



HAL
open science

La relation de confiance enseignant-élève : perception de professeurs des écoles spécialisés exerçant auprès d'élèves déficients intellectuels en IME

Karine Saumon Dollet

► To cite this version:

Karine Saumon Dollet. La relation de confiance enseignant-élève : perception de professeurs des écoles spécialisés exerçant auprès d'élèves déficients intellectuels en IME. Education. 2018. dumas-01866962

HAL Id: dumas-01866962

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01866962>

Submitted on 3 Sep 2018

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.

N° ÉTUDIANT : 179819F

**MASTER 2 MEEF : MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

MENTION PIF : PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

**PARCOURS MASH : MÉTIERS DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION
DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP**

MEMOIRE DE RECHERCHE

**La relation de confiance enseignant - élève :
perception de professeurs des écoles spécialisés
exerçant auprès d'élèves déficients intellectuels en IME**

**POUR L'ÉCOLE
DE LA CONFIANCE**
#Rentrée2017



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	4
CITATIONS.....	5
INTRODUCTION.....	6
I- LE CONTEXTE DE L'ETUDE.....	7
1-1 Historique des Instituts Médico-Educatifs.....	7
1-2 Spécificité des élèves en Instituts Médico-Educatifs.....	9
1-3 Exercer en tant qu'enseignant en IME.....	10
1-4 Evolution future des unités d'enseignement des IME.....	13
II- QU'EST-CE-QUE LA CONFIANCE ?.....	15
2-1 Des définitions multiples.....	15
2-2 Différents types de confiance	17
2-3 Différents régimes de confiance.....	18
2-4 Besoins en lien avec la confiance.....	19
2-5 Choix de définition : La confiance interpersonnelle.....	19
III- LA RELATION DE CONFIANCE - UNE NOTION COMPLEXE.....	21
3-1 La notion de relation.....	21
3-2 L'importance de la confiance réciproque.....	21
3-3 Le lien de confiance.....	22
3-4 Dix composantes et deux axes.....	22
IV- L'INFLUENCE DE LA NOTION DE RELATION DE CONFIANCE.....	24
4-1 Dans le monde de l'entreprise.....	24
4-2 Dans le monde médical.....	25
4-3 Dans l'enseignement.....	27
4-4 Liens avec notre recherche.....	30
V- UN CHEMINEMENT VERS UNE PROBLEMATIQUE.....	31
5-1 Des questions empiriques.....	31
5-2 Une problématique.....	31
5-3 Des hypothèses.....	32
5-4 Un cadre théorique : La psychologie de l'Education.....	33
VI- LE RECUEIL DES DONNEES ET LE CADRE METHODOLOGIQUE.....	35
6-1 Les lieux de recueil des données.....	35
6-2 Présentation de l'échantillon d'enseignants spécialisés.....	36

6-3 Le choix de recueil des données.....	37
6-4 Le contenu du guide d'entretien.....	38
6-5 Le déroulement des entretiens.....	39
6-6 La retranscription.....	40
6-7 L'analyse de contenu thématique.....	41
VII- LES RESULTATS D'ENTRETIENS.....	45
7-1 Des concepts définis différemment mais regroupant certaines constantes.....	45
7-2 Des difficultés diverses et variées bien connues des enseignants spécialisés.....	51
7-3 Des pratiques spécifiques comme outils favorisant la confiance	54
7-4 Les qualités d'un enseignant de confiance	61
7-5 Une similitude chez les cinq enseignants	67
VIII- LA DISCUSSION.....	68
8-1 Interprétation des résultats.....	68
8-2 Intérêts de notre recherche.....	69
8-3 Limites de notre recherche et prolongements possibles.....	71
CONCLUSION.....	76
BIBLIOGRAPHIE.....	78
TEXTES LEGISLATIFS.....	81
TABLE DES SIGLES ET LEXIQUE	82
Annexe 1 : Bulletin Officiel du 16/02/2017.....	84
Annexe 2 : Courrier de demande de journée en immersion	86
Annexe 3 : Guide d'entretien.....	87
Annexe 4 : Tableaux complétés des cinq entretiens.....	89
Annexe 5 : Entretien N°1.....	92
Annexe 6 : Entretien N°2.....	101
Annexe 7 : Entretien N°3.....	114
Annexe 8 : Entretien N°4.....	130
Annexe 9 : Entretien N°5.....	144
Annexe 10 : Tableaux Analyse thématiques.....	161
Annexe 11 : Synopsis coloré Enseignante N°1.....	179
Annexe 12 : Synopsis coloré Enseignante N°2.....	181
Annexe 13 : Synopsis coloré Enseignant N°3.....	183
Annexe 14 : Synopsis coloré Enseignante N°4.....	185
Annexe 15 : Synopsis coloré Enseignante N°5.....	187

REMERCIEMENTS

A Florence Lacroix, ma directrice de mémoire, pour son aide, son professionnalisme, sa bienveillance et les précieux conseils qu'elle a sus me prodiguer tout au long de ma recherche.

A mes collègues du MASH, et plus particulièrement Maryannick, Isabelle C. et Isabelle G., qui m'ont soutenue durant cette année universitaire et m'ont permis de vivre une très belle aventure humaine, nos mercredis de covoiturage me manqueront.

Aux enseignants spécialisés qui m'ont accueillie dans leurs structures, m'ont ouvert les portes de leur classe et ont accepté de se prêter au jeu des entretiens.

A Luc, mon mari, qui m'a encouragée lors de cette reprise d'études et m'a accompagnée aussi bien durant les moments de satisfaction que les jours de découragement et de doute.

A Axelle et Oscar, mes enfants, pour leur présence à mes côtés et à Elisa, ma nièce, pour sa relecture.

A Eliane et Michel, mes parents, pour toutes les valeurs qu'ils m'ont inculquées et qui font que je suis celle que je suis aujourd'hui.

A Mme Templier-Thomas, Inspectrice de l'Education Nationale, pour toute la confiance qu'elle m'a accordée durant l'année scolaire 2005-2006.

Et enfin, à toutes les personnes qui ont croisé ma route jusqu'à présent et qui m'ont accordé leur confiance.

CITATIONS

« La confiance n'est pas le seul fondement du monde, mais elle est une représentation du monde très complexe et pourtant structurée qui ne peut se construire sans une société relativement complexe, laquelle, en retour, ne peut se construire sans la confiance. »

Niklas Luhmann

« La confiance ne se réclame pas, elle se gagne. »

Marc Goldstein

« Si vous avez confiance en vous-mêmes, vous inspirerez confiance aux autres. »

Johann Wolfgang von Goethe

« La confiance n'est pas une valeur facultative en éducation. Elle signifie qu'on reconnaît des valeurs dans les autres et qu'on les laisse s'exprimer et s'épanouir. »

Denis Gobry

« L'école se doit d'être le lieu de la confiance... afin d'aider tous les élèves à oser être meilleurs. »

Cécile Foussard

INTRODUCTION

Dans le dossier de presse de la rentrée 2017, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Education Nationale a dévoilé un nouveau slogan : « Pour l'école de la confiance » et a commencé l'édito par « La confiance est la clé du bon fonctionnement d'une société ; elle est aussi la clé du bon fonctionnement de l'Ecole ». La relation enseignant-élève ne se limite pas, selon nous, seulement à la relation pédagogique. « Les élèves ne parviendraient pas à cantonner l'enseignant dans un simple rôle de médiateur du savoir, un autre lien, une autre relation se crée lors de l'année scolaire entre élèves et enseignants » (Espinosa, 2003, p. 160).

Ainsi, Postic, dans son ouvrage « La relation éducative » souligne l'importance de la qualité de la relation que l'enseignant entretient avec l'enfant : « La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine pour laquelle l'adulte va naître en l'enfant » (1986, avant-propos).

Dans le domaine de la recherche en éducation, il y a un nombre considérable d'études qui souligne l'importance de la relation entre l'enfant et son enseignant. Plus spécifiquement, la relation de confiance avec l'enseignant est associée à une adaptation scolaire positive chez l'élève. « La relation de confiance qui s'installe entre l'élève et son enseignant joue un rôle capital dans son parcours scolaire surtout s'il est en difficulté » (Sol, 2016, p. 64). Nous pensons qu'une relation positive entre enseignants et élèves a un impact sur la qualité de l'expérience scolaire de ces derniers. Dans notre pratique d'enseignant ordinaire depuis une vingtaine d'années, nous sommes sensibles à cette question et accordons une grande importance à la relation de confiance que nous pouvons entretenir avec nos élèves. Selon Velcheff dans son ouvrage « Pour un climat scolaire positif », « on constate une solidité de relation, une grande confiance des élèves en leurs enseignants du primaire et réciproquement » (2017, p.29).

Mais qu'en est-il pour les professeurs des écoles spécialisés exerçant auprès d'élèves en situation de handicap ? La spécificité des élèves en Instituts Médico-Educatifs aurait-elle une influence sur le lien de confiance s'établissant avec leurs enseignants ?

Cette étude a été réalisée suite à des entretiens auprès de cinq enseignants spécialisés en Institut Médico-Educatif et vise à identifier leurs perceptions de la relation de confiance et la spécificité des conditions nécessaires à la construction des liens de confiance avec leurs élèves déficients intellectuels.

I- CONTEXTE DE L'ETUDE

1-1 Historique des Instituts Médico-Educatifs

Historiquement, la plupart des IME ont été créés grâce à des fondations caritatives et/ou à l'initiative de familles touchées par le handicap mental et qui ne trouvaient pas de réponse pour l'accueil de leur enfant dans les structures proposées par l'Education Nationale. « La plupart des établissements qui relèvent du système médico-éducatif furent créés dans le cadre associatif de parents d'élèves handicapés, certains moins nombreux d'initiatives municipales ou liés plus ou moins directement à des associations, mutuelles, voire syndicats » (Lesain-Delabarre, 2000, p. 101).

En 1937, la direction des établissements spécialisés est confiée à des établissements privés, dirigés par le corps médical et subventionnés par l'assurance maladie. « On assiste dans les années 50 à un glissement du médical vers l'éducatif et à la création du secteur médico-éducatif qui prend en charge avec des fonds publics des enfants et adolescents en difficulté ou handicapés. Ce secteur se développe de 1950 à 1970 et s'organise autour d'associations loi 1901 créées par des parents d'enfants handicapés et des enseignants » (Portevin-Serre, 2017, p. 24).

Depuis leur création, les IME ont beaucoup évolué, tout d'abord les annexes XXIV du décret n°56-284 du 9 mars 1956 différenciant la pathologie des enfants qui devaient être accueillis dans les hôpitaux psychiatriques et ceux relevant d'une prise en charge médico-sociale, puis la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées prévoyant le droit à l'éducation pour les enfants handicapés quelle que soit la nature de leur handicap. Elle stipule que « tout enfant a le droit à une formation scolaire obligatoire entre 6 et 16 ans » ; l'article 4 indiquant que « les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale, déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux » mais aussi l'article 6 précisant « L'éducation spéciale associe des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales ; elle est assurée, soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés » ; enfin le décret n°89-798 du 27 octobre 1989 s'appuyant sur les critères de déficience intellectuelle pour permettre l'orientation des enfants en IME, IMP ou IMPRO : « L'intégration scolaire des jeunes handicapés est favorisée. Les établissements de soin et de santé y participent . Il ouvre la voie aux procédures d'apprentissages différenciés. »

Cette éducation spéciale prend en compte les aspects psychologiques et psychopathologiques et nécessite le recours à des techniques de rééducation, notamment orthophonie, kinésithérapie, psychomotricité dans les établissements et services prenant en charge les enfants ou adolescents présentant une déficience mentale. La loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale énonce dans l'article 15 que « sont des établissements et services sociaux et médico-sociaux, les établissements ou services d'enseignement et d'éducation spéciale qui assurent, à titre principal, une éducation et un accompagnement social ou médico-social aux mineurs ou jeunes adultes handicapés ou présentant des difficultés d'adaptation ».

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005, affirmant l'égalité des droits et des chances ainsi que la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, dépasse le concept d'intégration pour aller vers celui de l'inclusion. Il n'est plus seulement question du droit de tous les enfants mais également de parcours de scolarisation. Il incombe alors au système éducatif d'assurer la scolarisation de tout enfant, quelles que soient ses difficultés, avec priorité accordée à l'école ordinaire. Dans le décret 2009-378 du 2 avril 2009, il est indiqué que « les dispositions sont applicables aux établissements et services qui accueillent et accompagnent des enfants ou des adolescents présentant un déficit intellectuel, conformément à leur plan personnalisé de compensation comprenant le projet personnalisé de scolarisation et prenant en compte les aspects psychologiques et psychopathologiques ainsi que le recours, autant que de besoin, à des techniques de rééducation ».

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République consacre le principe d'inclusion. Différentes dispositions sont mises en oeuvre afin de promouvoir l'école inclusive. L'article 7 de cette loi prévoit notamment « la continuité du parcours de scolarisation des élèves en situation de handicap ». La grande majorité des IME restent à gestion associative. Ils sont liés à l'Education Nationale par différents types de contrats (conventions ou contrats simples) ce qui implique des équipes pédagogiques qui n'ont pas toujours le même statut. Les organismes de sécurité sociale assurent le financement de l'établissement. De ce fait, il y a gratuité des prises en charge comme le stipule l'article 7 de la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées : « Les frais d'hébergement et de traitement dans les établissements d'éducation spéciale sont intégralement pris en charge par les régimes d'assurance maladie ». Dans le cadre de la loi du 2 janvier 2002, il est indiqué que « les prises en charges diversifiées sont privilégiées et relèvent dorénavant d'un projet global de prise en charge avec des financements plus adaptés ».

Pour conclure, il est important de retenir que les lois du 11 février 2005 proclamant l'égalité des droits et des chances, de la participation et de la citoyenneté des personnes handicapées et de celle du 8 juillet 2013 en faveur de l'orientation et de la programmation sur la refondation de l'Ecole de la République admettent des avancées notoires dans la valorisation de la scolarisation des élèves en situation de handicap. L'objectif est d'aller vers une école toujours plus inclusive sachant s'adapter aux besoins spécifiques de l'enfant. A cela s'ajoute les différents parcours de formation individualisés et les aménagements personnalisés en fonction des besoins des élèves.

1-2 Spécificité des élèves en Instituts Médico Educatifs

Un institut médico-éducatif accueille des enfants et adolescents dont la cognition a été évaluée dans la déficience mentale légère ou moyenne et qui ne peuvent tirer avantage d'une scolarisation à temps plein en milieu ordinaire. La déficience peut être associée (ou non) à des troubles neuropsychiatriques, comme les troubles envahissants du développement ou les troubles de la personnalité.

L'IME se décline généralement en un institut médico-pédagogique (IMP), pour les enfants de 3 à 12 ans, et un institut médico-professionnel (IMPRO) pour les adolescents de 13 à 20 ans. Un prolongement est parfois possible jusqu'à 25 ans avec dérogation.

Exercée dans une unité d'enseignement, une pédagogie spécialisée se conjugue à des actions éducatives et thérapeutiques. L'objectif des IME est de dispenser une éducation et un enseignement spécialisés prenant en compte les aspects psychologiques et psychopathologiques et recourant à des techniques de rééducation. L'IME propose une prise en charge individuelle et globale des besoins de l'enfant selon son rythme et ses possibilités. Il apporte un accompagnement thérapeutique, pédagogique, éducatif et professionnel selon les nécessités de chaque usager. La pédagogie différenciée et active est favorisée par la constitution de groupes. Néanmoins les élèves n'ont pas le statut d'élèves ordinaires même si, « comme pour tous les élèves, les jeunes en situation de handicap ont des objectifs d'apprentissage. Ces objectifs reposent sur les programmes scolaires en vigueur et le socle commun de connaissances et de culture. Le socle définit ce que les élèves doivent avoir acquis en fin de scolarité obligatoire ». (Eduscol)

Tout est mis en oeuvre afin de construire un PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) pour chaque élève en situation de handicap dès que la famille a saisi la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées). Le décret n°2014-1485 du 11 décembre 2014 portant diverses dispositions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap, a permis de préciser le rôle des différents acteurs et de les doter de nouveaux outils, notamment le recueil d'informations sur la situation de l'élève. La mise en place du GEVA-Sco (Guide d'ÉVALuation à la Scolarisation) permet de faciliter la transmission des informations entre les acteurs et la mise en place de parcours cohérents. Suite à l'arrêté du 6 février 2015, le GEVA-Sco est devenu réglementaire pour les EE (Equipes Educatives) et pour les ESS (Equipes de Suivi de Scolarisation).

1-3 Exercer en tant qu'enseignant en IME

1-3-1 Les missions

L'enseignant exerçant en IME est un enseignant spécialisé. Les compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé quel que soit son lieu d'exercice ont été développées dans le Bulletin Officiel n°7 du 16 février 2017. Ce « référentiel s'inscrit dans la complémentarité de celui des métiers du professorat et de l'éducation. Il décrit les compétences particulières et complémentaires attendues d'un enseignant qui accède à une certification spécialisée » (annexe 1).

Les trois dimensions de ce référentiel répertoriées sont les suivantes :

- 1- L'enseignant spécialisé exerce dans un contexte professionnel spécifique ;
- 2- L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à apporter ;
- 3- L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource.

« Accompagner l'enfant en situation de handicap demande à l'enseignant spécialisé d'une part de créer les bonnes conditions pour le faire entrer dans les apprentissages, d'autre part, de participer à coordonner de manière différente son parcours scolaire » (Nesme, Ray 2010, p.55). « L'enseignant d'IME prend en charge de petits groupes d'élèves. Les élèves peuvent être répartis selon différents critères : âge, importance des troubles, niveau de compétence » (Portevin-Serre, 2017, p. 33).

Le professeur des écoles spécialisé élabore le projet pédagogique :

« Le projet pédagogique de l'Unité d'Enseignement (UE) élaboré par ses enseignants constitue un volet du projet d'établissement ou service médico-social et décrit les objectifs, outils, démarches et supports pédagogiques adaptés permettant à chaque élève de réaliser, en référence aux programmes scolaires en vigueur, les objectifs d'apprentissage fixés dans son projet personnalisé de scolarisation à la suite des évaluations conduites notamment en situation scolaire, en application de l'article D.351-6 du code de l'éducation » (p. 7 Instruction n°DGCS/3B/2016/17 du 23 juin 2016 relative au cahier des charges des unités externalisées des établissements et services sociaux et médicaux-sociaux (ESMS)).

Dans chaque IME, un des enseignants est coordonnateur pédagogique de l'équipe enseignante.

Le rôle et les missions du coordonnateur pédagogique de l'UE sont définis dans l'arrêté du 2 avril 2009 (B.O.E.N. n°17 du 23 avril 2009):

« Le coordonnateur pédagogique organise et anime, sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'établissement, les actions de l'unité d'enseignement, en collaboration avec les autres cadres du service ou de l'établissement sanitaire ou médico-social.

A ce titre :

- il organise le service hebdomadaire des enseignants de l'unité d'enseignement ;
- il supervise l'organisation des groupes d'élèves ;
- il coordonne les interventions des enseignants pour soutenir la scolarisation des élèves, au sein même de l'établissement ou du service médico-social ;
- il travaille en lien avec les enseignants des élèves de l'unité d'enseignement, en vue de favoriser au mieux leur parcours de formation...» (Portevin-Serre, 2017, p. 247).

Le rôle et les missions du coordonnateur pédagogique sont développés dans les textes de 2016.

« La fonction de coordonnateur pédagogique est assurée par un enseignant titulaire d'un des diplômes définis à l'article 3 de l'arrêté du 2 avril 2009, chargé de :

- veiller à l'acquisition des compétences scolaires en référence aux programmes de l'éducation nationale et au socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- formaliser avec l'ensemble des personnels qui interviennent au sein de l'unité d'enseignement l'emploi du temps des élèves en fonction des indicateurs portés par leurs PPS ;
- organiser les enseignements qui seront dispensés, gérer les emplois du temps individualisés;
- formaliser le parcours de formation de chaque élève en lien avec les familles » .

1-3-2 La formation

Etant donné l'évolution du système éducatif, le métier d'enseignant spécialisé a subi des changements ne serait-ce que par les dénominations employées pour les élèves handicapés.

En un peu plus d'un siècle, on observe une évolution de la certification permettant de devenir enseignant spécialisé. Elle est ainsi passée du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés, premier diplôme en 1909 au Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive, dernier en date en 2017 en passant par d'autres dénominations (tableau 1).

Tableau 1 Evolution de la formation des enseignants spécialisés

Année	Sigle	Loi / Décret
1909	CAEA	Loi de 1909
1963	CAEI	Décret n°63-713 du 12 juillet 1963
1987	CAAPSAIS	Décret n° 87-415 du 15 juin 1987
2004	CAPA-SH	Décret n° 2004-13 du 15 janvier 2004
2017	CAPEI	Décret n° 2017-169 du 10 février 2017

1-3-3 Une spécificité : Le travail en équipe pluridisciplinaire

L'enseignant spécialisé en IME travaille rarement seul. Il est d'ailleurs l'expert de l'Education Nationale au sein d'une équipe pluriprofessionnelle. « Alors que dans une classe ordinaire, l'enseignant est maître et autonome dans son lieu classe, le travail de l'enseignant en IME n'est qu'un élément dans le rouage institutionnel » (Portevin-Serre, 2017, p. 33).

Le travail de l'enseignant spécialisé en IME se fait en équipe. Chaque réunion de synthèse est très importante puisqu'elle permet à tous les membres : médecins psychiatres, psychologues, enseignants, éducateurs, rééducateurs, assistants sociaux...de faire le point sur les difficultés de l'enfant et de partager des informations sur le comportement social mais aussi sur les capacités et les compétences de l'enfant ou de l'adolescent. Durant ce temps d'échange, l'enseignant expose les observations faites en classe, fait le bilan des évaluations ou du comportement face aux tâches scolaires. Il peut également questionner les autres partenaires avant de redéfinir le projet de l'élève en fonction des évolutions ou des régressions constatées.

Les compétences de chacun des partenaires de l'enseignant spécialisé exerçant au sein d'un IME sont par conséquent complémentaires : « Les professionnels non enseignants de l'établissement ou service médico-social contribuent à la mise en oeuvre du PPS aux fins d'apporter, par la diversité de leurs compétences, l'accompagnement indispensable permettant de répondre de façon appropriée aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent en situation scolaire ».

1-4 Evolution future des unités d'enseignement des IME

« L'enseignant spécialisé voit ses missions évoluer depuis les années 2000 : il n'est plus seulement un guide de l'élève vers le savoir mais aussi un partenaire dans la réalisation du projet de vie de chaque jeune en situation de handicap » (Nesme, Ray 2010, p. 55).

Ainsi, « la loi du 11 février 2005 autorise l'inclusion scolaire des enfants atteints de troubles psychiques et de troubles neuropsychologiques des apprentissages. Elle garantit à tout enfant atteint d'une déficience ou d'une maladie chronique l'accès à une scolarisation de droit commun » (Portevin-Serre, 2017, p. 27).

Comment ces établissements spécialisés s'inscrivent-ils dans cette évolution ?

Pour mieux répondre à cette question, il faudrait penser l'IME non pas comme une structure fermée et séparée du milieu ordinaire mais plutôt comme un soutien possible en lien avec l'école ou ne faisant qu'un avec elle.

Depuis quelques années, des IME mettent en place un partenariat avec des écoles dites ordinaires avec l'implantation de classes externalisées. L'externalisation d'unités d'enseignement (UE) localisées dans des établissements et services médico-sociaux (ESMS) pour enfants handicapés vers les écoles ordinaires fait partie des mesures annoncées par le Président de la République lors de la Conférence Nationale du Handicap (CNH) du 11 décembre 2014. Lors de cette allocution, une série de mesures a été annoncée en faveur des élèves en situation de handicap et d'une école plus inclusive, dont « la relocalisation de 100 unités d'enseignement en milieu ordinaire par transfert des unités actuellement localisées dans des établissements et services médico-sociaux. L'externalisation pour tout ou partie de 100 unités d'enseignement, amorcée à la rentrée 2015 doit se poursuivre et s'amplifier dans les années suivantes, sans empêcher, le cas échéant, le fonctionnement de la partie interne de l'Unité d'Enseignement » (BO Santé Protection Sociale n°2016-8 du 15 septembre 2015).

Le cahier des charges inscrit dans le cadre prévu par le code de l'action sociale et des familles et le code de l'Education précise que « les unités d'enseignement peuvent être organisées selon les modalités suivantes :

- 1) Soit dans les locaux d'un établissement scolaire ;
- 2) Soit dans les locaux d'un établissement ou d'un service médico-social ;
- 3) Soit dans les locaux des deux établissements ou services. »

Ce cahier des charges précise que la scolarisation en milieu ordinaire est recherchée prioritairement pour tout élève en situation de handicap.

Ainsi, enseigner en IME entraîne des missions et une certification spécifiques, dues notamment aux profils des élèves qui y sont scolarisés. Les besoins éducatifs particuliers de ces élèves entraînent nécessairement une interaction enseignant-élève spécifique. La relation de confiance mise en avant par le ministre Blanquer, lors de cette rentrée 2017, si elle s'établit entre l'enseignant spécialisé et ses élèves déficients intellectuels, serait-elle un facteur permettant de faciliter leur scolarisation, même si celle-ci est partielle ?

II- QU'EST-CE-QUE LA CONFIANCE ?

Introduction

La confiance est un concept clé pour comprendre notre action sociale et morale mais demeure cependant l'une des notions les plus difficiles à traiter des sciences sociales. Au sens strict du terme, selon Marzano (2010), la confiance renvoie à l'idée qu'on peut se fier à quelqu'un ou à quelque chose. Orrigi indique qu'étymologiquement « le verbe *confier* (du latin *confidere* : *cum*, « avec » et *fidere* « fier ») signifie qu'on remet quelque chose de précieux à quelqu'un, en se fiant à lui et en s'abandonnant de la sorte à sa bienveillance. » (2008, p. 8). Pourtant, « une des difficultés, quand on veut conceptualiser la confiance, est la multiplicité et l'hétérogénéité des phénomènes que ce terme recouvre. » (Quéré, 2009, p. 37).

« De nombreux auteurs (...) ont étudié, souvent chacun à leur façon, le concept de confiance. Ils ne parviennent finalement qu'à mettre en évidence sa complexité. En effet, il existe une telle variation dans les définitions données à la confiance (...), qu'il devient difficile d'en circonscrire les éléments définitifs de façon définitive » (Potvin, Rousseau, 1994, p. 134).

Lobet-Maris déclare qu' « il est peu de concepts en sciences humaines qui soient à la fois si fondamentaux dans l'organisation et l'action en société et si fragiles et fuyants quand il s'agit de les approcher conceptuellement, de les saisir empiriquement et d'en comprendre les mécanismes et les conditions. La confiance fait partie des concepts qui entretiennent avec tout un chacun une étrange familiarité pourtant si difficile à déployer, à exposer rationnellement » (2009, p. 11).

Et enfin, Orrigi ajoute que le « concept-clé pour comprendre notre action sociale et morale, la confiance reste cependant l'une des notions les plus difficiles à traiter de la philosophie et des sciences sociales, ceci en raison d'une part de mystère qui demeure associée à la notion de confiance en dépit de nombreuses conceptualisations » (2008, p. 8).

2-1 Des définitions multiples

Philosophes, sociologues, économistes, mais aussi politiques ou anthropologues définissent la confiance sous des angles différents et propres à chacun. Elle se définit soit comme un état psychologique, un sentiment, la foi, une croyance, une action rationnelle, un dispositif ou une attitude.

Pour Rousseau, philosophe, il s'agirait d'un état psychologique comprenant l'intention d'accepter une vulnérabilité fondée sur des attentes positives à propos des intentions ou du comportement d'une autre personne (2007, cité par Campoi et Neveu).

Pour Jones, philosophe, la confiance serait tout simplement fondée sur une disposition à dépendre des autres sans craindre les conséquences de leurs actions (1996 p. 4-25). Le sentiment de sécurité qui accompagne ce type de confiance motivationnelle relève de la mise en suspens de la défiance vis-à-vis des motivations de l'autre, sentiment que l'on pourrait énoncer ainsi : je ne sais rien de toi mais je me sens à l'aise, en sécurité, avec toi. On se sent à l'abri, on sent que l'autre est bienveillant, pourvu de conscience et disposé à réciproquer notre confiance.

Simmel, philosophe et sociologue allemand, « relie directement le concept de confiance à celui de foi, en soulignant le fait que souvent, dans les relations humaines, on a tendance à croire en quelqu'un sans savoir exactement pourquoi, ou du moins sans pouvoir expliquer les raisons de cette croyance » (cité par Marzano p. 57). Pour lui, la confiance est une forme de savoir sur un être humain, mais ce savoir englobe toujours une part d'ignorance. C'est « un état intermédiaire entre le savoir et le non-savoir sur autrui. Celui qui sait tout n'a pas besoin de faire confiance. Celui qui ne sait rien ne peut raisonnablement même pas faire confiance » (cité par Quéré, 2001, p. 47). Les relations sociales pour s'établir supposent un mélange de savoir et de non-savoir à propos des autres : ne pouvant jamais établir avec certitude qui est qui, il nous faut accorder une certaine confiance (Watier, 2008, p. 136). Simmel évoque des degrés variables d'investissement « la quantité de confiance que l'on peut accorder », et un engagement de part et d'autre (cité par Quéré, 2001, p. 48).

Le philosophe Hardin quant à lui réduit la confiance à une croyance, à l'estimation de la fiabilité d'une personne. La confiance est un état cognitif et motivationnel complexe, un mélange de rationalité, de sentiments et d'engagements au sujet d'une relation avec les autres établie dans une situation comportant une dimension de risque (cité par Origi, 2008, p. 17). Il propose une définition en terme d'enchâssements d'intérêts (*encapsulated interest*) : « Je fais confiance à quelqu'un si j'ai des raisons de croire qu'il sera dans son intérêt de prendre en compte mes intérêts ». Cette définition a l'avantage d'établir une sorte de « noyau minimal commun à toutes sortes de relations de confiance, dont l'intérêt réside dans la poursuite de ces relations. Je peux avoir des raisons de penser qu'une personne prendra en compte mes intérêts à cause de l'intérêt affectif, intellectuel ou social qu'elle a de poursuivre notre relation. Nos raisons de faire confiance et de respecter cette confiance sont justifiées par la valeur d'une éventuelle coopération » (cité par Origi, 2008, p. 19).

Pour le sociologue Gibbens, la confiance est un trait distinctif des sociétés tardo-modernes. La confiance peut être vue comme un cas complexe d'actions rationnelles. Tout d'abord, elle comporte une interaction entre deux ou plusieurs individus; ensuite, elle comporte une dimension temporelle d'attente à propos du futur. Nous faisons confiance lorsque nos croyances portent, non sur un état de choses réalisées, mais sur la probabilité de l'action future de l'autre individu : faire confiance signifie qu'on pense que la personne à laquelle on s'en remet sera probablement fiable dans un contexte où son action ne sera pas sans effet sur notre existence (cité par Origgi, 2008, p. 14).

Pour Luhmann, sociologue allemand, la confiance est un dispositif de rééducation de la complexité sociale, un moyen permettant d'agir et d'intervenir dans un monde complexe : « La confiance n'est pas le seul fondement du monde, mais elle est une représentation du monde très complexe et pourtant structurée qui ne peut se construire sans une société relativement complexe laquelle, en retour, ne peut se construire sans la confiance » (cité par Origgi, 2008, p. 11).

Pour Baïer, philosophe, la confiance est un mélange de rationalité et de sentiments, un saut dans un engagement qui mêle savoir et non-savoir. La confiance serait vis à vis des autres une attitude plutôt qu'une croyance. Une attitude qui motive une action d'engagement. Mais une action non calculée, fondée sur une certaine idée de la valeur des relations humaines, en même temps que sur une disposition psychologique (Marzano, 2010).

2-2 Différents types de confiance

Un grand nombre de définitions de la confiance existent et de nombreux chercheurs définissent différents types de confiance. Avant de délivrer la définition choisie, nous en explicitons certains types parmi un grand nombre existant, à commencer par la confiance en soi, essentielle au développement de chacun.

Selon Bellenger (2004, p. 24), cette confiance est composée des cinq éléments suivants :

- la connaissance de soi ;
- l'unité du Moi ;
- l'affirmation de soi ;
- la confiance en l'avenir personnel ;
- la capacité de résistance aux chocs, aux échecs, aux déceptions, aux frustrations.

Suite à cette analyse, une question se pose : Faut-il avoir confiance en soi pour avoir confiance en l'autre ?

Ensuite, la confiance en autrui, conditionnée par un engagement, qui peut être moral ou explicite. Elle s'installe progressivement. Ce type de confiance fait partie intégrante de notre recherche puisque nous nous intéressons à la confiance entre les enseignants spécialisés et leurs élèves.

Dans un troisième temps, la confiance organisationnelle qui se définit au sein d'une entreprise. Nous développerons ultérieurement ce type de confiance à travers l'étude de Neveu et ses apports pour notre recherche. Le lien qui s'établit est qu'il s'agit d'une relation dissymétrique entre salarié et supérieur hiérarchique ou dirigeant au même titre qu'une relation entre enseignant et élève.

Enfin, la confiance institutionnelle qui se développe par la reconnaissance et l'acceptation des règles de la vie sociale, politique ou économique. Elle suppose le recours à des institutions à des lois et à un cadre réglementaire (Chérif-Benmiled, 2012). L'école est une institution régie par des lois.

2-3 Différents régimes de confiance

Il existe selon Simmel (1999) quatre régimes de confiance selon leur intensité.

- 1) La confiance calculée : entre conflit et intérêt ;
- 2) La confiance mesurée : entre conflit et générosité ;
- 3) La réciprocité : entre coopération et intérêt. « Rien n'empêche, en effet, que celui qui accorde sa confiance à quelqu'un se voit, à son tour, dépositaire de la confiance en l'autre » (Balsa, 2005, p. 20) d'où le principe de réciprocité.
- 4) La bienveillance : entre coopération et générosité.

La figure 1 présente la façon dont Thuderoz propose de regrouper ces éléments.

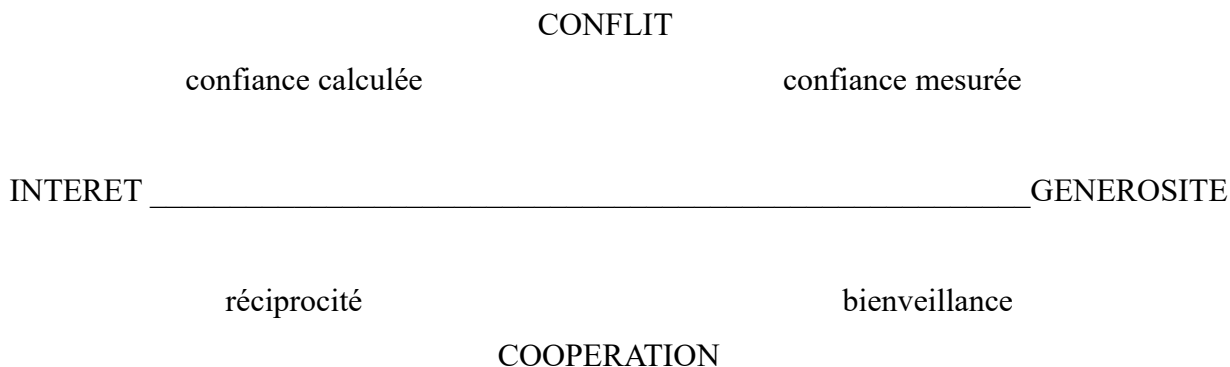


Figure 1 La confiance selon Thuderoz

2-4 Besoins en lien avec la confiance

Dans son ouvrage « Eduquer à la confiance », Gobry a répertorié dans un tableau différents besoins manifestés par les enfants et les jeunes (p. 43) :

- leur besoin de sécurité ;
- leur besoin de se sentir accueillis, reconnus dans leur école ;
- leur besoin de « se donner » la parole, d'oser se dire ;
- leur besoin de se sentir reliés à leur culture ;
- leur besoin de trouver d'eux-mêmes, dans cette société, la place qui sera la plus propice à leur épanouissement ;
- leur besoin qu'ils sont capables avant d'entreprendre et de prendre initiatives et responsabilités ;
- leur besoin de s'assurer que les différences ne soient pas synonymes d'anormalités, mais au contraire source d'enrichissement personnel.

2-5 Choix de définition : La confiance interpersonnelle

Nous avons choisi de nous intéresser à la confiance interpersonnelle, la relation entre un professeur des écoles spécialisé et ses élèves en IME correspondant à ce cadre-là.

La confiance interpersonnelle est une confiance relationnelle qui désigne la confiance naissant entre deux individus (Neveu, 2004). Elle décrit une relation de face à face. La confiance interpersonnelle se construit habituellement dans un processus où chacun prend progressivement de petits risques l'un envers l'autre (Bellenger, 2004). Cette notion se base sur l'existence de normes communes, que se partagent deux parties en interaction (Mangematin, Thuderoz, 2004).

Pour résumer, la définition d' Orrigi correspond à la définition de la relation de confiance que nous avons retenue dans le cadre de notre recherche : Elle est un état cognitif et motivationnel complexe, un mélange de rationalité, de sentiments et d'engagements au sujet d'une relation avec les autres établie dans une situation comportant une dimension de risque.

McAllister insiste sur le fait que la confiance réponde à deux variables distinctes : la confiance est motivée soit par un fort sentiment affectif envers l'objet (confiance émotionnelle) soit par des raisons rationnelles (confiance cognitive), soit souvent par une combinaison des deux (Lewis et Weigert, 1985). McAllister s'appuie sur la littérature socio-psychologique pour distinguer deux formes de confiance interpersonnelle : la confiance cognitive et la confiance affective.

La confiance interpersonnelle a deux variables :

- une variable rationnelle, la confiance cognitive ;
- une variable émotionnelle, la confiance affective (cité par Neveu, 2004).

Pour Simmel, la confiance interpersonnelle articule différents « moments » ou éléments : cognitif, moral, affectif (« une attitude de la sensibilité ») (cité par Quéré, 2001, p. 49). La confiance cognitive est de l'ordre de la connaissance, sa logique est celle du raisonnement étayé par un savoir ou sur des observations et décrit des qualités comme la fiabilité. La confiance affective quant à elle est de l'ordre de l'attachement émotionnel et décrit des qualités comme la bienveillance ou la disponibilité (Quéré, 2001).

Le concept de confiance ainsi défini pour notre étude, nous nous devons de préciser davantage une autre notion. Il nous incombe à présent d'y intégrer la notion de relation. En effet, l'objet d'étude qui nous intéresse est la relation de confiance entre les enseignants spécialisés et leurs élèves en IME.

III - LA RELATION DE CONFIANCE : UNE NOTION COMPLEXE

3-1 La notion de relation

Le mot relation est un nom féminin venant du latin signifiant « rapport, lien entre les choses ».

La définition du mot relation en philosophie insiste sur le rapport entre deux personnes considérées respectivement l'une à l'autre.

Nous définirions donc qu'une relation serait une situation dans laquelle plusieurs personnes sont susceptibles d'agir mutuellement les unes avec les autres dans un lien de dépendance et d'influence réciproques. Selon Hartup, « une relation est une accumulation d'interactions entre individus qui durent et qui impliquent des attentes, des affects, des représentations spécifiques. » (1988, p. 115 cité par Sorsana). Sorsana (1999) va plus loin en définissant une relation comme une succession d'interactions s'inscrivant dans une continuité et un lien ; chaque interaction est affectée par les interactions passées et affecte à son tour les interactions futures. Selon Cornu, la confiance est une relation entre êtres humains. La relation éducative donne matière à réfléchir quant aux effets de la confiance. L'éducation peut ne plus être pensée comme une action efficace d'un être sur un autre, mais comme rapport de sujet à sujet, à des places différentes. Un élève nous fait confiance, et nous le lui « rendons », nous la lui redonnons (2003, p. 24). Marsollier ajoute, « La relation entre un professeur et un élève reste un phénomène complexe. Elle se construit dans la durée et respecte des principes plus ou moins implicites » (2012, p. 21). « La relation pédagogique suppose un minimum de confiance dans la possession d'un savoir par celui qui le transmet » (Watier, 2008, p. 134) et « la meilleure relation qui puisse exister entre enseignant et élève et celle dont les deux participants tirent bénéfice » (Salzberger-Witterberg, Williams et Osborne, 2012, p. 70).

3-2 L'importance de la confiance réciproque

Comme l'explique le sociologue Simmel dans son ouvrage, la confiance est l'une des forces de synthèses la plus importante au sein de la société d'où l'importance de la confiance réciproque. Marzano rajoute ainsi que « s'il n'y avait pas une confiance généralisée entre ses membres, en effet, la société pourrait se désintégrer. Conclure une alliance ou promettre quelque chose, en effet, est une manière de rendre prévisible et maîtrisable le futur, soit parce que l'on s'engage envers un tiers à faire quelque chose, soit parce que quelqu'un nous assure sa parole » (2010, p. 55).

3-3 Le lien de confiance

Selon Marzano, la confiance « naît du lien - les tout premiers liens, les liens avec les parents et les proches. Mais sa véritable force réside dans le fait que, même si elle demeure à jamais fragile, elle engendre toujours du lien » et de rajouter « elle est quelque chose que l'on construit, pour soi et pour l'autre » (2010, p. 63). De plus, « la confiance suppose un lien entre les acteurs, engageant sans doute des statuts différenciés, un niveau déterminé de connaissance de la situation et des acteurs, une évolution du comportement des acteurs et de la dynamique des situations, un objet ou un mobile et un temps » (Balsa, 2005, p. 17) .

Cette notion de relation de confiance peut ainsi se décomposer en plusieurs éléments, notamment dix composantes et deux axes.

3-4 Dix composantes et deux axes

Les dix conditions de Butler (1991) s'appuient sur des éléments rationnels et émotionnels impliqués dans le développement et l'entretien du lien de confiance (cité par Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009).

Il est question de :

- 1- la disponibilité (*availability*) : la présence en cas de besoin
- 2- la compétence (*competency*) : les qualifications, les connaissances et l'expérience reconnue dans un domaine
- 3- la constance (*consistenci*) : la cohérence, un comportement constant et le sérieux dans les actions
- 4 - la discrétion (*discreteness*) : la réception de confidences à garder pour soi
- 5- l'équité (*fairness*) : l'impartialité et la justice dans le traitement des situations
- 6- l'intégrité (*integrity*) : l'honnêteté et la franchise envers autrui
- 7- la loyauté (*loyalty*) : la fidélité à tenir ses engagements et à protéger autrui
- 8- l'ouverture (*openness*) : l'ouverture d'esprit et l'acceptation d'idées différentes des siennes
- 9- la promesse tenue (*fufillment*) : l'engagement de la parole donnée
- 10- la réceptivité (*receptivity*) : l'aptitude à donner et recevoir des idées et la qualité d'écoute

Ces dix composantes peuvent ainsi être reconnues comme des qualités humaines ayant leur importance dans la construction d'une relation de confiance avec autrui.

Dans ces travaux de recherche de 2016, Sol a ainsi établi un classement de ces 10 conditions suivant les deux axes affectif et cognitif, définis par Mc Allister :

Tableau 2 Les composantes selon les deux axes selon Sol

Axe affectif	Axe cognitif
Ouverture (d'esprit)	Compétence
Justice/ équité	Cohérence/ constance
Disponibilité	Promesse / Respect des promesses
Discretion	Intégrité
Loyauté	Réceptivité

Et a ajouté un onzième élément dans la première colonne :

Bienveillance	
---------------	--

De nombreux travaux de recherche montrent que cette relation de confiance, qui est un concept multidimensionnel, semble avoir une influence aussi bien dans le monde de l'entreprise, que dans le monde médical ou dans l'enseignement.

IV L'INFLUENCE DE LA NOTION DE RELATION DE CONFIANCE

4-1 Dans le monde de l'entreprise

4-1-1 La confiance organisationnelle

En 2004, Neveu définit trois types de confiance :

- interpersonnelle, dans le cadre de la relation de travail, il peut s'agir de la confiance entre collaborateurs ou encore entre un salarié et son supérieur hiérarchique direct ;
- organisationnelle désigne la confiance au sein d'une organisation, confiance que les salariés peuvent placer dans les dirigeants de leur entreprise ;
- inter-organisationnelle qui s'établirait au niveau des relations entre organisations, notamment étudiée dans le cadre d'alliances interentreprises.

Seuls les deux premiers types de confiance ont fait l'objet de son étude intitulée « La confiance organisationnelle : définition et mesure ». Le rôle central joué par la confiance dans les relations hiérarchiques au sein de l'entreprise y est développé. Cette importance proviendrait de plusieurs facteurs, tels que la vulnérabilité du salarié ainsi que la différence de pouvoir et de statut entre le salarié et le dirigeant. Neveu part du postulat suivant : il est probable que le salarié n'envisagera pas nécessairement la relation qui le lie à son supérieur de la même façon que celle qui le lie aux dirigeants de l'entreprise. Dans cette étude, Neveu propose un instrument de mesure de la confiance à l'aide de deux échelles de la confiance en utilisant les items de l'instrument de mesure suggéré par Butler en 1991 :

- échelle de mesure dans son supérieur ;
- échelle de mesure dans son dirigeant.

Il s'agit donc ici d'une étude quantitative et les résultats sont les suivants : la confiance placée dans son supérieur hiérarchique immédiat ne prend pas les mêmes formes que celle placée dans les dirigeants, pour cause entre autre, d'éloignement et de relations plus ou moins individualisées. Plus d'éléments affectifs entrent en ligne de compte vis à vis du supérieur immédiat que vis à vis du dirigeant, le salarié étant plus souvent éloigné géographiquement de ce dernier. Les résultats de cette étude montrent le lien entre la relation de confiance et les attitudes et comportements des salariés au travail.

En ce qui concerne le premier type de confiance, nous pouvons faire un parallèle entre la relation supérieur-salarié et enseignant-élève, le lien étant la relation dissymétrique entre ces différentes personnes.

4-1-2 La confiance en marketing

Selon Chérif-Benmiled (2012), « La confiance procure une certaine satisfaction dans le travail et dans les décisions, accroît l'implication du salarié dans la performance et crée une meilleure cohésion dans l'organisation ». La confiance est un continuum, elle est accordée définitivement au partenaire suite à une longue relation d'échanges. Mais l'évolution plus récente du concept montre que la confiance n'est pas définitive (en cas de trahison par exemple), mais peut être rétablie. La confiance interpersonnelle client-fournisseur intègre des liens sociaux qui stabilisent la relation. Elle est renforcée par la réciprocité. Cet état psychologique intègre des dimensions cognitives et affectives et révèle l'acceptation de sa propre vulnérabilité face aux autres. « La confiance doit être admise comme un processus bilatéral dynamique, ce dernier résultant d'une négociation et d'efforts conséquents des deux parties.»

