



HAL
open science

Rôle de l'enseignant dans l'inclusion d'enfants présentant des troubles du comportement au sein d'une classe “ ordinaire ”

Aurore Poquet

► **To cite this version:**

Aurore Poquet. Rôle de l'enseignant dans l'inclusion d'enfants présentant des troubles du comportement au sein d'une classe “ ordinaire ”. Education. 2016. dumas-01395316

HAL Id: dumas-01395316

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395316>

Submitted on 10 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ DE NANTES



Mémoire du Master 2 « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et
de la Formation »

Spécialité Enseignement du Premier Degré

**RÔLE DE L'ENSEIGNANT DANS L'INCLUSION
D'ENFANTS PRESENTANT DES TROUBLES DU
COMPORTEMENT AU SEIN D'UNE CLASSE
« ORDINAIRE »**

Mémoire présenté en vue d'obtenir le grade de Master

Soutenu le 29 juin 2016, par Aurore POQUET

Sous la Direction de Mme Florence LACROIX

Année 2015 – 2016

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée **Mademoiselle Aurore POQUET**, déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature : **Aurore POQUET**

Sincères remerciements à Mme Florence Lacroix pour sa bienveillance et ses encouragements qui n'ont eu de cesse de me motiver dans la rédaction de ce travail de
« longue haleine »

Mes remerciements vont également aux quatre enseignantes qui m'ont accordé leur confiance et m'ont fait part d'une brîbe de leur quotidien à l'école et sans qui ce
Mémoire n'aurait pas abouti

Et enfin, je remercie tous les autres professeurs des écoles qui ont porté un intérêt à ma recherche et qui ont ainsi pris le temps de me faire part de leur expérience

Sommaire

Sommaire	1
Introduction	3
I – Cadre théorique	4
1) Les troubles du comportement	4
1. <i>Définitions et nosographie</i>	4
2. <i>Manifestations des TCC</i>	5
2) L’environnement de l’enfant	5
1. <i>Contexte familial</i>	5
2. <i>Milieux social et scolaire</i>	6
3. <i>Apparition des TCC et pistes de prévention</i>	7
3) Législation : vers une école inclusive...	9
1. <i>Lois de 1975 et de 1989 : les limites de l’intégration</i>	9
2. <i>Loi 2005 : un premier pas vers l’école inclusive</i>	10
3. <i>Loi 2013 : une nouvelle impulsion vers l’inclusion</i>	11
4. <i>Réajustements et volonté « d’accessibilité universelle » de l’école</i>	12
4) Le PPS : un outil de collaboration entre les divers intervenants	13
1. <i>Evaluation des besoins de l’élève</i>	13
2. <i>Les aménagements</i>	14
3. <i>L’adaptation des attitudes</i>	14
5) L’école inclusive : conséquences de cette mutation sur les pratiques enseignantes	15
1. <i>Coopération et co-intervention</i>	16
2. <i>Personnes ressources et formation</i>	17
3. <i>Les enseignants face à la réalité</i>	18
II – Méthodologie	20
1) Matériel	20
2) Participants	21
3) Procédure	24
III – Description et analyse des données	26
1) Représentations des enseignants	26
1. <i>Les troubles du comportement et de la conduite</i>	26
2. <i>L’inclusion</i>	29
2) Echos des manifestations des TCC sur le groupe-classe	31
1. <i>Manifestations des TCC</i>	31

2. <i>Éléments déclencheurs des TCC</i>	33
3. <i>Répercussions de l'inclusion d'enfants avec TCC sur le groupe classe</i>	34
3) Défaut de formation et appréhensions face à l'inclusion d'enfants avec des TCC	36
4) Adaptations, soutien et relations	38
1. <i>Posture de l'enseignant – Mise en place d'outils</i>	39
2. <i>Relations avec les collègues et les intervenants</i>	41
3. <i>Relations avec la famille</i>	42
4. <i>Impressions des enseignants sur le terrain : soutien perçu</i>	45
IV – Discussion	47
1) Principaux résultats	47
2) Apports et limites	48
3) Perspectives	49
Conclusion	50
Bibliographie	51
Annexes	54
<i>Annexe 1 – Guide d'entretien</i>	54
<i>Annexe 2 – Formulaire du questionnaire en ligne</i>	56
<i>Annexe 3 – Transcriptions des entretiens</i>	60
<i>Annexe 4 – Données brutes du questionnaire</i>	124
Quatrième de couverture	137

Introduction

Dans cette micro-société que représente l'école, les enfants dès leur plus jeune âge sont amenés à s'inclure parmi leurs pairs mais également à se soumettre à des codes définis préalablement et ce, notamment par l'intermédiaire des règlements intérieurs des établissements. En effet, outre sa mission d'instruction, l'école a pour autre mission la socialisation des élèves notamment par le biais de compétences à acquérir, présentes au sein du socle commun. En maternelle, cela passe par le fait de « devenir élève ». Ce domaine d'activité à part entière, renvoie à l'apprentissage des règles de la vie collective et des usages de l'école, qui est décliné en 3 grands volets : vivre ensemble, coopérer et devenir autonome, et enfin, comprendre ce qu'est l'école¹. Dans cette continuité, l'école élémentaire poursuit ce parcours citoyen au travers des compétences sociales et civiques basées sur le respect des règles de vie et le respect d'autrui².

Face à ce cadre imposé dans les écoles, certains enfants semblent sortir du lot et manifester des comportements considérés comme inadaptés au milieu scolaire. Ceux-ci présenteraient alors des difficultés comportementales et plus précisément des troubles du comportement et des conduites (TCC). Ces enfants « hors-normes » peuvent alors perturber la vie de classe et mettre à mal la posture d'autorité que l'enseignant(e) se doit d'adopter avec ses élèves. A travers ce constat, une problématique semble se dégager quant au rôle de l'enseignant(e) dans l'inclusion d'un élève présentant des troubles du comportement, ou ayant des difficultés en termes de comportements, dans une classe dite « ordinaire ».

Afin d'y voir plus clair face à la complexité de ce phénomène, nous allons nous pencher théoriquement sur l'ambiguïté sémantique, diagnostique et factorielle de ces troubles, nous aborderons ensuite l'inclusion et son impact sur l'Ecole. Puis, dans la partie méthodologique nous présenterons les outils et les sujets choisis pour cette enquête. Et enfin, nous analyserons et synthétiserons les données recueillies dans l'objectif final de répondre à la problématique énoncée précédemment.

¹ Eduscol, « Ecole Maternelle – Devenir élève »

² Eduscol, « Apprendre à vivre ensemble »

I – Cadre théorique

1) Les troubles du comportement

1. Définitions et nosographie

Du fait de son ambiguïté, sur le plan sémantique et diagnostique, la notion de troubles du comportement reste floue. Cette imprécision est d'ailleurs accentuée par les divergences conceptuelles qui entraînent une diversité terminologique empêchant toute définition et classification véritables de ces troubles. Il semblerait que ceux-ci soient de nature hétérogène et caractérisés par une comorbidité.

Selon le DSM-IV, il s'agirait d'un terme générique comprenant des troubles plus spécifiques tels que les troubles du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), les troubles oppositionnels avec provocation (TOP) et les troubles de la conduite. Dans cette classification, les troubles du comportement seraient alors inclus dans le chapitre : « Déficit de l'attention et comportement perturbateur » composé des différents troubles spécifiques présentés précédemment.

A contrario, dans la CIM-10, cette notion apparaît dans le chapitre V « troubles mentaux et du comportement » et plus précisément dans la partie « Troubles du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance et l'adolescence ». Dans cette partie, le point F.91 correspond aux troubles des conduites qui est décliné en plusieurs sous-types de troubles et notamment les TOP. Cette classification est en correspondance avec la CFTMEA R-2012 qui a pour chapitre 7 : « Troubles des conduites et du comportement ». Or, ces deux classifications ne catégorisent guère les troubles du comportement de manière précise, à l'inverse du DSM-IV qui, malgré ses critères diagnostics sommaires, permet d'avoir une base quant à l'éventuelle concomitance de ces troubles dits spécifiques.

2. Manifestations des TCC

Dans l'article D312-59-1 du Code de l'action sociale des familles la notion de trouble des conduites et des comportements est évoquée. Celle-ci s'apparenterait à « des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages ». Toutefois, le Ministère de l'Education Nationale, dans sa définition de cette notion tient à préciser la distinction entre les troubles des conduites qui correspondraient à la transgression des règles sociales et les troubles du comportement qui feraient référence à des réactions émotionnelles inadaptées³. Quoiqu'il en soit, il convient de dire qu'il s'agit d'une conduite inadaptée, qui se manifeste par le biais de comportements répétés d'opposition, d'insubordination et d'hostilité, et qui affecte les relations sociales de l'enfant en question.

Selon Béatrice Lamboy (2005)⁴, les troubles de la conduite seraient la suite logique des troubles oppositionnels avec provocation et auraient tendance à apparaître du milieu de l'enfance jusqu'au milieu de l'adolescence, même si certains cas ont pu présenter ces troubles précocement, c'est-à-dire avant l'âge de 8 ans. Toutefois, ces caractéristiques psychologiques et neurologiques de l'enfant pourraient s'associer avec un autre facteur. Effectivement, l'environnement de l'enfant pourrait avoir un impact sur l'apparition des troubles du comportement, c'est d'ailleurs ce qui sera développé dans la partie suivante.

2) **L'environnement de l'enfant**

1. Contexte familial

Une interaction pourrait donc s'opérer entre les caractéristiques individuelles de l'enfant et ses conditions familiales et sociales, favorisant ainsi le développement des TCC. D'après L. Fortin et F. F. Strayer (2000) il y aurait une forte association entre les caractéristiques familiales et les difficultés d'adaptation de l'enfant d'un point de vue social et scolaire. L'influence de la structure familiale sur l'enfant est alors indéniable puisqu'il s'agit du premier milieu de vie que

³ Eduscol, « Scolariser les enfants présentant des troubles des conduites et des comportements (TCC) »

⁴ Dr en psychologie, chef du département Évaluation et expérimentation, Direction des affaires scientifiques, Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (Inpes)

côtoie celui-ci. Dans un avis rédigé par le Conseil supérieur de l'éducation québécois (2001), d'autres facteurs en lien avec la famille semblent émerger tels que les problèmes personnels des parents, leurs pratiques éducatives et leur participation à la vie scolaire de l'enfant⁵. Parmi les problèmes personnels sont mis en exergue la situation économique, les problèmes de divorce, de dépression et la consommation abusive de certaines substances (alcool, drogues), qui peuvent être la cause de souffrance et de stress pour les enfants témoins de cela et donc influencer sur son développement. Par ailleurs, l'accent est mis sur les pratiques éducatives, catégorisées par Baumrind (1966)⁶. D'un côté se trouvent les pratiques trop autoritaires, dénuées d'affection et de l'autre, les pratiques permissives où le contrôle parental est faible. Ces deux cas de figures mettent en évidence le rôle que peuvent avoir les parents sur le développement cognitif de l'enfant. De plus un manque de soutien et de participation à la vie scolaire de la part des parents aurait un impact sur le rendement scolaire de l'enfant notamment si ceux-ci ont tendance à dévaloriser l'école et ne pas apporter leur aide à la réussite scolaire de leur progéniture.

Pour appuyer les propos précédents, plusieurs éléments en lien avec le contexte familial dans lequel l'enfant baigne depuis sa naissance auraient des conséquences sur le comportement de celui-ci, ce qui pourrait causer chez lui une agressivité physique fréquente. En effet, si l'enfant assiste régulièrement à des scènes de disputes, de violences conjugales ou de stress familial, cela peut entraver son développement et ainsi engendrer l'apparition de comportements inadéquats (Webster-Stratton, 2005). Par ailleurs, les traits de caractère impulsifs et colériques de l'enfant sont également à prendre en compte et peuvent interagir avec les difficultés vécues par les parents en termes d'éducation.

2. *Milieus social et scolaire*

La société est en constante évolution et impacte sur le comportement des individus et donc sur celui des enfants. Le conseil supérieur d'éducation québécois met en évidence deux phénomènes qu'il considère comme « propres au monde contemporain : la fragmentation de la culture et le développement des médias de communication ». Le premier renvoie à la modernisation des modes de vie à travers la laïcisation, les avancées technologiques, les progrès

⁵ Conseil supérieur de l'éducation, « Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir »

⁶ Cité par L. Larroque, « Influence des pratiques éducatives parentales [...] », p. 24

scientifiques, l'évolution de l'urbanisation et la mondialisation. Ces processus auraient affecté les repères vis-à-vis d'une norme commune en créant des valeurs plus individualistes, plus égoïstes pouvant conduire à un désintérêt quant au respect d'autrui. De plus, les médias pourraient également contribuer à la genèse de comportements agressifs. En effet, les enfants d'aujourd'hui sont davantage exposés à la télévision ainsi qu'à internet et peuvent donc avoir accès à des contenus violents et inadéquats par rapport à leur âge et à leur sensibilité. Cela pourrait, par exemple, engendrer chez eux une banalisation de la violence et une envie de reproduire des gestes, des mots, des attitudes, effectués par des personnages adulés par les enfants qui, en pleine construction de leur personnalité, ont besoin de s'identifier à des « héros ». Par conséquent, cette société « moderne » semble relativement paradoxale puisqu'elle peut contribuer de manière positive ou négative à la façon dont les enfants vont créer leur vision du monde et se développer en fonction de celle-ci.

Face à cette évolution sociétale, l'école est évidemment au cœur de ces changements. Malgré les pressions diverses qu'elle subit vis-à-vis de la réussite scolaire des élèves, il ne faut pas oublier que l'école représente un lieu favorisant la socialisation grâce aux interactions entre pairs. Elle se doit alors de former l'enfant dans son métier d'élève en lui transmettant des savoirs et lui inculquant des règles communes valables non seulement dans l'établissement scolaire mais également dans la société. L'enfant doit alors se calquer sur le règlement prédéfini par le cadre scolaire et peut ressentir cela comme quelque chose lui étant imposé et dans laquelle il ne se retrouve pas en tant qu'individu. Pour les élèves en général, et particulièrement ceux présentant des TCC il est donc primordial de donner du sens aux apprentissages, de créer un bon climat de classe et surtout d'avoir une relation enseignant(e)-élève positive afin de permettre à l'enfant en difficulté de s'appuyer sur des repères solides favorisant ainsi son développement personnel et sa scolarité.

3. Apparition des TCC et pistes de prévention

La prévention est « l'ensemble de moyens médicaux et médico-sociaux mis en œuvre pour empêcher l'aggravation ou l'extension de maladies, ou de leurs conséquences à long terme »⁷. En ce qui concerne le développement des troubles du comportement chez l'enfant, les

⁷ Définition du dictionnaire Larousse (*en ligne*)

recherches ne sont pas exhaustives notamment à propos de l'apparition de comportements agressifs lors de la petite enfance. Or, l'âge préscolaire est une période charnière pour l'enfant et il est possible que certains facteurs évoqués précédemment puissent avoir un impact sur son développement. De plus, un cercle vicieux pourrait s'opérer entre les comportements de l'enfant et ceux des autres à son égard. En effet, Emilie Richard Tremblay (2003)⁸ suppose que l'impulsivité d'un enfant et/ou son hyperactivité risquent de mener ses pairs à l'exclure mais peuvent également amener les adultes (parents et enseignants) à ne pas le valoriser autant que les autres et à le punir fréquemment, ce qui aura pour effet l'accroissement de comportements agressifs de la part de l'enfant en question. Plusieurs dispositifs de prévention ont été pensés et testés aux Etats-Unis et sont désormais recommandés en France. Le premier dispositif consisterait à cibler les individus et groupes d'individus à risque en fonction de certains facteurs familiaux, sociaux et environnementaux. Le second se focaliserait sur une population à risque, selon des facteurs individuels et/ou manifestant des premiers symptômes tels que les TDA-H ou les TOP (Lamboy, 2005).

Selon Webster-Stratton, malgré la pauvreté des recherches sur ce sujet, diverses interventions effectuées pendant la petite enfance semblent avoir portées leurs fruits. La formation parentale semble la plus efficace, elle suppose par exemple des visites à domicile de la part d'infirmières afin d'impliquer les parents dans l'éducation de leur enfant dès la grossesse, en leur inculquant des stratégies disciplinaires positives et non-violentes. Ces interventions semblent avoir des effets dans la durée sur l'enfant et sur les parents et favorisent les liens entre les différents organismes sociaux et médicaux prenant en charge ces familles. D'autres interventions peuvent être centrées sur l'enfant et plus précisément sur l'apprentissage de compétences psycho-sociales afin de l'aider à gérer ses émotions mais aussi à trouver des stratégies de résolution de problèmes. La dernière méthode consiste, quant à elle, à former les enseignants dans le renforcement d'un panel de compétences scolaires et socio-affectives chez l'enfant présentant des TCC mais également à gérer le climat de classe qui peut être tendu face à ce genre de situations. Evidemment, la réduction de comportements agressifs chez l'enfant atteint de TCC sera d'autant plus probante si une association est faite entre les trois approches citées précédemment. De fait, un consensus semble apparaître en ce qui concerne le début de la

⁸ Tremblay R.E., Vitaro F., Nagin D., Pagani L., Seguin J.R.: «The Montreal longitudinal and experimental study. Rediscovering the power of descriptions», in THORNBERRY T.P., KROHN M.D. (eds): Taking stock of delinquency. An overview of findings from contemporary longitudinal studies, Kluwer Academic/Plenum publishers, New York, 2003; p. 244-245 ; cités dans Béatrice Lamboy, « Pour une prévention précoce du trouble des conduites : une revue », Devenir 2005/2 (Vol. 17), p. 153-170.

prise en charge de ces enfants puisque plus les actions de prévention auront lieu tôt (entre 2 et 5 ans, voire avant), plus les interventions seront efficaces et éviteront que ces troubles ne deviennent chroniques.

3) **Législation : vers une école inclusive...**

Dans cette partie, sera fait l'historique des lois pionnières dans le domaine du handicap et plus précisément l'évolution de la société et de l'école en ce qui concerne l'inclusion des élèves en situation de handicap y compris ceux présentant des troubles du comportement.

1. Lois de 1975 et de 1989 : les limites de l'intégration

Après une longue période ségrégative envers les personnes en situation de handicap, leurs droits ont évolués dans la société et ce notamment dans le système éducatif qui s'est alors orienté vers une intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). C'est la loi de 1975⁹ qui a marqué un tournant dans la reconnaissance non pas du handicap mais de la personne et de ses droits. Elle s'est traduite par la volonté d'intégrer dès que possible les personnes en situation de handicap dans des milieux dits ordinaires tels que les établissements scolaires. Cependant, ce principe d'intégration faisait une distinction entre les élèves capables d'intégrer ou non des classes ordinaires en fonction de l'importance de leurs troubles et de leurs difficultés scolaires. Effectivement, l'école avait de nombreuses attentes et tendait à exclure tous les élèves n'étant pas en mesure d'y répondre sur le plan comportemental et cognitif, ce qui a conduit au développement d'établissements spécialisés (Thomazet, 2008).

Dans le rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation datant du 10 juillet 1989¹⁰, deux grands axes se dessinent en ce qui concerne le lien entre l'école et les enfants en situation de handicap. Premièrement, il s'agirait de dépister les handicaps dès l'école maternelle afin d'adapter au mieux les actions des différents professionnels (équipe éducative, médecin,

⁹ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975

¹⁰ Circonscription de Valence d'Agen (2009). *Loi d'orientation du 10 juillet 1989*. Repéré à l'URL : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-moissac/spip.php?article233> (en ligne)

services sociaux) auprès des enfants diagnostiqués. Deuxièmement, dans la continuité de la loi de 1975, l'intégration scolaire apparaît comme primordiale pour les personnes en situation de handicap et leur serait favorable dans l'acquisition de compétences sociales et professionnelles. L'accent était alors mis sur les rapports école-famille dans le but d'informer les parents quant à l'éventualité de scolariser leur enfant dans un établissement scolaire ou, le cas échéant, dans un établissement plus adapté aux besoins spécifiques de leur progéniture.

2. Loi 2005 : un premier pas vers l'école inclusive

En matière de scolarisation des élèves en situation de handicap, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances constitue une réelle avancée dans ce domaine. En effet, elle apporte une définition relativement ample du handicap ce qui a permis de reconnaître les handicaps cognitifs et psychiques tels que les troubles du comportement et ainsi avoir un impact sur le suivi scolaire de cette « nouvelle catégorie » d'élèves.

De plus, cette loi tend à inclure scolairement les enfants en situation de handicap en « milieu ordinaire ». Ce droit commun implique que la scolarisation de ces enfants sera effectuée en fonction de leurs besoins, par conséquent diverses modalités d'accueil et de prise en charge sont envisageables. La première renvoie à la classe ordinaire où l'enfant, si nécessité il y a, pourra bénéficier de matériels pédagogiques adaptés à ses difficultés mais également d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS). La seconde, est mise en place lorsque l'enfant est dans l'impossibilité d'intégrer totalement une classe ordinaire et renvoie aux classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) qui correspondent à des classes « à part » mais à l'intérieur d'un établissement scolaire lambda. Enfin, la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) peut, avec l'approbation des parents, demander à ce que l'élève soit accueilli de manière permanente au sein d'un établissement médico-social (IME¹¹, ITEP¹²) ou de manière alternée dans une classe ordinaire (Campion & Debré, 2012).

Malgré son ambition et ses effets positifs en termes de scolarisation des enfants en situation de handicap, la loi 2005 a rencontré certaines difficultés et a dû faire face à la réalité du terrain. En effet, certains constats négatifs ont été mis en avant dans le rapport d'information

¹¹ Instituts médico-éducatifs pour les enfants présentant des déficiences intellectuelles

¹² Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques pour des enfants atteints de troubles du caractère et du comportement

n°635 (2011-2012) et renvoient notamment : des disparités territoriales en termes de traitement des enfants en situation de handicap, un manque de formation des enseignants, l'instabilité du statut et la précarité du contrat des AVS, une faible coopération entre le secteur médico-social et l'Education nationale et enfin la complexité pour ces enfants d'avoir un suivi de leur scolarisation au second degré dans un établissement ordinaire.

3. Loi 2013 : une nouvelle impulsion vers l'inclusion

D'un point de vue quantitatif, le chiffre des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire n'a eu de cesse d'augmenter mais l'aspect qualitatif doit également être valorisé afin d'optimiser les lacunes, dans ce domaine, qui furent observées suite à la mise en œuvre de la loi de 2005. A l'aune de la refondation de l'école de la République, la loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pointe du doigt le fait que l'éducation est une priorité nationale. De surcroît, le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction »¹³. L'engagement du Ministère de l'Education quant à l'inclusion scolaire se traduit par l'accroissement des moyens humains à travers le recrutement d'un certain nombre d'AVS mais aussi par la reconnaissance et la pérennité de leur emploi dans le but de favoriser l'accompagnement continu des élèves porteurs de handicap. A l'ère des nouvelles technologies, l'outil numérique sera également un outil primordial dans la différenciation pédagogique des élèves et ce, en fonction de leurs besoins spécifiques. Par ailleurs, l'accent sera mis sur la formation des futurs enseignants au sein de modules d'enseignement abordant le thème du handicap dans les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Pour ce qui est des enseignants titulaires ou stagiaires, des formations communes avec les professionnels du secteur médico-social sont envisagées pour contribuer à un véritable partenariat entre les intervenants qui seront certainement amenés à travailler ensemble.

¹³ Référence à l'article L111-1 du Code de l'éducation

4. Réajustements et volonté « d'accessibilité universelle » de l'école

Suite à la Conférence Nationale du Handicap (CNH) qui a eu lieu en 2014, de multiples précisions ont été faites quant aux textes réglementaires traitant de la scolarisation des enfants en situation de handicap. Dans une visée d'égalité territoriale en ce qui concerne le traitement des enfants en situation de handicap, le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et le guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (Geva-Sco) ont été formalisés et modernisés. Qui plus est, les AVS furent remplacés par les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) qui bénéficient d'une amélioration dans la durée de leur contrat professionnel et d'une valorisation de leurs compétences. Des contrats supplémentaires auraient d'ailleurs été créés pour la rentrée 2015. En outre, les CLIS furent remplacées dans les écoles primaires par les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS-école). Ces unités, constituées de petits effectifs (12 élèves maximum), sont encadrées par des enseignants spécialisés et ont pour mission de permettre aux élèves en situation de handicap d'être accompagnés selon leurs besoins dans l'intégration d'une classe ordinaire afin de suivre certains enseignements. Enfin, les professionnels et les familles seront davantage informés par le biais d'une plaquette d'information et de ressources mises en ligne par l'Education Nationale au sujet du handicap à l'école et des dispositifs présents dans les différents départements.

Tous ces réajustements montrent bien dans quelle dynamique se dirige l'Education Nationale quant à l'inclusion scolaire en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap. Cependant, tout n'est pas figé et des améliorations sont encore certainement possibles pour atteindre une réelle « accessibilité universelle » de l'école, accueillant tout le monde sans que rien ne puisse être un frein pour l'enfant dans ses apprentissages scolaires et sociaux. Etant étroitement liée à la société, l'institution scolaire représente une collectivité régie par des normes « sociales ». Cela signifie que les enfants sont amenés à se comparer entre pairs et l'exclusion peut être la réponse envers un enfant ne rentrant pas « dans le moule » car considéré comme « hors-norme ». Ainsi « l'inclusion n'implique pas de déroger aux normes scolaires et sociales, elle implique de les déconstruire » (Benoit, 2010)¹⁴, cela sous-entend qu'un travail

¹⁴ *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, « De l'intégration scolaire à l'école inclusive : changement de regard, changement de pratique », H. Benoit, n°44, 2010 ; cité dans Bataille, P. & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, p. 178

doit être effectué au sein de l'Ecole avec le collectif, notamment par le biais des programmes d'Enseignement Moral et Civique, afin que les élèves portent un tout autre regard sur la différence et soient de ce fait plus tolérants et ouverts d'esprit.

4) Le PPS : un outil de collaboration entre les divers intervenants

1. Evaluation des besoins de l'élève

Un rapport a été rédigé en Août 2012 par le Ministère de l'Education Nationale (MEN) sur la personnalisation des parcours et plus précisément sur le fait de « scolariser les enfants présentant des troubles des conduites et des comportements (TCC) ». Dans ce rapport et selon le Code de l'action sociale et des familles¹⁵, l'intensité des troubles du comportement et ses manifestations engendrant des perturbations en termes de socialisation et d'apprentissages, représentent un handicap pour l'enfant. De par ce handicap, le parcours scolaire de l'élève doit faire l'objet d'un PPS, suggéré par les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), de manière à privilégier plus particulièrement la scolarisation de l'enfant en milieu ordinaire. Il s'agit alors de mettre en lien des actions diverses (pédagogiques, éducatives, sociales, psychologiques,...) avec des professionnels du secteur médico-social et ceux de l'éducation, en les mettant en étroite relation avec l'enfant et sa famille. La mise en œuvre de ce PPS est facilitée par une équipe de suivi de scolarisation (ESS) comprenant un enseignant référent qui veille à la cohérence et la continuité de l'accompagnement du parcours scolaire de l'élève en question.

Néanmoins, la route est longue avant la mise en place du PPS puisqu'il est nécessaire d'évaluer préalablement les besoins de compensation des élèves en situation de handicap. C'est l'une des missions principales de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) qui, pour ce faire, a mis en place le GEVA-Sco. Cet outil a pour optique de favoriser la transmission des informations entre les différents services (Education nationale et MDPH) gravitant autour de l'enfant concerné. Suite aux constats et observations effectués par l'équipe éducative ou l'ESS, les professionnels affiliés à la MDPH élaboreront le PPS en fonction des

¹⁵ Référence à l'article D312-59-1 du Code de l'action sociale des familles

aménagements nécessaires pour la scolarisation de l'enfant en situation de handicap. De fait, l'opérationnalisation du PPS ne peut être efficace qu'à travers une coopération sans faille entre les acteurs dans la scolarisation, l'éducation et la formation d'élèves en situation de handicap¹⁶.

2. Les aménagements

En ce qui concerne les aménagements, ceux-ci relèveront de différentes compétences et seront mis en place en fonction des besoins des élèves. La première correspond à la structuration de l'environnement temporel et spatial qui peut être réalisée grâce à la ritualisation des temps de travail, la variation de la nature et des modalités de travail, la place où sera installé l'élève dans la classe, etc. La seconde renvoie à la prévention et la gestion des débordements demandant à l'ensemble de l'équipe d'être impliqué afin de ne pas laisser l'enseignant(e) référent(e) seul(e) face à ce problème. Cette implication collective se fera par la mise en place de protocoles d'actions adaptées et par l'adoption d'une attitude commune envers les manifestations comportementales de l'élève. La troisième compétence fait référence à la structuration des relations socio-affectives qui passera par la clarification et l'application des règles de vie scolaire, l'aménagement de contrats de comportements évolutifs (en auto-évaluation par exemple) et la proposition d'activités d'expression par l'intermédiaire de jeux de rôles, d'activités artistiques ou théâtrales... La dernière, quant à elle, consiste à renforcer les comportements attendus de l'élève et son estime de soi à travers la valorisation de ses progrès et de ses comportements positifs mais aussi par l'instauration d'une relation de confiance avec l'enseignant(e) favorisée par les échanges.

3. L'adaptation des attitudes

Cette compétence passe avant tout par la définition des droits et des devoirs réalisée avec les élèves de la classe afin de les responsabiliser davantage en cas de manquement aux règles de fonctionnement du groupe. L'application de sanctions éducatives pourra être mise en

¹⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « La scolarisation des élèves handicapés », *Education.gouv.fr*, Février 2016, <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html> (consulté le 28 mai 2016)

œuvre en ne perdant pas de vue que l'enfant doit pouvoir réfléchir sur les finalités de celles-ci. Ces sanctions éducatives peuvent renvoyer à la présentation d'un exposé en lien avec la situation. Par ailleurs, celles-ci ne doivent en aucun cas vexer l'enfant mais au contraire lui permettre de s'exprimer sur les raisons de son passage à l'acte, l'amener à comprendre les conséquences de son attitude. Cette prise de conscience se fera notamment par le biais d'une réparation du préjudice causé à l'égard de la victime éventuelle et la prise en compte du ressenti de celle-ci. Cette compétence tend à apporter à l'enfant, présentant des TCC, des repères quant aux codes régissant un groupe, en passant par la structuration de sa relation à la loi mais également par l'établissement et le récapitulatif des règles de manière collective. De plus, il s'agira d'amener l'enfant vers une responsabilisation et une autonomie plus importantes en lui proposant d'autres modes de résolution de conflit, d'autres façons de percevoir la nécessité du respect des règles et d'autrui.

Par conséquent, la bonne mise en œuvre de ce PPS demandera une adaptation et une coopération de la part des divers acteurs inclus dans ce projet. Parents, équipe pédagogique, et professionnels du secteur médico-social, doivent collaborer dans le but de favoriser la socialisation et la scolarisation de l'enfant notamment par le biais de moyens éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques visant l'inclusion de l'élève au sein d'un établissement et d'une classe dits ordinaires. De surcroît, il s'agira d'une adaptation de la part de l'enfant mais également de l'enseignant qui sera amené à différencier sans exclure.

5) L'école inclusive : conséquences de cette mutation sur les pratiques enseignantes

Pour aborder cette partie, nous reprendrons les mots de Philippe Meirieu qui disait que pour tendre vers l'école inclusive, il faut « repenser le fonctionnement même de la classe et de l'école à partir d'axes forts »¹⁷ tels que la coopération parents-institutions-secteur médicosocial, la différenciation pédagogique adaptée aux besoins spécifiques de l'élève et un réel suivi en ce qui concerne son parcours en lui donnant les clés pour surmonter certains obstacles. En nous basant sur ces paroles, il apparaît évident que cette évolution du système éducatif a des effets

¹⁷ Communiqué de presse de Philippe Meirieu (2014) sur « *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés* ».

sur les enseignants qui se doivent de changer leurs habitus professionnels et potentiellement la conception de leur métier en vue de l'inclusion d'un public varié dans l'établissement scolaire.

1. *Coopération et co-intervention*

Cette démarche inclusive d'enfants en situation de handicap en milieu ordinaire implique évidemment une modification du métier d'enseignant puisque ce professionnel sera amené à travailler, au sein de l'établissement et de sa classe avec d'autres intervenants. Parmi eux, nous retrouvons les AESH qui peuvent accompagner certains enfants à besoins particuliers dans le cadre du PPS et qui ont notamment pour principale mission l'optimisation de l'autonomie, des apprentissages et de la socialisation de l'élève dans la classe. Cette aide humaine est sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant mais leurs actions sont conjointes et doivent résulter d'une concertation permettant de définir préalablement les attentes du professeur dans le but que l'AESH ajuste ses interventions auprès de l'élève concerné par ce dispositif. La partition des tâches de chacun est ainsi le fruit d'une organisation divisée en deux systèmes : celui du professeur qui est didactique et central, et celui de l'AESH qui est auxiliaire (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2008). La communication et la relation de confiance entre ces deux acteurs est indispensable pour mener à bien les actions auprès de l'élève en situation de handicap. C'est sur la base équilibrée d'un échange de pratiques et d'observations que cette collaboration sera bénéfique pour chacun, ce qui inclut une répartition des rôles et un respect mutuel.

Par ailleurs, l'équipe éducative accueille, en guise de renforts, des enseignants relevant des Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) qui effectuent un travail complémentaire à celui des professeurs exerçant dans les classes. Si nous prenons l'exemple d'un enfant présentant des difficultés comportementales, celui-ci pourra être suivi par un enseignant spécialisé, titulaire du CAPA-SH¹⁸ option G, qui aura pour objectifs de lui redonner l'envie de s'investir au niveau scolaire et d'adapter ses comportements aux exigences de l'école¹⁹. Ces maîtres spécialisés interviennent selon diverses modalités (individuellement ou

¹⁸ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

¹⁹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, «Les acteurs du système éducatif - Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased)», *Education.gouv.fr*, Juin 2016, <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html> (consulté le 02 juin 2016)

en petits groupes) et veille à s'entretenir avec ces élèves fréquemment, sur des temps de classe, tout en s'assurant de ne pas les priver des enseignements fondamentaux. Toutefois, leurs effectifs sont souvent insuffisants pour couvrir les nombreuses écoles dans le besoin ce qui complique la prise en charge continue des élèves en difficulté (Basco, 2003).

2. Personnes ressources et formation

De plus, cette volonté d'inclusion impacte l'ensemble des professionnels de l'éducation et de nouvelles missions semblent se profiler pour certains d'entre eux. Effectivement, les enseignants spécialisés sont désormais considérés comme des personnes ressources pour les autres enseignants du fait de leur expérience auprès d'un public en situation de handicap ou ayant, par exemple, des difficultés comportementales. Il s'agira pour eux d'adopter une posture de formateur et de conseiller auprès de leurs collègues enseignant en milieu ordinaire, et parallèlement à cela, d'exercer leur profession d'enseignant spécialisé auprès d'élèves. En plus de cette double-fonction, ils pourront servir de médiateur et de coordinateur afin de créer du lien entre les écoles ordinaires et le milieu spécialisé (Plaisance & al., 2007).

Cette évolution des pratiques remet en cause non seulement les compétences attendues des enseignants mais aussi leur formation (initiale ou continue). Sachant que le paysage éducatif se transforme et ouvre le champ à un ensemble de collaborations possibles, des pistes de formations inter-professionnelles furent évoquées lors d'une Conférence de consensus traitant de la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Ces formations consisteraient à valoriser les enjeux du partenariat entre professionnels de secteurs différents (scolaire et médico-social), pouvant s'avérer complémentaires sur le terrain, en vue de « co-médiations » résultant d'un partage en termes de réflexion, de responsabilités et d'objectifs. Au final, « penser collectivement l'enfant et l'élève en termes de besoins permettrait de construire des aides corrélées, des actions en réseau, qui ont une portée plus importante qu'une simple somme de médiations » (Plaisance, 2008).

3. Les enseignants face à la réalité...

Ainsi, les enseignants se retrouvent au cœur de cette mutation inclusive de l'École et, dans cette logique, voient leurs repères professionnels se transformer en profondeur. Plusieurs études datant de 2015 mettent en avant les difficultés vécues par les professeurs des écoles face à un public dont les comportements ne semblent pas adaptés au cadre scolaire. D'après Christian Salarié, cette nouvelle organisation de l'école en faveur des enfants en situation de handicap représente un bouleversement des habitudes professionnelles des enseignants qui ne se sentent pas formés pour faire évoluer leurs pratiques. Malgré la volonté des professeurs à dégager les aspects positifs de la démarche inclusive, des lacunes en termes de formation et de capacités dans l'accueil d'un public en situation de handicap, se ressentent sur le terrain. Cette inclusion, imposée aux enseignants, peut alors être vécue comme une contrainte pour tous (élèves et professeurs des écoles) si celle-ci est mal préparée (André & al., 2015).

Face à des élèves présentant des TCC, l'enseignant est également pris dans un étau : l'individuel et le collectif. De manière simultanée, le professeur doit veiller non seulement à la cohésion du groupe-classe mais doit aussi prendre en compte la dimension singulière des élèves et pas uniquement celle de l'enfant atteint de TCC (Galasso-Chaudet & Chaudet, 2015). Par ailleurs, l'inclusion implique un investissement plus grand de la part des enseignants, que ce soit dans la mise en œuvre du PPS, des réunions d'équipes éducatives, mais également auprès des parents. Une relation communicationnelle avec la famille de l'élève est indispensable, particulièrement en maternelle où les enseignants sont souvent les premiers à découvrir et à signaler lorsqu'un élève présente des difficultés comportementales ou d'apprentissages. A l'issue du dessein inclusif de l'École, un paradoxe se dessine à deux niveaux. Le premier serait l'écart entre les bonnes intentions des professeurs en ce qui concerne l'inclusion dans leur classe d'élèves en situation de handicap et leurs habiletés réelles à les accueillir convenablement. Le second serait en rapport avec les dispositifs à mettre en place, évoqués dans les textes, mais qui ne sont pas correctement appliqués, faute de moyens matériels ou humains tels que le manque d'enseignants spécialisés dans certains départements (Anna d'Onofrio-Ceccarini, 2013). De fait, un fossé entre les textes de loi relativement utopiques et la réalité du terrain est en train de se creuser.

Afin de compléter ce mémoire, il serait intéressant d'interroger des enseignants confrontés à une situation d'inclusion, dans leur classe, d'un(e) élève présentant des TCC ou ayant un comportement perçu comme difficile. Dans la démarche inclusive adoptée par l'Ecole, il est demandé aux professeurs des écoles de s'adapter à ce nouveau cadre. Ce parti pris de l'Education Nationale soulève ainsi une question sur le rôle des enseignants quant à l'inclusion d'élèves présentant des TCC dans une classe « ordinaire ».

En s'appuyant sur les constats précédents, un postulat peut être fait : au vu des enjeux de l'inclusion d'un enfant ayant des TCC, l'enseignant doit adopter rôle pluridimensionnel. Pour tenter de répondre à cette problématique et à cette hypothèse, des entretiens seront effectués auprès d'enseignants dans le but de comprendre leur vécu face à une situation d'inclusion mais également leurs conceptions, ce qui a évolué dans leurs pratiques, et enfin, le bilan positif et/ou négatif qu'ils tirent de cette expérience. Plus précisément, pour mieux cerner la fonction de l'enseignant dans ce processus d'inclusion, nous avons souhaité porter un regard sur plusieurs domaines : les représentations des enseignants quant à l'inclusion et aux TCC, le groupe-classe, la formation, les adaptations, la relation avec les familles et les collègues et le soutien perçu.

II – Méthodologie

1) Matériel

Pour ce qui est du matériel, l'entretien semblait être l'outil le plus pertinent pour récolter de manière fidèle les représentations des enseignants à propos de leur expérience d'inclusion d'élèves ayant des TCC ou des comportements qu'ils considèrent comme étant « difficiles ». Cependant, afin d'étoffer les données issues des entretiens, un questionnaire a également été confectionné. La recherche portera donc sur deux méthodes, analysées parallèlement, l'une est qualitative et l'autre est quantitative.

