact physique finalement peut être une façon de sortir des difficultés avec lui ...

Franck : [hochement de tête] »

Ce qui pour l'enseignant est vécu et verbalisé comme une contrainte se révèle être, lors de l'entretien, un moyen de calmer Olivier d'une façon qui n'est peut-être pas perçu négativement par cet élève. L'entretien permet donc à ce moment à Franck de séparer son ressenti négatif de celui peut-être positif de son élève et d'envisager que ce geste professionnel, non reconnu comme tel, soit nécessaire pour le bien-être de son ESH.

La narration de cette crise est également l'occasion pour Franck de parler des stratégies mises en place pour sortir des crises, en particulier des objets transitionnels (lignes 154-173) :

« Franck : [...] après on a on a la possibilité de le calmer avec un objet, un objet un objet qu'il aime bien !

Chercheuse : Qui lui appartient ou qui appartient à l'école ?

Franck : Alors il y en a un je crois que ... Non il n'y en a aucun des 2 qui soit à lui, mais il a porté son attention sur ses objets-là, sur ces 2 objets. C'est une figurine de Marvel, tu sais, ça fait 10-15 cm de haut : c'est un Batman. Voilà il aime bien. Et un autre, c'est un peu plus grand, c'est un robot. Et ces 2 objets-là, ils les aiment bien et en général, ça le calme, ça lui permet passer à autre chose !

Chercheuse : Tu t'en es servi jeudi dernier ?

Franck : Oui je m'en suis servi et ça a bien fonctionné. Voilà le Batman en question, il est passé ... alors c'est pas instantané, il faut toujours un temps de latence si tu veux mais il est passé tranquillement à autre chose et la crise est partie !

Chercheuse : D'accord et qu'est-ce qui t'a fait penser toi que c'était le moment d'utiliser ces objets transitionnels ?

Franck : C'est ... alors ils étaient déjà existants dans la classe si tu veux ...

Chercheuse : Non mais jeudi, à quel moment tu t'es dit quand tu l'avais dans les bras...

Franck : Ouais, quand ça devient compliqué, t'essayes tout et puis un moment donné, tu te dis « tiens, y a ça, peut-être on va l'essayer, peut-être que ça va marcher » ! »

Cet extrait met en lumière la nécessité d'avoir des stratégies de détournement de l'attention avec Olivier et que les objets transitionnels tels que les deux robots de la classe de Franck peuvent permettre la résolution de situation complexe. Cependant, il est possible d'observer que leur usage relève ici d'une stratégie empirique et non d'un processus clairement mis en place dans le PPS par exemple.

L'après-midi se poursuit ainsi dans une succession de crises et de résolutions de crises : *« il a commencé à jouer avec son robot et puis au bout d'un moment, le robot, il l'a jeté ! Donc là*

je lui ai expliqué que, donc nouvelles règles, nouvelle crise. Donc là j'ai essayé de trouver autre chose : avec un autre jeu, un jeu de petites voitures et comme le robot, il n'est pas venu tout de suite ... Comme la peinture, il est pas venu tout de suite ! Ça a pris quelques minutes, et puis après, il est venu ! Donc il a joué avec les petites voitures pendant un petit moment ... » (l. 219-224) . « T'es tout le temps en train d'essayer de trouver en fait une activité 1 où il se met pas en danger, 2 il met pas en danger les autres, 3 il respecte les règles de vie de la classe. Ces 3 trucs-là ... » (l. 390-392)

Cette succession de crises, qui semble être acceptée comme normale par l'enseignant, est qualifiée de compliquée pour Olivier : *« c'était une après-midi compliquée. Il y a souvent des après-midis compliquées liées au fait qu'il est fatigué et que en plus, il est dans une phase où il teste beaucoup les limites, les règles, et que donc bah forcément ça déboule en général, ça débouche en général sur une crise ! » (l. 213-216)* mais aussi pour les autres élèves : *« Jeudi, y a eu pas mal de crises donc il y a eu ... Le travail c'est compliqué du coup ! C'était très compliqué ! » (l. 207-208)*. Elle génère aussi un sentiment de frustration par rapport aux autres élèves : *« tu vois, y a une ambiance qui fait que bah c'est pas propice au travail. Donc là tu te dis « bon, ben, voilà, on a pas garanti le minimum nécessaire pour que ils puissent bosser quoi ! » (l. 412-414)* La frustration exprimée ici par l'enseignant peut être reliée au dilemme que lui pose la gestion de son ESH face à la gestion du reste de la classe.

L'entretien se poursuit avec la narration d'un épisode, difficile à situer dans la chronologie, mais dont on sait qu'il suit celui de voitures sans bien pouvoir déterminer s'il y en a d'autres entre les deux : il s'agit de l'épisode du tableau. Franck explique que Olivier est attiré par les aimants et qu'il lui arrive d'aller jouer avec sur le tableau du regroupement. Franck le laisse faire et Olivier va ajouter des aimants sur un tracé réalisé le matin et laissé au tableau. Cette activité spontanée va se terminer par une autre crise car Olivier ne fait pas la différence entre les aimants qui ne servent pas, qu'il peut utiliser et ceux qui tiennent des documents, qu'il ne peut pas prendre : *« A un moment donné, il a attrapé les aimants qui tiennent des choses qui doivent rester aimantés au tableau. Donc là je lui dis « non ceux-là, tu les prends pas. Tu peux pas les prendre. Non Olivier, non, non, non non ! » Mais lui il fait quand même ! » (l. 370-373)*

L'après-midi s'achève avec le départ d'Olivier et la récréation pour Franck et les autres élèves. Cette récréation que ne fait pas la titulaire de la classe est indispensable pour Franck. Il le dit à plusieurs reprises : *« Et, en général, à 15h30, donc Olivier s'en va et moi je sors en récréation car moi j'en ai besoin pour souffler ! [rires] » (l. 73-74) « il s'en va, ouf » (l. 401-402), « Oui, j'ai besoin de sortir et de les faire sortir ! Moi-même, j'ai besoin de de*

respirer parce que voilà ... » (l. 427-428) « Chercheuse : T'en as besoin et les enfants aussi ? // Franck : Oui et les enfants aussi, parce que quand c'est vraiment agité, eux-aussi ils prennent sur eux, tu vois, donc ils ont besoin de respirer ! » (l. 434-436)

Cette narration d'un après-midi inclusif en Petite Section peut ainsi se résumer en une succession de moments d'activité calme et de périodes de gestion de crise. Franck se pose beaucoup de questions au travers de cet entretien sur l'inclusion d'un élève TSA sur lesquelles nous allons revenir maintenant.

6.3.2. Analyse des préoccupations de l'enseignant

Cet entretien permet de pointer plusieurs questionnements autour de l'inclusion en maternelle d'un élève TSA :

- le respect des besoins physiologiques d'un élève en maternelle VS le respect de son PPS,
- les adaptations mises en place pour cet ESH, leurs impacts et leurs évaluations,
- les sentiments exprimés par l'enseignant vis-à-vis de cette inclusion.

Le premier questionnement relève des conditions d'accueil d'un ESH à l'école maternelle. Olivier, dans le cadre de son PPS, arrive à l'école pendant la sieste et aucun dispositif n'a pu être trouvé pour lui permettre de pouvoir bénéficier d'un temps de repos comme les autres élèves. En effet, le court échange autour de l'absence de sieste met en avant un premier dilemme pour Franck : est-il possible de respecter le besoin de repos d'Olivier ou doit-on privilégier les besoins physiologiques des autres élèves ? L'emploi du temps institué dans le PPS conduit à ne pas pouvoir proposer à Olivier un dispositif que l'on propose aux autres élèves : la sieste au dortoir. Aucune solution n'ayant été trouvée dans l'école, cet enfant ne peut pas satisfaire son besoin naturel de sommeil et les conséquences sont identifiées par l'enseignant : « *au fur à mesure que l'après-midi passe, plus ça va, plus il est énérvé de fatigue* » (l. 37-38). Il y a donc ici un paradoxe important puisque son PPS ne permet pas à ses enseignants de pourvoir à ses besoins naturels comme il est prévu dans les programmes de l'école maternelle.

De plus, son PPS prévoit une aide humaine, importante d'après l'enseignant interviewé pour la construction de ses repères. Or depuis le début de la scolarisation de cet ESH, il y a eu un turn-over important sur le poste d'AESH et au final, ce sont ses deux enseignants qui sont ses repères. On voit donc, à travers cette étude de cas, que la présence d'un PPS ne garantit pas les bonnes conditions d'accueil pour un ESH.

Le second point se situe au niveau des compensations mis en place par l'enseignant pour favoriser la scolarisation de cet élève. On peut relever dans la narration différentes adaptations :

- un accueil personnalisé
- un regard fort sur les transitions
- une non-exigence de réponse immédiate lors d'une proposition d'activité, c'est-à-dire une adaptation forte au « temps » de l'élève
- des activités ritualisées
- des objets transitionnels utilisés comme stratégies de détournement lors de périodes de crises
- une structuration acceptée du temps de classe de cet élève calée sur une alternance de crises et de temps calmes
- des objectifs d'apprentissage différenciés par rapport au reste de la classe, c'est-à-dire une adaptation du prescrit.

L'inclusion est verbalisée ici comme une adaptation aux besoins de cet élève avec un dilemme fort : comment prendre en compte la singularité de cet élève tout en lui permettant de s'intégrer à un collectif normé ? Il y a des oppositions entre les contraintes scolaires et la prise en compte de la singularité qu'il est parfois complexe d'anticiper et de traiter.

Ainsi, lors de l'entretien, Franck verbalise que cette complexité le laisse impuissant et lui renvoie un feed-back négatif de l'inclusion d'Olivier dans la classe. L'extrait suivant montre que Franck ne se sent pas légitime pour dire si l'école apporte quelque chose à Olivier et si l'inclusion est bénéfique : (l. 260-267)

« Chercheuse : Et qu'est-ce que t'en penses toi quand ça se passe mal comme ça et que ... qu'est-ce que tu ressens ?

Franck : Moi, je ressens une forme d'impuissance hein à ce moment-là, une forme d'impuissance dans le sens où j'essaie de me convaincre que c'est bien pour lui d'être là mais j'en suis pas convaincu ! Je sais pas en fait ! Enfin s'il est là, c'est que certaines personnes qui sont plus compétentes que moi pensent que c'est une bonne chose pour lui. Donc moi je fais en sorte que lui, il passe le meilleur moment possible dans la classe avec nous tout en respectant un certain nombre de règles voilà ... »

L'aspect humain de l'inclusion est donc pour Franck une priorité au détriment des compétences d'apprentissage pour lesquelles Franck ne semble pas au clair :

« Franck : Ah oui je le laisse s'il arrive à se calmer. L'objectif, c'est qu'il arrive à rester calmement dans la classe au milieu des autres. Le travail on n'est pas du tout dans les apprentissages, du tout !

Chercheuse : Vous êtes pas dans cet objectif ?

Franck : On n'est pas dans les apprentissages académiques on va dire, voilà, comme tu peux faire des mathématiques ou du français avec les autres. On est sur de l'apprentissage plutôt de savoir-être : se comporter dans une classe avec d'autres élèves, les règles, les règles de vie dans une classe, dans une école, on est vraiment là-dessus !

Chercheuse : Ce qui fait partie des apprentissages de la petite section aussi ?

Franck : Ce qui fait partie des apprentissages de la petite section aussi ! Mais les autres, ça, ils l'ont déjà ! » (l. 227-238)

« Chercheuse : T'as quand même des objectifs d'apprentissage ?

Franck : Oui, il y a des objectifs d'apprentissage mais pas des apprentissages académiques, c'est ça que je voulais dire mais oui évidemment on le laisse pas faire n'importe quoi : on est là aussi pour lui montrer que le milieu scolaire et le milieu d'une classe, c'est un milieu particulier ; que il faut qu'il observe des règles et que c'est comme dans le monde normal, il faudra qu'il observe des règles, donc il faut qu'il apprenne ça !

Chercheuse : T'as quand même des objectifs, tu vois ?

Franck : Oui !

Chercheuse : C'est pas juste, il est là ?

Franck : Oui !

Chercheuse : Et donc c'est important ?

Franck : Oui, parce qu'après, c'est un gamin qui est capable de comprendre [...] » (l. 268-280)

Au fur et à mesure de l'entretien, Franck perçoit que les objectifs qu'il a pour Olivier sont des objectifs d'apprentissage identifiables dans les programmes, qu'il a les mêmes objectifs pour Olivier que pour les autres élèves mais il met en opposition les progrès des élèves

« lambdas » avec ceux d'Olivier sans prendre en compte d'autre cause que le handicap.

L'adaptation du curriculum de son ESH met Franck face à un conflit qui lui laisse penser qu'il n'a pas d'objectif mesurable en termes d'apprentissages scolaires, ce que notre entretien lui a permis de relativiser. De plus, il met sur le compte des difficultés pratiques inhérentes à l'absence/présence de l'aide humaine la lenteur des progrès d'Olivier : « *Il a besoin d'avoir des repères quand même, d'avoir quelque chose de stable, donc si on arrive à mettre en place cette stabilité autour de lui, ça l'aidera à progresser plus vite forcément ! Et si on change tout le temps les personnes qui s'occupent de lui, lui à chaque fois est obligé de créer de nouveaux repères, de s'adapter ...* » (l. 460-464) sans mettre dans la balance des paramètres comme le temps de présence en classe par exemple (1h45 * 4 après-midis, donc 7h/semaine au lieu de 24h/semaine pour les autres élèves).

Franck verbalise aussi qu'il a du mal à évaluer les progrès d'Olivier (l. 374-388) :

« Chercheuse : Et ça d'une semaine sur l'autre tu vois pas de différence ? S'il a envie de prendre un aimant, il prend un aimant.

Franck : Voilà c'est en ça que je te dis, si tu veux, je sais pas si enfin, oui lui il veut quelque chose, il le fait ! Il va pas te dire, il va pas comme un enfant entre guillemets normal, comprendre que c'est interdit et du coup arrêter. Il va, il va le prendre : il veut cet aimant-là, tu lui dis non, mais il va quand même chercher à obtenir cet aimant-là. Tu peux dire dix fois non, il va le faire quand même : il va monter sur la chaise, il va sauter s'il faut, mais il va attraper l'aimant ! Donc là t'es ... forcément 99% du temps, ça finit en crise parce que, si tu veux, parce qu'il va pousser le truc au maximum jusqu'à se mettre en crise ! Il va pas arriver à contenir la chose et à se dire « bon OK là c'est interdit, j'avale ma frustration et puis je vais faire autre chose » !

Chercheuse : Ça là-dessus t'as pas l'impression de le faire progresser ?

Franck : J'ai pas l'impression qu'il progresse là-dessus. C'est pour ça que je te dis : la gestion de l'interdiction, la compréhension de l'interdiction et de la frustration qui va avec, on n'y est pas encore ! »

La question des progrès et de leur visibilité est abordée à un autre moment de l'entretien avec la problématique de qui fait progresser Olivier, l'hôpital de jour ou l'école ou les deux ensemble (l. 353-369) :

« Chercheuse : Ce sera peut-être un objectif pour plus tard ?

Franck : Oui oui peut-être après après ! Oui oui ça ça viendra après, si tu veux. C'est enfin, ça prendra du temps ! Ça prend beaucoup de temps, parce que en termes de progrès, si on doit le quantifier ... moi je vois qu'une fois par semaine hein, et justement je le vois une fois par semaine, d'une semaine sur l'autre, je vois pas vraiment beaucoup de progrès, alors qu'il vient tous les après-midi, alors qu'il a une prise en charge quand même qui est assez lourde puisque tous les jours il est à l'hôpital. Tous les jours, il a des spécialistes avec lui qui l'aident à travailler. Mais aujourd'hui, moi, je vois pas trop de progrès si ce n'est quelques mots qu'il arrive à sortir parfois : le coucou, le chut le ...

Chercheuse : Donc du langage qu'il peut utiliser à l'école alors quand même ?

Franck : Tout à fait il y a quelques mots qu'il arrive à sortir et qui n'étaient pas là en début d'année !

Chercheuse : Et t'as l'impression que ça vient plus du travail de l'hôpital de jour ou plus du travail de l'école ?

Franck : C'est difficile ! Il y a ce qui est fait à la maison par les parents ! Je saurais pas te dire, je ne sais pas. »

L'impact de l'inclusion scolaire est difficile à mesurer car les progrès sont lents et il est impossible de séparer ce qu'un élève apprend dans les différents endroits où il vit. Cette

difficulté semble créer de la 'frustration' chez cet enseignant, un sentiment d'inutilité « *je ne sais pas* » (à plusieurs reprises).