L'auteur se base sur des travaux de recherche dont ceux de Chouk pour établir cette taxonomie (figure 2) :

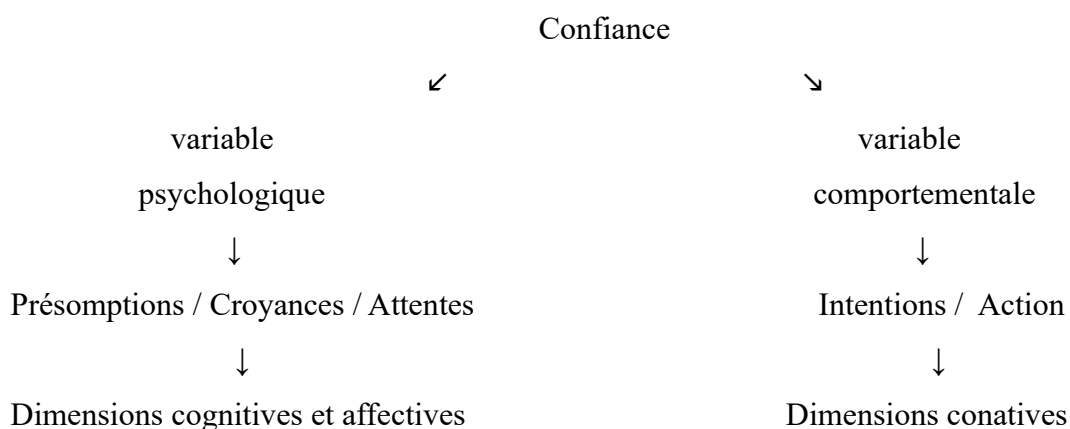


Figure 2 Taxonomie des définitions de la confiance en marketing (Chouk, 2005)

4-2 Dans le monde médical

4-2-1 La relation de confiance soignant/soigné

Une étude portant sur « la relation de confiance soignant/soigné » a été réalisée en 2011 par Templier, étudiant de troisième année à l'Institut de soins infirmiers. Ce travail permet d'éclairer certains points de notre recherche à travers sa problématique :

« En quoi l'instauration d'une relation de confiance entre soignant et soigné améliore-t-il le soin ? »
Templier a ainsi répondu à des questions liées aux facteurs spatial et temporel.

Dans le premier cas, il a développé les quatre types de distances : intime, personnelle, sociale et publique.

Dans le second cas, il indique « Le temps de passage est très court. Il nous faut établir cette confiance réciproque entre le patient et le soignant le plus rapidement possible. »

Suite à sa recherche, l'étudiant a conclu de la manière suivante :

- si le soigné a confiance en la personne qui le soigne, il sera coopératif pendant le soin ;
- la confiance fait tomber une barrière entre ces deux personnes qui interagissent dans le même but.

Cette étude montre l'intérêt que peut présenter une relation de confiance de qualité dans le domaine médical en s'intéressant aux domaines espace/temps. Une autre étude aborde la confiance sous un autre angle, celui des qualités d'une personne de confiance.

4-2-2 La personne de confiance

En 2017, Wadoux a réalisé une étude qualitative regroupant dix personnes de confiance, basée sur des entretiens individuels semi-structurés, grâce à un guide d'entretien comportant des questions ouvertes sur leur vécu de personne de confiance. Cette étude fait suite à la loi Leonneti qui met l'accent sur la place de la personne de confiance dans l'aide à la décision médicale. Wadoux a répertorié à travers sa recherche les neuf qualités d'une personne dite de confiance à savoir :

- 1- Ecoute
- 2- Empathie
- 3- Force morale
- 4- Qualités intellectuelles
- 5- Volontariat
- 6- Neutralité
- 7- Proximité
- 8- Distance émotionnelle
- 9- Disponibilité

Le chercheur évoque dans ses résultats le fait que le rôle de personne de confiance est riche de représentations auprès des personnes désignées. Celui-ci conclut sur le fait qu'il existe un manque d'information et de discussion autour de la personne de confiance et qu'il reste à développer l'information auprès des patients, des personnes de confiance et de la population en général.

Le travail de ce chercheur mettant l'accent sur les qualités particulières de la personne de confiance nous permet d'avancer dans notre recherche.

4-3 Dans l'enseignement

A notre connaissance, aucune recherche n'a été réalisée en France sur l'influence de la relation de confiance dans l'enseignement. Seront présentées ici des recherches francophones effectuées au Québec et en Belgique.

4-3-1 La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves

Trois chercheurs de l'Université du Québec à Trois rivières ont fait de la confiance leur objet d'étude. Dans leur article scientifique datant de 2007 d'Education et francophonie, Rousseau, Deslandes et Fournier s'intéressent à la confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER (Centres de Formation en Entreprise et Récupération). Cette recherche vise à comparer les niveaux de confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CFER et à identifier les facteurs de prédiction de la confiance à l'égard des uns et des autres. Les résultats révèlent que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse pour favoriser les apprentissages et le développement des jeunes. Deux éléments incontournables sont apparus dans le développement de la confiance des parents à l'égard des enseignants : la qualité de la relation parent-enseignant et celle de la relation maître-élève (p. 216). Leur méthode comporte tout d'abord un volet quantitatif, composé d'un recueil de données à l'aide d'un questionnaire et d'un autre sur la construction d'échelles de confiance et d'instruments de mesure. On trouve également un volet qualitatif grâce à une question ouverte. Dans les résultats, il apparaît que pour accroître cette confiance, les parents considèrent que :

- cela doit nécessairement passer par une meilleure relation maître-élève ;
- plus les enseignants rencontrent les parents, plus la confiance à leur égard augmente ;
- la confiance se développe dans le temps par le biais de contacts répétés.

4-3-2 La relation de confiance maître-élève

Ces trois mêmes chercheurs ont publié un autre article scientifique en 2009 dans le Mc Gill Journal of Education où il est question de la relation de confiance maître-élève. Rousseau, Deslandes et Fournier s'intéressent aux élèves en difficulté scolaire. Les résultats de leur étude portent sur les perceptions de jeunes exclus des classes ordinaires relatives à la construction du lien de confiance maître-élève. Leurs aboutissements s'articulent autour de quatre grandes thématiques :

- la définition de la confiance ;
- la création du lien de confiance ;
- l'importance de la confiance ;
- le portrait d'un enseignant de confiance » (p. 193).

A travers cette étude, les trois chercheurs québécois soulignent que les élèves pensent en majorité que la confiance est méritoire et doit être réciproque et respectueuse. Pour cela, elle commence par la confiance en soi. Ensuite, les éléments favorisant le lien de confiance sont répartis en trois catégories à savoir :

- les stratégies éducatives ;
- les qualités personnelles de l'enseignant ;
- le temps passé avec lui.

Quant aux principales qualités d'un enseignant, il faut retenir la gentillesse, le sens de l'humour, l'écoute, le respect, la discrétion et l'intérêt d'enseigner.

4-3-3 La relation de confiance entre « l'élève en intégration et son accompagnateur »

En 2016, Sol, une étudiante belge s'intéresse dans le cadre de son mémoire à la relation de confiance entre l'élève en intégration et son accompagnateur, ce dernier étant un membre de l'équipe éducative d'un établissement de l'enseignement spécialisé qui accompagne l'élève dans son projet d'intégration. Le terme « intégration » est utilisé en FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles). Les projets d'intégration en FWB font le pari d'intégrer des élèves dits « à besoins spécifiques » dans des classes de l'enseignement ordinaire. Selon l'étudiante qui a endossé cette fonction, « en exerçant son métier dans le cadre des projets en intégration, l'enseignant endosse un nouveau rôle : il devient accompagnateur, ses pratiques changent et son rapport à l'élève se modifie » (p. 7). En effet, « accompagner un élève dans son projet d'intégration implique chez l'enseignant des modifications substantielles de sa fonction mais également de sa relation avec l'élève » (p. 12).

Dans le cadre de sa recherche et plus précisément lors d'entretiens auprès d'élèves, Sol identifie de nombreuses conditions favorisant la relation de confiance entre l'élève en intégration et son accompagnateur. Elle les classe selon six grandes thèmes :

- Les rôles et postures de l'accompagnateur ;
- L'opinion de l'élève quant au rôle de l'accompagnateur ;
- L'opinion de l'élève quant à la relation avec son accompagnateur ;
- La définition de la confiance ;

- Les composantes de la confiance ;
- Le portrait d'un accompagnateur digne de confiance.

Dans les résultats de son analyse, il est important de noter que la confiance se construit tant au travers de compétences cognitives que sociales.

« L'analyse du discours témoigne d'une très bonne relation entre l'élève et son accompagnateur. Beaucoup de jeunes font confiance à leur accompagnateur » (p. 59). De plus, « le rôle de l'accompagnateur est perçu par les élèves comme un soutien qui influence positivement leurs résultats et la réussite scolaire » (p. 60). Enfin, « l'aide apportée par l'accompagnateur sur la durée favoriserait la construction de la relation de confiance qui se renforcerait dans le temps » (p. 60).

4-3-4 Place de la confiance dans les programmes scolaires

Lors d'une recherche dans les instructions officielles (IO) de l'Education Nationale, le mot

« confiance » est mentionné en 2016 dans le bulletin officiel (BO) du Cycle 4 du 26 novembre :

- Développer le jugement et la confiance en soi.
- Il est indispensable de créer un climat de confiance dans lequel on peut questionner.

Il apparaît aussi précédemment dans le Bulletin Officiel de l' Ecole maternelle du 26 mars 2015 :

« En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et à réussir sa scolarité et au-delà ».

Enfin, dans le projet d'Académie 2018-2022 des Pays de la Loire, le mot « confiance » apparaît un certain nombre de fois :

- Réussite Axe 2 Objectif 3 : Favoriser l'engagement pour donner confiance et libérer l'esprit d'initiative ;
- Insertion Axe 1 Objectif 1 : Un projet éducatif clair et partagé nourrit la confiance des élèves, des parents et des professeurs et préserve un climat de sécurité et de justice sociale ;
- Insertion Axe 3 Objectif 2 : Intervenir consiste à redonner confiance et motivation aux élèves qui montrent des signes de décrochage ;
- Insertion Axe 3 Objectif 3 : Un élève qui a décroché doit avant tout reprendre confiance en lui.

L'apparition plurielle du mot « confiance » révèle l'importance grandissante qui lui est accordée dans le milieu éducatif et ce, depuis plusieurs années.

4-4 Liens avec notre recherche

Les trois cas étudiés précédemment permettent d'éclairer nos propos puisque notre étude porte sur la relation de confiance entre les enseignants spécialisés et les élèves d'IME.

En effet, nous avons approfondi grâce au premier article de Rousseau, Deslandes et Fournier la confiance entre deux partenaires que sont les enseignants et les parents d'élèves. Puis, leur deuxième article nous a apporté des éléments complémentaires sur la relation de confiance maître-élève selon les perceptions d'élèves ayant des difficultés scolaires. Enfin, Sol, nous a permis de nous pencher sur la relation de confiance entre l'élève en intégration et son accompagnateur.

Nous connaissons à travers ces deux dernières recherches les représentations d'élèves sur ce sujet de la relation de confiance mais qu'en est-il du côté des enseignants ? Les deux derniers articles abordaient la relation de confiance selon les représentations des élèves. Aucun ne l'a évoqué sous le prisme de l'enseignant. Nous avons choisi de l'étudier en y apportant une analyse, une réflexion basée sur une série d'entretiens.

V – UN CHEMINEMENT VERS UNE PROBLEMATIQUE

Cette étude vise à identifier chez cinq enseignants spécialisés en Institut Médico-Educatif leurs perceptions de la relation de confiance et de spécifier les conditions nécessaires à la construction des liens de confiance avec leurs élèves déficients intellectuels. L'intérêt de cette recherche est d'apporter un regard différent suite aux travaux de Rousseau, Deslandes et Fournier de 2009, ainsi que ceux de Sol en 2016, qui s'intéressaient aux perceptions des élèves sur la relation de confiance.

L'objectif principal est de recueillir la perception des enseignants spécialisés sur cet objet d'étude.

Les objectifs secondaires sont de deux ordres :

- Recueillir leurs connaissances sur le sujet ;
- Mettre en évidence leurs ressentis.

5-1 Des questions empiriques

Suite à des journées en immersion au sein d'établissements spécialisés, nous avons localisé des problèmes et des questions empiriques se sont posées à nous :

- Comment les enseignants spécialisés s'y prennent-ils pour créer du lien avec ces élèves à profil particulier avec lesquels le relationnel est difficile, élèves qui manquent en général de confiance en eux et qui ont des difficultés à avoir confiance en l'autre ?
- La relation de confiance se construit dans le temps mais les professeurs des écoles spécialisés ne passent que quelques heures par semaine avec leurs élèves car la scolarité est partagée avec les éducateurs. Comment la confiance se gagne-t-elle dans ces conditions ?

5-2 Une problématique

Nous proposons la problématique suivante pour notre recherche :

En quoi la prise en compte des particularités des élèves, certaines pratiques pédagogiques spécifiques et un certain nombre de qualités personnelles de l'enseignant spécialisé agissent-elles sur la création d'une relation de confiance avec l'élève déficient intellectuel en IME ?

5-3 Des hypothèses

Quatre hypothèses viendront étayer cette recherche :

Hypothèse 1 :

Le concept de confiance et la notion de relation de confiance ne seraient pas définis de la même manière par les enseignants spécialisés.

L'article de 2009 de Rousseau, Deslandes et Fournier s'intéressant aux perceptions des élèves ayant des difficultés scolaires précise que le concept « confiance » est difficile à définir par certains élèves. Compte tenu de la diversité des définitions de ces concepts et de leur complexité, nous pressentons que les représentations des enseignants spécialisés seront différentes à ce sujet.

Hypothèse 2 :

La connaissance et la prise en compte des particularités des élèves d'IME par les professeurs des écoles spécialisés faciliteraient la création de la relation de confiance.

L'article de 2009 de Rousseau, Deslandes et Fournier indique que le lien de confiance entre les élèves en difficulté et les enseignants semble être un sujet assez mitigé et que certains élèves n'arrivent pas à faire confiance aux enseignants. Nous supposons que la spécificité des enfants accueillis au sein de l'IME peut avoir une influence dans la relation élève-enseignant et que ces derniers doivent avoir une bonne connaissance du public accueilli et de leurs pathologies et ainsi les prendre en compte afin de créer avec eux une relation de qualité.

Hypothèse 3 :

Certaines pratiques pédagogiques spécifiques aideraient à établir une relation de confiance avec les élèves d'IME.

L'article de 2009 de Rousseau, Deslandes et Fournier établit que les stratégies éducatives utilisées en classe sont l'un des éléments favorisant le lien de confiance positif avec les enseignants, selon les élèves ayant des difficultés scolaires. Nous émettons donc l'hypothèse que la spécificité des élèves accueillis dans leur classe peut influencer les enseignants spécialisés à mettre en place des stratégies éducatives spécifiques afin d'établir une relation de confiance.

Hypothèse 4 :

Un ensemble de qualités serait nécessaire pour établir une relation de confiance avec leurs élèves d'IME.

L'article de 2009 de Rousseau, Deslandes et Fournier présente le portrait d'un enseignant de confiance, c'est à dire les qualités, selon les élèves présentant des difficultés scolaires, relatives à l'enseignant en qui les jeunes ont confiance. Les travaux de Sol de 2016 décrivent un accompagnateur digne de confiance pour les élèves. Il s'agit d'une personne dotée à la fois de qualités sociales et de compétences cognitives. Nous supposons que les enseignants spécialisés ont connaissance de certaines qualités nécessaires à l'adulte afin d'établir une relation de confiance avec les jeunes d'IME.

5-4 Un cadre théorique : La psychologie de l'éducation

« La recherche en psychologie de l'éducation s'attache à identifier les facteurs psychologiques individuels et psychosociaux qui jouent un rôle décisif dans l'engagement des élèves dans leur apprentissage, sur les plans cognitif, comportemental et émotionnel » (Galand-Bourgeois 2006, p. 13). Pour notre recherche, nous nous appuyerons sur le cadre théorique de la psychologie de l'éducation tel qu'il est décrit dans l'article de 2009 de Rousseau, Deslandes et Fournier qui nous servira de base de travail.

Mais comment recueille-t-on les représentations en général ? Nous nous sommes pour cela penchés sur des études qui se sont posées cette question notamment l'article d'Orlova, Ebiner et Genoud de 2015. Cet article représente les résultats d'un approfondissement empirique visant à mieux comprendre les représentations qu'ont les enseignants des émotions de leurs élèves et de leur impact sur les apprentissages scolaires.

Un grand nombre de recherches révèle que les émotions jouent un rôle dans l'acquisition des connaissances et que l'apprentissage est un processus non seulement cognitif mais aussi émotionnel. En psychologie de l'éducation, les théories de la motivation soulignent l'importance primordiale du rôle des émotions. Mais les émotions ne seraient pas l'apanage des élèves; les enseignants éprouveraient aussi divers états affectifs dans le contexte scolaire. La question de l'impact des émotions de l'enseignant sur les élèves et le rôle que doit jouer l'enseignant dans la prise en compte des émotions de ses élèves se pose. La récolte de données s'est faite à l'aide d'un questionnaire en ligne. Les résultats indiquent que le profil d'ouverture émotionnelle des enseignants est en lien avec leur capacité présumée à percevoir les émotions de leurs élèves. Les auteurs concluent que « les enseignants n'ont pas tous le même regard sur les émotions que vivent leurs élèves, tant au niveau de la capacité supposée à les distinguer que dans la prise de conscience de l'impact qu'elles peuvent avoir sur le fonctionnement scolaire et sur les apprentissages en particulier » (p. 35). La lecture de cet article nous a aidés à mieux cerner la question des représentations et la manière dont le chercheur peut les recueillir.

Ayant pris une année de congé de formation, nous n'avions pas de terrain d'étude pour notre recherche en Master 2 MASH, n'étant plus en poste durant l'année scolaire 2017-2018. Nous avons donc fait le choix d'envoyer un courrier dès la rentrée scolaire de septembre (annexe 2) dans différents établissements accueillant des classes spécialisées telles que des ULIS école, ULIS collège et des IME afin de découvrir ces structures qui nous étaient jusqu'à présent étrangères. Nous avons été particulièrement bien accueillis par les enseignants spécialisés dans deux IME. Nos collègues étaient agréablement surpris et touchés qu'une « enseignante ordinaire » choisisse de découvrir leur spécialisation. Grâce aux excellents contacts, nous avons décidé de nous intéresser plus particulièrement à la structure Institut Médico-Educatif.

VI RECUEIL DES DONNEES ET CADRE METHODOLOGIQUE

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes entretenus avec cinq enseignants spécialisés travaillant au sein de deux Instituts Médico-Educatifs distincts de la couronne nantaise.

6-1 Les lieux de recueil des données

6-1-1 Présentation de l'IME A

L'IME que nous nommerons A est géré par une association loi 1901 créée en 1957 autour d'un projet de rééducation orthophonique pour les enfants sourds. Au fil du temps, la population accueillie s'est profondément modifiée. En plus de l'IME, deux autres structures ont vu le jour, un SESSAD (Service d'éducation et de soin à domicile) et un CAFS (Centre d'accueil familial spécialisé) qui reçoivent des enfants et jeunes adolescents présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne associée ou non à des troubles envahissants du développement dont l'autisme.

L'IME qui accueille en semi-internat soixante enfants de cinq à quatorze ans après accord de la MDPH, est animé par une équipe pluridisciplinaire : directeur, directeur-adjoint, chefs de service, pédopsychiatre, psychologues, éducateurs spécialisés, orthophonistes, psychomotriciennes, moniteurs-éducateurs, assistante sociale, assistantes familiales, éducateurs de jeunes enfants et professeurs des écoles. Les soixante enfants sont répartis en six groupes de sept à douze, en fonction de leur âge, des problématiques et de leur capacité à vivre ensemble.

Le travail s'appuie au quotidien sur le groupe, la classe, la transversalité et les ateliers co-animés à visée éducative, pédagogique et thérapeutique. La mise en place de temps partagé avec les écoles est possible suivant le projet de l'enfant.

6-1-2 Présentation de l'IME B

L'IME que nous nommerons B est géré par une autre association loi 1901 . Il accueille soixante-deux usagers garçons et filles de six à vingt ans dont trente-six en internat et ayant une déficience intellectuelle plus ou moins importante avec ou sans troubles associés.

Cet institut est composé de deux sections :

- La Section d'Enseignement et d'Education Spécialisée (SEES)
- La Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle (SIPFP)

Ces deux sections ont un projet d'accompagnement basé prioritairement sur les apprentissages. Les usagers sont pris en charge par petits groupes en fonction de leur âge et de leur niveau scolaire. Les emplois du temps se structurent selon différentes activités comme :

- des ateliers pédagogiques ;
- des ateliers d'apprentissages techniques (cuisine, espaces verts, mécanique vélo...) ;
- des ateliers d'expression (sport, piscine, arts plastiques...).

Chaque jeune peut également bénéficier d'un soutien thérapeutique et paramédical.

L'équipe est composée d'un directeur, de deux chefs de service, un pour l'externat et un pour l'internat et d'une équipe pluridisciplinaire avec :

- des services médicaux et administratifs (secrétaire, comptable, technicien d'entretien, cuisiniers, agents de service, lingère, maîtresse de maison) ;
- une équipe éducative de l'externat composée d'éducateurs spécialisés, éducateurs techniques spécialisés, moniteurs éducateurs, éducatrices de jeunes enfants, aides animatrices, élèves et apprentis éducateurs ainsi que des enseignants spécialisés détachés de l'Education Nationale ;
- une équipe éducative de l'internat composée d'éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs, conseillère économique, familiale et sociale, élèves et apprentis éducateurs, ainsi que des surveillants de nuit ;
- une équipe médicale et paramédicale : médecin psychiatre, psychologue, psychomotricienne et orthophoniste ;
- une équipe pédagogique (qui fera l'objet de notre étude) composée d'enseignants spécialisés détachés de l'Education Nationale. Une enseignante est référente de l'ensemble des jeunes de l'établissement, elle organise les équipes de suivi de scolarisation.

6-2 Présentation de l'échantillon d'enseignants spécialisés

Notre échantillon se compose de cinq enseignants d'âge et d'ancienneté différents. Leurs profils sont présentés dans le tableau 3.

Tableau 3 Profils des enseignants spécialisés

	IME A ou B	Sexe	Age	Ancienneté dans le métier	Ancienneté dans le spécialisé	Ancienneté dans cet IME
E1	A	Féminin	50 ans	24	22	11
E2	B	Féminin	37 ans	12	9	7
E3	A	Masculin	56 ans	32	29	29
E4	B	Féminin	27 ans	4	2	1
E5	A	Féminin	55 ans	32	30	7

Les enseignants spécialisés exerçant au sein de ces deux IME distincts (A et B) ont des statuts différents :

Dans l'IME A, ils sont tous sous contrat simple de droit privé. Parmi les cinq enseignants (un homme et quatre femmes) exerçant en classe, trois disposent du certificat d'enseignant spécialisé. Deux personnes ont le statut de moniteur-éducateur faisant fonction d'enseignant. Celles-ci n'ont donc pas été retenues pour notre étude puisque notre analyse s'intéresse seulement aux perceptions d'enseignants spécialisés. Les trois personnes diplômées ont donc fait l'objet d'un entretien. Le coordonnateur pédagogique de l'équipe est E1, Charlotte, prénom d'emprunt pour l'anonymat.

Dans l'IME B, trois enseignants (deux femmes et un homme) exercent en classe et font partie de l'Education Nationale. Des trois enseignants, les deux femmes se sont prêtées au jeu des entretiens. Le coordonnateur pédagogique de l'équipe est E2, Salomé, prénom d'emprunt pour l'anonymat.

Rappelons-le, l'étude visée ici à documenter l'élaboration du lien de confiance entre les enseignants spécialisés et leurs élèves déficients intellectuels. Nous sommes donc allés à leur rencontre lors de journées en immersion sur leurs lieux d'exercice. Nous avons ensuite fait le choix de nous arrêter sur la structure qu'est l'IME. Nous avons échangé avec ces hommes et ces femmes et leur avons présenté notre projet de recherche. Tous ont émis le souhait d'avoir, au préalable, le questionnaire entre les mains. Il a donc été décidé que chacun le recevrait par mail, la veille de l'entretien pour seulement prendre connaissance des questions qui leur seraient posées sans avoir beaucoup de temps devant eux pour préparer des réponses aux questions. De plus, d'un commun accord, puisque nous sommes entre collègues, il a été décidé que le tutoiement serait de mise, chacun se sentant justement en confiance.

6-3 Le choix de recueil des données

Nous avons choisi de nous intéresser à la perception de professeurs des écoles spécialisés travaillant auprès d'élèves en situation de handicap. Nous aurions pu, à l'instar d'Orlova, Ebner et Genoud dans leur recherche de 2015 réaliser une recherche quantitative en envoyant un questionnaire à un grand nombre d'enseignants spécialisés.

Mais nous avons choisi au contraire de nous entretenir de vive voix avec les enseignants afin d'être au plus près d'eux et de recueillir leurs perceptions à travers un échange relationnel, ce qui représente pour nous, en tant que chercheur, un intérêt particulier. Ainsi, comme l'indique Zanna en 2010 dans son ouvrage, « Etablir une relation de confiance relève de la priorité du chercheur. Pour y parvenir, celui-ci doit manifester son intérêt à écouter. Il est présent dans l'échange, adopte une posture compréhensive qui autorise la rencontre à l'autre » (p.115).

Pour conclure, nous avons donc choisi de mener des entretiens individuels, la relation humaine ayant son importance dans le recueil des perceptions. Pour vérifier nos quatre hypothèses de recherche, nous avons recueilli des données qualitatives, à l'aide d'un guide d'entretien.

6-4 Le contenu du guide d'entretien

Afin de mener à bien nos entretiens, nous avons constitué une grille composée de dix-huit questions (annexe 3).

Celle-ci était articulée autour de plusieurs axes :

- Dans un premier temps, des questions générales autour de la définition de la confiance et de la relation de confiance. Nous avons exposé en une phrase le sujet de notre étude :

« Le sujet de mon étude porte sur la perception de la relation de confiance enseignant-élève ».

Ensuite, toutes les entrevues ont débuté par une question ouverte :

« Comment définirais-tu la confiance ? »

- Dans un second temps, notre trame d'entretien était construite suivant diverses directions thématiques, des questions autour du contexte en IME, par exemple :

« Quelles sont les particularités des élèves dont tu as la charge ? »

« Quelles sont selon toi les difficultés pour mettre en place un climat de confiance avec les élèves déficients intellectuels ? »

- Des questions autour des pratiques et des conditions favorisant la confiance, par exemple :

« Mets-tu en place dans ta classe des conditions particulières pour créer avec tes élèves un climat de confiance ? Si oui, lesquelles ? »

« As-tu des pratiques particulières (des gestes professionnels, des postures, des méthodes ou des habitudes de travail) qui selon toi favorisent cette relation de confiance au quotidien ? »

- Des questions autour des qualités d'un enseignant de confiance, par exemple :

« L'enseignant d'IME doit-il avoir des qualités humaines particulières, des capacités relationnelles ou des compétences émotionnelles (socio-affectives) pour favoriser cette relation de confiance ? »

« Quel est le portrait d'un enseignant de confiance selon toi ? »

Ces questions en lien avec les concepts présentés, les hypothèses émises ainsi que le cadre théorique devaient permettre aux enseignants spécialisés d'exprimer leur point de vue sur les différents thèmes abordés et ainsi constituer les outils nécessaires à l'analyse dans le cadre de notre recherche.

- Puis enfin, chaque entretien se soldait par une question ouverte:

As-tu d'autres choses à ajouter sur cette question de la relation de confiance ?

Cette question finale était posée dans le but de permettre à l'enseignant de revenir sur un point de la discussion qui lui paraissait important à développer ou à clarifier ou qu'il soulève, de sa propre initiative, un point d'analyse ou de réflexion à aborder.

6-5 Le déroulement des entretiens

Les entretiens ont eu lieu sur les lieux de travail des enseignants spécialisés. Par commodité, il a été décidé que nous nous déplacerions à leur rencontre sur leur lieu d'exercice. A l'IME A, une salle dite de réunion nous était réservée à l'étage. Alors que dans l'IME B, les enseignantes nous ont reçus tour à tour dans leur classe. Durant chacun des cinq entretiens, nous étions en position de face à face avec notre interlocuteur, assis à une table.

Lors de notre premier entretien, nous n'avions aucune idée du temps que prendrait cet échange. Il convient ici de rappeler qu'il s'agissait d'une grande première pour nous, n'ayant jamais eu l'occasion dans notre carrière de réaliser des entretiens. Nous avons donc enchaîné les dix-huit questions de manière assez rapide, n'avons certainement pas laissé assez de silences et de possibilités à l'enseignante de développer sa pensée, puisque nous étions focalisés sur le temps et le fait de terminer cet entretien sans dépasser l'heure fixée. Compte-tenu des réponses formulées par l'enseignante et de son intérêt pour notre recherche, nous avons choisi de garder cet entretien, même s'il s'agissait du premier.

A partir du second entretien, nous avons été plus détendus et avons réussi à nous détacher un peu plus de la grille d'entretien, à laisser davantage de temps à notre interlocuteur avant de passer à la question suivante. Les durées des entretiens sont présentées dans le tableau 4.

Tableau 4 Durée des entretiens

Entretien 1	27 minutes 40
Entretien 2	52 minutes 30
Entretien 3	49 minutes 10
Entretien 4	35 minutes 10
Entretien 5	45 minutes 10

6- 6 La retranscription

Les cinq entrevues, enregistrées sur dictaphone, ont été retranscrites intégralement.

Afin que la retranscription soit lisible, nous avons choisi de la coder de cette manière :

Une lettre par personne correspondant à la première lettre de chaque prénom, rappelant que les prénoms des cinq enseignants spécialisés ont été anonymés (tableau5).

Tableau 5 Codage lettre

K	Karine	apprentie-chercheur	
C	Charlotte	enseignante spécialisée entretien N°1	E1
S	Salomé	enseignante spécialisée, entretien N°2	E2
A	Antoine	enseignant spécialisé, entretien N°3	E3
E	Emma	enseignante spécialisée, entretien N°4	E4
J	Juliette	enseignante spécialisée, entretien N°5	E5

A l'intérieur de chaque retranscription, chaque lettre est ensuite suivie d'un numéro correspondant au tour de parole comme dans le tableau 6.

Tableau 6 Exemple de codage des corpus

1 K	<i>Le sujet de mon étude portant sur la perception de la relation de confiance entre les enseignants et les élèves, comment définirais-tu la confiance ?</i>
2 C	Alors euh, quand j'entends le mot confiance, je pense à la confiance en soi d'une part et la confiance en l'autre, de l'autre et je pense qu'il s'agisse de la confiance en soi ou de la confiance en l'autre, je pense que ça induit une croyance. Pour la confiance en soi, en ses propres capacités et pour la confiance en l'autre c'est la confiance que l'on..., le fait que l'on puisse compter sur l'autre, que l'on espère bienveillant.
3 K	<i>Peux-tu me citer d'autres mots qui te viennent à l'esprit quand tu entends le mot confiance ?</i>

4 C	Oui, alors donc, assurance, courage, sincérité, intégrité, réciprocité . Euh, mais vulnérabilité aussi alors là j'ai mélangé confiance en soi et puis relation à l'autre, hein.
5 K	<i>Mm.</i>
6 C	Euh, je pense que ça relève aussi et de l'affectif et de quelque chose de l'ordre du rationnel.

Les questions apparaissant en caractère italique pour une meilleure lecture. Ces codes ont leur importance et nous seront utiles tout au long de notre recherche.

Cette manière de procéder nous permettra ensuite au cours de l'analyse de répertorier les éléments de notre corpus de manière plus synthétique et au lecteur de s'y retrouver plus facilement (annexes 5, 6, 7, 8 et 9).

6-7 L' analyse de contenu thématique

Nous avons procédé à l'analyse de l'ensemble du contenu qualitatif soit soixante-huit pages au total. Pour pouvoir répondre à nos hypothèses de recherche, nous avons structuré cette analyse de contenu thématique en passant par un certain nombre d'étapes.

1) Au cours de notre processus d'analyse de données, nous avons d'abord procédé à la lecture des cinq entretiens dans leur ensemble. Ces lectures ont été réalisées dans la linéarité avec l'aide des séquences enregistrées. Cette imprégnation des données nous a semblé avoir son importance avant d'essayer de réaliser un premier étiquetage. Les lectures des cinq entretiens nous ont ensuite permis de mettre à jour, de dégager et de répertorier un certain nombre de catégories, de thèmes.

« L'analyste va en effet faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Le chercheur va donc procéder à quelques lectures du corpus et mener un travail de synthèse des propos » (Paillé, Mucchielli, 2012, p. 231).

Nous avons répertorié quatre thèmes en l'occurrence :

- 1- Définition de la confiance et de la relation de confiance ;
- 2- Spécificité des élèves en IME et création du lien de confiance ;
- 3- Pratiques spécifiques favorisant la confiance ;
- 4- Qualités et portrait d'un enseignant de confiance ;

Les quatre thèmes correspondent dans l'ordre à nos quatre hypothèses, qui sont pour rappel :

H1 : Le concept de confiance et la notion de relation de confiance ne seraient pas définis de la même manière par les enseignants spécialisés.

H2 : La connaissance et la prise en compte des particularités des élèves d'IME par les professeurs des écoles spécialisés faciliteraient la création de la relation de confiance.

H3 : Certaines pratiques pédagogiques spécifiques aideraient à établir une relation de confiance avec les élèves d'IME.

H4 : Un ensemble de qualités seraient nécessaires pour établir une relation de confiance avec leurs élèves d'IME.

2) Nous avons, dans un second temps, procédé à une deuxième lecture des entretiens retranscrits.

Afin de mettre à jour les thèmes dégagés, il nous a semblé pertinent de les répertorier dans des tableaux, c'est à dire sous la forme de grilles catégorielles par thèmes et de regrouper les données des corpus en codant chacun des « moments de parole » des enseignants. En effet, cette configuration sous forme de tableaux rend l'ensemble plus lisible dans un premier temps et les phrases ou extraits issus du discours servent de témoins pour illustrer chacune des catégories (annexe 10). Ainsi, comme le précise Bardin dans son ouvrage (2013), le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu. Seulement, une fois cette étape terminée, nous avons devant nous une quinzaine de pages de tableaux. Afin d'éviter de nous perdre dans ce volume de données recueillies, nous avons pensé récapituler ces données dans un autre format spatial plus synthétique.

3) Nous avons ensuite choisi de synthétiser toutes ces données sous forme de cartes heuristiques à l'aide du logiciel « Framindmap » qui réalise des arbres thématiques.

Nous avons donc réalisé une carte mentale par hypothèse, sauf pour l'hypothèse 1, où deux cartes mentales ont été nécessaires :

- une pour la définition de la confiance ;
- une autre pour la définition de la relation de confiance.

Les autres sont réparties comme suit :

- les particularités des élèves d'IME ;
- les pratiques des enseignants spécialisés ;
- les qualités d'un enseignant de confiance.

Pour cette dernière carte mentale sur les qualités d'un enseignant, nous sommes partis des dix composantes de la confiance de Buttler (1991) auxquelles nous avons ajouté une onzième, la bienveillance, à l'instar de Sol (2016) .

Cependant, dans le discours des enseignants, les mots n'étaient pas nommés de la même manière. Il nous a donc fallu opérer des regroupements. Ainsi, nous avons réuni les concepts de respect, attention, empathie et écoute autour de la composante « réceptivité ». Les mots sincérité, authenticité, vérité et fiabilité ont quant à eux rejoint la composante « promesse tenue ». Nous avons ainsi, pour chacune des dix composantes de Butler, décliné en sous-parties avec le vocabulaire effectivement employé par les cinq professeurs des écoles spécialisés avec lesquels nous nous sommes entretenus et nous y avons, comme pour chacune de nos cartes heuristiques, codé ce qui y faisait référence dans nos corpus.

4) Dans un quatrième temps, nous avons voulu reprendre chacun de nos cinq entretiens sous forme de synopsis. Nous pensions ainsi re-vérifier nos données de manière exhaustive, afin d'être certains de ne rien oublier et d'y associer un code couleur, c'est à dire une couleur par hypothèse. Ce choix a été fait pour une lecture plus lisible. Le synopsis consiste en effet à traiter et à concentrer les données recueillies de manière à saisir les principales caractéristiques. Nous avons choisi d'utiliser cet outil de recherche dans l'ordre chronologique de chacun des cinq entretiens et d'extraire les informations essentielles des transcriptions, en fonction des critères retenus précédemment, sous forme de tableaux, en ajoutant certains autres tels que parcours professionnel, valeur personnelle, représentation de l'ordinaire, difficultés du métier. Nous avons ainsi procédé à la reformulation des éléments sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche, confiance, relation de confiance, particularités des élèves d'IME, pratiques, qualités... Cette analyse prend chaque entretien individuel comme une unité d'ensemble, décrite dans ses aspects les plus globaux et cherche à identifier les principales composantes. Il s'agit donc pour nous d'une fiche de synthèse chronologique de l'entretien. Comme évoqué précédemment, pour une lecture encore plus lisible, nous avons choisi d'y intégrer un code couleur, quatre couleurs différentes correspondant chacune à une de nos hypothèses de départ (annexes 11, 12, 13, 14 et 15) :

- Hypothèse 1 : en rouge
- Hypothèse 2 : en orange
- Hypothèse 3 : en vert
- Hypothèse 4 : en bleu

A noter que certains éléments ne correspondant à aucune des hypothèses 1, 2, 3 ou 4 restent donc en noir dans les synopsis (tableau 7).

Tableau 7 Extrait d'un synopsis couleur

Thème abordé	Unité minimale de sens	Code
<i>Définition de la confiance</i>	croissance	2C
<i>2 types de confiance</i>	en soi	2C
<i>Qualités</i>	bienveillance	2C
	assurance / courage / sincérité / intégrité / vulnérabilité / sincérité	4C
<i>2 variables</i>	affectif	6C
	rationnel	6C
<i>Définition relation de confiance</i>	contrat implicite ou explicite	8C
<i>Temps</i>	s'inscrit dans le temps	8C
<i>Réciprocité</i>	implique une réciprocité	8C
<i>Fragilité</i>	reste fragile	8C
<i>Temps</i>	prendre le temps de se connaître	10C
<i>Valeurs</i>	valeurs communes	10C
<i>Particularités élèves d'IME</i>	déficience intellectuelle légère / moyenne avec ou sans troubles associés du comportement / retard dans les apprentissages/ peur d'apprendre/ évitement	14C
<i>Parcours professionnel</i>	professeur de philosophie et de français	18C
<i>Arrivée en IME</i>	par hasard / annonce ANPE	18C
<i>Parcours professionnel</i>	formation professeur des écoles et CAPSAIS tout en travaillant	18C
<i>Poste en IME</i>	restée par désir / par souhait / par choix	22C
<i>Temps</i>	prendre le temps de se comprendre	22C
<i>Particularités élèves d'IME</i>	situation d'échec en école ordinaire / défiance vis à vis de l'adulte	22C
<i>Poste précédent</i>	seulement 2 ans en école ordinaire	24C
<i>Notion de confiance</i>	question relative à la notion de confiance ne s'est pas posée auparavant en ordinaire	24C
<i>Pratiques</i>	pédagogie positive : droit à l'erreur	28C
	démarche expérimentale : essais / erreurs / hypothèses	30C
	auto-évaluation	34C

Dans un dernier temps, nous avons choisi de reprendre tous nos éléments :

- les tableaux thématiques ;
- les cartes heuristiques ;
- les synopsis colorés ;

afin de vérifier toutes nos données avant de commencer à rédiger nos résultats d'entretiens.

Ces différentes lectures nous ont aussi aidés à faire des rapprochements pertinents entre les paroles des enseignants spécialisés ou à réaliser une approche comparative des différents entretiens.

VII RESULTATS D'ENTRETIENS

Les données obtenues grâce aux entretiens ont été regroupées en quatre catégories correspondant à nos quatre hypothèses. La première catégorie fait référence à la manière dont les cinq enseignants spécialisés définissent le concept de confiance et la notion de relation de confiance. La deuxième catégorie décrit l'incidence des particularités des élèves d'IME sur la création du lien de confiance avec les professeurs des écoles spécialisés. La troisième catégorie énumère les propos sur les pratiques pédagogiques spécifiques et les méthodes et outils utilisés en Institut Médico-Educatif pour favoriser le lien de confiance. Quant à la quatrième catégorie, elle rassemble les qualités de l'enseignant et dresse, selon les enseignants spécialisés, le portrait d'un enseignant de confiance .

7-1 Des concepts définis différemment mais regroupant certaines constantes

La collecte des données réalisées sous forme de tableaux révèle que les enseignants n'ont pas tous la même définition du sujet. Certains éléments du discours des cinq enseignants E1, E2, E3, E4 et E5 retiennent notre attention (tableaux 8 et 9).

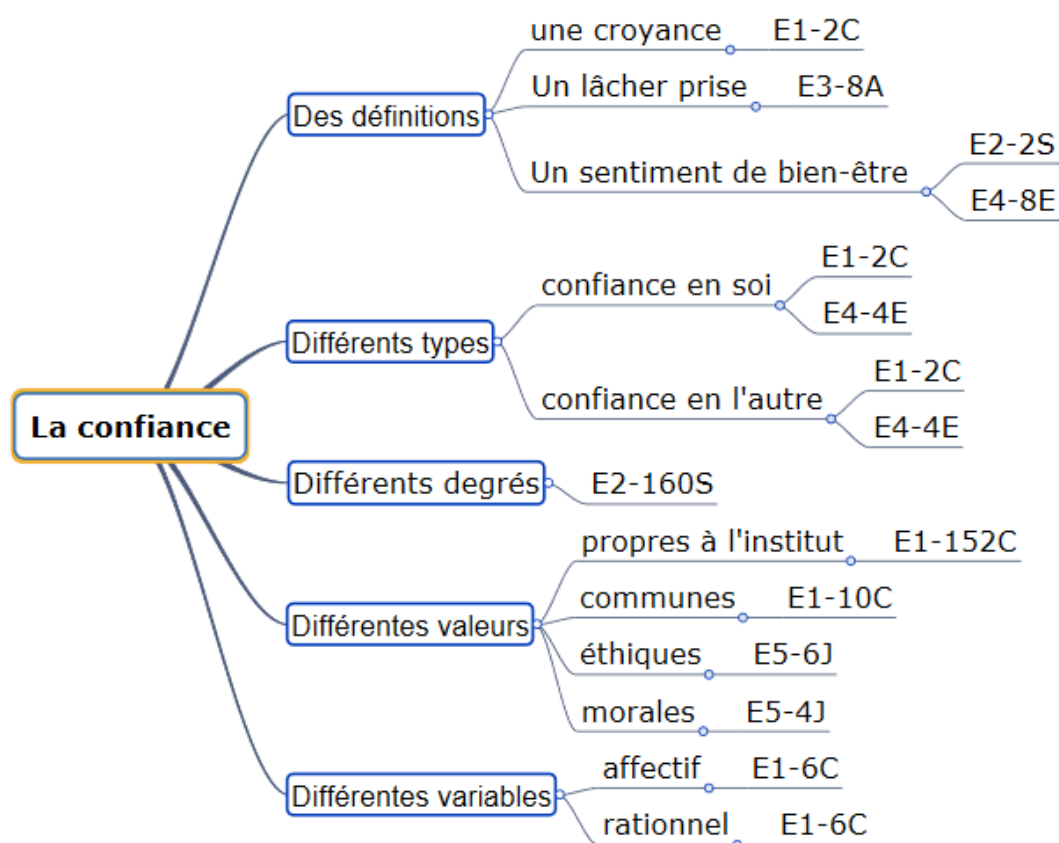
Tableau 8 Extrait de l'annexe 10 sur la confiance

Définition de la confiance			
	Une croyance	E1	2C « Je pense que ça induit une croyance. Pour la confiance en soi, en ses propres capacités et pour la confiance en l'autre, le fait que l'on puisse compter sur l'autre. »
	Un sentiment	E2 E4	2S «Alors, la confiance, je définirais ça comme euh, il a une partie de, pour moi dans la confiance, il y a une partie de bien-être. » 8E « Pour moi, la confiance, c'est se sentir à l'aise enfin avec soi-même et après, cette confiance justement en soi après elle permet d'avoir confiance en l'autre. »
	Un lâcher prise	E3	6A « Il s'abandonne quand même à quelqu'un qui va prendre en charge le projet. » 8A « La confiance, c'est dire, je lâche quelque chose pour rentrer dans ce cadre-là. »

Tableau 9 Extrait de l'annexe 10 sur la relation de confiance

Définition de la relation de confiance			
	Un contrat	E1 E3	8C « Elle peut être basée sur un contrat implicite ou explicite". » 4A « Pour moi, c'est un contrat qui s'installe en fait entre l'enseignant et l'élève. » 6A « Le contrat, c'est autour d'un projet, en fait c'est le projet pour lui autour des apprentissages »
	Une prise de risque	E3 E5	22A « C'est une prise de risque pour lui (l'élève) de s'investir dans cette relation-là."» 34 J « C'est à dire qu'on se dévoile dans une relation de confiance, on prend le risque de se dévoiler.» 46J « C'est le risque que l'on prend dans la rencontre que l'on fait avec les autres.»

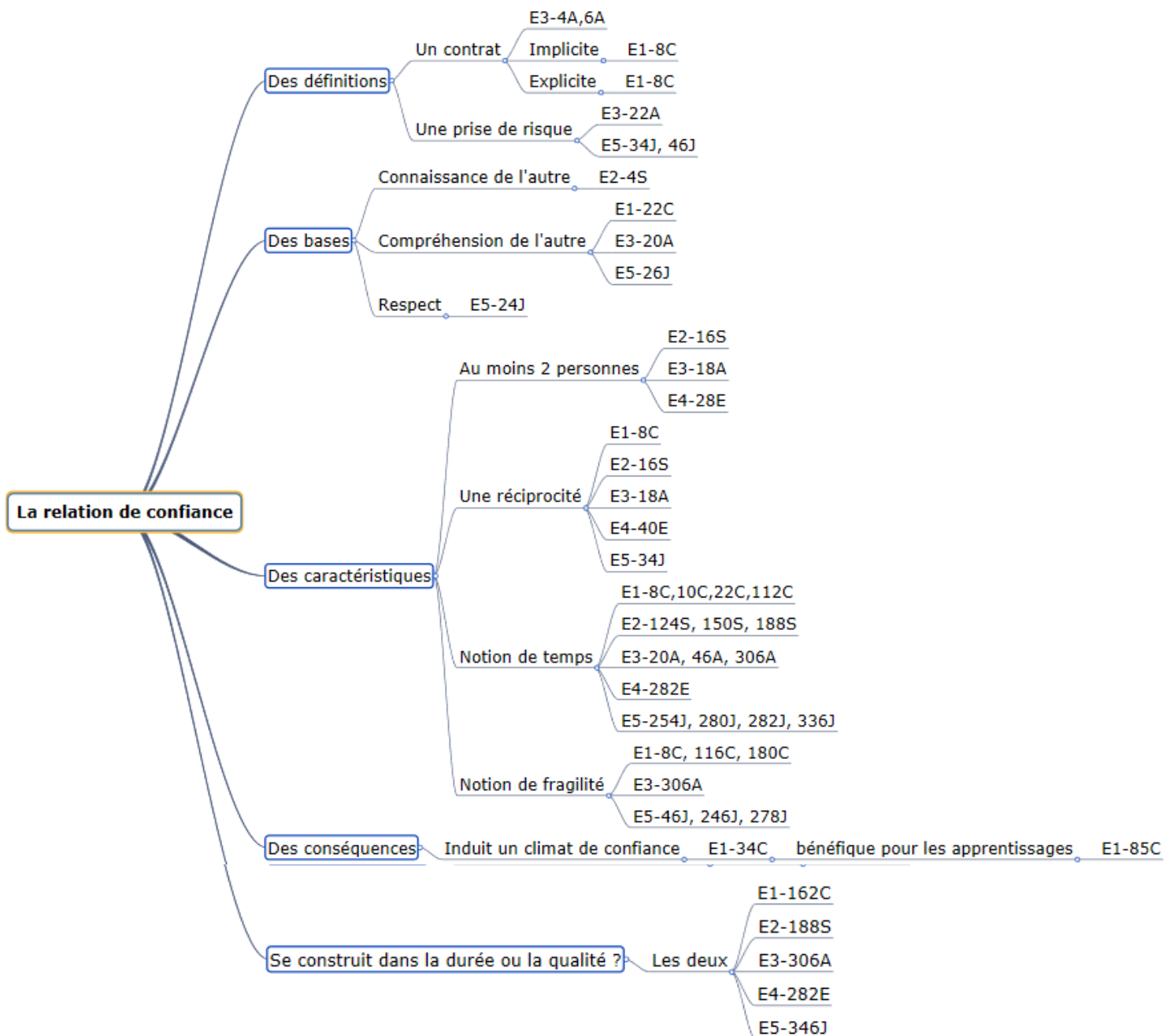
Concernant la définition du concept de confiance, la lecture de la carte heuristique 1 montre que les approches diffèrent.