▪ L'entretien

L'élaboration de l'entretien semi-directif s'est fait à l'aide d'un guide d'entretien (*cf. Annexe 1*) qui est composé de questions relativement ouvertes mais correspondant à différents thèmes définis préalablement. Ce guide permet à l'enquêteur de suivre un fil conducteur tout au long de l'entretien et donne un caractère plus officiel et structuré à celui-ci auprès de la personne interrogée. Les catégories abordées lors de l'entretien sont les suivantes :

- Profil : sexe, âge, ancienneté dans le métier, choix de la profession
- Contexte : zone géographique de l'établissement, niveau, effectif
- Expérience : élève avec TCC, groupe-classe, posture
- Représentations : définition des TCC, réactions, avis sur l'inclusion,
- Pratique : sujet tabou, PPS, relation avec la famille, communication
- Formation : Education Nationale, médiatisation, conseils

▪ Questionnaire

Le questionnaire fut construit sur la base de l'entretien, ce qui signifie que les questions étaient ordonnées sous les mêmes thématiques évoquées précédemment (*cf. Annexe 2*). Il était constitué de trois sortes de questions : fermées, ouvertes et à choix multiples, en fonction des

réponses attendues mais aussi dans le but de varier les modalités afin de rendre le questionnaire plus dynamique et attrayant.

2) Participants

▪ Les entretiens

L'enquête avait pour population cible des enseignants qui ont inclus dans leur classe, au cours de leur carrière, au moins un enfant présentant des troubles du comportement. Tout d'abord, une première personne se manifesta pour participer à cette recherche, suite à la diffusion de ma requête de la part d'une connaissance personnelle ayant exercé auparavant dans l'Education Nationale. Puis, environ 400 mails ont été envoyés à des écoles de Loire-Atlantique, par le biais de la messagerie de l'Université de Nantes. Les adresses électroniques des écoles ont été trouvées auparavant sur le site de l'Académie de Nantes, dans l'annuaire des écoles publiques du premier degré. Suite à cette demande précisant le caractère de ce Mémoire, une quinzaine de réponses nous sont parvenues. Après un tri des réponses obtenues, trois personnes ont été sélectionnées en plus de la première. Ainsi, quatre femmes ont accepté de faire part de leurs expériences professionnelles. Voici un récapitulatif des profils de celles-ci :

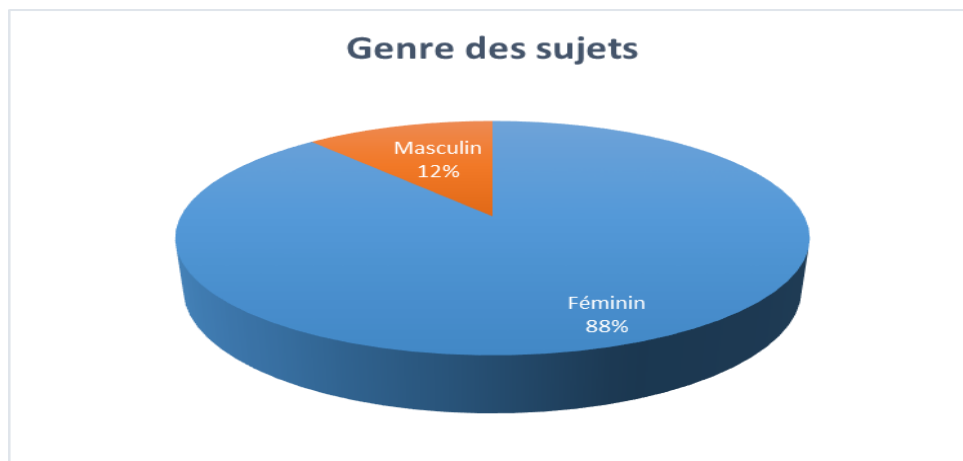
Tableau 1 – Récapitulatif des profils des sujets interrogés lors des entretiens

Enseignantes	Age	Années d'exercice du métier	Niveau de classe actuel	Nombre d'élèves dans la classe avec TCC ou ayant des comportements « difficiles »
E1	43 ans	17 ans	cycle 1 (PS)	1
E2	44 ans	21 ans	cycle 3 (CM2)	1
E3	54 ans	35 ans	cycle 1 (MS)	5
E4	40 ans	10 ans	cycle 3 (CM2)	2

- Les questionnaires

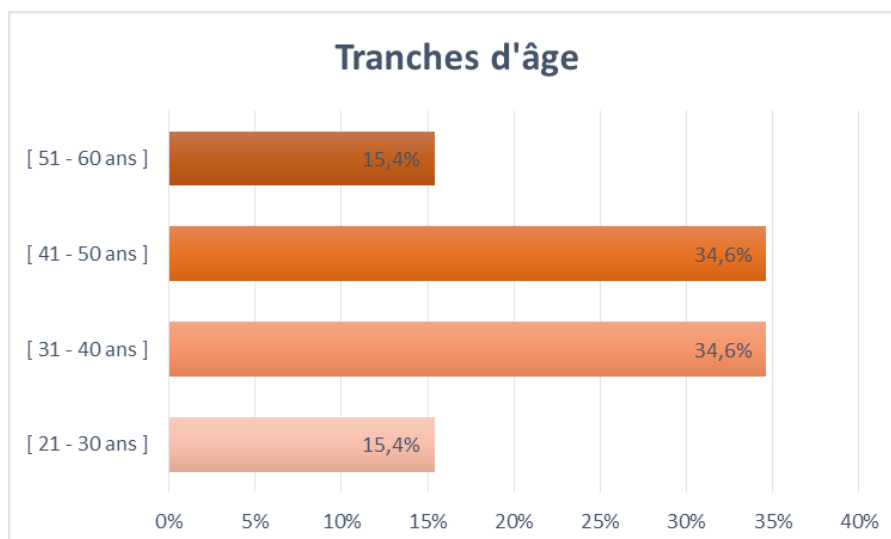
Afin d'étayer les discours obtenus pendant les entretiens, une demande auprès d'une centaine d'écoles publiques du Maine et Loire fut rédigée. Ces méls explicitaient le sujet du Mémoire et permettaient un accès direct au questionnaire en ligne par le biais d'un lien hypertexte. En plus de ces envois, la demande fut réitérée auprès des professeurs des écoles n'ayant pas pu être interrogés sous forme d'entretien. Au final, 26 réponses ont été recueillies. Des schémas correspondant aux profils succincts des sujets sondés sont présentés ci-après :

Schéma 1 : Pourcentage d'hommes et de femmes interrogés



On peut s'apercevoir qu'une majorité des enseignants qui ont répondu sont des femmes. Soit 23 personnes de la gente féminine contre seulement 3 hommes.

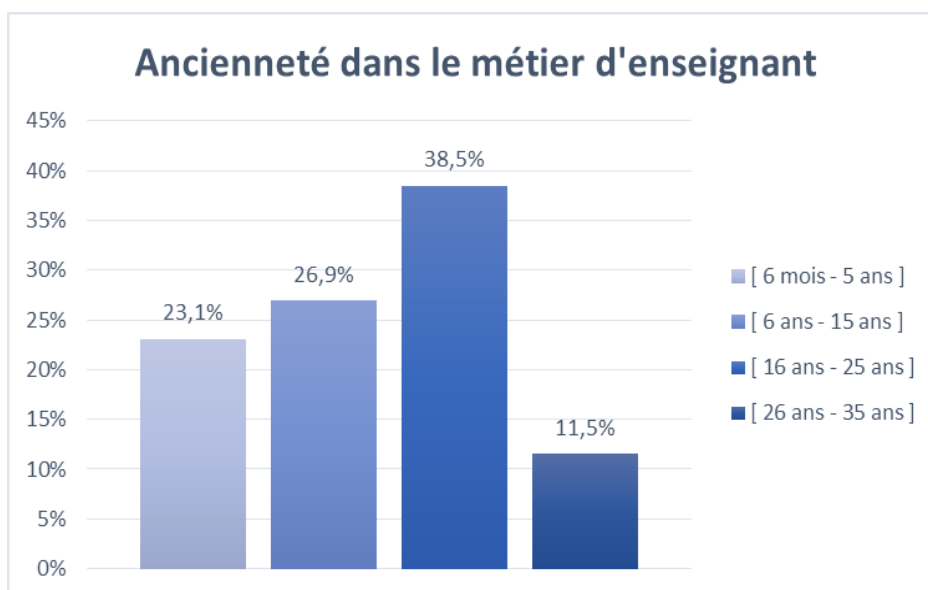
Schéma 2 : Pourcentage de personnes interrogées fonction de leur âge



La moyenne d'âge de l'échantillon sondé est approximative à 40 ans. Effectivement :

- 9 sujets ont entre 31 et 40 ans
- 9 sujets ont entre 41 et 50 ans
- 4 sujets ont entre 21 et 30 ans
- 4 sujets ont entre 51 et 60 ans

Schéma 3 : Pourcentage d'enseignants interrogés en fonction de leurs années d'exercice



On peut voir qu'une légère majorité des sujets interrogés, soit 10 enseignants, ont entre 16 et 25 années d'ancienneté dans l'enseignement. Ensuite, 7 professeurs ont entre 6 ans et 15 ans d'expérience, puis 6 sujets qui ont entre 6 mois et 5 ans de pratique. Et enfin, 3 personnes ont derrière eux entre 26 et 35 ans d'expérience en tant qu'enseignants.

En ce qui concerne les niveaux de classe attribués à chaque professeur des écoles, un défaut du questionnaire n'a permis d'en récolter seulement la moitié, donc sur 26 interrogés, uniquement 13 enseignants ont évoqué le cycle auprès duquel ils exerçaient leur métier.

Tableau 2 – Récapitulatif du pourcentage d’enseignants interrogés en fonction du cycle

CYCLES	EFFECTIF (<i>en pourcentage</i>)
<i>Cycle 1</i>	23%
<i>Cycle 2</i>	38,5%
<i>Cycle 3</i>	38,5%

3) Procédure

▪ Les entretiens

Quelques échanges par méls ont permis de fixer les dates, horaires et lieux pour se rencontrer. Chaque rendez-vous a eu lieu dans les écoles où les enseignantes exercent et plus particulièrement dans des salles (de classe ou attenantes à celles-ci) calmes afin d’éviter d’être parasitées par les bruits extérieurs. Parfois, l’entretien fut interrompu furtivement par des personnes entrant dans la salle (ATSEM, collègues, technicienne de surface) mais le fil de l’entretien a vite repris ensuite. Via les messages échangés, les sujets étaient mis au courant préalablement des conditions de l’entretien, notamment le fait que celui-ci serait enregistré. Toutes ont accepté et cela n’a pas semblé les perturber plus que ça à l’instant T. Pour cela, du matériel était positionné sur la table pour enregistrer l’entretien : un ordinateur portable et un téléphone portable qui étaient tous deux dotés d’une application dictaphone. Selon une certaine déontologie professionnelle, les professeures des écoles étaient averties juste avant du respect de l’anonymat des élèves, lieux et d’elles-mêmes lors de la transcription de leurs discours (*cf. Annexe 3*) et ont de fait accepté d’être soumises à l’entretien. Le fait d’être une personne inconnue pour ces professeurs des écoles a permis de délier les langues. En effet, cette position objective et à l’écoute de ce qu’elles traversent au quotidien a créé un rapport de confiance entre l’interviewer et l’interviewé. Les entretiens ont donc duré entre 40 minutes et 1h30.

- *Les questionnaires*

La construction du questionnaire s'est effectuée sur internet, par le biais d'une application gratuite. Cette application permet la création rapide d'un formulaire constitué de divers types de questions et l'esthétisme final est modifiable en fonction des attentes de l'enquêteur. Les personnes sollicitées et souhaitant y répondre avaient juste à cliquer sur le lien du questionnaire afin d'accéder au formulaire en ligne, ils pouvaient ensuite y répondre de manière optimale. Les données brutes pouvaient être consultables instantanément, une fois le formulaire envoyé par les sujets. Les réponses étaient anonymes, sauf si les enseignants souhaitaient transmettre leur adresse électronique afin de recevoir une copie de la présente recherche. Enfin, le remplissage du questionnaire prenait environ 15 minutes, en fonction de la longueur des réponses. Certaines questions étaient d'ailleurs obligatoires ce qui signifie que les enseignants devaient y répondre pour passer aux questions suivantes.

III – Description et analyse des données

L'architecture de cette partie sera faite sous forme de thématiques afin d'analyser plus en détails les éléments qui nous posaient question. La première se basera sur les représentations des enseignants concernant l'inclusion et les troubles du comportement. Ensuite, les manifestations des TCC seront abordées ainsi que les éventuelles répercussions qu'elles peuvent avoir sur le groupe-classe. Puis, nous nous attarderons sur la formation et les potentiels apports de celle-ci sur le ressenti des enseignants face la gestion d'un élève avec des TCC dans leur classe. Pour terminer, nous mettrons en avant l'aspect relationnel, qui émane de l'inclusion d'un enfant présentant des troubles comportementaux, entre les enseignants et les parents, l'équipe, les intervenants et également l'institution.

Ainsi, dans l'analyse des données nous avons pris le parti de décrire les résultats obtenus par l'intermédiaire du questionnaire et de les associer avec les témoignages des quatre enseignantes qui ont été vues en entretien, dans le but de créer un lien entre le quantitatif et le qualitatif.

1) Représentations des enseignants

Le fait de récolter les conceptions et les connaissances des enseignants nous a semblé intéressant dans la compréhension de l'image et des points de vue que peuvent avoir les professeurs des écoles quant aux troubles du comportement mais aussi concernant l'inclusion d'élèves en situation de handicap en milieu « ordinaire ».

1. Les troubles du comportement et de la conduite

Lors des entretiens, les enseignantes ont dû répondre à la question ouverte : « *Selon vous, qu'est-ce qu'un trouble du comportement ou un comportement difficile ?* ». De manière synthétique, voici ce qu'elles ont répondu :

Tableau 3 – Définition d'un TCC selon les enseignantes interrogées (entretien)

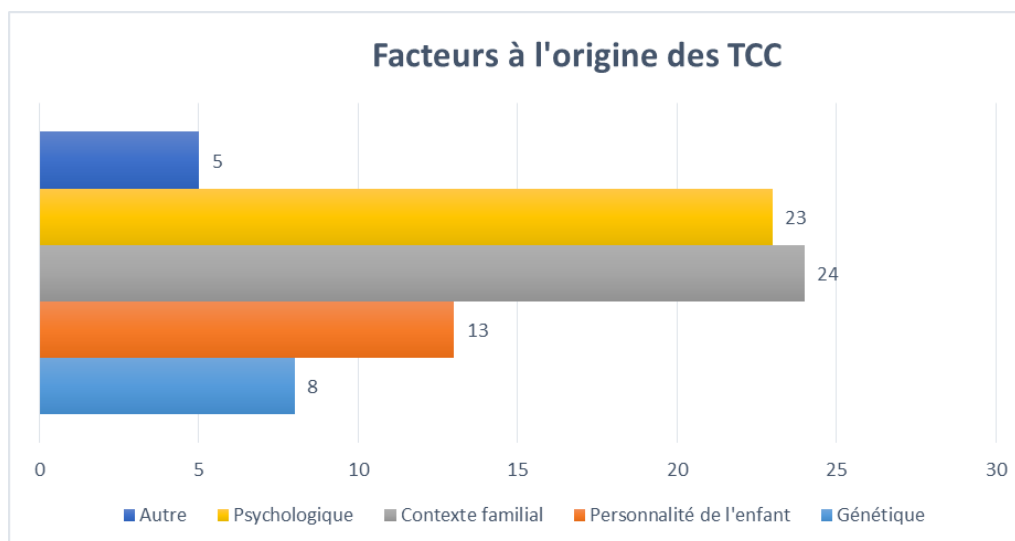
Enseignantes	Définition d'un TCC ou d'un comportement « difficile »
<i>E1</i>	Enfant qui fait du bruit, qui court partout, qui n'a pas envie de participer »
<i>E2</i>	Trouble qui empêche l'enfant d'être élève, de se concentrer, d'accepter une vie en collectivité
<i>E3</i>	Enfant qui sort d'une certaine « normalité », soit parce qu'il est très agité, très agressif ou très peu attentif
<i>E4</i>	Un comportement difficile est un comportement que l'enseignante aura du mal à gérer, qui laisse perplexe, quelqu'un qui insulte, qui abîme les affaires

Les professeurs des écoles qui ont été soumis au questionnaire ont également répondu à cette question, mais cette fois-ci, leurs réponses ont été synthétisées en catégories de mots mises en relation avec le nombre de fois où les mots (ou leur synonyme) ont été évoqués. De plus, une question en lien avec les facteurs pouvant être à l'origine des TCC leur a été posée afin d'avoir une vision globale de l'image qu'ils se font de ces troubles.

Tableau 4 – Regroupement par catégories des mots évoqués par les enseignants pour définir les TCC (questionnaire)

Définition des TCC (catégories de mots)	Nombre de réponses des enseignants	
	EFFECTIF	POURCENTAGE
<i>Inadaptation</i>	11	42,3%
<i>Problèmes envers les règles et la collectivité</i>	8	30,8%
<i>Refus et manque de disponibilité pour travailler</i>	6	23,1%
<i>Violence et non-respect</i>	13	50%
<i>Fréquence des comportements</i>	3	11,5%
<i>Troubles / Handicap</i>	7	26,9%
<i>Besoin d'attention</i>	4	15,4%

*Schéma 4 – Représentations des enseignants questionnés quant aux facteurs à l'origine des TCC
(choix multiple)*



Concernant la définition des troubles du comportement, on peut voir que la moitié des personnes interrogées ont parlé de violence et de non-respect pour définir la notion de TCC, ces propos sont d'ailleurs appuyés par les définitions faites par les enseignantes E3 et E4. Pour ce qui est de la catégorie « Refus et manque de disponibilité pour travailler », 30,8% des personnes interrogées l'ont évoqué, en plus de trois enseignantes (E1, E2, E3) ayant participé à l'entretien. Et enfin, l'inadaptation est un mot qui est apparu dans presque la moitié des discours pour définir le comportement d'un élève avec des TCC.

A propos des représentations des enseignants sur les causes induisant l'apparition des TCC, une grande majorité pense que ceux-ci résultent du contexte familial. Lors de l'entretien, deux enseignantes ont également cité cette éventualité : « là on n'est pas forcément dans du handicap hein ça peut être juste de l'éducatif, du comportemental résultat de l'éducatif » (E1), « je pense que ça relève beaucoup de méthodes éducatives qui n'sont pas appliquées en fait » (E3).

De manière globale, les enseignants pensent aussi que cela peut résulter de l'aspect psychologique puisque 23 sujets sur 26 l'ont évoqué. Cet aspect a aussi été énoncé par une enseignante qui parle de son propre diagnostic quant à ce qui pourrait être à l'origine des comportements de l'enfant : « c'est une précocité avec troubles autistiques » (E2), tandis qu'une autre a formulé cette hypothèse avant d'accueillir des enfants avec des troubles du comportement : « au début j'pensais que les enfants euh les troubles du comportement pour moi c'était des choses très liées euh à l'autisme en fait, avec les, avec des TOC et des choses

comme ça, euh à l'autisme ou alors à une certaine déficience mentale et en fait j'me rends compte, j'me suis rendue compte que pas du tout » (E3).

2. L'inclusion

Afin d'établir un constat sur la représentation des enseignants en ce qui concerne l'inclusion, la question qui suit leur était posée : « *Que pensez-vous de l'inclusion d'élèves considérés comme étant atteints de handicap ou de troubles ?* ». Les avis des sujets ont été classés en différents thèmes en fonction de leurs réponses dans l'objectif d'avoir une vue d'ensemble de leurs conceptions, celle-ci sera alors complétée par les témoignages des quatre autres enseignantes.

Tableau 5 – Regroupement par catégories des avis des enseignants concernant l'inclusion d'enfant en situation de handicap dans les classes ordinaires

Avis sur l'inclusion (catégories de mots)	Nombre de réponses des enseignants	
	EFFECTIF	POURCENTAGE
<i>Favorable</i>	14	53,8%
<i>Manque d'aide</i>	11	42,3%
<i>Manque de formation</i>	5	19,2%
<i>Accueil sur un temps limité</i>	3	11,5%
<i>Dépend des troubles</i>	5	19,2%
<i>Impact négatif sur les autres élèves</i>	6	23,1%
<i>Effet positif sur les autres élèves</i>	6	23,1%
<i>Demande beaucoup d'investissement de la part de l'enseignant</i>	4	15,4%
<i>Bénéfique pour l'enfant inclus</i>	7	26,9%

On peut se rendre compte que les avis sont globalement mitigés en ce qui concerne l'inclusion. Un peu plus de la majorité des sujets interrogés est favorable à cette inclusion, mais souvent cela implique des conditions pour que cette démarche puisse être bien vécue par tout le monde.

Cette inclusion est perçue selon une vision égalitaire en termes d'accès à l'école : « *qu'ils soient dans un milieu scolaire normal, ils ont droit comme tout le monde, ils ont le droit de connaître ça* » (E3), « *on doit accepter tout le monde !* » (E1).

Mais, en fonction de l'intensité des troubles, les enseignants voient d'un bon œil l'inclusion de l'enfant de manière limitée dans les classes ordinaires ou à temps partiel dans les ULIS-écoles : « *Alors ça c'est très bien quand ils ont une classe euh les inclusions on en parle beaucoup en CLIS donc euh quand il y a une classe comme cela dans l'école, un élève qui est capable de suivre en mathématiques, qui est intéressé par l'histoire, qui lit qui est capable de comprendre etc., il est inclus dans telle ou telle classe, pas forcément dans sa classe d'âge mais plus par rapport à son niveau, à ce moment-là ça doit fonctionner et ça fonctionne souvent très bien parce que euh le contrat est clair entre l'élève, la famille, les collègues, autant la maitresse de CLIS, le maître de CLIS que le maître ou la maîtresse de la classe d'accueil* » (E4).

Un quart des personnes interrogées ont évoqué les répercussions potentiellement négatives de l'inclusion sur l'ensemble de la classe : « *bien souvent on oublie que cet enfant-là qui est un cas particulier dans une école, par son attitude, il va à un moment donné, bon le mot est peut-être fort mais « porter préjudice » aux autres et qu'à un moment donné euh inclure un enfant d'accord mais pas au détriment des autres.* » (E2).

Le déficit en termes d'aide et de formation auprès des professeurs des écoles semble aussi être un frein concernant leur envie d'inclure un élève en situation de handicap et suppose un investissement plus conséquent de la part du professionnel. En effet, 42,3% des sujets abordent le manque d'aide, 19,2% pour la formation et 15,4% pour l'investissement supplémentaire que l'inclusion demande aux enseignants. C'est d'ailleurs ce que cette enseignante fait remarquer dans ses propos : « *à un moment il nous faudrait de l'aide parce que ces enfants-là euh s'ils ont des troubles du comportement et qu'il y a quelque chose de médical derrière, moi j'suis pas formée, moi j'suis pas maître spécialisée, j'suis pas psychologue ni rien du tout ! On a aucune aide* » (E3).

Dans les réponses apportées dans le cadre du questionnaire, l'aspect positif de l'inclusion est également mis en avant, que ce soit pour les autres élèves (vivre ensemble, empathie, tolérance et respect des différences) ou pour l'élève en question (contact avec des pairs, acceptation).

2) Echos des manifestations des TCC sur le groupe-classe

Pour mieux comprendre les situations d'inclusion d'enfants avec des TCC dans des classes ordinaires, il semblait pertinent d'en connaître les manifestations, les éléments déclencheurs et les conséquences que celles-ci peuvent avoir sur le groupe-classe.

1. Manifestations des TCC

Il a été demandé aux professeurs des écoles la manière dont se manifestaient les troubles du comportement des élèves qu'ils avaient pu inclure dans leur classe et les éléments qui pouvaient les déclencher afin de mieux cerner ce dont les enseignants sont témoins quotidiennement. Ci-suit, un tableau récapitulatif des principales manifestations des TCC observées par les sujets :

Tableau 6 – Récapitulatif par catégories des différentes manifestations des TCC émises par les élèves inclus dans les classes des enseignants interrogés (questionnaire)

Manifestations des TCC (catégories de mots)	Nombre de réponses des enseignants	
	EFFECTIF	POURCENTAGE
<i>Difficultés d'attitude concernant les apprentissages</i>	12	46,2%
<i>Violence et agressivité</i>	24	92,3%
<i>Non-respect des règles, refus de la vie en collectivité</i>	4	15,4%
<i>Agitation</i>	4	15,4%

D'après les données, presque la totalité des enseignants qui ont répondu au questionnaire ont été témoins d'actes violents et agressifs de la part d'élèves inclus dans leur classe. Ce constat se retrouve d'ailleurs également auprès des quatre professeurs des écoles : « *il pince les voisins, il les tape, il les pousse* » (E1), « *l'agressivité vis-à-vis de lui-même parce qu'il ne se supporte pas lorsqu'il est en crise donc il s'en veut aussi ensuite à lui-même, agressivité envers ses pairs et il y a eu de l'agressivité envers des adultes avec des coups portés sur des adultes et des*

enfants aussi bien sûr. » (E2), « On a certains enfants qui sont [...] agressifs envers les autres » (E3), « le dernier grand esclandre euh dans le couloir il se promenait avec une raquette de ping-pong qu'il refusait de poser et il tapait sur les murs euh on a cru qu'il allait taper sur les adultes euh il a cassé un tableau sous verre, avec des bouts de verre par terre enfin voilà... » (E4).

Presque la moitié des sujets abordent aussi les soucis à propos des attitudes en lien avec les apprentissages, ce qui a été également mis en avant par enseignantes qui ont été soumises à l'entretien : *« difficultés d'écoute, difficultés d'attention » (E1), « peur de l'écrit, blocage face à l'erreur » (E2), « elle est incapable de se concentrer » (E3), « il refusait cette euh cette différenciation donc il était incapable de faire comme les autres mais il refusait de faire autre chose que c'que faisait les autres donc il fait semblant de faire comme les autres puis au bout d'un moment c'est trop lourd, il décroche, il n'est plus attentif, il n'est plus concentré » (E4).*

Ensuite, 15,4% des enseignants ont abordé le fait que l'enfant manifeste des comportements contraire aux règles et à la collectivité : *« on a des enfants, de plus en plus, qui ont euh de grandes difficultés de rapport à la règle et à l'adulte, c'est essentiellement des transgressions constantes euh du règlement » (E3), « une incapacité en fait euh sociale quoi. » (E4).*

L'agitation est aussi évoquée par 15,4% des enseignants : *« difficile de rester assis, euh surtout dès qu'il est assis euh il fait du bruit, soit il tape avec ses chaussures, soit il fait du bruit avec la bouche » (E1), « la plus agitée que j'ai dans la classe actuellement c'est une petite fille euh effectivement elle ne se pose jamais par contre elle n'est pas du tout agressive, envers personne sauf que c'est Verdun partout où elle passe quoi, « BOUM BIM BIM ! », alors voilà elle n'arrête pas de tomber, elle fait beaucoup de bruit, elle s'agite, elle parle tout le temps euh elle met un grand désordre partout » (E3).*

Et enfin, les quatre professeures des écoles ont mis le doigt sur la multiplicité des troubles du comportement et de leurs manifestations en fonction des enfants : *« euh après le souci c'est qu'il y a tellement de différences euh troubles comportementaux » (E1), « Ben y'en a beaucoup des troubles du comportement, il y en a énormément » (E3), « Et puis il y a tellement de troubles du comportement, à la limite on a déjà tellement d'mal avec les troubles classiques telle que la dyslexie par exemple alors allons euh les troubles du comportement, ça nous dépasse un peu hein. » (E4), « il faut agir au cas par cas et prendre conscience qu'un même*

trouble du comportement chez deux enfants peut se manifester différemment au final, selon l'enfant lui-même et puis selon l'histoire de l'enfant quoi. Donc euh, tous les enfants sont différents et tous les troubles du comportement sont différents donc il faut s'adapter à l'enfant et ne pas attendre que l'enfant s'adapte à nous hein » (E2).

2. Éléments déclencheurs des TCC

Mis à part les facteurs potentiels à l'origine des troubles du comportement, ceux-ci peuvent être déclenchés et décuplés par des éléments autres. C'est ce que nous avons souhaité comprendre, en demandant aux enseignants de décrire les éléments déclencheurs de certains comportements chez ces enfants. Comme précédemment, ces éléments ont été répartis dans des catégories afin de faciliter la lecture du tableau et de les quantifier (nombre d'apparitions).

Tableau 7 – Répartition par catégories des éléments pouvant déclencher certains comportements de la part d'enfants avec des TCC

Éléments déclencheurs de certains comportements (catégories de mots)	Nombre de réponses des enseignants	
	EFFECTIF	POURCENTAGE
<i>Frustration</i>	5	19,2%
<i>Événements extérieurs (famille)</i>	8	30,8%
<i>Collectivité et règles</i>	10	38,5%
<i>Imprévu, transition</i>	7	26,9%
<i>Autorité</i>	3	11,5%
<i>Difficultés en lien avec les apprentissages</i>	3	11,5%
<i>Fatigue</i>	2	7,7%

Il apparait que la collectivité peut engendrer des comportements inappropriés de la part des enfants atteints de TCC, en effet 38,5% des sujets en parlent dans leurs réponses : « *peur de ne pas être accepté par les autres* » (E2), « *en fait dès qu'on fait un rappel à la règle* » (E3).

Un peu plus d'un quart des enseignants évoquent le fait que l'imprévu et les transitions peuvent perturber ces élèves et environ 30,8% abordent aussi le fait que cela puisse être décuplé par des événements familiaux (témoin du suicide d'un des parents) ou par la transition maison-

école (retour de week-end ou de vacances), mais cela n'a pas été relaté dans les discours des quatre autres enseignantes.

La frustration semble aussi être en lien avec l'apparition de certains comportements chez ces élèves puisque 19,2% des professeurs des écoles l'ont signalé dans leurs propos : « *Euh... Oui la frustration, [...], de ne pas avoir le jeu qu'il veut, là ça peut être très très compliqué* » (E1), « *Dès qu'il se sent en difficulté, il refuse en fait, il refuse d'être en difficulté* » (E2).

Des difficultés en lien avec les apprentissages sont aussi mises en avant dans les paroles des enseignants, soit 11,5% sujets qui en ont parlé : « *difficulté scolaire euh énorme énorme énorme, euh il ne supportait pas le, de travailler* » (E4), « *refus de l'échec* » (E2).

De plus, deux des enseignantes évoquent le fait que la société et l'école évoluent ce qui induit des rythmes soutenus pour les enfants et peut ainsi créer de la fatigue et donc favoriser l'apparition de certains comportements : « *les enfants font un temps de collectivité énorme. Les enfants ils sont plus longtemps en collectivité que, que euh, que les adultes. Et euh et voilà, on créé une espèce de boule de neige comme ça* » (E3), « *c'est peut-être lié aussi au fait que, que finalement les enfants ils sont soumis à un rythme de vie infernal et donc du coup euh comme ils sont fatigués, parce que quand ils sont énervés ce n'est que de la fatigue hein, faut pas s'leurrer hein, donc un enfant qui est complètement excité et énervé c'est un enfant qui est fatigué, voilà. Donc oui il y en aura plus, il y en a plus, oui.* » (E2).

3. Répercussions de l'inclusion d'enfants avec TCC sur le groupe classe

Lors du recueil des représentations sur l'inclusion d'enfants en situation de handicap ou ayant des troubles, certains professeurs mettaient en avant le fait que cela puisse avoir un impact sur le groupe-classe, ce sont ces effets que nous allons présenter par la suite.

Tableau 8 – Répartition par catégories des effets de l'inclusion d'un élève présentant des TCC sur l'ensemble du groupe-classe

Répercussions de l'inclusion d'un élève avec TCC sur le groupe-classe (catégories de mots)	Nombre de réponses des enseignants	
	EFFECTIF	POURCENTAGE
<i>Bienveillance des autres</i>	5	19,2%
<i>Peur, angoisse</i>	8	30,8%
<i>Déconcentration</i>	10	38,5%
<i>Reproduction des comportements</i>	7	26,9%
<i>Tension</i>	3	11,5%
<i>Impacts sur l'enseignant</i>	3	11,5%

On peut remarquer que la plupart des catégories énumérées ci-dessus sont négatives quant à l'effet de cette inclusion sur les autres élèves,

Effectivement, 38,5% disent que les comportements de l'élève peuvent entraîner la déconcentration des autres enfants : « ça a des grosses répercussions sur l'attention des autres » (E1), « C'est difficile de maintenir leur attention sur quelque chose, et puis ils font des interventions intempestives et au bout d'un moment ba tout l'monde est déconcentré et on n'y arrive plus. » (E3), « ça déconcentre tout le monde et ça nous empêche de travailler parce que le cours s'arrête sans cesse pour rappeler à l'ordre » (E4).

D'après 30,8% des sujets, les comportements agressifs de l'élève ayant des TCC peuvent engendrer une peur chez ses camarades : « les autres vont euh l'accepter davantage sur des jeux etc., mais euh tout en ayant une certaine crainte » (E2).

Un peu plus d'un quart des interrogés pointe du doigt le fait que cet enfant peut entraîner les autres dans cette spirale comportementale qui vont en profiter pour imiter certains comportements ou qui se laisseront distraire par l'élève en question.

Pour ce qui est de la bienveillance des autres à l'égard de l'élève certains professeurs des écoles ont évoqué des attitudes de compassion, d'acceptation et de tolérance envers l'enfant inclus de la part de ses pairs.

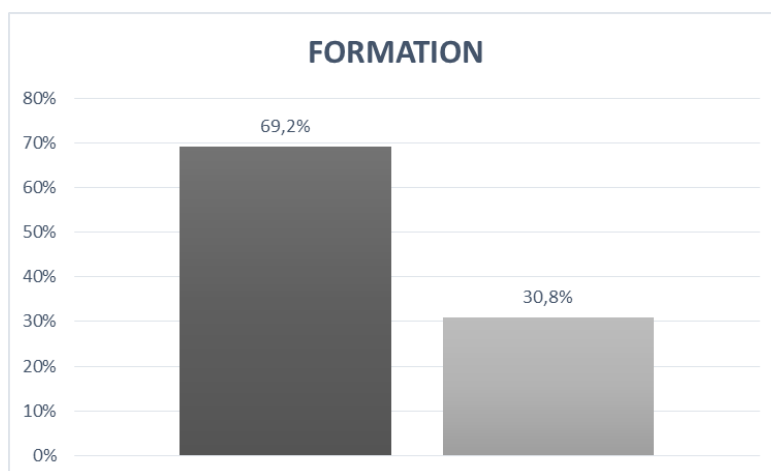
Pour finir, les impacts de ces comportements peuvent affecter l'enseignant et donc pourra le rendre plus irritable et moins patient avec le groupe-classe : « Ba déjà euh il y a une maitresse qui fait l'flic tout l'temps donc c'est hyper désagréable, parce que alors moi j'arrête

pas euh je parle fort, je fais des rappels euh je rappelle la règle euh je gronde donc c'est très désagréable » (E3), « on finit par râler sur tout le monde en fait, par râler sur l'élève qui perturbe, les élèves qui se laissent perturber et puis en même temps on ne peut pas leur en vouloir parce que ce sont des enfants » (E4).

3) **Défaut de formation et réactions face à l'inclusion d'enfants avec des TCC**

Suite aux représentations énoncées précédemment quant à l'inclusion d'élèves en situation de handicap, de nombreux enseignants pointaient du doigt le fait que cette démarche pouvait s'avérer compliquée notamment du fait d'un manque de formation professionnelle sur ce sujet. Nous nous sommes alors penchés sur l'éventuelle corrélation entre un défaut de formation et la manière dont les professeurs des écoles appréhendent l'inclusion d'élèves présentant des TCC au sein de leur classe.

Schéma 6 – Pourcentage d'enseignants ayant bénéficiés ou non d'une formation sur les TCC



D'après le schéma, une grande majorité des enseignants n'ont pas bénéficié d'une formation abordant le sujet des TCC, à ces chiffres s'ajoutent également les quatre enseignantes dont trois qui sous-entendent qu'elles pourraient en avoir besoin : « « Non ! » « effectivement dans la théorie parce que c'est pas compliqué on va sur internet pour se renseigner euh ce que, dont on manque c'est la formation dans la pratique euh soit qu'un enseignant spécialisé vienne en classe [...], d'avoir un regard extérieur de quelqu'un qui connaît le trouble euh pour dire «

ba là tu fais plutôt ça et là tu fais plutôt ça » (E2), « Ben sincèrement non, non parce que moi à mon époque on n'a pas du tout été formés là-dessus, pas du tout, après dans la, on a une formation continue, on nous propose des choses mais euh moi j'ai jamais eu l'occasion de choisir euh, j'me rappelle plus hein depuis l'temps si on m'l'a proposé ou pas mais en tout cas je n'ai jamais été à même de l'choisir. Par contre j'avais y songer sérieusement euh si ça se présente parce qu'on est quand même très démunis » (E3), « Euh non mais il y a tellement de choses sur lesquelles on n'est pas formés que ça fait partie de tout le lot », « quelles formations on pourrait avoir à ce sujet-là je ne sais même pas quel pourrait en être le thème euh... Alors est-ce que ça pourrait être au niveau de la communication avec les parents, ça pourrait être euh, moi je sais que j'ai demandé récemment si on peut avoir des formations sur la communication non-violente et bon, ben apparemment euh c'est trop pointu comme demande, il faudrait plutôt euh mettre une demande sur gérer le climat scolaire » (E1).

Nous allons maintenant présenter les diverses réactions qu'ont pu avoir les professeurs face à l'inclusion d'élèves atteints de troubles du comportement en les récapitulant sous forme de catégories :

Tableau 9 – Répartition en catégories des différentes réactions que les enseignantes ont pu émettre face à l'inclusion d'un enfant avec TCC dans leur classe

Réactions de l'enseignant en lien avec l'inclusion d'un élève avec TCC (catégories de mots)	Nombre de réponses des sujets	
	EFFECTIF	POURCENTAGE
<i>Impuissance</i>	6	23,1%
<i>Difficulté</i>	3	11,5%
<i>Appréhension</i>	5	19,2%
<i>Analyse de la situation (compréhension)</i>	5	19,2%
<i>Soucis d'équité</i>	3	11,5%
<i>Adaptation</i>	3	11,5%

On constate que plusieurs professeurs se sont sentis démunis face au fait d'inclure un élève avec des troubles du comportement au sein de leur classe, soit presque un quart des sujets interrogés : « j'ai jamais eu de problèmes d'autorité comme cette année donc euh c'est pour ça aussi que j'suis démunie parce que ba ça marchait, parce que euh j'avais une ligne de conduite

qui marchait et qui marche plus. C'est... C'est stressant un peu, c'est déstabilisant. » (E3), « Euh des appréhensions oui parce que c'est épuisant » (E1).

Cependant, 19,2% des professeurs des écoles n'avaient pas tellement d'appréhensions et/ou ont su analyser la situation et l'enfant afin de prendre du recul face à cela : *« Euh pas d'appréhensions par rapport à lui puisque j'avais cadré les choses, que je l'avais déjà vu fonctionner l'année dernière » (E2).*

Le souci d'équité avec tous les élèves entre aussi en ligne de compte et interroge quelques enseignants sur la manière de se positionner face à l'élève et au groupe-classe : *« Et par rapport à l'élève dont je parlais qui a quitté l'école euh le risque c'est à un moment donné que les élèves euh ne sentent, ne se sentent plus euh traités avec équité en fait, ils attendent beaucoup de l'institut qu'on soit équitable alors euh le plus juste possible mais équitable or quand on a un trouble du comportement très fort comme celui-là on est obligé d'adapter euh ses sanctions, on est obligé d'adapter sa zone de tolérance » (E4).*

Parmi les enseignants soumis au questionnaire, nous avons tenté de voir si la formation pouvait apporter certaines bases aux professeurs et ainsi les rassurer dans leur pratique (*cf. Annexe 3-j*). Sur huit professionnels qui ont pu assister à une formation, 5 semblent en avoir extrait des éléments bénéfiques et prennent ainsi plus de recul en tentant d'analyser la situation et l'enfant. Quant aux trois autres, elles n'ont pas évoqué de bienfaits concernant ce qu'elles ont pu apprendre au travers des formations auxquelles elles ont assisté.

4) Adaptations, soutien et relations

Ici, nous avons décidé de faire ressortir les différentes adaptations dont doit faire preuve les enseignants face à l'inclusion d'élèves avec des TCC mais également la communication avec les parents et les intervenants, ainsi que le soutien de la part des collègues et de l'Education Nationale.