Quant au sentiment de fatigue, d'énervement que Franck ressent en fin d'après-midi, il est aussitôt nuancé lors de l'entretien : « *Mais après enfin, il faut pas le voir comme quelque chose de purement négatif et je pense que ça les aide aussi à grandir eux-aussi, de voir qu'il y a un gamin qui est différent, qu'il faut gérer différemment. Et puis c'est un gamin qui est hyper attachant, donc même si c'est pas simple, il est vraiment hyper attachant ... donc c'est quand même malgré tout c'est chouette de l'avoir avec nous !* » (l. 436-441) « *Accepter la différence, la bienveillance, enfin tout un tas de choses qui sont super importantes. Ils vont grandir avec ça, avec lui et ça va les aider. Je suis sûr que plus tard, dans leur vie d'adulte, ça les aidera.* » (l. 444-446) Franck met ainsi en avant ce qui lui paraît important dans l'inclusion : l'acceptation de la différence par tous les élèves, enfin par presque tous car il s'inquiète de savoir ce que ressent Olivier de sa propre différence : « *moi je sais pas si lui, c'est mieux qu'il soit avec nous, plutôt que en hôpital de jour avec des spécialistes, avec d'autres gamins qui ont le même handicap que lui ou quelque chose de comparable, je sais pas parce que lui aussi doit sentir qu'il est différent, il doit sentir que ... tu vois, je sais pas ce qui se passe dans sa tête, c'est, je sais pas là* » (l. 446-450) A nouveau dans cet extrait, Franck remet en cause l'inclusion d'Olivier non parce qu'elle le gênerait ou qu'elle serait purement négative pour les autres élèves, mais dans un questionnement par rapport au bien-être de son ESH. On retrouve ici le dilemme de la participation ou de la protection des ESH tel qu'évoqué en partie 2.4.2

Enfin, cet entretien a soulevé un troisième point important : celui des ressentis de l'enseignant. Franck évoque un ressenti négatif vis-à-vis de la contrainte physique : il ne le vit pas comme un geste professionnel mais la discussion l'amène à dire que ce geste est peut-être vécu positivement par son ESH. De plus il parle de fatigue, d'énervement, d'impuissance, voire de feed-back négatif par rapport à cette inclusion dans le sens où il ne sent pas légitime, il se sent inutile. L'inclusion a été décidée par des « *personnes plus compétentes que* » (l. 265) lui, mais lui n'est pas convaincu que ce soit une bonne chose pour son ESH. Il n'arrive pas à évaluer les progrès de son élève, à évaluer l'impact de la scolarisation sur ses progrès et cette non-visibilité remet en cause son action enseignante qui lui semble inutile. Il s'inquiète même de savoir ce que ressent Olivier quand il est à l'école. Il pense que l'inclusion est une bonne chose pour les autres élèves car ils apprennent à accepter la différence, mais il n'est pas convaincu que cela ne mette pas Olivier en difficulté.

Ce portrait permet de noter que l'inclusion est perçue comme importante, mais aussi comme fortement impactante sur la classe et sur l'enseignant pour qui elle génère une remise en cause non négligeable. De plus, les conditions de l'inclusion nécessitent des discussions et des réflexions de l'équipe éducative complète afin qu'elle soit vécue positivement par tous.

6.4. Analyse comparative des trois entretiens

Afin de souligner les convergences ou les divergences entre les trois portraits, nous allons analyser de façon comparative les dilemmes mis en avant dans les analyses précédentes.

Si nous reprenons la définition du dilemme tel que Wanlin et Crahay (2012) l'ont précisé⁶, un dilemme est une situation perçue comme problématique car les choix qui y entrent en compétition conduisent dans toutes les résolutions à une insatisfaction de l'enseignant.

A travers ces trois portraits, nous pouvons mettre en évidence plusieurs dilemmes enseignants face à des situations difficiles en lien avec des EBEP.

6.4.1. Dilemme de la gestion de la classe : l'individu face au groupe

Le premier dilemme perceptible dans ces trois entretiens et leur analyse est celui de la gestion d'un individu au regard de la gestion du groupe.

Ainsi, Carinne hésite entre s'occuper de Léon au détriment du groupe avec qui elle mène une activité ou au contraire laisser son EBEP ne rien faire pour poursuivre l'activité engagée avec d'autres élèves. Aucune de ces deux solutions ne la satisfait. De même, quand elle arrête la synthèse des apprentissages pour gérer Léon, elle privilégie les préoccupations de protection au détriment de ses préoccupations pédagogiques et cela génère de la déception.

A l'inverse, quand Inazio quitte la salle de classe pour aller dans le « trèfle », Athénaïs se sent soulagée car elle n'ira pas à l'affrontement avec un élève et peut poursuivre le travail avec le reste de la classe. Le dilemme individu VS groupe est ici évité. Quelques minutes plus tard, elle va le chercher pour qu'il puisse participer à un apprentissage car elle reste convaincue de son éducabilité.

Enfin, quand la succession des crises d'Olivier empêche les autres de mener des activités engageantes au niveau des apprentissages, Franck verbalise de la frustration car il doit en permanence choisir entre gérer Olivier ou gérer les apprentissages des autres. L'inclusion lui paraît alors juste bénéfique pour apprendre à ses élèves à accepter la différence.

⁶ Cf. partie 2.4.

De plus, Franck s'interroge sur les moyens de prendre en compte la singularité de cet élève tout en lui permettant de s'intégrer dans un collectif normé. Les solutions réfléchies ou improvisées semblent toutes insatisfaisantes car sans effet sur la durée.

La gestion d'un EBEP conduit ces trois enseignants à choisir régulièrement entre gérer un élève pour le faire progresser et/ou protéger les autres ou gérer l'ensemble de la classe au risque de laisser cet élève ne pas avancer dans ses apprentissages. Il s'agit donc d'un dilemme de pilotage qui va au-delà des dilemmes évoqués par Wanlin et Crahay (2012), les dilemmes managérial, curriculaire ou de cadence d'enseignement, car il s'agit ici d'un élève isolé à faire progresser face ou contre le reste de la classe. Cet aspect « un contre tous » nous amène aussi à nous questionner sur ce que Norwich (2014) nomme les dilemmes de la différence.

6.4.2. Le dilemme de la différence : habilitation ou stigmatisation

La première partie du dilemme de la différence s'appuie sur cette question de Norwich (2014) : différencier est-il la garantie de ressources supplémentaires ou une stigmatisation ? Cette interrogation peut se retrouver chez les trois enseignants interrogés.

En effet, quand Franck se questionne sur l'apprentissage de la différence par ces élèves de Petite Section, il s'inquiète aussi de la façon dont Olivier, son ESH, se perçoit comme différent des autres. Ici l'apprentissage de la différence est avancé comme bénéfique pour les autres mais potentiellement négative pour l'ESH.

Quand Léon refuse de réaliser le travail de Moyenne Section car il est officiellement en Grande Section, l'adaptation du curriculum pensée par l'enseignante et acceptée par les parents est mise à mal par le refus de stigmatisation de l'EBEP. Cet élève veut être comme les autres et refuse donc de se voir traiter différemment même si cette adaptation est envisagée pour lui permettre d'apprendre dans des conditions de réussite.

Enfin, le refus par Inazio et sa famille d'utiliser le « trèfle » comme lieu de repli montre ici encore que la différenciation proposée puisse être vécue comme une stigmatisation et non comme une ressource supplémentaire. Cependant, dans l'événement narré par Athénaïs, c'est l'EBEP qui se saisit de ce dispositif spontanément. Cette observation peut éventuellement conduire l'équipe enseignante à passer d'une réflexion intégrative à une réflexion inclusive : si ce dispositif est bon pour les EBEP, pourquoi ne peut-on pas le proposer à tous les élèves ? Cela permettrait d'envisager ce dispositif comme un outil universel tel que Thomazet le présente en 2006 : toute pratique pédagogique doit être réfléchie pour être adaptée au plus grand nombre.

De plus, dans le cadre de la prise en charge de la différence, que ce soit dans le cas de Léon à qui l'on propose de réaliser les activités individuelles de Moyenne Section alors qu'il est scolarisé en Grande Section ou dans celui d'Olivier pour lequel l'enseignant dit « ne pas avoir d'objectif d'apprentissage » alors que la discussion engagée montre qu'il en a au moins sur le plan des compétences du « vivre ensemble », les enseignants montrent une volonté d'adapter le curriculum de leur EBEP afin de les placer en situation de réussite. Ils sont ici au-delà des dilemmes présentés dans le cadre général par Wanlin et Crahay (2012), car ils se placent aussi dans le cadre de ce que Garel (2020) appelle le dilemme de la bienveillance. Ce dilemme met en conflit la bienveillance nécessaire pour la création d'un climat propice aux apprentissages et l'exigence basée sur le principe d'éducabilité de chacun.

Quand Carinne accepte que Léon réalise le travail des Grandes Sections au lieu de ce qu'elle avait prévue, elle met en avant la bienveillance qu'elle a envers cet élève qui refuse d'être stigmatisé et pour lequel elle n'a personne sur qui s'appuyer pour mener à bien la différenciation prévue. Mais elle laisse de côté son exigence pédagogique car elle sait qu'il n'y arrivera pas et que l'apprentissage prévu n'aura pas lieu. De plus, la situation met à mal l'adaptation du curriculum validée par les parents et donc à la fois le prescrit général et particulier pour cet élève. Dans le cadre du dilemme de la bienveillance, elle opte pour un climat de travail calme au détriment de l'exigence pédagogique.

Les préoccupations de Franck concernant les apprentissages d'Olivier montrent que la mise en place de ce PPS n'a pas été pensée de façon globale. En effet, là où les programmes de l'école maternelle insistent sur la nécessaire adaptation au rythme de l'enfant, nous avons pu mettre en évidence dans l'analyse de l'entretien que le besoin physiologique de sieste de cet ESH n'est absolument pas pris en compte dans son PPS et que cela complexifie grandement sa scolarisation. De plus, l'enseignant verbalise ne pas pouvoir réaliser d'apprentissages avec Olivier car, en avril, il n'a pas encore acquis les savoir-être nécessaires. Cependant, il semble qu'aucune adaptation du curriculum n'a été pensée au regard du nombre d'heures qu'Olivier passe en classe. Il ne peut pas être demandé à un élève scolarisé sept heures par semaine de progresser à la même vitesse qu'un élève scolarisé vingt-quatre heures.

Ces deux études de cas montrent bien que l'adaptation du curriculum par une gestion de la différence doit être pensée dans un cadre global sous peine de mener les enseignants face à des situations complexes dont aucune issue n'est satisfaisante.

Le dilemme de la différence dans sa version « habilitation VS stigmatisation » et dans celle de la « bienveillance VS exigence éducative » est donc fortement présent dans les trois études de cas présentées et semble fondamental dans l'analyse des difficultés des enseignants. Qu'en est-il de sa version « participation VS protection » ?

6.4.3. Le dilemme de la différence : participation ou protection

Dans le cas de la scolarisation d'un élève relevant de troubles du spectre autistique, Franck se questionne beaucoup sur la place d'Olivier dans la classe.

Ce questionnement ne remet nullement en cause la scolarisation de cet ESH par rapport à l'enseignant et à ses camarades de classe. Franck est convaincu que tous vont grandir grâce à cet élève. Mais il s'inquiète du ressenti que Olivier peut avoir de ses après-midis en classe. Il est soucieux du bien-être psychologique de son élève. Il est ici dans un souci de protection. De plus, il verbalise ne pas être en mesure d'évaluer ce que l'école lui apporte car, dans l'emploi du temps d'Olivier, la prise en charge par l'hôpital de jour est importante en temps. Franck a donc des doutes sur la participation effective de Léon à une scolarisation normée avec des objectifs d'apprentissage annualisés dans le cadre du PPS instauré pour cet ESH.

Dans un mouvement de bienveillance, Franck minimise sa fatigue, celle des élèves pour montrer qu'il ne remet pas en cause la participation d'Olivier à une scolarisation inclusive mais il montre également une envie de le protéger du regard des autres et/ou de son propre regard qui ne lui permet pas d'être au clair sur ses ressentis vis-à-vis de cet élève.

Protéger est un terme qui revient régulièrement dans les entretiens réalisés car la gestion de ces trois EBEP conduisent les enseignants à gérer des situations où la violence est présente. Celle-ci va conduire à un autre dilemme : doit-on la prendre en charge ou l'éviter ?

6.4.4. Prendre en charge la violence ou l'éviter : un dilemme en lien avec les règles du métier

La violence physique, présente dans tous les entretiens de ce mémoire est gérée de façon différente par les trois enseignants. Cependant, elle questionne systématiquement l'enseignant sur son acceptation, sur le regard qu'elle induit et sur les dimensions personnelles, interpersonnelles et transpersonnelles⁷ de sa prise en charge.

Ainsi, Carinne verbalise clairement que, si elle ne refuse pas la nécessité de maintenir physiquement son EBEP, cela lui pose des problèmes à la fois par rapport au regard des

⁷ Partie 3.2

autres mais aussi pour elle-même physiquement et mentalement. Elle prend en charge la protection des autres élèves, mais elle est mal à l'aise vis-à-vis du geste de maintien, du regard des élèves et cela procure un sentiment extrêmement négatif à l'encontre de cet aspect de son métier.

Athénaïs va plus loin en refusant de contenir son EBEP au risque qu'il se mette en danger ou qu'il mette les autres en danger. Elle refuse la violence deux fois, la première lors de la course dans l'école, la seconde en classe quand elle éprouve du soulagement au moment du départ d'Inazio dans le coin-repli. Elle met en avant que ce n'est pas sa conception du métier et que, lors de sa formation initiale, on ne lui a pas appris comment réagir dans ce genre de situations.

Enfin, Franck vit mal le fait de devoir contenir son ESH et c'est à l'issue de l'entretien qu'il verbalise le fait que peut-être Olivier lui en a besoin et qu'il y trouve du réconfort.

On voit donc, au travers de ces trois entretiens, que le rapport à la violence est pour les enseignants source de tension : je l'affronte mais cela me met mal à l'aise ou je l'évite mais je ne joue pas mon rôle de protection ? Ces enseignants n'ont pas intégré la gestion de la violence dans les règles du métier telles qu'elles leur ont été transmises ou telles qu'ils les ont construites personnellement. De plus, dans leur relation aux autres (adultes, élèves), la violence et sa prise en charge les amènent à verbaliser de la souffrance physique et mentale. Elle peut donc être considérée comme un dilemme fort dans la gestion des situations complexes que ce soit en termes de dimension personnelle, interpersonnelle ou transpersonnelle.

6.4.5. Conclusion

Cette notion de dilemme mise en évidence dans la partie théorique comme faisant partie intégrale de la professionnalité des enseignants semble ici un bon indicateur des tensions professionnelles dans les situations difficiles.

Nous avons pu mettre en avant à travers ces trois entretiens les dilemmes suivants :

- le dilemme de la gestion de l'individu au regard de la gestion du groupe
- le dilemme de la gestion de la différence sous l'angle de la stigmatisation ou de la garantie de ressources supplémentaires en prenant en compte les adaptations du curriculum et sa dimension bienveillance ou exigence éducative
- le dilemme entre laisser participer et protéger
- le dilemme engendré par l'acceptation ou le refus de gestion de la violence.

Les issues jamais satisfaisantes de ces dilemmes conduisent les enseignants à ressentir des sentiments fortement négatifs : ils verbalisent de l'impuissance, de la frustration, de

l'épuisement physique et psychologique. Ces dilemmes semblent impossibles à dépasser de façon satisfaisante car ils basculent l'enseignement du côté de la gestion de l'individu au détriment du groupe classe. Ils conduisent dans deux cas à un renoncement de l'enseignant qui peut rejoindre ce que Lantheaume appelle le désengagement. Voyons maintenant dans la partie « Discussion » comment ces trois entretiens pourraient être lus à la lumière des adaptations conceptualisées par Lantheaume et Khéroufi-Andriot et présentées dans les parties 3.3 et 3.4 de ce mémoire.

7. Discussion

Nos résultats nous ont permis de décrire des dilemmes professionnels spécifiques à l'adaptation à des situations difficiles vécues avec les élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous voudrions discuter maintenant des limites d'une méthodologie qui ne nous a peut-être pas permis d'inscrire ces dilemmes, de les situer dans une temporalité plus longue qui aille au-delà des situations décrites et qui auraient peut-être pu nous permettre de décrire des formes d'adaptation à ces tensions non résolues. De ce point de vue, il aurait été très intéressant de prolonger ce travail avec une autre méthodologie pour réinvestir les travaux de de Françoise Lantheaume (2008, 2016) et Khéroufi-Andriot (2022) sur les différentes formes d'adaptation⁸.

Nous voudrions ici donner trois exemples d'adaptation qui auraient pu être mises en évidence par une investigation plus longue et/ou un changement de méthodologie.