Carte heuristique 1 : La définition de la confiance

Pour E1, la confiance est une croyance comme le pense Hardin. Quant à E2 et E4, ils définissent la confiance à l'instar de Jones comme un sentiment et développent davantage en insistant sur la notion de bien-être. E3 parle plutôt d'un lâcher prise ce qui s'approche de la définition de Rousseau, état psychologique comprenant l'intention d'accepter une vulnérabilité. E5 ne donne pas de définition précise mais insiste sur les valeurs de la confiance. De plus, E4 et E5 insistent tous deux sur l'existence de différents types de confiance comme la confiance en soi et la confiance en l'autre. Enfin, E1 oppose les variables affectives et rationnelles de la confiance. Nous en déduisons ainsi qu'il est très difficile d'avoir un consensus précis sur cette définition et que les définitions de cinq enseignants spécialisés sont plurielles.

Concernant la définition de la notion de relation de confiance, la lecture de la carte heuristique 2 montre que deux approches s'opposent.



Carte heuristique 2 : La définition de la relation de confiance

E1 et E3 la définissent comme un contrat et E1 va plus loin en opposant contrat implicite et contrat explicite. E5 s'approche de la définition d'Origgi en abordant la prise de risque. Ainsi, comme Bellenger le souligne « la confiance interpersonnelle se construit habituellement dans un processus où chacun prend progressivement de petits risques l'un envers l'autre » (2004, p. 115). « Elle (la confiance) comporte toujours une prise de risque : faire confiance à quelqu'un d'autre, c'est accepter de se laisser affecter par le comportement de cette autre personne » (2004, p. 116).

« La relation de confiance est donc une chose délicate. Cela dépend finalement du comportement de soi et de l'autre, ainsi que de l'habileté, plus ou moins partagée, à prendre des risques dans la relation. La consistance réciproque paraît être un facteur primordial de la relation de confiance » (2004, p. 118). Quatre des cinq enseignants font cependant état de trois bases nécessaires à la relation de confiance avec leurs élèves en IME, à savoir la connaissance de l'autre, la compréhension de l'autre et la notion de respect. De plus, les enseignants spécialisés avec lesquels nous nous sommes entretenus font aussi état de trois caractéristiques importantes concernant la relation de confiance entre les deux personnes que sont l'enseignant spécialisé et son élève :

- la notion de réciprocité ;
- les notions de fragilité et de risque ;
- le facteur temps .

Celles-ci sont regroupées dans la carte heuristique 2.

7.1.1 Importance de la notion de réciprocité

Comme l'indique Marsollier, « lorsqu'elle est effective, la confiance mutuelle s'associe au sentiment de sécurité. Elle se construit dans l'interaction, chacun cherchant à se situer et à se positionner par rapport à l'autre. Elle résulte d'un échange authentique, ouvert, réciproquement fraternel, et donc d'un partage de confiance en l'autre. Il s'agit d'un sentiment conjoint des deux parties, professeur et élèves, qui ressentent un besoin de s'assurer que l'autre respectera le contrat plus ou moins tacite » (2007, p. 70). Il ajoute aussi qu'« il ne peut y avoir de véritable accompagnement sans confiance réciproque. Il appartient donc à l'enseignant non seulement d'accorder sa confiance en l'éducabilité de l'élève, mais aussi réciproquement, de susciter chez celui-ci la confiance » (2007, p. 158). Ainsi, les cinq enseignants spécialisés font tous état, dans leurs propos, de l'importance de cette réciprocité dans la création du lien de confiance avec leurs élèves déficients intellectuels : « la relation de confiance à mon sens implique une réciprocité » (E1-8C), « la relation de confiance, ça veut dire être à deux ou plusieurs en tous cas et prendre l'autre en considération et que soit même on soit pris en considération » (E2-16S), « une relation, ça implique deux personnes donc deux parties et donc ça implique une part égale dans la mise en place de la relation. C'est à dire que chaque partie doit faire un pas vers l'autre » (E3-18A), « je pense qu'il faut déjà une volonté de la part des deux » (E4-40E) « parce que ça marche dans les deux sens » (E5-34J).

7.1.2 Notions de fragilité et de risque

Trois enseignants sur les cinq insistent sur la notion de fragilité dans la relation de confiance.

Bellenger déclare d'ailleurs dans ses écrits que « la confiance mutuelle exige la prise en compte des zones de vulnérabilité de chacun. C'est dans le risque partagé que la confiance a des chances de naître et de grandir » (2004, p. 117) et que « la relation de confiance est donc une chose délicate. Cela dépend bien finalement du comportement de soi et de l'autre, ainsi que de l'habileté, plus ou moins partagée, à prendre des risques dans la relation » (2004, p. 118). Francols déclare quant à lui que « la confiance n'est pas non plus une certitude. On fait confiance justement quand on est pas sûr (2017 p. 10) et ajoute « à mon idée, faire confiance est un pari » (2017 p. 11).

Ainsi, E1 mentionne à plusieurs reprises cette idée de fragilité : « Je pense qu'elle (la confiance) reste fragile en ce sens qu'un fait peut la remettre en question » (8C), « c'est un lien très fragile qui peut à tout moment être cassé » (180C). E3 et E5 insistent quant à eux sur la prise de risque du côté de l'élève déficient intellectuel : « C'est une prise de risque pour lui de s'investir dans cette relation-là et c'est aussi pour lui l'acceptation de parier sur l'avenir » (E3-22A), « c'est à dire qu'on se dévoile dans une relation de confiance, on prend le risque de se dévoiler » (E5-34J), « c'est le risque que l'on prend dans la rencontre avec les autres » (E5-46J).

7.1.3 Le facteur temps

Tous les enseignants interrogés évoquent le facteur temps dans la création de la relation de confiance entre eux et leurs élèves. Leurs propos l'illustrent : « Elle (la confiance) s'inscrit dans le temps » (E1-8C), « prendre le temps de se connaître » (E1-10C), « il faut vraiment prendre le temps de bien se comprendre » (E1-22C), « ça peut prendre des semaines voire des mois » (E1-112C), « on a des jeunes qui mettent énormément de temps à investir la relation » (E2-124S), « il faut du temps parce qu'il faut se connaître » (E2-150S), « on a besoin de temps, de se laisser du temps et puis ça se construit toujours » (E2-188S), « l'élève met en général un certain temps » (E3-20A), « elle (la relation de confiance) est toujours à se construire dans la durée » (E3-306A), « il faut leur laisser le temps de prendre confiance » (E4-282E), « moi, je disais que ça se construit doucement voilà, au cas par cas. Le facteur temps est très important en institution » (E5-280J).

Pour résumer, le concept de confiance a des définitions différentes selon les enseignants spécialisés et la relation de confiance est une notion difficile à définir pour ces derniers même s'ils tendent à s'accorder sur les deux variables suivantes : La relation de confiance se crée aussi bien dans la durée que dans la qualité de la relation. Seule E1 insiste sur les conséquences d'une relation de confiance avec ses élèves, celle-ci induisant selon elle un climat de confiance bénéfique pour les apprentissages. Les cinq enseignants spécialisés pensent tous avoir établi une relation de qualité avec la plupart de leurs élèves. E1 le mesure dans leurs dires et leurs attitudes qui se modifient au fil du temps (84C), le fait qu'ils (les élèves) osent demander de l'aide ou font des confidences à leur enseignant témoigne d'une certaine confiance en eux. Cette notion de confidences est ainsi reprise par E2 (128S) : « Quand je sors et que je les recroise dans le couloir, il y en a qui viennent me voir pour me raconter que le week-end a été difficile. Ils ont changé d'enseignant mais on a vécu tellement de choses et le lien était tellement fort...». Par contre, elle explique que ce n'est pas toujours le cas avec tous les élèves : « Avec d'autres, il y a encore un peu de défiance, avec certains c'est encore compliqué » (124S).

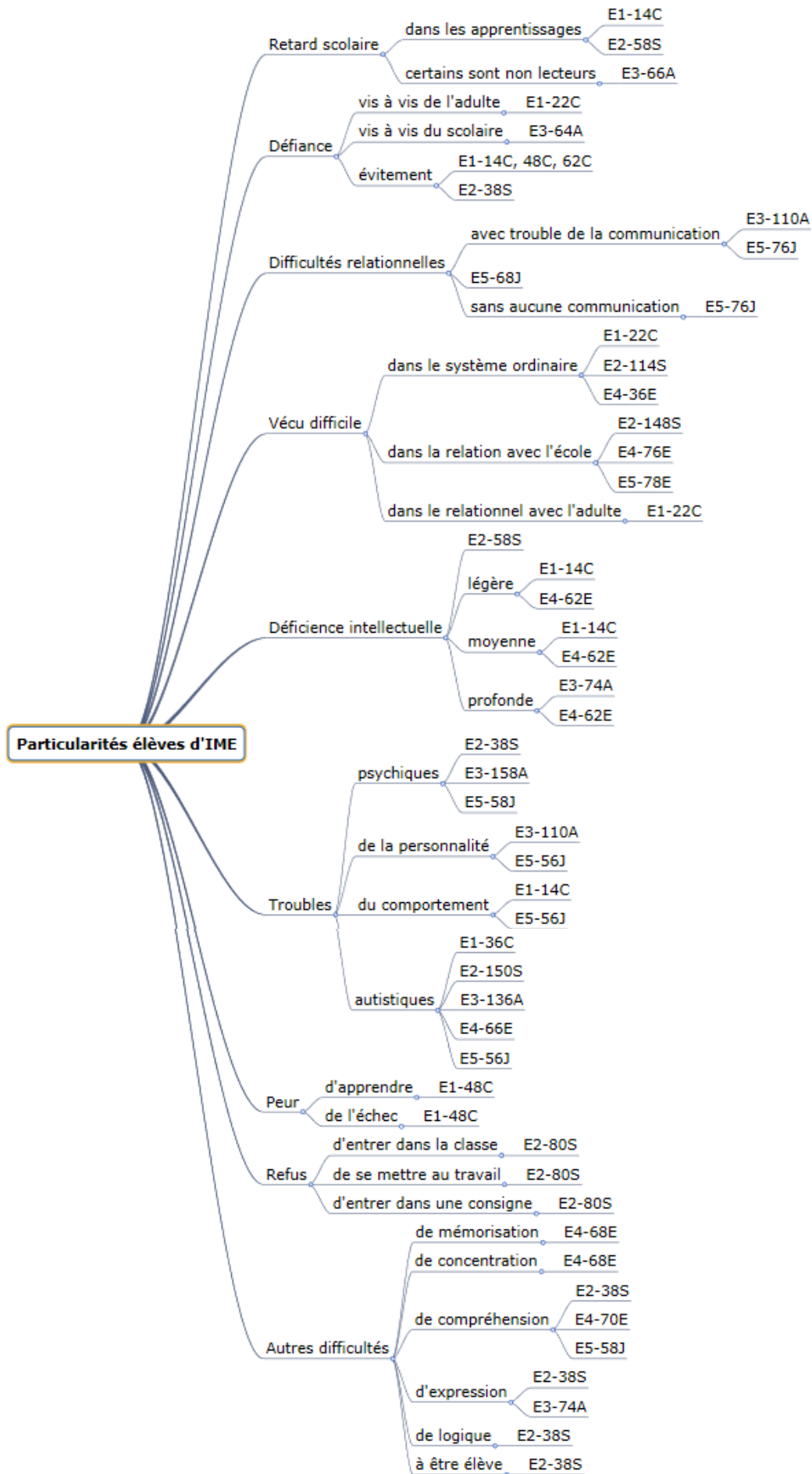
Par conséquent, nous pouvons en déduire que chaque relation duelle entre un enseignant spécialisé et un élève déficient intellectuel étant unique, il semble difficile d'établir des généralités.

Pour conclure, les cinq enseignants spécialisés ne s'entendent pas sur une définition unique de la confiance et de la relation de confiance mais font émerger plusieurs caractéristiques entrant en compte dans le processus de création de confiance entre enseignants et élèves : l'importance d'une réciprocité entre les deux parties, la construction dans le temps, la prépondérance de la qualité de la relation et enfin le fait que rien ne soit jamais acquis compte tenu des risques et de la fragilité du lien.

7-2 Des difficultés diverses et variées bien connues des enseignants spécialisés

Les cinq enseignants spécialisés avec lesquels nous nous sommes entretenus ont évoqué un grand nombre de particularités concernant leurs élèves d'IME. Le lien avec la confiance vient du fait que de par les spécificités du public accueilli au sein des IME, la relation de confiance peut avoir plus de difficultés à se créer ou à se construire entre les professeurs des écoles spécialisés et leurs élèves.

Carte heuristique 3: Particularités des élèves d'IME



Ainsi, les élèves accueillis dans les deux Instituts médico-Educatifs sont atteints d'une déficience intellectuelle légère, moyenne ou profonde avec ou sans troubles associés. Les troubles évoqués lors des entretiens sont de plusieurs ordres, troubles psychiques, du comportement, de la personnalité ainsi que des troubles autistiques. Certains ont aussi des troubles de la communication liés ou non à leurs pathologies. On peut ainsi rencontrer au sein des IME des élèves sans aucune communication. Les élèves ont pour certains un vécu difficile dans leur relation avec le système scolaire, l'école en général comme le souligne E3 « ils ont presque tous connu du scolaire avant (d'arriver en IME) et ça a été un moment de souffrance » (64A), tout comme E2, « on voit des adolescents qui arrivent souvent fermés, où l'école c'est compliqué » (114S). Ils peuvent avoir un vécu difficile aussi dans le relationnel avec l'adulte, lié à leur passé. E1 évoque ainsi : « On a certains enfants qui ont une déficience intellectuelle mais qui en plus ont pu connaître de la violence, l'alcoolisme des parents voire des incestes. Donc une certaine défiance vis à vis de l'adulte » (22C). Cela engendrerait donc, selon les enseignants, une défiance vis à vis des adultes du système éducatif.

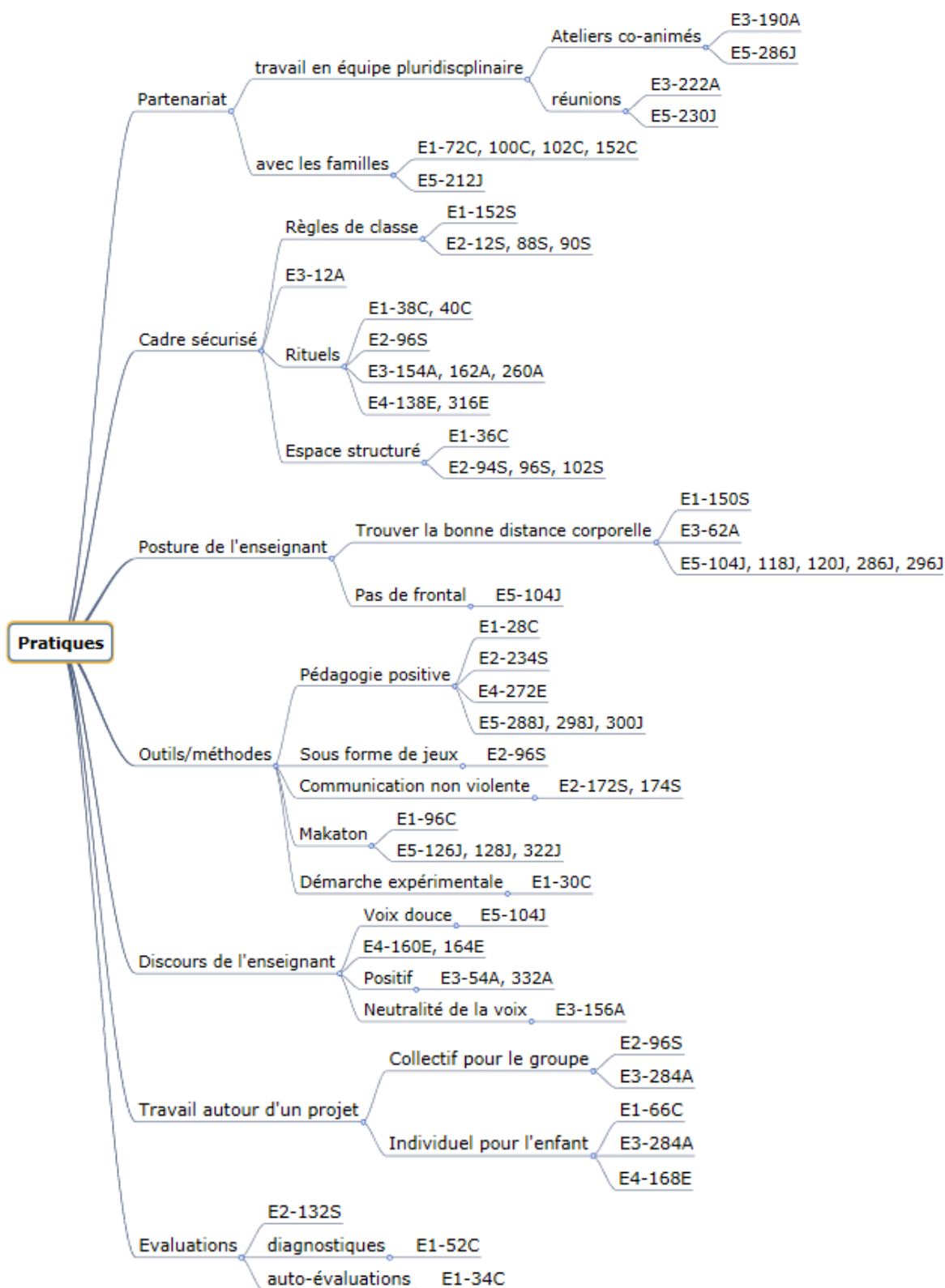
Le retard scolaire caractérise aussi les élèves des deux instituts Médico-Educatifs. Cela engendrerait la peur d'apprendre, la peur de l'échec et donc certains refus comme le refus d'entrer dans la classe, d'entrer dans une consigne, de se mettre au travail. D'autres difficultés peuvent s'ajouter à toutes celles précédemment citées comme, par exemple, les difficultés de mémorisation, de concentration, de compréhension, d'expression, de logique, et la difficulté à être élève. Toutes ces particularités ont, pour les enseignants spécialisés une incidence sur la relation de confiance.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les difficultés des élèves d'IME sont à la fois diverses et variées, avec tout de même certaines constantes qui ont pour conséquence une particularité dans la relation élève-enseignant. Nous percevons, à travers les discours des cinq enseignants spécialisés, qu'en règle générale, ils connaissent bien les difficultés de leurs élèves d'IME. Ces derniers ont un grand nombre de difficultés et n'accordent pas leur confiance aux adultes de manière facile, mettent du temps à faire confiance aux enseignants puisqu'ils ont un vécu scolaire difficile. Certaines difficultés résultent de facteurs d'ordre individuel et personnel tels que la déficience, le retard scolaire mais d'autres sont extérieurs et liés aux relations comme le vécu difficile. Comme Marsollier l'indique : « Avoir confiance en l'autre, c'est croire en lui, en son comportement, c'est ne pas renoncer. C'est pouvoir dire ses difficultés, ses sentiments et éviter le repli sur soi » (2012, p.70). Les résultats nous font comprendre qu'une prise en compte des particularités des élèves par les enseignants spécialisés peut faciliter la relation de confiance entre eux. En effet, la connaissance de chaque élève, et ainsi de chaque enfant ou jeune est importante. Cette compétence fait d'ailleurs partie du référentiel de compétences de l'enseignant spécialisé.

La partie suivante met à jour de quelle manière les enseignants spécialisés prennent en compte les difficultés de leurs élèves d'IME.

7-3 Des pratiques spécifiques comme outils favorisant la confiance

L'étude des discours des cinq professeurs des écoles spécialisés nous a permis de répertorier un certain nombre de pratiques, des méthodes mais aussi des outils favorisant la confiance. Nous les avons déclinés dans notre *Carte heuristique 4 : Pratiques*.



7-3-1 Le partenariat

Les enseignants évoquent deux types de partenariat, le premier est celui du travail en équipe pluridisciplinaire incluant par conséquent les partages, les échanges, les discussions, les réflexions individuelles et collectives, les confrontations de points de vue, d'idées, d'expériences par les différents membres de l'équipe pluridisciplinaire au sein de l'Institut Médico-Educatif. Cela permet un élargissement des connaissances sur l'enfant en question et sur l'élève qu'il est. Comme l'indique Veltcheff, « Les enfants sont pris en charge par un enseignant mais c'est bien un collectif d'adultes qui assure un continuum dans les différents temps et lieux de l'école. » (2017, p. 27). Grâce à des ateliers co-animés et des réunions de synthèse, le travail en équipe pluridisciplinaire au sein des IME permet une meilleure compréhension de l'enfant ou du jeune, donc de l'élève. Il en résulte une meilleure cohérence, une complémentarité des regards ainsi qu'une synergie. Tous ces éléments permettent d'accroître la relation de confiance. « C'est très intéressant par exemple de faire des ateliers co-animés avec un éduc ou une ortho où il y a un objectif d'atelier qui est commun. » (E3-190A), « c'est un autre point de vue avec d'autres compétences parce que, eux (les éducateurs), ils savent interpréter des choses que nous on ne regarde pas de la même façon et c'est cette complémentarité, le fait qui va nous apporter ça, moi, ça va peut-être changer mon attitude ou proposer des exercices différents... C'est vraiment cette synergie entre professionnels qui permet d'avancer » (E3-188A). Dans l'IME A, des réunions institutionnalisées existent et permettent aux différents professionnels d'échanger : « ça (la relation de confiance) se construit parce qu'il y a plein d'instances dans notre travail où on va pouvoir travailler ça avec les collègues parce qu'il y a des réunions cliniques, on va mieux comprendre les pathologies, on va mieux échanger sur ce qui pose problème pour l'enfant et donc toute cette démarche vers la compréhension, ça nous enrichit dans notre relation humaine avec eux après » (E5-222A). Par contre, dans l'IME B, « non, on n'a pas de réunions institutionnalisées. On n'y participe plus donc ça serait à revoir en interne ». (E4-180E), « c'est qu'on n'a pas toujours le temps de se voir entre éducateurs et enseignants parce qu'ils ont les mêmes horaires que nous » (E4-176E) mais ce qui n'empêche pas les échanges mêmes si ceux-ci sont informels : « J'essaie quand même d'aller voir régulièrement les éducateurs. Pas que quand il y a des soucis justement » (E4-182E).

Deux enseignants évoquent aussi dans leur discours le lien qu'ils établissent avec les familles. Comme l'évoquent justement E1 « le lien de confiance est aussi dépendant du lien que l'on établit avec les parents » (100C) ainsi que E5 « par rapport à la famille aussi parce qu'il y a les partenaires professionnels mais il y a aussi le partenaire famille qui est très important » (212J).

En conclusion, au sein des deux IME, deux types de partenariats ont leur importance et permettent de favoriser le lien de confiance, à la fois celui avec les membres de l'équipe pluridisciplinaire qui entoure l'élève ainsi que la famille de l'enfant.

7-3-2 Le cadre sécurisé

Selon les enseignants spécialisés, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte lorsqu'il s'agit de créer un cadre sécurisé. Tout d'abord la mise en place de rituels permettrait de sécuriser les élèves d'IME, pour quatre enseignants sur les cinq avec l'importance du moment de l'accueil dans la classe. En effet, comme l'indique Zanna, « L'intérêt du rituel a trait à sa dimension contenante et rassurante. Il a pour fonction de nouer des relations de qualité entre les élèves et l'enseignant et d'établir entre eux la confiance de base nécessaire à l'émergence du sentiment qu'ils peuvent compter les uns sur les autres et les uns pour les autres » (2015, p. 45). Ainsi, les rituels sont omniprésents même s'ils prennent des formes différentes suivant les enseignants : « Il y a le rituel du matin qui est d'écrire un mot sur son répertoire et on prend ce mot sur un éphéméride » (E1-38C), « les élèves arrivent, ils complètent leur calendrier » (E2-94S), « quand ils rentrent et qu'ils colorient le jour où on est rendu dans le calendrier, c'est déjà une façon de se poser » (E3-154A), « je ritualise beaucoup en fait, quand ils arrivent en classe, ils savent le rituel, ils changent la date, ils vont prendre leur cahier, ils notent la date, ils soulignent...et après, on commence le travail » (E4-138E).

Ensuite l'organisation de l'espace classe, pour deux enseignants sur cinq avec les affichages, la disposition des tables qui permet des échanges et des travaux en groupe, le matériel collectif avec la gestion individuelle. Ainsi, par exemple, E1 adapte l'espace de la classe en fonction des besoins :

« Ils ont besoin de regarder le tableau donc il y a des tables en face du tableau » (96S), « je me rends compte qu'ils apprécient aussi de travailler en groupe et du coup, les tables favorisent le travail en groupe pour les jeux car on a pas mal de jeux » (96S), « après, il y a aussi la table derrière l'armoire, donc qui coupe le contact visuel » (102S), « voilà, je l'ai mise en place que cette année parce que j'ai eu des élèves qui étaient compliqués à gérer ensemble et du coup je me suis dit voilà, un endroit un peu plus cloisonné où ils ne se verraient pas » (106S).

Mais aussi les règles de la classe pour deux enseignants sur les cinq permettent de créer un cadre sécurisé. Le cadre de référence connu de tous (règles de vie) permet aussi un cadre structurant pour les élèves en situation de handicap et permet la mise en place d'un climat positif au sein de la classe et de la structure IME. E2 va plus loin en insistant sur le côté que l'on pourrait qualifier d' identique, d'équitable d'une classe à l'autre. « On a les mêmes règles sur nos trois classes » (88S), « on n'a que trois règles mais ce sont les mêmes dans nos trois classes » (90S).

L'importance d'un cadre sécurisant est reprise par Chemouny dans son ouvrage « Dans la relation à l'élève, on ne doit pas s'impliquer personnellement, en tant qu'individu, mais en tant qu'enseignant, en tant que professionnel de l'éducation. A ce titre, on s'informe des besoins et des attentes des élèves. Ces derniers réclament – souvent inconsciemment !- un cadre, ferme, sécurisant » (2011, p. 166).

7-3-3 La posture de l'enseignant

La bonne distance à l'autre c'est ce qui permet d'obtenir la confiance nécessaire pour construire la relation éducative. En effet, comme l'indique Le Rest dans son ouvrage de 2017 : « La question de la distance à l'autre est primordiale quand on est dans une relation éducative, c'est-à-dire lorsqu'un adulte est par exemple en face d'un enfant ou d'un adolescent à qui il s'agit de transmettre un message pour respecter un cadre de fonctionnement institutionnel, pour respecter des limites de comportement ou conformer ses attitudes à celles des membre d'un groupe » (p. 19). Ainsi, il ajoute : « Trop loin de lui, l'éducateur peut lui paraître indifférent à ses problèmes. Trop proche, il peut sembler intrusif et déclencher une réaction d'agressivité » (p. 19). Cette idée de distance corporelle est en effet partagée par plusieurs enseignants spécialisés. Comme l'indique E3, « il faut trouver la bonne distance » (62A). E5 développe davantage en indiquant qu'il ne faut « pas forcément être en frontal dans notre posture, il y a des enfants avec lesquels je suis à côté, je ne suis jamais en face à face » (104J). E5 donne un exemple, « je pense à une petite fille aussi sur notre groupe, je lui parle toujours tout doucement en lui souriant, toujours, toujours, sans trop la toucher parce qu'elle ne supporte pas d'être touchée, c'est elle qui m'approche corporellement, mais pas moi » (116J). Il est important de « trouver la bonne distance parce que les élèves ne l'ont pas eux, ça peut- être du collage, des enfants qui viennent sur les genoux, des enfants qui nous serrent, des enfants qui nous sentent » (120J). « La question de la distance, vraiment de savoir être à distance de l'élève, être capable d'être séparés l'un de l'autre pour pouvoir un peu se regarder, communiquer, apprendre de l'autre, écouter » (286J). Ces paroles font ressortir le côté très individuel de la relation enseignant-enseigné. L'enseignant spécialisé doit donc adapter sa posture à chacun de ses élèves en fonction des particularités de celui-ci.

7-3-4 Les outils et méthodes

Différentes méthodes et différents outils sont utilisés par les enseignants spécialisés. Quatre d'entre eux insistent avant tout sur la pédagogie positive. E2 évoque le droit à l'erreur « aussi dans la relation de confiance qu'on peut instaurer avec son élève c'est aussi l'autoriser à aller vers l'erreur ». (234S), E1 utilise la démarche expérimentale, « pour moi un support très important, c'est la démarche expérimentale justement avec le rapport essais-erreurs, hypothèses » (30C). Cette idée est ainsi évoquée par Foussard : « L'école doit rester le lieu où il est possible de s'entraîner, d'oser et donc de faire des erreurs » (2014, p. 40) et Lafortune (1998, p. 115) « L'élève se perçoit plus facilement comme pouvant réussir, surtout s'il peut imaginer un autre élève ou la personne compétente comme pouvant faire des erreurs, éprouvant des émotions et des sentiments semblables aux siens et arrivant à surmonter les difficultés ou à tirer profit de ses erreurs.» (1998, p. 115). Quant à E5, le choix du stylo pour la correction a son importance : « Je ne corrige jamais en rouge. C'est un truc tout bête » (296J), « j'ai mon stylo magique pour effacer les erreurs, parce que le traitement de l'erreur, j'y porte beaucoup, beaucoup d'attention » (300J) « faire que l'erreur ne soit pas insupportable » (302J). Enfin, pour E4, la méthode positive correspond au bannissement de l'adverbe « non » : « Donc je fais en sorte de ne plus utiliser ce « non »...par exemple si sur une image il y a des skis alors que c'est du saut à skis, je vais dire oui, il y a des skis, mais qu'est-ce qu'il fait en plus, insister sur l'aspect positif » (272E).

Certains outils pédagogiques permettent de mettre en place des activités propices à la création d'un climat positif sous entendu un climat de confiance. Dans l'IME A, deux enseignantes évoquent l'outil Makaton, une approche multimodale de la communication associant la parole, les signes et/ou les pictogrammes comme facilitateur de communication, ce qui par répercussions, serait positif pour créer une relation. En effet, comme indiqué précédemment, certains élèves d'IME ayant des difficultés à communiquer avec leurs pairs, cette approche multimodale de la communication associant la parole, les signes et/ou les pictogrammes leur permet d'entrer en communication avec les autres. L'utilisation de cet outil serait positif pour améliorer la relation. Pour E1, « pour les enfants qui n'ont pas la parole, le fait de pouvoir communiquer par, via un autre outil notamment le Makaton » (E1-96C) est important. E5 donne un exemple plus précis :« Je pense à un petit garçon arrivé l'année dernière, moi, je ne le comprenais pas du tout, c'était extrêmement compliqué parce que quand on ne peut pas se comprendre rien n'est possible. C'est que des malentendus, c'est que de l'angoisse et donc moi, j'ai fait la formation Makaton l'année dernière et j'ai trouvé que c'était une respiration incroyable » (E5-322J).

Une autre méthode permettant de favoriser le lien de confiance avec les élèves est proposée par E2, enseignante à l'IME B, la communication non violente comme elle l'explique ici : « Il y a une conférence que j'ai faite qui m'a fait écho en fait à tout ce travail autour de la relation avec mes élèves...c'est Catherine Guegen...qui m'a parlé de la communication non violente...Donc j'ai lu le livre de Marshall Rosenberg ...et du coup j'ai mis un pied dans la communication non violente.» (172S) et de continuer « j'ai affiché du coup les émotions dans ma classe et je m'en sers » (174S).

Deux enseignantes disent utiliser aussi des objets transitionnels, le timer ou l'horloge pour E4 (148E), des photos plastifiées pour E1 (162S) ou E5 (128J). Quant à E2, elle utilise aussi une pédagogie par le jeu (96S).

Les pratiques adaptées aux élèves d'IME sont donc très variées et utilisent des outils, méthodes ou supports différents suivant les enseignants.

7-3-5 Le discours de l'enseignant

Le discours positif vis à vis des élèves déficients intellectuels, que ce soient les encouragements, les compliments, la valorisation ressortent dans le discours des enseignants : « On va l'accompagner et on va encourager, être positif dans ce qu'on renvoie » (E3-332A), « dans les paroles que je peux dire, je les valorise, je les encourage, voilà, pour moi, c'est une pédagogie très positive. Il faut vraiment que ce soit très positif » (E5-288J). Comme l'indique Marsollier, « pour un enseignant, susciter la confiance chez l'élève est une démarche qui conjugue le regard, le geste et la parole. Elle doit lui donner à penser qu'il pourra trouver un appui et une assurance qui ne lui interdiront pas l'erreur, mais lui permettront de s'aventurer en toute sécurité et de parvenir à accomplir une tâche à laquelle il n'est pas habitué » (2012, p. 70). Les enseignants spécialisés appliquent ce discours au quotidien avec leurs élèves. Lors des entretiens, E5 insiste sur la douceur de la voix : « Il faut savoir parler doucement à un enfant à certains moments » (104J), tandis qu' E3 insiste plutôt sur la neutralité de la voix : « J'essaye d'être relativement neutre dans mes attitudes, même la voix, dans la façon de réagir à leurs provocations » (156A). E4 évoque le ton et y ajoute l'expression du visage : « Au niveau de la confiance, je pense que la manière de parler, c'est très important aussi. Il faut avoir un ton assez posé, assez lent mais toujours souriant » (160E), « Cette manière de parler, ça inspire la confiance. Ils sentent qu'ils peuvent être bien avec cette personne je pense sur le ton, comment cette personne parle, les gestes qu'elle effectue » (164E).

7-3-6 Le travail autour d'un projet

Marsollier déclare « lorsqu'un élève manque profondément de confiance en lui, la démarche la plus logique consiste à lui proposer de vivre de situations sécurisantes, en réduisant la nouveauté et en lui proposant des activités présentant des repères connus et un degré de difficulté à sa portée » (2012, p.89), et Foussard ajoute « une fois l'élève remis en confiance, il sera nécessaire – dans le cas où il éprouve d'importantes difficultés d'apprentissage - de lui proposer un parcours individualisé » (2014, p.47). Trois enseignants présentent les projets individuels ou PPS (projet personnalisé de scolarisation). Quatre enseignants disent prendre en compte le niveau des élèves et adapter les besoins en travaillant autour d'un projet individuel. En effet, comme le souligne E4 « C'est important de leur montrer effectivement là oui, ils ont leurs difficultés mais de les prendre en compte pour qu'ils se sentent bien justement dans la classe » (38E). « Ils ont chacun un projet et on travaille justement sur ce dont ils ont besoin » (168E). E1 insiste aussi sur la participation de l'élève à l'élaboration de son projet individuel : « Au début de chaque trimestre avec chacun de mes élèves, je leur dis ce qu'on va travailler ensemble. Et pour certains qui en ont la capacité aussi, je prends en compte, en considération dans le projet ce qu'ils aimeraient travailler en plus » (56C). E3 insiste à la fois sur le projet individuel de l'élève mais aussi sur le projet collectif du groupe, « c'est justement l'ensemble du projet, projet collectif de chaque groupe et le projet individuel de l'enfant ».

7-3-7 Les évaluations

Deux enseignants sur cinq ont abordé la question des évaluations dans les entretiens. Ainsi, si l'on se réfère à Foussard, l'auteur indique « par ailleurs, expliciter en début d'année, les termes évaluations diagnostiques, formative ou sommative me semble particulièrement important puisqu'ils permettent à l'élève de comprendre les modalités évaluatives le concernant, ce qui lui permet ainsi d'anticiper sa tâche à accomplir et également de comprendre ce qu'on attend de lui. Je sais où je vais permet à l'élève de comprendre ce qu'il doit faire, pourquoi il doit le faire et comment il doit le faire. Dès lors que les tenants et les aboutissants sont compris par l'élève, la confiance est à même de s'instaurer plus facilement » (2014, p. 54). E1 utilise à la fois des évaluations diagnostiques et des auto-évaluations : « Au début de l'année, j'ai fait une évaluation diagnostique et puis j'ai vu où il en était » (52C). Cette évaluation a pour but de cerner les réussites et les difficultés de l'élève et ainsi de lui proposer des activités pédagogiques adaptées à ses capacités.

« Et puis aussi je demande à chacun de mes élèves de s'auto-évaluer après chaque séquence d'apprentissage lorsque je fais une évaluation. Eux s'auto-évaluent, disent ce qu'ils pensent de leur travail et moi, je dis ce que je pense de leur travail et en installant ça sur des semaines, des mois, voire des années parce que certains élèves, je les ai deux, trois, quatre ans et bien ils ont compris qu'il n'y avait aucun souci à accepter le fait qu'ils ne savaient pas et puis pour d'autres ils ont compris aussi que ça servait pas vraiment de dire qu'on savait tout sur tout. Donc voilà, je pense que le climat de confiance, il s'installe comme ça aussi » (34C). E1 démontre ici le lien entre ses pratiques et la relation de confiance.

Pour résumer cette partie, nous retenons que les pratiques, méthodes et outils utilisés par les enseignants spécialisés en IME sont multiples et favorisent la confiance. Les professeurs des écoles spécialisés prennent en compte le niveau scolaire de leurs élèves, tiennent compte aussi bien de leurs difficultés que de leurs réussites. Ils adaptent les activités proposées dans le cadre scolaire en fonction des besoins et des difficultés de chacun de leurs élèves. Enfin, rappelons que la posture et les discours de l'enseignant sont importants. La création d'un cadre sécurisé, d'un partenariat avec l'équipe pluridisciplinaire de l'IME ainsi que d'un projet personnalisé adapté aux difficultés de chaque élève en situation de handicap sont fondamentaux.

7-4 Les qualités d'un enseignant de confiance

A travers les énoncés des enseignants, nous avons identifié les qualités d'un enseignant de confiance. Nous avons ensuite réalisé des regroupements afin de les conceptualiser à la manière de Butler. La grille d'analyse comprenant les dix composantes de Butler a donc guidé le traitement et l'analyse des résultats concernant les qualités d'un enseignant de confiance . Ces dix composantes ont toutes été retrouvées dans les paroles des cinq enseignants spécialisés. Voici quelques exemples de phrases illustrant les composantes de la confiance dans le tableau ci-dessous (tableau10).

Tableau 10 Phrases illustrant les composantes de la confiance

Quelques phrases illustrant les composantes de la confiance lors des entretiens		
1- la disponibilité	E2 E4	128S « Quand je sors et que je les croise dans le couloir il y en a qui viennent me voir pour me raconter que le week-end a été difficile. Ils ont changé d'enseignant mais on a vécu tellement de choses et le lien était tellement fort que pour le coup, avec ces jeunes-là ...» 190S « J'ai toujours envie d'être disponible. » 230 E « C'est pour ça que j'essaye de l'institutionnaliser pour moi, d'être là tous les vendredis quoi ». (le temps de repas du vendredi)
2- la compétence	E1	178 C « Quelqu'un qui maîtrise les matières qu'il enseigne.»
3- la constance (stabilité/cohérence)	E2 E5	82S « J'essaye d'être constante c'est à dire qu'un comportement qui va me poser problème, je vais essayer d'avoir toujours la même réponse.» 190S « J'ai toujours envie...d'avoir les mêmes réponses. » 200J « C'est dans la cohérence qu'on construit la confiance c'est à dire qu'il faut vraiment qu'on soit très cohérent. »
4 - la discrétion, (confidentialité)	E1 E5	84C « Dans leurs dires aussi parfois certains nous font des confidences . » 34 J « La question de la confidentialité parce que je pense que la confiance, c'est aussi savoir qu'on peut dire ou qu'on peut nous dire des choses personnelles. »
5- l'équité , (justice)	E2 E5	82S « C'est à dire un comportement qui va me poser problème, je vais essayer d'avoir toujours la même réponse. » 156A « J'essaye d'être neutre dans la façon de réagir à leurs provocations. »
6- l'intégrité	E1	34C « Je demande à chacun de mes élèves de s'auto-évaluer après chaque séquence d'apprentissage lorsque que je fais une évaluation. Eux s'auto-évaluent, disent ce qu'ils pensent de leur travail et moi, je dis ce que je pense de leur travail...et en installant ça sur des semaines, des mois ...et bien ils ont compris qu'il n'y avait aucun souci à accepter le fait qu'ils ne savaient pas.»
7- la loyauté (sécurité)	E3	180 A « Et puis une autre condition que je mets en place aussi c'est de garantir la sécurité vis à vis des agressions qui sont quand même assez fréquentes et ils doivent se sentir en sécurité, protégés des autres. »
8- l'ouverture d'esprit, (compréhension)	E3	188A « Le fait d'avoir des professionnels qui ont un regard différent...,eux, ils savent interpréter des choses que nous on regarde pas de la même façon et c'est cette complémentarité, le fait que ça va nous apporter ça, moi, ça va me faire changer peut-être mon attitude. »
9- la promesse tenue (sincérité, vérité)	E5	180 J « Et puis surtout, moi, je dis ce que je fais et je fais ce que je dis. Pour moi, c'est extrêmement important la question de la parole. »

10- la réceptivité (écoute)	E4	314 E « Qu'ils soient écoutés, enfin écoutés et entendus parce que voilà. Qu'ils aient une oreille attentive. »
--------------------------------	----	---

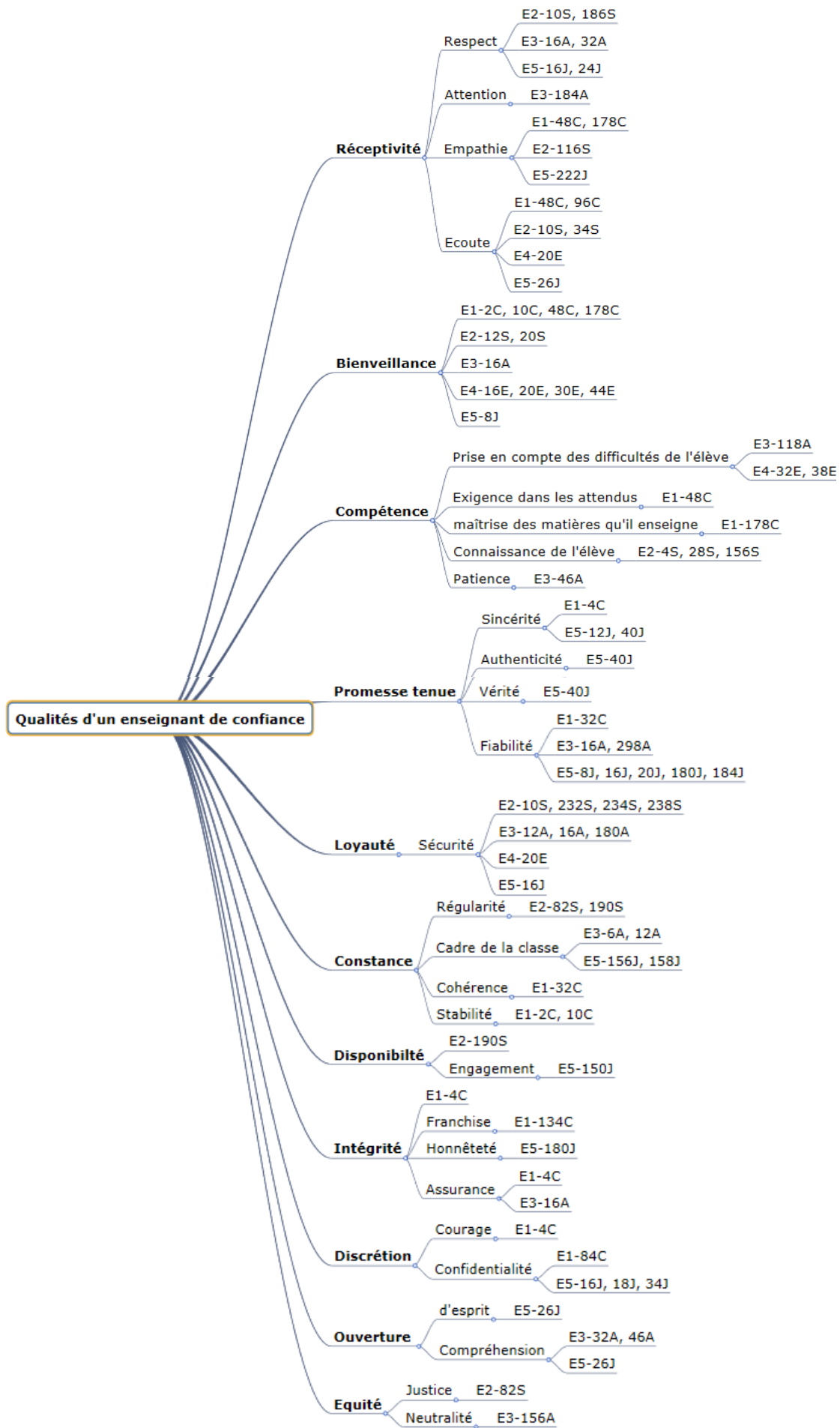
Dans notre recherche, nous allons donc reprendre ces dix composantes ainsi que la onzième ajoutée par Sol selon les deux axes développés dans l'étude de cette dernière (tableau 2, p. 23).

Cependant, comme nous l'avons précisé auparavant, nous avons dû opérer des regroupements, le vocabulaire utilisé par les enseignants spécialisé n'étant pas en tout point identique.

La carte heuristique 5, qualités d'un enseignant de confiance répertorie donc tous les regroupements effectués :

- La réceptivité déclinée en respect, attention, empathie et écoute ;
- La promesse tenue déclinée en sincérité, authenticité, vérité et fiabilité ;
- La loyauté déclinée en sécurité ;
- La constance déclinée en régularité, cadre de la classe, cohérence et stabilité ;
- L'intégrité déclinée en franchise, honnêteté, assurance et courage ;
- La discrétion déclinée en confidentialité ;
- L'ouverture déclinée en ouverture d'esprit et compréhension ;
- L'équité déclinée en justice et neutralité ;
- La compétence déclinée en prise en compte des difficultés des élèves, maîtrise des matières, connaissance de l'élève, exigence dans les attendus et patience.

Carte heuristique 5 : Qualités d'un enseignant de confiance



La lecture de la carte heuristique 5 montre que les 11 composantes sont présentes si l'on prend en compte le discours des cinq enseignants spécialisés. Un certain nombre d'entre-elles sont communes à plusieurs des enseignants :

- Pour seulement deux d'entre eux, la disponibilité (E2 et E5), l'ouverture (E3 et E5) et l'équité (E2 et E3) ;
- Pour trois d'entre eux que sont E1, E3 et E5, l'intégrité et la promesse tenue ;
- Pour quatre des cinq professeurs des écoles spécialisés, la compétence (E1, E2, E3 et E4) , la loyauté (E2, E3, E4 et E5) et la constance (E1, E2, E3 et E5).

Enfin, deux des composantes sont présentes dans le discours des cinq enseignants spécialisés. Il s'agit de la réceptivité et la bienveillance.