1. Posture de l'enseignant – Mise en place d'outils

L'inclusion d'un élève présentant des troubles du comportement implique certaines adaptations de l'enseignant, tant au niveau de sa posture que dans la mise en place d'outils pour pallier la situation. C'est effectivement cela que nous avons tenté de faire ressortir dans ce point.

Tableau 10 – Récapitulatif par catégories de la posture et des outils mis en place pour faire face aux TCC de l'enfant inclus dans la classe

Posture et matériel mis en place pour pallier les TCC (catégories de mots)	Nombre de réponses des sujets	
	EFFECTIF	POURCENTAGE
<i>Dialogue</i>	11	42,3%
<i>Valorisation</i>	6	23,7%
<i>Bienveillance</i>	12	46,1%
<i>Isolement du groupe</i>	13	50%
<i>Présence / contact</i>	4	15,4%
<i>Ignorer l'élève</i>	4	15,4%
<i>Différenciation</i>	8	30,8%
<i>Fermeté</i>	8	30,8%
<i>Demande d'aide</i>	11	42,3%
<i>Mise en place d'outils</i>	12	50%

La moitié des enseignants sondés ont parlé du fait d'isoler l'élève, soit de manière imposée pour qu'il se calme ou pour permettre à l'enseignant et au groupe-classe de souffler un peu en l'envoyant dans une autre classe, soit de manière libre c'est-à-dire lorsque l'enfant sent qu'il a besoin de s'exclure du groupe pour lâcher la pression et revenir au sein du groupe une fois la crise passée : « *il va se réfugier aux toilettes s'il y a un souci donc ça je l'autorise de sortir de la classe, vu qu'elles sont juste à côté je l'autorise à le faire et il sait que de toute façon dans les deux trois minutes qui vont suivre s'il ne revient pas de lui-même j'vais le chercher, donc on va discuter* » (E2).

Une moitié des interrogés a également abordé la mise en place d'outils qui peuvent être les PPRE, le tutorat entre élèves, des outils visuels (échelle ou suivi de comportement), des

rituels : « en début d'année je lui avais proposé de, d'avoir un cube de couleur et selon l'humeur, comment il se sentait, il euh tournait son cube, c'était un code entre nous et en fonction de ce code je savais » (E2), « j'ai tout essayé hein, le tutorat entre élèves mais euh de toute façon il était dans le refus, l'aménagement de l'emploi du temps, l'aide humaine qui venait pour l'autre élève à difficulté de comportement dont il ne se servait pas, [...] euh on a essayé de le faire travailler tout seul sur l'ordinateur, que ce soit un, un vecteur plus plus agréable euh éventuellement ludique sauf que euh non, il plantait l'ordinateur en fait, il abimait le matériel en fait » (E4).

La bienveillance est aussi l'une des principales postures adoptées par 46,1% des enseignants, elle va se traduire par un calme, une patience et de l'empathie de la part du professionnel envers l'enfant en question : « Beaucoup de patience et de bienveillance » (E4), « essayer de euh d'apaiser en fait son énervement » (E1). Par ailleurs, 42,3% des sujets trouvent que le dialogue est très important avec les enfants présentant des TCC que ce soit dans le but de le calmer, le comprendre, lui expliquer certaines choses ou pour revenir sur la raison et les conséquences d'une éventuelle crise : « il faut être dans la répétition, faut être dans l'explication » (E2).

Ils étaient aussi 42,3% à assumer le fait de demander de l'aide ou de discuter avec d'autres acteurs (collègues, RASED) lorsqu'ils ne s'en sortent pas, mais c'est ce que nous évoquerons dans le point suivant.

Au sujet des appréhensions que les enseignants pouvaient ressentir quant à l'inclusion d'un élève présentant des TCC dans leur classe, le souci d'iniquité avait été cité et, face à la réalité du terrain, certaines professeures sont conscientes de ne pas avoir une posture très équitable par rapport aux limites du groupe et celles accordées à l'élève inclus : « Et des fois j'le prends sur mes genoux pour essayer de le calmer, de l'apaiser et, et les autres ils voient ça ben ils sont super jaloux parce que ils adoreraient être sur les genoux de la maitresse et c'est tout le temps celui qui fait le plus de bêtises qui a le droit aux câlins de la maitresse » (E1), « y'a des enfants auxquels je n'applique pas les mêmes règles parce que je sais que ces enfants-là qui sont trop compliqués et agités si j'les sanctionne à chaque fois ils ne vont pas voir le jour quoi, [...] Mais le problème c'est que euh on n'peut pas s' permettre de l'faire tout le temps, parce que les autres enfants qui eux respectent la règle et qui voient ça du coup se disent euh voilà c'est injuste, c'est deux poids deux mesures mais sincèrement il y a des enfants pour

lesquels on est obligé de lâcher hein » (E3). Cependant, une des enseignantes a tout de même spécifié qu'elle le faisait mais en expliquant la raison de cette « injustice » aux autres élèves : « faut expliquer, dire « attention je vais tolérer des choses à lui, vous j'le ferai pas, mais c'est dans l'optique de vous protéger, c'est pour éviter que la colère ne dégénère » mais de dire aussi « attention, vous avez vu il y a des progrès » donc on en discute » (E2).

2. Relations avec les collègues et les intervenants

Sachant que la coopération et la co-intervention sont au cœur du processus d'inclusion, les relations entre collègues sont évidemment primordiales pour que cette démarche se passe au mieux. Nous avons dans ce point, souhaité interroger la manière dont les enseignants interagissent avec leur équipe mais également avec les acteurs extérieurs à l'école.

Les réponses des interrogés sont unanimes en ce qui concerne le fait de parler de ce sujet avec des collègues (*cf. Annexe 3-h*), sentiment également partagé avec les quatre enseignantes. A travers leurs discours on comprend l'importance de la cohésion d'une équipe qui va se traduire par la communication et l'entraide entre collègues : « *on en parle énormément, j'ai eu beaucoup de soutien euh de mes collègues, de la directrice sachant que mon cas est euh, elles en ont toutes deux ou trois pareils hein dans leur classe.* » (E1), « *J'en parle ! On en parle parce que cet élève que j'ai sur une année ben l'année d'avant où l'année d'après il sera l'élève de quelqu'un d'autre donc c'est important d'en parler* » (E2), « *professionnellement on en parle énormément parce que ils nous interpellent tous* » (E3), « *on en discute et euh heureusement que j'ai pu en discuter et l'équipe a été vraiment très, très soutenante, j'sais pas si ça se dit soutenante (rires), mais euh vraiment très euh très chouette et la directrice en particulier qui, qui n'a jamais, enfin voilà qui a joué son rôle aussi* » (E4).

A propos des relations au sein de l'équipe, les deux enseignantes de maternelle ont aussi brièvement évoqué le lien qu'elles entretiennent avec leur ATSEM en termes de communication : « *de toute façon mon ATSEM déjà si il s'est passé quelque chose me le dit* » (E1), « *on en parle énormément puis quand on s'interroge sur un enfant on essaie toujours d'avoir un, un autre regard, bon déjà moi j'ai mon ATSEM aussi qui est là* » (E3).

En ce qui concerne la communication avec les acteurs extérieurs qui interviennent auprès de l'enfant atteint de TCC, trois cas de figures sont possibles (*cf. Annexe 3-h*). Près de

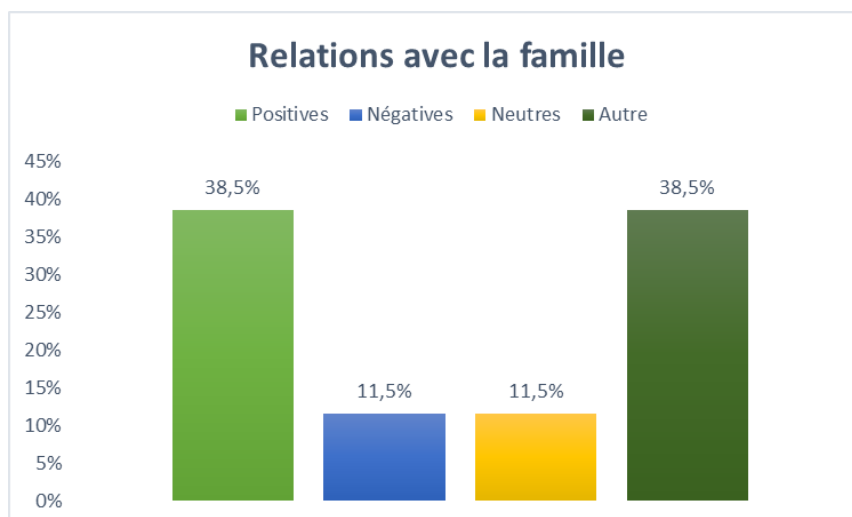
la moitié des sujets sondés disent avoir un contact régulier avec les autres intervenants, tandis qu'un peu plus d'un quart des enseignants prétendent en avoir peu ou alors de manière variable en fonction de la fréquence des crises de l'enfant ou de la disponibilité des professionnels.

De plus, chacune des enseignantes interrogées lors des entretiens ont fait part de leur contact quantitatif ou qualitatif avec les autres professionnels intervenant auprès de l'élève en question : « *les médecins ne communiquent jamais avec nous, les pédopsychiatres extrêmement rarement aussi alors souvent c'est plutôt les psychologues du CMP etc., qui nous téléphonent, qui essaient de nous voir mais comme eux leurs horaires, leurs heures ne sont pas prises en charge en dehors de leurs heures de travail, on n peut pas s voir puisque nous on est à l'école, eux ils sont au boulot et ils ne viennent pas après* » (E3), « *il y a une éducatrice qui venait le chercher lui, l'emmenait manger chez lui et le ramenait après, donc j'avais des contacts avec cette personne-là, il y a eu des contacts avec euh le dossier qu'il faut faire pour la MDPH euh avec la psychologue scolaire, qui elle prenait le relai avec euh des médecins de ville euh de centres pédopsychiatriques et particuliers etc.* » (E4), « *on est dans une école où on se parle, on fait régulièrement des réunions sur les enfants en difficulté avec le RASED où tout le monde est présent, ça veut dire que quand les autres classes parlent de leur cas on est aussi présents parce que on a pas mal de fratries* » (E1), « *c'est une psychomotricienne* », « *Euh, concernant cet enfant-là euh j'ai appelé, je l'ai appelé plusieurs fois en début d'année pour qu'on voit dans quel sens elle, elle travaillait pour savoir si moi c' que j'faisais c'était dans la même orientation ou si euh à l'inverse je n'allais pas à contre-courant et puis ensuite on s'est mis d'accord, comme ça se passait beaucoup mieux, de l'appeler que s'il y avait vraiment un souci* » (E2).

3. Relations avec la famille

Que ce soit dans un contexte « ordinaire » ou dans une démarche inclusive, les professeurs des écoles font le lien entre l'école et les parents. Au travers de l'inclusion cela implique des rencontres régulières et des relations saines pour le bien de l'enfant notamment en termes de prise en charge. C'est pourquoi, nous souhaitons prendre la température entre les enseignants interrogés et les familles d'enfants avec des problèmes comportementaux.

Schéma 7 – Types de relations entre les enseignants et les familles d'élèves atteints de TCC



Si on se réfère au schéma ci-dessus, on peut voir que 38,5% des enseignants ont des relations positives avec la famille de l'enfant inclus dans leur classe. Au même niveau certains sujets ont coché la case « Autre » afin d'exprimer le fait que les relations entretenues avec les parents ou tuteurs légaux étaient variables, certaines positives et d'autres négatives. Le pourcentage d'enseignants ayant des relations neutres ou négatives est sur le même pied d'égalité, soit 11,5%.

Par rapport aux quatre entretiens, les professeures des écoles ont mis en avant divers aspects émanant des relations qu'elles peuvent avoir avec les parents des enfants avec TCC qu'elles accueillent dans leur classe.

Le premier aspect renvoie au fait que les relations enseignants-parents peuvent être compliquées et se fragiliser : « *Oh ça finit souvent très mal* » (E3), « *la communication avec la maman est extrêmement difficile donc, je ne sais pas à quel point elle comprend le français ou pas mais de toute manière elle n'a pas envie de communiquer avec moi, bon, je ne sais pas pourquoi, ça peut très bien être par peur de l'école, par peur de ce qu'on peut lui dire* » (E1), « *Et puis après c'est d'la colère de la part de la maman qui euh qui du coup peut-être humainement rejette la faute sur euh voilà c'est trop lourd à porter pour elle donc euh faut que quelqu'un d'autre en porte la responsabilité aussi quoi.* » (E4), « *Et puis on n'a aucun soutien d'la part des familles, on n'est plus du tout respectés, plus du tout crus euh la parole de l'enfant a plus de poids qu'un adulte, euh c'est très très désagréable.* » (E3).

Deux d'entre elles abordent aussi les difficultés de communication notamment à propos des informations sur l'enfant et les troubles qu'il peut avoir : « *le PAP a été que la famille*

accepte de transmettre des documents émanant de médecins et de spécialistes, hein, la, la famille est, la maman est quelqu'un de très inquiète, très inquiète pour son fils euh a peur qu'on juge son fils donc forcément elle a beaucoup plus de mal à donner » (E2), « C'est un cercle vicieux ! On peut pas communiquer avec les parents donc les parents ne peuvent pas nous aider à régler les... à parler du comportement, savoir si ça se passe aussi à la maison ou pas ba on, on n'avance pas. » (E1).

Les deux autres évoquent la régularité et le temps consacré à rencontrer les parents pour discuter des difficultés de l'enfant : *« la confiance avec la maman s'est étiolée peu à peu parce que j'voyais bien que ça dépassait les bornes et que moi j'donnais beaucoup de mon temps, beaucoup de, j'voyais la maman tout le temps donc le midi, le soir euh pour dire c'qui ne va pas, la maman elle en avait marre de m'entendre forcément (rires) c'est pas agréable » (E4), « on fait des équipes éducatives, on est amené à voir les parents souvent souvent, à discuter beaucoup avec eux » (E3).*

Par ailleurs, les enseignantes ont mis en avant la question du diagnostic, notamment en maternelle : *« (C'est) très compliqué pour nous au niveau euh, affectif par rapport aux parents parce que euh, le parent qui est pas trop bête comprend euh, que MDPH c'est un signalement d'handicap donc faut être prêt à accepter ça. » (E1), « la plupart du temps déjà c'est nous qui mettons les parents face à la difficulté puisqu'on est en première ligne, petite section, moyenne section » (E3), « Il faut les rassurer, en règle générale c'est des familles qui sont euh déjà bien abîmées par le système scolaire j'dirais, parce que euh avant qu'on pose un diagnostic, parce que quand le diagnostic est posé avant l'entrée en maternelle, là ça va on sait, mais tant qu'il est pas posé eh bien on se demande pourquoi, qu'est-ce qu'a cet enfant, pourquoi il ne respecte pas les règles etc. » (E2).*

Face à ce diagnostic et ces difficultés, les professeures des écoles ont énuméré deux réactions possibles de la part des parents, certains vont accepter l'aide proposée, d'autres prendront plutôt la fuite : *« là on a une alternative, ou les parents euh se rendent compte petit à petit que effectivement le comportement n'est pas adapté et acceptent les solutions d'aides qu'on peut leur proposer, c'est-à-dire euh ou le réseau d'aide » « ou bien ils acceptent donc d'aller consulter, euh d'aller au CMP, d'aller consulter la pédopsychiatre, de mettre en œuvre une aide extérieure ou de euh mettre en œuvre le RASED ou bien alors on a, on a un déni complet » (E3), « il y a des familles où ils vont donner euh ba voilà parce qu'ils ont compris qu'on est là pour les aider et qui veulent et qui à un moment ont besoin d'être épaulés et il y a d'autres cas où ils vont avoir tendance à essayer de cacher ce qui se passe. » (E2).*

De plus, on peut également déceler une certaine bienveillance et envie de bien faire auprès des parents, d'enfants atteints de TCC, de la part des enseignantes interrogées : « ça a été très bénéfique euh de pouvoir vraiment expliquer à la maman ce que j'avais à dire sur son fils, sur le fait que c'était pas facile pour lui alors évidemment j'ai beaucoup beaucoup dédramatisé hein ! Le but c'est pas de... d'écraser les parents de culpabilité et de peur donc voilà ! » (E1), « au début une relation de confiance et puis moi aussi je, j'étais avec beaucoup d'empathie pour cette maman qui j'voyais bien était démunie, démoralisée » (E4).

4. Impressions des enseignants sur le terrain : soutien perçu

Dans ce point, il semblait intéressant de revenir sur l'éventuel écart entre la théorie et la pratique et plus particulièrement en ce qui concerne la mise en place du PPS sur le terrain et la manière dont les enseignants perçoivent le soutien qu'ils peuvent avoir de la part de l'Education Nationale.

Tableau 11 – Récapitulatif des opinions des professeurs des écoles sur le PPS

Avis des enseignants sur le PPS (catégories de mots)		Nombre de réponses des sujets	
		EFFECTIF	POURCENTAGE
POSITIF	Communication entre les acteurs	5	19,2%
	Bon outil, indispensable	8	30,8%
NEGATIF	Investissement de l'enseignant	3	11,5%
	Efficacité sur le terrain	7	26,9%

De manière globale, on se rend compte que les avis des enseignants sur le Projet personnalisé de scolarisation sont relativement mitigés puisque la moitié émet une opinion favorable à l'égard du PPS, a contrario, dix des sujets ont eu un discours assez négatif à l'encontre de cet outil.

Pour ce qui est du positif, 19,2% des professeurs des écoles pointent du doigt le fait que cet outil permette la communication entre les divers intervenants qui gravitent autour de l'enfant

atteint de TCC. Les 30,8% des sujets favorables au PPS affirment aussi dans certains cas que celui-ci est indispensable non seulement pour l'enfant mais aussi pour les enseignants.

Concernant les aspects négatifs, un peu plus d'un quart des personnes interrogées mettent l'accent sur l'inefficacité de cet outil sur le terrain notamment par rapport au délai d'application et au fait qu'il ne soit pas forcément adapté aux cas d'élèves présents dans leur classe, certains ont également émis une réserve à propos de l'investissement induit par la mise en place du PPS.

Par ailleurs, sur les quatre enseignantes interrogées lors des entretiens aucun des enfants qu'elles accueillait dans leur classe ne bénéficiaient d'un PPS et certaines ne les trouvaient pas adaptés ou n'avaient pas la connaissance de cet outil : « *Alors certains de ces enfants oui, on fait des équipes éducatives et on leur propose. Mais le problème c'est que euh faire un PPS pour le comportement c'est compliqué, faire un PPS pour des enfants qui ont des difficultés intellectuelles euh des choses comme ça mais euh pour ces enfants-là c'est très très compliqué de de mettre ça en place.* » (E3), « *Alors euh, PPS ? ...* » (E4).

Au sujet de l'institution, la totalité des sujets interrogés ont dit « non » à la question « *Trouvez-vous que l'Education Nationale forme suffisamment les enseignants face à ce genre de situations ?* ». Deux des professeures soumises à l'entretien ont ainsi fait part de leur sentiment de ne pas être suffisamment soutenues par la hiérarchie dans la difficulté d'inclure un élève avec des TCC ou ayant de gros problèmes de comportement : « *c'est sûr que non, on n'est pas, on n'est pas formés et non seulement on n'est pas formés et on n'est pas soutenus et on n'est pas écoutés, sincèrement, parce que quand vous avez des problèmes de discipline dans votre classe on vous renvoie euh on vous l'envoie à vous, « c'est vous qui savez pas faire » quoi* » (E3), « *si j'demande de l'aide à ma hiérarchie donc là c'est l'inspecteur d'académie ou inspectrice de circonscription et qu'j'ai pas d'soutien... Les bras m'en tombent et on dit « mais voilà qu'est-ce qu'il me reste comme solution ? » ou alors j'me mets en arrêt chez le médecin, y'a ça aussi, ouais...* » (E4).

IV – Discussion

1) Principaux résultats

A travers l'analyse des réponses des enseignants interrogés, plusieurs éléments peuvent être mis en exergue en fonction des grands thèmes établis précédemment. Globalement, les professeurs des écoles sont favorables à l'inclusion d'enfants en situation de handicap mais émettent malgré tout une certaine réserve quant à sa bonne mise en œuvre. Ils pointent en effet du doigt le fait que les professionnels (enseignants et AVS) ne sont pas suffisamment formés face à ce genre de situations et que les aides ne sont pas forcément disponibles ou présentes pour les accompagner dans cette démarche, notamment les enseignants spécialisés. De surcroît, ils évoquent les répercussions positives et négatives que peuvent avoir l'inclusion sur le groupe-classe et sur l'élève inclus et une partie d'entre eux proposent une alternative à cela qui serait d'inclure l'élève à temps partiel (dans une ULIS-école ou autre) afin de soulager le groupe, l'élève et l'enseignant des contraintes présentes au sein des collectivités, tout en permettant à l'enfant en situation de handicap d'être en contact avec le milieu scolaire « ordinaire ».

On a pu s'apercevoir que les représentations des professeurs des écoles sur les TCC étaient évidemment corrélées avec les manifestations dont ils avaient pu être témoins dans leur classe. Nombreux sont ceux énumérant des actes violents et agressifs, de l'agitation ou encore des problèmes d'attention et de mise au travail qui seraient principalement déclenchés par les règles, la collectivité, l'imprévu ou la frustration. Cependant certains s'accordent à dire que chaque enfant est différent, ce qui signifie qu'un même comportement peut se manifester de diverses façons en fonction de l'élève et du contexte. Il semble évidemment que les troubles comportementaux d'un enfant peuvent avoir des effets sur l'ensemble de la classe, beaucoup d'enseignants parlent de déconcentration, de reproduction des bêtises et de crainte de la part des autres élèves à l'égard de l'enfant inclus. Toutefois, l'inclusion peut aussi avoir des effets bénéfiques sur le groupe-classe et sensibiliser les élèves à la tolérance, l'ouverture d'esprit et l'acceptation de la différence.

De plus, face à l'élève atteint de TCC, tous ont essayé de faire preuve de bienveillance et de s'adapter en mettant en place des outils pour aider l'enfant à mieux gérer ses difficultés. L'enseignant peut être également amené à isoler l'enfant au sein de la classe ou en l'envoyant chez un collègue près à l'accueillir. Par ailleurs il peut laisser l'élève en question s'isoler

spontanément le temps de se calmer et être plus souple avec lui mais cela les interroge quant à l'équité avec les autres élèves de la classe.

Dans les réponses, un consensus s'est formé à propos de l'importance d'une cohésion d'équipe et le fait de ne pas rester seul face aux difficultés professionnelles qui peuvent subvenir. Cette relation au sein de l'équipe se traduit par beaucoup d'échanges, d'entraide et de soutien. Les avis sont plus mitigés concernant les relations avec les intervenants extérieurs et les familles, tant sur la qualité que la quantité des entrevues. Effectivement deux profils de familles ont été énoncés : celles qui acceptent l'aide proposée et celles dans le déni ou qui refusent la transmission d'informations à propos de leur enfant. En plus de cette difficulté de communication avec quelques parents, les enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés à gérer des troubles comportementaux. Une partie d'entre eux mettaient ainsi en avant le manque de formation et de soutien de la part de l'Education Nationale. Enfin, les avis des sujets interrogés sur les projets personnalisés de scolarisation ne sont pas unanimes puisqu'ils sont considérés comme utiles sur certains points (communication entre acteurs) mais pas toujours efficaces, pas toujours adaptés aux problèmes des enfants et demandant un grand investissement de la part des professeurs des écoles.

2) Apports et limites

Bien évidemment cette recherche comporte plusieurs limites notamment en termes de représentativité puisque l'échantillon d'enseignants interrogés n'est pas très exhaustif et donc la significativité des résultats laisse à désirer. D'ailleurs, de nombreux messages électroniques ont été envoyés dans les écoles mais les réponses ne furent pas quantitatives notamment auprès de la gent masculine, ce qui peut amener à des interrogations : Est-ce par manque de temps ? Par manque d'envie ? Parce que les enseignants ne se sentaient pas concernés par cette situation ? Parce qu'ils ne l'avaient pas vécu ? De plus, le questionnaire comportait certains défauts de formulation puisque sa construction fut basée sur celle du guide d'entretien, et puis certaines variables ne sont pas contrôlables lorsque les sujets remplissent le questionnaire (bruit, temps, etc.). D'ailleurs, certaines questions ouvertes induisent une réponse plus longue de la part des sujets, ce qui est assez contraignant lors de l'analyse des données et peut laisser place à une interprétation de l'enquêteur, de même pour les entretiens qui furent longs dans la passation et à retranscrire. Et enfin, la subjectivité du chercheur a probablement influé sur

l'orientation et la formulation des questions posées aux sujets et donc sur l'interprétation des propos recueillis.

Sachant qu'il y a peu de recherches à ce propos, il était intéressant de donner la parole aux enseignants pour comprendre ce qui se passe sur le terrain et leur permettre d'exprimer ce qu'ils pensent, de poser des mots sur ce qu'ils vivent au quotidien. Certes, cette enquête a pu montrer des aspects négatifs de l'inclusion d'enfants présentant des TCC du fait d'un manque d'accompagnement des enseignants dans ce changement de leurs pratiques et de l'Ecole mais ce qui en ressort, c'est tout ce que cela peut amener d'enrichissant : le travail en équipe prend ainsi tout son sens et l'investissement des enseignants auprès de l'enfant inclus est indéniable et doit être valorisé notamment par le biais de recherche comme celles-ci.

3) Perspectives

Cette recherche étant basée uniquement sur des enseignants exerçant actuellement en milieu scolaire « ordinaire » il serait pertinent de réaliser une enquête en parallèle avec des enseignants en ULIS et en écoles spécialisées afin de voir s'ils vivent les mêmes problématiques ou si, au contraire, leur expérience avec des enfants en situation de handicap les a enrichis personnellement et professionnellement.

Conclusion

L'inclusion d'un enfant présentant des troubles du comportement interpelle et dérange parfois, mais les enseignants ont principalement une attitude bienveillante à l'égard de leurs élèves. Cependant, cette démarche inclusive aura pour effet de multiplier les rôles que doivent jouer les enseignants en plus de celui d'être un professionnel de l'éducation. Effectivement il aura un rôle d'accompagnateur auprès de l'élève présentant des TCC en mettant en place des outils et des aménagements favorisant l'inclusion de cet enfant dans la classe, tout en se préservant personnellement face aux manifestations parfois « brutales » de l'élève. Il devra aussi être garant de la sécurité des autres élèves, tout en les amenant vers une acceptation de l'enfant au sein du groupe-classe en leur inculquant des valeurs de tolérance et de respect des différences. L'enseignant aura aussi un rôle relationnel à jouer auprès des familles en adoptant une posture de compréhension, en instaurant une confiance et en les sollicitant régulièrement afin d'avoir un meilleur suivi de l'élève en question. Le professeur des écoles devra aussi avoir un rôle dans la transmission des informations auprès des intervenants et doit apprendre à travailler sous forme de coopération.

Toutes ces évolutions touchant la pratique de l'enseignant peuvent le déstabiliser et l'interroger sur sa propre conception du métier de professeur des écoles : *« je me reconnais et je sais que j'suis compétente dans l'idée d'enseigner à mes élèves et de, de leur apporter un certain savoir, de les faire apprendre ou de faire en sorte qu'ils soient en apprentissage et d'évoluer en compétences etc., euh je ne me sens pas compétente ni euh maitresse d'école pour gérer les troubles du comportement... Je sais pas si c'est mon métier »* (E4).

Ainsi la question du manque de formation et d'accompagnement des enseignants dans l'inclusion d'enfants présentant des TCC ressort à nouveau, car pour faire de cette démarche une expérience enrichissante à tous points de vue, il serait nécessaire d'aider et d'accompagner l'enseignant dans la pratique notamment par le biais de personnes ressources ou alors par l'intermédiaire de formations communes entre enseignants du milieu « ordinaire » et ceux exerçant dans le milieu spécialisé.

Le dessein de l'inclusion est honorable, il serait alors dommage de le bafouer en omettant d'appliquer sur le terrain ce qui, dans la théorie, apparaît comme évident.

Bibliographie

André, A. et al. (2015). « Effets de la politique inclusive à l'école maternelle française : le moment de l'accueil », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2015/1 (N° 69), p. 59-71. Consulté le 03 juin 2016. Récupéré sur le site *Cairn*

<http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2015-1-page-59.htm>

Art. D312-59-1 du 8 janvier 2005 du Code l'action sociale et des familles. Consulté le 16 mai 2015. Récupéré sur le site *Legifrance*

http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do;jsessionid=7CCFC47C9A816CFACB18FFD02C900D3A.tpdila09v_3?cidTexte=LEGITEXT000006074069&idArticle=LEGIARTI000006906399&dateTexte=20150522&categorieLien=cid#LEGIARTI000006906399

Basco, L. (2003). « Le malaise des enseignants du premier degré », *Éduquer* 2008/1 (N°4).

Consulté le 02 juin 2016. Récupéré sur le site *Recherches et Education*

<http://rechercheseducations.revues.org/189>

Bataille, P. & Midelet, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

CAMPION, C.-L. & DEBRE, I. (2012). Rapport d'information n°635. Consulté le 03 juin 2016. Récupéré sur le site *Sénat* <http://www.senat.fr/rap/r11-635/r11-6351.pdf>

CFTMEA – R-2012 (2012). Consulté le 14 mai 2015. Récupéré sur le site *Psychiatrie française* <http://www.psychiatrie-francaise.com/Data/Documents/files/CFTMEA%20-%20R-2012.pdf>

CIM-10 (2008). Consulté le 14 mai 2015. Récupéré sur

<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr>

Circonscription de Valence d'Agen (2009). Loi d'orientation du 10 juillet 1989. Repéré à l'URL : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ien82-moissac/spip.php?article233> (en ligne)

Conseil supérieur de l'éducation québécois (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir. Consulté le 16 mai 2015. Récupéré sur le site *CSE Québec* http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf

DSM-IV-TR (2000). Consulté le 14 mai 2015. Récupéré sur <http://psychiatrieweb.files.wordpress.com/2011/12/manuel-diagnostique-troubles-mentaux.pdf>

Fortin, L. et Strayer, F. F. (2000). Introduction — Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 1, 2000, p. 3-16. Consulté le 16 mai 2015. Récupéré sur le site *Erudit* <http://www.erudit.org/revue/rse/2000/v26/n1/032024ar.pdf>

Galasso-Chaudet, N. & Chaudet, V. (2005). « L'inclusion scolaire en question(s). Impacts sur les pratiques enseignantes », *Vie sociale* 2015/3 (n° 11), p. 127-145. DOI 10.3917/vsoc.153.0127. Consulté le 03 juin 2016. Récupéré sur le site *Cairn* <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-127.htm>

Lambooy, B. (2005). « Pour une prévention précoce du trouble des conduites : une revue », *Devenir* 2005/2 (Vol. 17), p. 153-170. DOI 10.3917/dev.052.0153. Consulté le 02 juin 2016. Récupéré sur le site *Cairn* <http://www.cairn.info/revue-devenir-2005-2-page-153.htm>

Larroque, L. (2010). Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité : approches connexionniste et expérimentale. Consulté le 16 mai 2015. Récupéré sur le site *HAL archives-ouvertes* <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00554727/document>

Ministère de l'Éducation Nationale (2012). Ressources d'accompagnement éducatif : Scolariser un enfant présentant des troubles des conduites et des comportements (TCC). Consulté le 17 mai 2015. Récupéré sur le site *Eduscol* http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Handicap/85/6/Formation_TCC_222856.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale (2011). Ecole Maternelle : Devenir élève. Sur le site *Eduscol*. Consulté le 14 mai 2015. <http://eduscol.education.fr/cid48416/devenir-eleve.html>

Ministère de l'Éducation Nationale (2014). Apprendre à vivre ensemble. Sur le site *Eduscol*. Consulté le 14 mai 2015. <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « La scolarisation des élèves handicapés », *Education.gouv.fr*, Février 2016, <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html> (consulté le 28 mai 2016)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, «Les acteurs du système éducatif - Les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased)», *Education.gouv.fr*, Juin 2016, <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-handicapes.html> (consulté le 02 juin 2016)

Onofrio-Ceccarini, A. (2013). « Accessibilité pédagogique : l'école face aux besoins éducatifs particuliers. Que pensent les enseignants spécialisés? Étude comparative entre France et Italie. ». Congrès AREF 2013. Consulté le 04 juin 2016. Récupéré sur le site de l'IRDEF <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/087-accessibilit%C3%A9-p%C3%A9dagogique-l%E2%80%99C3%A9cole-face-aux-besoins-%C3%A9ducatifs-particuliers-que-pensent--0>

Plaisance, E (2008). « Conférence de consensus 2008 », *Recherche et formation* 2009 (N°61). Consulté le 02 juin 2016. Récupéré sur le site *Recherche et formation* <http://rechercheformation.revues.org/499>

Plaisance, E. et al. (2007). « Intégration ou inclusion ? Eléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2007/1 (N°37). Consulté le 02 juin 2016. Récupéré sur le site *ecolepourtous.education* www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Plaisance.pdf

Sarralié, C. (2015). « Violences latentes et pratiques inclusives à l'école », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2015/2 (N° 70-71), p. 295-305. Consulté le 03 juin 2016. Récupéré sur le site *Cairn* <http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-lascolarisation-2015-2-page-295.htm>

Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n°1, 2008, p. 123-139.

Toullec-Thérya, M. & Nédélec-Trohelb (2008). « Etude et catégorisation de pratiques effectives entre professeurs et auxiliaires de vie scolaire (AVS) à l'école primaire ». *ALTER, European Journal of Disability Research* 2 (2008) 337–358.

Webster-Stratton, C. (2005). « Agressivité chez les jeunes enfants : services ayant fait leurs preuves dans la réduction de l'agressivité ». *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Consulté le 01 juin 2016. Récupéré sur le site *Enfant-encyclopédie* <http://www.enfant-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/fr/6/agressivite-chez-les-jeunes-enfants-services-ayant-fait-leurs-preuves-dans-la-reduction-de-lagressivite.pdf>

Annexes

Annexe 1 – Guide d’entretien

Profil

- a) Genre :
- b) Age :
- c) Depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?
- d) Pourquoi avez-vous souhaité faire cette profession ?

Contexte

- e) Dans quel milieu se situe l’établissement où vous enseignez ?
- f) Niveau de classe :
 - Depuis combien de temps avez-vous ce niveau ?
 - Quels autres niveaux avez-vous déjà eu ?
- g) Combien y-a-t-il d’élèves dans votre classe ?

Expérience personnelle

- h) Avez-vous déjà eu dans votre classe un ou plusieurs élèves avec des comportements difficiles ?
- i) L’élève en question avait-il été diagnostiqué comme étant atteint de troubles du comportement ?
- j) Comment se manifestaient les comportements de cet/ces élève(s) ? A quelle fréquence ?
- k) Y-a-t-il des éléments pouvant déclencher ces comportements chez l’élève ? Si oui, lesquels ?
- l) Les comportements de cet élève ont-ils des répercussions sur la vie de classe ? Comment sont les autres élèves par rapport à lui ?
- m) Quelle posture avez-vous adoptée avec cet élève ?

Représentations

- n) Selon vous, qu’est-ce qu’un trouble du comportement ou un comportement « difficile » ?
- o) Connaissiez-vous ces types de troubles ou de difficultés comportementales avant de devoir y faire face ?
- p) Face à cela, quelles étaient vos réactions ?
- q) Que pensez-vous de l’inclusion d’élèves considérés comme étant atteints de handicaps ou de certains troubles ?

- r) Votre représentation concernant les troubles du comportement a-t-elle évoluée du fait d'avoir été témoin de cela ?

Pratique (adaptations, intervenants, etc.)

- s) Est-ce un sujet tabou ou en parlez-vous avec votre entourage (professionnel et personnel) ?
- t) Quels sont vos rapports avec la famille de cet élève ?
- u) L'élève bénéficie-t-il d'un PPS ou d'autres aides pour favoriser sa scolarité ? Si oui, que pensez-vous de cet/ces outil(s) ? Si non, pourquoi ?
- v) Comment communiquez-vous avec les autres intervenants ? A quelle fréquence ?
- w) Qu'avez-vous mis en place dans votre classe pour pallier ce problème ? Comment ces idées vous sont-elles venues ?
- x) Comment envisagez-vous le passage de cet élève dans le niveau supérieur (en termes de suivi) ?

Formation

- y) Avez-vous eu une formation sur ce sujet ?
- z) Trouvez-vous que l'Education Nationale forme suffisamment les enseignants face à ce genre de situations ?
- aa) D'après-vous est-ce un sujet dont nous parlons suffisamment (médias, E.N., école) ?
- bb) Quels conseils pourriez-vous donner aux futurs enseignants concernant cette problématique ?
- cc) Avez-vous des sources intéressantes à faire partager (documentation, sites internet...) ?

Elèves " difficiles " ou présentant des troubles du comportement

Etudiante en deuxième année de Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, je dois réaliser un Mémoire en vue d'obtenir mon diplôme. J'ai pris le parti de faire celui-ci sur le thème d'un sujet relativement ambigu, peu connu et qui semble être d'actualité : les élèves considérés comme difficiles ou étant atteints de troubles du comportement et de la conduite (TCC).

Pour cela, je souhaite récolter des témoignages de professionnels vivant ces difficultés sur le terrain afin de mettre en avant le rôle du professeur des écoles quant à l'inclusion de ces élèves en classe dite ordinaire. Il s'agit ici de valoriser la profession d'enseignant, d'extérioriser ce qu'il vit au quotidien et non de juger négativement sa pratique.

Ce questionnaire est anonyme et prend une quinzaine de minutes (maximum) à être effectué. Les réponses seront uniquement utilisées et analysées dans le cadre de la réalisation de ce Mémoire professionnel.

*Obligatoire

Profil

Genre *

- Femme
- Homme
- Autre : _____

Age *

Votre réponse _____

Depuis combien de temps exercez-vous ce métier ? *

Votre réponse _____

Pourquoi avez-vous souhaité faire cette profession ?

Votre réponse _____

Où se situe l'établissement où vous enseignez ? *

- Ville
- Campagne
- Périphérie
- REP ou REP +
- Autre : _____

Contexte

Depuis combien de temps avez-vous ce niveau ?

Votre réponse _____

Quel(s) autre(s) niveau(x) avez-vous déjà eu(s) ?

Votre réponse _____

Combien y-a-t-il d'élèves dans votre classe ? *

Votre réponse _____

Expérience(s) personnelle(s)

Au cours de votre carrière, avez-vous eu dans votre classe un élève avec un comportement " difficile " ? *

- Non
- Un seul
- Plusieurs

Quel est le sexe de l'enfant concerné ?

- Féminin
- Masculin
- Autre : _____

L'élève en question a-t-il été diagnostiqué comme étant atteint de troubles du comportement ? *

- Oui
- Non
- Autre : _____

Comment se manifestent les comportements de cet élève ? *

Votre réponse _____

Y-a-t'il des éléments favorables à la manifestation de certains comportements chez cet élève ? (Si oui, lesquels ?)

Votre réponse _____

Quelles répercussions les comportements de cet enfants ont sur la vie de classe et sur les autres élèves ? *

Votre réponse _____

Quelle posture avez-vous adoptée avec cet élève ? *

Votre réponse _____

Représentations

Selon vous, qu'est-ce qu'un trouble du comportement ou un comportement difficile ? (en quelques mots) *

Votre réponse _____

De votre point de vue, quelles sont les causes pouvant être à l'origine des troubles du comportement ? (plusieurs réponses possibles)

- Génétique
- Personnalité de l'enfant
- Contexte familial
- Psychologique
- Autre : _____

Connaissez-vous ces types de troubles ou de difficultés comportementales avant de devoir y faire face ? *

- Oui
- Non

Face à cela, quels étaient votre réaction et vos ressentis ? *

Votre réponse _____

Que pensez-vous de l'inclusion d'élèves considérés comme étant atteints de handicaps ou de certains troubles ? *

Votre réponse _____

Sur le terrain : moyens mis en place, adaptations...