Ainsi, il est possible dans les trois entretiens de relever des points qui peuvent être interprétés comme des situations de désengagement. Lantheaume (2008) indique que ce désengagement est souvent lié au découragement, à l'usure et à l'insatisfaction de l'engagement professionnel. On retrouve ces sentiments dans les trois entretiens et les comportements qui en découlent pourraient être analysés comme des désengagements :

- acceptation par Carinne que son EBEP ne travaille pas pour pouvoir continuer à travailler avec un groupe d'élèves
- refus par Athénaïs de contact physique au risque de laisser son EBEP se mettre en danger ou mettre les autres en danger
- verbalisation de l'absence d'objectif d'apprentissage pour Franck à l'égard de son ESH même si au final, il y en a mais ils ne sont pas clairement identifiés et inscrits dans le PPS
- acceptation de l'absence d'apprentissage pour les autres PS les après-midis engendrée par la succession de crises de l'ESH qui ne permet pas la création d'un climat propice de travail.

Ces micro-renoncements peuvent être vus comme des désengagements des enseignants vis-à-vis de leurs EBEP ou des autres élèves, mais sans un regard plus long sur la scolarisation de ces élèves avec ces enseignants, il nous semble difficile de les catégoriser à la façon de Lantheaume.

Il en est de même pour la relativisation. D'après Lantheaume et Hérou (2008), elle permet aux enseignants de protéger leur identité professionnelle en refusant d'endosser toutes les

⁸ Cf. partie 3.3.

responsabilités des échecs, assurant ainsi leur « *sécurité psychique nécessaire pour agir* » (p. 147).

Ainsi, lorsque Athénaïs invoque le déni de la famille et l'absence de dialogue et de soins, elle fait reposer sur la famille une partie de la responsabilité du comportement inadapté d'Inazio. Elle relativise également son sentiment d'échec et d'impuissance en faisant porter sur la formation initiale son manque de formation à l'égard de telles situations complexes. Elle met en avant l'impuissance collective de l'équipe enseignante pour diminuer sa propre sensation d'inutilité.

De même, Franck met en avant le turn-over des AESH pour expliquer qu'il n'y a pas d'habitude de travail et de stabilité de fonctionnement entre l'enseignant et l'aide humaine d'Olivier et que cela ne permet pas à Olivier d'avoir de repère humain hormis ses deux enseignants. Cela ne permet pas non plus aux adultes de la classe de pouvoir s'appuyer sur des habitudes construites et réfléchies ensemble. De plus, Franck relativise ses difficultés en verbalisant que ce sont des « *personnes plus compétentes* » que lui qui ont décidé du PPS. Il sous-entend ainsi que ce n'est pas de sa faute si la situation est complexe.

L'adaptation nommée relativisation par Lantheaume et Hélou est semble-t-il assez simple à repérer dans les entretiens mais sans plusieurs rencontres avec les enseignants, il est difficile de conclure à une adaptation habituelle de l'enseignant. Il pourrait en effet s'agir d'une justification ponctuelle engendrée par l'entretien.

Quant à la ruse, mise en évidence par Lantheaume en 2007 dans l'activité enseignante, il est intéressant de noter que la « *tiherci* » est présente, nous semble-t-il, de façon inconsciente dans la pratique de classe de deux des enseignants interrogés.

Franck a compris que les deux robots de la classe pouvaient servir d'objets transitionnels pour calmer les crises d'Olivier. Il s'en sert donc pour détourner l'attention de son ESH de sa frustration. Il s'agit d'une « *petite* » ruse non instituée mais son utilisation récurrente montre bien son efficacité. Cette solution improvisée et partagée lors de l'entretien permet à Franck de se sentir efficace à un moment où la situation est complexe.

De même Carinne est consciente que la différenciation pédagogique qu'elle propose est stigmatisante pour Léon. Elle s'appuie donc en temps normal sur son ATSEM pour faire tenir ce dispositif intenable. Cette solution qui n'est pas ici improvisée correspond à la définition de Lantheaume (2007) : « *solution originale, non prévue par l'organisation du travail [...]. Elle permet de faire tenir la situation (et pas seulement de ne pas perdre la face), rend possible l'activité du professeur et doit être justifiable à l'aune des principes et de règles du métier.* »

Dans l'événement raconté par Carinne, l'absence de possibilité de mettre en place la ruse conduit à l'échec de sa solution pédagogique pensée par l'enseignante et montre alors l'importance pour celle-ci. La seconde ruse tentée par l'enseignante, le tutorat, étant un

échec, Carinne est parfaitement consciente que sa stratégie d'appui sur l'ATSEM est nécessaire à la bonne gestion de cet EBEP. Sa ruse est donc devenue une règle de fonctionnement de la classe pour l'année scolaire en question, elle s'est pérennisée par son efficacité mise en évidence ici par son absence.

On peut voir à travers ses trois exemples que les concepts d'adaptations mis en évidence dans la partie théorique auraient pu être des analyseurs intéressants de l'activité enseignante dans le cadre de l'école inclusive mais il aurait été nécessaire pour les utiliser de façon efficiente de proposer une méthodologie différente : des entretiens d'explicitation avec les mêmes enseignants à différents moments de l'année pour observer l'évolution des situations, des préoccupations et des dilemmes engendrés et/ou résolus sur la durée afin de noter les répétitions et/ou les évolutions dans les adaptations mises en place.

Conclusion

Après une mise en contexte historique et institutionnelle de l'école inclusive, nos lectures nous ont permis de mettre en avant les principes mais aussi les difficultés exprimées par des enseignants à travailler dans ce nouveau paradigme. Dans le cadre de la clinique de l'activité, nous avons proposé de lire certaines difficultés de l'activité enseignante en lien avec l'école inclusive sous la forme de dilemmes professionnels. Nous en avons repéré trois convergents chez les enseignants interrogés :

- le dilemme de gestion de l'individu face au groupe
- le dilemme de la gestion de la différence
- le dilemme de la gestion de la violence.

Nous avons décrit les difficultés des enseignants à dépasser ces dilemmes dans des situations précises où aucune issue ne conduisait à un sentiment d'efficacité objective ou subjective. L'utilisation des concepts d'adaptation a fait l'objet de la discussion car la méthodologie utilisée dans ce mémoire ne nous a pas permis d'analyser l'activité enseignante sur le temps long qui aurait été nécessaire au regard de ces concepts.

Finalement, il est possible de se demander comment les enseignants peuvent renouer aujourd'hui avec les règles du métier dans le contexte de l'école inclusive. Aucun des enseignants interrogés ne rejette le principe de l'inclusion, mais les remises en cause des règles du métier telles qu'ils les ont intériorisées sont importantes :

- dimension impersonnelle : nécessité d'adapter le curriculum de certains élèves en opposition avec les contraintes du Socle Commun de Connaissances
- dimension transpersonnelle : la gestion de la violence et les gestes qui en découlent, maintien, contrainte, sont-ils des gestes reconnus du métier ? Peuvent-ils le devenir dans des contextes définis, étudiés et acceptés ?
- dimension interpersonnelle : travail en équipe nécessaire mais chronophage et parfois inefficace (coussin compassionnel), regard des autres (adultes, élèves)
- dimension personnelle : fatigue physique et psychologique, sentiment d'illégitimité ou d'inutilité

Dans ce contexte, malgré un investissement personnel important, les enseignants interrogés renoncent parfois et la frontière entre engagement et désengagement se révèle alors fine.

Cependant, il est intéressant de noter que l'entretien d'explicitation leur a permis à chacun de prendre du recul sur les situations évoquées, de mieux les comprendre. Il est donc possible d'envisager, au regard de ces trois entretiens et en accord avec les travaux de Khéroufi-Andriot (2020)⁹, que la création de lieux, de structures qui permettent, à un moment

⁹ Cf. partie 3.4.

donné, de mutualiser des ressources et des savoirs faire, conduiraient les enseignants à dépasser le sentiment d'être tout seul avec leurs dilemmes, de les partager, notamment au travers des « petits riens », des « ruses » afin de créer de nouvelles règles du métier avec de meilleures efficiences objective et subjective.

De même, ce travail de recherche permet d'interroger la formation initiale et continue des enseignants au regard des situations difficiles en lien ou pas avec le contexte inclusif.

Les principes de ce paradigme remettent en cause les modalités (didactiques et pédagogiques) d'enseignement pour aller vers une « éducation universelle » permettant à chaque élève de progresser. Cette remise en cause nécessite de la part des équipes de formation un accompagnement important des enseignants novices comme chevronnés car les règles du métier changent. Cet accompagnement par les équipes des circonscriptions, des INSPE et des rectorats est indispensable pour amener les enseignants à construire un chemin pour aller vers une réelle inclusion tout en gérant les impératifs institutionnels tels que les programmes, le Socle Commun de Connaissances ... Il pourrait avoir la forme de formation, mais aussi de projets d'école selon les besoins exprimés par les équipes.

De plus, les portraits analysés ici ont montré un dilemme fort chez les enseignants en lien avec la gestion de la violence. Des protocoles existent pour les situations extrêmes, mais qu'en est-il de la petite violence, celle décrite dans ce mémoire ? Les enseignants verbalisent qu'ils ont besoin d'être accompagnés pour accepter de la gérer et apprendre comment faire. Des constellations « gestion des situations difficiles » pourraient être mises en place à côté de celles concernant le français et les mathématiques afin que tous les enseignants puissent en bénéficier car rares sont ceux qui osent demander de l'aide alors que tous ont besoin de parler, de réfléchir, de mutualiser et de construire de nouvelles règles du métier satisfaisantes.

Références bibliographiques

Textes institutionnels

Circulaires de rentrée 2019 – 2021 – 2022 – 2023 – 2024 du Ministère de l'Education Nationale

Code de l'action sociale et des familles (version 2005)

Code de l'éducation (version 2006)

Convention relative aux droits des personnes handicapées (2007). ONU

Articles de recherche

Benoit, H. (2004). Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive, *La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires*, 28, pages 27-33, hal-01891393

Benoit, H (2012). *Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012/1 N° 57, pages 65-78.

<https://doi.org/10.3917/nras.057.0065>

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8, 9-50. <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/savo.008.0009>

Chauvière, M., & Plaisance, É. (2005). Inclusion. *Collectif, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Retz, 3e éd. mise à jour.*

Chauvière, M. (2018). Étapes et enjeux de la construction du handicap au sein des politiques sociales françaises : 1939–2005. *Alter, Volume 12, Issue 2, Pages 105-118, ISSN 1875-0672,*

<https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.04.006>.

CLOT, Y (2000). II - Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. L'Analyse de la singularité de l'action. Presses Universitaires de France, pp. 53-70.

<https://doi.org/10.3917/puf.derec.2000.01.0053>

CLOT, Y. (07/12/2005) *conférence « Le travail fait l'homme ? La dimension psychologique du travail. » à l'INRP à Lyon, dans le cadre du séminaire sur le travail enseignant*

Durand, E. (2020). Ce qu'inclure veut dire. Une enquête auprès d'enseignants aux prises avec l'inclusion scolaire en Charente-Maritime. In, *Eric Dugas ; Lucas Sivilotti (dir.). Inclure dans et hors l'École ? Accessibilité, accompagnement et altérités, Eme éditions, 2020, Proximités Sociologie, 978-2-8066-3731-4. (halshs-03108544), pages 49-59*

Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation. Cadres théoriques, méthodes et conception. In, J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan , *Encyclopédie de la formation (pages 827-856). Paris : PUF.*

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation n°61*, pages 71-83,

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>

Ebersold, S. (2014). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques. *ALTER, European Journal of Disability Research 9 (2015), pages 22-33, https://doi.org/10.1016/j.alter.2014.06.001*

Ebersold, S., Plaisance, E., Zander, C., (2016). Ecole inclusive pour les élèves en situations de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. halshs-01445378

- Ebersold, S. (2017). L'Ecole inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Education et Sociétés* 40, éditions de De Boeck Supérieur, pages 89 à 103, <https://doi.org/10.3917/es.040.0089>
- Garel, J.-P. (2020). Bienveillance et exigence pour un enseignement inclusif. *Education, Santé, Sociétés*. Vol.6, N°2, 91-108
- Khéroufi-Andriot, O. (2020). Utiliser les connaissances produites sur les dimensions cachées de l'activité pour former les enseignants inclusifs. *Spirales – revue de recherches en éducation*, n°65-1, 131-142
- Khéroufi-Andriot, O. (2022). Un exemple de créativité ordinaire au bénéfice d'une dynamique inclusive, *Education et socialisation* [En ligne], 65|2022, <https://doi.org/10.4000/edso.20429>
- Khéroufi-Andriot, O. (12/12/2022). Conférence « Les transformation induites par le paradigme inclusif et les incidences sur la manière de scolariser les élèves », ENSFEA Toulouse
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19, 67-81.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). 7. Les issues face aux difficultés. In , F. Lantheaume & C. Hérou (Dir), *La souffrance des enseignants: Une sociologie pragmatique du travail enseignant* (pages 135-159). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Lantheaume, F. (2016) La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité In, Ria L. (dir.). *Former les enseignants au XXI^e siècle 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs.*, De Boeck Supérieur, pages 67-76
- Norwich B., (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education, *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2014.963027
- Reverdy C. (2019). Apprendre (dans) l'école inclusive. *Dossier De Veille De L'ifé*, n° 127
- Saunier, D. (2021). Le rapport à l'élève idéal d'enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Recherches en éducation* [En ligne], 45 | 2021
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27.
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177, pages 11 à 17
- Toullec-Théry M. et Nédélec-Trohel I., (2010). Ecole et inclusion Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche et formation* [En ligne], 64 | 2010
- Vermersch P., (2014 – 8^{ème} édition augmentée). L'entretien d'explicitation. *ESF*
- Wanlin P. et Crahay M., (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education et Didactique* [En ligne] 6-1 | 2012, pages 9-46, Presses universitaires de Rennes, <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287>

Annexes

Annexe 1. Verbatim de l'entretien de Carinne, 3 décembre 2022	103
Annexe 2. Verbatim de l'entretien d'Athénaïs, 24 février 2023	110
Annexe 3. Verbatim de l'entretien de Franck, 4 avril 2023	121

Annexe 1. Verbatim de l'entretien de Carinne, 3 décembre 2022

Problème d'enregistrement pendant le début de l'entretien où j'ai expliqué le but de l'entretien pour ma formation et le fait que nous allions nous concentrer sur un événement précis dans sa classe.

CHERCHEUSE : Donc si t'es d'accord, on va essayer de se concentrer sur un petit moment de la classe, que tu me racontes ce qui s'est passé avec cet élève dont on vient de parler

CARINNE : donc un événement qui s'est passé dans la classe avec cet élève

CHERCHEUSE : oui avec cet élève que tu as identifié comme un élève à besoin particulier*.

CARINNE : D'accord !

CHERCHEUSE : Donc voilà, essaye peut-être de commencer par me dire quand est-ce que ça s'est passé.

CARINNE : Alors on va choisir un événement qui est tout frais comme ça : donc c'est un élève au coin regroupement qui embête ses voisins, qui commence à s'agiter, qui a des difficultés à rester assis ; donc je lui demande de se calmer. S'il n'arrive pas à se calmer, je vais le mettre sur une chaise à part pour qu'il n'embête plus ses copains.

Et au lieu de se calmer, il a commencé à sourire et à bien embêter les voisins à côté de lui. Donc là j'hausse le ton en lui disant « bon ben puisque c'est comme ça, tu sors du coin regroupement et tu vas t'asseoir sur la chaise ». Refus. Donc là je me lève en

lui signifiant que je lui demande de se lever et que c'est comme ça et pas autrement.

Et donc là au lieu de m'obéir, il embête encore plus ses voisins, il les pousse. Donc là, je me lève et je le saisis par la main. Et là il commence à ... Donc c'est rapport de force

entre lui et moi. Je suis obligée de le sortir de force, d'aller lui dire d'aller s'asseoir. Il

ne m'écoute toujours pas, il commence à courir, donc je suis obligée de le prendre

fermement. Devant les élèves, c'est ça qui est le plus gênant parce que j'étais seule

sans ATSEM. Et donc là, comme c'était l'heure de la récré, j'ai demandé aux enfants

d'aller se préparer pour la récréation, pour qu'ils n'assistent pas à ça. J'étais obligée

de le maintenir très fermement pour qu'il se calme, parce que il commençait ... pas à

s'en prendre à moi, parce que pour l'instant il le ... il ne le fait plus. Il le faisait en petite

section, mais en moyenne section il avait un maitre qui ... il ne le faisait pas. Et moi

j'ai eu un petit geste qui m'a fait penser qu'il allait peut être...

CHERCHEUSE : là pendant cette situation ?

CARINNE : là dans cette situation, j'étais obligé de le tenir fermement, il était vraiment dans l'opposition !