A ce stade de l'analyse des résultats, nous avons choisi d'intégrer un volet quantitatif. Pour cela, nous avons relevé des mots énoncés dans le discours des enseignants afin d'effectuer un comptage au sein de nos cinq entretiens (tableau 11). Chacun de ces termes se réfèrent aux 11 composantes.

Tableau 11 Comptage de mots correspondant aux 11 composantes

		E1	E2	E3	E4	E5	Total
1	La disponibilité + engagement	-	1	-	3	5	9
2	La compétence + prise en compte des difficultés, connaissance et compréhension de l'élève, exigence dans les attendus, patience	2	7	3	6	6	24
3	La constance + cohérence, stabilité, régularité	1	2	3	5	2	13
4	La discrétion, + confidentialité	1	-	1	-	5	7
5	L'équité + justice, neutralité	-	-	-	-	1	1
6	L'intégrité + honnêteté, franchise, assurance, courage	3	-	3	-	1	7
7	La loyauté + sécurité	-	6	3	1	3	13
8	L'ouverture + ouverture d'esprit, compréhension	1	-	1	-	1	3
9	La promesse tenue, + vérité, fiabilité, sincérité, authenticité	2	1	4	-	14	21

10	La réceptivité + respect, attention, écoute, empathie	5	6	5	6	11	33
----	--	---	---	---	---	----	-----------

+

11	La bienveillance	4	2	4	8	6	24
----	-------------------------	---	---	---	---	---	-----------

Pour E1, les trois principales qualités sont tout d'abord la réceptivité puis la bienveillance et enfin l'intégrité ; pour E2, la compétence en premier puis à égalité la réceptivité et la loyauté ; pour E3, la réceptivité en premier puis à égalité la bienveillance et la promesse tenue ; pour E4, la bienveillance en premier puis à égalité la réceptivité et la compétence ; et enfin pour E5, la promesse tenue se trouve en première place suivie de la réceptivité et de la bienveillance. (tableau 12)

Tableau 12 Les trois qualités les plus citées par les cinq enseignants spécialisés

	1ère position	2ème position	3ème position
Pour E1	Réceptivité	Bienveillance	Intégrité
Pour E2	Compétence	Réceptivité = Loyauté	
Pour E3	Réceptivité	Bienveillance	Promesse tenue
Pour E4	Bienveillance	Réceptivité = Compétence	
Pour E5	Promesse tenue	Réceptivité	Bienveillance

Nous avons associé une couleur à chacune des composantes de ce tableau et avons repris le tableau des deux axes (tableau 13) :

Tableau 13 Les cinq compétences selon les deux axes

Axe affectif	Axe cognitif
Ouverture	Compétence
Equité	Constance
Disponibilité	Promesse tenue
Discrétion	Intégrité
Loyauté	Réceptivité
Bienveillance	

Nous observons ainsi à travers ces tableaux que les qualités d'un enseignant de confiance se situent sur les deux axes à chaque fois, l'axe affectif et l'axe cognitif. Les enseignants dans leur discours font donc appel aussi bien au domaine cognitif qu'au domaine affectif.

En résumé, si nous regroupions les cinq enseignants et que nous devions retenir les cinq qualités les plus citées, alors la réceptivité arriverait en première position, la bienveillance et la compétence en deuxième ex aequo, la promesse tenue en quatrième position et la loyauté en cinquième position.

7-5 Une similitude chez les cinq enseignants

Avant de conclure sur les résultats obtenus, il nous a semblé intéressant d'apporter une remarque supplémentaire. Si l'on se reporte au tableau 3 de la page 33, on observe que ces cinq enseignants ont tous très rapidement « basculé » de l'ordinaire vers le spécialisé. Ils ne sont restés que deux ou trois ans en école ordinaire avant de se retrouver sur un premier poste en classe spécialisée, pour trois d'entre eux de manière hasardeuse tout d'abord : Pour E1 « Je suis arrivée dans un IME par hasard » (20C) « mais j'y suis restée par désir, par souhait, par choix » (16C). Quant à E2, « Je savais que j'allais aller vers le spécialisé, je savais pas forcément que ce serait en IME » (40S). E4 déclare « c'est pas volontaire » (90E), « je m'étais dit je vais commencer dans l'ordinaire, me faire mes marques et après partir dans le spécialisé » (94E). Tandis que pour E5, l'attirance pour les élèves ayant des difficultés fut décisif : « J'ai commencé à faire des remplacements dans le milieu ordinaire et puis, et bien je m'intéressais beaucoup aux enfants qui n'y arrivaient pas. » (86J), « et puis un jour, on m'a proposé un remplacement » (92J). « Je me suis dit c'est un autre monde et puis du coup, ça m'a vraiment passionnée et puis j'y suis restée » (94J). L'arrivée dans le spécialisé fut pour E3, enfin, une manière de fuir le circuit ordinaire qui ne lui convenait pas.

En conclusion, les résultats rendent compte des représentations d'un groupe de cinq enseignants spécialisés travaillant dans deux Instituts Médico-Educatifs distincts de la couronne nantaise mais ayant une similitude dans leur parcours. En effet, tous ont enseigné seulement quelques années dans le circuit ordinaire avant de se retrouver, pour certains par hasard, dans le secteur spécialisé, et par contre, ils ont tous les cinq fait le choix de rester dans ces unités d'enseignement.

VIII DISCUSSION

Dans son ouvrage , Bardin (2013) explique que l'analyse de contenu est une méthode empirique qui a deux fonctions :

- une fonction heuristique (tâtonnement exploratoire pour voir) ;
- une fonction d'administration de preuves (hypothèses sous forme d'affirmations provisoires pour prouver).

Notre étude se proposait de décrire les perceptions de cinq enseignants spécialisés autour de quatre thèmes :

- Définition de la confiance et de la relation de confiance ;
- Spécificité des élèves en IME et création du lien de confiance ;
- Pratiques spécifiques favorisant la confiance ;
- Qualités et portrait d'un enseignant de confiance.

Alors quelle interprétation pouvons-nous faire des résultats obtenus au terme de cette étude ?

Avons-nous répondu à nos hypothèses ? Quelles limites pouvons-nous trouver à notre recherche ?

Quelle fut notre position et notre vécu de chercheur ? Au seuil de cette analyse, une prise de recul s'impose.

8-1 Interprétation des résultats

L'analyse de cette étude met en évidence quatre axes de compréhension répondant à nos quatre hypothèses de départ. Les résultats développés permettent donc de penser que :

- les enseignants spécialisés ont des définitions différentes de la confiance et de la relation de confiance mais s'accordent sur certains points notamment l'importance de la réciprocité, de la notion de temps et de risque dans la relation ;
- les enseignants spécialisés accueillent des élèves aux particularités diverses et variées mais connaissant bien les spécificités de leurs élèves d'IME ;
- les enseignants spécialisés mettent en place au sein de leur classe des pratiques spécifiques et adaptées telles qu'un cadre sécurisé et utilisent des outils et méthodes appropriés, accordent de l'importance à leur posture ainsi qu'à leur discours vis à vis des élèves déficients intellectuels et favorisent le partenariat ;

- Les enseignants spécialisés estiment que la réceptivité, la bienveillance, la compétence, la promesse tenue et la loyauté sont les cinq qualités les plus importantes pour être un enseignant de confiance, ces qualités faisant appel à la fois à l'axe cognitif et à l'axe affectif.

L'hypothèse H1 a été validée seulement en partie puisque les enseignants spécialisés, tout en ayant des définitions différentes, s'accordent tout de même sur certains points. L'hypothèse H2 n'est pas validée car nous avons développé la spécificité des élèves d'IME mais n'avons pas relié cela avec la mise en place de la relation de confiance. Nous percevons donc qu'en règle générale, les élèves d'IME ont un grand nombre de difficultés et n'accordent pas leur confiance aux adultes de manière facile, mettent du temps à faire confiance aux enseignants puisqu'ils ont vécu un vécu scolaire compliqué mais il nous est difficile de dire dans quelle mesure cette spécificité joue un rôle. Peut-être cette hypothèse était-elle mal rédigée au départ ? Ainsi, la reformulation suivante aurait peut-être été plus appropriée : Les particularités des élèves d'IME influeraient sur la manière dont se crée le lien de confiance avec les enseignants spécialisés. Il nous aurait aussi fallu davantage développer cet aspect en prévoyant des questions sur cette thématique dans notre grille d'entretien. Les hypothèses 3 et 4 sont quant à elles validées.

8-2 Intérêts de notre recherche

La revue de littérature n'a pas permis de trouver une étude semblable. Certains auteurs comme Rousseau, Deslandes et Fournier ont même souligné en conclusion de leur article de 2009 sur les perceptions des élèves que « finalement, des études futures pourraient en profiter pour investiguer la perception des enseignants face au lien de confiance avec les élèves en difficulté » (p. 208).

Une des forces de cet écrit est d'avoir tenté une incursion dans les perceptions des enseignants au sujet de la relation de confiance avec leurs élèves. Une autre force est qu'il s'appuie sur un grand nombre de recherches bibliographiques, d'articles qui nous ont permis de consolider notre concept à l'intérieur d'un cadre théorique, celui de la psychologie de l'Éducation en lien avec un cadre méthodologique qualitatif qui nous a semblé le plus approprié. La méthode de recueil des données a évolué tout au long de notre processus d'analyse passant d'abord de tableaux thématiques à des cartes heuristiques, et enfin à des synopsis colorés. C'est grâce à une confrontation et à des ajustements successifs avec les données de nos corpus que nous avons pu bâtir nos résultats à partir d'un outil multidimensionnel complet.

Notre étude apporte une plus-value par rapport aux résultats des précédentes enquêtes sur cet objet de recherche « la relation de confiance » en ce sens qu'elle fournit un éclairage nouveau, un complément de point de vue. En effet, la relation de confiance enseignant-élève implique deux parties et la perception des enseignants à ce sujet a autant d'importance que celle des élèves de notre point de vue. Nous reprenons donc ici certaines remarques de l'article de Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) et y ajoutons les résultats de notre recherche :

- « Comme les élèves ayant des difficultés scolaires ont généralement une plus faible estime de soi que les autres élèves, il apparaît donc crucial pour l'enseignant de prévoir des mises en situation d'apprentissage qui leur permettent de connaître le succès » (p. 208). Notre étude montre en effet que les enseignants spécialisés interrogés sont dans cette dynamique de prévoir des activités adaptées aux difficultés de leurs élèves ainsi qu'une pédagogie positive qui encourage et valorise.

- « Il apparaît important ... de sensibiliser les acteurs de l'éducation à l'importance des savoir-faire et savoir-être jugés cruciaux pour les jeunes ayant des difficultés scolaires importantes » (p. 208). Notre étude montre que les cinq enseignants spécialisés en plus de mettre en place des pratiques et conditions particulières, ont conscience d'un certain nombre de qualités nécessaires à la création de la relation de confiance avec leurs élèves. Ces qualités, telles que le bienveillance, la réceptivité, la compétence, la loyauté et la promesse tenue, ne sont pas, de notre point de vue, spécifiques aux professeurs des écoles spécialisés mais à tous les enseignants. La sensibilisation à la fois aux savoir-faire et savoir-être peut aider tout enseignant dans sa pratique. Rappelons cependant que la confiance étant un phénomène complexe, certains freins peuvent exister, et certains élèves n'arriveront pas à faire confiance aux enseignants. Dans ce cas, le partenariat avec les familles pour une meilleure connaissance de l'enfant et donc une meilleure relation peut être un levier.

- « La qualité de la relation pédagogique est intimement reliée à leur sentiment de réussite ou d'échec, et donc à l'appréciation qu'ils manifestent à l'égard de l'école et d'eux-mêmes » (p. 206). Les cinq professeurs des écoles spécialisés confortent cette idée et sont conscients, de leur point de vue, que la qualité de la relation pédagogique a son importance dans le contexte IME compte tenu des profils spécifiques des élèves qui y sont scolarisés.

- « Pour plusieurs, la construction d'une relation de confiance entre un enseignant et un élève en difficulté se bâtit avec le temps » (p. 207). Toutes les personnels enseignants interrogés renforcent cette idée en déclarant que c'est autant dans la durée que dans la qualité que se construit la relation de confiance.

Ainsi, cette étude montre une nouvelle fois le caractère multidimensionnel de la confiance et permet de mieux comprendre les déterminants et conditions inhérentes à la confiance dans un contexte particulier qu'est celui des IME. Il vise à documenter la perception d'enseignants spécialisés. Cette recherche peut donner des pistes à tout professeur des écoles dans sa pratique de classe qu'il soit ou non enseignant spécialisé. En effet, elle invite à prendre en compte les particularités de chaque élève, qu'il soit ou non en situation de handicap, et à mettre en place des pratiques spécifiques qui ont pour conséquence une relation de confiance. Chaque année scolaire, nous pouvons être confrontés à des élèves ayant divers profils, difficultés ou troubles. La mise en place de rituels visant à sécuriser les élèves, une pédagogie positive avec des activités adaptées aux réussites et difficultés des élèves, une relation de qualité avec les familles sont autant de réponses pour développer une relation de confiance avec chacun de nos élèves. Le fait de prendre conscience que certaines qualités pouvant avoir une influence sur la confiance peut nous permettre d'être davantage sensibilisés à l'importance des compétences sociales dans notre métier.

8-3 Limites de notre recherche et prolongements possibles

8-3-1 Le panel des enseignants

Les cinq enseignants spécialisés n'ont pas été choisis parmi un large panel en fonction de critères précis. Les cinq enseignants se sont tous dits intéressés par notre sujet. Il aurait été intéressant de réaliser des entretiens auprès de professionnels ne voyant pas l'intérêt de la relation de confiance entre eux et leurs élèves.

De plus, la méthodologie était fondée sur une approche compréhensive, une étude de cas structurée à partir de cinq entretiens semi-dirigés. Mais il importe justement de souligner que ces résultats ne peuvent pas être généralisés car l'échantillon de cinq professeurs des écoles spécialisés est beaucoup trop restreint. Sur les cinq entretiens réalisés, quatre l'ont été auprès de collègues féminines et un seul auprès d'un collègue masculin. Nous soulignons donc cette question : Les résultats auraient-ils été identiques si l'échantillon comportait à contrario quatre hommes et une seule femme ?

Enfin, une étude comparative entre des enseignants ordinaires et des enseignants spécialisés aurait pu être envisagée afin de vérifier dans quelle mesure les spécificités des élèves ont une incidence sur la question de la relation de confiance avec leurs enseignants respectifs.

8-3-2 Le renoncement : Les compétences émotionnelles

Nous avons pensé au début de notre recherche faire référence dans notre étude à un second cadre théorique : la psychologie des émotions de Mikolajczak qui a étudié le concept de compétences émotionnelles, compétences socio-affectives qui permettent d'analyser l'impact des émotions sur nos comportements et nos raisonnements dans différentes situations et de les utiliser de manière stratégique pour augmenter l'efficacité individuelle et collective.

Selon Mikolajczak (2009, p. 7), il existe cinq compétences émotionnelles de base (tableau 14) :

Tableau 14 Les compétences émotionnelles de base de Mikolajczak

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
	Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...	
Identification	...sont capables d'identifier les émotions	...sont capables d'identifier les émotions d'autrui
Compréhension	...comprennent les causes et les conséquences de leurs émotions	...comprennent les causes et les conséquences des émotions d'autrui
Expression	...sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable	...permettent aux autres d'exprimer leurs émotions
Régulation	...sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)	...sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui
Utilisation	...utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)	...utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)

Selon Lafortune (2005), huit composantes se retrouvent dans les compétences émotionnelles :

- La conscience de ses propres états émotifs ;
- L'habileté à reconnaître et à comprendre les émotions des autres ;
- L'habileté à utiliser le vocabulaire associé aux émotions ;
- La capacité d'empathie ;
- L'habileté à comprendre que l'état émotif interne ne correspond pas nécessairement à ce qui est exprimé ;

- La capacité à gérer des émotions d'aversion ou de détresse en utilisant des stratégies d'autorégulation ;
- La conscience de la nature des relations ou de la communication dépend des émotions ;
- La capacité d'accepter ses expériences émotionnelles et de développer un sentiment d'auto-efficacité.

Cependant, au cours de notre analyse, il s'est avéré que seuls deux enseignantes (E2 et E4) sur les cinq nous ont parlé du travail sur les émotions avec les élèves d'IME et de l'impact de celles-ci dans la relation de confiance. Peut-être alors notre guide d'entretien n'était-il pas assez explicite à ce sujet et n'a pas permis aux enseignants de développer davantage cet aspect ? Lorsque nous posons la question suivante : « L'enseignant d'IME doit-il avoir des qualités humaines particulières, des capacités relationnelles ou des compétences émotionnelles pour favoriser cette relation de confiance ? », les enseignants nous ont tous développés des qualités. Peut-être aurions-nous dû expliciter davantage ce que nous entendions par compétences émotionnelles pour que ces derniers puissent nous répondre de manière plus explicite. Deux enseignants sur cinq ont parlé des émotions : Cela nous a donc semblé non représentatif et insuffisant pour en parler dans notre recherche, nous y avons donc renoncé.

8-3-3 La complexité du sujet et notre posture de chercheur

La relation de confiance n'étant pas un état donné mais un processus complexe et mouvant, il semble donc difficile d'établir une définition très précise du phénomène.

De plus, nous avions des convictions avant même de nous pencher sur ce sujet. Nous étions convaincus que les élèves avaient besoin de sécurité affective et de confiance et accordions une importance aux relations humaines que nous entretenions avec nos élèves. Il nous a fallu nous détacher de ces convictions en tant que chercheur pour être objectif et ainsi dépasser notre subjectivité. La lecture d'articles de psychologie de l'Education et d'ouvrages scientifiques nous a permis d'isoler des composantes et de les vérifier ensuite.

Le fait que nous soyons chercheur-débutant ne nous permet pas de prendre suffisamment de recul. Un certain nombre de questions se posent encore à nous suite à cette recherche et se révèlent sans véritable réponse :

- Notre grille d'entretien était-elle suffisamment cohérente et explicite ?
- Notre corpus était-il de qualité ?
- Les extraits choisis étaient-ils représentatifs ?

- Notre interprétation des résultats n'est-elle pas subjective notamment lors des regroupements effectués dans la carte heuristique 5 ?
- Notre place dans la recherche n'était-elle pas trop empreinte de convictions ?

8-3-4 Des prolongements possibles

Au cours notre premier entretien, E1 et E5 ont développé l'importance des relations avec les familles dans le lien de confiance qui peut s'installer entre l'élève d'IME et l'enseignant spécialisé. Nous aurions pu rebondir davantage lors de l'entretien sur cet aspect-là. En effet, comme le rappelle Auduc dans son ouvrage de 2016, « la construction de relations de confiance entre les parents et les enseignants, régulièrement rappelée comme une priorité de l'institution, est aujourd'hui une question centrale. Si les parents font globalement confiance à l'école, ils éprouvent par ailleurs une inquiétude grandissante à l'égard de l'institution ressentie comme inaccessible : la relation familles / école devient donc aujourd'hui d'autant plus importante. »

Et cela a son importance dès l'entrée à la maternelle comme le soulignent Cyrulnik et Pourtois dans l'ouvrage « Ecole et résilience » en évoquant une autre étude de Rousseau, Deslandes et Fournier de 2005 réalisée auprès de 28 enseignants et de 411 parents d'élèves : « Plus les parents déclaraient avoir une relation étroite avec l'enseignante, c'est à dire, avoir confiance en elle, partager avec celle-ci ce que leur enfant vivait à la maternelle, pouvoir lui exprimer leurs sentiments et leurs préoccupations, plus l'enfant adoptait son rôle d'élève (respect de l'autorité, des consignes, etc...) et plus il s'ajustait globalement. Il semble que des formes de collaboration, voire les occasions d'échanges entre parents et enseignants pourraient contribuer au développement de cette confiance mutuelle » (p. 277). Des propos semblables sont évoqués dans le rapport de Jean-Luc Delahaye, inspecteur général de l'Education nationale, en mai 2017, chapitre p. 136-154 : « Eduquer un enfant ne peut se faire que dans une relation de confiance entre l'école et les parents » et Marsollier dans son ouvrage de 2007 « Il s'agit ainsi de tisser une véritable relation de partenariat avec les parents, d'engager une communication qui suscite une confiance mutuelle » (p. 142). Le partenariat entre les professeurs des écoles spécialisés et les familles aurait-il une influence fondamentale sur la relation de confiance entre les élèves scolarisés en Instituts Médico-Educatifs et leurs enseignants ? Ce partenariat serait-il plus important à envisager dans ces structures spécialisées qu'en contexte ordinaire ? Cette piste de travail pourrait donc être envisagée dans une recherche future .

Le lien entre relation de confiance et compétences émotionnelles pourrait aussi être développé dans une recherche ultérieure. Deux articles nous invitent à nous pencher plus largement sur ce sujet. Gendron (2008) déclare ainsi que « les métiers de l'éducation et de la formation ont beaucoup évolué depuis plus d'une dizaine d'années et connaissent encore aujourd'hui de nouvelles évolutions... Dans ce contexte, les compétences émotionnelles constitutives du capital émotionnel de l'enseignant apparaissent comme des compétences professionnelles clés pour faire face à ces nouveaux défis et nouvelles exigences du métier ». Dans son article, Letor (2007) fait un lien entre ces compétences et la confiance et indique que « les compétences émotionnelles de l'enseignant sont présentées comme éléments incontournables du métier d'enseignant ... En tant que spécialiste des apprentissages, il est fait mention de sa capacité à mettre en relation les contenus des programmes avec le vécu des élèves et à les rendre significatifs ; à créer un climat de classe fait de relation d'acceptation, d'équité, de confiance, de solidarité et de respect ».

CONCLUSION

Nous avons choisi d'aller à la rencontre de professeurs des écoles spécialisés, l'objectif premier étant, en tant qu'enseignante « ordinaire », de nous représenter ce qu'est un Institut médico-Educatif, structure jusqu'alors inconnue pour nous, et de découvrir quelles particularités ont les élèves qui y sont orientés, comment ils sont accompagnés, quelles activités scolaires leur sont proposées et quelles relations ils entretiennent avec leurs enseignants.

Les résultats de cette étude rendent compte des perceptions de cinq enseignants spécialisés au regard de la relation de confiance avec leurs élèves déficients intellectuels suite à des entretiens semi-directifs. Ils révèlent que la prise en compte des particularités des élèves, les pratiques spécifiques mises en place ainsi que certaines qualités personnelles des professeurs des écoles spécialisés permettent d'établir une relation de qualité et donc de confiance avec leurs élèves.

Cette recherche nous a aussi permis de nous rendre compte de la spécificité du métier d'enseignant spécialisé. En effet, ce dernier doit s'appuyer sur les spécificités de l'enfant, plus que sur les connaissances scolaires pures de l'élève. Il doit prendre le temps, accompagner les difficultés, savoir s'ajuster en permanence aux possibles en adaptant les tâches, créer des situations d'apprentissages spécifiques en adaptant sa pédagogie, faire preuve d'ingéniosité pour susciter l'intérêt. Mais le fait de travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire fait que le professeur des écoles spécialisé participe et bénéficie d'un dispositif rassemblant des acteurs aux compétences multiples et n'est donc pas seul face à l'élève en situation de handicap.

En conclusion, cette étude se veut une manière de contribuer à l'enrichissement des savoirs scientifiques à propos d'un sujet encore peu exploré, la relation de confiance du point de vue des enseignants (ici en contexte particulier, au sein de deux IME). Ce sujet mériterait qu'on lui accorde encore davantage d'attention en recherche en éducation car « face aux nouveaux défis qui marquent notre temps, les élèves ont besoin de se sentir en confiance pour apprendre » (Barth, 2013, p. 208).

Cela a son importance pour les années à venir puisque « les relations que développent aujourd'hui les enseignants et les élèves préfigurent celles à partir desquelles (ou en réaction desquelles) ces adultes façonneront le futur. C'est pourquoi l'école est le terrain privilégié pour conjuguer ces valeurs de respect dont nous avons de plus en plus besoin pour réussir à développer des formes de vie communautaires plus harmonieuses » (Marsollier, 2007, p.184).

Nous terminerons notre mémoire par cet extrait de l'ouvrage « Scolariser l'élève handicapé » de Louis et Ramon qui résume bien selon nous la problématique de la scolarisation des élèves en situation de handicap en France depuis la loi de 2005 : « L'école doit recouvrer la confiance en soi pour affronter la problématique de la scolarisation des élèves handicapés. Elle doit se fonder sur ses réussites qui sont réelles, mais aussi sur sa longue pratique de l'enseignement spécialisé et de l'intégration scolaire pour dépasser précisément les freins...qui résultent d'une institution devenue la caisse de résonance des bouleversements sociaux et qui ne peut muter du jour au lendemain mais évoluer – certes dans une certaine urgence dans la mesure où une loi s'impose à elle – car elle travaille avant tout sur de l'humain » (2006, p. 37). Cette citation, une douzaine d'années plus tard, est toujours d'actualité. Même si le contexte a évolué et qu'il est à présent question non plus d'intégration mais d'inclusion d'élèves en situation de handicap au sein d'écoles dites ordinaires, les professionnels de l'Education nationale en 2018 ont encore du chemin à parcourir pour accueillir tous les élèves. La confiance pourrait alors être l'un des piliers permettant de répondre aux défis de l'école de demain.

BIBLIOGRAPHIE

- Auduc, J. L. (2016). *Familles-Ecole : Construire une confiance réciproque*. Canopé.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, Puf.
- Barth, B.M. (2013). *Elève chercheur, enseignant médiateur*. Paris, Chenelière Education.
- Blanchère, M. (1998). De la confiance dans la relation pédagogique. *Le Télémaque*, 13 (5), 111-122.
- Bellenger, L. (2004). *La confiance en soi. Avoir confiance pour donner confiance*. Paris, Esf.
- Brigaudiot, M. (2014). *Première maîtrise de l'écrit CP-CE1 et secteur spécialisé*. Paris, Hachette Education.
- Balsa, C. (2005). *Confiance et lien social*. Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96 (2), 231-260.
- Campo, E., Neveu, V. (2007). Confiance et performance au travail. *Revue Française de Gestion*, 175
- Chemouny, B. (2011). *Agir et communiquer avec ses élèves*. Paris, Hachette éducation.
- Chérif-Benmiled, H. (2012). La confiance en marketing. *Economie et management*, 144, 1-7.
- Cornu, L. (2003). La confiance. *Le Télémaque*, 24(2), 21-30.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire à toute efficacité éducative. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 97-106.
- Cyrułnik, B., Pourtois, J-P. (2007). *Ecole et résilience*. Editions Odile Jacob.
- Desrosiers, H., Japel, C., Poopa, R.P., et Tétreault, K. (2012). La relation enseignant-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. Etude longitudinale du développement des enfants au Québec. Institut de la statistique du Québec.
- Ebner, O., Genoud, A. (2015). Emotions et apprentissages scolaires. *Recherche et formation*, 79, 27-42.
- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris, Puf.
- Foussard, C. (2014). *Construire la confiance en soi à l'école*. Lyon, Chronique sociale.

- Francols, N. (2017). *Profs et élèves, se faire confiance*. Lyon, Chronique sociale.
- Galand, B., Bourgeois, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris, Puf.
- Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant. 5ème colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur, Juin, Brest, France.
- Gobry, D. (1999). *Education à la confiance en soi, en l'autre, aux autres*. Lyon, Chronique sociale.
- Jones, K. (1996). Trust as an affective attitude. *Ethics*, 107, 4-25.
- Lafortune, L. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Presses Universitaires du Québec.
- Lafortune, L., Saint-Pierre, L. (1998). *L'affectivité et la métacognition dans la classe : Des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Paris-Bruxelles, De Boeck.
- Le Rest, P. (2017). *Construire la relation éducative*. Lyon, Chronique Sociale.
- Letor, C. (2007). Des compétences émotionnelles mobilisées dans la pratique enseignante. *Cahiers du Cerfee*. Presses Universitaires de la Méditerranée 23, 123-144.
- Lesain-Delabarre, J.M. (2000). L'adaptation et l'intégration scolaires. *Innovation et résistances institutionnelles*. Esf.
- Lobet-Maris, C. (2009). Variations sur la confiance : concepts et enjeux au sein de la gouvernance. PIE.
- Louis, J.M., Ramond, F. (2006). *Scolariser l'élève handicapé*. Paris, Dunod.
- Luhmann, N. (2006). *La confiance, un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Paris, Economica.
- Mangematin, V., Thuderoz, C. (2004). Des mondes de confiance. Un concept à l'épreuve de la réalité sociale. Cnrs Editions.
- Marshall B. Rosenberg (2002). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*. Paris, La découverte.
- Marsollier, C. (2007). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris, Hachette Education.
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique*. Lyon, Chroniques sociales.
- Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Etudes*, 412 (1), 53-63.
- Mikolajczack, M. (2009). *Les compétences émotionnelles*. Paris, Dunod.
- Nesme, C., Ray, B. (2010). Un acteur aux missions en pleine redéfinition : l'enseignant spécialisé. *La nouvelle revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 51, 55-65.

- Neveu, V. (2004). La confiance organisationnelle: Définition et mesure. *In Actes du Congrès de l'AGRH*, Montréal.
- Ogien, A., Quéré, L. (2006). Les moments de confiance. Connaissances, affects et engagements. *Economica*.
- Orlova, K., Ebner, J., Genoud, P.A. (2015). Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche et Formation*, 79, 27-42.
- Orrigi, G. (2008). *Qu'est-ce que la confiance ?* Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Paris, Armand Colin.
- Portevin-Serre, G. (2016). *Enseigner à des enfants déficients. Une pratique professionnelle spécifique en IME*. Champ Social.
- Postic, M. (1986). *La relation éducative*. Paris, Puf.
- Potvin, P., Rousseau, R. (1994). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté. *Revue canadienne de l'éducation* 18 (2), 132-149.
- Quéré, L. (2001). La structure cognitive et normative de la confiance. *Réseaux*, 4, 125-152.
- Rousseau, N., Deslandes, R., Fournier, H. (2007). La confiance entre les enseignants et les parents d'élèves fréquentant les CREF. *Education et Francophonie*, 35 (1), 216-232.
- Rousseau, N., Deslandes, R., Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44 (2), 193-221.
- Salzberger-Witterberg, I., Williams, G., Osborne, E. (2012). *L'expérience émotionnelle d'apprendre et d'enseigner*. Editions Du Hublot.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie. Etude sur les formes de socialisation*. Paris, Puf.
- Sol, S. (2016). La relation de confiance entre l'élève en intégration et son accompagnateur. Perceptions de l'élève. Mémoire Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain.
- Sorsana, C. (1999). *Psychologie des interactions sociocognitives*. Paris, Armand Colin.
- Templier, R. (2011). La relation de confiance soignant-soigné. Mémoire Institut de formation en soins infirmiers Bertrand Schwartz, Paris.
- Thuderoz, C. (2001). Quelques remarques à propos de la notion de confiance. *Cahiers Ramau* 2, 95-106. Editions de la Villette, Paris.
- Veltcheff, C. (2017). *Pour un climat scolaire positif*. Canopé.

Wadoux, C. (2017). La personne de confiance: Le vécu des personnes de confiance des patients en cancérologie. Thèse médecine humaine et pathologies. Faculté de médecine. Université de Nice.

Watier, P. (2008). *L'éloge de la confiance*. Paris, Belin.

Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris, Dunod.

Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe*. Paris, Dunod.

TEXTES LEGISLATIFS

Décret n° 56-284 du 9 mars 1956.

Décret n° 63-713 du 12 juillet 1963.

Loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

Décret n°87-415 du 15 juin 1987.

Décret n° 89-798 du 27 octobre 1989 .

Loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

Décret n°2004-14 du 15 janvier 2004.

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Décret n° 2009-378 du 2 avril 2009

Arrêté du 2 avril 2009 (BOEN du 23 avril 2009)

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013.

Décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014.

B.O. 2016-8 du 15 septembre 2015.

Décret n°2017-169 du 10 février 2017.

TABLE DES SIGLES ET LEXIQUE

ADAPEI : Association Départementale des amis et parents de personnes handicapées mentales

ANPE : Agence Nationale Pour l'Emploi

BO : Bulletin Officiel

CAAPSAIS : Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires

CAEA : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés

CAEI : Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants ou adolescents déficients ou Inadaptés

CAFS : Centre d'Accueil Familial Spécialisé

CAPA-SH : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap

CAPEI : Certificat d'Aptitude Professionnelle aux pratiques de l'Education Inclusive

CFER : Centre de Formation en Entreprise et Récupération

CNH : Conférence Nationale du Handicap

EE : Equipe Educative

ESMS : Etablissements et Services sociaux et Médicaux-Sociaux

ESS : Equipes de Suivi de Scolarisation

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

GEVA-Sco : Guide d'EVALuation à la Scolarisation

IME : Institut Médico-Educatif

IMP : Institut Médico-Pédagogique

IMPRO : Institut Médico-Professionnel

IO : Instructions officielles

Makaton : Approche multimodale de la communication associant la parole, les signes et/ou les pictogrammes

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

SEES : Section d'Enseignement et d'Education Spécialisée

SEESAD : Service d'Education Et de Soins A Domicile

SIPFP : Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle

UE : Unité d'Enseignement

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UMS : Unité Minimale de Sens

Annexe I

Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé

L'enseignant spécialisé est un professeur du premier ou du second degré. Il maîtrise les compétences décrites par le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1^{er} juillet 2013, annexe 1).

Le présent référentiel s'inscrit dans la complémentarité de celui des métiers du professorat et de l'éducation. Il décrit les compétences particulières et complémentaires attendues d'un enseignant qui accède à une certification spécialisée.

Ce référentiel est conçu de telle sorte qu'il fait apparaître la spécificité des formes d'intervention des enseignants appelés à :

- exercer dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive
- exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire ;
- exercer une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses.

1. L'enseignant spécialisé exerce dans le contexte professionnel spécifique d'un dispositif d'éducation inclusive:
 - o en contribuant à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un projet d'établissement inclusif ;
 - o en concevant son action pédagogique en articulation avec toutes les classes de l'établissement ;
 - o en concevant avec d'autres enseignants des séquences d'enseignement et en co-intervenant dans le cadre de pratiques inclusives ;
 - o en œuvrant à l'accessibilité des apprentissages dans le cadre des programmes en vigueur et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
 - o en s'inscrivant dans une démarche de coopération avec différents acteurs et partenaires ;
 - o en coordonnant des actions avec les membres de la communauté éducative pour la scolarisation et l'accompagnement des élèves.
2. L'enseignant spécialisé exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire :
 - o en assurant une mission de prévention des difficultés d'apprentissages ;
 - o en contribuant à l'élaboration de parcours de formation adaptés visant une bonne insertion sociale et professionnelle ;
 - o en se dotant et utilisant des méthodes et outils d'évaluation adaptés ;
 - o en définissant des stratégies d'apprentissages personnalisées et explicites ;
 - o en adaptant les situations d'apprentissage, les supports d'enseignement et d'évaluation ;
 - o en élaborant ou en contribuant à l'élaboration et la mise en œuvre de projets individualisés dans une perspective d'un parcours de réussite.
3. L'enseignant spécialisé exerce une fonction de personne ressource pour l'éducation inclusive dans des situations diverses :
 - o en s'appropriant et en diffusant les enjeux éthiques et sociétaux de l'École inclusive ;
 - o en répondant dans le contexte d'exercice aux demandes de conseils concernant l'élaboration de réponses pédagogiques concertées à des besoins éducatifs particuliers ;
 - o en mobilisant les éléments des cadres législatif et réglementaire dans la variété de ses missions ;
 - o en connaissant et en coopérant avec la diversité des partenaires et des acteurs de l'École inclusive ;

- en construisant des relations professionnelles avec les familles en les associant au parcours de formation ;
- en concevant et en mettant en oeuvre des modalités de co-intervention ;
- en construisant et en animant des actions de sensibilisation, d'information et en participant à des actions de formation sur le thème de l'éducation inclusive ;
- en prévenant l'apparition de difficultés chez certains élèves ayant une fragilité particulière.

Annexe 2

Karine DOLLET

25, le verger

TILLIERES

49230 SEVREMOINE

à

Téléphone domicile : 02/41/71/24/92

Téléphone portable : 06/28/59/61/28

Email : karine.dollet@ac-nantes.fr

Tillières, le 1 / 09 /2017

.....
.....
.....

Objet : Demande d'accueil pour une journée en immersion

Madame, Monsieur,

Enseignante depuis plus de 20 ans, j'ai obtenu un congé de formation professionnelle pour l'année scolaire 2017-2018 afin de m'inscrire au Master 2 MEEF parcours MASH Adaptation et scolarisation des élèves en situation de handicap dispensé par l'ESPE de Nantes.

J'ai eu l'occasion de prendre en charge des élèves en situation de handicap dans les différentes classes dans lesquelles j'ai enseigné de la petite section au CM2 (élèves trisomiques en classe maternelle, et en élémentaire, élèves autistes, TDA/H, DYS, ayant des troubles du langage ou du comportement).

Je souhaite à présent approfondir mes connaissances dans le domaine de la difficulté scolaire et du handicap, acquérir une formation théorique, prendre du recul par rapport à ma pratique de classe et échanger avec des collègues enseignants spécialisés.

Mon objectif suite à cette formation est de réintégrer ma classe, j'enseigne depuis 9 ans à l'école élémentaire Paul Eluard de Vallet et me sentir mieux armée à accompagner et à enseigner aux élèves porteurs de handicaps intégrés au sein de l'école dite ordinaire. L'objectif à plus long terme pourrait me diriger vers l'enseignement spécialisé.

Je souhaiterais donc passer une journée en immersion au mois d'octobre dans différentes structures accueillant des élèves en situation de handicap. Une journée dans votre établissement aux côtés d'un enseignant spécialisé qui soit d'accord pour me recevoir me permettrait d'avoir un regard plus précis sur le sujet. Ma formation théorique à l'EPSE se déroulant tous les mercredis, je suis disponible les lundis, mardis, jeudis et vendredis à votre convenance.

Je vous remercie par avance de l'attention que vous porterez à ma demande. Dans l'attente d'une réponse positive de votre part, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Karine DOLLET

Annexe 3

ENSEIGNANT N° _____

ENTRETIEN le _____ à _____ h lieu : _____

Au préalable à l'entretien, pourrais-tu me compléter le tableau suivant si tu es d'accord ?

IME	A ou B
Sexe	
Age (ou fourchette si cela est trop indiscret)	
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	
Nombre d'années dans le spécialisé	
Nombre d'années dans cet IME	
Bac-Formation post-bac	
Année diplôme enseignant	
Diplôme enseignant spécialisé + année	
Nombre d'élèves suivis année scolaire 2017-2018	
Age des élèves (fourchette)	
Pour l'anonymat, choisir un prénom d'emprunt	

QUESTIONNAIRE :

<p>GENERALITES Définition de la confiance Définition de la relation de confiance</p>
1- Le sujet de mon étude portant sur la perception de la relation de confiance enseignant-élève, comment définirais-tu la confiance ?
2- Peux-tu me citer quelques mots qui te viennent à l'esprit lorsque tu entends le mot "confiance" ?
3- Comment définirais-tu une relation de confiance ?
4- Quelles sont selon toi les conditions nécessaires pour établir une relation de confiance entre deux personnes ?
<p>CONTEXTE EN IME PRATIQUES ET CONDITIONS FAVORISANT LA CONFIANCE</p>
5- Quelles sont les particularités des élèves dont tu as la charge ?
6- Peux-tu me dire ce qui t'a amené à enseigner en IME ?
7- Quelles sont selon toi les difficultés pour mettre en place un climat de confiance avec les élèves déficients intellectuels ?

8- Accordes-tu plus, moins ou autant d'importance à la notion de confiance maintenant que tu travailles en IME par rapport au poste d'enseignant ordinaire que tu occupais précédemment et pourquoi ?
9-Mets-tu en place dans ta classe des conditions particulières pour créer avec tes élèves un climat de confiance ? Si oui, lesquelles ?
10 -L'enseignant d'IME doit-il avoir des qualités humaines particulières, des capacités relationnelles ou des compétences émotionnelles (socio-affectives) pour favoriser cette relation de confiance ? Si oui, peux-tu me citer celles qui te paraissent les plus importantes ?
11- Estimes-tu avoir une véritable relation de confiance avec tes élèves et pourquoi ?
12-De quelle manière le lien de confiance se crée-t-il et se construit-il entre toi et tes élèves ?
13- As-tu des pratiques particulières (des gestes professionnels, des postures, des méthodes ou des habitudes de travail) qui selon toi favorisent cette relation de confiance au quotidien ?
14-Le fait de travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire, le partenariat avec d'autres professionnels aide-t-il à la mise en place de cette relation de confiance avec les élèves ?
15- Au sein de l'IME, d'autres éléments rentrent-ils en ligne de compte d'après toi pour la création du lien de confiance ?
CONCLUSION
16 -Selon toi, existe-t-il un lien entre confiance en soi et celle que l'on peut donner aux autres?
17- Quel est le portrait d'un enseignant de confiance selon toi ?
18-As-tu d'autres choses à ajouter sur cette question de la relation de confiance ?
Remerciements

Annexe 4**ENSEIGNANTE N°1****Entretien le jeudi 11 janvier 2018 à 12h30 dans une des salles de réunion**

IME	A
Sexe	Féminin
Age (ou fourchette si cela est trop indiscret)	50 ans
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	24 ans
Nombre d'années dans le spécialisé	22 ans
Nombre d'années dans cet IME	11 ans et demi
Formation post-bac	Deug et Licence de Philosophie
Année diplôme enseignant	1999
Diplôme enseignant spécialisé + année	CAAPSAIS option D 2005
Nombre d'élèves suivis année scolaire 2017-2018	16
Age des élèves (fourchette)	10 à 14 ans
Pour l'anonymat, choisir un prénom d'emprunt	Charlotte

ENSEIGNANTE N°2**Entretien le vendredi 12 janvier 2018 à 12h dans sa classe**

IME	B
Sexe	Féminin
Age (ou fourchette si cela est trop indiscret)	37 ans
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	12 ans
Nombre d'années dans le spécialisé	9 ans
Nombre d'années dans cet IME	7 ans
Formation post-bac	Deug Psychologie Licence sciences de l'éducation
Année diplôme enseignant	CRPE 2003
Diplôme enseignant spécialisé + année	CAPA-SH option D 2010
Nombre d'élèves suivis année scolaire 2017-2018	17 (en référence) 24 (en tout avec la classe atelier)
Age des élèves (fourchette)	5 à 19 ans
Pour l'anonymat, choisir un prénom d'emprunt	Salomé

ENSEIGNANT N°3

Entretien le jeudi 18 janvier 2018 à 12h30 dans une des salles de réunion

IME	A
Sexe	Masculin
Age (ou fourchette si cela est trop indiscret)	56 ans
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	32 ans
Nombre d'années dans le spécialisé	29 ans
Nombre d'années dans cet IME	29 ans
Formation post-bac	CFP 3ans
Année diplôme enseignant	1986
Diplôme enseignant spécialisé + année	CAAPSAIS option D 1995
Nombre d'élèves suivis année scolaire 2017-2018	16
Age des élèves (fourchette)	11 à 15 ans
Pour l'anonymat, choisir un prénom d'emprunt	Antoine

ENSEIGNANTE N°4

Entretien le vendredi 19 janvier 2018 à 12h dans sa classe

IME	B
Sexe	Féminin
Age (ou fourchette si cela est trop indiscret)	27 ans
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	4 ans
Nombre d'années dans le spécialisé	2 ans
Nombre d'années dans cet IME	1 ^{ère} année
Formation post-bac	Licence Anglais - Master Education
Année diplôme enseignant	2013
Diplôme enseignant spécialisé + année	CAPA-SH 2017
Nombre d'élèves suivis année scolaire 2017-2018	23 (en référence) 32 (en tout avec la classe atelier)
Age des élèves (fourchette)	12 à 20 ans
Pour l'anonymat, choisir un prénom d'emprunt	Emma

ENSEIGNANTE N°5

Entretien le jeudi 25 janvier 2018 à 12h30 dans une des salles de réunion

IME	A
Sexe	Féminin
Age (ou fourchette si cela est trop indiscret)	55 ans
Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement	32 ans
Nombre d'années dans le spécialisé	30 ans
Nombre d'années dans cet IME	7 ans
Bac + formation post-bac	Bac
Année diplôme enseignant	1989
Diplôme enseignant spécialisé + année	CAAPSAIS 1994
Nombre d'élèves suivis année scolaire 2017-2018	15
Age des élèves (fourchette)	8 à 12 ans
Pour l'anonymat, choisir un prénom d'emprunt	Juliette

ENTRETIEN N° 1 Durée : 27 minutes 40

C : Charlotte

K : Karine

1 K : *Le sujet de mon étude portant sur la perception de la relation de confiance entre les enseignants et les élèves, comment définirais-tu la confiance ?*

2 C : Alors euh, quand j'entends le mot confiance, je pense à la confiance en soi d'une part et la confiance en l'autre, de l'autre et je pense qu'il s'agisse de la confiance en soi ou de la confiance en l'autre, je pense que ça induit une croyance. Pour la confiance en soi, en ses propres capacités et pour la confiance en l'autre c'est la confiance que l'on..., le fait que l'on puisse compter sur l'autre, que l'on espère bienveillant.

3 K : *Peux-tu me citer d'autres mots qui te viennent à l'esprit quand tu entends le mot confiance ?*

4 C : Oui, alors donc, assurance, courage, sincérité, intégrité, réciprocité . Euh, mais vulnérabilité aussi alors là j'ai mélangé confiance en soi et puis relation à l'autre, hein.

5 K : *Mm.*

6 C : Euh, je pense que ça relève aussi et de l'affectif et de quelque chose de l'ordre du rationnel.

7K: *Euh, tu as peut-être déjà répondu un peu à la question de la définition de la relation de confiance.*

8C : Alors la relation de confiance, euh, à mon sens implique une réciprocité. Elle peut être basée sur un contrat implicite ou explicite, elle s'inscrit dans le temps et je pense qu'elle reste fragile en ce sens qu'un fait peut la remettre en question.

9 K: *Et quelles sont selon toi les conditions nécessaires pour établir une relation de confiance entre deux personnes ?*

10 C: Alors, avoir des valeurs communes, peut-être, prendre le temps de se connaître, clarifier les attentes, être bienveillant et puis aussi une certaine stabilité de l'un, de l'autre.

11 K : *Quelles sont les particularités des élèves dont tu as la charge ?*

12C : Chaque élève est particulier d'où la difficulté à dire de façon globale quelles sont les particularités de mes élèves.

13K : *Mm.*

14C: Euh, on peut dire néanmoins qu'ils ont une déficience intellectuelle légère ou moyenne avec ou sans troubles du comportement associés. Ils ont un retard important concernant les apprentissages et ils ont aussi une peur d'apprendre pour beaucoup, ce qui induit souvent un évitement, de l'évitement.

15K : *Et peux-tu m'indiquer ce qui t'a amené à exercer en IME ?*

16C : En fait, je suis arrivée dans un IME par hasard.

17 K : *D'accord.*

18 C : Je faisais d'abord des remplacements en tant que professeur de philosophie et aussi de français et puis j'ai vu une annonce à l'ANPE puisque c'est comme ça que ça s'est passé à l'époque, euh, ils recherchaient un enseignant, euh, suppléant et je suis arrivée sans mes diplômes et je me suis tout en travaillant formée au diplôme du professorat des écoles et le CAAPSAIS de l'époque, le CAPEI de maintenant.