Est-ce un sujet tabou ou en parlez-vous avec votre entourage (professionnel et personnel) ? *

- Sujet tabou
- Sujet abordé avec votre entourage personnel
- Sujet abordé avec vos collègues
- Autre : _____

Quels sont vos rapports avec la famille de cet élève ? *

- Positifs (bonne communication, relation de confiance, etc.)
- Neutres
- Mauvais (relation conflictuelle, pas ou peu d'échanges, etc.)
- Autre : _____

L'élève bénéficie-t-il d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) ou d'autres aides dans le but de favoriser sa scolarité ? *

- Oui
- Non
- Autre : _____

Que pensez-vous de cet/ces outil(s) ? *

Votre réponse _____

Comment et à quelle fréquence communiquez-vous avec les autres intervenants (partenaires) ? *

Votre réponse

Qu'avez-vous mis en place dans votre classe pour pallier ce problème ? *

Votre réponse

Comment envisagez-vous le suivi de cet élève lors de son passage dans le niveau supérieur ?

Votre réponse

Formation

Avez-vous eu une formation sur ce sujet ? *

- Oui
 Non

Trouvez-vous que l'Education Nationale forme suffisamment les enseignants face à ce genre de situations ? *

- Oui
 Non

D'après-vous est-ce un sujet dont nous parlons suffisamment dans les médias, dans l'Education Nationale, en général ? *

- Oui
 Non
 Autre : _____

Quels conseils ou remarques pourriez-vous donner aux (futurs) enseignants concernant cette problématique ?

Votre réponse

Avez-vous des ressources intéressantes à ce sujet à faire partager ?

Votre réponse

Un grand merci !

Je vous remercie grandement d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire et d'avoir contribué à la réalisation de ce Mémoire.

Adresse mail

Si vous souhaitez prendre connaissance de mes recherches et avoir un exemplaire du Mémoire lorsque celui-ci sera terminé, n'hésitez pas à me communiquer votre adresse électronique afin que je puisse vous faire parvenir cela.

Votre réponse

Remarques...

Si vous avez de quelconques remarques à me faire parvenir (concernant le sujet de ce Mémoire ou le présent questionnaire) vous pouvez les rédiger ci-dessous :

Votre réponse

Annexe 3 – Transcriptions des entretiens

CODAGE DES TRANSCRIPTIONS		
Code	Signification	Durée
I	Personne qui mène l'entretien (<i>moi-même</i>)	
E1	Enseignante 1	40 minutes
E2	Enseignante 2	39 minutes
E3	Enseignante 3	1 heure et demie
E4	Enseignante 4	42 minutes

Remarques :

- Afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées, les noms ont été modifiés et les lieux n'ont pas été nommés.

- Afin de faciliter la lecture des transcriptions des entretiens, la mise en forme a été adaptée au niveau de la ponctuation.

- **Transcription 1**

I : Alors, quel âge avez-vous ?

E1 : 43 ans

I : Depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?

E1 : 17 ans

I : Euh... Pourquoi avez-vous souhaitez faire cette profession ?

E1 : Eh bien je suis fille d'enseignant, petite fille d'enseignante donc j'ai toujours baigné là-dedans. Euh... Après j'ai, petite évidemment, comme tout le monde je voulais être coiffeuse, fermière, protectrice des animaux (*rires*) Euh... Voilà, plein de choses qui me passaient par la tête. Après au lycée j'ai fait une formation euh scientifique, un bac scientifique et là j'ai commencé à avoir de moins en moins d'idées. Et euh... Alors ce n'est pas par défaut, parce que c'est un métier qui me plaît, c'est une formation qui m'a plu mais j'ai d'abord commencé par

la philo. Comme ça j'étais sûre que mes parents ne pouvaient pas être sur mon dos vu qu'ils étaient profs de physique (*rires*) Voilà donc euh je pense que ça s'est fait comme ça. Philo pas de débouchées dans l'enseignement et puis je me suis dirigée vers l'IUFM et là humm ça m'a beaucoup plu la multiplicité des matières en fait, le fait d'avoir pas mal de matières différentes, d'avoir euh aussi le côté euh psychologie de l'enfant, le côté euh pas que ressortir des compétences, des connaissances en maths mais euh aller explorer le comment transmettre, le comment analyser les fautes, y remédier, voilà ! Tout ça, j'ai trouvé ça très très intéressant donc euh voilà j'ai compris que j'étais à la bonne place. Et après les résultats j'ai euh...

I : Ça vous a conforté dans votre optique d'être prof ?

E1 : Oui oui je crois, une fois que j'ai mis les pieds à l'IUFM euh je me suis plus vraiment trop posé de questions dessus, j crois que les questions elles viennent dans les années d'après dans euh dans des moments où on a vraiment du mal et... Oui on a vraiment de la souffrance, le fait de ne pas réussir à faire ce dont on rêve et voilà ! Mais c'est... Jamais je me suis dit que je me suis trompée... Je ne sais pas combien de temps je tiendrai, si j'tiendrai jusqu'à la retraite (*rires*) parce que ça va être encore dans très longtemps mais on verra...

I : Ok, d'accord ! Euh... Dans quel milieu se situe l'établissement ? Donc REP il me semble ?

E1 : Alors, euh... C'est REP. C'est un milieu euh banlieue euh mmmh banlieue intermédiaire entre S. et N.

I : En périphérie ?

E1 : Oui voilà, Nous on est à S. et de l'autre côté de la rue c'est N.

I : Euh... Depuis combien de temps avez-vous ce niveau ?

E1 : Alors ba là c'est la première année dans l'école

I : D'accord

E1 : Après j'ai déjà eu des petites sections euh... Dans ma carrière donc euh j'ai souvent changé soit par obligation, soit parce que ça me dérange pas de changer

I : D'accord, donc quels autres niveaux avez-vous déjà eu ?

E1 : Maternelle, les années d'avant j'étais dans ce qu'on appelle les multiniveaux donc petit moyen grand donc ça c'était une volonté de notre part dans une école où les effectifs étaient très très hauts donc euh faire des rentrées à 30 élèves de petite section euh c'est pas possible

donc on avait décidé de tout mélanger. Autrement j'ai déjà eu euh pas mal de multiples niveaux donc des petits-moyens, des moyens-grands euh... Et puis en élémentaire j'ai tout fait sauf le CP, CE1

I : Ça, c'était une volonté de votre part ou ça s'est fait comme ça ?

E1 : Alors euh oui c'était plutôt une volonté de ma part de pas me lancer dans le CP

I : Parce que ça vous effrayait ?

E1 : Ben oui et je sens qu'il faut beaucoup de temps euh... En fait il faut se décider pour une méthode, une méthode d'apprentissage de la lecture donc il faut beaucoup préparer, beaucoup euh... Lire, euh, beaucoup se renseigner et... Et à un moment voilà, moi j'ai ma vie de famille et j'ai pas envie de faire que ça et effectivement ça me fait un peu peur

I : D'accord ! Euh mmmh... Avez-vous eu dans votre classe un ou plusieurs enfants avec des comportements euh difficiles ?

E1 : Mmmh alors c'est plutôt le contraire qui serait inquiétant hein euh c'est pas possible de ne pas en avoir (*rires*) donc oui j'ai toujours eu on va dire euh chaque année des enfants qui perturbent euh... La classe, aussi bien qui perturbent les autres copains que euh l'enseignante hein donc euh oui on va dire chaque année...

I : Euh, alors mmmh, l'élève en question a-t'il été diagnostiqué comme étant atteint de troubles du comportement ?

E1 : Alors, quand on est en petite section euh c'est quasiment impossible d'arriver à ce diagnostic là parce que ça prend beaucoup de temps, donc par exemple si je pense à un de mes petits élèves euh... J'ai commencé l'année en remarquant qu'il bougeait énormément, que c'était, c'était compliqué, et, j'ai fait un signalement au RASED donc ça prend, tout ça ça prend déjà un peu de temps. Euh, le RASED est venu et n'a pas été tant que ça alerté par le comportement euh, par ce qu'ils ont vu. Après la collègue a su m'écouter euh donc voilà on a mis en place un atelier de prévention donc c'est des jeux de société avec d'autres enfants pour euh développer le langage, l'attention... Et euh, lorsque la PMI est venue faire les, les tests visuels et auditifs elle a pas réussi à tester cet enfant là parce que c'était trop compliqué, il ne voulait pas répondre hein, elle avait aussi un problème de langue, lui sa langue c'est l'anglais. Et euh... La PMI leur a demandé euh, à la maman et à lui de passer euh chez eux, comme ça à deux ce serait peut-être plus simple

(Interruption de la dame de ménage)

E1 : Donc voilà, donc euh cet élève est allé à la PMI avec la maman, ils n'ont pas réussi à faire les tests auditifs et visuels et euh, la docteur de la PMI qu'elle était très inquiète. Voilà, donc elle a conseillé à la maman d'aller au CMP pour faire des bilans sauf que pour avoir un rendez-vous euh c'est très long donc le bilan se fera en début de moyenne section. Alors voilà, est-ce qu'on a perdu du temps ou pas euh (*souffle*) c'est pas facile à dire, moi je, je suis déjà assez satisfaite que quelque chose se mette en place si la maman réussit a... A rentrer là-dedans c'est pas sûr du tout parce que pour pas mal d'enfants qui ont des gros soucis ben... Aussi dans la famille euh... On va dire euh mmmh, une adaptation au niveau de la langue, du comportement par rapport à l'école, euh mmmh, donc cette maman là on va peut-être réfléchir à mettre en place ce qu'on appelle un PRE... Un programme de réussite éducative

I : Oui, d'accord.

E1 : Ou quelqu'un, envoyé par, alors il me semble que c'est le conseil général, peut l'accompagner, au CMP, lui montrer comment prendre le bus

I : D'accord

E1 : Voilà, maintenant est-ce qu'il y aura un diagnostic, ça j'en sais rien euh... On verra... Après euh... Si j'y pense à d'autres élèves que j'ai pu avoir, je pense à l'année dernière euh, effectivement des élèves que j'ai pu signaler euh... Cette année sont, se retrouvent en équipe éducative avec euh... Avec certains dossiers MDPH qui sont demandés, euh, voilà on est dans une école où on fait beaucoup plus de dossiers MDPH qu'ailleurs. D'ailleurs l'année dernière j'avais des moyens et j'ai deux élèves qui, qui ont été maintenus, c'est la première fois de ma carrière que je maintiens des élèves en moyenne section, ils avaient aussi des frères et sœurs dans d'autres classes, c'était euh, on avait deux paires de jumeaux en fait qui étaient séparés dans les classes et les deux enfants de ces paires-là, entre guillemets, ont été tous maintenus, donc quatre maintiens en moyenne section l'année dernière. Pour réussir un maintien il faut faire un dossier MDPH donc, c'est une obligation administrative...

I : Ok, oui

E1 : Qui du coup est très compliquée pour nous au niveau euh, affectif par rapport aux parents parce que euh, le parent qui est pas trop bête comprend euh, que MDPH c'est un signalement d'handicap donc faut être prêt à accepter ça. Donc, une des mamans sachant qu'elle avait une enquête sociale sur le dos euh, était sous surveillance, elle, elle était prête à accepter tout ce

qu'on lui proposait parce qu'elle sentait qu'il y avait peut-être danger potentiel, qu'un jour on lui enlève ses enfants, si on considérait qu'ils étaient pas bien traités donc euh voilà, tout ce qui est proposé pour ses filles elle est prête à les accepter euh... Pour que ses filles évoluent et pour garder ses filles. Et puis, l'autre famille, qui est une famille euh, non francophone euh, voilà ça a été compliqué que la maman comprenne bien que ce qu'on voulait lui dire euh, et donc cette année on a la chance d'avoir une aide à la direction qui parle marocain donc elle peut nous faire des traductions. Parce que ça c'est aussi un gros souci euh, quand on est dans des milieux comme ça, c'est euh, la communication avec les parents. Savoir comment on leur fait comprendre ce qu'on veut, c'est déjà compliqué avec des parents euh francophones euh d'annoncer un handicap ou un souci euh, des inquiétudes. On essaie d'envelopper les choses, de mettre tel mot et pas tel mot mais alors quand la langue est pas là ça veut dire que le jour où ils comprennent ils se prennent peut-être un gros pavé dans la tête et on sait pas après comment ils le digèrent...

I : (Acquiescement de la tête) D'accord. Mmh euh du coup ça va aboutir à quoi euh, ce signalement ? Enfin, ils vont avoir un PPS qui sera mis en place ou... ?

E1 : Alors, euh... Pour certains enfants, cette année, pour les jumeaux dont je parlais, ils ont eu tous les quatre des AVS

I : D'accord

E1 : Alors voilà, moi en tant que maîtresse l'année dernière euh, j'aurais pas forcément euh, adhéré complètement, après j'avais quand même signé le dossier euh... Et c'est ça qui est un peu compliqué en fait, certaines années quand ils ont euh quatre ans euh... Certains comportements et un manque de langage ne sont pas forcément inquiétants, et euh, l'année d'après quand ils ont grandi et que ça n'a pas évolué, les autres collègues euh là s'inquiètent beaucoup plus, ce que j'comprends tout à fait, après, après ben tous les enfants auxquels je pense il y avait déjà des choses qui avaient été mises en place quand je les avais et en fait ces choses-là ont continué l'année d'après donc euh le collègue qui suit peut aller relativement vite.

I : D'accord (acquiescement de la tête). Euh... Alors, comment se manifestaient les comportements de cet enfant... Ou de ces enfants du coup ?

E1 : Alors si je pense à l'élève de cette année, euh mmh, donc ses difficultés d'écoute, difficultés d'attention, euh, les moments les plus compliqués c'est au moment du regroupement... Donc moi j'ai instauré des regroupements dès le début de l'année même si

j'étais euh, moins stricte que ce que je peux demander actuellement donc euh, difficile de rester assis, euh surtout dès qu'il est assis euh il fait du bruit, soit il tape avec ses chaussures, soit il fait du bruit avec la bouche, il pince les voisins, il les tape, il les pousse, euh... Après, les moments d'ateliers il... Ça se passe bien parce qu'il est content de faire quelque chose, quand quelque chose l'intéresse, il se met à travailler, y'a pas de soucis, et c'est dès, dès qu'il y a un petit flottement en fait, un petit moment où on passe à une autre activité ben là il va se mettre à courir dans la classe, à... Euh... Il a beaucoup de mal à prêter donc euh, le matin ils peuvent dans la pièce qui est attenante à ma classe faire un peu de vélo, de trotteur, donc lui s'il a son vélo ça va, s'il n'a pas le vélo qu'il veut eh ben il est capable sur celui qui est dessus jusqu'à ce qu'il l'ait. Donc euh, voilà il faut toujours être là pour être garant de la sécurité des autres. Euh, les moments de motricité sont extrêmement compliqués parce que euh, c'est déjà un moment où le groupe est dans un autre espace, et là euh, entre guillemets ils nous échappent un peu parfois, c'est compliqué parfois de se faire entendre donc euh, voilà donc Taylor une fois qu'il est là-dedans il court partout, il pousse les autres, il crie euh mmh... et... (*moment de réflexion*)
Je ne sais pas quoi faire hein (*rires*)

I : Et sur la cour, c'est la même chose du coup ?

E1 : Sur la cour ça dépend, s'il a, si dès le départ il a le vélo qu'il veut tout se passera bien, si c'est quelqu'un d'autre qui l'a et que lui il n'a pas le vélo qu'il veut alors là voilà ça va être la bataille euh, il crie, des colères, il peut sauter en trépignant euh, voilà ! Incapable de supporter la frustration

I : Euh... Comment se passe la communication avec sa famille ?

E1 : Alors en fait il a une maman et pas de papa connu

I : D'accord

E1 : Donc là, justement ce qui est compliqué avec Taylor c'est que la communication avec la maman est extrêmement difficile donc, je ne sais pas à quel point elle comprend le français ou pas mais de toute manière elle n'a pas envie de communiquer avec moi, bon, je ne sais pas pourquoi, ça peut très bien être par peur de l'école, par peur de ce qu'on peut lui dire donc euh, moi je lui ai dit que je pouvais communiquer en anglais, que je pouvais faire un effort, elle m'a dit « non non mais je comprends ! », donc voilà c'est un peu, des fois j'ai un peu peur de la gêner en parlant en anglais et que tous les parents voient « Ah celle-là elle ne parle pas français ! », enfin... Sauf que je me rends bien compte qu'il y a plein de choses qui passent pas,

enfin, je lui ai demandé, on lui a demandé de ne mettre Taylor l'après-midi, que un jour sur deux, pour que les autres puissent dormir parce que sinon il empêche tous les autres de dormir à la sieste. A la cantine, les dames de cantine elles craquent complètement donc voilà, on a dit un jour sur deux pour elle, effectivement la soulager aussi, elle nous a dit qu'elle cherchait du travail donc euh, ce que j'peux tout à fait entendre et c'est compliqué de venir à onze heures quarante-cinq chercher un enfant si on a des rendez-vous... Voilà ! Donc ça, elle a fait semblant de pas comprendre donc là, la directrice l'a convoquée dans son bureau, elle lui a réexpliqué les choses puis bon l'autorité de la directrice ça marche que euh la mienne ! Et puis à un moment je me suis dit qu'il fallait qu'elle comprenne ce qu'il se passe avec son fils, que ce qu'on vit c'est extrêmement compliqué, difficile, euh et avec mon ATSEM c'est vrai qu'on a des moments où on sent que la, on va dire que le désarroi nous envahit ! Et voilà et le problème qu'elle me fuit, donc quand elle vient récupérer Taylor, elle euh, elle le récupère avec le téléphone à l'oreille, elle parle au téléphone, elle me demande si ça a été, je commence à parler elle s'en va euh, des fois elle est un peu agacée quand on lui dit « pas de cantine demain » parce qu'il y en a eu hier euh, et jusqu'à un moment où je me suis dit « c'est pas possible, il faut vraiment qu'on s'explique » donc j'ai appelé l'Asamla qui est une association qui peut proposer des traducteurs euh, dans les écoles sauf qu'ils n'avaient personne pour l'anglais, ils sont apparemment plus euh spécialisés dans les langues minoritaires. Eh ben c'est par moi-même que j'ai trouvé une amie euh qui est euh prof d'anglais et qui est venue euh servir de traductrice parce que moi avec mon niveau d'anglais j'me sentais pas capable de parler anglais et euh de surmonter tout l'affect qu'il pouvait y avoir, toutes les tensions euh, parce que c'était pas un rendez-vous simple donc je ne voulais pas avoir ce problème de la langue en fait et être bloquée par un manque de vocabulaire, par le fait de chercher mes mots euh donc voilà, donc cette amie qui est prof et qui a déjà travaillé avec des petits du coup, enfin elle est prof en fac du coup elle m'a été d'une aide très très précieuse et elle avait bien compris les enjeux donc euh... Et on a pu mettre des mots euh donc ça a été très bénéfique euh de pouvoir vraiment expliquer à la maman ce que j'avais à dire sur son fils, sur le fait que c'était pas facile pour lui alors évidemment j'ai beaucoup beaucoup dédramatisé hein ! Le but c'est pas de... D'écraser les parents de culpabilité et de peur donc voilà ! Elle s'est un p'tit peu détendue, à la fin euh on la sentait un peu mieux, au début de l'entretien elle voulait pas forcément de la traduction en disant qu'elle comprenait mais moi j'voyais bien qu'elle comprenait pas tout et j'me suis aperçue que certaines choses en fait euh effectivement méritaient d'être traduites euh...

I : Oui parce qu'elle les interprétait peut-être à sa manière ou... ?

E1 : Même des choses toutes bêtes euh, le fait d'avoir un sac de chaussons euh plusieurs mois après j'en n'avais toujours pas, quand on lui a, enfin quand la traductrice lui a dit « on a besoin de chaussons, si vous avez les moyens d'en acheter » euh le lendemain j'en avais donc je me suis dit « voilà, ça fait trois mois que j'attends des chaussons, que je lui demande, qu'elle me dit « oui » mais qu'elle comprend pas finalement ! ». Donc voilà on a réexpliqué l'histoire de une sieste sur deux pour qu'elle comprenne bien euh pourquoi. Euh dans ces moments-là on essaie de comprendre euh la vie de famille euh maintenant je ne suis pas psychologue mais j'me pose quand même des questions donc euh ce qu'elle m'avait dit sur le couché... Je crois qu'elle le couche dans lit à elle et qu'après elle le met dans son lit à lui donc voilà il ne dort pas dans son lit mais il s'endort quand même dans son lit à elle. Euh... Je ne suis pas sûre qu'il se couche très tôt euh donc lorsqu'elle vient le chercher à midi euh elle a toujours euh un sac de bonbons donc euh des élèves surexcités ça peut aussi être un mauvais sucre, enfin une mauvaise alimentation qui fait qu'ils sont surexcités par tout ce sucre-là qui coule dans le sang euh... Je sais plus le... Sur quoi on était parties... (*rires*) Je suis en train de répondre à quoi ?

I : On parlait de la communication avec les parents

E1 : Oui alors euh sur la fin elle s'était détendue, elle avait même posé quelques questions à la traductrice euh maintenant donc des fois ça arrive qu'elle soit souriante le matin mais ça reste quand même extrêmement compliqué ! Des fois moi je n'ai même pas le courage d'aller l'aborder pour lui dire il s'est passé ci il s'est passé ça, en fait j'lui dis pas ce qui se passe parce que je sais pas comment lui dire euh... Il faudrait que je lui dise en anglais et... Et ça demande quand même un peu d'énergie et... Et en plus c'est souvent devant les autres parents parce que c'est pas toujours facile d'avoir des rendez-vous euh donc là elle avait rendez-vous avec la collègue du RASED bon ba elle s'est arrangée pour pas mettre l'enfant ce jour-là euh, voilà donc euh, après c'est pas un hasard hein, un enfant euh... C'est un cercle vicieux ! On peut pas communiquer avec les parents donc les parents ne peuvent pas nous aider à régler les... à parler du comportement, savoir si ça se passe aussi à la maison ou pas ba on, on n'avance pas. On n'avance pas, après ce que j'ai pu comprendre quand même c'est que euh si euh, elle ne pouvait pas le faire garder, elle a une amie là dans l'école euh elle peut pas le laisser, elle, elle peut garder le fils de l'amie avec elle mais elle peut pas faire l'inverse parce qu'il fait des crises euh si elle s'en va... Et, un point aussi important au niveau de la communication c'est que mon amie traductrice m'a dit que son anglais était très mauvais...

I : D'accord

E1 : Donc c'est une dame qui est nigérienne, qui normalement parle un dialecte nigérian et à son fils elle n'a pas parlé, elle n'a pas voulu parler ce dialecte là pour je ne sais pas quelles raisons donc elle parle anglais à son fils mais un mauvais anglais donc ça veut dire que déjà lui il a un niveau de langage euh familial qui est très pauvre. Il y a déjà des familles qui sont pauvres culturellement euh... Et qui du coup ont pas beaucoup de richesse de langage mais ça veut dire qu'elle en plus la grammaire et la conjugaison ne sont peut-être pas très très euh développées. Donc ça veut dire qu'il va déjà se traîner ça au niveau du langage et que euh eh ben c'est à espérer que le français rentre et que... Et qu'il acquiert mais par contre il va falloir qu'il acquiert des mots français qu'il ne connaît pas dans sa langue maternelle.

I : Oui parce que sinon il va probablement confondre ou mélanger les mots, euh...

E1 : Ben là, oui de temps en temps il dit des mots euh... Après il y a des mots qui reviennent toujours euh par exemple le mot « cassé » qui, dès qu'il voit une photo, dès qu'il parle d'un jeu enfin voilà il a toujours le mot « cassé » qui vient donc je ne sais pas ce qu'il veut dire par là ! De temps en temps c'est des mots anglais si je lui montre des imagiers, la chaussure ça va être « shoe » euh donc voilà de temps en temps c'est des mots anglais qui sortent et depuis que j'ai eu une réunion avec quelques personnes qui travaillent sur l'interculturalité euh j'me permets du coup de lui parler en anglais

I : D'accord

E1 : Ce que je n'aurais jamais fait dans les années précédentes puisqu'on était assez dans l'idée qu'il fallait un bain linguistique total euh qu'il fallait que le français tout le temps tout le temps et puis là on est en train de revenir là-dessus, en train de dire que peut-être il faudrait rassurer les gens qui viennent d'autres cultures, que ça soit les parents ou les enfants, en euh leur permettant de s'exprimer un p'tit peu dans leur langue à eux, en proposant des chants euh, enfin mes collègues de moyen-grand sont en train de travailler là-dessus, ils vont faire une semaine banalisée sur le thème de l'interculturalité en demandant aux parents de les aider donc voilà ! Donc du coup quand j'ai vu tout ça qui se mettait en place j'me suis dit que il fallait que je m'autorise à parler anglais avec Taylor quand vraiment je voulais euh me faire comprendre donc, de temps en temps, j'lui parle anglais.

I : D'accord, mais quand vous lui parlez français il comprend un peu ou pas tellement ?

E1 : Euh... Je ne sais pas, je ne sais pas, voilà je ne sais pas s'il comprend ou s'il comprend pas. Voilà...

I : D'accord... C'est compliqué hein...

E1 : *(Acquiescement de la tête)*

I : Euh... Est-ce que ses comportements ont des répercussions euh négatives sur la classe et sur les autres élèves ?

E1 : Alors ça c'est énorme euh, c'est énorme euh ça empêche de faire cours... C'est que euh enfin ça dépend des jours hein, il y a des jours où dès le matin on se dit « Ah ! Il est bien aujourd'hui » (*rires*) et euh ba voilà c'est euh... Mais bon j'crois que c'est dans toutes les classes comme ça hein on a toujours un zozo qui nous empêche de lire notre histoire, un zozo qui fait qu'on est obligé de se lever pour le remettre à sa place euh, donc oui ça a des grosses répercussions sur l'attention des autres, puisque ben il y en a toujours qui sont ravis d'être distraits euh (*rires*) sur les bancs. Et puis après une répercussion dans euh pourquoi est-ce que Taylor a le droit de ne pas rester assis ou pourquoi est-ce qu'on lui autorise plus de choses qu'on autorise aux autres ?! Parce qu'en discutant un p'tit peu au début avec la collègue du RASED elle m'avait dit « ben de toute façon il faudra bien que tu lui permettes plus de souplesse » sachant que moi j'suis pas très stricte euh au niveau de, au niveau de mes règles de vie, de respect tout ça je suis stricte mais au niveau euh on doit être assis et à tel moment on doit être moment, enfin là je suis quand même assez souple donc je suis quand même beaucoup plus souple avec Taylor qu'avec les autres et... Et c'est pas juste hein ! C'est pas juste et... Et des fois j'le prends sur mes genoux pour essayer de le calmer, de l'apaiser et, et les autres ils voient ça ben ils sont super jaloux parce que ils adoreraient être sur les genoux de la maitresse et c'est tout le temps celui qui fait le plus de bêtises qui a le droit aux câlins de la maitresse donc euh...

I : Oui, ils ne comprennent peut-être pas...

E1 : Oui voilà, ils ont du mal.

I : Y-a-t 'il des éléments qui peuvent déclencher ces comportements... chez cet élève ?

E1 : Euh... Oui la frustration, comme je disais toute à l'heure, de ne pas avoir le jeu qu'il veut, là ça peut être très très compliqué ou alors si je mets un jeu collectif sur la table, par exemple un jeu de manipulation, mon p'tit tas d'ours euh... à manipuler euh et qu'il commence euh une ligne et que quelqu'un d'autre, c'est des... Quand je mets tout sur une table en fait on joue un peu tous ensemble et là ça peut être compliqué si euh soit on lui prend son ours, soit il veut l'ours des autres enfin... Voilà, là ça peut être euh... Difficile.

I : Il a du mal à aller vers les autres non ? D'aller jouer avec les autres ?

E1 : Euh... Ba disons que euh il joue pas forcément dans un jeu très construit avec les autres, il joue à côté des autres sur la table, ce que font beaucoup, mais après les jeux où on est dans la dinette où on fait semblant d'être le papa et de faire à manger euh à la maman, au bébé euh ça il est pas là-dedans parce qu'il n'a pas la langue non plus et il n'est pas le seul à ne pas l'avoir hein, on est en petite section donc ce n'est pas très grave. A voir si ça évolue mais là c'est pas grave.

I : Est-ce qu'il a des comportements euh violents envers vous ou envers les adultes ?

E1 : Alors euh... Non !

I : Oui c'est que dirigé vers les élèves ?

E1 : Oui oui

I : D'accord. Euh, est-ce que vous connaissiez ce type de troubles ou de difficultés comportementales avant de devoir y faire face ?

E1 : Oui. Oui parce que là c'est pas spécialement marqué euh handicap marqué euh hyperactif, enfin moi j'ai aucune étiquette à lui apporter on verra ce que dira le CMP. là-dessus euh donc oui des enfants qui euh c'est pas politiquement correct de le dire mais qui nous pourrissent euh nos matinées et nos journées on en a très régulièrement donc euh le gamin qui court partout, qui fait du bruit et qui a pas envie de participer oui, malheureusement euh il y en a beaucoup.

I : D'accord. Face à cela est-ce que vous aviez des appréhensions ou quelles étaient vos réactions par rapport à cela ?

E1 : Euh actuellement ?

I : Oui

E1 : Euh des appréhensions oui parce que c'est épuisant donc euh il y a des moments où euh j'peux venir le matin en me disant (*souffle*) « Allé j'commence la semaine j'vais avoir droit à quelle semaine ?! » et c'est terrible mais quand il est pas là j'suis ravie donc aujourd'hui il était pas là j'ai passé une très bonne journée, une très bonne sortie et quand il n'est pas là à la cantine ou à la sieste on se dit « super les autres vont pouvoir dormir ! » donc euh c'est terrible hein mais on se réjouit de son absence et c'est vraiment euh... Pas très sympa ! Euh après c'était quoi le reste de la question ? C'était sur les appréhensions ?

I : Euh oui, sur vos appréhensions, vos réactions...

E1 : Euh après les réactions c'est essayer de euh d'apaiser en fait son énervement.

I : *Mmmh oui, d'accord. Que pensez-vous de l'inclusion des euh de ces élèves dans les classes ?*

E1 : Mais il n'a pas, il n'a pas de place ailleurs de toute façon euh c'est un élève et il est pas euh à partir du moment où on ne dépiste pas un élève en disant il a tel ou tel handicap euh forcément on doit accepter tout le monde ! Ça veut dire que même si on me demande d'accepter un autiste sans AVS je dois l'accepter hein. J'ai fait une formation il n'y a pas longtemps sur euh la maternelle et Mr T. l'inspecteur de maternelle nous a bien dit qu'on doit accepter tout le monde, couche pas couche, handicap pas handicap donc euh il a pas du tout le profil pour le moment de, d'être ailleurs en fait. Surtout pas dès la petite section !

I : *Oui c'est sûr.*

E1 : Après on verra en CP hein mais bon pour le moment... J'allais dire malheureusement il a sa place ! *(rires)*

I : *Euh, d'accord ! Mmmh, alors est-ce que c'est un sujet tabou ou est-ce que vous en parlez à votre entourage euh professionnel et personnel ?*

E1 : Alors euh professionnel on en parle énormément, parce qu'on est dans une école où on se parle, on fait régulièrement des réunions sur les enfants en difficulté avec le RASED où tout le monde est présent, ça veut dire que quand les autres classes parlent de leur cas on est aussi présents parce que on a pas mal de fratries, on a des grandes familles donc euh souvent un problème sur un enfant euh c'est rare qu'il n'y en ait pas sur l'autre enfant de la fratrie donc on en parle énormément, j'ai eu beaucoup de soutien euh de mes collègues, de la directrice sachant que mon cas est euh, elles en ont toutes deux ou trois pareils hein dans leur classe. Après le soutien du RASED j'ai eu du mal à l'avoir parce que quand la collègue venait elle me disait « Ben ça va ! », parce que oui elle le prenait à une table pour faire un jeu donc lui il adore ça qu'on s'occupe de lui donc ça se passait bien. Euh la collègue ici du RASED n'est pas venue me voir parce que elle n'a pas de temps pour les petites sections donc euh en insistant beaucoup beaucoup elle a dit « Han mais peut-être » mais, mais pas d'intérêt ! C'est, c'est mon interprétation... Et dans mon entourage personnel oui j'en parle beaucoup. Tous mes amis autour de moi connaissent mon Taylor.

I : *Ok... (rires) Euh, ça on l'a dit... Euh, oui du coup vous euh comment vous communiquez avec les autres intervenants ? Donc, le RASED ?*

E1 : Alors le RASED je croise la collègue dans l'école donc euh donc elle intervient un jour où je suis déchargée j' fais un trois quart temps donc elle vient le lundi mais je ne suis pas là euh mais comme je croise la collègue du RASED le jeudi euh de toute façon mon ATSEM déjà si il s'est passé quelque chose me le dit euh l'autre collègue aussi et puis je croise la collègue le jeudi donc euh souvent elle me parle de Taylor et voilà elle a, elle a su avoir je dirais euh à entendre que j'étais pas dans mes fantasmes donc c'est pour ça qu'elle a insisté mais sinon elle, avec ses observations, elle ne le voyait pas. Mais euh moi je lui ai dit, mais euh il y a eu des moments où euh j'ai senti ma main qui se levait sur lui hein et j'me suis fait peur hein en me disant... Et mon ATSEM pareil hein quand on en parle on a des fois des montées de euh de colère et de...

I : C'est qu'il vous pousse à bout à tel point que... ?

E1 : Oui voilà ! A un moment je me suis dit euh si un jour je lui mets une claque j'vais me retrouver en première page des journaux et j'aurais rien vu venir enfin si j'aurais vu venir mais euh c'est qu'à un moment on en peut plus ! Enfin, on ne sait plus quoi faire quoi... Donc euh... Oui mmmh.

I : D'accord. Qu'avez-vous mis en place dans votre classe pour pallier ce problème, avec cet élève-là ?

E1 : Alors ba c'est toujours de l'intervention euh au cas par cas enfin au coup par coup plutôt euh donc euh à chaque fois d'abord euh par la voix, lui demander « Ben Taylor, reste assis, laisse untel, tu sais j'crois qu'elle n'a pas envie que tu lui tires les cheveux ça lui fait mal ! ». Après je, j'essaie de fonctionner beaucoup par le toucher donc euh mettre les mains sur les épaules euh, frotter le dos euh, caresser le visage. Euh, on a instauré des p'tits rituels donc euh quand on va par exemple dans les toilettes, on s'assoit d'abord tous sur les bancs et une fois que tous les élèves sont assis ont distribue les élèves en fonction du nombre de toilettes disponibles et c'est un moment où il est toujours sur mes genoux pour éviter qu'il court et qu'il se fasse mal en glissant sur euh éventuellement de l'eau et pour avoir ce contact physique euh je sais pas s'il l'a ou pas avec sa maman mais euh là il est dans mes bras couché comme un bébé en fait et je sens que euh...

I : Et il est en demande de ça du coup ?

E1 : Oui. Je sens que ça lui fait du bien et maintenant il vient de lui-même sur mes genoux et j'ai pas besoin de l'attraper et euh c'est ça qui est un peu dur pour les autres, c'est que les autres

aimeraient bien aussi être pris comme des bébés dans mes bras, (*rires*), c'est très régressif mais ça fait tellement de bien ! (*rires*)

I : D'accord, euh mmh, comment envisagez-vous le passage de cet élève dans le niveau supérieur, en terme de suivi ?

E1 : Ah, euh il passera sans problème hein, on n'a aucune raison de ne pas le faire passer, maintenant euh vu qu'on a déjà mis des choses en place en espérant qu'il y ait un rendez-vous avec le CMP, c'est les collègues euh moi j'ai fait un classeur sur mes élèves donc je note euh certaines observations, je note les compte-rendus euh des rendez-vous avec les parents et je donne la feuille à la rentrée d'après à la collègue qui, qui a l'enfant dans sa classe, bon et puis de toute façon ils en ont déjà entendu parlé donc euh oui pour Taylor euh des choses seront mises en place dès la rentrée.

I : D'accord... Oui donc il y aura un vrai suivi...

E1 : (*Acquiescement de la tête*)

I : Avez-vous eu une formation sur ce sujet ?

E1 : Rien du tout.

I : Trouvez-vous que l'Education Nationale forme suffisamment les enseignants face à ce genre de situations ?

E1 : Euh non mais il y a tellement de choses sur lesquelles on n'est pas formés que ça fait partie de tout le lot euh parce que ça serait une formation sur quoi ? Parce que là on n'est pas forcément dans du handicap hein ça peut être juste de l'éducatif, du comportemental résultat de l'éducatif euh bon moi je pense que si les... Bon moi j'ai la chance là d'être en REP et d'avoir que 22 élèves bon maintenant on peut très bien avoir un élève comme ça dans un milieu classique donc quand on a 32 élèves et qu'on a un enfant comme ça, ce qui avant tout pèse c'est le groupe-classe, c'est pas se retourner tout le temps sur le même élève et abandonner ceux qui sont un peu plus timides euh donc voilà est-ce que (*souffle*) c'est un problème de formation, un problème d'effectif euh moi j'dis à partir du moment où on met autant d'élèves dans une classe c'est complètement irrespectueux pour les enfants et pour euh l'enseignant donc euh voilà quelles formations on pourrait avoir à ce sujet-là je ne sais même pas quel pourrait en être le thème euh... Alors est-ce que ça pourrait être au niveau de la communication avec les parents, ça pourrait être euh, moi je sais que j'ai demandé récemment si on peut avoir des formations sur la communication non-violente et bon, ben apparemment euh c'est trop pointu comme

demande, il faudrait plutôt euh mettre une demande sur gérer le climat scolaire, il faut que ça parle plus par rapport à ce qui se travaille en ce moment, donc il faut toujours répondre aux cahiers des charges actuels, avoir les bons termes pédagogiques et la communication non-violente ça doit être trop axé développement personnel donc euh ça ne passe pas, c'est pas assez psy mais moi j'aimerais bien qu'on me forme là-dessus, sur le langage et sur euh savoir parler à un enfant aussi en le respectant, bon alors c'est déjà quelque chose que j'essaie de faire de moi-même évidemment mais un enfant comme ça je pense qu'à un moment euh faut faire attention à ce qu'on dit au-dessus de sa tête parce que ben très vite avec l'ATSEM ça peut être ben voilà comme je disais « Ah ben dit donc aujourd'hui c'est gratiné ! » euh « T'as vu ce qu'a dit la maman toute à l'heure ?! », enfin voilà. Et tout ça s'est dit au-dessus de la tête de l'enfant, il l'entend et ça n'arrange rien.

I : Euh, quels conseils pourriez-vous donner aux futurs enseignants concernant cette problématique ? Ou aux enseignants actuels d'ailleurs... ?

E1 : Euh... S'appuyer absolument sur l'équipe, vraiment de pas rester seul, quel que soit les soucis dans les classes d'ailleurs c'est vraiment euh... Vraiment euh ne pas avoir peur de dire qu'on est en difficulté, ne pas avoir peur de dire qu'on craque et le jour où on craque on aura un collègue qui sera là pour dire euh « Mets-le moi dans ma classe quand ça va pas » et des fois on est un p'tit peu gêné parce que c'est un p'tit peu l'aveu de euh... « Je m'en sors pas ! » sauf que l'autre collègue il en a un autre à nous donner en échange parce que lui aussi il a envie de lui taper dessus donc euh voilà maintenant assez souvent je euh je laisse Taylor en récréation quand j'vais en motricité. Il y a une autre classe qui sort et j'leur laisse Taylor parce que voilà j'ai envie de réussir ma séance de... Que les autres puissent avoir une séance donc voilà je sais que les collègues sont prêtes à l'accepter de même que moi je suis prête à accepter d'autres euh d'autres enfants. Et, essayer de perdre le moins de temps possible parce que c'est vrai que quand il n'y a pas de communication avec les parents, que les parents sont euh des murs de pierre euh on n'a pas envie de parler avec eux parce que c'est douloureux, parce que c'est, ça demande une énergie folle sauf que si on veut vraiment aider l'enfant euh ça évite de perdre un an donc euh plus tôt il y aura euh communication mieux on mettra en place quelque chose euh pour l'enfant donc euh essayer absolument de communiquer avec les parents et si on n'y arrive pas tout seul et bien on se fait aider alors soit par un système de traduction soit avec la présence du directeur, de la directrice qui peut jouer son rôle de directeur ou de directrice comme là ma directrice l'a déjà fait une fois euh et comme elle peut le faire avec plein de parents euh quand moi j'leur dis qu'ils sont en retard, que ils exagèrent bon ba Gabrielle elle est gentille, elle ne

rôle pas bon ben quand ils se font attraper par la directrice dans le couloir tout de suite ça a un autre poids donc euh voilà l'aide, l'aide de l'entourage.