35 CHERCHEUSE : D'accord, quand tu dis un petit geste, est-ce que tu peux me dire plus précisément ?

CARINNE : Et bien, un petit geste avec l'épaule. Il a essayé de me pousser. D'accord, donc là, je l'ai tenu fermement par les épaules debout. Il s'est mis par terre, donc je l'ai maintenu au sol tout en ayant les élèves dans le couloir en train de se préparer pour
40 la récréation tous seuls. Il y a un élève qui a passé la tête, donc je voulais pas, donc je l'ai lâché pour pas que l'enfant soit témoin de ça et donc, j'ai dit « va dire aux autres de mettre le manteau j'arrive ». J'ai lâché l'enfant en lui disant « Moi, c'est pas mon rôle je veux pas te faire du mal. Je veux pas que toi tu te fasses du mal. Je veux pas que tu me fasses du mal. » Et donc il a commencé à aller dans la classe. Moi, je me
45 suis mise à l'entrée parce que dans ce cas-là, je sais qu'il peut s'en prendre aux élèves.

CHERCHEUSE : D'accord.

CARINNE : Il s'en prend pas à lui mais il s'en prend aux élèves, et donc je me suis mis devant la porte. J'ai fait bloc.

CHERCHEUSE : Qu'est-ce qu'il a fait exactement à ce moment-là ?

50 CARINNE : Il a essayé de passer, mais il a vu que je tiendrai.

CHERCHEUSE : Donc il a essayé de te pousser ?

CARINNE : Il a essayé de me pousser, il a vu que je tiendrai et donc au bout d'un moment, il a quand même réussi à se calmer mais ça a bien duré 5 minutes. Et là, physiquement et nerveusement, c'est très très dur pour moi surtout que c'était quelque
55 chose qui se produit régulièrement.

CHERCHEUSE : Quand tu dis qu'il embête les élèves, est-ce que tu peux essayer de me préciser les gestes qu'il fait ?

CARINNE : Ah ben il va les pousser. Quand il va en atelier, il peut aller dessiner sur la feuille d'un copain.

60 CHERCHEUSE : Et là dans la situation que tu as commencé à me décrire, est-ce que tu peux me dire ce qu'il faisait plus précisément ?

CARINNE : Il les poussait, il poussait les autres avec les fesses, avec les épaules.

CHERCHEUSE : Ses camarades réagissent comment dans ces cas-là ?

CARINNE : Alors ses camarades, ils le connaissent donc ils essaient de ... Je l'ai mis
65 à côté d'enfants qui sont capables de lui tenir tête, de lui résister, mais au bout d'un moment il n'en peuvent plus non plus, ils en ont assez d'être embêté par cet enfant.

CHERCHEUSE : Et qu'est-ce qu'ils font ?

CARINNE : Ben ils me le disent « on en a assez qu'il soit là ! Ce serait ». J'ai une élève qui a dit « Ce serait bien s'il était plus dans notre classe ».

70 CHERCHEUSE : Donc les élèves te verbalisent le fait que ils ne supportent plus ...

CARINNE : Une élève oui, il y en a une qui le verbalise, une qui l'a verbalisée.

CHERCHEUSE : Et les autres te montrent comment que la situation les gêne ?

CARINNE : Ah ils viennent me dire que il les embête. Et dans la cour de récréation, c'est très très compliqué.

75 CHERCHEUSE : Oui j'imagine. Et pour en revenir au moment où il était dans la classe : toi tu étais à la porte et lui il était dans la classe, il a juste essayé de ... Tu me dis, il a essayé de te pousser pour sortir mais est-ce qu'il a fait autre chose dans la classe pendant ce temps-là, entre le moment où tu l'as lâché et le moment où ...

CARINNE : Non non, il a vu que c'était le moment de la récréation, donc il voulait
80 rejoindre les autres et moi, j'ai fait bloc pour pas qu'il aille voir les autres parce que j'avais peur qu'il aille les embêter encore plus parce qu'il s'est plaint.

CHERCHEUSE : OK donc toi, quand t'étais à la porte, à quoi tu pensais ?

CARINNE : Moi je pensais à l'empêcher de sortir et à faire en sorte qu'il se calme pour ne pas aller taper les copains. Et quand j'ai vu que son attitude c'est bon, il s'est calmé,
85 je l'ai vu à son attitude, et c'est physiquement, corporellement, je l'ai laissé aller mettre son manteau et aller se ranger avec les autres.

CHERCHEUSE : Est-ce que on peut revenir au moment tu étais assise, toi au coin regroupement. Qu'est-ce que tu étais en train de faire exactement à ce moment-là ?

CARINNE : Alors j'étais en train de faire le bilan de la séance qui avait eu lieu
90 auparavant et j'étais en train de leur expliquer que c'était l'heure de la récréation et que nous allions sortir.

CHERCHEUSE : Donc il n'y avait pas d'activité en cours ?

CARINNE : Non, c'est la fin des ateliers du matin, avant la récréation donc nous allions sortir.

95 CHERCHEUSE : Donc tu as fait une synthèse de ce qui s'était passé avant. Et est-ce que il s'est agité pendant la synthèse ou est-ce qu'il s'est agité au moment où tu as dit que vous alliez sortir ?

CARINNE : C'était au moment de la synthèse, du bilan. Après ça c'est un événement parmi d'autres, hein mais je me rappelle bien de ce moment, c'est le plus récent.

100 CHERCHEUSE : Je pense qu'on va arrêter là.

CARINNE : Après on peut, je peux choisir un autre événement, il y en a d'autres c'est à dire si tu es d'accord, je peux continuer à parler.

CHERCHEUSE : oui oui !

105 CARINNE : Alors s'il est face à une activité en autonomie alors il se sent pas capable de faire là il peut être aussi ... C'est dès qu'il est en autonomie !

CHERCHEUSE : Donc est-ce que tu peux me décrire une autre situation avec cet enfant quand il est en autonomie ? Est-ce que tu peux me raconter une scène qui se serait passée cette semaine, là sur un atelier ?

110 CARINNE : Alors je lui ai proposé ... Donc nous avons une séance de lecture avec les grandes sections et une séance de lecture avec les moyennes sections. Donc lui, je lui propose le travail de moyenne section parce qu'il n'est pas capable de réaliser le travail de grande section.

CHERCHEUSE : C'est une décision que tu as prise ça depuis le début de l'année ?

115 CARINNE : Oui mais en ayant l'ATSEM c'est quand même beaucoup plus facile parce que elle peut gérer, elle peut gérer cet enfant ou moi. Mais là étant seule, il était en autonomie et s'il se rend compte qu'il ne fait pas le travail de grande section et il réclame le travail de grande section. Il croit que ... il se sent capable de le réaliser. Or il n'est pas capable donc je lui proposé ce travail en le mettant ...

CHERCHEUSE : Quand tu dis ce travail, c'est un travail de ...

120 CARINNE : C'est un travail sur fiche : il fallait retrouver des mots en script.

CHERCHEUSE : Et ça, c'est un travail de moyenne section ?

CARINNE : De grandes sections.

CHERCHEUSE : D'accord, donc là tu lui proposes un travail de grande section.

125 CARINNE : Oui, un travail de grande section : retrouver des mots en script que l'on avait travaillés en manipulation, reconstituer les mots en script. C'est, ce sont des mots que l'on a vu dans un album que l'on a travaillé et donc là c'était le travail sur fiche : retrouver les mots avec le modèle. Et lui je voulais qu'il réalise le travail des grandes sections, des moyennes sections pardon, où eux devaient retrouver les mots en capitales, donc qui était plus facile avec une fiche référence contrairement aux grands.

130 Donc je l'ai mis en tuteur, en binôme avec un grande section pour le réaliser avec lui. Il a bien compris que c'était compliqué pour lui, donc il s'est mis à embêter la fille qui ... l'élève qui était à côté de lui ...

CHERCHEUSE : D'accord, donc quand tu dis « embêter », c'est à nouveau « pousser » ?

135 CARINNE : Il va pousser, il va écrire sur sa feuille, il va parler fort. Moi je vais intervenir, j'étais sur un autre atelier, en lui disant « tu parles doucement » et là il va parler plus fort !

CHERCHEUSE : Okay !

CARINNE : Il est vraiment dans l'opposition. C'est-à-dire, si je lui demande de parler
140 doucement, il va parler fort ; si je demande de parler fort, il va parler fort aussi ! (rires)
Et bon il est vraiment dans l'opposition. Et donc là, je vais le voir, je laisse les enfants avec qui j'étais en activité, je vais le voir et je lui dis « Tu vois, tu n'y arrives pas, je peux te proposer un autre travail. » « Mais je veux le faire ». Donc je lui dis « Ecoute ! Là cette feuille non. » Donc, je lui prends, il a résisté et la feuille s'est déchirée en deux.
145 Et là, il a eu un geste : il a levé la main mais sans aller au bout de son geste. Moi je me suis dit « il s'est retenu parce qu'il allait de colère parce que la feuille s'est déchirée, il allait me taper. » Il ne m'a pas tapé ... parce que même si j'ai beaucoup moins de prises sur lui que par rapport au début d'année, il est ...il a quand même, je pense, ce respect enfin je sais pas comment le décrire, aide-moi ! de pas me faire mal, enfin de
150 pas me taper.

CHERCHEUSE : D'accord toi tu l'as ressenti comme cela ?

CARINNE : Je pense qu'il a un affectif avec moi sur ça où il va pas me taper mais il va être vraiment dans l'opposition.

CHERCHEUSE : Quand il a levé la main, toi, tu as ressenti le fait qu'il s'était arrêté ?

155 CARINNE : Oui c'est sûr, il est pas allé au bout de son geste.

CHERCHEUSE : D'accord.

CARINNE : Donc je lui ai proposé, je lui dis « la feuille s'est déchirée » « mais je veux la faire, je veux la faire ». Donc je lui ai dit « Ecoute, je te propose une autre feuille ». Donc je l'ai pris à part, je lui ai dit « moi je pense que tu ne ... c'est trop difficile pour
160 toi encore, donc je peux toujours te proposer le travail des moyens et tu viens avec moi. » Il m'a dit « non, non, je veux le faire ». Il est parti avec sa feuille et entre-temps ...

CHERCHEUSE : Sa feuille, c'est la feuille des grandes sections ?

CARINNE : Des grandes sections car j'en avais une autre. Et entre-temps la fille en
165 binôme qui était avec lui a terminé son travail, donc elle, elle avait posé sa feuille et est allé chercher son cahier de dessin en autonomie. Donc quand il a vu ça, il a posé la feuille et il est allé aussi chercher son cahier de dessin, donc ça s'est arrêté comme ça. Il n'a pas réalisé en fin de compte ni le travail des grands ni le travail des moyens.

170 CHERCHEUSE : Et quand il s'est mis sur son cahier de dessin, est-ce que toi tu es
intervenue ?

CARINNE : Non.

CHERCHEUSE : Tu l'as laissé faire ?

CARINNE : Je l'ai laissé faire parce que si j'allais intervenir, on allait encore être en
opposition.

175 CHERCHEUSE : D'accord.

CARINNE : Donc je l'ai laissé sur son cahier de dessin pour que moi je puisse terminer
la séance avec mes moyennes sections sereinement.

CHERCHEUSE : Et il a fait quoi lui sur son cahier de dessin ?

CARINNE : Il a dessiné comme la fille à côté.

180 CHERCHEUSE : C'est-à-dire ?

CARINNE : Il a reproduit. Il est beaucoup dans la reproduction. C'est un enfant , il faut
le savoir, qui fait des bêtises par lui-même. Mais si un enfant fait des bêtises, il va les
reproduire : si un enfant tape des pieds au coin regroupement, je demande à cet enfant
de d'arrêter de taper les pieds ; cet enfant va arrêter de taper les pieds, mais l'élève
185 dont on parle lui va taper des pieds.

CHERCHEUSE : D'accord, donc quand tout à l'heure tu me disais qu'il voulait faire la
feuille, c'est parce qu'en fait sa camarade avait la même feuille ?

CARINNE : Oui.

CHERCHEUSE : Et donc quand elle prend son cahier, il va prendre son cahier de
190 dessin ?

CARINNE : Oui.

CHERCHEUSE : Je pense que j'arrive à avoir la scène !

CARINNE : Après c'est le quotidien. Forcément, c'est intéressant de revenir dessus,
c'est intéressant, j'essaye de pas trop te parler de plein de choses parce qu'il y a
195 tellement de choses à dire.

CHERCHEUSE : Oui, mais je voudrais juste qu'on reste là sur ces 2 scènes. Dans la
dernière scène que tu m'as racontée, est-ce que tu peux me décrire les gestes de la
petite fille avec qui il travaillait ?

CARINNE : Des gestes c'est-à-dire ?

200 CHERCHEUSE : Est-ce que tu peux me raconter comment elle se comportait elle avec
lui ?

CARINNE : Ah elle, c'est une petite, c'est une élève qui est très empathique et qui aide les autres. Donc souvent par exemple je lui demande d'aller aider les moyens qui n'arrivent pas en fin de séance alors qu'elle, elle a terminé son travail.

205 CHERCHEUSE : Et dans cette scène ?

CARINNE : Je me souviens qu'elle est venue me dire que c'était trop difficile pour cet élève-là et qu'elle n'arrivait pas à l'aider, et que elle ne pouvait plus l'aider parce qu'au bout d'un moment il l'embête : il a écrit sur la table, il a écrit sur sa feuille parce que c'est trop difficile pour lui.

210 CHERCHEUSE : D'accord donc elle verbalise le fait qu'elle essaye de l'aider mais qu'elle n'y arrive pas ?

CARINNE : Oui voilà c'est ça.

CHERCHEUSE : D'accord et c'est à ce moment-là que tu es intervenu auprès de lui ?

CARINNE : Oui, oui, dès qu'il commence à déborder au niveau des autres enfants,
215 j'interviens à ce moment-là.

CHERCHEUSE : Donc là précisément ce jour-là c'est ce qui s'est passé : en fait toi tu étais occupée avec les moyennes sections, elle est venue te voir en te disant qu'elle ne s'en sortait pas avec cet élève ...

CARINNE : oui

220 CHERCHEUSE : donc c'est à ce moment-là que tu es intervenue pour essayer de lui proposer une autre activité c'est bien ça ?

CARINNE : Oui.

CHERCHEUSE : Et qu'est-ce que tu ressens toi au moment où elle vient te voir ?

CARINNE : Je ressens de l'impuissance, de l'agacement parce que je suis obligée de
225 laisser mes élèves qui vont être seuls. Et donc sans moi, la séance c'est de la manip, c'était de la manipulation mais la séance là elle est fichue ! Elle est fichue : il va falloir que j'intervienne, il faut que je revienne les recentrer et c'est très compliqué. Donc je ressens tout ça : une grosse fatigue !

CHERCHEUSE : Tu te souviens sur le moment avoir ressenti cette grosse fatigue.

230 CARINNE : Ah oui !

CHERCHEUSE : Et cette fatigue, elle est là par rapport à cet élève ou par rapport à la gestion des autres ?

CARINNE : Par rapport à cet élève ... ¹⁰

¹⁰ CARINNE s'est arrêtée de parler un long moment et des larmes ont perlé. J'ai préféré arrêter la séance.

Annexe 2. Verbatim de l'entretien d'Athénaïs, 24 février 2023

L'enregistrement commence après avoir expliqué à Athénaïs les objectifs de mon mémoire et les conditions de l'entretien d'explicitation. Elle sait qu'elle peut arrêter à tout moment.

CHERCHEUSE : Je vais enregistrer ; ton école, c'est bien B***** ?

ATHENAÏS : Ouais !

5 CHERCHEUSE : C'est bien ce qu'on avait dit, OK, c'est une école politique de ville ?

ATHENAÏS : Ouais REP+ . Par contre l'école elle va pas apparaître dans ... le nom de l'école et tout ?

CHERCHEUSE : Non ça c'est juste pour moi pour pouvoir faire le contexte si tu veux. T'as combien ... t'es dans quelle classe toi ?

10 ATHENAÏS : CM1-CM2

CHERCHEUSE : Avec combien d'élèves ?

ATHENAÏS : J'en ai 22.

CHERCHEUSE : Combien de chaque ?

ATHENAÏS : Oh bonne question ! Je les sépare jamais donc ouais je pense que je
15 dois avoir ouais 12 CM2 et 11 CM1.

CHERCHEUSE : Ça fait 23 ça ?

ATHENAÏS : hein parce que j'ai une élève qui est partie. Elle est partie alors ça ... elle est en CM1 un donc ça fait un CM1 de moins 10 et 12 voilà !

CHERCHEUSE : Ok ça marche. Dans ta classe, tu estimes que tu as combien d'élèves
20 à besoins particuliers, [rires] pas forcément en situation de handicap ?

ATHENAÏS : J'ai 8 équipes éducatives à faire cette année alors plus

CHERCHEUSE : Vas-y prends ton temps ne te stresse pas !

ATHENAÏS : 12

CHERCHEUSE : Ok ça marche. Tu te souviens pourquoi est-ce qu'on est là toutes les
25 2 ... c'est que l'autre jour quand on a parlé des élèves à besoin particulier ...