19 K : *D'accord.*

20 C : Et donc je suis arrivée par hasard mais j'y suis restée par désir, par souhait, par choix.

21 K : *Mm . Quelles sont selon toi les difficultés à mettre en place un climat de confiance avec ces élèves déficients intellectuels?*

22 C: Alors l'expérience..., alors pour moi oui les difficultés, ça peut être l'expérience que l'élève a déjà vécue auparavant, des situations d'échec par exemple lorsqu'il était à l'école. Euh, pour certains en plus de ça, des relations avec l'adulte qui ont pu être destructrices. On a certains enfants qui ont une déficience intellectuelle mais qui en plus ont pu connaître de la violence, l'alcoolisme des parents voire des incestes. Donc une certaine défiance hein vis à vis de l'adulte. Euh, la déficience peut aussi à mon sens induire une incompréhension de part et d'autre, donc il faut vraiment prendre le temps de bien se comprendre.

23 K : *Accordes-tu plus, moins ou autant d'importance à la notion de confiance maintenant que tu travailles en IME par rapport au poste d'enseignant ordinaire que tu occupais précédemment et pourquoi ?*

24 C : Donc, moi, je n'ai enseigné que deux ans dans le milieu ordinaire et durant ces deux années, je ne me suis pas posée du tout la question particulière relative à la confiance.

25 K : *Mm.*

26 C : En tous cas , je ne m'en souviens pas.

27 K : *D'accord. Mets-tu en place dans ta classe des conditions particulière pour créer avec tes élèves un climat de confiance et si oui lesquelles?*

28 C : Donc, euh, oui . Alors, je liste un petit peu les conditions. Donc chacun peut s'exprimer, je garantis moi, le fait que chacun sera entendu. Je fais clairement part à mes élèves de mes attentes, je les explicite et je les illustre si besoin. En gros, mes attentes, c'est qu'ils accomplissent leur métier d'élève. Ils savent qu'ils ont le droit à l'erreur parce que je le dis, je leur redis. On travaille beaucoup sur le statut de l'erreur. Le statut de l'erreur, c'est pas synonyme, c'est pas une faute.

29 K : *Mm.*

30 C : C'est pas un jugement de valeur, voilà. Et pour moi un support très important, c'est la démarche expérimentale justement avec le rapport essais-erreurs, hypothèses et toutes ces choses là.

31 K : *D'accord.*

32 C : Il y a l'interdiction formelle de se moquer de l'autre. Euh, ma parole m'engage, j'essaie de rester le plus cohérent possible, l'adulte doit être fiable, ça rejoint un peu pour moi la définition que je donnais à priori de la confiance au moins l'un des axes.

33 K: *Mm.*

34 C : Et puis aussi je demande à chacun de mes élèves de s'auto-évaluer après chaque séquence d'apprentissage lorsque je fais une évaluation. Eux s'auto-évaluent, disent ce qu'ils pensent de leur travail et moi, je dis ce que je pense de leur travail et en installant ça sur des semaines, des mois, voire des années parce que certains élèves, je les ai deux, trois, quatre ans et bien ils ont compris qu'il n'y avait aucun souci à accepter le fait qu'ils ne savaient pas et puis pour d'autres ils ont compris aussi que ça servait pas vraiment de dire qu'on savait tout sur tout. Donc voilà, je pense que le climat de confiance, il s'installe comme ça aussi.

35 K : *Mm. Peut-être aussi au niveau de ta classe, au niveau de l'espace, est-ce que tu organises d'une manière particulière pour que les élèves se sentent en confiance ?*

36 C : Alors, nous aussi comme on accueille aussi beaucoup d'enfants autistes après ça rentre aussi dans le cadre de la déficience intellectuelle, c'est très repéré oui, il y a l'espace, il est très structuré, le matériel, ils savent où le trouver, ils savent de quel matériel il s'agit.

37 K : *Mm. Mets-tu en place aussi un certain nombre de rituels?*

38 C : Oui, alors, il y a le rituel du matin qui est d'écrire un mot sur son répertoire et on prend ce mot sur un éphéméride. Il y a le mot du jour à écrire chaque matin.

39 K : *D'accord.*

40 C : Et c'est vrai que ça, ça les met au travail, c'est le rituel de début de séance.

41 K : *Et ça peut aussi les sécuriser justement, les mettre en confiance, le fait d'avoir des rituels euh organisés ?*

42 C : Oui.

43 K : *Le fait de travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire, le partenariat avec d'autres professionnels donc au sein de l'IME t'aide-t-il à la mise en place de cette relation de confiance avec les élèves ?*

44 C : Oui, donc oui, le fait de travailler avec d'autres corps de métier permet d'envisager l'enfant dans sa globalité. Euh, une posture que l'on aurait de commune avec plusieurs professionnels envers un enfant pour une difficulté particulière peut aider celui-ci à s'y retrouver mais je note qu'ici, on dépasse la relation de confiance enseignant-enseigné. On est dans une relation de confiance enfant-adulte voire individu-individu.

45 K : *Oui, mm. L'enseignant d'IME doit-il avoir des qualités humaines particulières, des capacités relationnelles ou des compétences émotionnelles pour favoriser cette relation de confiance d'après toi ?*

46 C : (Silence) Euh, donc, j'en cite, si je pense que oui ?

47 K : *Oui, oui.*

48 C : Euh, ben oui, l'empathie, la bienveillance, l'exigence, l'écoute, le désir ou le vouloir pour l'autre. Ici, il y a beaucoup d'enfants je disais tout à l'heure qui peuvent être dans l'évitement par rapport à la peur d'apprendre, la peur de l'échec et tout ça et il faut vraiment qu'on désire pour eux parce que certains enfants pourraient passer leur journée, je sais pas moi, à faire du tri, ou alors à attendre que les minutes s'écoulent. Il faut vraiment vouloir pour eux, il faut vraiment porter quelque chose.

49 K : *Qu'est-ce que tu veux dire par là , euh, désir pour eux ?*

50 C : Désirer ou vouloir pour l'autre.

51 K : *Qu'est-ce que tu entends exactement par là ?*

52 C : Ben moi j'ai envie qu'un enfant progresse donc je vais tout faire, tout mettre en oeuvre pour qu'il puisse progresser. Par exemple j'ai envie qu'il apprenne, euh, au début de l'année, j'ai fait une évaluation diagnostique et puis j'ai vu où il en était .

53 K : *Mm.*

54 C : Et donc à partir de ça , je me dis ça ce serait bien qu'il le travaille, toujours en pensant à l'intérêt de l'enfant en premier, parce que mon désir, faut pas que ce soit quelque chose qui s'impose et qui soit violent pour l'enfant.

55 K : *Mm.*

56 C : Et c'est pour ça d'ailleurs qu'au début de chaque trimestre avec chacun de mes élèves, je leur dis ce qu'on va travailler ensemble. Et pour certains qui en ont la capacité aussi, je prends en compte, en considération dans le projet ce qu'ils aimeraient travailler en plus. Donc, en tous cas, si moi, j'ai pas un minimum de, d'envie pour l'autre.

57 K : *Oui, en fait, il faut que tu manifestes cette envie pour qu'ils se l'approprient ?*

58 C : Ben pour que eux ça les...

59 K : (en lui coupant la parole) ça les stimule.

60 C : Oui, c'est ça.

61 K: *D'accord.*

62 C : Parce qu'on a quand même des enfants qui sont beaucoup du côté de l'évitement, de la passivité.

63 K: *D'accord.*

64 C: Mais je pense que ce problème là, on le rencontre aussi dans le milieu ordinaire, mais chez nous, c'est beaucoup plus marqué.

65 K : *Beaucoup plus prégnant oui, d'accord. Et en fait dans la mise en oeuvre du PPS, avec les évaluations, enfin la manière dont tu travailles, ils sont intégrés les élèves aussi dans les objectifs à atteindre ?*

66 C : Alors justement, alors déjà le PPS normalement doit être rédigé par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH . Sauf qu'on a jamais reçu de PPS qui dit quelles compétences travailler parce que ce serait très compliqué pour une équipe qui connaît pas l'enfant.

67 K : *D'accord.*

68 C : Voilà donc en fait, une fois que nous les enseignants on a fait l'évaluation diagnostique comme je te disais.

69K : *Oui.*

70 C: Voilà où il en est, voilà où les enfants en sont et ensuite on..., pour chacun des domaines du programme, on se réfère au programme de l'éducation ordinaire, on liste des compétences prioritaires qu'on travaillera avec cet enfant. Mais dans cette liste là, pour les enfants qui se sont exprimés, on a mis aussi pour les enfants qui se sont exprimés, on a mis..

71K : (en lui coupant la parole) *leurs désirs, leurs attentes ?*

72 C : Oui. Et il faut aussi intégrer les attentes des parents aussi, également.

73 K : *D'accord.*

74 C : Voilà, je sais pas si je, voilà.

75 K : *Si, si. Et tu as donc combien d'élèves ?*

76 C : J'en ai seize.

77 K: *D'accord, seize élèves que tu suis.D'accord . Estimes-tu justement avoir une véritable relation de confiance avec ces seize élèves ?*

78 C : Alors, qu'entends-tu par véritable relation de confiance ? Véritable, est-ce que c'est quelque chose qui existe ou est-ce que c'est véritable parce que ça renvoie à une valeur quelque part ?

79 K : *Quel est ton ressenti ? Est-ce que tu as l'impression qu'avec certains euh, il y a une meilleure relation qu'avec d'autres, euh ...*

80 C: Donc véritable devient une relation de qualité ?

81 K : *Voilà, peut-être*

82 C : C'était le mot véritable qui me gênait, tu vois, véritable, ça voulait dire quoi, tu vois?

83 K : *Oui, oui . Relation de qualité.*

84 C : Donc moi, je pense avoir établi une relation de confiance avec mes élèves et ce que je peux mesurer notamment dans leurs dires et dans leurs attitudes qui se modifient au fil du temps. Donc dans leurs dires par exemple certains qui se disaient nuls le disent plus rarement voire plus du tout. Voilà, euh, le fait qu'ils puissent demander de l'aide, voilà quand ils arrivent chez nous, à priori, pour eux c'est impossible de demander de l'aide alors

justement peut-être parce qu'ils ne font pas confiance à ce moment là. Et le fait d'avoir travaillé beaucoup en ayant toujours en tête de toute façon cette notion de relation de confiance ben moi, je vois mes élèves qui osent demander de l'aide. Euh, donc dans leurs dires aussi parfois certains nous font des confidences entre guillemets et là, nous on renvoie, quand ça touche vraiment à autre chose, enfin quelque chose de très intime, on renvoie au psychologue euh, d'où l'intérêt de travailler en équipe interdisciplinaire.

85 K : *Mm.*

86 C : Et dans les faits, et bien, le fait d'oser quelque chose grâce au soutien de l'adulte. Quand on apprend une notion nouvelle, beaucoup ont peur mais à force de travailler avec les enfants et après avoir créé un climat de confiance, ils osent s'aventurer sur un terrain inconnu, ce qui est le propre des apprentissages .

87 K : *Oui.*

88 C : Quand on apprend quelque chose de nouveau, c'est déstabilisant.

89 K : *Mm.*

90 C : Et beaucoup, c'est encore très exacerbé et beaucoup plus chez nos élèves. Donc voilà, dans leur attitude, c'est le fait de s'aventurer sur un chemin inconnu, mais toujours avec notre soutien.

91 K : *Oui.*

92 C : Pour euh...

93 K : *(lui coupant la parole) Donc avec ces seize là, tu penses que tu as réussi à créer vraiment...*

94 C : *(me coupant la parole)* Oui, mais je les ai jamais tous les seize ensemble, j'ai des groupes, ça oscille entre, de deux jusqu'à six voire sept quand je suis en coanimation avec un autre enseignant.

95 K : *D'accord. De quelle manière donc ce lien de confiance se crée-t-il et se construit-il entre toi et tes élèves ?*

96 C : Alors, il se construit doucement, il s'incrit dans le temps. Euh, je pense que les échanges sont primordiaux. Euh, l'écoute, enfin, ce que je disais tout à l'heure . Et pour les enfants qui n'ont pas la parole, le fait de pouvoir communiquer par, via un autre outil notamment le Makaton.

97 K : *Mm.*

98 C : Moi j'ai pu vraiment l'expérimenter cette année puisque je me suis formée à ça l'année dernière. ça a vraiment développé des..., une richesse dans les échanges avec des élèves qui n'ont pas la parole et en plus, ça a des répercussions sur leurs apprentissages, ça c'est très clair.

99 K : *D'accord.*

100 C : Et, oui, je disais, que le lien, le lien de confiance est aussi dépendant du lien que l'on établi avec les parents. Le travail avec les parents derrière euh...

101 K : *Ce sont des rencontres régulières ?*

102 C : Alors moi je rencontre les parents au moins une fois par an pour leur parler du projet que j'ai pensé pour leur enfant. Sinon, je les rencontre quand ils viennent visiter les locaux, je les rencontre aussi quand il y a des réunions pour les parents nouveaux, euh voilà. Et on peut les rencontrer plusieurs fois, lors des ESS aussi.

103 K : *D'accord.*

104C : Et on peut les rencontrer plusieurs fois aussi soit à notre demande soit à leur demande. Dès qu'il y a un besoin, on le fait, on n'hésite pas à s'appeler, c'est aussi un mode qu'on utilise pas mal.

105 K : *Vous avez aussi peut-être aussi un carnet de liaison, un cahier ?*

106 C : Oui, un cahier de liaison qui est utilisé par l'équipe, c'est à dire que les éducateurs peuvent aussi écrire un mot, tout comme moi en fait. Le cahier de liaison sert à l'équipe éducative et pédagogique.

107 K : *D'accord, très bien. Donc, tout à l'heure tu me parlais que la confiance se construit petit à petit, tout doucement dans le temps.*

108 C : Mm.

109 K : *Euh, quand tu as un nouvel élève qui arrive dans ton groupe, en combien de temps d'après toi peut-il se sentir en confiance ?*

110 C : En fait, ça va vraiment dépendre de l'histoire de chacun.

111 K : *ça varie..*

112 C : Pour certains enfants, ça peut prendre des semaines voire des mois, ça dépend beaucoup de ce qu'il a vécu par ailleurs avant d'arriver ici. Et ça dépend de son ressenti, même de ce qu'il peut imaginer, même si c'est pas des faits réels qu'il a vécus. Parfois, on a des enfants qui au niveau de l'imaginaire, enfin, il y a une confusion entre réel et imaginaire donc euh...

113 K : *ça fait partie de leurs troubles ?*

114 C : ça fait partie de leurs troubles aussi, donc enfin là, je pourrai pas donner un temps euh précis puisque ça dépend vraiment de chaque enfant. Ça dépend aussi de la dynamique du groupe aussi parce que l'arrivée d'un enfant en cours d'année par exemple, nous, on connaît beaucoup ça car il y a des sorties en cours d'année donc des arrivées en cours d'année, donc nous sur le groupe X je vais en connaître une, une arrivée dans deux semaines là, ça peut bousculer complètement la dynamique.

115 K : *Remettre en cause ..*

116 C : Oui, la dynamique du groupe donc tout est à repréciser, retravailler, donc c'est très très fragile. Ce lien est très fragile, le lien de confiance.

117 K : *Oui, donc le fait qu'il y ait un autre élève qui arrive, ça peut déstructurer le lien que tu avais avec l'un ou l'autre ?.*

118 C : ça peut s'il y a une interaction de ce nouvel élève avec l'élève dont on parle. Puisque que oui, le lien de confiance dont tu parles enseignant-élève, il est aussi tributaire du lien de confiance de l'interaction du groupe.

119 K : *Mm. Qu'est-ce qui fait d'après-toi qu'à un moment donné la confiance s'installe ?*

120 C : (Silence)

121 K : *Il n'y a peut-être pas forcément de réponse ...*

122 C : (Silence)

123 K : *Peut-être que l'élève se sente prêt à ce moment là ?*

124 C : Ben, il a vu qu'il pouvait déjà avoir confiance en l'adulte déjà, peut-être qu'il a été rassuré quant à ses capacités puisque nous a travaille vraiment à partir du potentiel donc euh, on est toujours sur le registre, on encourage l'enfant mais en même temps on se doit d'être exigeant, car on se doit de devoir lui dire, ça tu le sais pas mais pourquoi tu le sais pas, euh...

125 K : *Mais on va le travailler ensemble ?*

126 C : Oui voilà après euh, ça peut être aussi lié un travail qu'il a fait par ailleurs avec un éducateur ou avec le psychologue, il y des choses qui peuvent se débloquenter...

127 K : *Se débloquenter par l'intermédiaire de d'autres personnes ?*

128 C : Nous c'est vraiment le travail interdisciplinaire qui fait que pour un enfant, c'était pas possible en classe et puis c'est possible parce qu'il a réussi à traiter une question très très intime, psychologique avec justement le psy qui le suit.

129 K : *D'accord. Donc tu m'as parlé tout à l'heure dans tes pratiques particulières ou dans tes méthodes de travail, de la méthode Makaton.*

130 C : Mm.

131 K : *Euh qui favorise cette relation de confiance enfin, aux niveau des apprentissages . Est-ce que tu peux m'en dire plus ?*

132 C : Ouais pardon, donc Makaton, c'est un outil en fait ce n'est pas une méthode.

133 K : *D'accord.*

134 C : C'est un outil de communication. Et je disais tout à l'heure que grâce à cet outil de communication, j'ai vu comment les échanges ont pu s'enrichir avec certains de mes élèves qui ne communiquaient pas ou très peu. Et comme pour moi la relation de confiance elle est aussi liée à la qualité des échanges et bien grâce à cet outil, j'ai vraiment mesuré les bénéfices. Et qu' un enfant sache qu'on le comprend, c'est plutôt rassurant.

135 K : *Et de suite, le fait d'avoir fait cette formation, ça t'a..*

136 C : (me coupant la parole) En fait dès le lendemain, je l'ai mise en pratique parce que si on s'oblige pas à la mettre en pratique euh...

137 K : (lui coupant la parole) *C'est un outil assez lourd à ... ?*

138 C : (me coupant la parole) Ben en fait c'est très inspiré de la LSF la langue des signes français donc si on pratique pas cet outil, on va l'oublier, ben voilà. Donc en fait en classe pour certains enfants, par pour tous, je travaille maintenant à partir de petits albums qui ont été déjà pictographiés parce que le Makaton ça associe le mot, le signe et le pictogramme.

139 K : *Geste, c'est ça en fait ?*

140 C : Oui, ce qui permet aux enfants selon leurs capacités de s'appuyer soit sur le mot, soit sur le signe, le geste, soit sur le pictogramme ou alors sur l'un et l'autre.

141 K : *D'accord.*

142 C : Et moi, j'ai remarqué que certains enfants grâce aux pictogrammes finissent par parler en fait parce qu'ils voient le petit dessin et du coup ça débloquent la parole.

143 K : *Ils arrivent à construire des phrases?*

144 C : Oui, à construire des phrases.

145 K : *Parce qu'il y a aussi des verbes ?*

146 C : Oui, oui, oui, on peut faire de la grammaire, on peut faire de l'orthographe mais ceux avec lesquels je travaille, on en est pas à ce niveau-là pour l'instant, on en est plus sur une phrase sujet-verbe-complément, une phrase simple.

147 K : *Oui.*

148 C : On ne travaille pas sur les articles avec ces enfants-là parce qu'avec d'autres enfants que j'ai parmi les seize on peut travailler des notions de grammaire, d'orthographe. Mais ceux avec lesquels j'utilise le Makaton pour l'instant, on n'en est pas là.

149 K : *D'accord. Au sein de l'IME , d'autres éléments rentrent-ils en ligne de compte d'après toi pour la création du lien de confiance ?*

150 C : Euh.

151 K : *Tu as parlé tout à l'heure des groupes d'élèves.*

152 C: Je disais moi, le cadre de la classe et au-delà, le cadre général de l'IME doit permettre un climat de confiance. Euh, donc oui, l'importance du travail avec les familles pour la création du lien de confiance, l'importance des valeurs propres à l'institut, des valeurs éthiques, l'importance de ses orientations de travail aussi. Euh, un élément important, c'est le temps de la rencontre. J'entends par rencontre le fait d'accueillir l'enfant.

153 K : *La première rencontre ?*

154 C : Ben, c'est pas la rencontre d'un jour qui dure une heure. Ça dure un mois à peu près le temps de voir là où en est l'enfant, d'apprendre à le connaître, on s'apprivoise et puis lui-même nous apprivoise aussi . Il y a vraiment une réciprocité. Donc ce temps-là est très, très important et ça vaut pour le secteur pédagogique mais aussi éducatif et aussi thérapeutique.

155 K : *Mm.*

156 C : Et voilà, d'autres éléments là qui me sont venus comme ça à l'esprit...

157 K : *Le fait d'avoir des groupes restreints aussi ? De travailler simplement avec deux ou trois élèves à la fois ça peut permettre peut-être aussi de créer ...?*

158 C : (me coupant la parole) Je sais pas si on peut appeler ça un lien de confiance, ça peut peut-être les rassurer mais est-ce que le fait d'être rassuré, c'est équivalent à être confiant, je suis pas sûre, mais en tout cas, c'est vrai que le fait de les recevoir en classe en petits groupes, ça permet pour moi d'être au plus prêt de chacun.

159 K : *De chacun.*

160 C : Tout en travaillant toujours toujours la groupalité parce qu'un individu ne se développe pas tout seul dans son coin.

161 K : *Mm. Pour toi la relation de confiance se construit-elle plutôt dans la durée ou dans la qualité des relations ?*

162 C : Pour moi, ça se construit et dans la durée mais aussi dans la qualité. J'aurai du mal à mettre un plus quelque part.

163 K : *Très bien. Selon toi existe-il un lien entre confiance en soi et celle que l'on peut donner aux autres ?*

164 C : (Silence)

165 K : *La confiance que toi, tu accordes toi-même.*

166 C: Alors je disais si l'on entend euh par confiance en soi le fait de croire en ses capacités, ce que je disais sur la première question, je crois que oui. Euh, car on fait alors le pari que son action aura un impact positif sur l'autre et lequel gagnera en confiance. Euh et puis là, je m'interroge, sommes-nous dans une relation de confiance parce que là on parle de confiance en soi et donner confiance à l'autre est-ce que la notion de relation est encore existante ?

167 K : *Là peut-être pas oui...Et du côté de l'élève, penses-tu qu'il doit avoir lui aussi un petit peu confiance en lui pour donner sa confiance à l'adulte ?*

168 C : J'aurai du mal à me mettre à la place de l'élève, là je sais pas.

169 K : *Mm.*

170 C: Parce que qu'est-ce que ça veut dire pour l'enfant d'avoir confiance en lui ? C'est pour ça que moi j'ai besoin de définir la confiance en soi si on l'entend comme le fait que je crois en mes capacités professionnelles.

171 K : *Oui.*

172 C : Là je me dis que ben voilà.

173 K : *Voilà.*

174 C : Euh, mais sinon,qu'est-ce qu'il entend par confiance en lui. Est-ce qu'il en a conscience ?

175 K : *Oui.*

176 C: Puis, je sais pas.

177 K : *Quel est le portrait d'un enseignant de confiance selon toi ?*

178 C : Alors qu'il soit un bon pédagogue, un bon didacticien, quelqu'un de cultivé, d'intègre, bienveillant, empathique, qui maîtrise les matières qu'il enseigne, qui connaît les pathologies s'il accueille des enfants qui ont des pathologies. Euh, quelqu'un qui sait qu'il ne sait pas, ou rien pour reprendre l'expression de Socrate. Euh, donc quelqu'un qui sait qu'il a beaucoup à apprendre de l'autre et de l'élève notamment . Voilà pour moi,comme ça,ce que pourrait être un enseignant de confiance.(rire)

179 K : *Et enfin donc, as-tu d'autres choses à ajouter sur cette question de la relation de confiance?*

180 C : Oui, juste une petite chose, j'ajouterai de quelle manière le lien de confiance se maintient-il ? Parce qu' en fait d'après le questionnaire, les interrogations sont beaucoup sur la création du lien et puis sur comment il se construit. Mais enfin, je me suis dit on ne m'interroge pas sur le fait de comment il peut se maintenir, parce que c'est un lien qui est très fragile et qui peut à tout moment être cassé.

181 K : *Mm. Oui, très intéressant. Et donc, est-ce que tu aurais une réponse à cette question?*

182 C : Ah, non .C'est juste une ouverture.(rire)

183K : *Je te remercie. (rire)*

184 C : Mais je t'en prie, c'était un plaisir pour moi.

Annexe 6

ENTRETIEN N° 2 Durée 52 minutes 30

S : Salomé

K : Karine

1 K : *Le travail sur mon mémoire porte sur la perception de la relation de confiance enseignant-élève, comment définirais-tu la confiance ?*

2 S : Alors, la confiance euh, je définirais ça comme euh, il a une partie de, pour moi dans la confiance, il y a une partie de bien-être.

3 K : *Mm.*

4 S : Parce du coup quand on est en confiance euh, ça veut dire qu'on est bien, c'est quelque chose qu'on recherche. Après, il y a aussi le côté connaissance, c'est à dire que euh, j'ai confiance parce que je sais, parce que je connais donc euh, donc voilà je définirais la confiance autour de ces deux thèmes là.

5 K : *D'accord.*

6 S : De connaître, savoir, connaître et euh.

7 K : *Bien-être.*

8 S : Voilà.

9 K : *Peux-tu me citer d'autres mots qui te viendraient à l'esprit ?*

10 S : Heu, oui alors la sécurité.

11 K : *Mm*

12 S : Être en sécurité euh, je pense au cadre par rapport à la classe, le cadre de la classe avec ses règles, avec les attentes qu'on peut avoir et avec heu, et puis la clarification de celles-ci si elles sont bien heu, le côté bienveillant, c'est à dire être bienveillant par rapport à l'autre, vouloir quelque chose de positif quoi.

13 K : *D'accord. Et comment définirais-tu la relation de confiance ?*

14 S : (Silence)

15 K : Pas simplement le mot confiance mais la relation de confiance.

16 S : Oui, déjà dans la relation de confiance il faut une relation. La relation de confiance ça veut dire être à deux ou plusieurs en tous cas prendre l'autre en considération et que soit-même on soit pris en considération. Ça veut dire j'écoute l'autre heu, j'écoute et je respecte ou je respecte pas mais je montre que j'écoute, que j'ai entendu.

17 K : *Mm*

18 S : Et être vigilant aussi à ce que soit on est entendu ou du moins écouté.

19 K : *Mm*

20 S : Et après, je pense que quand la relation est installée, la confiance elle vient de ce côté un peu bienveillant de l'un et de l'autre.

21 K : *D'accord donc dans un premier temps il faudrait déjà une relation.*

22 S : Ouais.

23 K : *Et la confiance viendrait ensuite.*

24 S : C'est ça.

25 K : *D'accord.*

26 S : Et du coup connaître l'autre.

27 K : *La connaissance de l'autre, d'accord.*

28 S : Voilà, il faut aussi se connaître. Pour qu'il puisse y avoir confiance, il faut aussi connaître l'autre. C'est à dire que c'est pas juste un moment donné on se reconnaît et voilà , il y a confiance, c'est aussi, euh.

29 K : *Quelles sont pour toi les conditions nécessaires pour établir une relation de confiance entre deux personnes ?*

30 S : Ben j'ai un peu l'impression d'avoir répondu.

31 K : *Oui.*

32 S : Sur heu...

33 K : *L'écoute ?*

34 S : L'écoute voilà . Entendre ou pas entendre heu, non c'était plus le respect. Ecouter, entendre ce qui est dit , le respecter ou pas pour pouvoir le dire aussi.

35 K : *Mm. Quelles sont les particularités des élèves dont tu as la charge ?*

36 S : Euh, les particularités générales ?

37 K : *Générales.*

38 S : Euh, alors, on a des processus d'évitement. J'évite de me mettre en situation d'apprendre, j'évite de me mettre en situation de réfléchir, j'évite de me mettre en situation de m'exprimer. Euh, voilà, il y a aussi les difficultés de compréhension , difficultés d'expression, difficultés de réflexion , de logique. Il y aussi des troubles psychiques, donc euh, des difficultés à être élève, à comprendre ce que ça veut dire être élève, à endosser ce rôle-là quoi. Est-ce que j'ai fait le tour ? Il y en a certainement d'autres. (rire)

39 K : *Peux-tu m'indiquer ce qui t'a amené à exercer en IME ?*

40 S : Euh, en fait j'ai..., alors je savais que j'allais aller vers le spécialisé, je savais pas forcément que ça serait en IME j'ai fait un..., j'ai été animatrice en étant jeune et j'ai fait, travaillé en fait pour un foyer d'accueil d'urgence d'Angers. C'était au moment où il y avait des grosses affaires de pédophilie donc en fait on était accompagné par des éducateurs sur le centre de vacances et les réponses qu'avaient les éducateurs, la posture par rapport aux enfants m'ont vraiment interpellé et pour le coup, on était plusieurs animateurs à vouloir se destiner à travailler dans l'éducation alors pas forcément enseignant mais voilà.

41 K : *Oui.*

42 S : Et puis du coup on a profité de ces moments là pour questionner. Donc on nous a recommandé la lecture d'ouvrages.

43 K : *D'accord.*

44 S : Puis il y avait un écho alors j'ai jamais réussi à savoir pourquoi, en quoi ça me faisait écho moi qu'est-ce que ça nourrissait en moi en tout cas j'en tire quelque chose de personnel dedans, je pense qu' il y a quelque chose en tous cas que je suis venue chercher personnellement là-dedans. Euh après, j'ai commencé, donc j'ai passé de concours c'était très peu de temps après ces centres de vacances et j'ai enseigné deux années en maternelle et la troisième année, on m'a nommé sur ordre en ITEP et heu, donc là ça a été très dur. Il y avait beaucoup de violence et en même temps, il y avait quelque chose que j'appréciais dans l'individualisation du parcours.

45 K : *Mm.*

46 S : Euh dans la réponse, dans l'adaptation de la réponse pédagogique, dans ces recherches-là et puis j'ai postulé sur un poste de SEGPA mais je souhaitais être accompagné d'un collègue avec qui j'étais à l'ITEP on voulait faire le chemin tous les deux, quoi, parce qu' on s'étayait tous les deux.

47 K : *D'accord.*

48 S : Et puis finalement, il y a eu fermeture de poste pour l'un et l'autre ben voilà et l'autre a pas pu rester non plus donc on fait une deuxième année à l'ITEP et quand à la fin de cette deuxième année, on souhaitait pas rester parce que c'était usant, on est passé dans le milieu ordinaire et moi j'avais envie en fait de faire de l'élémentaire pour pouvoir postuler après sur des postes spécialisés mais avoir une expérience en fait en élémentaire et les postes que j'ai eu c'était que de la maternelle quasiment il y avait qu'un poste en élémentaire. Et donc là je me suis dit en fait j'attends pourquoi? Je vais pas avoir de postes à proximité heuh, voilà ça me plait alors j'ai demandé en fait à me spécialiser à ce moment-là et j'ai eu le poste ici en IME, j'avais demandé en établissement spécialisé parce que j'avais apprécié à l'ITEP d'être en équipe pluri-disciplinaire.

49 K : *D'accord. Et la différence entre un ITEP et un IME ?*

50 S : L'ITEP est plutôt porté sur les troubles psychiques et l'IME sur la déficience.

51 K : *D'accord.*

52 S : On peut avoir en ITEP, des jeunes qui ont troubles psychiques et une déficience et on peut avoir en IME des jeunes qui sont déficients intellectuels avec des troubles psychiques.

53 K : *C'est un public quand même assez euh ...*

54 S : (me coupant la parole) Il y a des publics qui se rejoignent . Après il y a en règle générale des jeunes qui n'ont pas de déficience qui arrivent .

55 K : *En ITEP tu veux dire ?*

56 S : Voilà, qui arrivent à avoir une scolarité sans avoir de gros problèmes dans les apprentissages, de grandes difficultés à suivre une scolarisation.

57 K : *Mais c'est plus les troubles du comportement ?*

58 S : Voilà et donc pour le coup, quand il y vraiment de grandes difficultés d'apprentissages cognitives, parce que les troubles psychiques peuvent aussi entraîner des déficiences.

59 K : *Oui, d'accord.*

60 S : Donc là, pour le coup , c'est des jeunes qui sont plutôt à l'IME. On voit la différence.

61 K : *Au niveau des classes d'âges, la différence ?*

62 S : ça dépend des agréments des établissements mais en fait en général, c'est le même agrément, c'est 6 -20 ans.

63 K : *D'accord. Quelles sont selon toi les difficultés pour mettre en place un climat de confiance avec les élève donc de l'IME, les élèves déficients intellectuels?*

64 S : Pour moi, il y a deux grandes difficultés. C'est la capacité, leur capacité d'expression, parce que la relation elle passe en partie par le langage. Et donc c'est très compliqué quand nous on est pourvu de langage et eux le sont pas ou peu ou avec leurs outils très déficitaires et, euh la compréhension, ce qu'ils peuvent comprendre de la relation, ce qu'ils peuvent comprendre de ce qui est en train de se vivre en fait euh...

65 K : (lui coupant la parole) *La compréhension ne serait pas la même entre l'enseignant et l'élève?*

66 S : Voilà ouais. Non mais c'est à dire que euh, quand on, dans une situation euh, quand ils arrivent en classe par exemple on sent qu'ils sont énervés, eux n'ont pas forcément la compréhension de ce qui est en train de se passer.

67 K : *Ou la conscience?*

68 S : La conscience et la compréhension que c'est lié à quelque chose et pour le coup cette difficulté à comprendre, ben c'est pas facile.

69 K : *D'accord .*

70 S: Même je pense à un élève par exemple, quand je lui disais quelque chose il écoutait pas, j'avais l'impression moi qu'il y avait pas de confiance entre nous et heu, parce que quand je lui disais quelque chose il respectait pas ce que je disais mais jamais. Il fallait vraiment insister, voilà, et du coup je pense qu'il comprenait pas en fait, il comprenait pas les conséquences de ce que je lui disais.

71 K: *D'accord.*

72 S : A un moment donné arrête de découper, c'est pas ce qui est demandé dans de travail par exemple il continue, il continue.

73 K : *Il faisait le contraire de ce qui était demandé.*

74 S: Voilà enfin c'était pas forcément le contraire, il s'arrêtait pas.

75 K : *Parce qu'en fait il ne comprenait pas?*

76 S: Voilà parce qu'en fait il n'était pas en capacité de comprendre que moi je demandais d'arrêter parce qu'en fait c'était pas ce qui était demandé et qu'il n'allait pas réussir à avoir ce qu'il voulait.

77 K : *D'accord mm.*

78S : Et du coup voilà, cette difficulté de compréhension c'est pas facile pour établir la relation de confiance (rire) ou même pour établir une relation.

79 K: *Oui. Accordes-tu plus, moins ou autant d'importance à la notion de confiance maintenant que tu travailles en IME par rapport au poste d'enseignant ordinaire que tu occupais précédemment et pourquoi ?*

80 S: Je ne sais pas (rire). Je pense que euh, je pense que oui et non, je pense que j'y étais sensible, j'ai toujours été sensible à cette question. Je pense qu'elle s'est développée ici parce que d'emblée on a un refus avec certains élèves, on a un refus de rentrer dans la classe, on a un refus de rentrer dans une consigne, on a un refus de se mettre au travail et donc voilà il va bien falloir aller chercher quelque chose pour mettre au travail, pour réussir à rentrer dans l'activité pour rentrer dans le rôle d'élève et pour le coup, ça s'est imposé à moi encore plus donc je pense que j'y étais sensible avant et à la fois c'est les élèves qui m'ont obligé quelque part.

81 K: *D'accord. Mets-tu dans ta classe des conditions particulières pour créer avec tes élèves un climat de confiance? Si oui lesquelles ?*

82 S :Alors, euh, des conditions particulières, oui. D'abord moi, j'essaye d'être au clair dans ce que j'énonce, j'essaye d'être constante c'est à dire qu'un comportement qui va me poser problème, je vais essayer d'avoir toujours la même réponse et si j'ai pas la même réponse, je vas essayer de l'expliquer, de dire pourquoi.

83 K :*D'accord.*

84 S : C'est une des premières conditions c'est déjà soi d'être prêt à être, à entrer dans la relation. Après la deuxième, euh.

85 K : *Condition. Les conditions particulières.*

86 S : Euh...

87 K :*Est-ce que tu mets en place dans ta classe d'autres conditions pour créer un climat de confiance?*

88S :Après il y a les règles de la classe qui, euh, voilà on a les mêmes règles dans nos trois classes.

89K :*D'accord.*

90S :On a que trois règles mais ce sont les mêmes dans les trois classes. C'est des règles qui sont simples et même moi dès fois je me dis là il est en train de se passer quelque chose

mais il dérange pas l'élève qui travaille, il fait pas mal, tu vois (rire) et il se moque pas. Donc à la fois, je laisse. Donc même pour moi, il y a des moments où je me dis, euh...

91K: *(lui coupant la parole) Les trois règles principales étant respectées...*

92 S : Oui, voilà, ben oui, effectivement, peut-être qu'il est dans un coin à lire un livre alors que c'est pas ce qui lui est demandé, mais en même temps les trois règles sont respectées, je fais toujours la proposition d'aller vers le travail mais à un moment donné, on peut pas faire à la place, sinon ça sert à rien. (rire)

93 K: *Oui. Et au niveau peut-être de l'espace-classe aussi . Est-ce que tu as une manière particulière d'organiser les choses ?*

94 S : Ouais, après c'est vrai il y a aussi l'aménagement c'est aussi lié à ce qui se passe en classe. Les élèves arrivent, ils complètent leur calendrier donc, ils ont besoin de euh.

95 K : *Il y a des rituels ?*

96 S : Oui voilà, il y a des rituels par exemple ils ont besoin de regarder le tableau donc il y a les tables en face le tableau. C'est aussi des tables que j'utilise lorsqu'ils ont un travail individuel à faire, plus ou moins parce que je me rends compte qu'ils apprécient aussi de travailler en groupe et du coup, les tables favorisent le travail en groupe pour autant pour les jeux car on a pas mal de jeux, et on a besoin de se voir . Ils sont contents en fait , il y a le côté on travaille ensemble. Même si on fait pas la même activité , ils ont des fiches de travail qui peuvent être complètement différentes c'est le côté ...

97 K : *(lui coupant la parole) Chacun n'a pas de place vraiment attribuée ?*

98 S : Non, non. Alors, il y a le problème des couleurs des fois il y en a qui veulent...

99 K : *(lui coupant la parole) Le problème des couleurs ... de tables ?*

100S : Oui, car il y a trois couleur sur les tables, des fois ils veulent tous la même couleur.

101 K: *Tous la même couleur.*

102S :Voilà, la table bleue (rire). Après, il y a aussi une table qui est derrière l'armoire, donc qui coupe en fait le contact visuel. Donc après il y a des élèves qui ont, avec un panneau de bois qui est face à l'élève enfin du coup...

103K : *(lui coupant la parole) Au cas où un élève souhaiterait s'isoler où ?*

104S: Ben voilà j'ai des élèves d'emblée qui vont sur cette table-là travailler.

105K: *D'emblée en fait.*

106S :Voilà, je l'ai mise en place que de cette année mais parce que j'ai eu des élèves qui étaient très compliqués à gérer ensemble donc du coup je me suis dit que voilà, un endroit un peu plus cloisonné où ils ne se verraient pas. Mais en fait c'est pas forcément ceux-là qui ont investi le lieu, ce sont d'autres jeunes mais qui avaient du mal à se mettre au travail et ils se sont mis là.

107K :*ça les sécurise ou ... ?*

108S : Ben je pense que ça empêche, enfin, c'est un besoin de s'isoler quoi, besoin de plus être avec les autres, de plus et euh.

109K :OK.

110S: Donc moi des fois, ça peut m'arriver de proposer des fois quand c'est compliqué entre eux, quand il y a eu des conflits avant, quand ils se titillent quand juste un regard c'est persécutant pour l'autre, leur dire ben écoute, là tu vois il y a la table, tu peux aller derrière c'est pas forcément accepté, hein. C'est plus d'eux-mêmes. Voilà.

111K :*D'accord . Le fait de travailler au sein d'un équipe pluridisciplinaire, le partenariat avec d'autres professionnels aide-t-il à la mise en place de cette relation de confiance avec les élèves et pourquoi ?*

112S : Euh, oui, parce qu'en fait c'est partagé par l'équipe. Je pense que les éducateurs sont déjà dans cette recherche-là en fait euh, la psychologue aussi, les chefs des service. Je pense que l'ensemble en fait de l'équipe est dans cette recherche de relation de confiance, de bien-être .

113K :Mm.

114S :Parce qu'on sait qu'il y a quand même , qu'il peut y avoir des situations de violence assez importantes et parce qu'on sait qu'en recherchant le bien-être on sait qu'on diminue les situations de violence donc oui, j'ai envie de dire directement et indirectement parce que tout à l'heure, il était question du climat et je pense que ça rayonne aussi. Je pense que les jeunes qui sont accueillis sont baignés dans quelque chose effectivement de relationnel important. Je pense notamment aux jeunes qui arrivent de l'ULIS collège où c'est très flagrant. On voit des adolescents qui arrivent souvent fermés, euh où l'école c'est compliqué et finalement au bout de, assez rapidement qui s'ouvrent et qui nous connaissent, qui nous disent bonjour dans les couloirs alors que nous on sait qui ils sont dès qu'ils arrivent même si on les a pas en classe en a fait, on les connaît tous parce qu'on en parle en réunion, voilà et puis, ils sont que soixante-deux sur le nombre de professionnels on se connaît tous et ça en fait pour les jeunes, c'est important. Donc eux arrivent déjà avec ça en classe, malgré tout. Donc même si on installe pas en classe quelque chose, je pense qu'il y a un rayonnement, il y a quelque chose du climat qui fait que eux arrivent avec cette disposition-là en tous cas.

115 K: *D'accord. L'enseignant d'IME doit-il avoir des qualités humaines particulières , des capacités relationnelles ou des compétences émotionnelles pour favoriser cette relation de confiance? Et si oui, peux-tu me citer celles qui te paraissent les plus importantes ?*

116 S: Euh, je ne sais pas, s' il faut avoir des qualités. Est-ce qu'il faut en avoir d'emblée, est-ce qu'elles se construisent donc euh ici au contact des élèves, je sais pas, je pense que de toute façon certainement un peu des deux (rire) après euh oui, il faut avoir de l'empathie. Mais, est-ce que c'est obligatoire? Je ne sais pas, j'en suis pas sûre. J'ai l'impression de voir certains collègues par exemple qui ne sont pas forcément dans l'empathie justement et à la fois ça se passe bien avec les jeunes aussi donc ce que moi je peux rechercher et vouloir est-ce que c'est nécessaire, enfin bon, je ne sais pas .

117 K: *Du coup d'après toi il y a pas forcément que qualités particulières ?*

118 S : Je suis pas sûre.

119 K : *D'accord. Est-ce que tu estimes avoir une relation de qualité, une relation de confiance vraiment avec tes élèves et pourquoi ?*

120 S : Oui ça dépend avec lesquels.

121 K: *D'accord.*

122 S : Avec certains oui, puis avec d'autres, ça reste compliqué. J'ai un élève notamment où j'avais vraiment l'impression que c'est ce qui nous manquait entre nous quoi. Vraiment et j'y arrivais pas. On a vécu des moments, on est parti en séjour ensemble, on a même partagé la chambre parce qu'il était pas en mesure de dormir seul dans la chambre, euh, enfin, et pour autant, il a toujours manqué...

123 K : *Ce lien ?*

124 S: Il avait un lien mais pas très développé autour de la confiance, enfin c'était limité quoi. C'était très limité. Après , avec certains jeunes, enfin ça se construit aussi, euh, là j'ai accueilli des nouveaux élèves depuis la rentrée il y en a avec lesquels ça y est, je peux dire qu'on peut s'appuyer l'un sur l'autre parce qu'on sait qu'il y a une confiance, il y a quelque chose euh, avec d'autres, il y a encore une peu de défiance, avec certains c'est encore

compliqué, quoi, je sens bien que ce que je peux dire, ce que je peux amener ouais c'est pas encore sûr, il y a un questionnement en face enfin voilà. Qu'est-ce qu'elle me dit? Est-ce que je l'écoute, est-ce que je l'écoute pas et puis avec d'autres et bien, on a des jeunes qui mettent énormément de temps à investir la relation et à la fois on les a aussi des fois sur beaucoup d'année, donc c'est aussi...

125 K : *(lui coupant la parole) Sur plusieurs années à suivre.*

126 S: Ben voilà donc les enfants quand ils arrivent à six ans, moi j'ai eu des élèves pendant cinq, six ans de suite .

127 K: *De suite .*

128 S: De suite donc effectivement là la relation et puis je peux te dire que quand je sors et que je les recroise dans le couloir il y en a encore qui viennent me voir pour me raconter que le week-end a été difficile. Ils ont changé d'enseignant mais on a vécu tellement de choses et le lien était tellement fort que pour le coup avec ces jeunes là, je les ai plus et puis avec les élèves que j'ai, ben la confiance elle est pas forcément encore donc euh...

129 K : *De quelle manière le lien de confiance se crée-t-il et se construit-il entre toi et tes élèves ? Tu as peut-être un peu déjà répondu à la question...*

130 S : Euh. De quelle manière oui, oui ben j'ai l'impression que ça se joue beaucoup à l'arrivée quand même, à leur arrivée dans l'établissement.

131 K : *C'est un moment important la première rencontre ?*

132 S: Oui, c'est important, après c'est important aussi je pense notamment à un cas où il y a une jeune fille qui est venue il y a toujours des stages d'observation en fait pour voir. Nous, on fait un petit bilan en fait pédagogique sur les compétences en fait qu'ils peuvent avoir et ils passent deux jours en général à l'externat plutôt sur les groupes éducatifs et on fait un petit écrit sur comment ça s'est passé et est-ce qu'ils relèvent vraiment d'un IME est-ce qu'ils auraient vraiment leur place ici ou pas, enfin est-ce que ça correspond enfin voilà.

133 K : *Mm.*

134 S: Et durant ces deux jours d'observation, moi en règle général j'observais les enfants , sauf que je me suis dit après je les ai cinq ans après ces enfants c'est bien aussi qu'il y ait un autre regard avant.

135 K : *Oui.*

136 S :Donc du coup j'ai demandé à mes collègues de faire ces évaluations en fait surtout pour les enfants. Et il y a une jeune qui est arrivée à l'IME il y a trois ans je crois . Quand elle est arrivée en classe elle a refusé de , ben tout ce que lui demandait mon collègue en fait, elle voulait pas faire l'évaluation, elle est passée d'une classe à l'autre , elle n'écoutait pas du tout, elle est allée dans le couloir, après elle s'est installée pour lire un livre, elle lui a demandé, elle lui a exigé qu'il lui lise une histoire. Tu fais quoi là. Et en fait moi j'ai su ça après et j'ai questionné les éducateurs pour savoir ce que eux en pensaient. Alors il y a une éducatrice qui m'a dit : Alors avec elle il va falloir imposer ton cadre direct .Elle déborde dans pleins de choses, elle déborde dans son comportement, elle déborde dans ses propos et il va vraiment falloir qu'on soit rigide parce que sinon elle va ...Alors c'est pas du tout comme ça que j'ai l'habitude de fonctionner.

137 K: *De fonctionner*

138 S: De fonctionner du moins voilà, en règle général, voilà, je les laisse un petit peu prendre contact avec la classe. Moi j'ai mes règles de classe, voilà et alors là quand elle est arrivée euh...