I : Est-ce que vous avez d'autres remarques à faire ?

E1 : A ce sujet-là ?

I : Oui à ce sujet (rires)

E1 : Euh ben en fait euh j'ai du mal à avoir du recul pour savoir s'il y avait plus de cas compliqué au début de ma carrière par rapport à maintenant... J'ai l'impression que j'en ai toujours eu des cas compliqué euh quand on est en REP on a quand même un, un gros arsenal de suivis dans lesquels on peut piocher et ça c'est assez rassurant bon voilà même si à un moment j'étais dépitée que le RASED ne bougeait pas mais on a quand même euh beaucoup d'aides sociales qui sont là donc on peut se faire aider, on sait que les centres médico-psychologiques sont là alors que j'ai l'impression que moi il y a une quinzaine d'années quand j'avais un enfant qui passait son temps à nager la brasse par terre, que ben j'me souviens pas en fait qu'on est tout mis en branle, le RASED, le suivi, j'me souviens pas de ça et euh après le souci c'est qu'il y a tellement de différences euh troubles comportementaux que dans... Qui va les diagnostiquer euh les centres sont surchargés euh il y a des milieux où les parents n'ont pas l'argent pour, à avancer pour aller chez un pédopsychiatre euh mmh et puis on part des fois dans des je pense dans des mauvaises interprétations. J'me souviens d'un élève qui était très très insolent, qui me donnait des coups de pieds, qui m'crachait dessus euh donc euh milieu très très favorisé alors quand je disais « Ah ben il m'a encore tapé, il m'a encore donné des coups de pieds ! », « Oh ba quand même mon bichon t'es pas très gentil avec la maitresse » et puis ben mon bichon il est arrivé un jour avec un certificat médical où le médecin avait mis euh Oh ba il est sans doute surdoué, faudrait peut-être le faire sauter d'une classe bon ben voilà par exemple des formes de dérives où alors certes les enfants à haut potentiel existent et on ne sait pas forcément euh s'en occuper, parce qu'on n'est pas formés, maintenant c'est un peu le rêve de plein de parents alors c'est plutôt en milieu privilégié hein c'est pas du tout dans ce genre d'école hein où maintenant dès qu'un enfant est très pénible et perturbe la classe « Oh ba il est sans doute surdoué ! », parce que euh on pourrait presque penser que c'est un compliment euh et ça nous sauve la face plutôt que de dire qu'il est très mal élevé et très malpoli, enfin... Donc euh ouais dans ces cas-là euh est-ce qu'on va trouver un professionnel pour vraiment euh aider les parents euh aider l'enseignant euh et il n'y a pas forcément d'étiquette à coller sur l'enfant c'est peut-être un moment de sa vie où euh c'est sa façon d'être parce que euh on s'inquiète des

enfants qui bousculent tout le monde mais moi j'ai des enfants qui sont assez apathiques et finalement est-ce que ce n'est pas sur eux qu'il faudrait être le plus inquiets, des enfants qui ne parlent pas, qui ne regardent pas dans les yeux, qui ne jouent pas euh alors c'est ceux qu'on voit le plus...

I : Oui, je vois... Eh bien, merci beaucoup ! (rires)

E1 : Ah, ba pas de quoi.

- **Transcription 2**

I : Alors, quel âge avez-vous ?

E2 : J'ai 44 ans, donc j'enseigne depuis 21 ans

I : Pourquoi avez-vous souhaité faire cette profession ?

E2 : Euh je suis arrivée là par hasard, j'ai fait des études de droit, j'devrais être notaire et en fait juste au moment de rentrer à l'école de notariat j'me suis dit que je ne voulais pas travailler dans un bureau et donc euh en face de l'école, de la fac à Nantes, il y avait l'IUFM, j'suis arrivée à l'IUFM et j'ai, il y avait deux inscriptions pour des concours et j'ai postulé au concours d'instit et au concours de CPE. Et j'ai passé les deux concours et celui de CPE a été annulé parce que les copies avaient été perdues, dérobées, je ne sais plus trop et du coup comme j'étais prise à celui d'instit ba voilà, je suis instit ! (rires)

I : Dans quel milieu se situe cet établissement ?

E2 : Euh c'est une zone euh péri-urbaine mais proche à station balnéaire ce qui donne un caractère particulier

I : Euh, depuis combien de temps avez-vous ce niveau ?

E2 : Ah ça fait huit ans que je suis là donc ça fait, huit ans que j'ai le niveau CM2

I : Quels autres niveaux avez-vous déjà eu ?

E2 : J'ai tout fait sauf la maternelle, je ne suis pas allée en maternelle

I : Avez-vous eu, déjà eu dans votre classe un ou plusieurs élèves avec des comportements difficiles ?

E2 : Oui

I : L'élève en question avait-il été diagnostiqué comme étant atteint de troubles du comportement ?

E2 : Alors on ne va parler que d'un élève dans ces cas-là ?!

I : Oui

E2 : Donc on va prendre celui de cette année, alors oui

I : Comment se manifestent ses comportements ?

E2 : Euh, ses comportements se sont manifestés par des fugues à répétition, qui ont entraîné une déscolarisation en cours de CE1 euh un essai dans une école dite pour enfants précoces où ça s'est mal passé il s'est fait renvoyer parce que son comportement ne correspondait pas et il a été réintégré en CM1 donc il a été à peu près euh 6 mois, en même temps il a été, il a sauté une classe en fait donc ils ont profité du changement d'école pour lui faire sauter une classe, il a été à peu près 6 mois en dehors du champs scolaire. Donc fugues, euh, peur de l'écrit, blocage face à l'erreur ça pouvait aller euh donc il est, on le connaît depuis l'an passé, il était à l'école l'an passé, il se cachait sous les tables, il se cachait dans les couloirs, euh il refusait d'entrer dans le bâtiment, il refusait d'être touché par les autres.

I : D'accord, est-ce qu'il y avait de l'agressivité ou... ?

E2 : Et donc, de l'agressivité vis-à-vis de lui-même parce qu'il ne se supporte pas lorsqu'il est en crise donc il s'en veut aussi ensuite à lui-même, agressivité envers ses pairs et il y a eu de l'agressivité envers des adultes avec des coups portés sur des adultes et des enfants aussi bien sûr.

I : Euh, à quelle fréquence ? Est-ce que c'est tout au long de l'année, euh ?

E2 : C'était euh c'était tous les jours, c'était tous les jours d'où un aménagement de sa scolarité avec euh proposition, les journées longues, parce que en fait on est rentrés dans la réforme, mais on a deux journées longues et deux journées courtes, on a lundi et jeudi où on finit à 16h30 donc ils ont six heures de cours et mardi et vendredi où ils terminent à 15h donc sur les journées courtes il vient à la cantine et sur les journées longues il n'y vient pas puisque les crises étaient

accentuées par sa fatigue. Voilà, et donc euh sur les journées courtes il ne participe pas aux TAP

I : Oui donc il a eu des soucis aussi en TAP ?

E2 : Voilà, c'est-à-dire que euh l'objectif était de euh limiter les crises et pour limiter les crises il fallait limiter la fatigabilité de cet enfant-là donc il fallait réduire son temps de présence sur le collectif. Voilà les aménagements, pour lui.

I : Ok. Y-a-t-il des éléments qui peuvent déclencher ces comportements ?

E2 : Dès qu'il se sent en difficulté, il refuse en fait, il refuse d'être en difficulté parce qu'il est dans la précocité et pour lui la précocité c'est euh « j'dois tout réussir du premier coup » donc euh refus de l'échec, euh besoin, peur panique si on s'occupe pas de lui, peur de ne pas être accepté par les autres, et travail sur son image

I : Quelles répercussions ont ses comportements sur les autres élèves, sur la vie de classe ?

E2 : Exclu, ils l'excluent, donc ils vont avoir tendance à l'exclure même si par moment, comme son comportement s'est amélioré avec nos aménagements qu'on a fait euh et puis le fait que l'enfant grandisse aussi et qu'on prenne en compte sa différence euh les autres vont euh l'accepter davantage sur des jeux etc., mais euh tout en ayant une certaine crainte et euh parfois parce que les autres sont un peu plus fatigués, sont un peu plus énervés où là ça se passe mal et donc là euh de lui-même maintenant cet élève va quitter le groupe, par exemple sur le temps du midi là ce midi il y a eu un souci en rentrant du cinéma, de lui-même il a demandé à aller déjeuner avec un autre groupe-classe donc euh il a du mal à créer du lien même s'il en crée davantage euh c'est pas un lien qui va euh durer dans le temps et une inquiétude pour beaucoup de ne pas se retrouver dans sa classe en sixième, des demandes de à ce qu'il ne soit pas dans la même classe l'année prochaine

I : D'accord, euh quelle posture avez-vous adoptée avec cet élève ?

E2 : De lui rappeler constamment qu'il y a un cadre, constamment qu'il y a des règles, de lui, alors je l'ai rencontré déjà avant la euh rentrée, je l'ai rencontré avec la maman pour lui expliquer qu'effectivement je savais qu'il était précoce, que donc comme c'est un précoce très scientifique donc j'ai pris un diagramme, un un histogramme j'ai fait hein donc je lui ai dit ba là c'est ton niveau de vocabulaire, ton niveau d'intellect et d'analyse, la moyenne des autres elle est là, ça c'est euh tes aptitudes scolaires, la moyenne des autres elle est là et puis ça c'est ta gestion de tes émotions, elle est là, les autres ils sont là et notre travail à nous il ne va pas de

travailler sur cette grande barre parce que tu l'as déjà mais de faire en sorte que ces deux barres là elles montent donc il y a des moments où euh je ne te passerai rien, où j'te fixe la règle et si tu fais ce travail-là, tu le fais et si tu ne veux pas tu quittes la classe et tu ne la réintègres pas tant que tu n'es pas décidé à travailler. Ça va être ça, euh de lui dire aussi euh par moment je peux comprendre que tu es fatigué et dans ces cas-là tu me le dis donc on avait fait euh en début d'année je lui avais proposé de, d'avoir un cube de couleur et selon l'humeur, comment il se sentait, il euh tournait son cube, c'était un code entre nous et en fonction de ce code je savais

I : Et euh, ce code vous l'avez laissé tout au long de l'année ?

E2 : Oh non ! Très vite, très vite il n'en a plus eu besoin, très vite il n'en a plus eu besoin, après c'est un enfant quand il est en crise euh, alors ça c'est notre jargon, on dit on met au point une symétrie, c'est-à-dire que s'il est très en colère à l'inverse il faut poser énormément, lui dire euh « là tu es trop énervé je ne veux pas t'écouter, je ne veux pas t'entendre » ou lui dire bon ba là euh maintenant en fait il ne va plus se cacher sous la table, il va aller aux toilettes, il va se réfugier aux toilettes s'il y a un souci donc ça je l'autorise de sortir de la classe, vu qu'elles sont juste à côté je l'autorise à le faire et il sait que de toute façon dans les deux trois minutes qui vont suivre s'il ne revient pas de lui-même j'vais le chercher, donc on va discuter, je n'entre pas dans les toilettes, je reste à la porte des toilettes et calmement je lui dis « qu'est-ce qui s'est passé ? », « pourquoi d'un seul coup tu as voulu sortir ? », ça peut être quelque chose qui s'est passé le matin à la maison par exemple l'autre jour c'était, il avait pas réussi son exercice de piano avant d'arriver à l'école et donc il se, il commençait déjà à s'inquiéter des conséquences pour sa séance du piano du soir

I : Oui c'est qu'il se met beaucoup de pression en fait...

E2 : Il se met énormément de pression, oui, cet enfant, euh c'est un enfant sur une séance de motricité par exemple euh sur un exercice s'il n'arrive pas à le faire donc là je prends un exemple tout bête hein, euh on travaillait sur euh jeu de ballon, il fallait euh envoyer le ballon, le p'tit ballon mousse donc dans une cible, c'était un pont, il n'a pas réussi du premier coup et il voulait impérativement le mettre au centre du pont voilà donc si ça allait plus à droite, plus à gauche, non donc il a hyper-focalisé et il a recommencé jusqu'à temps qu'il y arrive et même une fois l'atelier fini en fait il est même pas passé aux ateliers suivants, il est resté sur celui-ci et une fois qu'il a vu que tout le monde est parti, lui il est resté là donc euh donc les autres élèves sont allés aux vestiaires, là il faut une bonne participation des élèves hein, donc les élèves aux vestiaires et euh ensuite je viens lui dire « bon écoute là il faut y aller parce que maman va

t'attendre » ou parce que « moi j'ai un rendez-vous et il est pas normal que moi je sois en retard à mon rendez-vous parce que toi tu n'acceptes pas la règle », donc toujours rediscuter avec lui, calmement et puis d'attendre que ça crise elle soit passée pour refaire le point donc euh en même temps quand tu es fatigué, quand tu es voilà tu te dis ce jour-là je ne rentre pas, je ne vais pas rentrer en opposition mais j'vais lui dire « écoute là j'ai untel ou tel autre élève dont je dois m'occuper ou tel ou tel autre souci donc je ne mettrai pas mon énergie sur toi ». Quand il sort de la classe je lui rappelle à chaque fois que « ben écoute là, j'ai laissé tomber vingt-quatre élèves pour m'occuper de toi, je suis l'enseignante des vingt-cinq de la classe, pas juste de toi donc à un moment donné je viendrai mais je viendrai quand moi je l'aurai décidé, c'est pas toi qui décide, c'est moi ».

I : Et avec les autres professeurs ça se passe bien ?

E2 : Ben du coup, là euh comme on est dans une petite école, il connaît tout le monde, il est arrivé l'année dernière euh il a du mal quand il y a un nouveau visage, un intervenant extérieur par exemple donc euh la première séance avec l'intervenant extérieur, même si je suis présente de toute façon, là, si, il ne va pas accepter que l'intervenant lui dise non parce que concrètement c'est euh « Pourquoi tu es là ? », « Qu'est-ce que tu fais ? », « T'as pas ta place ici ! ».

I : D'accord, ok. Euh, selon vous, qu'est-ce qu'un trouble du comportement ou un comportement difficile ? En quelques mots...

E2 : Un trouble du comportement c'est un, un trouble qui empêche l'enfant d'être élève, tout élément qui empêche d'être élève à cent pour cent, qui va l'empêcher de se concentrer, qui va l'empêcher de mener un, à terme quelque chose, d'accepter une vie en société, en collectivité.

I : Connaissez-vous ces types de troubles ou de difficultés comportementales avant de devoir y faire face ?

E2 : Non !

I : Non ? Euh, d'accord. Face à cela quelles étaient vos appréhensions ou vos réactions ? Donc notamment par rapport à cet élève...

E2 : Euh pas d'appréhensions par rapport à lui puisque j'avais cadré les choses, que je l'avais déjà vu fonctionner l'année dernière et nous décroisonnons en fait donc je l'avais déjà eu en tant qu'élève sur différents temps dans la semaine tout au long de l'année donc j'avais déjà vu comment il fonctionnait, voilà, de plus ce n'est pas mon premier élève à troubles de comportement donc euh (*rires*) voilà ! Et j'avouerai que mes premiers élèves c'est quand j'suis

arrivée en ZEP donc euh l'expérience fait que jusqu'à présent, mais peut-être qu'un jour ça ne suffira pas mais euh jusqu'à présent euh j'arrive quand même à trouver des solutions, voilà. Euh ! Pour ces enfants-là, mais j'aurais que c'est valable pour tout élève euh ça sert à rien de remonter la mer à contre-courant, on s'épuise donc à un moment au lieu de remonter à contre-courant il vaut mieux remonter avec l'élève, voilà je pense que c'est nécessaire...

I : Mmmh, oui...

E2 : C'est vrai qu'avec des enfants comme ça en plus il faut justifier, faut dire « je fais ça parce que c'est comme ça, je ne céderai pas parce que ça, parce que ça a telle ou telle conséquence », et juste pas lui dire « je le veux parce que j'te le dis », mais « j'te le dis parce que j'ai une idée derrière »

I : Oui donc c'est beaucoup dans la répétition aussi non ?

E2 : Donc il faut être dans la répétition, faut être dans l'explication euh voilà, faut dire « oui j'ai compris que tu es différent mais cette différence n'excuse pas », voilà « je comprends qu'à ce moment-là tu aies réagit comme ça, ça je peux l'entendre, mais c'est pas parce que je l'entends, que je l'ai compris, que je l'excuse »

I : D'accord, euh que pensez-vous de l'inclusion d'élèves considérés comme étant atteints de troubles euh du comportement dans des classes dites ordinaires ?

E2 : Euh étant donné qu'on va en avoir, qu'on en a de plus en plus, il faut les intégrer hein, à mon avis il faut les intégrer euh moi ce qui me euh il y a un aspect qui me gêne dans cette inclusion c'est qu'on ne pense pas autres élèves, c'est que euh souvent on va focaliser sur cet enfant-là, on va faire des équipes de suivi, des équipes éducatives sur ces enfants-là, on va faire des réunions MDPH etc., mais bien souvent on oublie que cet enfant-là qui est un cas particulier dans une école, par son attitude, il va à un moment donné, bon le mot est peut-être fort mais « porter préjudice » aux autres et qu'à un moment donné euh inclure un enfant d'accord mais pas au détriment des autres. Si dans l'inclusion on se rend compte que c'est trop préjudiciable pour les autres groupes ben du coup il faudrait pouvoir se remettre en question, il faudrait pouvoir proposer des choses, c'est ça.

I : (Acquiescement de la tête) Votre représentation concernant les troubles du comportement a-t-elle évolué du fait d'avoir été témoin euh de cela au cours de votre carrière ?

E2 : Euh elle évolue dans le sens où euh il faut agir au cas par cas et prendre conscience qu'un même trouble du comportement chez deux enfants peut se manifester différemment au final,

selon l'enfant lui-même et puis selon l'histoire de l'enfant quoi. Donc euh, tous les enfants sont différents et tous les troubles du comportement sont différents donc il faut s'adapter à l'enfant et ne pas attendre que l'enfant s'adapte à nous hein, c'est pas dans ce sens-là que ça marche hein, c'est à nous de nous adapter.

I : D'accord. Euh est-ce que c'est un sujet tabou ou vous en parlez avec votre entourage professionnel et personnel ?

E2 : *(moment de réflexion)* J'en parle ! On en parle parce que cet élève que j'ai sur une année ben l'année d'avant où l'année d'après il sera l'élève de quelqu'un d'autre donc c'est important d'en parler parce que euh euh d'avoir entendue ma collègue l'an passé m'en parler, j'ai su comment faire cette année et euh bien évidemment euh là je suis en train de préparer son entrée collège pour que euh ça se passe le mieux possible pour lui quoi donc oui. Voilà et dans mon entourage personnel euh même si c'est pas, ils ne sont pas du tout dans l'enseignement *(rires)* j'en parle aussi parce que effectivement euh j'ai un fils qui veut être éduc, l'autre est éducateur sportif euh mais qui travaille mais qui est éducateur sportif donc forcément voilà c'est quelque chose que euh *(rires)* dont on parle.

I : D'accord, euh quels sont vos rapports avec la famille de cet élève ?

E2 : Il faut les rassurer, en règle générale c'est des familles qui sont euh déjà bien abîmées par le système scolaire j'dirais, parce que euh avant qu'on pose un diagnostic, parce que quand le diagnostic est posé avant l'entrée en maternelle, là ça va on sait, mais tant qu'il est pas posé eh bien on se demande pourquoi, qu'est-ce qu'a cet enfant, pourquoi il ne respecte pas les règles etc., et donc du coup euh les parents peuvent entendre « mais votre fils il est, il y a un soucis, il ne respecte pas les règles, il obéit pas » euh entendre des autres parents euh être peu sympas hein euh c'est, c'est ça on intervient aussi dans le relationnel parent à parent pour dire « non mais attendez c'est pas parce que effectivement cet enfant euh... », j'pense à un petit CP là où il y a des soucis effectivement de comportement et euh d'expliquer aux autres parents « mais c'est pas dû à l'éducation, c'est à part, c'est... » voilà. Donc on va pas utiliser le terme maladie parce que euh j'aime pas... Euh mais dire « Non, ils font ce qu'ils peuvent, nous aussi et, et croyez bien que ça les rend aussi malheureux et leur fils aussi » parce qu'il se, un enfant est conscient de la différence hein même en étant plus jeune hein et il perçoit, c'est une éponge hein donc il perçoit tout donc même s'il arrive pas à mettre des mots il, il a perçu que quelque chose n'allait pas donc voilà. C'est plus ça, c'est effectivement dans le trouble du comportement

il faut travailler euh famille-école, mais aussi famille-école et les autres familles, euh il ne faut pas oublier qu'un enfant il fait partie d'un groupe et que voilà.

I : Ok, euh... Est-ce que cet élève bénéficie d'un PPS ou d'autres aides ?

E2 : Euh alors il, là euh il a un PAP, donc nouveau euh nouvelle procédure, voilà... Donc un PAP c'est euh alors la difficulté pour euh le PAP a été que la famille accepte de transmettre des documents émanant de médecins et de spécialistes, hein, la, la famille est, la maman est quelqu'un de très inquiète, très inquiète pour son fils euh a peur qu'on juge son fils donc forcément elle a beaucoup plus de mal à donner et ça va dépendre, il y a des familles où ils vont donner euh ba voilà parce qu'ils ont compris qu'on est là pour les aider et qui veulent et qui à un moment ont besoin d'être épaulés et il y a d'autres cas où ils vont avoir tendance à essayer de cacher ce qui se passe. Et en fait, en règle générale entre le moment où on dit « il y a un souci » et où le moment où les parents entendent « il y a un souci » euh nous on s'rend compte hein euh il faut deux ans, il faut près de deux ans de cheminement dans la tête des parents pour qu'ils disent « oui il y a bien quelque chose donc on va essayer de chercher ».

I : Oui donc ça prend du temps...

E2 : Ça prend du temps mais ça prend du temps aussi parce que on, on diabolise hein le trouble du comportement donc c'est ça qui fait que euh, la société elle a une façon de fonctionner qui fait qu'on essaie de rentrer dans des cases et dans des moules et du coup effectivement pour un parent ça se comprend tout à fait qu'il ne va pas l'accepter du premier coup, qu'il faut l'accompagner là-dessus et qu'il faut en moyenne compter deux ans.

I : Euh, est-ce que cet élève va avoir besoin d'AVS ou d'autres aides de ce genre ?

E2 : Euh non, parce que c'est vraiment pour lui euh lié à sa gestion des émotions euh une peur qui va, qui va s'intensifier très rapidement, euh une colère qu'il ne va pas maîtriser, euh voilà, il est, il est vraiment dans la gestion des émotions, il ne gère pas les émotions, une AVS ne changera rien. Euh une AVS, une auxiliaire de vie scolaire, elle va être utile pour un enfant euh dyslexique, qui euh qui a besoin de quelqu'un pour écrire, ou qui va, qui a besoin de quelqu'un pour lui lire un texte euh, un enfant qui n'arrive pas à une double-consigne, une double tâche ben l'AVS elle va l'aider à ce moment-là, un enfant euh hyperactif, à un moment lui dire « ben on va faire une petite pause de quelques minutes », euh voilà. Pour un enfant euh précoce, qui a des souci essentiellement de gestion d'émotions euh ça ne servirait à rien.

I : Euh comment vous communiquez avec les autres intervenants ?

E2 : Par téléphone, avec l'accord des parents. Il faut, on ne peut pas appeler un spécialiste hein et même si on l'appelle une fois, si on veut rappeler une deuxième fois il faut prévenir les parents. Les parents ne sont pas euh tenus de nous informer des suivis extérieurs, s'ils ne veulent pas le dire, ils ne le disent pas, voilà.

I : C'est à quelle fréquence que vous les avez ces communications avec les intervenants ?

E2 : Euh, concernant cet enfant-là euh j'ai appelé, je l'ai appelé plusieurs fois en début d'année pour qu'on voit dans quel sens elle, elle travaillait pour savoir si moi c'que j'faisais c'était dans la même orientation ou si euh à l'inverse je n'allais pas à contre-courant et puis ensuite on s'est mis d'accord, comme ça se passait beaucoup mieux, de l'appeler que s'il y avait vraiment un souci donc là euh on va reprendre nos appels parce que avec en plus fin de CM2 il y a l'angoisse de l'arrivée de sixième donc je sens la pression qui monte parce qu'il y a une angoisse derrière, voilà, donc là il va falloir euh vraiment retravailler, rediscuter là-dessus, l'aider à gérer puisque c'est un, c'est quelqu'un qui travaille sur la gestion des émotions et vraiment de cibler sur euh sur le point, le nœud, là ce qui coince c'est l'entrée sixième, c'est le fait aussi euh on lui a tellement dit « tu, tu agissais comme ça parce que tu étais précoce », sans lui préciser réellement ce que c'était que la précocité, qu'il a considéré que euh il arrivait toujours tout du premier coup, qu'il comprendrait tout du premier coup et que il, il dominerait tout le monde tout l'temps et là il se rend compte en fait que euh il y a certains points où ça coince hein parce qu'il a des problèmes psychomoteurs en plus donc dans tout ce qui est graphie euh c'est, c'est illisible hein donc c'est un enfant qui va forcément devoir se servir d'un ordinateur parce que voilà, et euh il y a quelques notions de conjugaison etc., tout ce qui est lié vraiment à de l'orthographe pure où ba euh c'est au-dessus de ses compétences, voilà. Donc euh il se rend compte que les autres avancent, que les autres progressent et que euh, et ça il a du mal avec ça. D'un seul coup il est en train de se rendre compte qu'il est en train, qu'il se fait dépasser et comme il se met beaucoup de pression et comme il veut être le premier partout, tout le temps, dans tout, ça c'est vrai, ça il le gère pas.

I : Euh l'intervenant c'est un psy ?

E2 : Non euh c'est une psychomotricienne qui joue sur euh une séance par exemple euh une séance type avec cet élève-là, au début de la prise en charge, c'est de dire ba ce cube-là, un peu sur euh sur l'album « la grosse colère », « ce cube-là ba c'est ta colère qui est là, aujourd'hui elle est là, et pis p'tit à petit il va falloir que tu la déplaces », et puis vraiment dans l'espace se faire se déplacer donc c'est-à-dire qu'en début de séance il dit tout ce qui l'a angoissé, tout ce

qui l'a énervé, il met ça dans sa boîte et puis en fonction de chaque élément il va prendre plus ou moins de distance par rapport à ça. Voilà, et après du coup en classe c'est pareil, je lui dis « pense à ta boîte ». Donc l'idée du cube aussi en début d'année, on est resté sur la boîte, voilà.

I : Ba ça le rassure aussi peut-être ?

E2 : Oui et puis de dire ba voilà euh « tu prends ta colère », c'est très imagé avec les enfants hein, tu prends ta colère et puis tu la mets là et t'essaies de t'en éloigner... Parce que l'enfant dans son imaginaire, il va l'imaginer, il va imaginer ce truc qui sort et qui rentre dans la boîte.

I : D'accord... C'est pas mal... Euh, mmh qu'avez-vous mis en place en classe pour pallier ce problème ? Notamment la petite boîte...

E2 : Alors euh, voilà, au niveau des autres euh élèves c'est-à-dire, expliquer à chaque fois euh « Attention effectivement à ce moment-là j'accepte qu'il sorte de la classe alors que vous n'avez pas le droit de le faire, pour vous protéger vous, pour éviter que vous assistiez à une énième colère » parce que c'est un groupe qui a été très très marqué en CM1 par l'agressivité de cet élève, l'élève a frappé son enseignante devant les autres donc euh des images chocs quand même...

I : Oui ça doit être traumatisant...

E2 : C'est traumatisant donc faut expliquer, dire « attention je vais tolérer des choses à lui, vous j'le ferai pas, mais c'est dans l'optique de vous protéger, c'est pour éviter que la colère ne dégénère » mais de dire aussi « attention, vous avez vu il y a des progrès » donc on en discute euh faut vraiment discuter énormément avec les enfants et s'il y a une crise euh prendre les enfants qui ont été impliqués, leur dire bon voilà « comment ça s'est passé ? », « comment vous auriez pu réagir pour éviter qu'il vous frappe ? », etc., et pis reprendre après devant toute la classe avec euh cet élève, qui est calmé et lui dire « ba voilà comment tu as réagi et ce que les autres ont ressenti » donc généralement voilà lui euh lui il dit « mais j'voulais pas ça » donc comme il se gère pas et... Voilà, tout est décuplé chez lui.

I : Donc vraiment jouer sur le dialogue...

E2 : (*Acquiescement de la tête*) Oui voilà. Parce qu'en fait, on, on, en fait c'est euh le diagnostic il est pas réellement posé comme ça mais euh c'est une précocité avec troubles autistiques, sur certains aspects, il y a le refus du contact euh savoir que si il fait une crise faut pas le toucher parce que euh c'est une agression voilà euh j'le brûle si j'le touche donc jamais le toucher quand il est en crise.

I : Euh comment envisagez-vous le passage de cet élève dans le niveau supérieur ? En termes de suivi.

E2 : Difficile pour un, pour une entrée collège. Difficile pour une entrée collège où euh il va falloir qu'il s'adapte à plus d'adultes, c'est donc euh la difficulté elle va être là, ça va être la pluralité des adultes hein, euh après je sais très bien que certains enseignants tiendront compte des remarques que j'ai faites cette année parce que bon ba quand on travaille sur le même secteur on s'connait plus ou moins hein, donc j'sais que certains feront euh et puis d'autres non et pis voilà euh y'a aussi euh le rythme de la sixième qui va être problématique parce que c'est un enfant qui est, comme on sait qu'il a du mal à gérer ses émotions, il y met beaucoup d'énergie donc il est très vite fatigué euh quand ici s'il a pas fini quelque chose lui dire « bon ben c'est pas grave, tu le finiras plus tard, tu me le rendras plus tard » ou ba « tu finis ça » parce que quand même euh intellectuellement il fonctionne bien, il va finir et puis ba il va rattraper euh le wagon hein en cours de route, mais là il pourra pas parce que quand le français sera fini euh il enchainera sur histoire ou sur mathématiques hein donc y'a ça qui m'gêne dans, pour l'année prochaine. Ca et euh il va aussi euh avoir des soucis avec son image qu'il se fait de lui-même dans le sens où pour l'instant il a pu euh progresser sans vraiment faire ses devoirs à la maison etc., ben l'année prochaine ça va être difficile euh moi j'accepte qu'il écrive mal dans les cahiers parce que je sais que de toute façon il ne peut pas faire autrement quoi euh j'peux pas lui demander euh d'avoir son énergie pour canaliser ses émotions puis en même temps de mettre de l'énergie pour, pour bien s'appliquer sur les lignes donc c'est vrai que j'arrive à le lire, que si j'arrive pas à lire ce qu'il a écrit j'l'appelle j'lui dis « bon ben écoute là tu, au secours là il faut que tu m'aides » donc là il vient et pis il me dit ou alors rapidement il vient et puis il me dit « nan mais là tu sais j'voulais écrire ça mais j'ai pas eu le temps » euh on a, on code énormément, quand on fait de la grammaire, analyse de phrases et ba euh voilà il va mettre N, V, etc. je sais c'que ça veut dire voilà j'accepte que ça soit codifié euh j'vais pas aller l'embêter avec « tu mets la date, tu mets machin », non, « déjà tu m'fais l'exercice » et « tu es déjà dans un refus d'écrit donc si déjà t'arrives à m'faire l'exercice j'suis contente ». Les attendus ne sont pas les mêmes sauf que là euh avoir des attendus vis-à-vis d'un adulte ba ça va puisque c'est un adulte qui le connaît par cœur qui l'a toutes les semaines et euh s'adapter aux différents adultes qu'il va avoir en face de lui euh ça va être problématique même si il a énormément progressé quoi, c'est un enfant qui chemine quand même...

I : Oui, ça risque quand même d'être compliqué...

E2 : Oui, ça va être risqué, ça va être chaud ! (*rires*)

I : Euh, est-ce que vous avez eu une formation sur ce sujet ?

E2 : Non !

I : D'accord. Trouvez-vous que l'Education Nationale forme suffisamment les enseignants face à ce genre de situations ?

E2 : Non...

I : Nan ?! Euh, d'après-vous est-ce un sujet dont nous parlons suffisamment ? Euh à travers les médias, dans l'Education Nationale ou autre...

E2 : Euh j' dirais que euh chaque, chaque inspecteur va avoir son dada donc après à un moment donné si on... Ba voilà, l'année dernière effectivement si euh ma collègue a été invitée à aller à des conférences sur la précocité etc., donc euh effectivement dans la théorie parce que c'est pas compliqué on va sur internet pour se renseigner euh ce que, dont on manque c'est la formation dans la pratique euh soit qu'un enseignant spécialisé vienne en classe voilà pour dire euh déjà ça serait bien, pas forcément euh aller dans, dans ce, dans un IME, ITEP, etc., pour voir comment ça fonctionne même si c'est très intéressant d'y aller parce que on voit des choses complètement différentes mais peut nous aider aussi sur nos classes à nous hein, mais euh voilà c'est d'avoir un regard extérieur de quelqu'un qui connaît le trouble euh pour dire « ba là tu fais plutôt çà et là tu fais plutôt ça ».

I : D'accord, ok. Euh, quels conseils pourriez-vous donner aux futures enseignants concernant cette problématique ? Ou aux enseignants actuels...

E2 : De ne jamais oublier qu'un élève il est unique, qu'un élève il a, chaque élève a ses caractéristiques, a ses façons de fonctionner euh etc., et que euh l'élève il est aussi enfant et que euh voilà même si on a un programme à faire en fin d'année, des compétences à valider euh faut pas oublier que pour telle ou telle raison extérieure à cet enfant il, peut-être qu'il ne pourra pas et pas s'mettre des œillères en disant « faut qu'il y arrive, faut qu'il finisse le programme, faut qu'il ait sa compétence » et se dire mais peut-être que cet enfant qui n'a pas, mais en fait c'est pour tous les gamins hein, pas que avec troubles du comportement, de dire que peut-être que ce gamin qui le soir à qui j'ai donné une heure de devoir en fait il est tout seul et que si y'a un truc qu'il n'a pas compris il n'y a personne pour l'aider parce que ses parents vont rentrer tard, euh ou euh tout simplement parce que les parents ont pas les capacités à euh à les aider donc il y a ça, euh pas oublier que ben la plupart des choses elles peuvent se faire en classe et pas et pas à la maison, ouais voilà. Euh mmh et puis euh moi j'serais bien tentée de dire euh

passage obligatoire en ZEP, voilà, soit par un stage hein euh mais euh voilà de euh, d'aller en ZEP parce que c'est en ZEP qu'on apprend à, à fonctionner quoi. En ZEP on découvre euh, alors après on n'est pas obligé d'aller faire une ZEP à Créteil ou euh à voilà, mais euh une école ZEP ça permet de voir une multiplicité de cas, euh de comprendre ce qu'est un travail en équipe, parce que c'est ça euh un autre conseil que j' donnerai c'est « ne restez jamais seul dans votre classe, laissez vos portes ouvertes, s'il y a un souci euh vous n'êtes pas responsable » euh voilà si ça ne marche pas avec un gamin faut en parler, faut le dire parce que p't'être qu'il y a une collègue qui l'a eu euh et qui a trouvé un, une astuce pour, qui fonctionnait avec lui, pas rester seul dans sa classe. Voilà, et ça en ZEP on l'apprend forcément parce que, en ZEP on peut pas travailler tout seul dans sa classe, c'est pas possible faut être en équipe voilà, et que une école ba c'est les enseignants mais c'est tout ceux qui, en plus maintenant avec les TAP, c'est euh tous les adultes qui gravitent sur une école et euh un enfant aussi euh ça a besoin d'un cadre, quel que soit son milieu social, quelles que soient ses habitudes, il a besoin d'être rassuré et pour être rassuré il faut qu'il se, qu'il sente tout simplement qu'il a un cadre autour de lui c'est-à-dire que si on a dit la sanction, si la ligne elle est là et que, tu ne la franchis pas, ou si tu la franchis et ben il y a sanction, voilà. Parce que il a besoin, l'enfant et notamment surtout dans les ZEP et quand il y a des problèmes à troubles du comportement, il a besoin de savoir que l'adulte il va tenir la route et qu'il ne va pas se dégonfler, qu'il ne va pas dire « bon ben finalement euh la punition euh bon ben finalement euh tu ne fais pas ça » euh...

I : Oui, ne pas être trop laxiste quoi ?!

E2 : Oui voilà, c'est de se dire euh que tu as fixé une règle donc tu la suis même si ça t'embête d'aller au bout, tu l'as dit, tu l'fais ! En plus si tu l'fais, surtout les premiers jours de classe, parce que finalement quand on a des jeunes collègues on leur dit euh « pour la première semaine tu ne laisses rien passer, même si t'as l'impression d'être un gendarme euh tu laisses rien passer, ils sauront qui t'es et euh et après tu verras ton année elle va couler » et aussi, si à un moment donné on fait une remarque pas sympa à un même, alors euh je sais pas euh on le gronde parce qu'il a embêté quelqu'un d'autre, dans la journée il faut donner un truc positif, faut le féliciter pour un truc quoi, même s'il a été hyper casse-pied parce que euh voilà au foot il voulait pas passer sa balle et que ça a dégénéré et que résultat ba il y a eu un problème, ben on va le gronder à ce moment-là, et puis dire « ba voilà je t'ai grondé, maintenant on passe à autre chose », et puis à un moment dans la journée lui dire « ah ba c'est c'est bien ».

I : Oui ne pas rester sur une note négative...

E2 : Oui voilà, oui. Ne jamais laisser partir un élève de l'école, le soir, sur une note négative.

I : Euh, ok, je prends note ! (rires)

E2 : Non mais parce que si tu le laisses partir sur une note négative, le lendemain matin il ne sera pas forcément dans de bonnes conditions quand il va revenir. Il aura été blessé, vexé et puis voilà et pis ba la maitresse on lui accorde quand même vachement d'importance quoi et donc du coup quand il revient, il est pas dispo. S'il est reparti, même si dans la journée il y a un truc qui s'est pas bien passé, si il part, et il sent que tout va bien, le lendemain matin il sera beaucoup moins bien. C'est ça, donc c'est pas mal (*rires*). D'ailleurs c'est comme ça que j'fonctionne (*rires*) euh voilà.

I : Ok euh est-ce que vous avez vu une évolution euh en termes de troubles du comportement, est-ce que il y a plus de cas maintenant selon vous ?

E2 : Il y en a plus, ouais il y en a plus. Voilà. Plus et puis euh peut-être je sais pas hein, c'est peut-être lié aussi au fait que, que finalement les enfants ils sont soumis à un rythme de vie infernal et donc du coup euh comme ils sont fatigués, parce que quand ils sont énervés ce n'est que de la fatigue hein, faut pas s'leurrer hein, donc un enfant qui est complètement excité et énervé c'est un enfant qui est fatigué, voilà. Donc oui il y en aura plus, il y en a plus, oui. Oui parce que là, là j'vois que ça fait huit ans que j'suis là euh avant il y avait p'têt euh un cas euh un cas par année, là y'a un cas par classe, voire deux donc oui effectivement c'est des choses qui vont en s'amplifiant.

I : D'accord. Euh est-ce que vous avez des sources intéressantes à faire partager sur ce sujet ? Euh des documents euh, des sites euh...

E2 : Non, alors j'vais regarder des vidéos souvent euh sur euh, si il y a la, l'académie euh l'académie de Bordeaux euh celle de Lille euh et celle de Caen qu'ont euh mais j'dirais sur tout sujet, vraiment des banques de données super intéressantes. Euh voilà (*rires*) donc il faut euh voilà faut aller voir là euh après faut pas hésiter à regarder des vidéos aussi sur euh sur des psys, il y a de plus en plus de psys euh de médecins qui font ça, euh mmmh euh alors à un moment j'allais sur euh les CEMEA donc les CEMEA c'est un organisme qui fait d'tout hein, qui fait aussi bien du BAFA, du BAFD que des choses euh sur les 0-3 ans, j'ai vu, j'ai assisté à une conférence c'était sur la motricité fin qui est, qui était exceptionnelle et qui était géniale (*rires*) et qui, bien que touchant que des 0-3 ans euh m'a permis de dire ben oui non mais c'est une évidence quoi, j'devrais faire ça et ça avec mes élèves, ouais... Et puis euh avec un autre conseil

euh quel que soit le niveau d'âge des élèves euh dialoguer, euh voilà faire comprendre aux enfants qu'ils peuvent parler.