ATHENAÏS : Et on parle aussi même que t'es bon élève mais que t'as des troubles ... de gestion de comportement

CHERCHEUSE : Oui ça peut faire partie des élèves à besoins éducatifs particuliers.

ATHENAÏS : Ah oui j'en ai bien 12 !

30 CHERCHEUSE : D'accord ! *** l'autre jour tu m'as parlé d'un élève dont j'aimerais que tu me parles aujourd'hui, que tu me racontes un épisode particulier. Tu m'as dit que c'était un élève qui devrait être en ITEP. Alors voilà, expliquez-moi clairement.

ATHENAÏS : C'est un élève qui a des comportements inappropriés en classe et ce depuis depuis qu'on l'a, depuis le CP. Il n'était pas à la maternelle à B*****, il était
35 dans une autre école. Et depuis le CP, on fait des équipes éducatives pour cet élève, on essaye de faire comprendre aux parents que il y a quelque chose qui ne va pas, d'accord, mais les parents sont dans une forme de déni : pour eux, leur enfant est un peu turbulent, ça va passer.

CHERCHEUSE : d'accord

40 ATHENAÏS : Donc voilà il n'y a aucun diagnostic de poser ... voilà

CHERCHEUSE : Et toi, en classe, c'est compliqué ?

ATHENAÏS : voilà c'est ça été compliqué année dernière l'année d'avant en CP

CHERCHEUSE : C'est donc, c'est le comportement qui est compliqué ?

ATHENAÏS : Oui ce comportement est très compliqué et du coup, le comportement
45 empêche les apprentissages.

CHERCHEUSE : Ok donc là ce que j'aimerais, c'est que tu me racontes un événement que t'as en tête avec cet élève. alors tu te ... voilà ! Y a pas de stress, t'as pas d'obligation à continuer : si à un moment t'en as marre, on arrête ou s'il y a une question que je te pose qui t'embête, tu me le dis. Et puis voilà, je ne cherche pas à
50 savoir pourquoi tu réagis comme ça, je veux juste que tu restes très factuel, d'accord : tu me dis ce qui se passe en classe, ce à quoi toi tu penses ou ce que tu ressens, comment les autres réagissent, mais voilà ne cherche pas à m'expliquer pourquoi tu fais ça ou ... Je veux juste que tu me décrives un événement qui a pu se produire avec cet élève dans la classe soit là avant les vacances soit un peu avant mais qui illustrerait
55 les difficultés que tu peux avoir avec lui.

ATHENAÏS : Là j'en ai un, j'ai un épisode qui m'a, qui me vient mais c'était pas dans la classe classe. C'était à, c'était mais pendant les, pendant, le vendredi des vacances, non pas le vendredi des vacances, le jeudi des vacances de Noël. Alors, c'était 4h et à 4h il y avait le marché de Noël, on organisait un marché de Noël. Donc Inazio a
60 amené des sous pour pouvoir acheter des les objets que dans les classes on avait fait, les gâteaux etc. Il l'avait mis dans une petite trousse. Et à 4h donc, je j'accompagnais les élèves. Ceux qui vont au CLAE vont au CLAE. Moi j'accompagne les externes ...

CHERCHEUSE : C'est la fin de la classe ?

ATHENAÏS : Voilà les externes au portail pour qu'ils soient récupérés par les parents
65 sauf que là je je parle à une maman et en même temps je vois des élèves du CLAE remontant en classe dont Inazio. Là je je dis à la maman : « Je suis désolée, on

reprendra un peu plus tard. » Là, je donc, je remonte et là, je vois 3 élèves qui redescendent et je leur demande « Mais pourquoi vous êtes montés en classe ? Qu'est-ce que vous faisiez ? Vous n'avez rien à faire à remonter en classe à cette

70 heure-ci enfin ! En plus sans me demandait l'autorisation parce que même si vous avez oublié quelque chose vous venez me le dire que je sache. Vous partez pas comme ça du CLAE, c'est pas possible c'est ... même pour l'animateur qui enfin il doit sûrement vous chercher c'est pas possible ! Et là, je vois Inazio, il y avait pas encore Inazio, Inazio débouler comme un boulet de canon « Ouais tu les grondes pas ! Y en

75 a marre maintenant ! Eux ils m'ont aidé, eux ils me comprennent ! » Je lui dis « Inazio, qu'est-ce qui se passe ? » Il me dit « Ouais ils m'ont aidé ! » « Ils t'ont aidé à quoi ? » « Ils m'ont aidé ! Toi tu les tu les grondes ! » « Inazio je suis pas en train de les gronder, je suis en train de rappeler les règles, qu'ils ont pas le droit de monter sans autorisation, en plus il faut qu'ils avertissent l'animateur du CLAE qui doit sûrement les chercher ce

80 qui n'est pas normal. » Il était en boucle « Ils m'ont aidé, ils m'ont aidé ». Je regardais les élèves : « Mais de quoi il me parle là ? » et ils me disent « Mais parce qu'en fait on cherchait les sous d'Inazio, il les a perdus, on sait pas où ils sont. » Là, je vois qu'il tourne en boucle et tout. « Inazio calme toi ! » Il remonte comme un boulet de canon. J'envoie les autres au CLAE. Je cours chercher Inazio et il commence à s'énerver tout

85 seul, à taper les tables parce qu'enfin ma classe, devant il y a la BD et il y a une table ronde et des chaises. Il commence à taper donc là j'ai dit « Tu te calmes Inazio ». Il voulait pas se calmer j'ai dit « Inazio tu vas aller, tu vas atterrir chez le directeur. » Il fait « Non j'irai pas chez le directeur, j'irai pas chez le directeur ! » Il hurle, il hurle, il hurle ... Là j'appelle, ah non, il s'enfuit, il part en courant. Donc je je le suis et on arrive

90 dans un autre escalier à l'opposé : donc y a un escalier là où y a ma classe et un autre escalier [mime du couloir et des emplacements des escaliers] « Non, j'irai pas chez le directeur, j'irai pas chez le directeur ! » Là, j'ai des collègues, ah oui et, j'essaie de le tenir pour l'amener chez le directeur : il se débat et il repart au marché de Noël. Là je ... Et il hurle pendant le marché de Noël ! Il y a là, j'ai des collègues qui arrivent à

95 le sortir. Il se roule par terre et « Non j'irai pas chez le directeur ! » et tout. Et moi je savais pas quoi faire donc je suis allé voir le directeur pour lui dire qu'il est en train de faire une crise en le laissant avec deux de mes collègues. Les 2 collègues disent : « On sait pas comment le calmer. » et tout, donc du coup, le directeur a appelé la mère pour lui dire qu'il a pas arrêté de me hurler dessus. Et là, en fait cet enfant comme on

100 n'a pu rien faire, on l'a envoyé au CLAE, voilà les collègues l'ont envoyé au CLAE

parce qu'on ne savait pas quoi faire d'autre ! Donc voilà et du coup au CLAE ça a été n'importe quoi là-bas : il a tapé, il a été puni et et voilà ! Pas sûre que ça t'aiguille, ça t'aide ?

105 CHERCHEUSE : Si si si ! Quand t'étais toute seule avec lui dans la classe, qu'est-ce que t'as essayé de faire pour le calmer ?

ATHENAÏS : Mais j'essaie de lui parler, de le raisonner, de lui dire enfin ... parce que lui en fait, c'est pas le fait qu'il ait perdu son argent (que j'ai retrouvé le lendemain dans son casier) qui l'a embêté, c'est que je reprenne les élèves qui l'ont aidé à chercher. Il arrêta pas de dire « Mais tu les as grondés ! Tu les as grondés ! Eux ils m'ont aidé !
110 Eux ils m'ont aidé ! Ils m'aident eux au moins ! » Tu vois, il était en boucle ...

CHERCHEUSE : Qu'est-ce que tu essaies de lui dire toi à ce moment-là ?

ATHENAÏS : « Que je les ai pas grondés, que je leur rappelais la règle qu'ils n'avaient pas à monter, et je dis « Et quand bien même je les avais grondés, tu n'as pas à réagir comme ça ! » Il est en boucle dessus voilà. Et après j'ai arrêté parce que j'ai vu qu'il
115 était en boucle, qu'il n'y avait aucune communication possible. Et je n'ai pu parlé que de ça le lendemain parce que du coup, comme le directeur a appelé la mère, il m'a écrit un petit mot « je m'excuse maîtresse de t'avoir crié dessus ». Et je lui ai dit, je lui dit, même le lendemain je l'ai redit « Même si je les avais grondé parce que de toute façon, ils savent, vous savez que vous avez pas le droit de monter en classe comme
120 ça, sans autorisation, vous savez que vous avez pas le droit de partir du CLAE comme ça, donc même si je les avais grondés, tu n'as pas parlé comme ça en fait Inazio. » donc voilà ...

CHERCHEUSE : Et le lendemain t'as réussi à en reparler avec lui du coup ?

ATHENAÏS : Oui, le lendemain il était apaisé et en plus je lui ai dit « Et en plus, t'as
125 été puni au CLAE. Je suis passée et je t'ai vu puni et la directrice du CLAE m'a dit que t'avais tapé un autre enfant. »

CHERCHEUSE : Et tout ça, le lendemain quand tu en as reparlé avec lui, il a réussi à rester calme ?

ATHENAÏS : et non il était dans la dans la dans la négation dans « Non fallait pas les
130 gronder ! ». Enfin, il était encore sur ce niveau-là ; donc j'ai appelé les 3 élèves, j'ai dit aux 3 élèves « Vous pouvez dire ce qui s'est passé à Inazio ? » donc il ont dit ce que j'ai dit quoi, que je, le rappel aux règles et cetera, et il dit « Non c'est pas vrai ! Non c'est pas vrai ! » Mais même ça, enfin il ... voilà. Je fais « Bon ça suffit, on va rester là ! ». Je pense que il voit enfin voilà il voit pas là où ...

135 CHERCHEUSE : T'arrive pas à construire un dialogue avec lui ! Alors qu'est-ce que tu ressens au moment où tu dis « on arrête là » ?

ATHENAÏS : Ben c'est dur parce que je me dis qu'il reste dans sa posture de victime, tu vois et je j'arrive pas à l'en sortir, à le faire réaliser, prendre conscience de ses actes, de la responsabilisation de ses actes et je me dis que ouais, c'est un échec quoi ! Enfin
140 c'est dur, c'est dur !

CHERCHEUSE : Tu le ressens comme un échec ?

ATHENAÏS : Ouais parce que je me dis « j'ai rien pu faire pour lui en fait sur cet épisode-là ! » Enfin il est venu me présenter des excuses, ouais mais bon après, au niveau éducatif, lui enfin, je pense qu'il m'a écrit ça parce que sa mère lui a dit d'écrire
145 « je m'excuse maîtresse », mais lui au niveau éducatif, il a pas pris conscience de ce qu'il avait fait ou enfin de la crise qu'il avait faite, le fait de tourner en boucle comme ça. C'était impressionnant de le voir hurler, taper sur les chaises, sur ...

CHERCHEUSE : Et physiquement toi tu le vis comment ? Parce que là tu me dis « à un moment, j'ai essayé de le retenir mais il m'a échappé » : d'être obligé d'aller au
150 contact ?

ATHENAÏS : Mais moi, c'est que je trouve ça aussi super dur d'en arriver à contraindre un élève par la force physique quoi ! Je voudrais lui dire de rester là et que le simple fait par autorité de lui dire « tu restes là, tu te calmes ». Ça, ça suffit pas : c'est super éprouvant parce que moi je suis sortie enfin, j'étais dans le métro après, ça m'a, j'étais
155 secouée !

CHERCHEUSE : T'étais frustrée ou fatiguée ?

ATHENAÏS : Secouée, super secouée, secouée ! Avant de partir, je suis passé par le bureau du directeur encore, j'ai dit ... c'est rude quoi ! Même là ça me fait monter, ça me donne envie de [pleurer] ... et je me dis enfin « On te dit rien comment on gère ces
160 enfants qui peuvent t'exploser comme ça à la figure sans que ... » et encore là ça va parce que il a explosé mais je veux dire c'était à la fin de ...

CHERCHEUSE : Tu n'as pas eu à gérer les autres élèves en fait finalement ce jour-là ?

ATHENAÏS : C'est ça et j'avais mes collègues qui ont géré une partie du problème quand je suis allée voir le directeur.

165 CHERCHEUSE : Et de voir tes collègues gérer, tu ressens, tu penses quoi ?

ATHENAÏS : Je les ai regardés et je me suis dit qu'ils sont aussi démunis que moi, donc déjà moi ça m'a [souffle 2 fois] !

CHERCHEUSE : Ça t'a soulagé ?

ATHENAÏS : Oui, une forme de soulagement ! Mais en même temps de me dire
170 « qu'est-ce ce qu'on peut faire pour ce petit quoi ? » parce que moi j'y arrive pas, les collègues y arrivent pas ... enfin à un moment qu'est-ce que ...

CHERCHEUSE: C'est de l'impuissance ?

ATHENAÏS : Voilà ! Qu'est-ce qu'on peut faire pour lui en fait ? Parce qu'il est dans
une grande souffrance, il porte sa souffrance sur lui et son mal-être et on peut rien
175 faire quoi c'est, c'est ...

CHERCHEUSE : Tu en a rediscuté avec tes collègues ou juste avec le directeur ?

ATHENAÏS : Non non après on a fait un conseil des maîtres exceptionnel. Vu que la
mère refuse les soins, là-aussi on est un peu démuni. Elle a fait quand même la
démarche d'aller voir le médecin scolaire comme on a préconisé, la psychologue
180 scolaire elle a pu le voir mais bon ça suffit pas ! Il lui faut des vrais soins, enfin là, je
pense que je sors de mon rôle de PE en disant « Il lui faut des soins » mais je
m'interroge. Il lui faut une aide, et quand il y a ce genre d'épisode ça exacerbe mon
impression.

CHERCHEUSE : Je comprends ! Et est-ce que ce jour-là t'as eu peur physiquement ?

185 ATHENAÏS : Non parce que il était toujours plutôt dans le, quand je le tenais, il était
plutôt dans le fait de ne pas me faire du mal ; il était dans le fait « je résiste, tu ne
m'auras pas, je n'irai pas » : il s'allongeait pour pas que je ... enfin et moi je me voyais
pas le trainer, je me disais « c'est pas possible, c'est pas possible, tu vas pas en arriver
là ! ». Mais après, il a jamais eu de geste envers moi ou qui aurait pu me faire penser
190 qu'il me ferait du mal. Mais après, il est violent au niveau verbal, ça oui ça verbalement
il hurle, il crie sur moi !

CHERCHEUSE : Il y a des injures, des insultes ou est-ce que c'est au niveau du
volume ?

ATHENAÏS : C'est du ton, du ton ! Non, dans mes souvenirs il ne m'a jamais insulté
195 mais il rentre dans une opposition. Il est dur quand il rentre dans cette opposition : il
remet tout en question. « Mais non tu as dit ça ! » ; alors il modifie tout ! C'est ça qui
est dur aussi !

CHERCHEUSE : Ce jour-là aussi il l'a fait ou est-ce qu'il est resté juste dans
l'opposition ?

200 ATHENAÏS : Il tournait en boucle, oui il tournait en boucle et il avait sa version à lui,
sa vérité et ça, ça tourne en boucle. Quoi qu'on lui dise, même le lendemain quand il

était calmé, les autres élèves ont essayé de lui expliquer ce qui s'est passé mais même venant d'enfants de son âge qui étaient avec lui dans cette situation, ben non !

CHERCHEUSE : C'est-à-dire qu'il reformule pour le tourner à son avantage ou est ce
205 qu'il dit « non j'entends pas » ?

ATHENAÏS : Non non il reformule pour tourner à son avantage !

CHERCHEUSE : D'accord que ce soient tes paroles ou celles des enfants ?

ATHENAÏS : Oui et que ce soit lui, parce que il le dit souvent « Je suis une victime ! »,
il le dit ça souvent « Je suis une victime ! ».

210 CHERCHEUSE : D'accord, ce jour-là, il l'a dit ?

ATHENAÏS : Non pas ce jour-là, pas ce jour-là, non.

CHERCHEUSE : D'accord et le fait que tu lui rendes l'argent le lendemain, comment
il a réagi ?

ATHENAÏS : Je lui dis, mais j'avais sa petite pochette derrière le dos je lui dis « Inazio,
215 tu te souviens la crise que tu m'as faite ? » Il m'a pas répondu, il me regarde et il m'a
fait une petite moue. « Tu te souviens quand tu m'as hurlé dessus, Inazio, tu te
souviens ? » Il a rien dit. « Regarde Inazio ce que j'ai trouvé » en lui montrant et il dit
« Ah merci maîtresse ! » et voilà ! C'est comme c'est : en fait il y a des épisodes comme
ça, ça passe et ça s'accumule, et pour lui ça passe c'est il n'y a rien de plus. Il ne
220 prend pas conscience de ce qu'il fait ; en fait il a pas conscience.