139 K : *Tu as suivi les conseils de l'éducatrice ?*

140 S : Oui voilà et alors dès qu'elle commençait à me raconter des choses qui me semblaient un peu farfelues. Ah oui, d'accord mais là je ne t'écoute plus en fait parce que je pense que tu es en train de me raconter des salades enfin voilà, non, non ça ça ne m'intéresse pas en fait. Et finalement, au bout d'un mois, un mois et demi, j'ai commencé à relâcher un petit peu ça et j'ai senti qu'elle se sentait en sécurité et que ça se passait bien. Et elle est jamais sortie de la classe malgré que la porte reste ouverte, qu'elle est pas fermée à clé.

141 K : *D'accord.*

142 S : Elle a jamais tenté ça et du coup je fais attention à ça . Et du coup là, il y a un jeune qui est arrivé et c'était pareil en fait c'est moi qui avait fait l'observation et c'était compliqué. Il était très intrigué par ce qui se passait derrière les portes. Il ouvrait toutes les portes et c'était pas possible de le garder en classe, il marchait, il marchait, il sautait, il regardait par la fenêtre, il redescendait, il prenait une chaise, il prenait un crayon, tout, tout était comme ça. Et quand il est arrivé (soupir), voilà, moi j'ai dit j'attends que tu ailles chercher ton calendrier, je reste là, j'attends et il avait pas le droit de faire autre chose enfin voilà et effectivement, j'ai pas du tout eu le comportement qu'il a eu les deux jours où on l'avait eu en observation.

143 K : *Donc d'avoir un cadre strict, rigide, ça peut aider à... ?*

144 S : (me coupant la parole) Voilà, mais du coup, mais c'est par des observations d'éducateurs, c'est parce qu' effectivement on ...

145 K : (lui coupant la parole) *Ce travail en équipe est donc important car si tu ne l'avais pas su, tu n'aurais peut-être pas ...?*

146 S : (me coupant la parole) Non je pense ça aurait été très très compliqué de revenir en arrière notamment avec le cas de la jeune fille dont je t'ai parlé. Ouais parce qu'elle a été longtemps avec Benoit dans cette relation-là enfin elle m'a raconté qu'elle l'avait vu le week-end faire la fête, qu'il avait trop bu euh et en fait et avec ce collègue-là, elle avait vraiment vécu quelque chose avec lui, ça avait duré peu de temps mais pour le coup voilà.

147 K : *Qu'en est-il pour toi de la notion du temps en fait? Parce que tu dis que la confiance se construit tout doucement. Il faut combien de temps à peu près pour que les élèves se sentent en confiance ?*

148 S : ça dépend vraiment des élèves et de leur passé car il y a des élèves qui arrivent avec leur passé scolaire en fait des fois il faut rétablir cette confiance dans l'apprentissage et puis ça dépend de leurs symptômes.

149 K : *De leur pathologie.*

150 S : De leur pathologie. Par exemple avec les enfants atteints d'autisme, on peut ne jamais avoir de relation de confiance parce qu'ils sont dans une distance à l'autre tellement importante après il faut du temps parce qu'ils faut se connaître.

151 K : *Oui*

152 S : Et puis il faut accepter l'autre en fait. Quand on n'accepte pas l'autre, c'est pas possible.

153 K : *Tu dis qu'il faut se connaître, mais contrairement à un enseignant ordinaire, tu passes très peu de temps par semaine avec chacun des élèves donc euh...*

154 S : (me coupant la parole) *Est-ce que je mets plus de temps que dans le milieu ordinaire ?*

155 K : *Oui*

156 S : Ben je sais pas, ben en même temps quand je les accueille j'en ai que trois donc je suis plus disponible par rapport à un enseignant ordinaire qui en a vingt-huit, vingt-six,

trente, donc j'ai envie de dire j'ai qu'une heure avec eux mais en même temps je suis vraiment avec eux, ou pas, parce que, j'ai une meilleure connaissance en tous cas de mes élèves que si j'étais dans l'ordinaire, bien sûr. Donc même si je les ai qu'une heure par jour et puis j'ai aussi le retour des éducateurs, donc de leur connaissance à eux de l'enfant donc du coup, je pense que c'est plus rapide.

157 K: *D'accord . Par rapport au temps passé avec chacun?*

158 S: Oui.

159 K: *Et est-ce que tu arrives à ressentir ce moment où la confiance s'installe ?*

160 S : Il y a des degrés de confiance différents . Est-ce qu' il y a un moment où je me dis ça y est ? Non, je me dis pas ça mais par contre je l'observe par rapport à eux et ce qu'ils peuvent faire en classe.

161 K : *C'est à dire?*

162 S : C'est à dire que par exemple j'ai un enfant qui est arrivé, qui était en grande défiance par rapport à la classe et je pense même par rapport à l'IME et qui supportait pas beaucoup de choses, qui supportait pas d'être avec d'autres, qui supportait pas qu'on s'intéresse pas que à lui et donc, euh et là cette semaine notamment on a observé qu'il était venu en classe sans objet transitionnel, sans photo parce qu'il venait des fois avec ma photo. Il ne refusait pas de venir en classe, il était prêt quand je venais sur le groupe et que c'était possible pour lui d'attendre avant de venir en classe. Il a su me faire des propositions. Il a beaucoup de mal à accepter de passer à l'écrit même faire un dessin, essayer d'écrire c'est compliqué pour lui et là ce matin il m'a dit : t' as qu'à me sortir un coloriage. Je me suis dit là , un coloriage, il faut le colorier après derrière (rire) et du coup je me suis dit qu'est-ce que je fais et donc j'entends, je vais jusqu'au bout je tente et en fait, il a quasiment tout colorié, il a gribouillé parce qu'en fait parce qu'il est dans les premières traces première trace en fait de l'écrit quoi.

163 K: *Mais c'est déjà un grand pas ?*

164 S : Oui et en plus dans son langage, j'ai plus beaucoup de discours de dessins animés parce qu'il a tendance à rapporter beaucoup de conversations extérieures et tout ça pour alimenter son expression à lui. Là, il était vraiment dans une demande donc voilà.

165 K: *Donc vis à vis de toi, donc vous étiez vraiment dans une relation ?*

166 S: Voilà, c'était donc par exemple, dans ce cas-là, je me dis pas là, il y a une relation de confiance qui s'est installée mais je mesure plus dans..., il a accepté de..., enfin il a été capable de me proposer quelque chose, il a été capable de colorier. C'est plus ça finalement que je vais essayé de mesurer. Je vais rester dans mon rôle d'enseignante et évaluer ce qu'il est en capacité de faire même si effectivement moi en amont, ça va me demander d'entendre que c'est compliqué pour lui de passer à l'écrit. Par exemple, il m'a dit qu'il ne voulait pas compter en classe. Ben, je lui ai dit, on ne va pas compter en classe. A un moment donné, je vais revenir là-dedans.

167 K: *Oui.*

168S: Je vais revenir dans la proposition de, tu sais, ce serait bien si on apprenait à compter un petit peu ou à lui proposer un jeu de maths sans lui parler de compter.

169 K: *Voilà.*

170 S: Je vais retourner là-dedans mais j'ai entendu à un moment donné que compter c'était pas possible pour lui et puis ben voilà et puis aujourd'hui, il a accepté de passer à l'écrit donc je me dis c'est une petite victoire.

171K : *As-tu des pratiques particulières, des méthodes, des habitudes de travail, des gestes professionnels, des postures qui selon toi favorisent cette relation de confiance au quotidien?*

172 S: Dans les questions auxquelles j'ai répondu pour le moment, je pense que j'ai du dire des choses. Après, il y a un..., il y a une conférence en fait que j'ai faite qui m'a fait écho en fait à tout ce travail qui était un peu obscur pour moi sur la relation avec les élèves, que je travaillais quelque chose autour de la mise au travail mais je ne savais pas trop quoi, j'ai fait une conférence, je crois que c'est Catherine Gueguen qu'elle s'appelle qui est pédo-psychiatre ou pédiatre je sais plus et du coup qui m'a appris beaucoup de choses cet après-midi-là et qui m'a parlé de la Communication Non-Violente. Et moi, je connaissais pas la communication non-violente donc j'ai lu le livre de Marshall Rosenberg " Les mots sont des fenêtres ou bien des murs" et euh, et du coup j'ai mis un pied dans la communication non-violente et après j'ai fait des ateliers avec CANOPE en Vendée, donc trois ateliers autour de la communication non violente.

173 K : *Dans le cadre des animations pédagogiques ?*

174 S: Voilà, ça a fait lien en fait avec ce que je vivais en classe donc j'ai creusé ce truc-là et donc du coup j'essaye de développer un petit peu. Alors après, il y a deux, trois ans où j'ai fait ça j'ai affiché du coup les émotions dans ma classe et du coup je m'en sers pour ... Dès fois quand des jeunes arrivent et qu'ils sont pas bien par exemple ou qu' ils sont tristes, de pouvoir leur montrer sur l'affichage de classe, ben tu vois là ça va pas, est-ce que tu sais pourquoi, qu'est-ce qui se passe ?

175 K: *ça permet de mettre en mots leurs émotions?*

176 S :Voilà et que moi, je puisse être dans la proposition en fait des fois parce que pour eux c'est compliqué de comprendre ce qui se passe et puis avec certains leur dire mais tu sais là tu es triste pour ça mais tu sais que ça, ça t'attriste mais tu sais là on est en classe, tu peux aussi être tranquille, on peut s'arrêter d'être triste ou d'être en colère, il y a une fin quoi et que effectivement ben tu es triste parce que tu n'as pas vu maman mais quand tu la reverras tu seras contente et de montrer aussi ben tu seras contente ce soir, voilà, tu auras le sourire et tout ça quand tu reverras maman des choses comme ça.

177 K : *Mm.*

178 S : Et pour certains jeunes, ça aide en fait.

179 K : *Donc pour les apprentissages.*

180 S : Pour les apprentissages.

181 K : *Au sein de l'IME, d'autres éléments rentrent-ils en ligne de compte d'après toi pour la création de ce lien de confiance?*

182 S : Euh (Silence) Ben je pense qu'il y a tout le travail de connaissance, qui permet effectivement de mieux connaître le jeune et du coup d'avoir une réponse appropriée et qu'aussi les réunions de projet , de synthèse qu'on a une fois par an effectivement on ramène tous les professionnels qui cotoyons le jeune qui ramènent un petit peu toutes les expériences et là où il en est et qu'est ce qu'on va viser pour objectifs pour lui à venir donc ça c'est un travail dans la connaissance du jeune qui est important. Euh après moi j'ai l'impression aussi d'être dans un établissement où on a reproché aux collègues de pas être à la pointe des dernières techniques, des dernières méthodes éducatives à la fois moi j'ai l'impression d'être dans un établissement dans lequel les collègues éducateurs en tous cas se posent la question du sens beaucoup dans ce qu'ils font, dans ce qu'ils veulent mettre en place, dans je trouve que c'est une richesse aussi quoi ...

183 K : (lui coupant la parole) *De se poser des questions ?*

184 S : De se poser des questions, de pas être dans ... le refus ou bien, il aime le poney alors on va faire poney. A un moment donné, c'est bien de dire mais est-ce que c'est possible pour lui de faire poney et ça a quoi comme sens de faire poney pour lui? Et du coup voilà, j'ai l'impression qu'il y a cette réflexion.

185 K: *Faire sens c'est important.*

186 S : Ouais, il y a cette réflexion et je pense qu'on est dans le respect du jeune accueilli donc ça ne peut qu'aider à la relation de confiance

187 K : *Pour toi la relation de confiance se construit-elle plutôt dans la durée ou dans la qualité des relations?*

188 S : Euh, je pense qu'il y a les deux. Il y a besoin de temps. C'est pas quelque chose qu'on..., parce qu'à un moment donné, on se rencontre parce qu'il y a des moments où on va être disponible, on a des moments de fatigue, parce qu'on a vécu autre chose avant voilà on n'est pas toujours disponible de la même façon sur tous les créneaux d'accueil mais on a besoin de temps, de se laisser du temps et puis ça se construit toujours. Il peut y avoir aussi des ruptures, même malgré nous voilà... Après la qualité de la relation, je pense que évidemment et puis à la fois...

189 K: (lui coupant la parole) *C'est pas suffisant.*

190 S : Voilà, c'est pas suffisant et puis à la fois en tous les cas moi je me place de ce côté-là, j'ai toujours envie d'être disponible, d'avoir les mêmes réponses mais j'ai pas toujours les mêmes réponses, j'en suis consciente, voilà, je ...on n'est pas lisse non plus voilà, on essaye de tendre vers une qualité mais ...euh.

191 K: *On est humain.*

192 S: On est humain (rire) c'est ça.

193 K: *Une fois que ce lien est présent, comment t'y prends-tu pour le maintenir?*

194 S : Ben j'ai envie de dire, en fait il est présent ou il est absent, il se construit toujours donc euh on est enfin voilà, j'ai l'impression qu'on est toujours dans cette recherche-là. Après effectivement, euh, quand la relation est établie, euh, on peut prendre plus de distance, on se connaît, c'est plus facile euh pour autant, il faut veiller à ce que certains moments ce soit compliqué, qu'il y ait des périodes de..., où pour le jeune ça va être de nouveau, non je ne veux plus venir et de se dire bon ben alors là qu'est ce qui pêche, pourquoi à ce moment-là il a moins envie d'apprendre .. je suis même peut-être plus dans la relation de confiance, je suis peut-être plus dans l'apprentissage mais ...

195 K : *Tu te poses des questions? Tu essaye de comprendre?*

196 S : Voilà Est-ce que c'est l'activité ? Est-ce qu'il y avait trop d'individuel et du coup c'est plus motivant pour lui ?

197 K: *D'accord*

198 S : Enfin voilà il y a tout ça en fait qui rentre en ligne de compte ou est-ce qu'à un moment donné ce jeune là, il ne peut plus aller plus loin et on va essayer de maintenir les acquis parce qu'on voit qu'on y arrive plus, qu'il n'y a plus d'apprentissage? Ben voilà...

199 K : *Et donc ce lien de confiance, il peut aussi se casser ?*

200 S : Ouais, il y a aussi des ruptures.

201 K : *Est-ce que tu as des exemples, dans quel cas est-ce qu'il pourrait se briser?*

202 S : Alors, il y a des moments ...des fois...enfin la relation peut aller toujours au fur et à mesure du même côté. C'est à dire : Je t'entends, je sais ce que tu me dis, c'est compliqué pour toi, on va faire ça, on va essayer ça et puis à un moment donné, on se rend compte

que finalement ça va toujours dans le même sens et ça s'use quoi donc on n'a plus de proposition enfin, je sais plus comment ça se fait.. et de faire des ruptures justement : ça suffit quoi. Moi je t'ai proposé ça, tu ne veux pas, ça regarde ce que tu en as fait, moi je peux plus là et du coup ça peut amener l'élève aussi à se dire ben voilà, moi aussi il faut que ...

203 K : (lui coupant la parole) *A réfléchir de son côté ?*

204 S : Oui voilà, de la même façon qu'il y a des élèves par exemple qui viennent et voilà moi j'ai pas envie un peu le côté facile et ben voilà bien tu vois la porte elle est là tu peux sortir de la classe et puis aller dehors réfléchir à ce que tu viens de me dire enfin voilà, t'as pas envie ben moi aussi des fois j'ai pas envie mais c'est comme ça, enfin...

205 K : *Voilà.*

206 S : Et du coup de créer ça . Ha oui, finalement ça peut s'arrêter, ça permet de ...non mais c'est bon moi je vais rester là mais c'est dur pour moi de me mettre au travail. Ben pourquoi ? Et ...

207 K : *D'accord.*

208 S : Euh voilà, des choses qui sont pas acceptables dans la classe, dire ben là tu vois tu nous dérange, c'est pas possible, tu gênes tout le monde tu peux pas venir en classe, donc moi je suis désolée mais je te mets dehors quoi.

209 K : *Mm.*

210 S : Et du coup de créer ça, ça permet à eux de se dire il faut qu'il y ait un minimum de comportement.

211 K : *Oui, qu'ils prennent conscience de leur comportement?*

212 S : Oui. Alors je le fais avec des élèves dont je sais qu'ils ont en capacité de le faire.

213 K : *Aussi. Oui, d'accord.*

214 S : Parce que je m'amuserais pas à le faire à un enfant qui arrive à l'IME que je connais à peine. Je pourrais lui dire: ça c'est pas autorisé en classe mais je le sortirais pas de la classe pour autant.

215 K : *Oui.*

216 S : ça c'est pas possible. Enfin voilà.

217 K : *Oui, tu sais avec qui tu peux le faire parce que tu les connais.*

218 S : Oui , là par exemple, en début d'année, j'ai eu un élève qui jetait les crayons dans la classe, qui renversait les chaises, qui poussait toutes les tables. J'ai eu toutes les tables de mises dans un coin. Je l'ai pas sorti parce que sincèrement je pense qu'il était pas capable de comprendre ce qu'on attendait de lui à ce moment-là donc d'avoir un comportement d'élève. Il tapait donc on lui dit non c'est pas possible. Ça m'est arrivé d'écourter la séance et puis de faire appel à un éducateur pour l'arrêter du moins mais lui par exemple je l'ai pas sorti j'ai pas essayé de rompre le lien avec lui parce qu'à ce moment-là, il en était pas capable.

219 K : *Selon toi existe-t-il un lien entre confiance en soi et celle que l'on peut donner aux autres ?*

220 S : Alors oui je pense, je pense que quand on a confiance en soi, on donne aussi l'image à ceux qu'on accueille que c'est possible. Enfin on est aussi un petit peu dans un côté modélisant ... Et puis je pense que d'avoir un minimum de confiance en soi ça permet aussi à l'autre en face d'instaurer de la confiance. Donc du coup, voilà parce que si on montre... enfin, je peux montrer les limites dans ce que je sais, dans ma façon d'écrire mais je peux aussi dire à un moment donné, je ne sais plus quoi te dire là vraiment mais pour autant, je garde ma confiance en moi de dire je suis là, je suis la professionnelle enseignante et jusqu'au bout quoi.

221 K: *Mm.*

222 S: S' il m'est arrivé de finir ma journée et de m'écrouler parce que personnellement c'était trop dur quoi.

223 K :*Mm.*

224 S : Mais du coup au moins de tenir ça jusqu'au bout quoi, de pouvoir dire je suis pas en mesure de t'accueillir, je l'ai déjà fait. De dire, je peux pas, je sais pas quoi te dire, je sais pas quoi faire avec toi euh ..

225 K : *Quel est le portrait d'un enseignant de confiance selon toi?*

226 S: Euh...(Silence) Je sais pas (rire) comme ça je sais pas, le portrait d'un enseignant de confiance euh ... ben je pense que c'est quelqu'un qui déjà est au clair sur ce qu'il peut attendre de ses élèves, qui est suffisamment installé dans sa classe, qui sait pourquoi il est là, qui ... après c'est compliqué parce qu'à la fois ça se construit aussi enfin là je suis sur un poste depuis huit ans , si j'étais sur ma première année, j'aurai beaucoup moins .. enfin en tous cas quand je suis arrivée la première année j'avais beaucoup moins de certitudes que j'en ai aujourd'hui, ça se construit aussi.

227 K :*Oui.*

228 S: Au fur et à mesure donc euh...l'expérience aide je pense..

229 K: *Mais ça ne suffit pas ?*

230 S :Non, non ça ne suffit pas , il faut je pense qu'il faut aussi pouvoir entrer en relation, ça c'est du côté de la personne mais ... oser aller vers l'autre, être capable d'accueillir l'autre aussi, ça continue de se construire...

231 K : *Et enfin aurais-tu d'autres choses à rajouter sur cette question de la relation de confiance ?*

232 S: Euh, non je me disais juste que j'ai pas assez parlé du côté sécurité en fait ,que quand on est en confiance, on est en sécurité. Quand j'ai commencé à réfléchir à la notion de confiance en fait, c'est le premier concept qui m'est venu en tête et c'est peut-être quelque chose que j'ai pas beaucoup développé à travers les questions. Voilà.

233 K: *Tu souhaites le développer ?*

234 S : Ben ouais en fait, c'est le côté, j'ai parlé du bien être-être et tout ça. Etre en sécurité pour oser il y a aussi dans la relation de confiance qu'on peut instaurer avec son élève c'est aussi l'autoriser à aller vers l'erreur, à ne pas savoir, à oser apprendre. Avec certains jeunes, ici c'est vraiment flagrant quoi , ben je préfère ne pas faire quelque chose que je ne connais pas même si on sent qu'on est à force de les connaître dans la zone proximale de développement.

235 K :*Oui.*

236 S :Qu'on est tout proche, on est quasiment sûr qu'ils seraient en capacité de pouvoir faire mais ça leur demande de prendre appui sur ce qu'ils connaissent et de se risquer à faire des essais, des hypothèses et ça ...

237 K : *(lui coupant la parole) C'est encore trop compliqué pour eux.*

238 S: Oui voilà, et ça du coup cette relation de confiance là elle amène cette sécurité aussi, cet espace ou même de toute façon même si je fais n'importe quoi euh..., en face on va pas se fâcher, on va pas me dire que c'est n'importe quoi , euh .. et du coup, je pense que ça amène cet espace de sécurité qui est nécessaire pour la relation de confiance.

239 K : *Très bien, je te remercie beaucoup.*

240 S : De rien (rire).

ENTRETIEN N° 3 Durée 49 minutes 10

A : Antoine

K : Karine

1 K : *Mon mémoire s'intéresse à la relation de confiance entre les enseignants et les élèves. Donc, comment définirais-tu la confiance ?*

2 A : Mm. Alors, la confiance ou la relation de confiance parce que ...?

3 K : *(lui coupant la parole) Alors, tout d'abord, simplement la confiance.*

4 A : Pour moi, c'est un contrat qui s'installe en fait entre l'enseignant et l'élève.

5 K : *D'accord.*

6 A : Et le contrat, c'est du côté de l'élève, la capacité à accepter, euh, le cadre qui est défini par l'enseignant en fait. L'enseignant définit tout un système pour que l'élève puisse se mettre en situation d'apprentissage et si l'élève est en confiance, pour moi, c'est une acceptation du contrat. Euh, tout en participant, c'est à dire qu'en fait le contrat c'est autour d'un projet, en fait c'est le projet pour lui autour des apprentissages. Et il a sa part bien sûr, c'est pas juste un abandon à ça mais c'est quand même euh..., il s'abandonne quand même à quelqu'un qui va prendre en charge ce projet.

7 K : *D'accord.*

8 A : Et donc euh, c'est vraiment, la confiance, c'est dire je lâche quelque chose pour rentrer dans ce cadre-là.

9 K : *Très bien. Mm. Et pourrais-tu me citer d'autres mots...?*

10 A : *(me coupant la parole) Juste, juste, euh...*

11 K : *Oui.*

12 A : Euh, pour qu'il puisse y participer, il faut qu'il ait aussi suffisamment d'assurance pour s'y sentir aussi dans ce cadre-là en sécurité.

13 K : *Tu parles de l'élève, là ?*

14 A : Oui, de la part à l'élève . Du côté enseignant, euh ...j'ai vraiment placé beaucoup les choses du côté de l'élève qui fait confiance à l'enseignant.

15 K : *A l'enseignant. D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres mots qui te viennent à l'esprit quand tu entends le mot confiance ?*

16 A : Ouais, les mots qui me sont venus comme ça c'est fiabilité, sécurité, bienveillance, respect, considération.

17 K : *D'accord. Et donc, à présent comment définirais-tu une relation de confiance ?*

18 A : Alors une relation, ça implique deux personnes, donc deux parties et donc ça implique une part égale dans la mise en place de la relation. C'est à dire que chaque partie doit faire un pas vers l'autre.

19 K : *Mm.*

20 A : Dans la compréhension de l'autre, l'élève met en général un certain temps déjà, je parle juste déjà ne serait-ce qu' au niveau langage, de comprendre dans les consignes, dans les explications etcetera, dans ce qui est demandé et il a une part à faire pour aller vers la compréhension de ce qu'est l'enseignant, de comment il fonctionne.

21 K : *Mm.*

22 A: Et il ne peut faire confiance que quand il a compris un petit peu ça sinon il est que dans l'interrogation, dans l'insécurité. C'est une prise de risque pour lui de s'investir dans cette relation-là et c'est aussi pour lui l'acceptation de parier sur l'avenir c'est à dire que pour l'instant, je m'abandonne à quelque chose, parce que je pense que ça va m'apporter. J'accepte l'idée que ça va m'apporter.

23 K: *D'accord. Mm.*

24 A: Moi, je vois ça comme ça du côté de l'élève.

25 K: *Mm.*

26 A: Bien sûr du côté de l'enseignant, c'est pour lui un postulat déjà. Je considère que l'élève que j'ai là, j'ai une confiance en lui sur le fait qu'il va pouvoir adhérer aux choses et qu'il va pouvoir entrer dans les apprentissages et être capable de faire une partie des apprentissages à son niveau à lui ... pas forcément ceux qu'on a imaginé au départ mais ...

27 K: *(lui coupant la parole) Donc ce serait un postulat pour l'enseignant mais pas forcément pour l'élève ?*

28 A: C'est un postulat de départ de notre côté parce que sinon, on ne commence rien, on ne commence rien. Pour l'élève, ça ne peut pas être un postulat.

28 K: *Mm.*

30 A: Un élève en IME, ça peut être que quelque chose qu'il va avoir à acquérir, à gagner.

31 K: *Mm. Quelles sont pour toi les conditions nécessaires pour établir une relation de confiance entre deux personnes?*

32 A: Alors selon la place de chacun, pour moi, il s'agit justement de respecter là où en est l'autre, dans la compréhension justement de l'autre.

33 K: *D'accord.*

34 A: Euh, l'enseignant pour que la relation se passe convenablement on va dire, il ne peut pas être dans la démesure, dans la demande au départ par exemple, tant que l'élève est en train de découvrir et de comprendre comment fonctionne l'enseignant.

35 K: *Mm.*

36 A: Donc il faut accepter ce temps-là, il faut respecter où est-ce qu'en est l'élève.

37 K: *Ne pas lui en demander trop, c'est ça ?*

38 A: Non, il faut pas être trop demandeur.

39 K: *Ne pas avoir trop d'attentes ?*

40 A: Ne pas avoir trop d'attentes, ne pas avoir trop d'exigences sur ce qu'il va pouvoir redonner. On peut par exemple lire, après l'avoir eu pendant une semaine ou deux, lire un dossier, voir là il en était dans ses compétences et se rendre compte que ça correspond pas à ce qu'on découvre dans les premiers temps et on peut avoir tendance à faire du forcing dans ces cas-là parce qu'on n'a pas confiance dans l'élève. On va se dire, il ne donne pas tout ce qu'il doit donner etcetera et en fait, effectivement, il ne donne pas tout ce qu'il pourrait donner parce qu'il est dans une phase d'incertitude.

41 K: *D'accord.*

42 A: De découverte d'un nouveau cadre, d'une nouvelle classe avec d'autres jeunes, avec un autre enseignant qui ne fonctionne exactement pas de la même façon, n'a pas les mêmes demandes, les mêmes exercices proposés etcetera etcetera.

43 K: *Mm.*

44 A: Et du coup, il peut avoir du mal à retrouver dans ce qui est proposé la corrélation avec ce qu'il a déjà appris, ce qu'il a acquis par ailleurs.

45 K: *D'accord, je comprends.*

46 A : Donc il faut vraiment que l'enseignant fasse preuve de compréhension et de patience et aussi de comment dire, de perspicacité pour comprendre où est-ce qu'en est l'élève à un moment T, sachant que c'est pas quelque chose de linéaire en plus.

47 K : *D'accord.*

48 A : Donc par rapport à la compréhension de l'autre. Par rapport aussi, euh, à la confiance qu'il a en lui-même.

49 K : *Mm.*

50 A : Dans la propre confiance qu'il a en lui-même c'est à dire que euh, l'enseignant doit être suffisamment confiant en lui-même en disant c'est pas parce que l'élève ne réussit pas quelque chose à un moment donné que je suis un mauvais enseignant etcetera mais que dans l'avenir, de toute façon ça c'est un passage obligé, mais dans l'avenir, ça, ça fonctionnera mieux.

51 K : *Mm.*

52 A : Et l'élève c'est pareil. Il doit avoir confiance en lui-même pour oser être dans une réponse aux attentes qui existent malgré tout de la part de l'enseignant et il faut qu'il est suffisamment de construction un petit peu solide, un petit peu de bases de sa propre personnalité pour se dire OK, là c'est difficile pour l'instant mais je sais que ça ira mieux, et donc ça c'est déjà des pas qui sont nécessaires pour aller vers la confiance.

53 K : *Des petits pas en fait, l'un vers l'autre faire des petits pas.*

54 A : Ouais et puis euh alors, il y a aussi le discours qui compte énormément, le discours pour que l'élève soit en confiance. Si c'est un discours qui est négatif qui relève que ce qui ne fonctionne pas ou qui relève ou par exemple où on manifeste dans notre discours un agacement de voir que ça ne fonctionne pas, qu'il ne comprend pas que euh...

55 K : *Le discours de l'enseignant vis à vis de l'élève, c'est ça ?*

56 A : Oui, le discours qui lui est donné à l'élève à chaque fois qu'il fait quelque chose. Et puis, dans le discours faire l'effort aussi d'être compréhensif et de s'exprimer de d'autres façons pour qu'ils puissent mieux comprendre et puis il y a aussi les distances qui déterminent beaucoup l'élaboration de la confiance c'est à dire que euh..., avec les pathologies qu'ils ont, si nous on est trop proches, on est trop dans le forcing, trop dans la proximité, ils vont nous considérer comme agresseur d'une certaine manière, on va être vraiment celui qui impose, celui qui surveille tout, qui sait tout, qui voit tout.

57 K : *D'accord.*

58 A : Alors là c'est plus de la confiance ça va être vraiment de ...

59 K : *(lui coupant la parole) De l'intrusion.*

60 A : Voilà, c'est le côté intrusif, il va avoir tendance à se renfermer, à se refermer c'est à dire je peux pas lui faire confiance parce que lui, il me veut du mal .Qu'est-ce qu'il me veut déjà ? Il me veut s'en doute du mal.

61 K : *Donc il faut trouver la bonne distance ?*

62 A : Il faut trouver la bonne distance.

63 K : *Mm. Justement quelles sont les particularités des élèves dont tu as la charge ?*

64 A : Moi, ce qui m'est venu en premier, c'est vraiment la grande défiance vis à vis du scolaire. Ils arrivent, ils ont presque tous connu du scolaire avant. Certains pas du tout mais c'est quand même assez rare et, ça a été un moment de souffrance, c'est toujours de la souffrance, euh, c'est aussi, le scolaire, c'est ce qui caractérise le fait qu'ils ne sont pas comme les autres, c'est vraiment la représentation qui en est faite.

65 K : *Mm.*

66 A : S'ils sont ici, c'est parce qu'ils ne savent pas apprendre, ils ne savent pas lire.

67 K : *D'accord.*

68 A : C'est comme ça qu'ils le considèrent. Pas seulement parce qu'eux ils auraient découvert ça par eux-même mais parce que c'est le discours social tout autour d'eux. Les parents, c'est comme ça qu'ils considèrent. D'ailleurs les parents ne nomment pas souvent l'IME mais l'école. Et en fait ce qu'ils attendent, c'est une réparation, c'est la capacité à retourner dans le circuit normal et ...

69 K : *Mm.*

70 A : Et ce qui définit le fait qu'ils soient handicapés ou pas handicapés, c'est le fait de savoir lire, ou de pas savoir lire, d'être capable d'être à l'école, ou pas être à l'école.

71 K : *D'accord.*

72 A : Donc, ils ont aussi à porter toute cette insatisfaction parentale et tout ça et donc dès qu'on parle de classe, dès qu'on parle d'école, c'est quelques chose qui est insurmontable, c'est une montagne pour eux donc ils ne pensent qu'à une chose, c'est faire demi-tout et se barrer, quoi.

73 K : *Mm.*

74 A : Euh, donc il y a une grande défiance et en dehors des pathologies qui sont quand même assez graves dans le développement intellectuel, dans la structure psychologique qu'ils ont, dans la relation à l'autre et dans la communication, dans leur capacité à s'exprimer, c'est vraiment des particularités qui...qui sont leur handicap pour être dans les apprentissages.

75 K : *D'accord. Est-ce que tu peux m'indiquer ce qui t'a amené à exercer ici en IME ?*

76 A : Euh, c'est par différence en fait par rapport au circuit normal où là justement on est beaucoup plus dans la ..., comment dire, dans comment dire..., dans l'enfant complet.

77 K : *Mm.*

78 A : C'est à dire que c'est pas simplement une tête qu'on va mettre sur une table et qu'on va chercher à remplir ou à ce qu'elle se remplisse. C'est vraiment tout l'enfant avec ses affects, son corps, la compréhension qu'il a de son corps aussi, la ...les pathologies qu'il a, son histoire, histoire personnelle, ses souhaits, ses désirs, les désirs qu'il a pas etcetera, c'est vraiment l'ensemble de l'enfant qu'on a à traiter et la deuxième chose c'est qu'on est pas seul pour traiter ça, et on est pas seul pour les apprentissages même si c'est nous qui sommes responsables de ça dans la classe et c'est que nous qui mettons en place les choses autour de ça. Moi, je considère que je suis jamais seul parce que les échanges avec les autres, la compréhension de l'enfant par les autres, ce qu'ils me renvoient, même ne serait-ce que par rapport à des événements qui ont eu lieu, la veille, le matin etcetera c'est décortiqué, c'est échangé avec les jeunes par les éducateurs par exemple.

79 K : *Mm.*

80 A : Et cet échange-là va permettre de dénouer pleins de petites choses au quotidien.

81 K : *D'accord.*

82 A : Et donc on est pas seul. Et on est pas seul non plus dans le tout pouvoir parce que moi, quand j'avais une classe, j'étais tout seul dans ma classe..

83 K : *Oui.*

84 A : J'avais vingt-cinq gamins en face de moi.

85 K : *Mm.*

86 A : J'étais le maître du monde c'est à dire que ce que je mettais en place, il y avait personne pour contredire, pour dire ben non, ça va pas c'est pas bien ce que tu mets en

place, y'a ça qui va pas, y'a ça qui va pas. C'est pas discuté. Les élèves, ils sont là et ils sont acquis à ça. Eux, c'est presque un postulat, ce que je disais, le postulat de l'enseignant vis à vis de l'élève. Dans le circuit normal, c'est presque un postulat dans l'autre sens. Les élèves ils sont là et ils doivent faire confiance à l'enseignant, c'est l'enseignant qui est bon. Si moi, je réussis pas, c'est que je suis pas bon. Comme disent les enseignants : J'ai des mauvais élèves.

87 K : *Mm.*

88 A : Ou alors, j'ai une tête de classe alors là qui marche très bien et puis là ...

89 K : *Oui, oui. D'accord.*

90 A : Et ben moi, c'est pour fuir un peu tout ça en fait que je suis allé dans le circuit euh...

91 K : *(lui coupant la parole) le spécialisé . D'accord.*

92 A : C'est beaucoup plus enrichissant au niveau de la compréhension de l'humain, de la découverte de l'humain et puis ça fait avancer aussi au niveau pédagogique même si ...

93 K : *Oui, oui.*

94 A : Même s'il y a moins de satisfactions pédagogiques, ça c'est sûr mais quand il y en a..

95 K : *Mm.*

96 A : C'est quand même très enrichissant.

97 K : *Très enrichissant. Et tu es allé très rapidement vers le spécialisé?*

98 A : Oui, j'ai fait trois ans seulement dans ..

99 K : *(lui coupant la parole) l'ordinaire, d'accord. Quelles sont selon toi les difficultés pour mettre en place un climat de confiance avec les élèves de l'IME déficients intellectuels?*

100 A : Alors par rapport à la question, le premier truc qui m'est venu, c'est que je trouve qu'il est difficile justement de parler seulement de déficience intellectuelle.

101 K : *Chez les élèves d'IME ?*

102 A : Oui.

103 K : *D'accord.*

104 A : Il y a une déficience intellectuelle acquise ou alors vraiment qui est déjà presque structurelle dès le départ effectivement . Elle existe, elle existe mais ça repose aussi euh...

105 K : *C'est trop réducteur ?*

106 A : Oui, c'est trop restrictif je dirais...

107 K : *Le terme est trop restrictif.*

108 A : Oui, Voilà.

109 K : *D'accord.*

110 A : Parce que ça repose aussi sur les troubles de la personnalité, de la communication et qui du coup accentuent les problèmes liés à la déficience. Et par exemple, la jeune que j'ai emmené ce matin intellectuellement, elle a plein de capacités intellectuelles.

111 K : *D'accord.*

112 A : Mais ses difficultés de communication , sa pathologie, la difficulté qu'elle a à être avec les autres, à être justement par rapport à la confiance, la demande de l'autre, par rapport aux exigences de l'autre. Du coup, elle va pas accorder la confiance. Et la déficience intellectuelle effectivement , elle est là et elle va s'agrandir parce qu' elle va être incapable par exemple d'aller en classe. Et du coup, quand on va pas en classe pendant des années, ou très très peu, ou en s'investissant pas, ou en passant cinq minutes ou dix minutes et que ça explose derrière, la déficience intellectuelle, non seulement elle est là mais elle s'accroît.

113 K : *Elle s'accroît.*

114 A : Elle s'accroche. C'est pour ça que je parle de déficience intellectuelle acquise et ça c'est un retard après qui est insurmontable même si, euh, par exemple cette jeune-là elle a encore des capacités à pouvoir, euh apprendre à lire pas exemple, elle ne sait pas encore lire, elle commence, elle associe un peu, elle fait de la combinatoire et tout ça. Elle a douze ans et ça va pas s'arrêter à douze ans peut-être qu'elle finira pas apprendre à lire à seize ans des choses comme ça.

115 K : *Oui, oui.*

116 A : Mais elle n'ira jamais aussi loin que si elle avait appris à six ans, ça c'est sûr. Donc, il y a une déficience qui est vraiment acquise de sa part par exemple.

117 K : *D'accord.*

118 A : Euh, alors la difficulté pour mettre en place justement, c'est qu'il faut sans cesse se mettre à la place de l'élève. Essayer d'imaginer quelles difficultés il est en train de rencontrer aussi par rapport à la déficience intellectuelle.

119 K : *D'accord.*

120 A : Parce que heu, dans un exercice, chaque étape, le moindre petit détail en fait...

121 K : *(lui coupant la parole) A son importante.*

122 A : ça peut déjà être une difficulté. Dans le circuit normal en général, on sait qu'il y a déjà suffisamment de pré-requis pour .., lorsque l'on donne une consigne.

123 K : *(lui coupant la parole) L'élève se lance dans la tâche.*

124 A : Voilà et puis qu'il a compris à peu près chaque mot, ce qui est pas toujours le cas mais voilà.

125 K : *Oui.*

126 A : Et par rapport à la consigne et en fait nous tout pose problème, chaque petite chose. Ça va être le déplacement pour aller chercher quelque chose, ça va être ne pas avoir entendu complètement la question parce qu'on va être perturbé par ce qui se passe à côté parce qu'il y a untel qui est là et que cette pathologie-là elle fait écho avec ça, etcetera etcetera. Donc, il faut être à l'affût du moindre détail qui fait que là ça bloque, là elle est en train de s'énerver ou ce jeune-là est en train de s'énerver parce qu'il y a quelque chose ou alors parce que après le soir, il rencontre sa famille, il est en famille d'accueil et puis que ce jour-là ...

127 K : *Mm.*

128 A : Ce jour-là, il y a un rendez-vous. Et si on ignore ça, on passe complètement à côté.

129 K : *(lui coupant la parole) Il faut toujours essayer de comprendre ?*

130 A : Oui oui, et au niveau strictement exercices, sur les matières, pareil je veux dire..

131 K : *(lui coupant la parole) ça peut être la disposition, quelque chose qui change par rapport à habituellement ?*

132 A : Voilà beaucoup par rapport au changement, c'est vrai Donc, ils ne vont pas forcément reconnaître l'exercice voilà.

133 K : *(lui coupant la parole) S'il est pas présenté de la même manière ?*

134 A : Voilà.

135 K : *Et ça peut bloquer, ça peut amener un blocage ?*

136 A : Oui, par rapport à l'autisme, il y a besoin d'une immuabilité, d'une ritualisation, que ce soit toujours les mêmes choses pour s'y retrouver.

137 K : *D'accord.*

138 A : Euh...

139 K : *On passe à la question 7 maintenant : Accordes-tu plus, moins, ou autant d'importance à la notion de confiance maintenant que tu travailles en IME par rapport au poste d'enseignant ordinaire que tu occupais précédemment et pourquoi?*

140 A : Euh, le milieu ordinaire même si moi je l'ai quand même assez peu connu, seulement trois ans et ça fait maintenant vingt-huit, vingt-neuf ans ça fait longtemps mais il me semble sur l'idée que je m'en fais sur les souvenirs que j'ai aussi que la confiance elle est moins établie de façon individuelle, de façon très individuelle, c'est à dire que c'est pas une confiance qui s'établit entre l'enseignant et chaque élève mais c'est plus, euh un collectif par rapport à la classe. Ça se passe bien dans la classe avec euh..

141 K : *Un climat, quoi.*

142 A : Oui, c'est ça, un climat de confiance. Et avec une moins grande connaissance de l'individu, par rapport à ce que je disais tout à l'heure .

143 K : *Mm.*

144 A : Euh, chaque élève est plus parmi un grand groupe, il est un élément du grand groupe. Je dis pas qu'il est considéré de la même façon parce que les enseignants repèrent qu'il y a des personnalités, etcetera, et puis, il y a aussi des histoires un peu différentes et des niveaux différents mais il y a l'idée quand même que l'élève doit s'oublier un petit peu dans sa personnalité pour être dans un groupe...

145 K : *Mm.*

146 A : Dans un groupe où la progression par exemple de classe, elle est définie pour un niveau moyen de la classe où chacun a à se placer à cet endroit-là alors que nous on est pas du tout là dedans. C'est absolument impossible, il y a tellement des niveaux différents, des pathologies tellement différentes, des personnalités tellement différentes que c'est vraiment chacun..

147 K : *(lui coupant la parole) Chacun est pris en compte euh..*

148 A : Même quand on fait du collectif, chacun est pris en compte, euh doit être pris en compte vraiment très très très individuellement.

149 K : *D'accord.*

150 A : Euh, donc la notion de confiance, elle a un peu moins sa raison d'être dans une classe normale que .., ça veut pas dire qu'elle doit pas exister. Bon je pense qu'elle est plus facile à acquérir aussi parce que l'enseignant est moins vécu comme intrusif, comme celui qui décide de tout, qui est maître de tout, qui sait tout. Il a ses caractéristiques-là mais c'est pas une attaque personnelle.

151 K : *Mm.*

152 A : C'est par rapport à la classe. On est tous au même niveau, on a tous à entendre ça, donc moi, je dois me plier à ça comme les autres. Aors qu'eux, ils prennent ça comme des attaques personnelles.

153 K : *Mm. Est-ce que tu mets en place dans ta classe des conditions particulières ?*

154 A : Ben, c'est un petit peu ce que je disais tout à l'heure. Tout ce qui est de l'ordre des rituels, d'une certaine immuabilité même s'il y a plein de choses qui changent aussi mais il y a des choses qu'ils doivent retrouver et qui sont importantes. Ne serait-ce que même par exemple quand ils rentrent et qu'ils colorient le jour où on est rendu dans le calendrier, c'est déjà une façon de se poser et de dire OK c'est un jour aujourd'hui, et c'est comme hier et c'est la même chose demain.

155 K : *Mm.*

156 A : Des petites choses comme ça hein. Donc oui, ça vise à ce qu'ils puissent retrouver un temps connu, et donc rassurant et il y a aussi ma façon d'être. Donc j'essaye d'être relativement neutre dans mes attitudes dans..., même la voix, dans la façon de réagir à leurs provocations. Ça veut pas dire qu'on va pas stopper quand il y a besoin mais, euh il faut pour eux que ce soit le plus isotherme possible c'est à dire de quelle que soit la situation de jour en jour, on doit être d'humeur à peu près égale.

157 K : *D'accord.*

158 A : Même s'ils sont pas fous et qu'ils savent quelles sont nos failles à chacun . Ils vont les chercher et notamment dans la psychose, ils vont chercher là où on est en difficulté. Si on a une difficulté de confiance, si on a une difficulté à se maîtriser par rapport à la violence, et ben c'est ça qu'ils vont chercher systématiquement.

159 K : *D'accord.*

160 A : Donc plus il y aura quelque chose qui sera toujours pareil.

161 K : *Oui, oui voilà.*

162 A : Plus ce sera toujours pareil, plus ils seront rassurés.

163 K : *D'accord.*

164 A : Parce qu'ils savent qu'au moins ils peuvent compter sur nous et donc, c'est ça qui va leur permettre d'avoir confiance. Je sais que je peux compter sur lui parce que même si je déborde, même si je suis hors de moi, que je ne peux pas me maîtriser, que je casse tout et que je m'en veux de tout casser, je sais qu'il pourra m'arrêter ou je sais qu'il perdra pas son calme, je sais qu'il sera toujours...

165 K : *ça, ça rassure.*

166 A : Oui, oui.

167 K : *Donc un enseignant qui aurait trop de changement d'humeur ou qui monterait trop ses émotions...*

168 A : Oui.

169 K : *ça pourrait mettre ses élèves en difficulté.*

170 A : Oui.

171 K : *D'accord.*

172 A : ça veut pas dire qu'on en a pas et qu'il faut accepter , les accepter aussi par moment et dire là tu vois je suis en colère parce que tu es allé beaucoup trop loin.

173 K : *Les exprimer en fait.*

174 A : Oui ,voilà et dans ce cas-là, il y a des passages de relais possibles avec d'autres euh, donc là, ça va pas être possible, tu vas aller te calmer avec euh ou alors, ça peut-être avec la direction ou alors..

175 K : *D'accord.*

176 A : Mais il faut plutôt viser ça. Alors ce que je dis là, c'est très théorique parce que...

177 K : *(lui coupant la parole) Oui, c'est dans l'idéal.*

178 A : Oui parce que dans la réalité c'est quand même quelque chose de très difficile à tenir mais c'est quand même une visée de paraître quand même assez égal.

179 K : *D'accord.*

180 A : Euh et puis une autre condition que je mets en place aussi c'est de garantir la sécurité vis à vis des agressions qui sont quand même assez fréquentes et ils doivent se sentir en sécurité , protégés des autres, protégés même par rapport aux apprentissages, qu'on va pas aller faire du forcing à n'importe quel prix.

181 K : *Mm.*

182 A : Donc il faut qu'ils puissent se sentir assez protégés de tout ça, c'est à dire euh s'ils manifestent que c'est trop difficile, que c'est trop compliqué pour eux, il faut qu'ils soient sûrs que l'enseignant va dire OK, ça c'est trop, on s'arrête là, on passe à autre chose ou alors celui-là, il est en train de t'embêter, moi, je te protège, lui il va sortir de la classe ou on va tourner le dos, on va le mettre à regarder ailleurs parce que c'est ton regard qui le gêne.

183 K : *D'accord.*

184 A : Et il faut que l'élève puisse constater au quotidien que ces choses-là, elles sont pas ignorées et qu'il va pouvoir compter sur l'enseignant qui va être attentif à ça, parce que ça veut dire qu'il est attentif à lui, et qu'il tient compte, et qu'il comprend un peu ce qu'il est et quelles sont ses difficultés. Heu., ouais, bon ben voilà c'est tout.

185 K : *Très bien. Donc le fait de travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire, justement le partenariat avec d'autres professionnels, t'aide donc à la mise en place de cette relation de confiance.*

186 A : Ouais (rire) ben oui, j'ai un peu expliqué tout à l'heure c'est marrant, j'en ai parlé, le fait d'avoir des professionnels qui ont un regard différent et une compréhension, enfin, c'est pas une compréhension différente parce qu'on parle du même enfant, du même élève quand on parle avec les collègues..