I : Oui d'avoir une relation de euh de confiance.

E2 : Relation de confiance, s'ils ont quelque chose à raconter ba ils la racontent euh sans hésiter aussi de lui dire parfois ba c'est pas le sujet hein (*rires*) mais euh voilà qu'ils sentent que euh tu vois quand il y a des problèmes euh avec un enfant comme ça dans la classe bon ben lui il sait qu'il peut venir me parler en m'disant « oui ben là ça ne va pas bien » etc., mais les autres viennent aussi me dire « mais écoute euh là, là on n'en peut plus euh on en a marre, fais quelque chose » euh donc voilà ça ils savent qu'ils seront entendus euh quand t'as, euh là on entend parler d'harcèlement etc., si le dialogue est en place, l'enfant qui a été harcelé ou des témoins qui vont voir des choses euh vont venir, plus facilement parler, s'ils ont pris l'habitude de parler, ils vont venir en parler donc voilà.

I : D'accord... Eh bien merci beaucoup ! (rires)

E2 : Eh bien je t'en prie ! (*rires*)

- **Transcription 3**

I : Alors, quel âge avez-vous ?

E3 : J'ai 54 ans

I : Depuis combien de temps exercez-vous ce métier ?

E3 : Eh ben en fait ça fait euh j'ai commencé à 20 ans, 19 ans donc euh 30 euh 35 ans

I : D'accord, euh pourquoi avez-vous souhaité faire cette profession ?

E3 : Ça n'a pas été un souhait ça a été un hasard en fait parce que euh j'étais à la fac de droit ça ne m'intéressait pas trop, ça allait être des études longues, on était 4 enfants à la maison, mes parents roulaient pas sur l'or, j'ai une copine qui a passé le concours j'suis allée avec elle et puis voilà, parce qu'à l'époque les études étaient payées, les études étaient payées donc euh voilà c'était histoire de, je n'savais pas du tout c'que c'était enfin j'me rappelais de mes

enseignants, j'avais été une bonne élève, j'avais toujours eu un bon rapport avec l'école j'me suis dit bon allons-y ! Voilà (*rires*).

I : D'accord, très bien. Euh dans quel milieu se situe l'établissement où vous enseignez actuellement ?

E3 : C'est un milieu plutôt favorisé ou euh beaucoup des parents, euh alors c'est un milieu favorisé dans la mesure où on n'a pas beaucoup de parents au chômage, de choses comme ça mais c'est quand même un milieu où les parents travaillent beaucoup, les deux parents travaillent souvent euh etc. faut payer les loyers à V. c'est pas donné euh donc bon, et c'est un milieu aussi où les parents ne restent pas forcément, il y a beaucoup de turn-over de familles.

I : D'accord, ok.

E3 : Après euh on a quand même quelques immeubles en accession à la propriété pour des jeunes ménages, qui viennent de se construire donc depuis quelques années on voit arriver des familles un peu plus modestes ou des familles d'origines immigrées aussi, ça on n'avait pas du tout avant.

I : Ok, euh depuis combien de temps avez-vous ce niveau ?

E3 : Alors, j'ai, je suis à la maternelle depuis 25 ans, et des moyens (*souffle*) j'en ai eu euh j'en ai au moins depuis 10-12 ans hein, j'ai pas eu beaucoup de grandes sections, parfois j'ai eu des cours doubles petits-moyens, tous petits-petits-moyens.

I : D'accord et quels autres niveaux avez-vous déjà eu ?

E3 : En maternelle j'ai tout eu, quand j'faisais du primaire j'ai eu essentiellement du cycle 2 euh j'ai eu des classes de CP et de CE1 et quand j'ai commencé ma carrière j'faisais des remplacements et donc euh du coup j'ai fait un p'tit peu tous les niveaux mais pas beaucoup de cycle 3 quand même.

I : Mmmh, ok. Euh combien y-at-il d'élèves dans votre classe ?

E3 : Alors on est 29 mais deux enfants du voyage qui viennent pas régulièrement donc j'dirais 27.

I : Euh avez-vous déjà eu dans votre un ou plusieurs élèves avec des comportements difficiles ?

E3 : Oui. Euh, oui oui oui ! (*rires*)

I : Mmmh l'élève en question avait-il été diagnostiqué comme étant atteint de troubles du comportement ou pas ?

E3 : On a très peu d'enfants qui sont diagnostiqués à la maternelle quand on est en petite section, la plupart du temps, euh il y a deux ans j'avais des petits et des moyens, quand on met le doigt sur le problème, quel qu'il soit, euh on est les premières à, généralement, à mettre le doigt sur le problème donc les enfants ne sont pas diagnostiqués et on a beaucoup de difficulté à faire entendre raison entre guillemets aux parents, j'vous parle franchement hein parce que voilà hein les parents sont, énormément au début ils nous jouent le coup de la surprise, du déni, ils comprennent pas, on leur a jamais dit etc., et puis au fur et à mesure des entretiens, quand on est amenés à les revoir etc., on s'rend compte que bien souvent ils étaient un p'tit peu alertés, ils se posaient des questions mais malheureusement les médecins ne prennent pas leurs responsabilités, ne l'disent pas et euh, et dans les crèches non plus, les assistantes maternelles j'pense ne peuvent pas s'permettre de l'faire parce que elles sont des employées mais moi j'ai un, les enfants difficiles que j'ai cette année dans ma classe ou qu'j'ai eu l'année dernière en petite section, parce que c'est une année très très dure les moyens cette année, on a l'impression un peu, c'est étonnant quand on parle à d'autres collègues « Olala les 2011, les moyens ! », tout l'monde nous l'dit mais « Olala ! » mais c'est terrible on a l'impression que c'est vraiment, on s'dit mais « qu'est-ce qui s'est passé quoi ? » donc moi j'ai des enfants de 2011, j'les avais l'an dernier en petite section avec des moyens j'ai passé une très mauvaise année et cette année j'ai récupéré les autres en moyenne section et c'est pareil ! Et donc euh et donc non bien souvent les enfants ne sont pas diagnostiqués et nous on n'est pas médecins et on peut juste alerter et dire « faites quelque chose, consultez » etc.

I : D'accord, euh comment se manifestent les comportements de cet élève ou de ces élèves ?

E3 : En fait on a, moi j'ai été confrontée à deux types de comportements. Euh y'a des enfants qui sont dans, parce qu'on pense beaucoup agitation hein mais moi j'ai eu un enfant il y a trois ans, il était dans une sidération mentale euh il ne, il était complètement inhibé, sa maman l'amenait dans l'école, elle le posait dans ma classe, il ne bougeait pas, il ne m'a pas adressé la parole de l'année. Des enfants pour qui euh l'entrée à l'école semblait d'une grande violence, qui mettent longtemps à s'en remettre et en grande section c'était encore compliqué et donc la maman est persuadée qu'on lui a fait quelque chose parce qu'à la maison il est pas du tout pareil alors ça on a ce type de comportement mais pas très très souvent. Et puis sinon, on a des enfants, de plus en plus, qui ont euh de grandes difficultés de rapport à la règle et à l'adulte, c'est essentiellement des transgressions constantes euh du règlement, de la bagarre euh et une grande

agitation corporelle et motrice qui fait qu'ils ne tiennent pas en place et qu'ils renversent tout, alors évidemment euh...

I : Et euh ils sont agressifs envers les autres ?

E3 : Pas tous, pas tous. Euh alors on en a plusieurs hein cette année dans l'équipe des moyens là on en a vraiment plusieurs. On a certains enfants qui sont agités et agressifs envers les autres et par contre moi j'en ai une, moi mon enfant la plus agitée que j'ai dans la classe actuellement c'est une petite fille euh effectivement elle ne se pose jamais par contre elle n'est pas du tout agressive, envers personne sauf que c'est Verdun partout où elle passe quoi, « BOUM BIM BIM ! », alors voilà elle n'arrête pas de tomber, elle fait beaucoup de bruit, elle s'agite, elle parle tout le temps euh elle met un grand désordre partout euh elle est incapable de se concentrer, enfin voilà quoi, c'est, mais pas envers les autres.

I : D'accord et vous en avez eu certains qui étaient agressifs envers vous ou envers les adultes ?

E3 : Euh oui on en a, on en a un actuellement alors souvent on a des enfants c'est quand on essaie de les contraindre euh, par exemple quand on donne une règle et qu'elle est transgressée on fait un rappel à la règle et ça continue, on demande à l'enfant de venir, il se sauve euh et là si on veut l'attraper ça arrive qu'on prenne des coups d' pieds ou des coups d' poing quoi, voilà l'enfant se débat et il veut pas être attrapé. Mais ici dans cette école c'est quand même très très rare.

I : Euh d'accord. Est-ce qu'il y a des éléments qui peuvent déclencher ces comportements chez ces élèves ?

E3 : Oui en fait dès qu'on fait un rappel à la règle, une règle qu'ils connaissent hein parce que on travaille beaucoup sur les règles en maternelle, on les élabore ensemble, ils sont tout à fait d'accords pour dire « Ah ouais nan nan on n'tape pas, on n'jette pas de sable », ça ils sont tout à fait d'accords, en revanche ce sont des enfants très impulsifs et euh dans l'action, enfin comme beaucoup d'enfants ils ont quatre ans hein, dans l'action ils ne repensent plus du tout au règlement, ils ne respectent pas les autres, ils ne respectent pas le matériel et dès qu'on essaie de faire un rappel à la règle ou de sanctionner bon ben c'est à ce moment-là que ça part quoi. Alors en plus en maternelle on a très très peu de moyens de sanction donc c'qu'on fait c'est qu'on les isole du groupe, donc on les garde à côté d'nous ou on les éloigne du groupe dans la classe bon voilà mais on n'peut rien faire d'autre et l'enfant ben s'il ne veut pas rester à côté de vous et qu'il se sauve en courant ben on n'peut pas faire grand-chose hein.

I : Et puis vous avez les autres élèves aussi à côté...

E3 : Oui et puis en plus ça donne euh, en plus de l'agitation et du brouhaha permanent que ça donne euh on peut pas se permettre de céder trop souvent, c'est-à-dire que y'a des enfants auxquels je n'applique pas les mêmes règles parce que je sais que ces enfants-là qui sont trop compliqués et agités si j'les sanctionne à chaque fois ils ne vont pas voir le jour quoi, leur scolarité va être un long calvaire parce que globalement toutes les trois minutes ils transgressent donc de temps en temps, sincèrement j'fais semblant de n'pas avoir vu ou j'l'attrape. Mais le problème c'est que euh on n'peut pas s'permettre de l'faire tout le temps, parce que les autres enfants qui eux respectent la règle et qui voient ça du coup se disent euh voilà c'est injuste, c'est deux poids deux mesures mais sincèrement il y a des enfants pour lesquels on est obligé de lâcher hein

I : Ouais, d'accord. Quelles répercussions ont ces comportements sur la vie de classe ?

E3 : Ba déjà euh il y a une maitresse qui fait l'flic tout l'temps donc c'est hyper désagréable, parce que alors moi j'arrête pas euh je parle fort, je fais des rappels euh je rappelle la règle euh je gronde donc c'est très désagréable parce que au début d'année les parents vous disent euh « Oh mais vous criez tout l'temps ! » mais oui, oui effectivement euh « les enfants disent que vous criez tout l'temps » euh etc., donc déjà ils ont une maitresse qui crie euh qui est souvent grognon, qu'est pas toujours de bonne humeur euh et encore moi j'viens toujours volontiers donc euh parce que voilà maintenant j'suis habituée mais j'ai des jeunes collègues qui là me disent euh « mais heureusement qu'on est à mi-temps », qui disent « on n'tiendrait pas l'coup avec cette classe si on était à plein temps » donc déjà y'a ça et puis y'a le comportement lui-même de l'élève qui, qui est agité et ça, ça perturbe énormément, alors qu'à un moment où on travaille, où on se pose allé ça dure 20 minutes par ateliers, vraiment quelque chose par petits groupes euh certains enfants sont incapables de s'concentrer, de se taire et distraient tout l'monde et, et entraîne, il y a des p'tits enfants bien élevés qui sont un peu coquins mais ma foi si y'avait pas ces éléments perturbateurs, on fait les gros yeux ba ils oseraient jamais ! Mais là, de voir qu'il y a un trublion qui est en train de, ah ba ça suit quoi ! Dans chaque classe on a l'impression qu'ils arrivent à s'acoquiner avec d'autres et à en entraîner d'autres. Ils génèrent un grand désordre, on n'peut pas avoir le calme euh pour lire, pour répondre à des questions, en plus ils sont souvent hors-sujet, ils se dispersent énormément, c'est des enfants qui partent sur d'autres sujets et alors que vous étiez en train de faire un truc sympa « POUF ! » ça vous part entre les mains puis euh voilà y'a plus rien quoi ! C'est difficile de maintenir leur attention

sur quelque chose, et puis ils font des interventions intempestives et au bout d'un moment ba tout l'monde est déconcentré et on n'y arrive plus.

I : Comment sont les autres élèves par rapport à ces élèves-là ?

E3 : C'est très étonnant, euh y'a un rapport de euh pas d'amour-haine mais ils les trouvent très très intéressants, ils sont un p'tit peu fascinés par euh par ces personnages qui mettent les grandes personnes, qui nous mettent euh, ils voient bien qu'on est mis en difficulté et qu'on est interpellés. Quelque part peut-être que c'est quelque chose qu'ils aimeraient bien faire et, alors ils sont un p'tit peu quand même fascinés par ces enfants-là mais en même temps ces enfants les dérangent et donc souvent ces gamins-là ils ont du mal à avoir des copains, parce que forcément vous êtes à côté de lui et vous vous prenez un coup parce qu'il bouge tout le temps ou alors vous vous faites gronder avec, euh donc ils ont du mal à avoir des copains longtemps, ils ont des copains un p'tit peu parce que c'est rigolo d'aller faire des bêtises euh mais après l'autre gamin s'rend vite compte que finalement c'est pas si agréable que ça parce qu'on s'fait punir, parce que l'autre ne vous respecte pas, vous fait faire des bêtises euh donc euh c'est, c'est rigolo ces relations comme ça. Et ils sont quand même très critiques et ils les dénoncent très vite et d'ailleurs c'est quelque fois pas vrai, ces enfants deviennent vite des boucs émissaires pour les autres et ça c'est difficile. On essaie de leur faire comprendre hein en disant « ba tu vois t'es toujours en train d'faire une p'tite sottise, maintenant dès qu'il y a quelque chose qui tombe on pense que c'est toi et les autres disent que c'est toi-même si c'est pas l'cas ». Et on arrive parfois par ce biais à leur faire comprendre que euh ça va pas être drôle pour eux s'ils continuent comme ça, mais bon, voilà... On est loin de l'âge de raison.

I : Ouais, euh quelle posture avez-vous adopté avec ces élèves ?

E3 : Ben comme j'veus l'disais, j'essaie de, d'assouplir un peu la règle, d'être plus tolérante parce que sinon j'arrêtera pas et eux non plus, et puis euh j'les surveille beaucoup plus que d'autres et je sépare les, c'est-à-dire que quand j'ai besoin de calme je sépare les binômes infernaux, je leur impose, ils choisissent leur travail, leur atelier le matin mais si ça s'passe mal, après plusieurs réprimandes j'leur impose de n'pas s'inscrire aux mêmes ateliers, je les laisse pas côte à côte, par contre à la récréation on les laisse euh on les laisse aller avec leurs copains.

I : Il y en a combien dans votre classe qui pose problème ?

E3 : Cette année c'est compliqué euh cette petite fille dont j'parlais qui elle, alors j'suis pas toubib hein, mais qui semble être dans l'hyperactivité et sinon euh des enfants très très agités et très très perturbateurs j'en ai cinq.

I : Ah oui d'accord, sur 27...

E3 : Ouais... Alors par contre ce sont des enfants brillants !

I : Oui au niveau des apprentissages il n'y a pas de soucis ?

E3 : Il n'y a aucun problème. Alors la p'tite il faut qu'elle prenne le temps de s'poser hein, parce qu'elle au bout de trois minutes elle couine, elle dit qu'elle en a marre et qu'elle n'y arrive pas, alors que euh elle est tout à fait capable de faire, ce sont des enfants euh très très compétents et puis alors en plus ils sont fins, enfin j'veux dire euh ils ont un sens de l'humour euh si j'fais une p'tite blague ou un jeu d'mots ils comprennent tout d'suite, mais alors, mais c'est un chahut, alors il y a des jours où j'me dis que j'vais pas faire de p'tites blagues parce que sinon ça part en hurlements, ça déborde ! (*rires*)

I : Euh selon vous, qu'est-ce qu'un trouble du comportement ou un comportement difficile ?

E3 : Ben y'en a beaucoup des troubles du comportement, il y en a énormément. Pour moi quand même c'est quelque chose qui sort d'une normale, ba voilà moi j'dirais que euh depuis 25 ans que je suis euh instit en maternelle, y'a un type de comportement qui m'semble globalement normal mais pas forcément d'être un enfant très sage hein mais voilà y'a une agitation qui est relativement normale dans certains cas, euh bon voilà dans ma tête j'ai un peu les critères d'une certaine normalité et un enfant qui sort de cette normalité là, soit parce qu'il est très agressif, soit parce qu'il est très agité, soit parce qu'il est très peu attentif, pour moi là, c'est là que commencent les troubles du comportement. Soit parce qu'il est très inhibé aussi ou alors un enfant qui n'ose rien faire, qui pleure, qui n'prend pas la parole, qui est, euh bon, en début d'année on peut comprendre, il faut qu'ils s'habituent mais voilà passé la Toussaint euh y'a certains comportements on se dit « Non, ça c'est pas normal ! ». Bon évidemment on n'dit jamais « Bon ben il est pas normal hein », voilà. J'pense qu'on a chacune des p'tits schémas dans nos têtes de c'qu'est un enfant euh, après pour les différents instits je pense que le, la normalité n'est pas la même quoi ! Y'a sûrement des collègues plus tolérantes et moins tolérantes euh moi maintenant j'commence à être âgée, j'commence à avoir du mal à supporter le bruit et l'agitation donc je pense que j'suis moins tolérante que mes collègues plus jeunes.

I : Oui, ok. Est-ce que vous connaissiez ces types de troubles ou de difficultés comportementales avant de devoir y faire face ?

E3 : Ben sincèrement non, non parce que moi à mon époque on n'a pas du tout été formés là-dessus, pas du tout, après dans la, on a une formation continue, on nous propose des choses mais euh moi j'ai jamais eu l'occasion de choisir euh, j'me rappelle plus hein depuis l'temps si on m'l'a proposé ou pas mais en tout cas je n'ai jamais été à même de l'choisir. Par contre j'veis y songer sérieusement euh si ça se présente parce qu'on est quand même très démunis. Et puis cette année est particulièrement difficile, jusqu'à présent j'avais jamais été confrontée à tant de, enfin y'a toujours eu des enfants en difficulté dans les classes, mais je trouve, après c'est pareil hein ça doit être avec l'âge hein, mais j'ai l'impression qu'on a des enfants de plus en plus agités, de moins en moins attentifs et là vraiment on a euh un cru qui est particulièrement nerveux hein (*rires*).

I : Face à cela quelles étaient vos appréhensions, vos réactions ?

E3 : Moi j'm'en suis jamais tellement fait parce que j'ai jamais vraiment eu de problème d'autorité et les enfants euh quand on est un peu sévère ils comprennent vite que euh, et j'ai jamais eu de problèmes d'autorité comme cette année donc euh c'est pour ça aussi que j'suis démunie parce que ba ça marchait, parce que euh j'avais une ligne de conduite qui marchait et qui marche plus. C'est... C'est stressant un peu, c'est déstabilisant.

I : Euh, que pensez-vous de l'inclusion d'élèves considérés comme étant atteint de troubles du comportement ?

E3 : Beh moi j'suis plutôt pour sauf que à un moment euh déjà euh à un moment il nous faudrait de l'aide parce que ces enfants-là euh s'ils ont des troubles du comportement et qu'il y a quelque chose de médical derrière, moi j'suis pas formée, moi j'suis pas maître spécialisée, j'suis pas psychologue ni rien du tout ! On a aucune aide donc qu'ils soient dans un milieu normal, enfin normal voilà j'dis toujours ça mais qu'ils soient dans un milieu scolaire normal, ils ont droit comme tout l'monde, ils ont l'droit d'connaitre ça, par contre il faudrait qu'on ait de l'aide, qu'ils soient éventuellement sortis de temps en temps d'la classe pour des aides extérieures ou je n'sais quoi ou que quelqu'un vienne nous aider et puis que à un moment quand, si ça devient plus possible, qu'on puisse dire stop à un moment parce que euh nous en fait les enseignants on ne décide rien, on est obligé d'accueillir ces enfants-là et sincèrement on le fait avec euh, on le fait volontiers sauf que à un moment quand ça pose des problèmes énormes, on a beau faire des équipes éducatives et tout ça, on nous dit « il n'y a pas d'AVS, c'est pas vous qui choisissez,

l'enfant a le droit d'être scolarisé » et « il a le droit d'être scolarisé à plein temps et vous allez l'prendre à plein temps ». Moi l'an dernier dans ma classe j'avais une enfant qui ne parlait pas, qui n'était pas propre, qui venait à mi-temps dans la classe bon avec une EVS mais qui allait autrement en centre, j'avais un petit qu'on a dépisté comme étant euh handicapé mental, euh c'est moi qui est dû annoncer aux parents qu'ça n'allait pas parce que personne n'avait jamais rien dit, l'enfant ne parlait pas et j'avais ma troupe de p'tits là qui mettaient la cour là à feu et à sang... Super... En plus c'que ça implique c'est que à la maternelle, comme nous on les prend, les parents s'imaginent que ça va toujours se dérouler comme ça puis arrivés au primaire et qu'on leur dit « ah mais non mais il n'y aura pas de scolarité en primaire ou dans une classe adapté, une CLIS ou un truc comme ça », ben là les parents ils morflent grave hein. C'est ça aussi qui est, les accueillir d'accord mais il faudrait les prévenir tout d'suite que attention ça va pas forcément être toujours comme ça.

I : Et euh selon vous c'est à qui de les prévenir ?

E3 : Ba j'pense que ce serait sûrement pas à nous hein j'pense que ce serait à l'institution de les prévenir, de leur dire voilà « votre enfant a droit à une scolarité comme tout l'monde, il doit être en intégration on est d'accords, on vise une intégration à plein temps mais au bout d'un moment si c'est plus possible parce qu'il a trop besoin de soins, parce que l'école ne répond pas à ses besoins », etc. mais les parents sont tellement en demande d'école, d'école, d'école, de normalité qu'ils veulent absolument que l'enfant reste dans l'école et ça à mon avis c'est une erreur parce que y'a des enfants qui sont dans l'école dont on s'occupe mais dont on s'occupe sûrement pas comme il faut parce que on n'a pas les compétences pour et que au moins ils devraient aller un p'tit peu ailleurs. Parce que euh voilà, moi j'suis programmée pour m'occuper euh de moyennes sections de quatre ans qui euh savent faire ça, ça, ça et ça et que je vise à emmener là. Après bien sûr on pallie hein, on bouquine, on cherche d'autres exercices, on aménage euh mais enfin au bout d'un moment ça n'a pas trop de sens quoi, c'est difficile de construire un parcours pour un enfant qui est différent.

I : Euh mmh, votre représentation concernant ba les troubles du comportement ou les comportements difficiles a-t-elle évoluée du fait d'en avoir euh eu dans votre classe ?

E3 : Ben oui parce que au début j'pensais que les enfants euh les troubles du comportement pour moi c'était des choses très liées euh à l'autisme en fait, avec les, avec des TOC et des choses comme ça, euh à l'autisme ou alors à une certaine déficience mentale et en fait j'me rends compte, j'me suis rendue compte que pas du tout et que à la limite c'est même des enfants

assez intelligents, enfin en c'qui concerne ceux qu'on a actuellement ce sont des enfants plutôt performants et, avec ce petit garçon que j'ai eu il y a deux ans j'ai aussi été confrontée à des troubles ba voilà euh d'inhibition complète quoi, totale, de fermeture euh des écoutilles et ça c'est quelque chose que je n'connaisais pas quoi.

I : Euh est-ce que c'est un sujet tabou ou en parlez-vous avec votre entourage professionnel et personnel ?

E3 : Alors euh professionnellement on en parle énormément parce que ils nous interpellent tous, et puis mes collègues me disent « Olala mon Dieu on va les avoir l'année prochaine, comment on va faire ?! » donc on en parle énormément puis quand on s'interroge sur un enfant on essaie toujours d'avoir un, un autre regard, bon déjà moi j'ai mon ATSEM aussi qui est là donc euh on essaie, on parle aux collègues euh « Là dans la cour tu l'as vu, qu'est-ce que tu en penses ? » etc., on en parle énormément, on parle même que d'ça, que d'ça. Ben euh avec euh, à l'extérieur c'est difficile parce que euh « Oh tes histoires d'instit c'est bon ! », voilà, ben moi j'en parle à mon mari parce que des fois j'lui dis « Oh mais olala c'est pas possible ! », mais c'est plus sur le mode de la plaisanterie, c'est plus pour (*souffle*), décharger tout ça, mais non c'est difficile d'en parler en dehors et puis c'est difficile parce qu'on ne veut pas porter non plus de euh faut pas qu'les parents pensent qu'on porte un, qu'les autres parents ou les gens pensent qu'on porte un jugement ou qu'on porte une prédiction quoi. Entre collègue on peut en parler, mais j'peux pas dire ça dehors quoi, bien évidemment il est hors de question que j'dise ça à quelqu'un d'autre quoi à part avec les collègues.

I : Oui, euh quels sont vos rapports avec euh les familles de ces élèves ?

E3 : Oh ça finit souvent très mal. Alors euh la plupart du temps déjà c'est nous qui mettons les parents face à la difficulté puisqu'on est en première ligne, petite section, moyenne section, quelque fois aussi les collègues de p'tite section ont pas trop mis le doigt dessus parce que « Oh ba ils sont petits, il faut leur laisser le temps », ça c'est compliqué parce que tout l'monde le sait que l'enfant n'est pas euh dans un comportement adapté et on voit qu'la collègue ne dit rien et donc ils arrivent en moyenne section et puis vous, vous savez déjà sauf que vous pouvez pas l'dire aux parents au mois de septembre parce que le parent va dire « Ba oui mais vous ne le connaissez pas » etc., donc souvent on est les premières à alerter les parents donc ils sont souvent dans l'déni « Non mais elle exagère, mais qu'est-c'que c'est que cette sorcière, non mais n'importe quoi, mon gosse il est normal, les autres gosses ils sont pas mieux » et puis euh « vous l'aimez pas, vous l'aimez pas mon gosse », faut qu'on leur explique qu'on n'est pas là

pour ça en fait, on n'est pas là pour les aimer, et puis ensuite comme ça s'arrange pas et pis qu'on fait parfois des signalements ou qu'on fait des équipes éducatives, on est amené à voir les parents souvent souvent, à discuter beaucoup avec eux et là on a une alternative, ou les parents euh se rendent compte petit à petit que effectivement le comportement n'est pas adapté et acceptent les solutions d'aides qu'on peut leur proposer, c'est-à-dire euh ou le réseau d'aide, oui enfin bon le réseau d'aide faudrait qu'on en r'parle aussi parce que euh entre les réseaux qu'existent pas, les collègues qui sont malades et euh quand elles sont sur quinze écoles euh bref, ou bien ils acceptent donc d'aller consulter, euh d'aller au CMP, d'aller consulter la pédopsychiatre, de mettre en œuvre une aide extérieure ou de euh mettre en œuvre le RASED ou bien alors on a, on a un déni complet euh « vous l'aimez pas euh c'est les autres qui l'embêtent et qui l'entraînent euh il est pas fou et puis on va pas aller voir le pédopsychiatre qui va lui mettre des idées dans la tête » et du coup euh à la fin d'l'année avec des parent qui sont dans le déni, qui vous disent « oui oui on va faire quelque chose » et qui le font pas ou qui voient une pédopsy une fois et elle leur plait pas, ils y retournent pas, mais vous l'savez pas qu'ils y retournent pas et puis ou alors vous voulez leur parler et ils sont jamais là, ils viennent plus, ils répondent plus aux mots dans les cahiers, ils viennent plus prendre les gamins à la porte parce qu'ils veulent pas que vous les chopiez et euh...

I : Oui ils fuient en fait...

E3 : Oui ils fuient complètement le truc alors ces gamins j'me dis que j'peux pas les reprendre une année de plus parce que euh on est en mauvais termes avec les parents, les parents vont se sentir victimisés donc je n'en ai gardé qu'un, c'est un enfant justement dont les parents euh sont au courant de son agitation, d'ailleurs tout l'monde le dit, au centre-aéré etc., et dont les parents essaient fermement de faire quelque chose, de travailler avec moi sinon c'était pas possible hein...

I : Et ils sont dans le déni les autres parents ?

E3 : Alors euh y'a, oui un des, euh deux des enfants les parents sont vraiment dans le déni euh « Non non mais c'est les autres » et y'en a un « Oui mais on fait c'qui faut, il consulte à l'extérieur, mais faut être patient, faut l'aider » sauf que nous on trouve que c'est un peu long parce que l'aide a été arrêtée, ils pensaient qu'ça allait mieux et puis ça r'commence euh donc voilà.

I : D'accord. Donc est-ce que ces élèves ont bénéficié de PPS ou d'autres aides ? Parce que du coup j'suppose qu'à l'heure actuelle non mais peut-être que pour plus tard...

E3 : Alors certains de ces enfants oui, on fait des équipes éducatives et on leur propose. Mais le problème c'est que euh faire un PPS pour le comportement c'est compliqué, faire un PPS pour des enfants qui ont des difficultés intellectuelles euh des choses comme ça mais euh pour ces enfants-là c'est très très compliqué de de mettre ça en place.

I : Et est-ce qu'il y a d'autres aides qui sont mises en place ou pas ?

E3 : Ba, ba les aides peuvent être extérieures parce que euh quand les parents vont consulter parfois il y a des mises en place de euh d'aide de psychomotriciens ou de relaxation ou de euh orthophonistes, des choses comme ça, il y a des enfants qui consultent au CMP mais par contre nous au sein de l'école euh on n'a, on n'peut pas faire grand-chose hein.

I : Mmmh, d'accord. Euh comment communiquez-vous, du coup, avec les autres intervenants ? Vous n'avez pas de relations avec euh ba avec les aides extérieures ?

E3 : Alors ba la plupart du temps les médecins ne souhaitent pas communiquer avec nous, d'ailleurs si, il arrive aussi que des enfants aient un trouble qui est diagnostiqué, les parents le savent et ne nous l' disent pas.. Euh en trente ans d'expérience ils espèrent qu'on n'va s'rendre compte de rien, pour ça ils nous font rire hein, au bout de deux jours on s'dit « oh ba l'gamin ça va pas très fort » donc euh donc les médecins ne communiquent jamais avec nous, les pédopsychiatres extrêmement rarement aussi alors souvent c'est plutôt les psychologues du CMP etc., qui nous téléphonent, qui essaient de nous voir mais comme eux leurs horaires, leurs heures ne sont pas prises en charge en dehors de leurs heures de travail, on n'peut pas s'voir puisque nous on est à l'école, eux ils sont au boulot et ils ne viennent pas après, ils ne veulent pas venir en dehors de leurs heures de travail sauf si on fait des équipes éducatives donc là le médecin vient euh les rééducateurs viennent etc. Mais bon euh c'est sur leur temps de travail. Alors sinon souvent c'est des entretiens téléphoniques qu'on peut avoir avec eux.

I : Et donc du coup pour les élèves qui posent problème cette année vous avez fait des équipes éducatives ou pas ?

E3 : Alors pour les enfants qui posent problème euh non j'ai pas fait d'équipe éducative encore, par contre j'ai beaucoup vu les parents, je euh, j'rencontre beaucoup les parents et euh j'ai essayé de, j'ai essayé de mettre en place une aide extérieure pour cette petite fille, j'ai essayé de faire comprendre aux parents que, euh en dehors de, parce que les parents disent « Oui ba elle est hyperactive c'est comme ça, point », sauf que moi l'parent il est pas médecin il m'dit qu'elle est hyperactive en fait j'en sais rien du tout, bon quand même au bout de plusieurs fois

ils m'ont dit qu'ils allaient aller consulter un pédopsychiatre et qu'ils me tiendraient au courant et que effectivement c'était difficile. Pour un des deuxièmes euh on a alerté le réseau d'aides, j'ai fait un signalement au réseau d'aides et donc la psychologue scolaire euh vient les observer en classe, les prend ensuite, avec l'accord des parents, les prend sur une petite séance pour voir comment ils sont et envisage après éventuellement un aide soit à dominante pédagogique soit à dominante euh rééducative sauf que faut un maitre E ou un maitre G sauf que nous euh on n'a plus d'maitre G j'crois et le maitre E a été opéré et on n'a plus de psychologue scolaire pendant un moment donc c'est quelqu'un d'une autre circonscription qui vient et elles ont j'sais pas combien d'écoles donc euh... Et puis évidemment nous à la maternelle euh, elles prennent les enfants du primaire en priorité parce que euh ces enfants-là il arrive fréquemment que du coup euh ils développent des difficultés d'apprentissage au primaire puisque là ils peuvent plus se contenir et donc c'est compliqué et alors que nous si vous voulez les difficultés d'apprentissage sont quand même moins nettes quoi. Donc euh voilà et pour l'autre la psychologue scolaire euh vient le voir, euh mais elle l'a, elle l'a vu là, elle l'a vu y'a trois jours. Et ceux que j'avais signalés l'an dernier ont été vus également, une ou deux fois et ma collègue a re-signalé donc la dame est revenue mais bon voilà personne ne peut les prendre en charge donc euh... Après j'ai des enfants qui sont, pour moi ils sont extrêmement agités mais je pense que ça relève beaucoup de méthodes éducatives qui n'sont pas appliquées en fait, ce sont des enfants qui martyrisent leurs parents hein. Y'a un enfant que j'ai eu l'an dernier, ses parents doivent fermer les placards à clefs, l'enfermer dans sa chambre et couper l'compteur d'électricité, il a quatre ans et demi... Et les parents « Ah non non non il va pas consulter, il est normal » mais vous avez envie de leur dire « mais c'est quoi la normalité » quoi c'est effarant, moi je vois mes élèves qui sont pas simples hein, je les vois quelque fois partir avec leurs parents mais c'est une horreur ! Ils se roulent par terre, ils jettent les cartables, ils font des caprices euh mais j'me dis « c'que tu vis en classe mais ce n'est rien par rapport à c'qui vivent » je peux m'estimer heureuse, ce n'est rien par rapport à c'qu'ils font vivre à leurs parents ! On a l'impression que, moi j'ai l'impression qu'on a en face de nous une troupe d'enfants rois en fait.

I : Est-ce que ça a évolué ? Est-ce que vous pensez qu'au fil des années il y en a de plus en plus ?

E3 : Moi j'ai l'impression quand même que la société change beaucoup, ici on a des parents qui travaillent loin et qui travaillent beaucoup, les enfants font un temps de collectivité énorme. Les enfants ils sont plus longtemps en collectivité que, que euh, que les adultes. Et euh et voilà, on créé une espèce de boule de neige comme ça, il y a des petits qui arrivent vous leur dites

« Non », ils vous regardent ils continuent, euh ils n'ont jamais entendu ce mot. J'en suis au point où quelques fois je dis « non » exprès pour les frustrer, c'est, c'est nul hein mais euh... C'est uniquement, parce que c'est pas possible quoi. Mais qu'est-ce qu'ils vont faire dans la vie ces gamins-là, qu'est-ce que ça leur offre la société si ils sont pas un peu habitués à être un peu frustrés ?! C'est incroyable, c'est (*rires*).

I : Euh bon du coup vous m'en avez un peu parlé toute à l'heure mais qu'avez-vous mis en place pour pallier ce problème ? Donc c'est les sanctions et...

E3 : Ba je sanctionne et pis surtout j'essaie d'aménager euh alors j'aménage mon emploi du temps hein c'est-à-dire que euh on essaie d'éviter les déplacements trop longs, les déplacements trop fréquents, j'essaie de limiter tous les moments qui sont propices au chahut hein, parce que euh voilà... J'essaie de limiter les moments où euh ils sont trop loin de moi, les moments trop collectifs voilà, euh ils ont une place chacun, je suis obligée sinon ils se poussent, ils se pincent, ils se précipitent pour avoir telle place donc ils ont une place nominative, non mais euh c'est fou hein d'en arriver là ! Et puis on sépare les éléments perturbateurs et j'impose certaines règles euh, et je fais motricité, le matin très tôt, et pis on y va.

I : Pour les fatiguer un peu ?

E3 : Oui, oui oui (*rires*) pour les fatiguer un peu et puis je fais motricité tous les jours, tous les jours, tous les jours. Et c'est après la récréation qu'on se met à travailler aux tables, parce que là ils sont quand même contents de s'asseoir donc voilà on aménage l'espace, on aménage l'emploi du temps, on aménage les temps d'regroupement et puis on aménage les temps calmes aussi. Mais au début de l'année j'ai cru que je n'allais jamais y arriver, ils n'arrivaient pas à s'asseoir, à se poser et à se détendre, j'étais obligée de circuler, sans arrêt, de poser les têtes, de mettre la main sur l'épaule, de faire « Chut ! Chut ! » tout l'temps...

I : Euh alors où est-ce qu'on en était euh...

E3 : J'suis très bavarde hein !

I : Ah mais il n'y a pas de soucis, moi ça m'intéresse donc il n'y a pas d problème ! (rires) Euh alors trouvez-vous que l'Education Nationale forme suffisamment les enseignants face à ce genre de situation ? Je suppose que vous allez dire non...

E3 : Alors non, après moi en même temps j'ai été formée il y a longtemps donc faudrait peut-être voir avec des collègues plus jeunes. Nous c'est clair que ça euh on ne nous en parlait pas, alors il y a peut-être, peut-être qu'au cours de notre formation euh professionnelle à suivre dans

nos 18 heures de formation annuelle, peut-être que dans certaines circonscriptions il y a des choses qui sont proposées sauf que moi j'en ai jamais vu passées et que euh on a beaucoup d'heures imposées et que donc après dans les trois heures qui restent quelque fois c'est pas facile euh... Donc c'est sûr que non, on n'est pas, on n'est pas formés et non seulement on n'est pas formés et on n'est pas soutenus et on n'est pas écoutés, sincèrement, parce que quand vous avez des problèmes de discipline dans votre classe on vous renvoie euh on vous l'envoie à vous, « c'est vous qui savez pas faire » quoi or je pense que il y a sûrement d'ça mais il n'y a pas que ça et puis j'estime aussi que quand on vous met 33 élèves de 4 ans dans une classe où il n'y a même pas une norme de mètre carré par élèves, qu'est-ce que vous voulez faire ? Il y a des normes pour les poulets en batterie, en élevage il y a tant de mètres carrés par poule ais pour les gosses euh non. A la fin les enfants ne se supportent plus physiquement, ils ne supportent plus d'être sans arrêt bousculés euh et ça s' comprend. Sauf que nous on est complètement à l'étroit hein, et les TAP ont lieu dans les salles de classe, alors que ça pourrait être un moment pour l'enfant euh un moment hors scolaire mais ce n'est pas l'cas parce que d'une part les TAP ont lieu dans les salles de classe, sont fait en grande partie par les ATSEM et par des éducateurs et comme le personnel n'est pas suffisant ils sont quand même en assez grands groupes. Mais ça n'a pas d'sens, d'ailleurs les mêmes ne s' rendent pas compte de la différence. C'est pour ça aussi que le temps pour eux ça doit, s'étirer, s'étirer, s'étirer. Vous imaginez à quatre ans, ils arrêtent pas d'être pris en charge par un tas de personnes différentes qui n'ont pas le temps d'se parler. Mais c'est aussi pour ça que euh, parce qu'on a souvent des demandes d'étudiantes qui veulent venir etc., mais j'ai répondu à votre demande parce que à un moment on en a marre quoi et puis j'me dis que si au moins on peut en parler à quelqu'un qui pourra éventuellement faire une synthèse et que ça soit écrit quelque part ce gros n'importe quoi qui a lieu actuellement, ça sera pas mal quoi. Et moi j'pense que l'agitation des enfants elle vient aussi de ça, d'un problème éducatif, d'un problème de société, du manque d'exigence euh alors maintenant l'école doit être bienveillante euh et puis y'a plein de choses comme ça et puis il y a cet étirement du temps social là, du temps en collectivité euh ça semble ne jamais avoir de fin.