CHERCHEUSE : Toi tu ressens qu'il n'a pas conscience ?

ATHENAÏS : Oui, il a pas conscience ; il prend pas la mesure de l'accumulation. Il me
dit des fois « Lui il fait ça ! » ; mais en fait il voit pas que c'est un geste isolé ou une
situation isolée pour cet élève. Et lui, il ne voit pas l'accumulation qu'il a depuis ...
225 depuis tout le temps. Parce qu'en classe il se lève, il travaille pas, il est tout le temps
dans « j'essaie d'attirer l'attention ». Quand je me tourne, ça peut aller très vite à la
violence : il peut frapper les autres.

CHERCHEUSE : Mais par contre jamais contre toi ?

ATHENAÏS : Je n'ai pas eu ça et j'espère qu'il ne va pas me révéler une facette de
230 son comportement d'ici la fin de l'année.

CHERCHEUSE : Et les autres, il n'a pas eu de gestes violents envers eux ce jour-là ?

ATHENAÏS : Ah non ! Ah ben si quand il est arrivé au CLAE, il en a tapé un !

CHERCHEUSE : Un des 3 qui était avec lui ?

235 ATHENAÏS : Non non non non ! Un autre élève, un autre élève qui était pas de la classe, je sais pas de quelle classe il était mais voilà et après il s'est fait punir au CLAE !

CHERCHEUSE : Du coup, le geste violent, il l'a eu en différé ?

ATHENAÏS : C'est ça ! Après en différé parce qu'il avait pas d'autre élève : il a tapé les chaises ! Il n'y avait personne, il n'y avait pas la classe à ce moment-là !

240 CHERCHEUSE : On va arrêter là pour ce soir, mais s'il y a autre chose qui te revient sur cet événement, des choses qu'il a dites précisément, n'hésite pas à me le dire et moi si je vois que j'ai des questions je reviendrai te voir !

PAUSE de l'enregistrement, la conversation se poursuit et on revient sur Inazio et sur les temps d'accueil en classe qui sont compliqués, voire violents. L'enregistrement reprend :

245 ATHENAÏS : Il est au puissance 4, je commence à l'entendre hurler parce que il ne veut pas perdre ! Et à l'autre gamin qui dit « Mais non, j'ai pas triché ! ». Et puis il hurle de plus en plus fort et puis d'un coup j'entends « Ah ! Maîtresse ! » et en fait il a frappé l'autre, et le puissance 4, il a volé en l'air ! Dans ce cas-là, moi là je le prends, je le mets parce qu'il y a un trèfle : on a avec mon collègue [mime sur la table de la configuration des classes] une salle et là, je lui dis de rester là pour se calmer !

CHERCHEUSE : Et ça c'est à l'accueil le matin ?

ATHENAÏS : Oui, à l'accueil le matin, ça arrive souvent parce qu'en fait comme ils sont pas dans les apprentissages, on est dans l'accueil : ils circulent. Donc du coup, il a plus accès aux autres élèves et du coup il a plus d'interaction avec les autres et du coup ça peut très vite vriller. Et en cours de récréation, c'est pareil ! Il a du mal aussi

255 à jouer avec les autres élèves : ils veulent pas, il est souvent seul en récréation et quand il joue avec les autres, ça dégénère des fois très rapidement.

CHERCHEUSE : Et là par exemple sur les temps d'accueil le matin, est-ce que c'est lui qui doit aller vers les autres ou est-ce que c'est les autres qui vont vers lui ?

260 ATHENAÏS : Ah non non ! C'est lui qui va vers les autres ! Même en récréation, il va de groupe en groupe il erre comme ça, il a pas d'amis !

CHERCHEUSE : Du coup, tu as cette salle à côté qui te permet de lui proposer d'aller décompresser si jamais ?

ATHENAÏS : C'est ça !

265 CHERCHEUSE : Il s'en saisi de cette salle ?

ATHENAÏS : Oui, il s'en saisisait mais ses parents lui ont dit d'arrêter d'aller là-bas parce qu'il n'arrivait plus à suivre les cours ! Mais quand il est vraiment en classe, à

l'intérieur de la classe, il ne suit pas les cours, donc ... Ah oui il m'a dit « Maîtresse, c'est à cause de toi en fait que j'ai du retard ! » Voilà il m'a sortie ça une fois [rires] Je
270 suis restée zen ! [rires]

CHERCHEUSE : D'accord et tu as associé ça au fait que tu l'envoies dans la classe, dans cette salle ?

ATHENAÏS : Non non non mais même en classe, il ne suit pas, il ne suit pas, il est tellement obnubilé, enfin il est pris par tout : il va se lever, il va toucher l'aimant du
275 tableau, il va se tourner, il va... il va jouer avec son matériel ! Je me suis tournée un moment mais là, avant de partir en vacances [de février], il avait des gants et en fait, moi je ne sais plus, j'expliquais quelque chose et je me retourne ... Ah non je sais, je ne me retourne pas, c'est un autre un élève qui me dit : « Maitresse, qu'est-ce qu'il fait Inazio ? » et en fait il coupait ses gants avec le ciseau pour faire des mitaines, tu
280 vois ! Et lui, il fait « mais j'ai le droit, ma mère m'a dit que je pouvais ! ». Je fais « oui c'est ça bien sûr ! ». Donc tu vois c'est des plein de trucs comme ça !

CHERCHEUSE : Et là sur les gants par exemple ?

ATHENAÏS : Du coup j'ai confisqué les ciseaux et les gants.

CHERCHEUSE : Et qu'est-ce qu'il te dit dans ces cas-là ?

285 ATHENAÏS : J'ai le dos tourné et il est allé les récupérer ! Le gant et le ciseau ! Je dis « Inazio, je te l'ai confisqué ! Tu n'as pas le droit de le prendre tant que je te l'ai pas rendu en fait ! ».

CHERCHEUSE : Il a réagi comment ?

ATHENAÏS : Il s'est levé, il est parti dans le trèfle de lui-même !

290 CHERCHEUSE : il a senti qu'il avait besoin, tu penses ?

ATHENAÏS : Je pense !

CHERCHEUSE : Et en te rendant les ciseaux et les gants ?

ATHENAÏS : Ah non c'est moi qui suis allée les chercher ?

CHERCHEUSE : D'accord ! Et toi t'en as pensé quoi du fait qu'il aille dans le trèfle tout
295 seul ?

ATHENAÏS : Ben que il allait exploser parce que j'ai vu, il a commencé à ... il fronce les sourcils quand il commence à ... je pense qu'il voulait exposer et qu'il est parti dans le trèfle tout seul !

CHERCHEUSE : D'accord ! Donc ce dispositif que ses parents ne veulent plus

300 ATHENAÏS : Oui oui on ne fait plus d'ailleurs !

CHERCHEUSE : Mais lui là sur ce coup il s'en est saisi ?

ATHENAÏS : Oui !

CHERCHEUSE : Et quand tu le vois partir, toi, tu te dis quoi ?

ATHENAÏS : Je le vois plus partir, là ça a été exceptionnel !

305 CHERCHEUSE : Oui, mais là ce jour-là, quand il est parti là, après l'histoire du gant, qu'est-ce que t'as pensé ?

ATHENAÏS : OUF ! OUF ! Voilà, que j'allais pas aller à la confrontation et que je peux continuer le cours tranquillement !

CHERCHEUSE : Et les autres ils ont réagi comment ?

310 ATHENAÏS : Bah rien ils regardent, ils ont regardé !

CHERCHEUSE : Du coup t'as pu reprendre ce que tu étais en train de faire normalement ? Et il est revenu comment en classe ? De lui-même ou c'est toi qui est allé le chercher ?

ATHENAÏS : avant c'est moi qui ai le cherché parce que sinon il pouvait passer toute
315 la matinée de là-bas donc c'est moi qui allais le chercher quand même !

CHERCHEUSE : Et donc t'es allé le chercher ? Tu lui as dit quoi ?

ATHENAÏS : Je lui ai dit « Tu te rends compte de ce que tu as fait quand même ? »
Là toujours pas « Mais quoi c'est mon ciseau, c'est à moi ! Je fais ce que je
veux ! C'est à moi, t'as pas à me le prendre ! »

320 CHERCHEUSE : Donc là, t'as arrêté la conversation ?

ATHENAÏS : Non, mais je l'ai laissé puisque c'est à lui ! Je lui ai dit, je lui ai quand même dit : « C'est sur mon bureau ! Tu n'as pas le droit, tu n'as pas le droit d'aller récupérer le ciseau et le gant sans mon autorisation, sans que je te dises ou que je te l'ai remis en mains propres ! Tu n'as pas le droit ! » J'ai redit ça et il m'a regardé l'air
325 de dire « Cause toujours, tu m'intéresses ! ».

CHERCHEUSE : Et ensuite vous êtes revenus en classe. Tu l'as laissé combien de temps à peu près dans le trèfle ?

ATHENAÏS : ppoouuuuffff ! 10 min je crois, 10 min ouais ! 10 min je pense !

CHERCHEUSE : Et quand il est dans le trèfle, tu l'as en visuel ?

330 ATHENAÏS : En fait j'ai le coin lecture et j'ai les bibliothèques et j'ai un canapé. Et quand il est sur le canapé, je ne l'ai plus en visuel. Il est allongé, il est avec son livre et si il en sort, ça je le vois parce qu'il y a la porte du trèfle et la porte de la classe. Je le vois pas.

CHERCHEUSE : D'accord, tu sais qu'il est là ! Et tu lui donnes le temps de ... Et ces
335 10 min, c'est toi qui les as ... Tu as jugé comment qu'il fallait ... ?

ATHENAÏS : Parce qu'on allait passer en fait à une situation de découverte, donc je lui ai dit de revenir participer à la situation de découverte !

CHERCHEUSE : Donc c'est par rapport à ton travail de classe que tu es allée le chercher à ce moment-là ? Pas parce que tu avais calculé que c'était le temps qu'il lui

340 fallait pour se calmer ?

ATHENAÏS : Non, non !

CHERCHEUSE : D'accord ça marche ! J'aime bien ce 2e exemple aussi !

Annexe 3. Verbatim de l'entretien de Franck, 4 avril 2023

L'entretien a lieu sur la pause méridienne. Franck est au courant du thème et des avancements de mon mémoire et a souhaité participer en apportant son témoignage. Je lui explique bien les conditions de l'entretien d'explicitation avant de commencer l'enregistrement.

5 CHERCHEUSE : Du coup est-ce que tu peux me dire ce qu'il a exactement cet élève là ?

FRANCK : Alors Olivier, il est donc en petite section ; il a un syndrome autistique. Je n'ai pas plus de détails.

CHERCHEUSE : d'accord

10 FRANCK : Ce qui est sûr c'est que il a, il a pas la parole. Donc il arrive à dire maintenant quelques quelques mots, comme maman, comme papa, comme voilà des mots vraiment très très simples, mais c'est impossible de le comprendre. Après il baragouine beaucoup. Il baragouine mais pas de conversation, on peut pas comprendre ce qu'il dit, quoi. Après, il arrive à se faire comprendre : en général, en te montrant les choses ou en ou en, en allant te chercher par la main, et en te te ... Voilà
15 quand il veut que tu fasses quelque chose, il peut se comprendre. Et puis quand il est pas content, il te le fait comprendre aussi ! Quand il est pas d'accord aussi, il se fait comprendre. Mais par contre sur la communication, t'as pas de communication verbale !

20 CHERCHEUSE : Ok. Il était déjà dépisté avant de rentrer en maternelle ?

FRANCK : Oui ! Il y a une prise en charge qui avait été mis en place déjà dès le départ en hôpital de jour. Donc il a suivi en hôpital de jour et il est en inclusion dans la classe. Maintenant c'est tous les après-midis de 13h45 à 15h30.

CHERCHEUSE : D'accord tu me disais que du coup il faisait pas la sieste ?

25 FRANCK : Non il fait pas la sieste parce qu'en fait il finit l'hôpital de jour à trop tard ! Sa maman va le chercher ou quelqu'un va le chercher, l'amène à la maison. Il mange et c'est l'heure d'aller à l'école. Donc il arrive souvent fatigué parce qu'il lui manque une sieste en fait, alors que les autres sont à la sieste. Et c'est compliqué de, c'est compliqué à 13h45 de le coucher avec les autres.

30 CHERCHEUSE : Ça risque de réveiller les autres c'est ça ?

FRANCK : Oui c'est ça !

CHERCHEUSE : D'accord. Il n'y a pas de pièce dans l'école où il pourrait être allongé et où il pourrait faire une petite, un petit temps de repos ?

FRANCK : En fait, quand il arrive, souvent il dort dans la voiture en fait ! Et donc il se réveille et puis là ben c'est trop tard, car l'heure est passée !

CHERCHEUSE : Le sommeil est coupé donc ?

FRANCK : Mais tu sens quand même que qu'il en a pas eu assez et que, au fur à mesure que l'après-midi passe, plus ça va, plus il est énervé de fatigue !

CHERCHEUSE : Effectivement comme n'importe quel petit qui aurait pas eu son temps de sieste ?

FRANCK : Exactement ! Donc après il a, il bénéficie du coup d'un, il a un PPS ; donc il bénéficie d'une AESH. Après ça a été très compliqué cette année parce que l'AESH est arrivé, n'est arrivé que ... à partir du mois de ... décembre ou janvier. En tout cas, les 2 premières périodes, on a fait sans ! Et elle est arrivée mais en fait, elle est restée, elle a dû faire deux trois après-midi grand maximum et puis après elle a fait un abandon de poste !

CHERCHEUSE : Donc là en ce moment il a pas d'AESH ?

FRANCK : Eh alors il a une nouvelle AESH qui est arrivée là cette semaine ! En fait, ils ont recruté quelqu'un, ils ont licencié la première pour abandon de poste : ils ont fait une rupture de contrat. Et ils ont pu du coup, en faisant une rupture de contrat, ils ont pu recruter une nouvelle personne qui est arrivée hier !

CHERCHEUSE : D'accord donc toi pour l'instant t'as travaillé ça sans personne pour aider ...

FRANCK : Il y a eu 2 ou 3 fois cette AESH-là qui est partie et pour toutes les fois où elle est pas venue, quasiment, c'est la référente des AESH du secteur

CHERCHEUSE : du PIAL ?

FRANCK : oui, qui est venue la remplacer.

CHERCHEUSE : D'accord donc t'avais quand même quelqu'un avec toi ?

FRANCK : Pas toujours mais la plupart du temps il y avait quelqu'un !

CHERCHEUSE : Ok bon donc effectivement ça ne simplifie pas les choses au niveau de la prise en charge ?

FRANCK : Non ça simplifie pas la prise en charge ! A 13h45, quand Olivier arrive, Estelle qui est l'ATSEM, elle est en surveillance de dortoir.

CHERCHEUSE : donc toi t'es seul en classe ?

FRANCK : Moi je suis tout seul en classe avec Olivier. Et puis à 14h, il y a les premiers réveils. Donc il y a un accueil échelonné si tu veux à partir de 14h jusqu'à 15h pendant une heure où de toute façon j'ai pas Estelle puisqu'elle reste dans le dortoir pour

surveiller ceux qui restent encore dans le dortoir. Petit à petit j'ai des élèves qui arrivent.

70 CHERCHEUSE : Donc en fait à 13h45 tu as Olivier avec toi et puis au fur et à mesure, l'effectif de la classe grandit ?

FRANCK : Exactement, par 1, par 2, par 3 jusqu'à 15h00 où j'ai récupéré tout le monde. Et en général, à 15h30, donc Olivier s'en va et moi je sors en récréation car moi j'en ai besoin pour souffler ! [rires] Voilà donc en général comment ça se passe !

75 CHERCHEUSE : Alors essaye de me raconter un après-midi-là un ou alors pas forcément type, un qui t'a marqué !

FRANCK : Y a pas d'après-midi type de toute façon ! A 13h45, Olivier arrive donc dans le cas de figure où son AESH est là, c'est elle qui le prend en charge. Et après c'est à la demande d'Olivier ...

80 CHERCHEUSE : C'est-à-dire ?

FRANCK : Soit il a envie de rentrer en classe et on arrive à le faire rentrer en classe de manière calme et posée, soit il a pas envie d'entrer en classe et à ce moment-là, son AESH donc le prend en charge et là soit dans la salle de motricité parce qu'il a envie de jouer avec ... Bon en fait on essaye de s'adapter au maximum à lui, mais tout
85 en lui faisant comprendre qu'il y a un certain nombre de limites et de règles à respecter : la règle du silence parce qu'il y a les copains qui font dodo, la règle de pas toucher et jeter tout et n'importe quoi, la règle de pas se mettre en danger ...

CHERCHEUSE : D'accord donc là c'est toi qui le fait dans ces cas-là ou c'est l'AESH ?