187 K (lui coupant la parole) *Mais peut-être des regards différents ?*

188 A : Ouais voilà, on a un regard différent. C'est un autre point de vue avec d'autres compétences parce que, eux ils savent interpréter des choses que nous on regarde pas de la même façon et c'est cette complémentarité, le fait qui va nous apporter ça, moi ça va me faire changer peut-être mon attitude ou proposer des exercices différents ou mettre des conditions matérielles différentes ou organiser le temps différemment enfin toutes ces choses-là. C'est vraiment cette synergie entre les professionnels qui permet d'avancer et déjà de ne pas se sentir seul par rapport à ça et puis d'être toujours un peu plus pertinent dans ce qu'on propose en tant qu'enseignant.

189 K : *Mm.*

190 A : C'est très intéressant par exemple de faire des ateliers co-animés par exemple avec un éduc ou avec une ortho ou des choses comme ça, ou euh il y a un objectif d'atelier qui est commun.

191 K : *Mm.*

192 A : Mais où chacun lorsqu'il intervient, il intervient de sa place d'enseignant, d'éduc, etcetera par exemple des choses toutes simples comme on a ce qu'on appelle la réunion de groupe donc sur le groupe une fois par semaine avec les jeunes où ils peuvent évoquer euh, les sujets qu'ils veulent, faire des demandes avec quelque chose de très réglementé euh, celui qui a la parole ne doit pas être dérangé par les autres, il doit aller jusqu'au bout de sa parole. S'il met en cause quelqu'un parce qu'il parle de conflit pendant la récréation avec untel, on doit pouvoir le laisser aller jusqu'au bout de son expression et après l'autre pourra répondre, il y aura un droit de réponse.

193 K : *D'accord.*

194 A : Des choses que les adultes n'arrivent pas forcément à faire. Nous on travaille énormément ça avec eux alors c'est évident que les éduc eux ils vont être très justement dans l'attention à ce qui se passe sur le niveau relationnel lorsqu'ils évoquent par exemple un conflit comme ça .

195 K : *Oui.*

196 A : Et ce qui pourrait être mise en place pour que ça ne se reproduise plus, quelles solutions ils pourraient trouver et tout ça . Moi, je vais avoir un peu la même chose mais je vais aussi regarder comment est-ce que sa pensée elle est structurée quand il raconte les choses, comment est-ce que ça se transmet dans les mots, comment l'expression...

197 K (lui coupant la parole) *Au niveau de la tournure des phrases ?*

198 A : Oui, voilà. Est-ce qu'il arrive bien à exprimer, est-ce qu'il ose s'exprimer, est-ce qu'il a besoin d'un soutien d'un adulte pour l'exprimer ?

199 K : *Mm.*

200 A : Donc, c'est deux choses avec un regard un petit peu différent.

201 K : *De la collaboration , en fait.*

202 A : Voilà. Et là, on n'est même pas en train de discuter, en train d'échanger sur le jeune entre nous sur le jeune. On vit quelque chose simultanément et les enfants en plus du coup perçoivent très bien les différences d'interventions et savent que chacun a une fonction différente.

203 K : *Mm.*

204 A : Et c'est cette juxtaposition de fonctions différentes qui fait qu'aussi l'établissement est soignant. C'est ça qui soigne aussi. Et que chacun a vraiment sa place, et sa place reconue.

201 K : *Mm. L'enseignant d'IME doit-il avoir des qualités humaines particulières d'après toi, des capacités relationnelles euh...?*

202 A : (me coupant la parole) Je pense que c'est pas des qualités humaines mais c'est plutôt des qualités surhumaines.

203 K : *Surhumaines ?*

204 A : Ouais (rire). C'est beaucoup plus que ça en tous cas, non, non...

205 K : (rire).

206 A : Euh , (soupir) des qualités humaines particulières. Ben tout ce que j'ai déjà évoqué sur le fait de heu., bienveillance, d'être capable d'être attentif, d'être attentionné, de supporter les agressions qui sont quand même permanentes d'une façon ou d'une autre hein euh, la résistance aux apprentissages dans une durée longue, c'est des agressions pour un enseignant, c'est quelque chose qui est difficile à vivre quand on sait qu'on a un élève qui va entrer, qui va repartir cinq minutes après ou qui va à peine commencer un exercice et qui va tout envoyer valser, qui va pas vouloir faire, qui va nous insulter et tout ça . Il y a le côté insultes et tout mais il y a les côtés, je mets quelque chose en place ma fonction, c'est que les élève puissent apprendre.

207 K : *Mm.*

208 A : Et je suis mis en échec en permanence par rapport à ça donc il faut quand même être relativement solide pour supporter ça parce que je dis aussi, on n'est pas tout seul donc euh et je sais pas si on peut parler de qualités humaines, c'est pas ça mais il y a aussi quelque chose qui me semble important quand on est enseignant spécialisé c'est qu'il faut essayer de prendre du recul et de se démarquer de toutes ces attaques sur notre personnalité.

209 K : *Ne pas les prendre pour soi ?*

210 A : Voilà, c'est pas directement nous, c'est par rapport à ce que eux subissent et par rapport à la situation après, parce que là tel que je le décris, ça paraît vraiment très dur mais il y a aussi plein de satisfactions dans la relation avec les jeunes parce qu'on les voit pas seulement que dans le cadre de la classe, on les voit énormément dans la journée dans d'autres situations et il y a une vraie relation qui existe.

211 K : *Mm.*

212 A : Qui est aussi très, très enrichissante, très profonde, très forte avec eux et autant ça peut aller très loin dans le négatif, ça peut-être aussi très positif à d'autres moments. Là, par exemple la jeune que j'ai ramené, on a discuté dans la voiture on a parlé de plein de choses.

213 K : *Mm.*

214 A : Euh, ce qui est rarement donné dans le normal et même si elle va m'insulter, euh demain matin ou comme elle l'a fait hier matin, c'est hier matin ou avant-hier matin... où dès que je suis arrivé elle a commencé par m'insulter parce que je voulais juste l'empêcher de partir du groupe et ça a duré pendant dix minutes, un quart d'heure comme ça en me menaçant, en prenant une chaise et en disant de tout façon, je vais te la balancer à la figure et tu me crois pas mais si bien sûr je vais le faire. C'était pas vrai mais à côté de ça à un autre moment c'est complètement différent.

215 K : *Mm.*

216 A : Donc, il faut être capable d'accepter les agressions, pas trop les prendre pour soi euh, après, il faut avoir envie justement de découvrir le fonctionnement humain parce que c'est que du fonctionnement humain qu'on découvre. Ils sont pas hors humanité et c'est justement l'humanité qui est en eux qu'on va chercher et je pense qu'il faut avoir envie de mieux connaître l'humain dans les qualités, être intéressé par ça, sur comment ça fonctionne, comment ça fonctionne dans la relation. Ben c'est ça aussi qui fait que pour nous c'est hyper enrichissant. Des fois, on n'a moins de résultats pédagogiques que des résultats de relations humaines.

217 K : *Oui, Oui.*

218 A : Euh, là aussi c'est pareil, il faut aussi sans doute ses qualités-là mais on les acquiert pas euh, d'abord c'est pas que inné, loin de là, il faut avoir peut-être des dispositions au départ.

219 K : *Oui.*

220 A : Si on a choisi ça, c'est aussi par ce que...

221 K : *Mais ça se construit aussi ?*

222 A : Ça se construit beaucoup et justement parce qu'il y a plein d'instances dans notre travail où on va pouvoir travailler ça avec les collègues parce qu'il y a des réunions cliniques, on va mieux comprendre les pathologies, on va mieux échanger sur ce qui pose problème pour l'enfant donc toute cette démarche vers la compréhension, ça nous enrichit dans notre relation humaine avec eux après.

223 K : *D'accord.*

224 A : Donc c'est, on apprend en même temps qu'eux ils sont en train d'apprendre des compétences péda ...euh comment dire scolaires, nous on apprend énormément sur l'humain en parallèle quoi.

225 K : *D'accord. Donc j'enchaîne car du coup, il nous reste dix minutes.*

226 A : *Oui.*

227 K : *Estimes-tu avoir une réelle relation de confiance avec tes élèves et pourquoi ?*

228 A : Ben là tu vois c'est pareil, c'est un peu ce qu'on disait tout à l'heure, je peux pas répondre pour l'ensemble.

229 K : *Oui.*

230 A : Tu vois, c'est..

231 K : *Mm.*

232 A : C'est un peu la question qui correspond à une question de classe normale, tu vois, par rapport à l'ensemble des élèves, ben non.

233 K : *Mm.*

234 A : Parce qu'en fait avec certains élèves, je considère que la relation de confiance elle est très établie.

235 K : *Mm.*

236 A : Et plutôt durable et plutôt euh, installée quoi on va dire.

237 K : *Mm.*

238 : Et puis avec d'autres elle est pas du tout acquise parce que je les ai que depuis peu de temps, des choses comme ça ou certains ça peut durer, un an , un an et demi où il y a toujours cette incertitude dans la relation à l'autre pour l'élève et qui va euh, il va pas accorder la confiance comme ça, il va résister, il va s'interroger parce qu'il a pas toujours résolu le ... : Qu'est-ce qu'il me veut celui-là ? Quel mal il me veut ? Et donc c'est pas installé du tout pour certains.

239 K : *D'accord. De quelle manière le lien de confiance se crée-t-il et se construit-il entre toi et tes élèves?*

240 A : Bon déjà par l'intérêt porté, je trouve, à ses ressentis donc vraiment à ce qu'il est intrinsèquement pas que par rapport à ses apprentissages mais par rapport à ce qu'il est heu, l'intérêt par rapport à la relation qu'il a par rapport à l'apprentissage. C'est que moi aussi je m'intéresse à que représentent les apprentissages pour lui, que représente la classe pour lui, le scolaire pour lui, quelle place ça a dans sa vie euh , quelle est sa part à lui, quelle est la part des parents, quelle est la part de l'entourage, des fois des grands -parents, le côté social, le fait de s'intéresser à ça euh c'était quoi ta question ?

241 K : *De quelle manière le lien de confiance se crée-t-il et se construit-il?*

242 A : Ben voilà le fait qu'il se rende compte qu'on essaye de comprendre.

243 K : *De les comprendre ?*

244 A : De les comprendre chacun individuellement heu, il y a beaucoup de choses qui retombent, les côtés agressifs à partir du moment où ils perçoivent que nous on a compris quelque chose, on nomme quelque chose. De mettre des mots quelquefois sur quelque chose qui les dépasse.

245 K : *Mm.*

246 A : Qui font qu'ils ont des passages à l'acte mais que c'est pas encore arrivé au stade de la pensée et que nous on arrive à mettre un mot du coup ils se disent OK, là il est en train de me faire du bien parce qu'il a juste sorti la phrase qui correspond à ce que je suis en train de ressentir maintenant.

247 K : *D'accord.*

248 A : Et ça , ça joue beaucoup pour la confiance aussi. Ok, lui il me comprend. Alors, je dis intérêt porté mais il faut pas en avoir trop, c'est à dire pas avoir trop d'intérêt pour l'enfant non plus parce que si on est toujours sur son dos si on est toujours très proche etcetera .

249 K : *Ce que tu disais tout à l'heure.*

250 A : Ouais, c'est insupportable aussi, tout à l'heure tiens justement la jeune comme ça, ça me permet d'avoir des exemples frais elle discutait avec l'enseignante de la classe c'est l'enseignante qui demandait alors tu vas en classe, parce qu'autrement d'habitude, tu vas toujours en classe ou tu y va pas. Elle dit ben non des fois j'y vais pas . Mais pourquoi? Parce qu'il me saoule.

251 K : *D'accord*

252 A : Et elle parlait de moi.

253 K : *Ouais, ouais.*

254 A : Voilà.

255 K : *Mm.*

256 A : Autre chose aussi par la bonne relation qui est établie aussi au cours de la journée en dehors des temps de classe.

257 K : *Oui.*

258 A : La relation de respect, la relation d'aide, d'écoute etcetera dans tous les autres temps informels lorsqu'on les rencontre et tout ça. Euh, la fiabilité des positions prises aussi c'est à dire on dit quelque chose, on le tient, on le fait, on promet quelque chose, on le tient, on le fait. La fiabilité ça compte énormément, énormément.

259 K : *Mm.*

260 A : Si euh...ils sont tellement dans tout est possible et tout est.. il y a jamais rien de sûr, ils sont tellement là-dedans qu'il faut qu'ils s'accrochent à ce que je disais, l'histoire des rituels, d'immuabilité et ils ont tellement été habitués quelquefois dans leur vie à avoir des adultes qui sont pas absolument pas fiables euh, qui ne savent pas tenir les distances, qui disent quelque chose et qui ne le tiennent pas, qui disent qu'ils vont organiser, euh ou alors que rien n'est organisé que ça leur tombe dessus alors que là nous on prend le temps d'expliquer ce qui va se passer après donc cette fiabilité-là...

261 K : *Mm.*

262 A : Elle est hyper importante. La fiabilité aussi dans le respect des lieux c'est à dire que c'est pas parce qu'ils nous ont dit quelque chose en classe que ça va être forcément retransmis partout. Ils ont besoin de sentir qu'on échange entre nous.

263 K : *Oui.*

264 A : Mais ils ont besoin aussi de sentir qu'il y a des choses qui sont liées à la classe et qui restent dans la classe , ça c'est une protection de leur intimité aussi.

265 K : *Oui.*

266 A : Euh, leur corps, où est-ce qu'il commence, où est-ce qu'il fini ? Dans la psychose c'est jamais très clair et si nous on leur fait pas vivre dans notre comportement qu' il y a des choses qui sont limitées au temps de classe et qui restent du domaine du temps de classe et qui ne vont pas forcément être connues par ailleurs , et ben, ils savent qu'ils vont pouvoir nous faire confiance parce qu'ils vont pouvoir nous dire quelque chose et ça sera pas dangereux pour eux.

267 K : *D'accord.*

268 A : Et puis il y a des choses qu'ils nous ont dites qu'on ne va jamais redire aux parents par exemple, ce qui est très difficile dans notre société actuelle où tout doit être transmis aux parents puisque c'est l'attente, la pression parentale elle est très forte maintenant et l'Education nationale, le ministère, pensent que les parents sont co-écrivains du projet.

269 K : *Mm.*

270 : ça veut dire qu'ils doivent tout savoir, leurs demandes c'est aussi beaucoup ça. Et c'est très difficile de protéger les enfants...

271 K : *D'accord, je comprends.*

272 A : ...En maintenant les différents lieux, l'intimité de chacun, le jardin secret de chacun selon les lieux. C'est comme ça que ça peut fonctionner d'ailleurs.

273 K : *Et je pense à autre chose. Le fait que tu passes très peu de temps par semaine vraiment en classe.*

274 A : *Oui, Oui.*

275 K : *Avec chacun d'entre eux, est-ce que ça te semble être, heu, justement négatif ?*

276 A : Un inconvénient pour la confiance ? Euh, non c'est un inconvénient pour le pédagogique pur mais bon souvent ils sont pas capables de plus non plus mais...

277 K : *Oui.*

278 A : Parce que c'est souvent à peine assez, on aimerait bien avoir plus mais heu, c'est bien évident qu'il y a trois axes de travail donc il faut bien que le temps soit partagé. On ne peut pas faire autrement mais c'est pas un inconvénient pour la confiance parce que justement ils sont, c'est un projet qui est établi avec une vie de groupe donc ils sont dans le groupe et nous on est rattaché à un groupe tant que le fonctionnement ici ce sera un enseignant qui est rattaché à un groupe, on est tellement pris là-dedans, on est tellement avec eux au quotidien par ailleurs que la relation elle est assez forte quand même et puis c'est bien aussi de passer le relais et de pas les avoir une partie de la journée aussi.

279 K : *Oui, oui.*

280 A : Parce que sinon on les saoule. (rire)

281 K : *As-tu des pratiques particulières, des méthodes de travail, euh, des habitudes qui favorisent cette relation de confiance ?*

282 A : Euh, là je vois pas, j'ai pas forcément quelque chose comme ça qui me vient. C'est un peu ce que j'ai décrit plus dans les attitudes et tout ça. Je vois pas autrement..

283 K : *Non, mais, pas de souci. Au sein de l'IME, est-ce qu'il y a d'autres éléments qui rentrent en ligne de compte après tout ce que tu as dit déjà ?*

284 A : Ben oui, je vais un peu répéter. Déjà, c'est justement l'ensemble du projet, projet collectif de chaque groupe et le projet individuel de l'enfant. Tous ces projets-là, ils mettent toujours le centre, euh, au centre des préoccupations. Lorsqu'on a une réunion, c'est une réunion clinique autour d'un enfant, c'est une réunion de synthèse autour d'un enfant..

285 K : *L'enfant est vraiment au centre.*

286 A : Voilà, ils sont toujours au centre même si c'est moins vrai, ce que je disais car la part des parents est tellement plus importante maintenant, on travaille énormément pour les parents. Il faut renvoyer des choses, il faut faire des entretiens énormément. Il y a les ESS, il y a les papiers, enfin, les PAI à présenter aussi. Ça s'est décentré et beaucoup pour l'extérieur. Donc, ça s'est décentré de l'enfant pour se recentrer plus vers les parents. Je dis pas que c'est plus pour les parents que pour les enfants mais...

287 K : *(lui coupant la parole) Tu as vu une évolution.*

288 A : Il y a eu une évolution en quittant un peu l'enfant au centre. L'usager avant, c'était l'enfant. L'usager, c'est moins l'enfant. C'est l'enfant plus ses parents et de plus en plus les parents.

289 K : *Mm.*

290 A : Donc, je sais plus pourquoi je dis ça mais..

291 K : *Par rapport au fait que euh , si tu avais d'autres éléments ..*

292 A : Oui, donc, le fait que l'enfant soit au centre, à tout moment, il est confronté, il constate la synergie justement des professionnels, le fait que tout est tourné autour de lui, il voit qu'on parle, qu'on se rencontre. Il y a une décision qui est prise, il y a le référent qui est vu par exemple avec l'enseignant si ça concerne la classe, avec un thérapeute parce qu'il y a une prise en charge qui commence etcetera pourquoi il y a ça qui est mis en place, pourquoi ça s'arrête etcetera donc heu tout..

293 K : *Tout ça, ça aide à fédérer.*

294 A : Voilà. Le fait d'apporter des réponses à des demandes qu'il fait, ce que je disais tout à l'heure, en réunion, il peut faire des demandes, c'est retraité après. On donne une réponse par rapport à ses interrogations, par rapport à ses angoisses, le fait qu'il y ait un discours propre qui lui est adressé à lui à chaque fois, euh il constate aussi ce qui est fait pour un autre, comment est-ce qu'on agit auprès des autres.

295 K : *Mm.*

296 A : Et des fois ils nous interrogent par rapport à ça parce que ça permet de mettre un peu de distance ils sont moins concernés. Donc des fois, c'est en observant comment on agit avec les autres qui fait que ça les rassure eux et la confiance, ils l'accordent autour de ça.

297 K : *Mm.*

298 A : Parce qu'ils constatent encore une fois qu'on est fiable, et bienveillant etcetera enfin ce que je disais au début.

299 K : *Très bien. Voilà, je sais pas si on continue parce qu'il est l'heure là.*

300 A : Ben, il te reste combien de questions là?

301 K : *Quatre.*

302 A : Et il est quelle heure exactement , la demie?

303 K : *Il est la demie donc est-ce que tu dois être vraiment heu ..?*

304 A : Non, ça peut aller, on peut..., c'est bon.

305 K : *Pour toi, la relation de confiance se construit-elle plutôt dans la durée ou dans la qualité ?*

306 A : Alors là, bien évidemment les deux.(rire) Euh, sur la durée, c'est jamais linéaire la confiance c'est à dire elle peut être bonne à un moment donné, redescendre parce qu'il va pas du tout bien pendant un certain temps etcetera et donc c'est pas linéaire Elle est toujours à se construire dans la durée parce que c'est jamais acquis, c'est jamais sûr.

307 K : *D'accord.*

308 A : Elle est toujours remise en cause.

309 K : *Mm.*

310 A : Bon après pour la qualité, ben évidemment, c'est bien la qualité de la relation qui va faire que la confiance va s'installer, peut s'installer justement. La qualité , c'est essentiel.

311 K : *D'accord . Selon toi existe-t-il un lien entre confiance en soi et celle que l'on peut donner aux autres ? Je pense que tu as déjà un peu répondu...*

312 A : Ouais, ouais c'est sûr que si nous on agit pas avec une certaine assurance euh, même si dès qu'on travaille dans l'humain, on peut tout justifier, une chose et son contraire donc...

313 K : *Mm.*

314 A : C'est difficile d'avoir une assurance, de dire ce que je fais, je sais que c'est bien. Mais c'est jamais ça en fait. C'est jamais, ce que je fais, je sais que c'est bien, c'est je crois dans ce que je fais et je vérifierai après si c'était vraiment juste ou si c'était pas juste ou s'il y a quelque chose à rechanger .

315 K : *Mm.*

316 A : Mais il faut avoir une certaine assurance à un moment donné pour prendre une position, la tenir pour aller au bout de ça et voir ce que ça donne sans s'acharner sur cette hypothèse qu'on a faite parce que le risque c'est pour se rassurer de dire , je prends cette position-là et je la tiens quoi qu'il arrive. Si on voit que ça commence vraiment à très très mal partir, il y a un moment où il faut savoir se dire OK je m'étais trompé, je change .

317 K : *D'accord.*

318 A : Mais il faut quand même avoir une confiance en soi relativement importante pour pouvoir mettre les choses en place parce qu'elles sont tellement mises à mal en permanence et il faut tellement de temps pour en voir un peu les effets et que ça s'instaure etcetera que ...

319 K : *(lui coupant la parole) Il ne faut pas baisser les bras dès le départ.*

320 A : Autant, il faut douter toujours de ce qu'on fait.

321 K : *Oui*

322 A : Pour se remettre en cause, il faut quand même ne pas craindre d'être mis à échec à certains moments. Il faut quand même une certaine confiance en soi.

323 K : *D'accord. Quel est le portrait d'un enseignant de confiance selon toi ?*

324 A : Euh, c'est un peu celui qui a les qualités qui étaient nommées dans la question deux sur les.., sur la bienveillance etcetera. S'il est capable de faire ça , ça sera plutôt un enseignant de confiance on va dire. Euh, j'ajouterais bien quand même le doute c'est à dire qu'il faut que ce soit un enseignant qui est capable de douter.

325 K : *D'accord.*

326 A : La confiance en soi, c'est une chose mais confiance en soi, si c'est pour ne jamais douter de ce qu'on met en place, c'est pas bon non plus du tout.

327 K : *D'accord.*

328 A : Euh, le doute et l'assurance quand même en soi. Euh, la remise en cause et puis la volonté de rechercher sans cesse à mieux comprendre, ne jamais considérer que ça y est, j'ai compris comment il fonctionne. Il faut toujours sans cesse chercher à mieux comprendre les choses.

329 K : *D'accord.*

330 A : Euh, je reviendrais juste vite fait sur l'histoire de..., non, non, c'est pas la peine. Si, si sur ..., on a une partie Pygmalion qui est très importante dans notre fonction en fait.

331 K : *L'effet Pygmalion, j'en ai entendu parler mais...*

332 A : On est vraiment quelque part ceux qui portent l'enfant, qui le tiennent. Lui, il a aucune assurance. Il a pas de colonne vertébrale interne au niveau de son mental. Et il s'effondre pour rien. Donc nous on va être vraiment, celui qui va, quelles que soient les difficultés qui vont être rencontrées, on sera présent et on va l'accompagner et on va encourager, être positif dans ce qu'on renvoie pour dire : Toi, tu doutes, tu penses que t'es nul, t'es rien du tout.

333 K : *Mm*

334 A : Ils sont souvent tout ou rien.

335 K : *D'accord.*

336 A : Une erreur, une erreur dans un exercice, ça remet en cause, ils sont une merde quoi, parce qu'ils sont plus rien.

337 K : *Mm.*

338 A : Vraiment, ils peuvent se liquéfier carrément, c'est même physique quoi.

339 K : *D'accord.*

340 A : Et donc nous, il faut qu'on soit présent pour dire non, non, moi, je crois et je sais que ça tu es capable de le faire ou que tu seras capable de le faire. Mais je vais t'accompagner. Donc ça, c'est une part importante aussi dans la confiance.

341 K : *Et est-ce que tu aurais d'autres choses à rajouter ?*

342 A : Non, ben, je pense que j'en ai dit assez. (rire)

343 K : *(rire) Merci beaucoup d'avoir répondu à toutes ces questions.*

344 A : De rien.

Annexe 8

ENTRETIEN N° 4 : Durée 35 minutes 10

E : Emma

K : Karine

1 K : *Le sujet de mon étude cette année c'est donc la perception de la relation de confiance entre les enseignants et les élèves, du point de vue des enseignants.*

2 E : Mm.

3 K : *Alors, comment est-ce que tu définirais la confiance?*

4 E : Ben déjà, pour moi, la confiance, il y a deux choses. Il y a avoir confiance en soi et avoir confiance en l'autre.

5 K : *D'accord.*

6 E : Et c'est pas tout à fait, pour moi c'est pas la même chose. Euh, alors je sais pas toi sur quel axe tu travailles, bon ben tu veux que je parle des deux peu importe ?

7 K : *Oui.*

8 E : Pour moi la confiance en soi c'est déjà se sentir à l'aise enfin avec soi même et après, cette confiance justement en soi après elle permet d'avoir confiance en l'autre.

9 K : *D'accord.*

10 E : C'est à dire pour moi heu voilà, si les élèves ont confiance en eux en tous cas si on leur montre qu'en tous cas ils peuvent avoir confiance en eux, il y a une relation de confiance qui s'installe aussi avec l'autre du coup. Ben, je dis élève mais avec une autre personne en tous cas.

11 K : *Oui*

12 E : ça fonctionne aussi donc je pense que c'est un petit peu lié cette notion de confiance.

13 K : *Confiance en soi et confiance en l'autre.*

14 E : Ouais, c'est ça

15 K : *D'accord.* Est-ce que tu pourrais me citer d'autres mots qui te viennent à l'esprit quand tu entends le mots confiance ?

16 E : Ben, là je parle un peu du cadre de mes élèves mais je pense que pour moi, dans une relation de confiance, c'est la bienveillance.

17 K : *D'accord.*

18 E : Et des deux côtés.

19 K : *Mm.*

20 E : C'est à dire que la personne qui fait confiance elle se sent en sécurité parce que l'autre est bienveillant. Elle sait qu'il y a une relation dans laquelle elle va pas être mise en difficulté, qu'elle va être écouté, que s'il y a des besoins particuliers, ces besoins vont être pris en charge.

21 K : *D'accord*

22 E : Voilà pour moi c'est ça enfin la confiance, c'est ces mots-là qui, qui me paraissent..

23 K : *(lui coupant la parole) La sécurité, la bienveillance et le bien-être.*

24 E : Et le bien-être, tu veux plus de mots ou ça va ?

25 K : *C'est déjà bien. (rire) Et donc justement comment tu définirais une relation de confiance, une relation?*

26 E : Euh, alors comment définir la relation? (Silence)

27K : *De manière générale.*

28 E : Ouais, une relation de confiance c'est quand on est avec quelqu'un, justement enfin, reprendre cette notion de bien-être. Quand on est avec quelqu'un et qu'on se sent bien avec cette personne.

29 K : *D'accord.*

30 E : Qu' on peut lui faire confiance, ça reprend le même mot mais que voilà, on sait que cette personne nous veut du bien , justement cette notion de bienveillance.

31 K : *Oui.*

32 E : Qu'on se sente bien avec cette personne et que du coup on est capable de montrer ben même nos difficultés parce qu'on peut avoir des difficultés donc quand on est en confiance on peut montrer ses difficultés pour justement pouvoir les surmonter on sait que la personne qui est en face si on lui fait confiance, elle appuiera pas là où ça fait mal justement, elle va prendre en compte ces difficultés et elle va agir pour le mieux pour cette personne dans cette relation.

33 K : *D'accord. On peut montrer ses failles, ses faiblesses?*

34 E : Ouais, c'est ça. Je pense dans une relation de confiance notamment avec des élèves, ils savent que, ils ont conscience qu'ils ont pas forcément le niveau qu'ils devraient avoir heu, pour leur âge.

35 K : *Mm.*

36 E : Parce qu'ils sont passés par le système ordinaire et ils ont vécu parfois des choses difficiles dans le système ordinaire et justement ils peuvent manquer de confiance envers l'adulte parce qu'ils ont eu des relations difficiles avec d'autres enseignants.

37 K : *D'accord*

38 E : Et là justement je trouve que c'est important de leur montrer effectivement là oui, ils ont leurs difficultés mais de les prendre en compte euh pour qu'ils se sentent bien justement dans la classe, dans la relation de travail.

39 K : *D'accord. Quelles sont les conditions nécessaires pour établir une relation de confiance entre deux personnes? Peut-être as-tu déjà un peu répondu à la question...*

40 E : Ouais, après les conditions, je pense qu'il faut déjà une volonté de la part des deux.

41 K : *Mm.*

42 E : Parce que heu, enfin, la confiance, ça se donne pas comme ça, il faut avoir confiance en la personne. Si la personne nous inspire pas confiance, on aura pas envie de lui faire confiance, on se sentira pas à l'aise.

43 K : *Mm.*

44 E : Donc je pense qu'il y a cette notion de volonté. Effectivement, ben je vais redire la notion de bienveillance des deux côtés que les 2 personnes, que l'adulte respecte l'élève, que autant dans la façon de parler, dans la façon de se comporter que l'élève va respecter l'adulte.

45 K : *Mm.*

46 E : Je pense que c'est aussi des conditions qui sont ...

47 K : *Nécessaires ?*

48 E : Nécessaires à la confiance ouais. Après, la question c'est quoi ?

49 K : *Les conditions nécessaires pour établir une relation de confiance entre deux personnes.*

50 E : Après, je pense que le cadre aussi.

51 K : *Le cadre de la classe ?*

52 E : Ouais, en tant qu'enseignante mais même dans une relation extérieure, je pense qu'il faut avoir un cadre. On fait confiance à des gens soit qu'on voit régulièrement, soit des gens voilà, on va pas faire confiance à quelqu'un qu'on croise dans la rue par exemple.

53 K : *Oui.*

54 E : On va faire confiance parce qu'on a rencontré plusieurs fois cete personne euh, parce qu'elle nous a montré ce qu'elle avait envie, ce qu'elle avait en tête et si nous on se reconnaît un petit peu dedans, oui effectivement cette personne, ça a l'air d'être une personne de confiance.

55 K : *Mm.*

56 E : Je pense que le lieu aussi prête à ...

57 K : *(lui coupant la parole) A son importance.*

58 E : Ouais, tout à fait.

59 K : *D'accord.*

60 E: *Mm.*

61 K: *Quelles sont les particularités des élèves dont tu as la charge?*

62 E : Alors , à l'IME , ils sont ..., ce sont des personnes déficientes intellectuelles, de léger à moyen, moyen profond je dirai effectivement

63 K : *Mm.*

64 E : Effectivement. Alors c'est quoi la question ?

65 K : *Les particularités des élèves.*

66 E : Oui, heu, il y en a beaucoup qui ont des troubles autistiques.

67 K : *D'accord.*

68 E: Au niveau de leurs difficultés, c'est des difficultés de concentration, de mémorisation.

69 K : *Mm.*

70 E : Et également de compréhension.

71 K : *D'accord.*

72 E : De compréhension ouais, c'est les principales difficultés euh, des élèves je pense.

73 K : *Et quelles sont selon toi les difficultés justement pour mettre en place un climat de confiance avec ces élèves déficients intellectuels?*

74 E : Du fait qu'ils soient déficients ?

75 K : *Oui.*

76 E : Ben euh, je pense que déjà , que pas du fait que de leur déficience mais du fait de leur parcours. Le fait qu'ils soient passés par des moments difficiles avec l'école, donc ils ont une relation forcément, alors pas tous hein.

77 K : *Mm.*

78 E : Ils ont une relation qui est pas forcément évidente avec l'école parce qu'ils ont été beaucoup en échec.

79 K : *D'accord.*

80 E: Et justement la place de l'IME c'est de leur redonner cette confiance et pouvoir avoir confiance et donc euh, j'ai perdu le thème de la question pour y répondre.

81 K : *Les difficultés.*

82 E : Oui leurs difficultés. Je pense que cette relation avec l'école précédemment, c'est pas évident. Après du fait de leur déficience, ils savent quand même qu'ils ont des... , comment, ils connaissent leurs difficultés, ils sont pas capables de les nommer

83 K : *Oui, ils en ont conscience.*

84 E : Oui, je pense qu'ils en ont conscience de leurs difficultés et c'est pas évident d'accepter d'avoir des difficultés aussi.

85 K : *Mm.*

86 E : Donc forcément, à partir du moment où ils acceptent qu'ils ont des difficultés ben, c'est une des conditions pour cette confiance et c'est aussi la difficulté de travailler avec ..la difficulté pour eux d'avoir confiance. Ils savent qu'ils ont ces difficultés.

87 K : *D'accord.*

88 E : *Mm.*

89 K : *Ah oui, peux-tu m'indiquer ce qui t'a amené à exercer en IME?*

90 E : Ah ben alors là, en fait, c'est pas volontaire.

91 K : *D'accord.*

92 E : Enfin, au départ, en fait quand j'ai passé le concours, j'avais déjà euh fait des stages euh, j'avais fait deux mois en Ulis Collège dans mon parcours en... , quand j'étais en licence.

93 K : *D'accord.*

94 E : Donc, pendant le mois de juin, pendant le mois de juin, tu sais on n'a pas classe, c'est fini au mois de juin. Donc j'avais fait deux mois en Ulis enfin, un mois chaque année. C'était un milieu qui me plaisait beaucoup donc quand j'ai passé le concours j'avais déjà ça en tête mais je m'étais dit je vais commencer dans l'ordinaire, me faire mes marques et après partir dans le spécialisé.

95 K : *Dans le spécialisé.*

96 E : Et en fait j'ai changé de département et en changeant de département je me suis retrouvée avec une affectation non demandée dans un IME.

97 K : *D'accord.*

98 E : Donc j'y suis pas allée à reculons parce que je souhaitais travailler avec ce genre de public.

99 K : *Mm.*

100 E : Mais après j'ai tout appris, euh enfin, à ce moment-là quoi. Donc c'est vraiment un coup du destin on va dire.

101 K : *Mm.*

102 E : Moi j'avais toujours envie de travailler dans ce domaine-là donc c'est un coup de pouce plus rapide.

103 K : *Oui, plus rapide que tu l'avais imaginé.*

104 E : Oui, exactement.

105 K : *Et donc tu as passé après l'examen euh...?*

106 E : Donc du coup, j'ai passé euh, la première année à l'IME j'ai pris un peu mes marques car je connaissais pas du tout.

107 K : *Oui.*

108 E : Enfin le système, je voyais pas du tout comment ça fonctionnait. C'est pour ça que passer le Capa-Sh la première année, j'étais pas prête enfin.

109 K : *Mm.*

110 E : Je me voyais pas du tout réfléchir là-dessus et je l'ai passé la deuxième année et je l'ai obtenu l'année dernière.

111 K : *D'accord. Mm.*

112 E : *Mm*

113 K : *Donc de manière assez rapide.*

114 E : Oui, après, c'est aussi ce qui m'a permis d'avoir ce poste ici. Enfin, ça a rien à voir avec ton mémoire, mais en tous cas, je sais pas si je l'aurais eu. En tous cas je suis contente, ça me permettra peut-être de rester après sur mon poste.

115 K : *Oui voilà, avoir un poste fixe.*

116 E : Ouais, si je peux rester, oui. Mm.

117 K : *Alors accordes-tu justement plus, moins ou autant d'importance à la notion de confiance maintenant que tu travailles en IME par rapport au poste d'enseignant ordinaire que tu occupais précédemment ? Sauf que cette question-là euh...*

118 E (me coupant la parole) Ben cette question-là, je peux pas trop te répondre parce que en fait j'ai eu une classe vraiment un an toute seule, l'année d'avant j'étais en stage mais c'était une année où on avait vraiment toute l'année les élèves. Je peux quasiment dire que j'ai eu deux ans des classes donc euh, mais je pense que le lien est complètement différent en fait entre un élève euh...

119 K : *Ordinaire.*

120 E : Un élève de classe ordinaire et un élève qu'on a en IME parce que les élèves de classe ordinaire, tu vois, ils viennent en classe.

121 K : *Oui.*

122 E : C'est leur euh voilà, c'est comme ça dans leur journées, c'est prévu, ils font le travail plus en moins enfin voilà.

123 K : *Oui.*

124 E : Mais c'est leur rythme. Ici, il faut qu'ils aient vraiment confiance pour venir en classe parce qu'en fait, c'est dans leur emploi du temps en fait pareil mais s'ils se sentent pas bien..

125 K : *Mm.*

126 E : S'ils sentent qu'il y a un truc qui se passe pas, un truc qui roule pas, ben c'est pas dit qu'ils viennent.

127 K : *D'accord.*

128 E : Même s'ils y a les éducateurs qui vont inciter, qui vont être derrière pour dire ben, si ça va bien se passer, ben pas forcément.

129 K : *D'accord.*

130 E : Donc je pense que c'est quand même amplifié .

131 K : *Ici ?*

132 E : Ouais ici. Malgré le fait que j'ai pas autant que ça non plus d'années d'expérience, j'ai jamais eu à aller chercher un élève dans l'ordinaire sur la cour en disant : Allez, tu rentres en classe et à discuter avec lui cinq minutes pour le convaincre, c'est jamais...

133 K : *(lui coupant la parole) Ce qui peut arriver ici.*

134 E : Ce qui peut arriver bien sûr ici . Mm.

135 K : *D'accord. Mm.*

136 E : Donc voilà, j'ai pas beaucoup de recul, mais voilà ce que je peux, euh, ce que je peux dire quoi.

137 K : *Mets -tu en place dans ta classe des conditions particulières pour créer avec tes élèves un climat de confiance ?*

138 E : Oui, c'est ce que je disais tout à l'heure le fameux cadre. Pour moi, c'est très important et puis notamment, ceux qui ont des troubles autistiques ils en ont vraiment besoin, que ce soit très cadré. Et du coup, je ritualise beaucoup en fait, quand ils arrivent en classe, ils vont prendre en fait, ils savent le rituel, ils changent la date, ils vont prendre

leur cahier, ils notent la date, ils la soulignent, ceux qui ont besoin d'aide pour des traits euh demandent le trait et après on commence le travail.

139 K : *Mm.*

140 E : Ils sont entrés en classe . Voilà, ça c'est pour ceux qui sont plutôt autonomes. Par exemple, pour David, ça c'est un élève qui rentre en classe, il a toujours besoin d'un objet. Donc on commence toujours par lire l'heure. Il sait lire l'heure. Donc c'est plus un objectif d'apprentissage puisqu'il sait lire l'heure.

141 K : *Mais ça le rassure justement.*

142 E : Voilà, il en a clairement besoin. C'est l'entrée en classe, on fait ça.

143 K : *D'accord.*

144 E : Par exemple je lui dis de faire cinq six heures sur son horloge, et ça lui fait du bien.

145 K : *Mm.*

146 E : Et ça lui fait du bien.

147 K : *Donc lui il a besoin d'un objet comme ça.*

148 E : Oui, toujours. Il a toujours besoin d'un objet comme ça. Enfin, d'ailleurs, il arrive de moins en moins avec des choses. Il prend quelque chose dans la classe, le timer ou l'horloge.

149 K : *D'accord.*

150 E : Le timer ou l'horloge, ça a toujours un lien avec l'heure.

151 K : *C'est un lien avec la classe pour lui.*

152 E : Voilà, c'est la transition.

153 K : *D'accord.*

154 E: Vraiment. Après aussi ce que j'entends dans le cadre, c'est la façon de travailler qui est toujours un peu la même pour justement rassurer. Ils savent toujours comment ça va se passer. Y'a pas de surprise voilà, on va travailler de telle manière. Après, on va ranger le cahier, on va passer à autre chose, vous serez prévenus quand on va passer à autre chose. Quand vous avez terminé votre travail, que vous êtes en avance, vous allez en autonomie, vous pouvez prendre l'autonomie du placard ou alors des livres. Voilà, ils le savent. Je pense que le fait d'avoir un rythme régulier ça permet aussi qu'ils se sentent bien parce qu'ils savent comment ça va se passer, il y a pas de surprise.

155 K : *Mm.*

156 E : Et quand il y a des surprises, ça peut être compliqué justement parce que euh, ça m'est pas arrivé parce que j'ai pas eu de changement d'emploi du temps et quand les remplaçants sont venus, ils étaient plutôt contents. Mais par exemple, si vraiment il y a une activité qui change sur la groupe, on en parle, on en discute avec les éducateurs car ça peut vraiment beaucoup perturber les élèves.

157 K : *D'accord.*

158 E : Enfin les jeunes, car ils ne sont plus élèves en dehors de la classe. Donc je pense que ce rythme c'est aussi important.

159 K : *Mm.*

160 E : Après, euh , au niveau de la confiance, je pense que la manière de parler c'est très important aussi, notamment avec David, je reprends ce jeune mais c'est avec tous hein , il faut avoir un ton assez posé, assez lent mais toujours souriant, ben voilà, pour être avenant. Ils ont besoin de ça. Par exemple David un jour, je l'ai un petit peu brusqué. Je lui ai dis : Ben alors t'as pas fini ton exercice? Sur un ton heu, j'ai pas du tout senti euh.

161 K : *D'accord.*

162 E : Mais j'ai vu qu'il s'était complètement bloqué alors que moi, euh. Alors j'en avais reparlé avec son éducatrice référente et effectivement elle m'a dit la manière de parler ça influe sur David.

163 K : *D'accord.*

164 E : Même sur d'autres jeunes, je repense à d'autres, heu, cette manière de parler, ça inspire aussi la confiance. Ils sentent qu'ils peuvent être bien avec cette personne je pense sur le ton, comment cette personne parle, les gestes qu'elle effectue.

165 K : *Mm.*

166 E : Voilà, je pense que c'est aussi important. Après qu'est-ce-que , euh oui si , prendre en compte pour qu'ils aient confiance, qu'ils se rendent compte qu'on connaît leurs difficultés et leurs points forts.

167 K : *Mm.*

168 E : C'est dans les deux sens. Qu'ils sachent qu'en fait qu'on sait ce qu'ils savent faire, qu'on sait ce qu'ils savent moins faire et justement on crée des projets. C'est l'intérêt des projets, euh, individualisés. Ils ont chacun un projet et on travaille justement sur ce dont ils ont besoin. Je pense justement c'est aussi ce qui crée une confiance car ils savent qu'on les connaît et qu'on fait en fonction de ça.

169 K : *Mm. Oui, de par les projets, on s'intéresse à ce qui les intéresse justement et ça peut permettre de créer encore plus la confiance.*

170 E : Voilà, justement oui et la relation qu'on a aussi en dehors de la classe enfin, s'ils savent qu'il y a un souci, on va en discuter avec les éducateurs. Ils vont pas être, euh , on va pas les laisser tomber. S'ils parlent de quelque chose en classe. C'est pas quand t'es sorti de classe, c'est fini. Pas du tout, bien évidemment non. Ils savent qu'il va y avoir une continuité. S'il y a un besoin, s'ils ont une question, s'ils ont un problème, on va en ...

171 K : *(lui coupant la parole) Y répondre même à un autre moment ?*

172 E : Voilà, c'est ça. On peut différer parce que moi, j'ai pas toujours les réponses et puis je sais pas ce qui s'est passé exactement mais ils savent que si...

173 K : *(lui coupant la parole) On les laisse pas tomber quoi ?*

174 E : Ouais, exactement. Et je pense le fait qu'il y ait une équipe autour, ça inspire cette confiance là aussi.

175 K : *C'est justement la prochaine question. Le fait de travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire, le partenariat avec d'autres professionnels t'aide-t-il à la mise en place de cette relation de confiance?*

176 E : Ben, du coup, je redis. Mais du coup, ce qui est pas toujours évident , c'est qu'on n'a pas toujours le temps de se voir entre éducateurs et enseignants parce qu'ils ont les mêmes horaires que nous.

177 K : *Oui.*

178 E : Donc en fait nous quand on a les élèves, on peut pas aller les voir et quand on a terminé, ils terminent aussi donc il faut trouver les créneaux.

179 K : *Vous avez des réunions peut-être institutionnalisées ?*

180 E : Non, non, on n'a pas de réunions institutionnalisées. On n'y participe plus donc ça serait à revoir en interne.

181 K : *D'accord.*

182 E : Mais c'est vrai que moi, j'essaye quand même d'aller voir régulièrement les éducateurs. Pas que quand il y a des soucis justement. Aussi pour discuter quand il y a

un mots dans le cahier, voilà, on en discute. Que ce soit pas vraiment que des situations problématiques sinon...

183 K : *Oui.*

184 E : Sinon on descend que pour parler de problèmes donc c'est pas intéressant.

185 K : *D'accord.*

186 E : Donc j'essaye de passer sur les groupes, parce qu'il y a trois groupes principaux sur lesquels j'ai des élèves et j'essaye d'y passer régulièrement pour dire un petit bonjour.

187 K : *Voir un peu comment ça se passe avec les éducateurs.*

188 E : Ouais voilà, exactement.

189 K : *Très bien.*

190 E : Et après comme on n'a pas toujours le temps, c'est vrai, on arrive à le prendre mais entre deux portes, mais on le fait quand même.

191 K : *D'accord. L'enseignant d'IME doit-il avoir des qualités humaines particulières d'après-toi?*

192 E : Encore plus que dans l'ordinaire ?

193 K : *Oui.*

194 E : Ben après, c'est dans notre... , nos référentiels de toute manière. On est censé prendre en compte les particularités des élèves en créant justement ces projets individualisés.

195 K : *Mm.*

196 E : Donc à partir de là oui, déjà, c'est la compétence de pouvoir analyser l'élève.

197 K : *Mm.*

198 E : En profondeur.

199 K : *Dans sa globalité.*

200 E : Oui, voilà, encore plus que dans l'ordinaire en fait pour vraiment axer sur ce qu'il a besoin, aussi vraiment le connaître quoi.

201K : *D'accord.*

202 E : Après c'est des compétences qui sont partagées aussi avec l'ordinaire. La bienveillance envers ces élèves, enfin, c'est pas que dans le spécifique. Pour moi, t'es bienveillant envers tes élèves aussi quand tu es dans l'ordinaire.

203 K : *Oui.*

204 E : C'est juste que la relation euh, on est plus proche ici, en fait on prend plus le temps avec les élèves comme tu l'avais vu quand tu étais venue un matin, leur demander ce qu'ils font le week-end, ce qu'on fait dans l'ordinaire mais là, comme c'est des petits groupes, on a le temps de demander à tout le monde.

205 K : *Voilà.*

206 E : Et ceux qui veulent pas dire leur week-end et ben ils peuvent juste dire quelque chose sur ce qu'ils ont vu à la télé la veille mais voilà, ils ont tous le temps aussi de participer. On a vraiment le temps de la faire quoi. On peut prendre cinq, dix minutes parce qu'on a peu d'élèves et ça fait aussi parti des conditions pour la confiance en fait, le fait qu'il y ait pas grand monde, c'est important.

207 K : *ça aide aussi ?*

208 E : Ouais et donc sur cette relation, la fait qu'on ai le temps de discuter d'autre chose, d'autres thèmes. Par exemple moi, je mange à la cantine tous les vendredis midis avec les élèves pour voir les élèves autrement.