(Interruption de l'ATSEM qui faisait les TAP dans la salle de classe)

I : Euh, qu'est-ce que j'avais d'autre comme questions... Euh alors d'après vous est-ce un sujet dont nous parlons suffisamment dans les médias, dans l'Education Nationale ou autre ?

E3 : Ba dans l'Education Nationale, certainement non, en plus maintenant dans l'Education Nationale on nous dit « allez voir les ressources en ligne, Eduscol » euh etc., ils sont gentils

mais le soir je rentre, j'fais mon boulot et j'me couche hein donc j'ai pas vraiment l'temps forcément d'regarder, après peut-être qu'il y a des ressources en ligne, en même temps euh si c'est du blabla et des choses écrites euh voilà... Oui j'trouve que dans les médias on parle souvent d'ces enfants agités mais on en parle d'un point de vue médical, c'est-à-dire qu'on parle des enfants hyperactifs, qui sont diagnostiqués et à qui on donne euh des traitements ou des choses comme ça.. Maintenant on dit « oui les enfants sont zappeurs » etc., mais j'trouve pas qu'on en parle tellement hein, d'temps en temps quand on trouve un article dans la presse euh on s'le découpe et puis on s'le photocopie, puis on s'le montre, on est contentes... (*rires*)

I : Euh, d'accord. Quels conseils pourriez-vous donner aux futurs enseignants concernant cette problématique ? Ou aux enseignants actuels d'ailleurs...

E3 : (*Souffle*) J'pense qu'il faut s'inquiéter tôt, j'pense que les maitresses de p'tites sections sincèrement même si elles disent « il est petit, il a l'temps » etc., à un moment faut quand même commencer à en parler aux parents, parce que c'est difficile euh j'trouve que professionnellement c'est important d'parler aux parents même si on sait qu'il va y avoir cette phase de « vous l'aimez pas », « c'est pas vrai », on sait qu'les parents vont passer par cette phase là mais néanmoins le travail il doit être fait maintenant. Quand on voit en plus le temps que ça prend pour euh, le CMP il y a 8 mois d'attente pour les prises en charge donc le gamin il peut être vu rapidement mais ensuite 8 mois d'attente avant d'être pris en charge. Donc moi je trouve que c'est très très important de l'dire, avec bienveillance comme dit l'Education Nationale, pas l'dire devant tout l'monde effectivement, il vaut mieux euh se laisser un temps d'observation, ne pas contacter les parents dès le mois de septembre, après la Toussaint quand vous avez bien mis les choses au clair vous convoquez les parents pour parler du comportement, à tête reposée, quand ils veulent euh même s'il faut revenir après la classe. Enfin j'veux dire euh c'est quand même pas un boulot facile hein quand on entend dire qu'on a tout l'temps des vacances euh des fois euh... Il faut parler aux parents rapidement, assez tôt dans l'année mais pas trop tôt, et rapidement même en petite section quoi parce que, parce que si les parents n'font rien comme on n'a pas d'aides par ailleurs euh ça va être terrible. Et puis savoir que certains enfants il faut lâcher aussi, j'pense que la règle euh, y'a des fois faut savoir pas regarder et puis tant pis quoi, parce que euh l'enfant qu'est constamment vissé, serré, puni, au bout d'un moment il s'habitue, euh il a un sentiment d'injustice et ça fait que ça engendre un refus de la punition, d'la sanction et puis après c'est difficile pour lui par rapport aux adultes quoi. Et puis voilà aménager l'espace, des p'tits aménagements dans sa classe euh et puis ça les enseignants le savent hein, varier les activités, supprimer les moments de chahut et puis savoir déléguer hein,

quand vous en avez marre d'un enfant et que vous sentez que ça monte, HOP ! vous le prenez par le bras et on l'emmène à une collègue et on s'en va parce que y'a des toujours c'est vraiment compliqué, on en deviendrait violent hein...

I : Mmmh, et du coup comment vous envisagez le passage supérieur pour ces enfants ?

E3 : Ben ça sera en grande section c'est sûr, donc mes collègues sont au taquet (*rires*), c'est affreux. Bon il y aura l'an prochain deux grandes sections et elles se sont demandé si on n'allait pas faire trois grandes moyennes sections pour séparer au maximum ces enfants. J pense que mes collègues vont en baver mais que dans l'ensemble ils vont faire une bonne grande section, mais sans être prédictive euh j pense que le passage au CP pour deux d'entre eux ça va être très compliqué, parce que elle est dans une constante agitation et lui est dans le refus du scolaire et dans le refus de l'adulte. Par contre pour d'autres euh, ils savent presque déjà lire et ils seront très intéressés et demandeurs de travail, ça peut être des éléments euh très moteurs en classe, très intéressants. Là notre problème à nous c'est que c'est difficile de les intéresser longtemps à quelque chose parce qu'ils sont vifs d'esprit et vifs de comportement, et parce qu'ils sont nombreux, et parce que j'ai les autres à gérer et qui ont eux vraiment des troubles plus euh prononcés. Et puis c'est marrant parce que ma collègue qui est en moyenne section, qui travaille à mi-temps et qui dit qu'elle ne tiendrait pas le choc et elle travaille avec une jeune femme qui est à sa cinquième année d'enseignement qui est mais complètement euh démunie, désolée, déboussolée et qui, qui sait plus comment faire euh vous voyez à quel point... Et elle dit mais heureusement que j'suis à mi-temps et elle vient à reculons et c'est terrible quoi. Je pense que ça peut conduire des collègues à la dépression hein, sincèrement et puis nous on lui dit « mais donne-les nous », mais elle veut pas lâcher l'affaire et j la comprends parce que on peut pas lâcher prise parce que euh c'est difficile de s remettre en cause, de dire qu'on n'y arrive pas, on a l'impression qu'les autres vont nous juger sauf que c'est pas du tout euh, nous on est une équipe très soudée et heureusement, et il faut qu'elle en profite cette collègue parce que dans d'autres écoles ça s passera peut-être pas comme ça et euh j comprends bien qu'elle lâche pas mais euh elle en est malade. Donc je pense que quelqu'un de fragile ou de fatigué ou qui aurait d'autres problèmes personnels, euh... On est un peu désespéré du système hein et puis qu'est-ce que ça veut dire de mettre 33 enfants dans une classe avec deux adultes mais ça va pas quoi, ça va pas du tout. Il y a des enfants à qui je n'ai même pas le temps de parler, les gamins discrets qui n'vous ont pas demandé de refaire ses lacets ou d'aller aux toilettes parce que tout s'est bien passé pour eux, vous ne leur avez pas adressé la parole de la journée à ces gamins, c'est normal ça ?! C'est pas normal, et puis l'gamin est-ce qu'il a passé une si bonne journée qu'ça ? Si

l'adulte c'est pas occupé d'lui et ne lui a pas adressé un mot. Enfin bon c'est lourd, mais au moins mes élèves n'ont pas de troubles d'apprentissage, c'est déjà. Après nous euh on va lâcher, sûrement dans l'système euh des élèves qui vont être complètement inadaptés en tant qu'élèves parce que trop agités, trop perturbateurs seulement on va s'en rendre compte quand ils vont arriver en troisième, ou en seconde sauf que là on en aura produit un certain nombre et puis l'temps qu'on redresse la barre il sera peut-être trop tard hein. Et puis moi j'ai mal au cœur pour les gosses qui sont tous mignons tous gentils dont on n'a pas l'temps d's'occuper parce qu'on est sans arrêt à courir après les autres et, de leur petite section à leur CM2, s'ils ne déménagent pas, ils vont être confrontés à ces gamins là. Quand j'les vois quelque fois j'me dis que moi j'aimerais pas que mon enfant vive ça hein et on n'est pas dans une zone euh une ZEP.

I : Oui donc c'est aussi au détriment de ces élèves-là en fait...

E3 : De toute façon c'est toujours l'enfant qui est au milieu du nuage qui est perdant parce que l'enfant qui est en grande difficulté ou en grande agitation, vous focalisez dessus parce que euh voilà euh l'enfant qu'est excellent de toute façon lui il a pas besoin de vous au niveau scolaire donc euh mais le p'tit mignon qu'a pas toujours compris mais qu'ose pas vous déranger et qui vous voit très occupée et puis qui s'dit « oh non elle va encore crier » ben c'est lui qui pâtit de tout ça, c'est lui hein... C'est affreux mais les zozos on a qu'une envie c'est d'les voir partir hein, c'est affreux pour les autres collègues mais bon... Et puis on n'a aucun soutien d'la part des familles, on n'est plus du tout respectés, plus du tout crus euh la parole de l'enfant a plus de poids qu'un adulte, euh c'est très très désagréable. Il y a une baisse des personnes qui veulent devenir profs mais c'est pas étonnant hein, donc il faut tomber dans une bonne école, avec une bonne équipe et une bonne directrice, faut pas s'tirer dans les pattes, faut relativiser aussi...

I : Bon j'crois que j'ai tout...

E3 : Bon on va arrêter là hein (*rires*)

- **Transcription 4** (*Dans cet entretien le tutoiement a été employé à la demande de l'enseignante*)

I : Quel âge tu as ?

E4 : J'ai 40 ans

I : Depuis combien de temps tu exerces ce métier ?

E4 : 10 ans

I : Euh pourquoi as-tu souhaité faire cette profession ?

E4 : Euh j'crois que quand j'étais p'tite je voulais être maitresse d'école comme toutes les p'tites filles et puis après quand j'ai fait des études euh ça ne me plaisait plus, euh j'ai travaillé avant dans le domaine des ressources humaines et puis euh j'ai fait l'objet de, deux fois de licenciement et après à un moment donné je me suis dit bon qu'est-ce que j'vais faire de, de ma vie (*rires*) et du coup euh j'me suis décidée à m'inscrire au CNED et à passer le concours, à tenter, voilà en me disant j'ai un an devant moi euh je, j'y vais à fond et puis voilà et je ne regrette pas !

I : Dans quel milieu euh se situe cet établissement ? Zone urbaine non ?

E4 : Là, l'école euh oui on est en zone urbaine et on est très mixtes par rapport au public qui fréquente l'école, on a aussi bien euh des familles issues de l'immigration que des familles euh j'vais dire avec les grands guillemets euh de p'tite bourgeoisie euh enfin de gens j'dirais bien sous tous rapports euh c'est très mixte.

I : Euh, depuis combien de temps as-tu ce niveau de classe ?

E4 : Alors c'est la première, euh comment dire ça euh, en fait jusqu'à l'année dernière j'étais remplaçante donc j'avais euh plein de niveaux de classe donc du CM2 j'en ai déjà fait, c'est la troisième fois que j'ai une classe de CM2 euh toute l'année euh sinon voilà j'ai enseigné à peu près dans tous les niveaux.

I : Ok, euh combien as-tu d'élèves dans ta classe ?

E4 : Alors il y en avait 27 en début d'année et j'en ai 26 maintenant.

I : D'accord. Mmmh oui donc là, la question je sais déjà... Est-ce que tu as déjà eu dans ta classe un ou plusieurs élèves avec des comportements difficiles ?

E4 : Ouais, la réponse c'est oui. Donc un élève, là le 27^{ème} qui est parti en cours d'année du coup mais il en reste un (*rires*).

I : Ah oui donc deux ! Deux cette année.

E4 : Il en reste un encore dans la classe, euh après qu'est-ce qu'on appelle comportement difficile euh après tout dépend où on met le curseur, tout dépend comment on gradue etc.

I : Oui, euh est-ce que l'élève en question, donc celui qui est parti, euh il avait été diagnostiqué comme ayant des troubles du comportement ?

E4 : Oui, oui mais c'est un élève qui est arrivé en France, qui est arrivé en France l'année dernière donc en Juin 2015, euh en Janvier 2015. Janvier 2015 donc il a fait une, avant il vient d'Espagne et euh chez lui il parle le euh l'arabe et l'espagnol donc à peine le français et donc il était en France de Janvier à Juin dans une école à R. et il est arrivé sur S. en Septembre et donc il a été scolarisé dans ma classe à S. de Septembre à Mars 2016 et là il a été changé d'école.

I : Et celui qui est dans ta classe actuellement là, il n'a pas été diagnostiqué ?

E4 : Si, il est reconnu MDPH, il aurait dû euh être orienté en CLIS donc en, en classe spécialisée mais les parents n'ont jamais voulu, ils s'y sont toujours opposés donc il a suivi le cursus normal avec euh des troubles de comportement très très difficiles euh surtout quand il était plus jeune, euh CE1, CE2, arrivé en CM2 il s'est assagit et moi j'ai beaucoup moins de, de troubles effectifs du comportement que n'en ont eu mes collègues auparavant. Donc il a grandi, il a, il gère un p'tit peu mieux ses émotions voilà, il y a eu des moments j'crois en CE1, CE2 où il pouvait euh à la moindre contrariété euh lancer des tables euh sortir de sa chaise euh donner des coups de pieds, s'taper la tête contre les murs euh voilà. Donc celui-là il est reconnu MDPH, avec, il a une aide humaine qui sert à rien (*rires*) dont il ne s'empare pas et dont la famille euh, et donc la famille euh réclame la présence et puis en fait euh voilà c'est pas ça qu'il lui faut quoi.

I : D'accord, ok. Euh mmh, comment se manifestent les comportements de euh alors lequel on prend ?

E4 : Alors j viens un peu de parler de celui qui a du mal à gérer ses émotions, qui à la moindre contrariété peut avoir des gestes euh obscènes euh des doigts d'honneur en direction d'un de ses camarades ou d la maitresse euh dire des gros mots euh s'mettre à bouder bon, mais euh je

n'ai pas en classe euh de, de grands euh de grandes démonstrations de euh de brutalité quoi. Par contre, l'élève qui est parti là, le 27^{ème} qui a changé d'école ça se caractérisait comment, euh d'abord une difficulté scolaire euh énorme énorme énorme, euh il ne supportait pas le, de travailler ou d'être au contact d'autres enfants, en fait c'est ça que j'ai fini par observer, il était dans une euh dans un manque d'estime de soi tel que la moindre, le moindre regard, la moindre remarque, la moindre parole était interprété comme une atteinte à sa dignité et donc euh réagissait euh avec euh de grands emportements euh beaucoup de, de gros mots et d'insultes à l'encontre des camarades et des adultes, quels qu'ils soient dans l'école, une incapacité en fait euh sociale quoi. Voilà, ouais, donc ça en est arrivé au point où il refusait d'obéir donc euh euh s'il ne veut pas quitter la classe, parce que du coup il perturbait toute la classe, donc comment ça pouvait se manifester euh il était, il n'avait pas la capacité intellectuelle à suivre le cours de CM2, il était dans le refus de mener tout seul ou même avec de l'aide les activités qui pouvaient être à sa portée, à son niveau à lui donc des p'tits exercices de lecture, des p'tits exercices de maths qui avaient rien à voir avec c'que faisait les autres, forcément mais il refusait cette euh cette différenciation donc il était incapable de faire comme les autres mais il refusait de faire autre chose que c'que faisait les autres donc il fait semblant de faire comme les autres puis au bout d'un moment c'est trop lourd, il décroche, il n'est plus attentif, il n'est plus concentré et il ne peut se manifester ou, ou être dans la classe que en attirant l'attention sur lui donc euh c'est des p'tits gestes avec les pieds, avec les mains, c'est euh je retourne mes yeux, je euh me mets des trucs dans les oreilles, je fais n'importe quoi pour attirer l'attention.

I : De la maîtresse ou de... ?

E4 : De la maîtresse et des élèves. C'qui s'passe c'est que la maitresse elle finit par arrêter son cours toutes les cinq minutes, si elle, elle essaie d'ignorer tous ces comportements ce sont ses élèves qui sont attirés euh « Han ! », tu vois par des, des « Oh maîtresse il a dit ça ! Han maitresse il a fait ça ! » et, et on ne peut pas travailler et quand je lui disais « Ba maintenant tu quittes la classe », il était dans le refus de quitter la classe donc à ce moment-là c'est tous les élèves qui sortent, je répartis les enfants et je reste avec lui, j'appelle la famille euh et puis après la famille euh au début qui pouvait être coopérante euh finalement ne l'est plus parce que euh elle est démunie, défaite aussi, dé, déconfite de voir euh le, bon la maman seule, euh qui travaille et dé...

I : Désemparée quoi...

E4 : Désespérée de l'attitude que son fils a à l'école quoi et la dernière euh le dernier grand esclandre euh dans le couloir il se promenait avec une raquette de ping-pong qu'il refusait de poser et il tapait sur les murs euh on a cru qu'il allait taper sur les adultes euh il a cassé un tableau sous verre, avec des bouts de verre par terre enfin voilà...

I : Oui donc il pouvait être dangereux pour lui et pour, et pour les autres...

E4 : Oui et pour les autres... Donc on a appelé la maman qui a refusé de se déplacer donc on a appelé la police qui est venue...

I : Ah oui à ce point-là ?!

E4 : Ba dans ces cas-là quoi faire euh on a, on est en insécurité, appeler le SAMU mais il n'était pas blessé, il avait blessé personne, ils ont refusé de venir, les pompiers pareil ils nous ont dit « ba non c'est pas à nous d'intervenir » donc on a appelé la police et après il y a eu une déscolarisation euh prononcée par euh l'IEN et ensuite l'inspecteur d'académie et puis en fait pour nous soulager parce que toutes les équipes, les élèves et les parents d'élèves n'en pouvaient plus euh il a été euh déplacé dans une autre école et le problème avec lui.

I : Mmmh, je vois... Donc ça tu m'as déjà répondu euh... Quelles répercussions ces comportements peuvent-ils avoir sur les autres élèves, sur la classe ?

E4 : Comme je te, comme je l'ai expliqué euh ça déconcentre tout le monde et ça nous empêche de travailler parce que le cours s'arrête sans cesse pour rappeler à l'ordre, pour euh euh dire qu'on n'a pas le droit de faire ça euh éventuellement donner une sanction qui n'est pas acceptée par l'enfant en question, on finit par râler sur tout le monde en fait, par râler sur l'élève qui perturbe, les élèves qui se laissent perturber et puis en même temps on ne peut pas leur en vouloir parce que ce sont des enfants euh donc ensuite quand je répartis les élèves puisqu'il ne veut pas sortir ou ne veut pas m'obéir, là y'a conflit enfin je n'peux pas le laisser dans la classe sans, sans faire preuve d'autorité en fait, c'est remettre en cause le, l'autorité que j'peux avoir vis-à-vis des enfants, pourquoi lui j'le laisserai faire ça sans le punir et pas les autres donc à ce moment-là je répartis tout l'monde, ça veut dire que les autres classes sont gênées aussi euh et puis j'me retrouve seule avec lui mais j'informe la directrice qui, qui est avec moi et appelle la maman donc c'est aussi, enfin à chaque fois c'est deux classes qui ne peuvent plus fonctionner et puis toute l'école qui est euh...

I : Oui donc il avait des mauvais rapports avec les autres élèves aussi ?

E4 : Ah oui, presque dans toutes les classes !

I : Ok, et dans les documents que tu m'as envoyé j'ai vu que il y avait euh qu'il avait un emploi du temps ?

E4 : On a essayé d'aménager un emploi du temps.

I : Donc il changeait de classe de temps en temps ?

E4 : On a essayé, de faire en sorte que ça ne soit pas que la classe de CM2 en fait qui supporte cet élément et que nous on puisse travailler quand même, qu'on ait des plages horaires sur lesquelles on puisse travailler

I : Et ça n'a pas fonctionné ?

E4 : Et du coup, ça n'a pas fonctionné parce qu'il n'est pas resté dans l'école et puis parce que de toute façon quelle que soit la classe, il euh, il gênait et puis euh quelle que soit la classe il ne voulait pas faire ce qu'on lui demandait.

I : D'accord, ok. Euh, quelle posture tu avais adoptée avec cet élève ?

E4 : Euh alors j'suis passée par un peu tous les stades où d'abord bienveillante puis en même temps euh exigeante j'voulais m'en faire obéir et puis en même temps j'voulais installer une relation de confiance, avec la maman aussi c'était important, c'qui a été réussi mais, mais les limites c'est que, on accorde un p'tit peu et puis il réclame beaucoup plus euh mmmh la confiance avec la maman s'est étiolée peu à peu parce que j'voyais bien que ça dépassait les bornes et que moi j'donnais beaucoup de mon temps, beaucoup de, j'voyais la maman tout le temps donc le midi, le soir euh pour dire c'qui ne va pas, la maman elle en avait marre de m'entendre forcément (*rires*) c'est pas agréable euh voilà une espèce de lassitude et d'fatigue plus les autres parents d'élèves qui montent en créneau et qui vont dire « mais qu'est-ce que vous fichez euh est-ce qu'il n'y a pas une solution qui peut être trouvée ? » et puis dans ces cas-là une solution qui soit trouvée pour l'éducation, par l'Education Nationale, c'est la maitresse, c'est la directrice et pour eux, c'est eux l'école, c'est nous l'école, c'est la maitresse et c'est la directrice, si nous on n'y parvient pas on a beau dire que euh ba ça ne vient pas de nous que au-dessus on a déjà sonné toutes les tirettes d'alarme et que se mettent en place les équipes éducatives euh qu'on alerte euh notre inspectrice de de circonscription voire l'inspecteur d'académie, que y'a des mesures de déscolarisation qui arrivent voilà c'est... Et donc euh en fin février-mars euh euh franchement je n'pouvais plus l'encadrer quoi, j'préfèrais quand il était pas là, je euh, en fait on avait l'impression d'être en apnée quand il était présent « quand est-ce

que ça va péter ? », « jusqu'où j'vais pouvoir tenir ? », « qu'est-ce qui va s'passer dans la journée ? » et puis lui aussi était à l'affût de euh ba forcément les enfants ils sont...

I : Ils attendent de voir une faiblesse ?

E4 : Oui c'est ça ils en jouent et ils sentent bien quand est-ce qu'on est en, en difficulté et à la limite du clash quoi ! Ouais... (*rires*) C'est que cette bienveillance, c'est pas, oui elle a quand même des limites et au bout d'un moment à force de se laisser grignoter, il n'y a plus rien à manger et, ouais...

I : Et avec celui qui est dans ta classe actuellement ?

E4 : Alors là aussi beaucoup de patience et de bienveillance et puis en même temps une certaine euh moins d'exigence pour le coup, alors pas tant sur la discipline que sur les exigences scolaires. En même temps cet élève-là il accepte euh pas forcément la différenciation mais s'il arrive pas à faire comme les autres au moins il se tient sage dans son, enfin il reste euh sage, voilà, il cherche pas forcément à attirer l'attention des autres et euh voilà il y a des choses qui sont trop difficiles pour lui et il en a conscience en plus c'est ça qui est terrible euh euh si j'veux l'aider un p'tit peu il refuse mon aide parce qu'il voudrait faire tout seul et parce qu'il est tellement dans l'idée, entretenue par la famille qu'il est comme les autres, qu'il est capable de faire comme les autres que quand on met le doigt sur ce qui ne va pas, voilà « non c'est trop difficile pour toi j'te propose plutôt cet exercice » en fait il est dans le refus. Pareil par rapport à l'aide humaine qui est présente dans la classe dès qu'elle veut s'en approcher euh il se cache, il se renferme euh euh « non non mais ça va ! » voilà.

I : D'accord. Euh selon toi qu'est-ce qu'un trouble du comportement ou alors un comportement difficile ? En quelques mots...

E4 : Alors pour moi j'vais dire qu'un comportement difficile c'est un comportement que j'ai du mal à gérer (*rires*) c'est le comportement qui va me laisser euh perplexe et où je, j'vais pas réussir à, ouais à gérer quoi. Alors quand est-ce que j'arrive pas à gérer ? Quand je euh, ça m'est arrivé de travailler en ZEP et bien souvent j'me suis dit je suis maitresse d'école enseignante et je n'suis pas éducatrice et là je sens mes limites, je n'suis pas éducatrice, quelqu'un qui m'insulte euh qui, qui j'sais pas qui va abîmer mes affaires, qui va être euh être verbalement très insultant ou très... Là j'atteins rapidement mes limites et je euh... Voilà ! Ça finit par m'atteindre et, bon ben... (*rires*) j'ai envie de devenir une petite souris et d'me cacher dans un

trou quoi ! (*rires*) Alors la question c'était sur un comportement difficile et l'autre question c'était qu'est-ce qu'un élève difficile euh ?

I : Euh, je, j'avais demandé qu'est-ce qu'était un trouble du comportement ou un comportement difficile.

E4 : Un trouble du comportement ben ça euh je n'sais pas, qu'est-ce qu'on peut qualifier d'un trouble du comportement, faudrait demander à un psy ou à un...

I : Oui d'accord... (rires) Euh est-ce que tu connaissais ces types de troubles ou de difficultés en termes de comportement avant de devoir y faire face ?

E4 : Euh alors oui j'ai déjà rencontré des situations difficiles, en ZEP donc euh des fois un groupe d'enfants ou même des familles où on ne, qui ne font pas confiance, quand on est remplaçante en plus on n'est pas la maitresse on est bis euh on n'est pas aussi, on est une fausse maitresse

I : On n'a pas le même statut quoi ?

E4 : Oui, alors là euh « Au secours ! » (*rires*) Voilà alors quand on y est euh, oui... Alors j'ai oublié la question, c'était ?

I : Est-ce que tu connaissais ces types de difficultés avant de... ?

E4 : Oui j'en ai rencontré après en fait euh d'un comportement difficile à un autre, en fonction de son, de la propre confiance que l'on peut avoir de soi, de l'esprit de l'équipe dans l'école, de sa situation personnelle si on est bien dans sa tête, bien à la maison, qu'on n'a pas de difficultés on réagira certainement beaucoup mieux que quand euh déjà à la maison on peut avoir des soucis, ou des soucis de santé ou que l'ambiance dans l'école elle est pas idéale et que du coup quand on sort de sa classe on ne sait pas à qui parler de ses difficultés ou que la, la relation avec les familles est conflictuelle ou n'est pas basée sur la confiance, voilà, j'dirais que ça dépend de plein de choses en fait et que on m'avait dit euh que on pouvait rencontrer une situation difficile et puis euh s'en sortir, après euh l'expérience aide à dépasser certaines choses ou à vivre au mieux ou à prendre du recul dans certaines euh occasions, en même temps on n'est pas à l'abris en fonction encore une fois de c'qu'on peut vivre personnellement euh ou professionnellement euh dans sa vie, même quelqu'un d'expérimenté n'est pas à l'abris d'une difficulté à un moment donné quoi, voire plus.

I : Mmmh euh face à cela, quelles étaient tes possibles appréhensions ou réactions ? Face à ce, à cette éventualité d'avoir des élèves avec des comportements difficiles.

E4 : Euh de quoi j'avais peur ? Ça serait ça la question, de quoi j'avais peur ?

I : Oui.

E4 : En général j'ai peur de moi, de pas savoir faire quoi, de n'pas être capable de, de n'pas réussir à instaurer une relation de confiance avec l'ensemble des élèves et d'se retrouver euh avec une mayonnaise qui n'prend pas et où je suis face à, à un mur euh qui pourrait être contre moi

I : D'accord...

E4 : Ouais ça c'est hyper compliqué, c'est ça l'appréhension la plus, ma principale crainte c'est ça. Et par rapport à l'élève dont je parlais qui a quitté l'école euh le risque c'est à un moment donné que les élèves euh ne sentent, ne se sentent plus euh traités avec équité en fait, ils attendent beaucoup de l'institut qu'on soit équitable alors euh le plus juste possible mais équitable or quand on a un trouble du comportement très fort comme celui-là on est obligé d'adapter euh ses sanctions, on est obligé d'adapter sa zone de tolérance et c'qu'on accepte pour les uns on l'accepte pas pour lui et ça pour l'ensemble des enfants c'est...

I : C'est vécu comme une injustice en fait ?

E4 : Exactement ! Et du coup on perd en crédibilité vis-à-vis des enfants donc on perd en crédibilité vis-à-vis des familles et là tout se délite en fait.

I : D'accord, euh qu'est-ce tu penses de l'inclusion d'élèves qui ont des troubles du comportement ou des difficultés de comportement ?

E4 : Alors ça c'est très bien quand ils ont une classe euh les inclusions on en parle beaucoup en CLIS donc euh quand il y a une classe comme cela dans l'école, un élève qui est capable de suivre en mathématiques, qui est intéressé par l'histoire, qui lit qui est capable de comprendre etc., il est inclus dans telle ou telle classe, pas forcément dans sa classe d'âge mais plus par rapport à son niveau, à ce moment-là ça doit fonctionner et ça fonctionne souvent très bien parce que euh le contrat est clair entre l'élève, la famille, les collègues, autant la maitresse de CLIS, le maître de CLIS que le maître ou la maîtresse de la classe d'accueil, euh ici quand on inclut euh l'élève en question, là toujours euh celui qui a quitté l'école, lui en fait il relève d'ITEP, car c'est vraiment des tous petits groupes et c'est en dehors d'un établissement scolaire

euh il y a une telle marge, une telle différence, la marche elle est tellement haute entre ce qu'il aurait pu être capable de faire en ITEP et c'que nous on fait dans une classe de CM2, où il est inscrit en CM2 où il a l'âge d'être en CM2 mais, mais il n'y a aucune inclusion, on ne parle plus d'inclusion là, on parle d'un emploi du temps aménagé pour euh aller faire des p'tites choses en CP, aller faire des p'tites choses en maternelle mais en fait même quand il était en CP ou maternelle euh il pouvait mélanger la pâte à modeler des maternelles, euh casser les constructions que les CP avaient faites, enfin c'était vraiment un, j'devrais pas l'dire mais euh le boulet, où euh quand on le reçoit dans sa classe de toute façon on peut pas faire avec lui, on est obligé de faire avec, enfin on ne peut pas faire euh si euh il arrivera pas à apprendre, il est dans une telle euh incapacité euh sociale euh que il n'arrivera pas à apprendre...

I : Oui, il ne peut pas du tout s'intégrer ?

E4 : Non, donc on n'peut pas dire on l'envoie en CP pour faire un travail de codage et d'encodage pour apprendre lire, on peut pas dire on l'envoie en maternelle pour euh aider même les petits à faire quelque chose et être dans une euh posture de tutorat un p'tit peu, qui pourrait justement par rapport à son estime de soi euh être euh...

I : Valorisé quoi ?

E4 : Oui c'est ça, ouais, et ça ne marchait même pas ! Donc l'inclusion très bien si le contrat est clair dès le départ, et des fois le handicap est tel ou la difficulté comportementale est telle que c'est se leurrer que de penser qu'on peut accueillir cet enfant dans la classe. Or ce qui s'est passé là et l'histoire le dira mais il arrive donc en CM1 l'année dernière sur R., il évolue en CM2 à S., on change d'école, on change d'équipe donc re équipe de psys, de, d'équipes éducatives, de maitresses et à nouveau tout ce, comment j'vais dire ça euh à la périphérie de cet élève et de cette famille, tous les services sociaux, médicaux euh scolaires qui peuvent intervenir c'est euh, c'est un, c'est, c'est... J'étais impressionnée moi du nombre de personnes qui gravitent autour d'une situation difficile comme ça. Euh, j'sais plus pourquoi je dis ça... Euh, j'ai perdu le fil, pardon (*rires*) euh oui du coup on a déplacé le problème sur S. et donc on renouvelle toute l'équipe, euh après déscolarisation euh l'inspecteur d'académie ou de circonscription, je ne sais plus lequel, a décidé qu'il changeait d'école mais on a dit, on nous a dit à nous qu'il ne fallait pas transmettre d'informations aux futurs euh enseignants...

I : Ah oui d'accord, donc on revient au point de départ à chaque fois ?!

E4 : Donc on repart à zéro. Euh éventuellement le dossier scolaire, si ! Le dossier scolaire alors, pas le dossier des compétences acquises et non acquises puisque de toute façon euh j'ai même pas pu en mettre en place mais euh tout c'est qui est psy, les comptes-rendus d'équipe éducative tout ça, ça a suivi mais euh un nouveau psy, un nouveau maître, des nouveaux camarades et puis j'devrais pas le dire mais j'pense que pour l'inspection c'est voilà il reste trois mois de CM2 à faire, après il passe au collège ce n'est plus sous ma responsabilité, pour l'inspection de circonscription.

I : Oui donc c'est qu'on s'en débarrasse comme on peut...

E4 : Oui, voilà ! On en, on déplace le problème dans un environnement nouveau, on imagine que ça va bien s'passer les deux trois premières semaines parce que c'est tout beau tout neuf et qu'on essaie de refaire du neuf et puis très vite les mêmes euh, les mêmes travers vont arriver. J'crois que le collègue on en a entendu parler euh un peu d'manière informelle, en fait il ne s'occupe que de lui et tous les autres élèves de la classe sont en autonomie, c'est un autre fonctionnement que c'est que j'avais pu essayer de faire mais euh c'est...

I : Oui donc il n'y a pas de véritable solution quoi...

E4 : Il n'y a pas de véritable solution et là il est en attente d'ITEP, en gros il est en attente d'ITEP donc bon pendant la période de stand-by l'Education Nationale se doit, enfin c'est les dires euh politiques hein, d'accueillir les enfants dans leur classe d'âge parce qu'ils ont l'âge, euh la maman travaille il faut qu'elle puisse euh continuer à travailler pour subvenir à ses besoins etc., c'est une famille très euh très en difficulté socialement aussi et donc en attendant ba on fait euh sainte maîtresse, saint maître euh voilà une couronne sur la tête, hein vraiment.

I : Mmh d'accord... Euh, est-ce que tes représentations concernant euh les troubles du comportement du coup, ont évoluées du fait d'en avoir été témoin ou pas ?

E4 : Je sais pas, parce que j'arrivais sans a priori euh mmh non, ça a évolué ba oui forcément parce que je n'avais pas de peur, pas d'a priori au départ mais euh non j'peux pas dire je m'imaginai ça ou je ne m'imaginai pas ça comme ça ou euh voilà. Euh par contre euh c'est vrai quand je m'imaginai instit je n'envisageais pas tout ce qu'il y a autour qui fait que effectivement on est maîtresse de la classe mais pas que, mais pas que, parce que un élève comme ça euh eh bien c'est des contacts très réguliers avec les parents donc on est un peu assistante sociale, euh des contacts très réguliers éventuellement avec les services médicaux

donc on fait les secrétaires euh pour transmettre les dossiers euh pour euh faire des comptes-rendus euh pour euh voilà c'est très très lourd, très très lourd.

I : Mmmh, c'est une charge de travail en plus quoi ?

E4 : Ah oui, ouais...

I : Est-ce que c'est un sujet tabou ou euh tu en parles avec ton entourage professionnel et personnel ?

E4 : Alors c'est pas du tout tabou, professionnel on en discute et euh heureusement que j'ai pu en discuter et l'équipe a été vraiment très, très soutenante, j'sais pas si ça se dit soutenante (*rires*), mais euh vraiment très euh très chouette et la directrice en particulier qui, qui n'a jamais, enfin voilà qui a joué son rôle aussi euh, personnellement le, c'est l'incompréhension totale quand j'en parle autour de moi dans ma famille, on me dit « mais comment c'est possible ? », « comment c'est possible qu'un élève se comporte comme ça dans la classe ? », « comment c'est possible que tu tolères ça ? », ou que... « Comment c'est possible ? »...

I : Donc tant que la personne n'est pas face à ce genre de situation euh...

E4 : On n'envisage pas ce que c'est, ouais, et de dire euh « comment l'Education Nationale peut laisser euh des choses comme ça se passer et ? ». Alors je n'ai pas d'anecdote comme ça mais euh vraiment euh quand je relatais c'qui, des p'tits éléments, des p'tites anecdotes voilà euh qui avaient pu se passer dans la journée mais euh ils étaient abasourdis euh ou euh alors mon mari euh des, mes parents, oncles et tantes... Et là aussi de se dire on n'imagine pas ce qu'un prof ou un maître ou une maîtresse vit dans sa classe quoi.

I : C'est qu'on a une certaine image euh...

E4 : Oui voilà on a une représentation du métier qui, à 90% est juste hein, mais euh les 10% quand on y est euh confronté euh (*rires*).

I : Ça pèse lourd dans la balance (rires).

E4 : Oui oui, oui oui, parce que du coup on n'a plus l'impression de faire notre métier quoi, enfin moi je n'ai plus l'impression de faire mon métier, si j'peux plus enseigner à mes élèves euh et que j'suis obligée de faire le gendarme ou, ou l'assistance sociale et l'éducatrice ou la psychologue ou le (*souffle*) je suis perdue moi aussi, et c'que j'avais prévu de faire dans ma journée, là où je voulais emmener mes élèves, les objectifs que je voulais atteindre euh rien et si j'demande de l'aide à ma hiérarchie donc là c'est l'inspecteur d'académie ou inspectrice de

circonscription et qu’j’ai pas d’soutien... Les bras m’en tombent et on dit « mais voilà qu’est-ce qu’il me reste comme solution ? » ou alors j’mets en arrêt chez le médecin, y’a ça aussi, ouais...

I : Euh donc quels étaient tes rapports avec la famille de cet élève ?

E4 : Ba euh, j’en ai parlé, au départ c’était euh beaucoup d’ confiance et la maman qui disait à son fils devant moi « mais profite, profite, t’as une gentille dame devant toi, profite, elle est là pour toi, elle fait plein d’choses pour toi ! » euh (*rires*) « profite ! » euh oui non pas trop quand même (*rires*), ba voilà vraiment au début une relation de confiance et puis moi aussi je, j’étais avec beaucoup d’empathie pour cette maman qui j’voyais bien était démunie, démoralisée, j’m disais ba elle non plus elle n’y arrive pas donc comment moi au milieu de euh lui plus vingt-six élèves j’peux y arriver ?! Et puis après c’est d’la colère de la part de la maman qui euh qui du coup peut-être humainement rejette la faute sur euh voilà c’est trop lourd à porter pour elle donc euh faut que quelqu’un d’autre en porte la responsabilité aussi quoi.

I : Et avec les parents de celui qui est dans ta classe ?

E4 : Alors euh certains ont été très compréhensifs en disant « bon courage » euh « c’est très difficile » euh « on sait qu’vous faites c’que vous pouvez » et d’autres qui ne comprennent pas du tout, pour lesquels l’Education Nationale comme j’le disais c’est la maitresse et la directrice et euh « comment vous pouvez laisser une situation comme ça ? », « comment euh comment vous permettez qu’un « élève vous parle sur ce ton, se promène avec une raquette de ping-pong et vous menace ? », « comment ? Comment vous autorisez ça ? » et là, que répondre ?!

I : Oui parce qu’ils pensent aussi au bien-être de leur enfant.

E4 : Mais bien sûr ! Mais bien entendu et puis on est là pour garantir le bien-être de leurs enfants, donc on s’fait taper sur les doigts de partout et euh là encore on n’sent pas forcément soutenus euh par euh notre hiérarchie qui, voilà on n’décide pas tout seul quoi, on n’a pas le pouvoir de renvoyer l’élève chez lui, on n’a pas le pouvoir de... Ouais c’est euh, c’est difficile.

I : Mmmh, d’accord. Donc l’élève qui est parti il bénéficiait d’un euh c’était quoi un PPS ? Non ?

E4 : Alors euh, PPS ? ...

I : C’est un projet personnalisé de scolarisation.

E4 : Euh PPRE, de recherche éducative.

I : Ba il y a PPS aussi, c'est pour la scolarisation et c'est pour notamment les enfants qui ont des troubles du comportement.

E4 : Mais le problème c'est que lui médicalement ou par rapport à la MDPH ou quoi euh les dossiers étaient en cours pour reconnaître son trouble du comportement donc les PPS de toute façon ça aurait été à moi de les mettre en place (*rires*) donc euh... Donc non je n'suis pas allée jusque-là.