FRANCK : On le fait tous les deux ! Si Olivier n'est pas dans la classe, je la laisse
90 toute seule avec lui parce que je peux avoir des élèves qui vont arriver d'un moment à l'autre : il faut que ce soit dans la classe moi pour les accueillir. Si Olivier est dans la classe, on le fait à 2. On s'occupe de lui à 2. Donc en général ce qu'il aime bien, c'est la peinture. Donc on essaie de faire un accueil d'Olivier avec de la peinture où pendant 10 min, 1/4 d'heure, parfois 20 minutes, on lui met le tablier et il peint !

95 CHERCHEUSE : D'accord donc là c'est ce qui s'est passé la semaine dernière par exemple ?

FRANCK : C'est ce qui s'est passé la semaine dernière.

CHERCHEUSE : ok donc il est arrivé, il est rentré ...

FRANCK : Il est arrivé tranquillement, il est rentré en classe ... euh il a fait une
100 première crise parce qu'il voulait quelque chose je sais plus quoi exactement et c'était non ! donc là première crise et j'ai dit à Lauriane, son AESH, « Ecoute on va essayer

de le mettre à la peinture. », donc je lui ai montré le tablier. Il a pas voulu au début, il fait comme s'il le voyait pas et puis au bout de 5 minutes, de quelques minutes, voilà moi je suis resté à côté du de l'endroit où on lui fait faire la peinture et il est venu de
105 lui-même

CHERCHEUSE : D'accord toi t'attendais qu'il se décide ?

FRANCK : J'attendais parce que, dans ces cas-là, il faut attendre en fait ! C'est pas qu'il a pas vu, c'est que sur le moment en fait, il écoute pas ... enfin comment dire c'est pas comme une réponse instantanée d'un élève entre guillemets normal.

110 CHERCHEUSE : Toi t'as remarqué qu'il lui fallait du temps ?

FRANCK : Il lui faut un peu de temps pour intégrer en fait le fait qu'il y a une autre proposition, de le laisser redescendre un petit peu. Et donc, il est venu, il a fait peinture. Donc là en général il peint avec les doigts, il peint avec une petite fourchette, il peint avec un pinceau ...

115 CHERCHEUSE : C'est lui qui choisit ?

FRANCK : C'est lui : on lui met les instruments à disposition, on lui met la peinture à disposition dans les petites barquettes et une feuille ... et puis il peint ! Donc là après ça s'est terminé d'une manière un petit peu pas comme on avait prévu ! C'est-à-dire qu'il a commencé à manger la peinture. Voilà donc il a mis la fourchette à la bouche
120 ... c'est une fourchette en fait c'est-à-dire que maintenant ça me vient peut-être que c'était parce que c'était une fourchette ! [rires]

CHERCHEUSE : Tu vois il y a peut-être une explication !

FRANCK : Peut-être ! Il a mis la fourchette à la bouche donc il avait la langue toute bleue parce que c'était de la peinture bleue. Après il a mis le pinceau à la bouche, puis
125 après il a mis les doigts dans la peinture et puis c'est léché les doigts. Bon ben il y en avait partout ! Là on a été obligé de stopper et donc là ça a été à nouveau une crise parce que dès qu'il y a une frustration chez Olivier, c'est compliqué.

CHERCHEUSE : Donc qu'est-ce que t'appelles une crise ? Essaie de me le décrire.

FRANCK : Une crise c'est qu'il se met à crier, crier, pleurer, il se jette par terre et voilà
130 et il crie ! Après en général ça se limite à ça !

CHERCHEUSE : Donc là l'autre jour c'est ce qui s'est passé ?

FRANCK : C'est ce qui s'est passé : il s'est mis à crier, s'est roulé par terre ... après quand il est vraiment très contrarié, il peut commencer à mettre des coups, mais là c'était pas le cas

135 CHERCHEUSE : Et donc vous avez fait comment pour le débarbouiller et le convaincre de changer l'activité ?

FRANCK : Alors pour tout ce qui est activité des barbouillages, c'est Lauriane qui s'en est occupé. On a un robinet dans la classe, donc elle lui a nettoyé les mains, elle lui a nettoyé la bouche voilà, mais il était toujours contrarié. La crise a duré quand même
140 un certain temps.

CHERCHEUSE : Donc du coup physiquement pour Lauriane, c'est pas forcément facile !?

FRANCK : Oui c'est dur parce que on essaie de le contenir, parce que il veut aussi sortir de la classe. Il sait qu'il n'a pas le droit mais il n'a qu'une envie c'est sortir de la
145 classe, partir dans l'école et puis partir en courant et là c'est compliqué ! Donc pour l'empêcher de sortir de la classe il faut le contenir.

CHERCHEUSE : Du coup c'est toi qui l'a contenu là ?

FRANCK : Alors c'est elle qui a commencé à le contenir, mais Olivier a cette particularité, c'est qu'il est très costaud même pour une petite section : il est grand, il
150 est assez costaud et puis il a beaucoup de force. Donc au bout d'un moment ça a été un peu compliqué : il faut le soulever, il faut le porter, il faut le rassurer et il se débat. Enfin bon tu vois un petit peu comment ça peut ...

CHERCHEUSE : Oui je vois !

FRANCK : Donc du coup, j'ai pris le relais et après on a on a la possibilité de le calmer
155 avec un objet, un objet un objet qui aime bien !

CHERCHEUSE : Qui lui appartient ou qui appartient à l'école ?

FRANCK : Alors il y en a un je crois que ... Non il n'y en a aucun des 2 qui soit à lui, mais il a porté son attention sur ses objets-là, sur ces 2 objets. C'est une figurine de Marvel, tu sais, ça fait 10-15 cm de haut : c'est un Batman. Voilà il aime bien. Et un
160 autre, c'est un peu plus grand, c'est un robot. Et ces 2 objets-là, ils les aiment bien et en général, ça le calme, ça lui permet passer à autre chose !

CHERCHEUSE : Tu t'en es servi jeudi dernier ?

FRANCK : Oui je m'en suis servi et ça a bien fonctionné. Voilà le Batman en question, il est passé ... alors c'est pas instantané, il faut toujours un temps de latence si tu veux
165 mais il est passé tranquillement à autre chose et la crise est partie !

CHERCHEUSE : D'accord et qu'est-ce qui t'a fait penser toi que c'était le moment d'utiliser ces objets transitionnels ?

FRANCK : C'est ... alors ils étaient déjà existants dans la classe si tu veux ...

170 CHERCHEUSE : Non mais jeudi, à quel moment tu t'es dit quand tu l'avais dans les bras...

FRANCK : Ouais, quand ça devient compliqué, t'essayes tout et puis un moment donné, tu te dis « tiens, y a ça, peut-être on va l'essayer, peut-être que ça va marcher » ! Voilà ... après sinon c'est un gamin qui est très câlin, qui adore les câlins et qui en fait.

175 CHERCHEUSE : Donc oui le fait que tu le prennes contre toi, en fait, c'est tu dis « c'est de la contrainte » mais lui il le vit pas forcément comme ça ?

FRANCK : Pas forcément ! Au début, il peut se débattre et tout, mais tu peux arriver à le calmer en le câlinant, en lui parlant doucement ! Ça marche pas à chaque fois mais ... et puis des fois il vient te chercher pour en faire ! Voilà c'est un gamin qui est
180 vraiment en recherche de ce contact-là !

CHERCHEUSE : D'accord donc le contact physique finalement peut être une façon de sortir des difficultés avec lui ...

FRANCK : [hochement de tête]

CHERCHEUSE : D'accord et les autres élèves ils réagissent comment ? Là par
185 exemple quand t'es obligé de le prendre jeudi dernier, quand tu l'as pris contre toi, t'en avais qui était arrivé de la sieste déjà ?

FRANCK : Oui, alors les autres élèves ils sont très très bienveillants avec lui, très compréhensifs. Parfois Olivier joue au milieu des autres.

CHERCHEUSE : Au milieu, mais pas avec ?

190 FRANCK : Si ça arrive aussi ! C'est rare mais ça arrive. Donc il peut être dans cet ... il peut être dans l'échange, dans l'échange avec ses pairs par le jeu et à ce moment-là, les autres jouent avec lui. Et quand ils voient que Olivier, il n'est pas disponible parce que voilà, ben ils font leur truc ...

CHERCHEUSE : D'accord, donc jeudi quand tu t'es occupé d'Olivier parce que il fallait
195 débarbouiller et tout ça, les autres ils ont continué à faire ce qu'ils étaient en train de faire sans se ...

FRANCK : Oui ! Parce qu'ils savent que ... Enfin au début, je pense que quand c'est arrivé la première fois, ils ont dû être surpris, mais maintenant, ils sont habitués. La maîtresse d'Olivier, Cécile, celle qui est là toute la semaine en fait, elle leur a expliqué,
200 elle leur a dit que ça fonctionnait comme ça : qu'Olivier était un peu particulier mais qu'il fallait l'accepter comme ça ... et du coup eux, ils sont habitués à ce mode de fonctionnement. Après, nous, on essaie de faire en sorte que qu'il y ait une ambiance

minimale, propice au travail dans la classe et que Olivier ne dérange pas trop par ces crises. Quand les crises sont trop fortes, on est obligé de l'amener ailleurs quoi.

205 CHERCHEUSE : D'accord donc là jeudi par exemple les autres ils faisaient quoi pendant qu'Olivier était à la peinture ?

FRANCK : Jeudi, y a eu pas mal de crises donc il y a eu ... Le travail c'est compliqué du coup ! C'était très compliqué !

210 CHERCHEUSE : Tu me dis qu'il a fait une crise en arrivant, une crise après la peinture, et il y en a eu encore une troisième ?

FRANCK : Oui il y en a eu cinq ou six !

CHERCHEUSE : C'était une après-midi compliquée ?

215 FRANCK : Oui, c'était une après-midi compliquée. Il y a souvent des après-midis compliquées liées au fait qu'il est fatigué et que en plus, il est dans une phase où il teste beaucoup les limites, les règles, et que donc bah forcément ça déboule en général, ça débouche en général sur une crise !

CHERCHEUSE : Donc là, après l'épisode de la peinture, du coup il s'est calmé. Il avait un robot dans la main c'est ça et il a fait quoi alors ?

220 FRANCK : il a commencé à jouer avec son robot et puis au bout d'un moment, le robot, il l'a jeté ! Donc là je lui ai expliqué que, donc nouvelles règles, nouvelle crise. Donc là j'ai essayé de trouver autre chose : avec un autre jeu, un jeu de petites voitures et comme le robot, il n'est pas venu tout de suite ... Comme la peinture, il est pas venu tout de suite ! Ça a pris quelques minutes, et puis après, il est venu ! Donc il a joué avec les petites voitures pendant un petit moment ...

225 CHERCHEUSE : Ok et toi pendant ce temps-là, du coup, tu l'as laissé et t'es allé t'occuper des autres ?

FRANCK : Ah oui je le laisse s'il arrive à se calmer. L'objectif, c'est qu'il arrive à rester calmement dans la classe au milieu des autres. Le travail on n'est pas du tout dans les apprentissages, du tout !

230 CHERCHEUSE : Vous êtes pas dans dans cet objectif ?

235 FRANCK : On n'est pas dans les apprentissages académiques on va dire, voilà, comme tu peux faire des mathématiques ou du français avec les autres. On est sur de l'apprentissage plutôt de savoir-être : se comporter dans une classe avec d'autres élèves, les règles, les règles de vie dans une classe, dans une école, on est vraiment là-dessus !

CHERCHEUSE : Ce qui fait partie des apprentissages de la petite section aussi ?

FRANCK : Ce qui fait partie des apprentissages de la petite section aussi ! Mais les autres, ça, ils l'ont déjà ! Donc on peut travailler en atelier avec les autres alors qu'avec Olivier ça c'est pas possible.

240 CHERCHEUSE : C'est pas possible pour l'instant donc ?

FRANCK : Pour l'instant rester assis sur une chaise, c'est pas possible !

CHERCHEUSE : D'accord c'est impossible de venir au coin regroupement par exemple ?

FRANCK : C'est très rare ! Il s'assied très rarement avec les autres sur le banc. Et
245 puis, quand il s'assied, de toute façon, ce que toi tu fais, si t'es en train de raconter une histoire ou ... ça l'intéresse pas ! Il est plus captivé par regarder les autres, regarder ce qui au tableau, mais ça dure jamais très très loin !

CHERCHEUSE : Donc du coup tu fais pas de regroupement quand il est là les après-midis ?

250 FRANCK : Si si si, j'en fais quand même ! Comme il y a son AESH qui est là, moi au bout d'un moment, je me sors d'Olivier si tu veux et ...

CHERCHEUSE : Et tu te concentres sur les autres ?

FRANCK : Oui, voilà, il y a les 25 autres, 20, 22 autres avec lesquels j'essaie d'avoir une après-midi à peu près normale quoi ! Mais c'est compliqué les apprentissages
255 d'après-midi. Avec Cécile, on fait en sorte de faire les ateliers les plus importants le matin parce qu'on sait que l'après-midi c'est à géométrie variable quoi ! Et que soit Olivier il est dans de bonnes dispositions et auquel cas, il peut passer du temps avec Lauriane tranquillement à jouer ou être avec nous s'il a envie et on peut travailler ! Soit c'est crise sur crise et à ce moment-là l'ambiance de travail n'y est pas !

260 CHERCHEUSE : Et qu'est-ce que t'en penses toi quand ça se passe mal comme ça et que ... qu'est-ce que tu ressens ?

FRANCK : Moi, je ressens une forme d'impuissance hein à ce moment-là, une forme d'impuissance dans le sens où j'essaie de me convaincre que c'est bien pour lui d'être là mais j'en suis pas convaincu ! Je sais pas en fait ! Enfin s'il est là, c'est que certaines
265 personnes qui sont plus compétentes que moi pensent que c'est une bonne chose pour lui. Donc moi je fais en sorte que lui, il passe le meilleur moment possible dans la classe avec nous tout en respectant un certain nombre de règles voilà ...

CHERCHEUSE : T'as quand même des objectifs d'apprentissage ?

FRANCK : Oui, il y a des objectifs d'apprentissage mais pas des apprentissages
270 académiques, c'est ça que je voulais dire mais oui évidemment on le laisse pas faire

n'importe quoi : on est là aussi pour lui montrer que le milieu scolaire et le milieu d'une classe, c'est un milieu particulier ; que il faut qu'il observe des règles et que c'est comme dans le monde normal, il faudra qu'il observe des règles, donc il faut qu'il apprenne ça !

275 CHERCHEUSE : T'as quand même des objectifs, tu vois ?

FRANCK : Oui !

CHERCHEUSE : C'est pas juste, il est là ?

FRANCK : Oui !

CHERCHEUSE : Et donc c'est important ?

280 FRANCK : Oui, parce qu'après, c'est un gamin qui est capable de comprendre ... même si il n'a pas de communication verbale, pas encore, je pense que ça viendra, y a pas encore de communication verbale, il comprend très bien je pense ...

CHERCHEUSE : Comment tu le vois qu'il comprend s'il arrive pas à te le verbaliser ?

FRANCK : Alors je suis pas sûr que, quand il fait quelque chose, il sache dire si
285 c'est interdit ou pas. Ça j'en suis pas sûr ! Je suis pas sûr que par exemple

CHERCHEUSE : Tu me dis « il a jeté le robot »

FRANCK : Je suis pas sûr que jeudi par exemple quand je vais le revoir, s'il lui prend l'envie de jeter le robot à nouveau, il sache que c'est quelque chose qu'il ne doit pas faire, qui est interdit. Ça j'en suis pas sûr en fait.

290 CHERCHEUSE : Par contre quand tu lui dis sur le moment t'as le sentiment qu'il comprend ?

FRANCK : Il comprend qu'on lui interdit quelque chose : il comprend qu'on lui interdit quelque chose puisqu'il manifeste son mécontentement si tu veux !

CHERCHEUSE : C'est pour ça que tu dis qu'il comprend ?

295 FRANCK : Oui c'est ça : t'es là, tu m'en enlèves, tu m'en enlèves ça, tu m'interdis ça, moi c'est « je veux le faire » tu comprends ? Mais je suis pas sûr à 100% qu'il arrive bien à faire la différence entre ce qui est interdit et ce qui est autorisé ... je sais pas encore ! Il faudrait que je pose la question à Cécile puisque elle le voit plus ...

CHERCHEUSE : voir si elle voit des progrès sur certaines règles effectivement ça
300 pourrait être intéressant por toi ?

FRANCK : Cest ça, est-ce qu'on voit des progrès sur le respect des règles ou pas ? Là aujourd'hui des échanges que j'ai eu avec Cécile : non ! Elle me l'a pas dit !

CHERCHEUSE : Toi en le voyant une fois par semaine t'en vois pas ?

FRANCK : J'en vois pas ! J'en vois pas : aujourd'hui Olivier, j'ai l'impression qu'il fait
305 ce qu'il a envie de faire sans se poser forcément la question « est-ce que c'est interdit
ou pas ? » tu vois. Ce que je veux dire donc, on est vraiment au début de
l'apprentissage des règles mais est-ce qu'il arrive à faire la différence, je sais pas
encore, c'est pas évident !

CHERCHEUSE : Et par rapport à l'intérêt dans les différents coins de la classe ?
310 J'imagine qu'il y a différents coins dans la classe, est-ce que il va toujours au même
endroit ou est-ce que t'as l'impression que t'as réussi à le faire aller à des endroits où
il allait pas au début ? Tu vois à le faire progresser ?

FRANCK : Il est très curieux donc il va partout et depuis le début. Il va partout, oui
partout. Après, il y a des endroits qu'il préfère : le tableau, il adore par exemple !

315 CHERCHEUSE : Qu'est-ce qui fait quand il est au tableau ?

FRANCK : Il y a des aimants, il joue avec les aimants. Par exemple si j'ai dessiné
quelque chose au tableau ! La dernière fois, j'avais dessiné le parcours de course en
relais qu'on allait faire en motricité, je l'avais laissé au tableau. Et donc il y avait des
dessins, y avait des codes, il y avait des lignes, il y avait la cour qui était dessinée et
320 cetera.

CHERCHEUSE : Ça c'est un dessin que t'avais fait le matin ?

FRANCK : Je l'avais laissé l'après-midi, j'avais pas effacé. Du coup, il a pris les
aimants qui étaient dans un coin du tableau et il les a mis sur les coins, sur les sommets
en fait de mon dessin !

325 CHERCHEUSE : D'accord, donc il est venu rajouter quelque chose sur ce que tu avais
fait ?

FRANCK : Exactement ! Donc il fait ça et ça il adore ! Après le coin peinture il aime
bien aussi. Le coin des livres ça, il n'y va quasiment jamais, je n'ai jamais vu !

CHERCHEUSE : Et si tu t'installes au coin livres et que tu lis une histoire ?

330 FRANCK : Il vient pas !

CHERCHEUSE : pour l'instant c'est pas quelque chose sur lequel tu arrives à le ...

FRANCK : Non, je lis beaucoup d'histoires et j'ai jamais Olivier avec moi ... sauf quand
il a besoin d'un câlin si tu veux. Quand il a besoin d'un câlin, de se poser sur toi, mais
c'est au final c'est pas forcément l'histoire qui l'intéresse mais je pense pas ! Parce que
335 parce que sinon il vient pas ...

CHERCHEUSE : Oui, c'est plus le besoin d'un contact physique qui fait que il vient à
ce moment-là parce qu'il voit que tu es disponible, que tu es assis ?

FRANCK : C'est peut-être ça qui l'attire, mais les livres non ! Après sinon il peut aller jouer à la dînette, prendre des objets, jouer avec les autres, enfin, à ce moment-là au milieu des autres. Avec les autres c'est plus difficile de le voir. Mais au milieu des autres en tout cas oui ! Après il y a un coin jeu avec des petites barquettes avec plein de jeux à l'intérieur. Donc ça il connaît. Il y a notamment des jeux de voitures à l'intérieur, donc ici il joue. Il y a un tapis qui représente un circuit de voiture et tout, donc là il adore aller là ! donc maintenant il va un peu partout !

340
CHERCHEUSE : D'accord et si t'es installé sur un atelier avec des élèves, est-ce qu'il va avoir la curiosité de venir voir ce que vous faites ?

FRANCK : Non ! Il ne vient pas. Il est vraiment sur ses jeux à lui, ses expérimentations à lui et il est pas du tout pour l'instant intéressé par le travail par ce qu'on peut faire en atelier avec les autres.

350
CHERCHEUSE : Si c'est un peu plus scolaire et moins dans le jeu, pour l'instant t'arrive pas à l'attirer sur ce genre d'activité ?

FRANCK : Non, non, il vient pas.

CHERCHEUSE : Ce sera peut-être un objectif pour plus tard ?

FRANCK : Oui oui peut-être après après ! Oui oui ça ça viendra après, si tu veux.
355
C'est enfin, ça prendra du temps ! Ça prend beaucoup de temps, parce que en termes de progrès, si on doit le quantifier ... moi je vois qu'une fois par semaine hein, et justement je le vois une fois par semaine, d'une semaine sur l'autre, je vois pas vraiment beaucoup de progrès, alors qu'il vient tous les après-midi, alors qu'il a une prise en charge quand même qui est assez lourde puisque tous les jours il est à l'hôpital. Tous les jours, il a des spécialistes avec lui qui l'aident à travailler. Mais
360
aujourd'hui, moi, je vois pas trop de progrès si ce n'est quelques mots qu'il arrive à sortir parfois : le coucou, le chut le ...

CHERCHEUSE : Donc du langage qu'il peut utiliser à l'école alors quand même ?

FRANCK : Tout à fait il y a quelques mots qu'il arrive à sortir et qui n'étaient pas là en
365
début d'année !

CHERCHEUSE : Et t'as l'impression que ça vient plus du travail de l'hôpital de jour ou plus du travail de l'école ?

FRANCK : C'est difficile ! Il y a ce qui est fait à la maison par les parents ! Je saurais pas te dire, je ne sais pas. Qu'est-ce que je pourrais te parler d'autre ? Ouais tu vois :
370
test des limites, là, les aimants ! A un moment donné, il a attrapé les aimants qui tiennent des choses qui doivent rester aimantés au tableau. Donc là je lui dis « non

ceux-là, tu les prends pas. Tu veux pas les prendre. Non Olivier, non, non, non non ! »
Mais lui il fait quand même !

375 CHERCHEUSE : Et ça d'une semaine sur l'autre tu vois pas de différence ? S'il a envie de prendre un aimant, il prend un aimant.

FRANCK : Voilà c'est en ça que je te dis, si tu veux, je sais pas si enfin, oui lui il veut quelque chose, il le fait ! Il va pas te dire, il va pas comme un enfant entre guillemets normal, comprendre que c'est interdit et du coup arrêter. Il va, il va le prendre : il veut cet aimant-là, tu lui dis non, mais il va quand même chercher à obtenir cet aimant-là.
380 Tu peux dire dix fois non, il va le faire quand même : il va monter sur la chaise, il va sauter s'il faut, mais il va attraper l'aimant ! Donc là t'es ... forcément 99% du temps, ça finit en crise parce que, si tu veux, parce qu'il va pousser le truc au maximum jusqu'à se mettre en crise ! Il va pas arriver à contenir la chose et à se dire « bon OK là c'est interdit, j'avale ma frustration et puis je vais faire autre chose » !

385 CHERCHEUSE : Ça là-dessus t'as pas l'impression de le faire progresser ?

FRANCK : J'ai pas l'impression qu'il progresse là-dessus. C'est pour ça que je te dis : la gestion de l'interdiction, la compréhension de l'interdiction et de la frustration qui va avec, on n'y est pas encore !

CHERCHEUSE : Donc ça, tu y es confronté tous les jeudis après-midis ?

390 FRANCK : Ça, c'est tout le temps. T'es tout le temps en train d'essayer de trouver en fait une activité 1 où il se met pas en danger 2 il met pas en danger les autres 3 il respecte les règles de vie de la classe. C'est 3 trucs-là ...

CHERCHEUSE : Ces 3 trucs là pour pouvoir toi travailler avec les autres ?

FRANCK : Voilà et qu'il soit calme au milieu de nous, avec nous, et que moi je puisse
395 ... Ça c'est l'objectif en fait de l'après-midi quand je suis avec Olivier

CHERCHEUSE : D'accord, donc en fait tout l'après-midi tu jongles sur des activités comme ça ou tu essayes de ...

FRANCK : de trouver un moyen de le garder avec moi dans de bonnes conditions pour lui, pour les autres.

400 CHERCHEUSE : En fin de journée, tu te sens comment ?

FRANCK : euh fin de journée, fin de journée, ben quand Olivier à 15h30, il s'en va, ouf ! De toute façon, après ça dépend de lui, ça dépend dans quel état il est ! S'il y a eu, comme la dernière fois, 5 6 7 crises, que t'as l'impression de passer d'une crise à l'autre à l'autre à l'autre à l'autre et de pas avoir finalement un Olivier à peu près apaisé
405 et tout, c'est compliqué ! Oui c'est difficile parce que ça prend quand même pas mal

d'énergie, mais c'est frustrant par rapport aux autres, oui, parce que quelque part ta gestion de classe tu l'oublies hein !

CHERCHEUSE : Jeudi dernier, t'as rien fait de ce que tu voulais avec eux ?

410 FRANCK : J'ai essayé de faire 2 3 trucs parce que Cécile me laisse toujours des choses, mais déjà les enfants avaient pas forcément envie de travailler ... donc j'ai proposé, tu vois, « t'as envie de faire finir ça ? Ce matin t'as pas eu le temps de finir »
« Non, non, j'ai pas envie » ...Mais aussi peut-être parce que, tu vois, y a une ambiance qui fait que bah c'est pas propice au travail. Donc là tu te dis « bon, ben, voilà, on a pas garanti le minimum nécessaire pour que ils puissent bosser quoi ! » Et
415 puis parfois t'arrives à faire 2 3 trucs, mais l'après-midi, on n'a pas de gros objectifs en termes d'apprentissage ! Voilà donc, si ils arrivent à eux à se mettre dans des dans les petits coins de la classe et à jouer tranquillement jusqu'à 15h30, l'heure de la récréation où tout le monde est levé, l'heure de la récréation, bon voilà, je pense qu'on ... L'après-midi c'est à peu près ça !

420 CHERCHEUSE : Et tu penses que t'organiserais ton après-midi autrement si Olivier n'était pas là ?

FRANCK : Oui enfin je pense qu'on ... je pense que Cécile et moi, on ferait différemment. Déjà elle sort pas l'après-midi, je sais pas comment elle fait, elle ne sort pas en récréation l'après-midi

425 CHERCHEUSE : Toi t'as besoin une fois qu'Olivier est parti, t'as besoin d'aller prendre l'air ?

FRANCK : Oui, j'ai besoin de sortir et de les faire sortir ! Moi-même, j'ai besoin de de respirer parce que voilà ... Après elle a plus l'habitude que moi je pense de gérer un groupe comme ça, mais moi oui à 15h30, c'est systématique ...

430 CHERCHEUSE : Toi tu le sens ?

FRANCK : Oui, c'est systématique, il faut que je sorte.

CHERCHEUSE : Tu fais une grande récré ou tu ?

FRANCK : Jusqu'à 4h, 4h moins 10, 4h moins 5 ! Au moins 20 min ...

CHERCHEUSE : T'en as besoin et les enfants aussi ?

435 FRANCK : Oui et les enfants aussi, parce que quand c'est vraiment agité, eux-aussi ils prennent sur eux, tu vois, donc ils ont besoin de respirer ! Mais après enfin, il faut pas le voir comme quelque chose de purement négatif et je pense que ça les aide aussi à grandir eux-aussi, de voir qu'il y a un gamin qui est différent, qu'il faut gérer différemment. Et puis c'est un gamin qui est hyper attachant, donc même si c'est pas

440 simple, il est vraiment hyper attachant ... donc c'est quand même malgré tout c'est chouette de l'avoir avec nous !

CHERCHEUSE : Et puis du coup les autres ça les fait grandir sur certaines compétences ...

FRANCK : Exactement ! Accepter la différence, la bienveillance, enfin tout un tas de
445 choses qui sont super importantes. Ils vont grandir avec ça, avec lui et ça va les aider. Je suis sûr que plus tard, dans leur vie d'adulte, ça les aidera. Après, moi je sais pas si lui, c'est mieux qu'ils soient avec nous, plutôt que en hôpital de jour avec des spécialistes, avec d'autres gamins qui ont le même handicap que lui ou quelque chose de comparable, je sais pas parce que lui aussi doit sentir qu'il est différent, il doit sentir
450 que ... tu vois, je sais pas ce qui se passe dans sa tête, c'est, je sais pas là

CHERCHEUSE : En même temps tu dis qu'il est capable de jouer au milieu des autres, ça c'est quelque chose qu'il arriverait peut-être pas à faire ?

FRANCK : Peut-être pas, peut-être pas effectivement ! Et puis, je pense aussi que c'est trop tôt pour ...

455 CHERCHEUSE : Oui puisque là finalement ça fait 6 mois qu'il est scolarisé ?

FRANCK : Et puis il y a eu une longue période où il y avait pas d'AESH aussi, donc il bénéficiait pas de la mesure de compensation auquel il avait droit tu vois ... Là, le mode de fonctionnement il est pas stable pour l'instant. Il y a une longue période où y a personne, puis y a eu quelqu'un, puis finalement pas quelqu'un. Là, il y a quelqu'un
460 de nouveau. Tu vois, donc pour lui, c'est pas simple aussi ! Il a besoin d'avoir des repères quand même, d'avoir quelque chose de stable, donc si on arrive à mettre en place cette stabilité autour de lui, ça l'aidera à progresser plus vite forcément ! Et si on change tout le temps les personnes qui s'occupent de lui, lui à chaque fois est obligé de créer de nouveaux repères, de s'adapter ...

465 CHERCHEUSE : choses qui pour lui sont pas évidentes ?

FRANCK : Oui, par contre moi il m'a bien intégré, moi il a bien intégré par exemple tu vois !

CHERCHEUSE : Oui parce que il te voit qu'une fois par semaine ?

FRANCK : Qu'une fois par semaine, un après-midi par semaine, mais on a une
470 relation !

CHERCHEUSE : Il sait que t'es là il sait qu'il peut compter sur toi ?

FRANCK : Exactement !

CHERCHEUSE : Et ça tu le sens ?

FRANCK : Ah oui ! Par rapport au début, il y a une vraie relation de communication
475 qui s'est mise en place ! Oui alors, il m'écoute pas, [rires], on n'en est pas encore là,
mais je suis un point de repère oui !

CHERCHEUSE : et Estelle aussi ou pas trop finalement puisqu'il la voit très peu ?

FRANCK : Estelle, pas trop ! Parce qu'elle sort à ... alors quand c'est avec moi le
jeudi, elle ne voit quasiment pas en fait puisque elle sort du dortoir et nous, quasiment
480 dans la foulée, on sort en récréation ! Jusqu'à 4h tu vois !

CHERCHEUSE : Donc finalement ses points de repère c'est ses 2 enseignants ?

FRANCK : Oui, ses 2 enseignants et son AESH ...

CHERCHEUSE : Mais qui n'est pas très stable pour l'instant donc ...

CHERCHEUSE : Ok ! Ecoute d'ici la fin de l'année, tu me raconteras un autre épisode.
485 On verra comment ça a progressé. Tu veux rajouter quelque chose sur jeudi dernier
ou pas spécialement ?

FRANCK : Non.

CHERCHEUSE : Y a rien qui te revient ? Tu te souviens pas d'où venait la première
crise ? Tu te souviens pas du tout de ce qu'il a provoqué ?

490 FRANCK : Si c'est la peinture !

CHERCHEUSE : Non avant la peinture, tu m'as dit que, en arrivant, il y avait une
première crise et qu'il avait eu du mal à accepter le tablier de peinture, qu'il avait mis
quelques minutes ... Est-ce que tu te souviens de ce qui l'avait déclenché ?

FRANCK : Il y a eu l'entrée en classe ... non l'entrée en classe n'a pas été simple,
495 puisque tout de suite, elle est allée dehors avec lui, donc en fait il a ... En fait à 13h45,
quand il arrive, les 2 autres classes sont dehors, en récréation jusqu'à 14h et ils
rentrent en classe à 14h. Donc à 13h45, Lauriane, elle a pris Olivier avec elle, ils sont
sortis dans la cour de récréation. Il faisait beau, il avait envie de courir ! Et c'est quand
elle est revenue de dehors, que il ne voulait pas revenir, je pense ... En fait les
500 moments de transition avec Olivier sont compliqués : rentrer en classe, sortir de
classe, sortir en récréation, tu vois quand il faut changer, changer de lieu, ça se fait
pas de manière fluide. Parfois, ça se fait bien, parfois t'es obligé de le porter ... parce
que bah sinon ...

CHERCHEUSE : Donc jeudi, elle l'a porté pour entrer en classe ?

505 FRANCK : Oui ! Elle l'a porté ! Il se met par terre et puis il fait le poids mort en fait : il
se met de tout son poids, il se met par terre et genre « je veux plus bouger » [rires]
« et moi je me ferais aucun effort » !

510 CHERCHEUSE : Oui donc du coup elle a été obligée de le prendre pour l'amener dans la classe ? D'où le temps d'adaptation pour réussir à prendre le tablier de peinture, il est pas rentré de lui-même dans la classe !

FRANCK : Oui ! C'est ça !

CHERCHEUSE : D'accord, je comprends mieux ! J'imagine mieux la situation ! [rires]
Parfait !