I : Ah oui d'accord donc il avait un PPRE ? Non même pas, non plus ?

E4 : Non, ben non je n'suis pas allée jusque-là. Non parce que projet personnalisé de réussite éducative euh il faut, on établit une sorte de contrat avec euh le maître, l'enfant et la famille or l'enfant il peut, il n'est d'accord sur rien du tout quoi hein.

I : D'accord euh comment tu communiquais avec les autres intervenants, euh donc euh les psys... Euh il y avait quoi des psys ?

E4 : Euh il y a eu euh le PRE sur S. c'est le projet de réussite éducative, qui est une équipe sociale hein avec des assistantes sociales et des éducateurs qui euh à partir du mois d'octobre en fait, a pris l'enfant en charge le midi pour qu'il ne mange pas à la cantine donc deux fois par semaine lorsque la maman travaillait et qu'elle ne pouvait pas venir le chercher pour le faire manger chez elle, plutôt qu'il mange à la cantine et que ça s' passe pas bien sur le temps du midi, en périscolaire et tout ça, euh il y a une éducatrice qui venait le chercher lui, l'emmener manger chez lui et le ramenait après, donc j'avais des contacts avec cette personne-là, il y a eu des contacts avec euh le dossier qu'il faut faire pour la MDPH euh avec la psychologue scolaire, qui elle prenait le relai avec euh des médecins de ville euh de centres pédopsychiatriques et particuliers etc., voilà et toute la nébuleuse qui gravite j'disais autour d'un enfant dans une situation comme ça.

I : Tu avais des contacts fréquents avec ces personnes-là ?

E4 : Ca dépendait en fait, ça dépendait.

I : Et comment tu communiquais avec eux ?

E4 : Par mail, par téléphone euh de vive voix éventuellement avec la maman, avec la personne du PRE qui venait le chercher le midi.

I : Et j'ai vu dans les documents que tu m'as envoyés euh le Handis'up ?

E4 : Handis'up, c'est ça, Handis'up c'est l'éducatrice qui euh qui faisait partie de Handis'up en fait.

I : D'accord, euh j'connais pas... Euh qu'est-ce que tu avais mis en place pour pallier ce problème ? Est-ce que tu avais mis des choses en place ou pas ?

E4 : Alors oui j'avais essayé euh donc différencier les tâches scolaires euh beaucoup d'aide euh auprès de lui personnellement, on a essayé, après c'est peut-être pas, j'ai tout essayé hein, le tutorat entre élèves mais euh de toute façon il était dans le refus, l'aménagement de l'emploi du temps, l'aide humaine qui venait pour l'autre élève à difficulté de comportement dont il ne se servait pas, qui pouvait éventuellement intervenir pour lui mais là aussi qu'a pas forcément les compétences et et l'acceptation de la part de l'enfant euh on a essayé de le faire travailler tout seul sur l'ordinateur, que ce soit un, un vecteur plus plus agréable euh éventuellement ludique sauf que euh non, il plantait l'ordinateur en fait, il abimait le matériel en fait (*rires*). Donc non rien n'a, j'lui donnais une feuille et en fait il en faisait des avions de papier euh j'lui donnais euh enfin voilà j'prenais l'temps d'aller chercher des infos enfin un travail particulier, de l' remettre en page, de l'imprimer, de l'photocopier éventuellement d'préparer des choses en couleur etc., et puis au bout de cinq minutes c'était euh gribouillé, chiffonné, déchiré euh là aussi on s'épuise quoi.

I : Donc euh cet élève l'année prochaine il va aller en ITEP c'est ça que tu m'as dit ?

E4 : J'espère, sinon il va au collège.

I : Et celui qui est dans ta classe ?

E4 : Alors normalement lui, il poursuit au collège en ULIS, la suite logique de la CLIS, mais...

I : Ça prend du tout aussi ça, non ?

E4 : Alors voilà, en fait, est-ce qu'il aura une place ?! Ce, c'est la question parce que l'ULIS étant la suite logique de la CLIS, il y a beaucoup de demandes en CLIS, il y a beaucoup de demandes en ULIS et sont prioritaires les enfants qui viennent de CLIS, si les familles ont toujours refusé la CLIS en élémentaire pourquoi tout d'un coup il irait en ULIS ?! A l'heure d'aujourd'hui je n'sais pas où en est le dossier.

I : Ouais, d'accord... Donc ses parents à lui ils sont dans le déni un peu, non ?

E4 : Oui, ils ont été longtemps longtemps longtemps et puis à jeter la pierre contre euh l'école qui n'savait pas faire...

I : Donc rien n'a pu être mis en place du coup ?

E4 : Non, et, et la directrice qui suit cet enfant depuis longtemps euh c'est son euh quand elle en parle c'est son, euh c'est vraiment un constat d'échec pour elle parce que elle dit c'est le seul enfant pour lequel je n'ai pas réussi à, avec les équipes hein, à mettre quelque chose en place qui corresponde à son besoin.

I : Oui donc l'année prochaine ça risque d'être compliqué quoi...

E4 : Oui, ouais, j'croise les doigts pour qu'il puisse avoir une place en ULIS mais euh là aussi c'est compliqué.

I : Euh, est-ce que tu as eu une formation sur ce sujet ?

E4 : Du tout, après euh j'aurai peut-être pu en demander dans le plan annuel de formation pour les maitres ou les maitresses ou dans l'cadre des animations pédagogiques, bon...

I : D'accord. Est-ce que trouves que l'Education Nationale euh forme suffisamment les enseignants face à ce genre de situations, ou pas ?

E4 : J'dirais non et en même temps je m'interroge sur le rôle, sur le métier de l'enseignant. Encore une fois euh moi je m'interroge euh je me reconnais et je sais que j'suis compétente dans l'idée d'enseigner à mes élèves et de, de leur apporter un certain savoir, de les faire apprendre ou de faire en sorte qu'ils soient en apprentissage et d'évoluer en compétences etc., euh je ne me sens pas compétente ni euh maitresse d'école pour gérer les troubles du comportement... Je sais pas si c'est mon métier, est-ce que ça en fait partie euh alors on va m'dire oui hein comme ça fait partie d'enseigner l'anglais, l'informatique, la nage euh la sécurité routière et euh voilà. Un chapeau de plus sur la tête mais euh... Et puis il y a tellement de troubles du comportement, à la limite on a déjà tellement d'mal avec les troubles classiques telle que la dyslexie par exemple alors allons euh les troubles du comportement, ça nous dépasse un peu hein. Et puis à côté d'ça il n'y a pas de solutions, il n'y a pas d'soutien forcément de la hiérarchie, p't'être pas dans toutes les circonscriptions mais euh quoi faire ?! Non non on est euh il faut tenir quoi, faut tenir et euh ouais j'ai vraiment cette euh cette amertume-là.

I : Euh, est-ce que d'après toi c'est un sujet dont on parle suffisamment dans les médias, ba dans l'Education Nationale euh... ?

E4 : J'crois qu'on en parle beaucoup oui, oui oui, oui parce que c'est très flatteur pour l'Education Nationale que de, d'accepter le handicap à l'école, que de, dont les troubles du

comportement, ouais ça fait plaisir à la population, ouais ça fait partie de son aura, l'Education Nationale euh ça fait bien, même très bien, après...

I : Ouais sur le terrain c'est autre chose quoi...

E4 : Oui, comment on, comment le vivent les personnes euh ouais...

I : D'accord. Euh quels conseils tu pourrais donner aux futurs enseignants (RIRES) ou aux enseignants actuels concernant cette problématique ?

E4 : (*rires*) De parler, de ne pas rester tout seul, de pas hésiter euh à en parler... Euh combien d'enseignants restent euh enfermés dans leur classe avec les difficultés d'autorité, de discipline, de gestion de troubles de toutes sortes euh il faut tirer les sonnettes d'alarme, on n'est pas tout seul et on n'est pas euh comment dire euh ça n'est pas arrivé qu'à soi, ça arrive à d'autres et on est plus forts à plusieurs.

I : Donc en parler euh à l'équipe euh autour de soi ?

E4 : Oui, il faut, il faut et puis surtout ouvrir le parapluie, c'est peut-être pas le dire comme ça mais tirer les sonnettes d'alarme et avertir la hiérarchie avant qu'elle ne le soit pas euh les familles qui pourraient être médisantes, avant qu'elle le soit par les familles des autres enfants qui pourraient dire « Dis donc Madame Machin elle est incompétente parce que mon fils n'apprend plus rien depuis telle date » euh « comment ça s'est fait que dans la classe c'est le bazar comme ça ? » voilà. Et c'est arrivé euh à des collègues ouais que j'ai connus, que euh la personne elle soit inspectée parce que euh elle, l'inspecteur, inspectrice avait été euh alerté par euh la bande, par euh voilà j pense qu'il faut euh, on n'est pas euh, c'est pas parce qu'on tire une sonnette d'alarme et que euh on on éprouve, enfin on comment dire, on évoque une euh une incapacité à, je j'ai l droit de dire « je n me sens pas compétente pour », faut réclamer de l'aide quoi faut pas rester tout seul. Après chacun fait après euh comme il veut, j'ai pas de leçon à donner (*rires*).

I : Est-ce que tu as des sources intéressantes à faire partager sur ce sujet ? Documentation, sites, euh...

E4 : Non, y'a rien qui m vient euh non parce que, parce que encore une fois j suis pas allée chercher euh comment gérer le trouble du comportement quoi, j suis allée chercher euh comment faire apprendre euh les maths, le français ou les sciences euh... (*rires*) à mes élèves mais euh comment gérer un élève qui, qui lance les tables par terre ou qui euh qui mange ses crottes de nez pour faire rire la galerie euh j'avoue euh je n'sais pas.

I : D'accord (rires). Bon et ba merci ! J'ai fini, j'ai posé toutes mes questions...

E4 : Eh ba, de rien (rires). J'sais pas si tu as eu toutes les réponses euh...

Annexe 4 – Données brutes du questionnaire

a) Caractéristiques des enseignants interrogés

Enseignants	Genre	Age	Milieu	Ancienneté	Choix du métier
1	Femme	36	Campagne	10 ans	
2	Femme	46	Ville	21 ans	transmission
3	Homme	31	Ville	2 ans	vocation
4	Homme	57	Périphérie	35 ans	Pédagogie, Salaire
5	Femme	44	Campagne	20 ans	Contact avec les enfants
6	Femme	47	Campagne	25 ans	Aide, service, utilité
7	Femme	47	Périphérie	8 ans	transmission
8	Femme	44	Campagne	22 ans	Contact avec les enfants, pédagogie, transmission
9	Femme	23	Campagne	8 mois	Passion, donner envie aux élèves, les voir progresser
10	Femme	30	Périphérie	8 mois	Contact avec les enfants, aide et soutien, emploi stable
11	Femme	28	Campagne	4 ans	
12	Femme	48	Campagne	25 ans	Contact avec les enfants, transmission
13	Femme	24	Campagne	2 ans	Contact avec les enfants, enseignement, éducation, évolution personnelle
14	Femme	60	Campagne	27 ans	Transmission, envie, contact avec les enfants
15	Femme	43	Campagne	13 ans	Transmission, contact enfants-familles
16	Femme	31	Campagne	4 ans	Enseigner, vie de classe, contact avec les enfants
17	Femme	37	Ville	11 ans	Transmission, goût pour la littérature jeunesse
18	Femme	31	REP / REP +	7 ans	Aider les élèves à se construire
19	Femme	34	Campagne	8 ans	Transmission
20	Femme	36	Périphérie	10 ans	Transmission
21	Homme	45	Campagne	20 ans	Envie, contact avec les enfants
22	Femme	41	Campagne	18 ans	Vocation
23	Femme	56	Ville	34 ans	Contact avec les enfants, transmission
24	Femme	38	Campagne	16 ans	
25	Femme	40	Campagne	17 ans	Partage
26	Femme	53	Campagne	25 ans	Transmission, aide, faire évoluer les élèves

b) Niveaux et classe

Enseignants	Niveau actuel (durée)	Autres niveaux effectués	Effectif de la classe
1	7 ans	tous	25
2	4 ans	tous de la PS1 au lycée	28
3	1 an	tous les niveaux (remplaçant)	25
4	< 20 ans	GS et cycle 2	28
5	13 ans	Classe de perfectionnement	28
6	2 ans	CP-CE1 et CM	18
7	6 ans	Cycles 1 et 2	33
8	10 ans	GS et cycle 2	28
9	8 mois	Aucun	28
10	8 mois		30
11	1 an	Cycles 2 et 3	23
12	15 ans	Tous	26
13	2 ans	Tous	22
14	6 ans	Tous	26
15	6 ans	Cycles 2 et 3	26
16	2 ans	CP	21
17	7 ans	CP et CM	22
18	8 mois	Tous	21
19	7 ans	CE2, CM1	29
20	1 an	Cycles 1 et 2	22
21	10 ans	Tous	25
22	18 ans	GS / CP	26
23	34 ans	Cycle 3	19
24	9 ans		24
25	1 an	Cycles 2 et 3 + CLIS (un peu)	23
26	6 ans	Tous	22

c) Profil de l'élève inclus

Enseignants	Nb d'élèves avec des comportements « difficiles » au cours de la carrière	Genre	Diagnostic TCC
1	Plusieurs	M / F	Oui
2	Plusieurs	Masculin	Non
3	Plusieurs	M / F	Oui
4	Plusieurs	Masculin	Certains, d'autres non
5	Plusieurs	Masculin	Retard scolaire et TC par moment
6	Plusieurs	Masculin	Non
7	Plusieurs	Masculin	Oui
8	Plusieurs	Masculin	Oui
9	Un seul	Masculin	Non
10	Plusieurs	Masculin	Oui
11	Plusieurs	Masculin	Oui
12	Plusieurs	Masculin	Non
13	Plusieurs	Masculin	Non
14	Plusieurs	Masculin	Oui
15	Plusieurs	M / F	Certains oui, d'autres non
16	Plusieurs	Masculin	1 avec TED, 2 non diagnostiqués
17	Plusieurs	M / F	Non
18	Un seul	Masculin	Procédure en cours
19	Plusieurs	Masculin	Oui

20	Un seul	Masculin	Non
21	Plusieurs	Masculin	Non
22	Plusieurs	Masculin	Oui
23	Plusieurs	Masculin	Oui
24	Plusieurs	Masculin	Non
25	Plusieurs	Masculin	Non
26	Un seul	Masculin	Oui

d) Manifestations des comportements de l'enfant

Enseignants	Manifestations des comportements	Eléments déclencheurs
1	perturbe le groupe classe, violence envers les autres, temps de concentration court	Rappel des règles de vie, vécu dans la famille
2	Agitation, parle tout le temps, fait du bruit, pas autonome	
3	Concentration et mise au travail difficiles, perturbe la classe	Très peu, manque d'attention
4	Agitation, provocation, agressivité, apathie, manque d'intérêt pour le travail, peu d'estime de soi	Difficultés de l'enseignant (fatigue, imprévus, etc.), autres élèves avec comportements « difficiles »
5	Agressivité envers les autres, geste parfois répétitifs, absence de travail.	Fatigue, besoin d'affection trop importante, rejet des pairs
6	"Enfant roi", impose ses choix, pleure, tape	Frustration, contrariété
7	Violence envers ses pairs, insolence, provocation	Promiscuité, hors cadre de la classe, situation d'échec/de réussite
8	Troubles du langage et de la motricité fine, agressivité envers ses pairs	Transition, changement, difficulté, manque d'attention de l'enseignant
9	Grosse crise avec pleurs, cris, violence envers soi et les autres, mise en danger et déshabillage,	Contradiction, frustration
10	Cris, hurlements, violence physique et verbale, fugues...	Travail en classe entière, motricité, niveau sonore, agitation de la classe, fatigue, collectivité, difficulté/réussite
11	crise violente, énervement	
12	Agressif, grossier, refus de travailler	Peur de l'échec, imposer quelque chose, règles
13	Agressivité avec les autres, déconnexion totale du rôle d'élève, absence de contrôle, perturbations, besoin d'être remarqué.	Horaire, préparation de la classe, autres élèves
14	agitation, saccage de son travail, perturbation de la classe, provocations	Changement d'activité, perturbations extérieures à l'école
15	Violence (physique, verbale) envers ses pairs et adultes, non-respect des règles de vie, refus de mise au travail	La fin de récréation (mise en rang), travail de groupe
16	Mise au travail difficile, refus d'écrire, peur de faire des erreurs, cris, violences envers les autres	échec, regards des autres, moqueries, remarques des enfants/enseignants
17	Elève 1/ Non-respect des règles, violence avec les autres, insolence. Elève 2/ Violence verbale/physique avec les autres	1/ Approche de rendez-vous chez le spécialiste, situations de stress/inhabituelles 2/ retour de week-end (Elève en famille d'accueil, voit peu ses parents)

18	S'enfuit de la classe, violent verbalement/physiquement envers les adultes, se met en danger et les autres	frustration, rappel à la règle
19	Violence envers lui, instabilité, difficultés scolaires	Imprévu
20	il peut être violent, jet du matériel, frappe enfants/adultes, s'enfuit	Retours de vacances, collectivité
21	grandes crises incontrôlées, violences envers soi-même/envers les autres	Situation familiale (suicide de la mère), injustice, remarques/moqueries
22	beaucoup d'agitation, peu de concentration, agressivité envers ses pairs	Travail à l'oral (sauf si interaction duelle), durée de l'activité, nature du document de travail
23	agitation, manque de concentration, violence vis à vis d'autrui/de lui-même	regard des autres, retour à l'école après le week end
24	insultes verbales, détérioration du matériel	
25	violence, rejet de l'autorité, insolence	Situation familiale
26	beaucoup de violence, colère, automutilation, jet de matériel, angoisse, crise, encoprésie	la nouveauté, choix

e) Répercussions et adaptations

Enseignants	Effets sur groupe classe	Posture adoptée	Outils mis en place
1	Déconcentration	Dialogue, isolement parfois	PPRE, contrats, aménagements
2	Déconcentration, perte de temps, épuisement (pour moi)	bienveillance, l'écoute, me fâcher, la carotte, la punition	Tableau de comportement, isolement, rester près de lui
3	chahut, bavardages, bruits	Une attitude d'oubli	aide individualisée, APC, rencontres régulières avec parents
4	Soit aucune, soit arrêt de la séance, violence entre élèves	Etre calme, appeler à la rescousse collègues, isolement, dialogue	Tutorat, contrat personnel, rencontre des familles, équipes éducatives
5	Rejet de l'enfant, devient le bouc émissaire	douceur, présence, encouragements	Différenciation
6	Peur, stigmatisation des autres	Valorisation, l'intégrer aux autres, empathie, différenciation, fermeté	Echelle visuelle du comportement, valorisation
7	électrise l'ensemble de la classe	différenciation, intégration	PPRE, aide des collègues
8	Elève accepté par les autres, l'aident, le stimulent	Mise en place d'un plan particulier, différenciation, intégration, tutorat	PPRE, solliciter l'enseignant référent et le RASED, collaboration avec les parents.
9	Beaucoup de questions, peur, imitation	Dialogue, isolement pour qu'il se calme	Mise à l'écart de l'élève
10	Déconcentration, enseignant moins, fatigue, énervement, tensions	Fermeté, bienveillance, patiences, justification, adaptations, isolement, valorisation	Règles très strictes pour toute la classe, limitation des déplacements, adaptation des règles
11	bienveillance des autres élèves	Confiance	tester différentes choses
12	tension au sein de la classe, perte de temps, imitation, peur	Rester zen, confiance, valorisation mais pas trop, isolement, adaptation	Sas de décompression, isolement

13	Tolérance des autres élèves	Patience, empathie	rituels, moments d'indulgence, discussions
14	Prend du temps/énergie à l'enseignant, climat tendu/bruyant	le dialogue, attention, soutien, fermeté, isolement, contrat de comportement	attention particulière, aide de l'AVS, parfois de l'ATSEM
15	Relations difficiles, méfiance des autres, arrêt des cours, déconcentration	Bienveillance, fermeté	Organisation, planning pour répartir l'élève dans différentes classes
16	imitation	Douceur, patience, éviction de la classe (avec AVS)	Isolement dans la classe, AVS, différenciation
17	Elève 1/ Empêche les autres de participer Elève 2/ Craintes des autres	1/ Isolement pour qu'il se calme, pas de solution pour la violence 2/ Dialogue, gestion de la frustration	
18	Insécurité, crainte, imitation, enseignant moins disponible	ignorance, contentions, tolérance zéro, isolement	Ignorance
19	Manque de disponibilité de l'enseignant	Gentillesse, fermeté, isolement	Quel problème?
20	Certains élèves ont peur, d'autres sont compréhensifs, ils vont vers lui, aiment sa compagnie. Perturbe la classe, arrêt des cours, tension	Adaptation (travail) mais fermeté (règles)	un système de suivi de comportement "positif", valorisation
21	Choqués par la violence des crises	Protection, demander de l'aide aux collègues, dialogue	
22	Habités et développent une forme de compassion, l'aident	adaptation, valorisation, mise en place d'outils	quel problème?
23	Déconcentration, crainte	Présence, rassurer, l'inciter à travailler	Isolement dans la classe, rituel, présence adulte
24	sentiment d'insécurité, déconcentration, difficulté à travailler en groupe	mise en place de PPRE	Tutorat
25	climat de tension permanente	discussion, autorité, demande d'aide auprès de l'inspecteur	Dialogue famille/classe, isolement
26	perturbant pour tous, inquiétude devant la violence des crises, mais acceptation	Ne pas laisser le choix, préparer aux imprévus, appel des parents si ingérable	Tout essayé (moyens, personnes)

f) Représentations

Enseignants	Définition TCC	Facteurs éventuels	Connaissance des TCC
1	Compétences sociales inappropriés	Génétique, Personnalité, Contexte familial, Psychologique	Non
2	Violence, non-respect des règles (collectivité)	Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique	Oui
3	Un comportement inadapté	Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique	Oui
4	Handicap mais comportements difficiles relèvent du ressenti	Génétique, Personnalité, Contexte familial, Psychologique	Non
5	Isolement dans son monde, agitation, pas de concentration, gêne les autres	Contexte familial, Psychologique	Non
6	Veut attirer l'attention, pas de repères, besoin de reconnaissance	Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique	Oui
7	Comportement inapproprié, difficulté de gestion d'émotions	Génétique, Contexte familial, Psychologique	Non
8	Comportement inadéquat avec règles de vie en société, comportement qui gêne et qui le gêne (travail)	Contexte familial, Usages de stupéfiants lors de la grossesse de la mère	Oui
9	Comportement inhabituel, répétition, peut mettre en danger enfant/son entourage, difficile à gérer en classe	Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique	Oui
10	troubles importants, réactions/façons d'agir hors normes qui perturbent les apprentissages/socialisation	Contexte familial, Psychologique, maladie	Non
11	Problème de gestion des émotions, fortes réactions	Contexte familial, Psychologique	Oui
12	Pas disponible pour travailler/suivre les règles de vie collective. Incapacité à gérer ses émotions, peut être incontrôlable voire dangereux	Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique	Oui
13	Incapacité à se contrôler, se met en danger/les autres ou met les autres en danger pas du tout dans le "moule" de l'école. Pas adaptés à l'école/Ecole pas adaptée pour eux	Contexte familial, Psychologique	Non
14	N'accepte pas les règles (collectivité), refus de travailler, attire l'attention	Contexte familial, Psychologique	Non
15	Difficultés à gérer de façon calme et retenue ses relations avec les autres et respecter les règles de vie (collectivité)	Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique	Oui

16	Gestes ou paroles inappropriés, souvent violent	Génétique, Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique	Non
17	Trouble qui perturbe tout le monde	Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique, Maladie, Traitements	Oui
18	Comportement qui gêne l'enfant dans l'acquisition de compétences, gêne les autres, pas de respect des règles de l'adulte, mise en danger de lui/camarades	Contexte familial	Oui
19	Incapacité à gérer ses émotions en collectivité		Oui
20	Comportement incompatible (ou difficilement compatible) avec la vie en groupe	Génétique, Contexte familial, Psychologique	Non
21	Communique à travers la violence, enfant en détresse, perte de repères, embête les autres, ne respecte pas sciemment les règles	Génétique, Contexte familial, Psychologique	Non
22	Les manifestations émotionnelles deviennent troubles du comportement quand trop fréquentes/trop intenses	Génétique, Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique, Autisme	Oui
23	chercher par tous les moyens à attirer l'attention de l'adulte	Contexte familial, Psychologique	Oui
24	comportement inadapté aux règles d'usage du vivre ensemble	Contexte familial, Psychologique	Oui
25	Difficulté de respecter les règles de vie (collectivité), non- respect des autres	Personnalité de l'enfant, Contexte familial, Psychologique	Non
26	comportement qui s'impose à nous sans que nous le décidions, trouble qui n'est pas éducatif mais indépendant de sa volonté, envahissant par ses fréquences d'apparition, c'est quelque chose qu'on ne gère pas	Génétique, Personnalité de l'enfant, Psychologique	Non

g) Avis sur l'inclusion

Enseignants	Opinion en ce qui concerne l'inclusion
1	tb mais parfois manque de moyen humain pour que l'inclusion soit efficiente
2	Hérésie de vouloir intégrer tout le monde quel que soit le handicap, il y a des enfants qui seraient plus heureux et plus épanouis dans des structures adaptées avec des personnels formés et compétents, ils progresseraient mieux. Je parle en connaissance de cause ayant exercé aussi dans le spécialisé.
3	C'est une bonne chose d'habituer les enfants dès leurs plus jeunes âges à la différence (mentale, handicap, physique). Cela leur permet de se rendre compte qu'ils sont peut être chanceux par rapport à d'autres et les obligent à aider les autres.
4	J'y suis tout à fait favorable, j'ai milité pour l'ouverture d'une ULIS dans mon école et pour l'accueil à temps partiel d'élèves venant d'ITEP... Mais, en même temps, je revendique la

	professionnalisation des AVS (CDI, formation longue, statut...) qui sont plus qu'utiles dans mon école.
5	Tout dépend du comportement et de l'âge de l'enfant. Chaque cas est différent.
6	C'est une bonne chose SI les enseignants sont formés et accompagnés suffisamment. Malheureusement ce n'est pas le cas. Il faut souvent que l'enseignant s'investisse personnellement sur son temps libre et avec ses moyens financiers propres pour se préparer.
7	cela reste difficile en fonction des troubles. On oublie le groupe classe qui souffre de la scolarisation des élèves sur plusieurs années dans la même classe
8	L'école est ouverte à tous, tout élève même handicapé à sa place, au système de prévoir plus d'aide humaine pour améliorer les conditions d'accueil.
9	Je suis très favorable = important pour l'enfant lui-même, pour l'enseignant (s'adapter adapter son enseignement tout faire pour inclure l'élève...) et pour les autres élèves (apprendre à vivre ensemble malgré les différences de chacun).
10	Il est nécessaire pour ces élèves d'être au contact des autres. Pour la classe, cela importe davantage de compréhension, d'empathie, de tolérance. Cependant, cela perturbe aussi fortement le fonctionnement de la classe, les élèves souffrent d'un climat de classe tendu (fatigue, pleurs, stress...) et cela perturbe les autres apprentissages de la classe puisque qu'il y a beaucoup d'agitation, les élèves sont moins concentrés, l'enseignant est toujours à devoir surveiller cet élève et est accaparé par ses problèmes de comportement donc moins de temps pour la classe.
11	c'est bien pour beaucoup d'élève, mais pour certains un temps plein en classe même avec AVSH c'est beaucoup trop lourd
12	C'est très bien mais il faudrait vraiment une aide et des conseils pour apprendre à réagir en cas de crise...
13	Tout dépend du handicap. L'inclusion à tout prix n'est pas selon moi une bonne idée : lorsqu'un élève ne correspond pas à la classe telle qu'on doit la faire, il est malheureux, et cela influence les autres élèves et son enseignant. Pour lui-même et pour les autres, un élève avec trop de troubles du comportement ne peut pas parvenir à être dans ce "moule".
14	Je pense que c'est une charge supplémentaire pour l'enseignant et que les moyens pour l'aider sont très insuffisants (psychologue scolaire, enseignant spécialisé, AVS)
15	Aide humaine supplémentaire nécessaire afin que les autres élèves puissent poursuivre leurs apprentissages dans des conditions normales.
16	J'y suis favorable mais sur un temps limité (ex: tous les matins)
17	C'est une bonne chose. Cependant ces enfants demandent énormément de temps et d'énergie, il faudrait des effectifs allégés et des aides pour nous enseignants (nous devons débrouiller avec notre "bonne volonté"). Il faudrait des enseignants ou des PEMF ressources...
18	Cette inclusion doit être accompagnée d'une formation pour les professionnels accueillants, d'un travail d'équipe entre tous les adultes qui accompagnent l'élève et d'une prise en charge adaptée.
19	Certaines inclusions sont bénéfiques pour l'enfant et les autres élèves. D'autres inclusions induisent des problèmes difficiles à résoudre pour l'enfant et les autres élèves ainsi que pour le PE. L'inclusion n'est pas toujours une bonne solution
20	l'inclusion est très importante pour ces enfants, ils doivent au maximum pouvoir grandir et apprendre avec les autres enfants de leur âge.
21	Tout dépend de la cohorte d'élève de l'année : cette année je pourrais tout me permettre ; l'an dernier cela aurait été un fardeau supplémentaire. En fait je ne suis pas contre leur inclusion si cela ne pénalise ni la classe ni l'intérêt de l'enfant handicapé inclus (par exemple les autistes "lourds" n'ont selon moi pas leur place en classe.) Il faut remarquer que cela coûte certainement moins cher à l'état qu'on fasse du "tout accuei" que d'avoir des structures médicalisées adaptées...
22	C'est une chance pour chaque individu de pouvoir être accepté tel qu'il est, mais cela pose le problème de la formation des adultes qui encadrent de tels dispositifs (enseignants et AVS).

23	cela est impossible s'il n'y a pas l'aide d'un AVS dans la classe
24	difficile sans AVS
25	lorsque ces troubles sont "gérables", je pense que ça ne peut être que bénéfique pour l'enfant et les autres
26	pourquoi pas, s'ils sont dotés d'un accompagnement efficace et réel (personne compétente pour gérer le trouble ou le handicap) faire attention que les élèves en situation de handicap ne mettent pas en difficulté ou en danger d'autres enfants fragiles ou non

h) Relations et outils : Familles, collègues, intervenant, PPS

Enseignants	A qui en parler ?	Rapport familles	Contact avec intervenants	PPS	Avis sur PPS
1	Entourage, collègues	Variables	très souvent	Dépend des élèves	
2	Entourage, collègues	Positifs	Variable	Non	pas adapté au "cas" de cette année
3	Collègues	Positifs	Souvent	Non	Outils corrects mais insuffisants
4	Entourage, collègues	Variables	Variable		Bien pour communiquer dans institution, inutile dans la relation aux élèves
5	Entourage, collègues	Mauvais	Régulièrement	Non	Demande du temps
6	Entourage, collègues	Positifs	Plusieurs fois/an	Non	Permet de s'interroger sur adaptation avec enfant, création de lien avec intervenants
7	Entourage, collègues	Positifs	Plusieurs fois/ans	Oui	outil à adapter en permanence dans l'année, nécessite beaucoup d'investissement
8	Entourage, collègues	Positifs	Souvent	Oui	
9	Entourage, collègues	Positifs	Plusieurs fois/an	Non	Pas adapté en PS (difficulté de diagnostic, demande de signalement)
10	Entourage, collègues	Positifs	Régulièrement	Non : Maître G, psy, éduc social	Indispensables pour aider l'élève mais effet que sur long terme
11	Entourage, collègues	Neutres	Peu souvent	Oui	
12	Entourage, collègues	Positifs	Irrégulier	Suivi SESSAD, Aide IEN	On se sent un peu moins seul...
13	Entourage, collègues	Neutres	Souvent	Non	Très joli sur le papier. Très peu efficace dans les faits.
14	Entourage, collègues	Variables	Variable	Oui	trop lourds car trop d'enfants maintenant sont concernés

15	Entourage, collègues	Variables	Variable	Oui	Sensation parfois de perte de temps, communication avec les familles
16	Entourage, collègues		Plusieurs fois/an	Non	Utile, permet à chaque adulte de l'école de savoir quoi faire, prévenir l'IEN
17	Entourage, collègues	Positifs	Régulièrement	Non	Permettent uniquement d'institutionnaliser
18	Entourage, collègues	Mauvais	Aucune	Signalement, GEVA-Sco	Procédures demandent un délai trop important entre le signalement/aide apportée.
19	Entourage, collègues	Variables	Plusieurs fois/an	Oui	Bon outil mais parfois de grandes solitudes pour l'enseignant
20	Entourage, collègues	Neutres	Souvent	Oui	indispensable
21	Entourage, collègues	Variables	Plusieurs fois/an	Oui	C'est un bon outil pour cerner les problèmes de l'élève, transmissions des infos aux collègues
22	Entourage, collègues	Positifs	Peu souvent	Oui	Les outils d'observation permettent de bien synthétiser les modalités d'action auprès de l'élève. Tous les partenaires sont associés explicitement.
23	Entourage, collègues	Positifs	Plusieurs fois/an	Non : AVS	INDISPENSABLE SINON L'ENFANT SERAIT EN ÉCHEC SCOLAIRE
24	Entourage, collègues	Positifs	Plusieurs fois/an	Oui	lui permet de prendre conscience de ses difficultés et des efforts, progrès réalisés pour atteindre son objectif / montre à l'élève que tous les partenaires travaillent ensemble
25	Entourage, collègues	Mauvais	Régulièrement	Non	peuvent être positif parfois non car ils dédouanent aussi certains enfant : à leurs actes
26	Entourage, collègues	Neutres	Régulièrement	Oui	insuffisant et pas toujours adapté

i) Orientation de l'élève avec TCC

Enseignants	Orientation de l'enfant l'année suivante
1	
2	suivi cmpp, psy
3	Cela sera difficile mais collègue prévenue (anticipation)
4	Rencontre avec collègue du collègue
5	orientation en Ulis
6	Il faut qu'il ait dans la classe des repères visuels qui le rassurent
7	dossier + communication direct avec l'établissement
8	Demande d'une AVS, maintien demandé en MS pour consolider les bases et laisser l'élève progresser à son rythme.
9	Avertir le PE et l'atsem du cpmt de l'élève, donner des conseils et mentionner les démarches effectuées près du rased et de la maman
10	Collègues informés et connaissent déjà l'élève. RASED. Suivi, continuité, dialogue
11	
12	Soit ITEP soit SEGPA
13	Ne pas le laisser dans la case de l'année passée : tous les élèves évoluent.
14	des réunions d'équipe éducative sont faites régulièrement pour décider de la suite du cursus de l'élève. Parfois une orientation en Ulis ou établissement spécialisé peut être envisagée.
15	Crainte lors du passage au collègue.
16	
17	Transmission des "astuces" aux collègues.
18	Nous espérons que des solutions de prise en charge seront proposées à la famille suite à l'étude du dossier gevasco.
19	ESS ou équipe éducative ou PPRE passerelle
20	mes collègues continueront à aider cet élève au mieux
21	orientations adaptées (Ulyss, segpa si difficultés scolaires aussi) ; informer collègues du collègue
22	Cet élève doit être accompagné dans sa progression, à son rythme. Cela demande d'aménager la classe et les programmes.
23	possible uniquement avec l'aide de l'AVS
24	Des progrès énormes en 2 ans (gardé dans ma classe pendant 2 ans car le fait de changer d'enseignant le déstabilisait) : n'a plus besoin d'AVS et son attitude ne nécessite plus de PPRE.
25	
26	l'enfant a fini par avec une avs puis a été orienté vers une classe spécialisée

j) Réactions et formation

Enseignants	Réactions	Avez-vous eu une formation ?	E.N. forme suffisamment ?	Sujet dont on parle assez ?
1	démunie souvent	Non	Non	Oui
2	désolation pour ceux qui ont à y faire face	Non	Non	Non
3	Cerner l'enfant par le biais des collègues, familles	Oui	Non	Non
4	Début carrière : rapport de « force », chance d'être formé sur ça : plus de patience, évolution des prises en charge	Oui	Non	Non

5	de l'impuissance de la fatigue	Non	Non	Non
6	Dans un cas : dépassée, pas de recul, pas su me protéger face à la violence de l'élève Autres cas : analyser de la situation, bon climat de classe, confiance	Non	Non	Oui
7	difficulté à savoir quel comportement adopter	Oui	Non	Non
8	Difficulté à faire face seule, comment être disponible pour tous les élèves, tenter de rester calme, mettre en place des outils	Non	Non	Non
9	J'en avais qu'une vue extérieure, (licence en psycho et Master meef) = sans cas concret et peu de conseils concernant la façon de réagir face à ces troubles	Oui	Non	Non
10	Essayer de comprendre le comportement de l'élève, dialoguer avec l'équipe, rencontrer les parents, contact du RASED. Impossible de prévoir à l'avance, demande de s'adapter	Non	Non	Non
11	stress	Non	Non	Non
12	De l'appréhension...	Non	Non	Non
13	Surprise au début, désemparée, stressée de retrouver l'enfant chaque matin. Puis avec la deuxième année, beaucoup plus de lâcher-prise et de patience.	Non	Non	Les médias ne sont pas le bon moyen de résoudre le problème.
14	Très favorable à l'insertion d'enfants handicapés pour qu'ils ne soient plus discriminés à cause de leur handicap.	Non	Non	Non
15	La réaction peut dépendre de notre état personnel (plus ou moins fatiguée), du moment de la journée, de l'événement déclencheur. Analyser les causes déclenchant le comportement	Oui	Non	Non
16	Peur, impuissance, lassitude	Oui	Non	C'est un problème de formation pas de médiatisation
17	Je me demandais comment j'arriverais à gérer ce genre d'enfants	Non	Non	Non
18	Démunie, dévalorisée et extrêmement abattue de ne	Non	Non	Non

	pouvoir garantir la sécurité de mes élèves, celle de cet élève et la mienne. Sentiment d'abandon de la part de ma hiérarchie qui ne m'a proposée aucune solution.			
19	Réactions au cas par cas	Non	Non	Non
20	situation compliquée à gérer en classe.	Non	Non	Non
21	En parler avec les collègues/enseignants du rased/conseillers péda/inspecteur	Oui	Non	Non
22	Pas de préparation, du mal à accepter d'adapter ma posture, dans un souci d'équité par rapport aux autres élèves, et à cause d'un manque de souplesse par rapport à la demande institutionnelle Un travail avec le psychologue scolaire et les parents a permis à chacun de prendre la mesure de la souffrance de l'élève	Oui	Non	dans quel but?
23	difficile d'assurer son rôle d'enseignante car déstabilise tout le groupe et les apprentissages, phase de stress	Non	Non	Non
24	attitude ferme pour garantir le cadre auprès des autres élèves	Non	Non	Non
25	trop de fermeté, il faut aussi savoir s'adapter et chercher à comprendre	Non	Non	Non
26	Démunie, angoissée, effrayée par la force de ces "crises", incapable de gérer cela seule	Non	Non	Non

Résumé : Cette recherche porte sur le rôle de l'enseignant dans l'inclusion d'enfants présentant des troubles du comportement, au sein d'une classe « ordinaire ». Pour répondre à cette problématique, quatre entretiens et vingt-six questionnaires ont été menés auprès d'enseignants du premier degré. Ce travail met en évidence la manière dont l'inclusion d'un élève avec des troubles du comportement va impacter les pratiques de l'enseignant. Seront ainsi examinés : les représentations des troubles du comportement, la posture de l'enseignant avec l'enfant, les répercussions de cette inclusion sur le groupe-classe, les relations avec les parents, la coopération entre les différents acteurs, le travail d'équipe et la formation.

Mots-Clés : troubles du comportement, enseignants, rôle, inclusion, relations, coopération, formation

Summary : This research focuses on the role of the teacher in the child inclusion with behavioral disorders in « ordinary » classe. In order to answer to this problematic, four interviews and twenty six questionnaires were conducted with primary school teachers. This work reveals how the inclusion of a student with behavioral disorders will impact the teacher's practice. The following elements are examined : representations of behavioral disorder, the teacher's posture with the child, the impact of inclusion on the class group, relationships with parents, cooperation between different actors, the teamwork and the teacher training.

Keywords : behavioral disorders, teachers, role, inclusion, relationships, cooperation, teacher training