209 K : *D'accord.*

210 E : Pour manger avec eux dans des situations qui sont différentes de la classe. On parle pas de classe, on compte pas, on lit pas , on mange, on parle du week-end, on parle d'autre chose.

211 K : *Et eux te voient aussi d'une autre manière à ce moment-là ?*

212 E : Exactement. Et ça je pense qu'on ne le fait pas forcément en ordinaire . Justement avoir des relations un peu privilégiées pour mieux connaître le jeune et qu'il se sente aussi en confiance, c'est ce qu'on fait pas mal à l'IME je pense. On les a pas juste en classe.

213 K : *Ils doivent tous te vouloir à leur table alors non comment ça se passe?*

214 E : Si. En général , c'est ça mais ça va.

215 K : *Tu arrives à ... ?*

216 E : (me coupant la parole) J'attends qu'ils soient tous rentrés comme ça (rire) et j'essaye de varier parce qu'il y a deux salles. J'essaye d'aller dans les deux salles et puis d'être un peu avec tout le monde. Je trouve que c'est intéressant que moi je les vois autrement, qu'eux me voient autrement et les évènements non institutionnels je trouve ça intéressant. Par exemple la fête de Noël, c'est des moments qui sont chouettes à partager.

217 K : *Mm.*

218 E : Parce que justement, on les connaît autrement. Ce qui me manque un peu ici par rapport à l'ancien IME où j'étais, c'est qu'on avait des récréations en fait comme dans l'école ordinaire, donc je les voyais en récré.

219 K : *D'accord.*

220 E : Donc là, ils sont grands donc on peut pas dire récré, donc en pause.

221 K : *Oui.*

222 E : Et ben c'était très intéressant de les voir dans la cour.

223 K : *D'accord.*

224 E : On.., ça permettait de mettre encore plus en avant leur personnalité, s'ils étaient plutôt solitaires, s'ils étaient plutôt joueurs, s'ils allaient embêter les autres ou pas du tout enfin.

225 K : *Mm.*

226 E : Je trouve que ça permettait aussi de...

227 K : *(lui coupant la parole) De les connaître.*

228 E : Ouais alors c'est vrai là, comme on enchaîne un peu heure par heure comme au collège ou au lycée, on enchaîne les heures, ben on n'a pas de pause en même temps qu'eux et je les vois pas sur l'extérieur.

229 K : *Bon déjà le temps de repas le vendredi, c'est déjà bien.*

230 E : Oui, déjà, c'est pour ça que j'essaye de l'institutionnaliser pour moi, d'être là tous les vendredis quoi.

231 K : *Estimes-tu avoir une véritable relation de confiance avec tes élèves ?*

232 E : (Silence) J'aimerais bien répondre un oui ferme mais euh, c'est ce que j'espère, et je pense quand même, je pense. Après sur quels critères est-ce-que je pourrais dire oui quand même ? Par exemple, je reprends David parce que c'est l'exemple le plus flagrant quand même : Il est pas venu beaucoup de fois mais vraiment en début d'année je pense parce qu'il me connaissait pas , enfin le rythme de la classe.

233 K : *Parce que tu arrivais aussi à l'IME ?*

234 E : Mais je pense que s'il changeait, ce serait pareil, s'il allait avec Benoît, je pense que c'est le changement....donc maintenant, il rigole aux blagues voilà, il me trouve drôle, il dit que je suis drôle.

235 K : *Mm.*

236 E : Je pense que du coup le fait qu'il le dise, c'est qu'il se sent bien. Et il y a d'autres jeunes. Là, on fait apprendre à porter secours donc la position latérale de sécurité. Donc il faut se toucher et en début d'année, jamais ils n'auraient accepté, le groupe, pas tous, de se toucher.

237 K : *Mm.*

238 E : Là, ils le font tous.

239 K : *Mm. Donc même entre eux , il y vraiment une relation qui s'est créée.*

240 E : Voilà c'est ça, exactement. Alors qu'au départ, ils étaient vraiment à s'effleurer. Je leur a dit si la personne est vraiment blessée, vous allez pas juste appuyer alors qu'elle est en train de saigner beaucoup. Vous allez devoir vraiment beaucoup appuyer.

241 K : *Mm.*

242 E : Et justement en leur faisant prendre conscience de la nécessité, ça a apporté la confiance en l'autre. Ben il va pas me faire mal quand il appuie... et il faut que j'appuie quand même assez fort. Donc je pense que justement ça aussi ça s'est créé. Après les jeunes dès le début d'année quand ils sont venus en classe, ils ont jamais été réticents.

243 K : *Mm.*

244 E : J'ai toujours eu des jeunes volontaires et ils le sont toujours mais je pense que là, ils se sentent bien quoi. Ils savent comment on fonctionne et ils se sentent bien là maintenant.

245 K : *Mm.*

246 E : Donc, je dis en espérant ne pas me tromper, je pense avoir une relation de confiance avec mes élèves.

247 K : *Et en tout début d'année, de quelle manière ce lien de confiance s'est il créé, ou s'est-il construit ? Comment tu t'y es pris en fait ?*

248 E : Alors, j'ai commencé directement à instaurer ce cadre, cette régularité, ce que je disais tout à l'heure, les rituels. On change la date, on l'écrit. Voilà, dès le début de l'année et on a commencé comme ça et j'ai pris un petit temps avec la plupart des élèves . Bon j'ai pas pris tout le monde parce qu'il y en a qui ne voulaient pas forcément discuter en début d'année mais j'ai essayé de prendre un petit temps avec tout le monde pour discuter...

249 K : *(lui coupant la parole) En individuel ?*

250 E: Oui, enfin la classe était là. Ils étaient en autonomie les autres.

251 K: *D'accord.*

252 E : Et je discutais pendant cinq, dix minutes.

253 K : *Avec chacun.*

254 E : Cinq minutes on va dire avec chacun pour les connaître un petit peu, savoir où ils habitaient, s'ils avaient des frères ou des soeurs, ce que j'ai pas forcément retenu les informations parce qu'il y en avait beaucoup et puis moi , j'arrivais en plus dans le département donc je connaissais pas du tout les villes.Mais ce qui m'intéressait c'est qu'on échange.

255 K: *D'accord.*

256 E : Qu'on crée un lien.

257 K: *Et tu as fait ça dès le départ, dès la première semaine ?*

258 E : C'est ça. Les premières activités, je leur ai donné des coloriages magiques assez faciles pour qu'ils puissent être en autonomie et des choses où justement ils avaient pas besoin de l'aide d'un adulte pour pouvoir prendre un petit peu de temps avec les autres et ils savaient que chacun en aurait.

259 K : *Mm.*

260 E : Pour pouvoir discuter. Donc ça a été assez concluant avec certains mais il y en a qui n'ont pas envie de parler d'eux mais qui ne parlent pas d'eux encore maintenant qui n'aiment pas raconter leur vie et puis ce qu'ils ressentent.

261 K : *Voilà, tout à fait.*

262 E : Ils racontent ce qu'ils avaient envie de raconter, voilà. Je leur avait demandé aussi ce qu'ils souhaitaient apprendre pendant l'année. Alors là, c'était très compliqué. Pour la plupart ils savaient pas forcément ce qu'ils avaient envie d'apprendre , ou besoin d'apprendre. Comme je te disais tout à l'heure, ils savent qu'ils ont des difficultés mais ils ne savent pas forcément les nommer.

263 K : *Mm. C'est trop compliqué pour eux.*

264 E : Voilà ils savent qu'ils ont des difficultés, mais dire exactement lesquelles, pas forcément. Et donc, en leur demandant, c'était les plus grands qui ont réussi à dire. Ben moi, il faudrait que je travaille un peu l'heure, un peu la monnaie, euh.

265 K : *D'accord.*

266 E : Mais c'était vraiment le groupe de sortants au-dessus de dix-huit, dix-neuf ans.

267 K : *D'accord. Mm. As-tu des pratiques particulières, des méthodes de travail qui favorisent selon toi cette relation de confiance?*

268 E : (Silence) Alors je sais pas ce que tu entends exactement par méthodes? En fait, le fait d'être bienveillant.. Quand ils se trompent, en début d'année, la personne qui était là tout à l'heure se trompait beaucoup et je me suis rendue compte que je disais beaucoup "non". Pas sur son ton là.

269 K : *Oui.*

270 E : Mais je disais souvent, ben non, ça c'est pas ça. Du coup, elle avait tendance à se renfermer alors je me suis dit là il y a un truc que je fais pas bien parce que, enfin là ça fonctionne pas, je dois être trop , je sais pas comment dire, en réfléchissant, dans une séance je dis peut-être dix fois "non" quand même. Et le "non" je trouve ça violent.

271 K : *Mm.*

272 E : Donc je fais en sorte de plus le dire, de ne plus utiliser ce "non" ou alors en disant "ben non" (sur un autre ton).....par exemple si sur une image il y a des skis alors que c'est du saut à ski, je vais dire oui, il y a les skis, mais qu'est ce qu'il fait en plus, insister sur l'aspect positif.

273 K : *D'accord.*

274 E : Je pense les positiver dans leur fonctionnement aussi.

275 K : *Mm.*

276 E : Les mettre en réussite.

277 K : *Oui.*

278 E : Pour moi, c'est vraiment important de les mettre en réussite. L'exercice trop facile, ben il est facile, allez on y va , trop facile, vous avez trop bien réussi ? On pourra aller plus loin la prochaine fois. Qu'ils sentent qu'ils peuvent réussir des choses, qu'ils aient justement cette confiance en eux en fait.

279 K : *Est-ce qu'il resterait d'autres éléments qui rentreraient en ligne de compte d'après-toi pour l'élaboration du lien de confiance en IME, après tout ce que tu as dit ?*

280 E : Je vais peut-être penser à autre chose après, là je sais pas. Je sais pas exactement ce que j'ai pas dit , ce que je devrai dire. Est-ce que je vais pas penser à autre chose. Non, là, en tous cas peut-être qu'après, ça me viendra et ce sera trop tard. (rire)

281 K : (rire) *Pour toi la relation de confiance se construit-elle plutôt dans la durée ou dans la qualité des relations?*

282 E : Un peu des deux je pense quand même parce qu'effectivement dans la durée oui, parce qu'ils apprennent à nous connaître, à comprendre le fonctionnement ça c'est une réalité parce qu'en début d'année, ils savent pas du tout comment ça se passe. Donc, forcément, il y a cette appréhension et ils peuvent pas savoir comment ça se passe et faire confiance tout de suite. Mais également dans la qualité, comme je te disais tout à l'heure cette histoire de bienveillance, de les mettre en réussite, pour moi, c'est la partie qualité, donc c'est les deux. Effectivement il faut leur laisser le temps de prendre confiance parce qu'ils sont en grand manque de confiance. C'est aussi une particularité des élèves, ça me fait repenser à la question tu sais, tu me demandais.

283 K : *Oui, les particularités des élèves.*

284 E : Oui évidemment, ils ont un gros, gros, gros manque de confiance.

285 K : *Mm.*

286 E : Je pense que c'est vraiment repérable chez tous les élèves.

287 K : *D'accord.*

288 E : Et donc forcément, sur la durée oui, et sur la qualité oui, je pense.

289 K : *Donc les deux.*

290 E : J'ai assez répondu en argumentant, enfin pour cette question ?

291 K : *Mm.*

292 E : Oui ?

293 K : *Oui, ça va . Selon toi, existe-t-il un lien entre confiance en soi et celle que l'on peut donner aux autres? Ça, je pense que tu y as déjà répondu.*

294 E : Ben oui, je pense. Je te l'ai dit au début.

295 K : *Quel est le portrait d'un enseignant de confiance selon toi ?*

296 E : Ah oui, alors le portrait ? Je vais reprendre un peu tous les mots en fait qu'on a vu : Un enseignant bienveillant, qui met en réussite ses élèves, qui leur propose un cadre rassurant. Donc c'est particulièrement pour l'IME ou ?

297 K : *Non, un enseignant de confiance.*

298 E : Un enseignant, donc tout ce qui est rituels car même un élève ordinaire a besoin de rituels, d'habitudes.

299 K : *Mm.*

300 E : Un enseignant qui est, c'est peut-être bête mais de bonne humeur, c'est à dire souriant.

301 K : *Mm.*

302 E : Parce que je pense que c'est important de sentir euh, ça passe aussi par les émotions. S'ils sentent qu'on est capable de comprendre leurs émotions euh, forcément, ils auront plus confiance, c'est important. Prendre, euh, je sais pas si je te l'ai dit à ce moment là, prendre en compte leurs difficultés, leurs besoins.

303 K : *Oui.*

304 E : Leurs compétences justement, ce qu'ils savent faire et proposer des choses qui soient...

305 K : *Qu'ils soient en mesure de réussir ?*

306 E : Ouais. Que ça respecte leur projet de vie que ce soit pour un jeune qui va en parcours foyer ou en parcours euh, en milieu protégé. Ils ont pas les mêmes besoins. Enfin, un jeune qui va aller en milieu protégé, on va continuer à travailler sur ce qui est

compétences professionnelles, alors qu'un jeune qui va aller sur le foyer, on va travailler toutes les compétences de vie par exemple.

307 K : *D'accord.*

308 E : Je pense que c'est ça aussi, quelqu'un qui est capable de prendre en ..

309 K : *En compte.*

310 E : En compte là où en est le jeune dans son parcours. S'il est tout au début de la réflexion ou s'il a avancé. Euh, qu'est-ce que je peux dire aussi sur un enseignant de confiance ? Un enseignant qui est là, qui a de la régularité, qui est présent, à qui ils peuvent dire des choses. Un enseignant qui est à l'écoute quoi.

311 K : *A qui ils peuvent se confier ?*

312 E : C'est ça, alors, je sais pas s'ils vont beaucoup se confier, comme ici on va travailler avec les éducateurs mais qu'il sache que si il y a besoin, on est là aussi. Parce qu'il peut y avoir un événement qui peut s'être passé avant la classe. Ils savent qu'ils peuvent le dire en classe et ils savent qu'on va en rediscuter après.

313 K : *D'accord.*

314 E : Je pense que la confiance, elle est là aussi. Qu'ils soient écoutés, enfin écoutés et entendus parce que voilà. Qu'ils sachent qu'ils aient une oreille attentive.

315 K : *D'accord.*

316 E : Donc voilà ça c'est important. Euh, après je pense aussi, je te dirais tout ce qui était ritualisé. Je pense qu'il faut aussi varier. Ne pas être trop...

317 K : *Ne pas être trop dans la monotonie ?*

318 E : Oui, voilà, après, je sais pas trop si je suis dans la confiance après, je m'éloigne peut-être un petit peu mais dans nos pratiques...Et aussi proposer le matériel adapté c'est ce que je disais dans la prise en compte de leurs difficultés, de leurs compétences. Leur proposer des choses qui sont adaptées, du matériel adapté.

319 K : *Mm.*

320 E : Donc, je pense que là j'ai du..

321 K : *(lui coupant la parole) Faire le tour de la question.*

322 E : Je prends le temps de réfléchir trente secondes mais... Oui, puis aussi un enseignant de confiance qu'on peut voir mais pas que en classe.

323 K : *Mm.*

324 E : Qu'on peut voir à l'extérieur de la classe. Bon, pas tout le temps, pas dans la rue forcément mais un enseignant qu'on peut voir aussi en dehors, que cette personne là soit aussi visible en dehors.

325 K : *Mm.*

326 E : Et c'est pas mal là je pense, j'ai du faire le tour.

327 K : *Très bien. Et dernière question : Aurais-tu d'autres choses à rajouter sur cette question de la relation de confiance ?*

328 E : Ben, qu'elle paraît essentielle dans leurs apprentissages, dans leur volonté de venir en classe à l'IME.

329 K : *Mm.*

330 E : Si des jeunes se sentent pas bien à l'IME, ils viendront pas donc, on aura des difficultés dans le transport, dans les moments de transition...

331 K : *Mm.*

332 E : Entre un moment et un autre. Je pense que cette relation de confiance, elle est très importante, que ce soit avec l'enseignant ou avec l'équipe pluridisciplinaire. Parce que

des jeunes qui n'ont pas confiance nous diront pas quand ça va pas et donc ça tombera sur le dos de l'institution et ça sera trop tard.

333 K : *Mm.*

334 E : Alors que le problème pourrait être réglé à la source, en tous cas il pourrait y avoir une amorce de discussion donc je pense que c'est très important cette confiance pour tout le monde en tous cas autant pour les jeunes que pour les professionnels. Moi, j'ai besoin aussi qu'ils aient confiance en moi pour avancer, de sentir que oui, ils viennent là avec le sourire. Ils viennent pas à reculons même si ça arrive (rire) qu'ils se sentent bien dans la classe...dans les deux sens quoi. Voilà, ce que j'aurais peut être à rajouter sur la relation de confiance. Voilà.

335 K : *Vraiment un grand merci d'avoir répondu à toutes mes questions.*

337 E : De rien.

Annexe 9

ENTRETIEN N° 5 Durée 45 minutes 10

J : Juliette

K : Karine

1 K : *Le sujet de mon mémoire, c'est donc la perception de la relation de confiance enseignant-élève du point de vue des enseignants spécialisés.*

2 J : D'accord. D'accord.

3 K : *Donc comment définirais-tu la confiance?*

4 J : Alors du côté de l'enseignant, donc, je dirais que pour moi, c'est vraiment faire preuve de valeurs morales.

5 K : *Mm.*

6 J : Hein, d'une certaine éthique.

7 K : *D'accord.*

8 J : Voilà, avec vraiment beaucoup de bienveillance, de la fiabilité. Ça c'est vraiment pour moi très très important et puis c'est aussi croire dans les capacités des élèves.

9 K : *D'accord.*

10 J : Voilà, c'est plutôt ces grands termes-là pour moi.

11 K : *Très bien. Est-ce que tu pourrais me citer d'autres mots qui te viendraient à l'esprit lorsque tu entends le mot confiance?*

12 J : Sincérité.

13 K : *Mm.*

14 J : Lien.

15 K : *D'accord.*

16 J : Respect, alors fiabilité que j'ai dit, sécurité et puis secret. La question du secret, alors du secret c'est vrai que ça m'est venu comme ça peut-être de la confidentialité parce que secret c'est un terme un peu fort. C'est un peu fort mais on a quand même affaire à des enfants parce que là je suis du côté de l'enseignante, qui nous confient des choses.

17 K : *Mm.*

18 J : Euh, et qui peuvent nous dire, tu le diras pas. C'est un secret, autour de leur histoire pas exemple, des choses qui sont très personnelles, très intimes. Donc du coup la question du secret ou de la confidentialité elle est quand même un peu délicate et elle est à gérer. C'est à dire que moi, je ne suis pas dépositaire de secrets.

19 K : *Mm.*

20 J : C'est à dire que je travaille avec d'autres collègues il faut pouvoir aussi euh..., mais ne pas trahir, que ce soit un conflit de loyauté entre eux et moi.

21 K : *D'accord.*

22 J : Donc il y a cette question-là.

23 K : *Et à présent comment définirais-tu donc plutôt une relation de confiance?*

24 J : Alors la relation de confiance pour moi, déjà, elle est basée sur le respect, sur le respect mutuel c'est à dire que je respecte l'enfant moi enseignante. Alors dans le cadre de..., d'une manière générale ?

25 K : *Oui.*

26 J : ... Ben de toute façon, elle est aussi basée sur le respect, pour moi c'est très important. Euh, sur l'écoute sans jugement, si temps est que ce soit possible, alors basée vraiment sur la compréhension de l'autre. Tiens, qu'est-ce qui se joue pour lui dans ce moment-là? En mettant un petit peu de côté mes a priori ou mes jugements. De pouvoir garder une certaine neutralité.

27 K : *D'accord.*

28 J : ça peut être difficile mais après je pense que ça s'apprend, par l'expérience aussi et puis par une certaine connaissance de soi et des autres. Euh, ça peut, enfin c'est aussi basé sur l'aide qu'on peut apporter parce que je pense que si on se confie à quelqu'un, c'est peut-être aussi parce qu'on se sent vulnérable à un moment.

29 K : *D'accord.*

30 J : Donc peut-être qu'on peut à un moment avoir besoin d'être aidé, en tous cas peut-être qu'on peut supposer à l'autre des choses qui pourraient être de l'ordre d'une aide ou d'un ... peut-être de quelque chose qu'il sait, qu'il pourrait nous apporter.

31 K : *D'accord.*

32 J : Un savoir sur des tas de choses hein, c'est pas forcément un savoir...

33 K : *(lui coupant la parole) Et aussi une aide réciproque alors?*

34 J : Réciproque, oui, de l'un envers l'autre. Oui, parce que ça marche dans les deux sens. Et puis voilà, la question de la confidentialité parce que je pense que la confiance, c'est aussi savoir qu'on peut dire ou qu'on peut nous dire des choses personnelles. C'est à dire qu'on se dévoile dans une relation de confiance, on prend le risque de se dévoiler.

35 K : *Oui.*

36 J : Ce qu'on ne fait pas dans une relation je dirais un peu plus ordinaire, quand on sent qu'on a des affinités parce qu'il y a une chimie qui s'opère, il y a quelque chose qui s'opère pour que la confiance se crée.

37 K : *Mm.*

38 J : Bon après, du côté professionnel, c'est encore autre chose mais ...

39 K : *Alors toujours d'une manière générale, quelles sont selon toi les conditions nécessaires pour établir une relation de confiance entre deux personnes?*

40 J : Oui, bon là, il y a des choses, il y a des choses..., je dirais l'authenticité des échanges. Je crois qu'il faut vraiment être..., je disais la sincérité, je pense qu'il faut essayer d'être authentique, de dire des choses alors euh, la vérité je sais pas parce que toute vérité n'est pas bonne à dire en tous cas mais ne pas se priver de pouvoir dire ce que l'on pense.

41 K : *D'accord.*

42 J : Je pense que c'est..., je crois que c'est vraiment important. Après, quand on parle de confiance, on peut se dire aussi trahir la confiance.

43 K : *Mm.*

44 J : On entend ça, tu as trahi ma confiance.

45 K : *Oui, oui.*

46 J : Donc, qu'est-ce que ça veut dire ? La confiance peut supposer aussi qu'on puisse être trahi ou trahir. C'est le risque que l'on prend dans la rencontre que l'on fait avec les autres.

47 K : *Mm.*

48 J : Jusqu'où on va ? Qu'est-ce qu'on peut dire? Mais je pense que dans une relation de confiance, oui, le...l'authenticité et puis la sincérité, sans blesser, parce qu'on sait bien qu'il y a des choses comme on dit plus personnelles...

49 K : *Mm.*

50 J : Confidentielles. Donc du coup jusqu'où on va, quelle prudence on a. Enfin, bon voilà. Et puis qu'est-ce-que je peux dire d'autre, euh, l'engagement, la sincérité pour moi, ça va avec l'engagement personnel. On s'engage quand on..., dans la relation, il y a un engagement, il y a un vrai engagement je trouve, aussi bien dans une relation personnelle que professionnelle.

51 K : *Mm. Très bien. Quelles sont les particularités des élèves dont tu as la charge?*

52 J : Alors, donc ce sont des enfants- élèves, parce que l'élève que je reçois c'est avant tout un enfant avec son histoire et donc dieu sait si dans le parcours de ces enfants-là et de ces élèves-là...

53 K (*lui coupant la parole*) *C'est très important.*

54 J : Oui, c'est très important et c'est une prise en compte que l'on doit avoir . C'est pour ça que je dis enfants- élèves. Parce que c'est vrai que le terme élève, parce que je suis enseignante est beaucoup revenu, ...mais je tiens aussi à compléter avec le terme enfant-élève.

55 K : *D'accord.*

56 J : Donc des troubles de la personnalité et du comportement. Donc on peut avoir des enfants avec des troubles autistiques ou vraiment des enfants déclarés autistes.

57 K : *D'accord.*

58 J : Des psychoses. Donc, moi je suis restée sur le terme de psychose mais enfin c'est les TED. Donc, des enfants qui ont des troubles de la communication, des enfants qui ont des difficultés pour penser, pour conceptualiser, pour comprendre aussi. Il y a aussi, on voit bien des enfants qui ont des troubles importants de la compréhension.

59 K : *Mm.*

60 J : Des enfants qui n'ont pas construit leur identité.

61 K : *D'accord.*

62 J : Donc voilà, qui ne sont pas vraiment différenciés des autres, donc du coup, il faut avoir une petite connaissance de soi pour pouvoir avoir confiance aussi en l'autre donc, tous ces troubles identitaires...

63 K : *Oui.*

64 J : ...font que dans la relation à l'autre c'est très, très compliqué.

65 K : *D'accord.*

66 J : Des enfants qui ne ..., des enfants très persécutés par exemple, très persécutés..., donc des enfants pas différenciés. C'est à dire qu' il y en a un qui crie, l'autre crie. Qui est l'autre ? Moi, qu'est-ce que je suis ?

67 K : *D'accord.*

68 J : Enfin voilà. Donc la problématique de lien à l'autre, donc c'est pour ça que j'aialors on peut dire difficultés relationnelles mais j'aime bien la problématique du lien. Moi, j'aime bien cette idée de la problématique du lien et donc on voit qu'après la confiance elle est très difficile à construire.

69 K : *Mm.Parce que le lien ne se fait pas ou ...?*

70 J : (*me coupant la parole*) Parce qu'ils ont fait l'expérience d'un lien alors parfois..., ils ont eu l'expérience d'adultes avec lesquels ça s'est pas bien passé.

71 K : *Mm.*

72 J : Alors voilà, ça peut être de la maltraitance par exemple donc le lien à l'autre il s'est construit sur de drôles de choses.

73 K : (*lui coupant la parole*) *Sur de mauvaises bases.*

74 J : Oui, voilà, sur des bases qui sont très insécurisées. Euh, le problème d'identité comme je disais, le problème de construction identitaire, donc ça rend les choses très compliquées.

75K : *Mm.*

76 J : Donc, il y a parfois pas de communication. Je parlais de troubles de la communication.

77 K : *Oui.*

78 J : Parfois, il n'y a pas de communication.

79 K : *Pas du tout ?*

80 J : Pas de tout. Ça peut être quelques cris.

81 K : *Mm.*

82 J : Alors après ça veut pas dire que l'enfant n'entend pas, ne comprend pas non plus mais bon ça limite aussi les choses dans la compréhension du langage.

83 K : *Mm. D'accord.*

84 J : Donc voilà.

85 K : *Peux-tu m'indiquer ce qui t'a amené à exercer ici en IME ?*

86 J : Alors, euh, j'ai commencé par faire des remplacements dans le milieu ordinaire et puis, et bien je m'intéressais beaucoup aux enfants qui n'y arrivaient pas.

87 K : *D'accord.*

88 J : Aux enfants qui trainaient un peu la patte, je dirais. Alors, c'était pas du domaine de la pathologie, en tous cas moi j'avais pas d'expérience pour pouvoir dire c'est du domaine de la pathologie.

89 K : *Mm.*

90 J : Mais c'était vraiment tous les enfants, moi, j'avais vraiment une fibre qui a raisonné fort autour de ces enfants qui n'arrivaient pas à apprendre, qui étaient en difficulté ou qui avaient quelque chose d'un peu singulier.

91K : *D'accord.*

92 J : Que je sentais très singulier, donc voilà. Et puis un jour, on m'a proposé un remplacement dans un ..., alors à ce moment-là, c'était pas un IME, euh, c'était même pas un IR (Institut de Rééducation) encore et je me suis dit et bien voilà, bien voilà...

93 K : *Mm. J'ai trouvé...*

94 J : C'est ça, j'ai trouvé. Je veux dire , j'ai été très intriguée au départ., très surprise. Je me suis dit : C'est un autre monde et puis du coup , ça m'a vraiment passionnée et puis j'y suis restée.

95 K : *D'accord.*

96 J : Donc voilà, c'est une rencontre un peu particulière, un peu le hasard aussi mais bon le hasard, je veux dire moi la relation m'intéresse, la difficulté, pouvoir comprendre l'autre. Donc voilà.

97 K : *Très bien. Quelles sont justement pour toi les difficultés à mettre en place un climat de confiance avec ces élèves donc à profil particulier ici à l'IME ?*

98 J : Donc, je parlais tout à l'heure de la construction de l'identité donc, c'est à dire que beaucoup d'enfants ici n'arrivent pas à se construire déjà comme sujet. Donc pour pouvoir faire confiance à l'autre, entrer en relation avec l'autre, il faut un minimum être construit, être différencié, ne pas être trop persécuté, ne pas être trop effrayé par l'autre, savoir un peu ce que l'autre nous veut.

99 K : *Mm.*

100 J : Parce que ça c'est un petit peu compliqué donc là je trouve que c'est un peu difficile. Donc certaines pathologies comme par exemple la persécution, là c'est extrêmement délicat.

101 K : *Mm.*

102 J : Là, je pense à un garçon que j'ai dans ma classe, dans notre groupe. Il faut être extrêmement prudent, il ne faut pas trop élever la voix. La tonalité de la voix elle est extrêmement importante.

103 K : *D'accord.*

104 J : Il faut savoir parler doucement à un enfant à certains moments, ne pas trop les regarder, ne pas forcément être en frontal dans notre posture, il y a des enfants avec lesquels je suis à côté, je ne suis jamais en face à face. Quand un enfant peut être près, là je peux me mettre devant au tableau comme une enseignante je dirais traditionnelle.

105 K : *Voilà.*

106 J : Autrement je suis à côté, d'abord aussi parce que certains enfants sont extrêmement éparpillés aussi corporellement, ils ont pas non plus construit un corps unifié, donc ça veut dire qu'il y a un objet, on le prend, on se déplace, on pousse la chaise. Quand le corps n'est pas rassemblé, quand le corps est morcelé donc ça peut pas tenir, je veux dire, il n'y a pas d'unité.

107 K : *Mm.*

108 J : Donc ça veut dire que pour pouvoir apprendre un petit peu quelque chose que le corps soit posé, unifié, qu'on prenne l'autre en considération pour pouvoir l'écouter.

109 K : *D'accord.*

110 J : Comprendre et puis peut-être savoir qu'il nous veut pas trop de misère donc tu vois c'est...

111 K : *(lui coupant la parole) Mais ça c'est en l'ayant testé que tu t'en aies rendu compte de ... enfin le fait de ...*

112 J : C'est l'expérience et puis aussi les formations qu'on a pu avoir parce qu'il faut apprendre aussi, à savoir ce qu'est la psychose pour éviter les écueils, pour éviter de déclencher aussi des angoisses extrêmement fortes, de la violence.

113 K : *Mm.*

114 J : Il y a des mots, des regards, qui peuvent déclencher des grandes insécurités chez les enfants, chez les élèves, donc du coup, il y a beaucoup de précautions à avoir, beaucoup.

115 K : *D'accord.*

116 J : Je pense à une petite fille aussi sur notre groupe, je lui parle toujours tout doucement en lui souriant, toujours, toujours, sans trop la toucher parce qu'elle ne supporte pas d'être touchée, c'est elle qui m'approche corporellement, mais pas moi.

117 K : *Mm.*

118 J : Donc cette confiance-là, c'est aussi dans la distance, dans la distance corporelle.

119 K : *Oui, oui, savoir trouver la bonne distance .*

120 J : Trouver la bonne distance parce que les élèves ne l'ont pas eux, ça peut être du collage, des enfants qui viennent sur les genoux, des enfants qui nous serrent, des enfants qui nous sentent.

121 K : *Mm.*

122 J : Euh, des enfants qui nous tapotent les bras, enfin voilà donc il faut pouvoir leur dire, je suis là, tu vas pouvoir te mettre à côté de moi, donc dans la douceur, en répétant souvent les choses, pour que ça s'inscrive, pour que ce soit pas menaçant.

123 K : *D'accord.*

124 J : Bon, il y a plein de choses à dire .(rire)

125 K : *Et tu parlais aussi tout à l'heure de la communication. C'est vrai que les élèves qui en ont peu ou très peu ou qui n'arrivent pas à communiquer, ça doit être aussi compliqué pour eux.*

126 J : Alors c'est compliqué. C'est pour ça qu'on peut mettre en place des outils de communication comme le Makaton par exemple.

127 K : *Oui.*

128 J : Donc langue des signes, pictogrammes, on peut travailler à partir de photos. Moi, j'ai beaucoup de photos que je plastifie donc du coup, je sais qu'il y a une petite fille, une petite fille autiste, elle arrive, elle prend les photos et puis, elle pointe, elle nomme, donc elle commence à différencier, alors elle pointe et puis elle donne un autre prénom qui ne correspond donc pas à la photo mais elle m'interroge.

129 K : *Mm.*

130 J : Elle m'interroge et elle attend que je lui dise non, ce n'est pas tel enfant, c'est tel enfant donc tu vois ...

131 K : *Mm.*

132 J : Et puis elle a distribué les photos donc dans ce groupe ils sont trois. Un matin, elle est arrivée et elle a distribué les photos, elle a mis les photos des élèves qui sont à leur place. C'est la première fois donc je me dis tiens, il y a quelque chose qui se ...

133 K : *D'accord.*

134 J : qui s'intègre. Alors parfois, il n'y a pas du tout de langage, pas du tout mais il peut y avoir quand même de la compréhension.

135 K : *Oui.*

136 J : Euh, ça c'est pas forcément antinomique.

137 K : *Mm.*

138 J : Il y a des troubles aussi de, de ...comment dire, oui, des enfants qui n'ont pas vraiment une compréhension très fine du langage, qui peuvent inverser les sujets par exemple. Au lieu de dire "je", ils vont dire "tu" sans trop savoir qui est qui .

139 K : *D'accord.*

140 J : Donc quelquefois, c'est difficile de communiquer aussi.

141 K : *Mm. Alors, accordes-tu plus, moins ou autant d'importance à la notion de confiance maintenant que tu travailles en IME par rapport au poste d'enseignant ordinaire que tu occupais précédemment ?*

142 J : Non.

143 K : *Et pourquoi?*

144 J : Non, absolument pas.

145 K : *C'est inné ?*

146 J : Je pense que c'est absolument... même dans la vie en tous cas, inné, je sais pas mais je me suis construite comme ça.

147 K : *D'accord.*

148 J : Pour moi, c'est extrêmement important que je puisse compter sur les autres globalement parfois je sais sur qui je peux plus ou moins compter et c'est important qu'on puisse compter sur moi. Alors moi, ça a toujours été...

149 K : *D'accord.*

150 J : Et puis je te dis aussi dans la vie de tous les jours, je suis comme ça .

151 K : *Oui.*

152 J : Avec mes collègues de travail euh, ma famille et avec mes élèves et particulièrement avec mes élèves où là j'ai vraiment une relation à..., à construire, une relation pédagogique à construire pour que l'apprentissage puisse se faire.

153 K : *Mm.*

154 J : Qu'ils aient un minimum de confiance aussi et de sécurité avec moi. Donc non. (rire)

155 K : *Alors là, je pense que tu en as déjà un petit peu parlé c'était : Mets-tu en place dans ta classe des conditions particulières pour créer avec tes élèves un climat de confiance?*

156 J : Oui, oui, oui, oui . Je suis très vigilante déjà au cadre que je pose.

157 K : *Oui.*

158 J : Parce que le cadre que je pose, c'est moi qui l'incarne.

159 K : *D'accord.*

160 J : C'est personnifié d'une certaine manière. Donc les affichages, les règles de vies, les rituels dans la classe. Je suis très vigilante à ce que ce soit euh, respecté, pour moi c'est très important pour qu'il y ait un climat de sécurité.

161 K : *D'accord.*

162 J : Je pense qu'on ne peut pas avoir , on peut pas établir la confiance si on n'a pas mis en place des choses qui sont vraiment de l'ordre de la sécurité et des choses qui sont prévisibles parce qu'on a des enfants qui supportent très difficilement le..., tout changement.

163 K : *D'accord.*

164 J : Ils sont très ritualisés, très ritualisés, donc s'il y a une personne d'absente, leur monde peut s'effondrer c'est à dire que c'est une disparition. Certains n'ont pas acquis la permanence de l'objet donc ça veut dire que si un adulte n'est pas là, il a probablement disparu.

165 K : *Mm.*

166 J : Donc pour certains enfants inlassablement je pense à un petit garçon du groupe inlassablement pose la question : Où est-untel? (en faisant les signes) Tu sais, il reviendra demain (en faisant les signes). Alors c'est une question au travail. Il y a des enfants qui ne demandent rien du tout.

167 K : *Oui*

168 J : Lui par exemple, c'est une question qui est au travail . Par exemple, pouvoir prévoir les choses, les anticiper, que ce soit toujours pareil et quand il y a du changement parce que la vie c'est ça aussi.

169 K : *Oui.*

170 J : C'est comment on les accompagne.

171 K : *Mm.*

172 J : Comment on les accompagne. C'est vrai, moi, je suis là, je vais t'aider. C'est vrai, aujourd'hui, c'est pas pareil. Comment on peut faire? Moi, je passe beaucoup par l'écriture. Et bien alors , on va écrire. Il y a un petit garçon la semaine dernière, euh, une éducatrice était pas là et elle l'avait invité à faire une activité cuisine. Il m'avait demandé de noter l'activité qui s'appelait "Top Chef" sur le calendrier de la classe. J'ai dit c'est quelque chose de personnel mais je le note quand même parce que c'est important pour toi.

173 K : *D'accord.*

174 J : L'éducatrice en question n'était pas là.

175 K : *Ce jour-là.*

176 J : Ce jour-là donc ça a été extrêmement compliqué. Donc ensemble, on a dit et bien, on va regarder sur le calendrier. Quand est-ce que ça va être possible ? Pour le réécrire et dire voilà, on a écrit au tableau. Donc écrire, c'est fixer les choses.

177 K : *D'accord.*

178 J : Parce que l'oral ça ne fixe rien d'ailleurs, donc il faut aussi pouvoir fixer les choses donc avoir confiance, c'est ça aussi.

179 K : *Mm.*

180 J : Et puis, donc la bienveillance, j'en ai parlé. Et puis surtout, moi, je dis ce que je fais, et je fais ce que je dis. Pour moi, c'est extrêmement important c'est à dire la question de la parole.

181 K : *Mm.*

182 J : Pas de la promesse, parce que c'est pas vraiment de la promesse.

183 K : *Oui.*

184 J : C'est à dire si je pose une parole, je tiens ma parole et je veux que les enfants apprennent à faire pareil.

185 K : *D'accord.*

186 J : Pareil, ça pour moi, c'est extrêmement important. Tu m'as dit ça, tu te souviens que tu m'as dit ça, je compte sur toi pour que tu le fasses.

187 K : *Mm.*

188 J : C'est ce que tu as dit. Voilà, parce que ce sont des enfants qui peuvent être complètement dispersés enfin voilà. Donc, les ramener à soi, les ramener à ce qu'ils disent, que la parole elle ait vraiment un poids, ça construit aussi quelque chose ça.

189 K : *Oui*

190 J : Ne pas dire n'importe quoi et faire n'importe quoi.

191 K : *Mm.*

192 J : Et puis moi non plus, justement, je suis le premier exemple, entre guillemets, si temps est que je puisse être un exemple.

193 K : *D'accord*

194 J : Voilà, ça participe à la fiabilité, à la solidité, à la prévisibilité.

195 K : *Mm.*

196 J : Pour moi c'est vraiment très important.

197 K : *Très bien. Le fait de travailler au sein d'une équipe pluridisciplinaire, le partenariat avec d'autres professionnels t'aide-t-il à la mise en place de cette relation de confiance avec tes élèves?*

198 J : Oui, d'une certaine manière, c'est à dire que les enfants ont affaire quand même à des adultes, à de nombreux adultes, et donc ils vont bien souvent vérifier, ce qui est dit, ce qui est fait, donc ils peuvent s'adresser à moi, me demander quelque chose puis ensuite aller demander la même chose à un autre adulte ou vice versa..

199 K : *Pour vérifier la cohérence.*

200 J : Pour vérifier la cohérence et donc c'est dans la cohérence qu'on construit aussi la confiance c'est à dire qu'il faut vraiment qu'on soit très cohérent et puis si on a un doute, pouvoir échanger et dire : Ah mais oui, je vais demander, je vais lui demander parce que moi, je crois que c'est ça que j'avais dit. Est-ce que tu te souviens ? On en avait parlé.

201 K : *D'accord.*

202 J : Voilà, cette idée d'aller vérifier et puis de faire circuler la parole entre nous alors vraiment dans l'équipe parce qu'on est vraiment sur le terrain avec les éducateurs.

203 K : *Oui*

204 J : Les éducateurs, davantage. Maintenant, il y a aussi la question du secret. Donc quand un enfant me dit quelque chose, moi, je ne peux pas garder ce secret parce que ça peut être important aussi .

205 K : *Oui.*

206 J : En tous cas, c'est toujours important, déjà pour l'enfant. Donc je dis : Tu sais je pense que je dois en parler donc je te préviens que je vais en parler à telle personne.

207 K : *Mm. D'accord.*

208 J : Donc voilà , il faut que les enfants connaissent un peu les circuits aussi, repèrent qui sont les personnes qui travaillent là parce que c'est pas évident du tout. Les enfants ne connaissent souvent...

209 K : *(lui coupant la parole) Ils ont a faire à un grand nombre de professionnels.*

210 J : Oui, voilà. Savoir que telle personne occupe la fonction de secrétaire ou la fonction de directeur. Alors les enfants savent le directeur mais autrement, ils savent pas, ils sont complètement perdus donc pouvoir bien rappeler que telle personne elle fait ce métier-là et elle a cette responsabilité-là vis à vis de cet enfant-là.

211 K : *Mm.*

212 J : Par rapport à la famille aussi parce qu'il y a les partenaires professionnels mais il y a le partenaire famille qui est très important, très important. Là, on va rencontrer la mamam d'un de mes élèves.

213 K : *Mm.*

214 J : Et aujourd'hui, c'était très difficile pour lui, il était extrêmement agité et je crois qu'il est très inquiet. Très inquiet de ce que l'on va dire à sa maman.

215 K : *D'accord.*

216 J : Donc on prend soin de pouvoir le rencontrer un peu avant et nous allons ..., moi, je lui dis, tu sais, je vais parler de ça à ta maman. Ne t'inquiète pas mais voilà ce que je vais lui dire.

217 K : *D'accord.*

218 J : Qu'est-ce-que tu en penses, toi, de ce que je vais lui dire?

219 K : *Mm.*

220 J : Ah, ben ça , c'est un élément de progrès, ça c'est un élément sur lequel il faut que tu travailles donc peut-être que moi, je vais en parler à ta maman. Enfin voilà, on prépare aussi les enfants pour qu'ils soient en confiance parce que souvent, des adultes qui se retrouvent, des parents, c'est très très inquiétant, il y a beaucoup d'angoisse. Ce sont globalement des enfants qui sont très angoissés, très angoissés. Donc la confiance elle est aussi dans ce qu'on peut établir avec les familles, dans le travail qu'on fait tous ensemble aussi donc elle est partout en fait la confiance. A des niveaux différents mais elle est partout.

221 K *L'enseignant d'IME doit-il avoir des qualités humaines particulières pour favoriser cette relation de confiance, des compétences émotionnelles ou des capacités relationnelles?*

222 J : Oui , oui.Heu, oui peut-être un petit peu plus quoique tout enseignant devrait bien être très empathique par exemple. Je pense qu'il faut pour voir avoir de l'empathie. Toujours se dire : Mais que vit donc cet enfant ? Moi, j'essaye souvent de me dire : Et si moi j'étais dans cet état d'agitation, et si moi, je ne pouvais pas parler?

223 K : *Mm.*

224 J : Dans quel monde ...est-ce que je comprendrais quelques chose à ce qui se passe autour de moi? Se dire ...

225 K (*lui coupant la parole*) *Se mettre à sa place.*

226 J : Se mettre à sa place. Moi, l'empathie...avec aussi la compréhension de la pathologie parce qu'il suffit pas de ..., d'être empathique.

227 K : *Oui, oui.*

228 J : Mais il faut comprendre aussi un peu les mécanismes quand même de l'autisme, de la psychose pour éviter à la fois les écueils, parce que ça je pense que c'est vraiment très important, éviter d'être pris dans des choses un peu émotionnelles qui peuvent nous dépasser parce qu'il y a beaucoup de projections des enfants sur nous donc il faut être assez résistants à ça, se dire que ce n'est pas nous en tant que personnes qui sommes visées mais ce que l'on représente, ce que l'on représente.

229 K : *Mm.*

230 J : C'est un travail qui est pas toujours facile à faire mais avec l'expérience et avec les instances que l'on a, réunions cliniques, analyse de la pratique, les réunions pluridisciplinaires, on a des espaces où on peut parler de ce qui se joue pour les enfants et de ce que l'on joue nous aussi dans la relation avec cet enfant-là.

231 K : *Oui.*

232 J : Donc ça se construit, ça se déconstruit pour pouvoir opérer aussi un pas de côté. Il n'y a que nous qui pouvons nous décaler de la situation. Ce ne sont pas les enfants qu'on accueille, c'est impossible, on ne peut pas leur demander ça.

233 K : *D'accord.*

234 J : Une pathologie, voilà, quand elle est avérée, voilà, ça se déroule, le symptôme se déroule, et puis nous on se prête à ça, parce que l'institution, elle est faite pour ça, pour qu'on puisse voir un peu à quoi l'enfant a affaire pour qu'on puisse agir, savoir quels sont ses besoins. Donc, du coup, le petit pas de côté, savoir se décaler, avoir de l'humour, je dirais aussi.

235 K : *Mm.*

236 J : Avoir de l'humour parce qu'il y a des situations qui sont souvent un peu plombantes donc quand on peut les décaler, c'est vachement bien.

237 K : *Oui, d'accord.*

238 J : Tu vois, moi, je sais que j'aime bien quand c'est possible.

239 K : *Oui.*

240 J : Quand c'est possible. Il y a des enfants qui n'ont absolument pas accès au second degré, au sens figuré, c'est ingérable. Un mot est un mot et ça ne peut pas être autrement, ça ne peut pas être autrement.

241 K : *Tu sais avec qui tu peux.*

242 J : Je sais avec qui je peux et on peut rendre un situation un peu légère, un peu légère. Donc voilà, pouvoir s'ajuster à l'autre, résister, ce que je dis, résister un peu aux agressions, aux projections, aux phénomènes un peu destructeurs parce que c'est quand même heu..., il y a des choses qui sont à l'oeuvre de ce côté-là.

243 K : *Mm.*

244 J : Donc, il faut vraiment positiver.

245 K : *Prendre de la hauteur ?*

246 J : Il faut prendre de la hauteur, de la légèreté, de la joie aussi vraiment, vraiment, pouvoir trouver, voilà et ça dans les équipes, je sais que...dans notre équipe en tous cas, on plaisante, nous, entre professionnels, un peu avec les enfants, ça dépend avec quels enfants mais on amène des choses qui sont de l'ordre de la gaieté. Je pense que c'est vraiment

important, dans toute la vie, il faut faire ça, dans toute sa vie...Et puis, de la patience, beaucoup de patience.

247 K : (rire) *Beaucoup de patience.*

248 J : Beaucoup de patience et puis regarder...

249 K : (lui coupant la parole) *Ne pas être trop ambitieux ?*

250 J : Bien sûr, bien sûr, parce que ça se répète, des comportements qui se répètent, des choses qui n'arrivent pas à se débloquent au niveau des apprentissages, au niveau des comportements mais regarder aussi de là où l'enfant est parti, où l'élève et se dire ouh la la mais en fait il a parcouru tout ce chemin-là ! Donc un petit progrès, c'est une grande victoire.

251 K : *Voilà.*

252 J : Et pouvoir leur dire aussi : Regarde les progrès que tu as fait. Ça tu ne savais pas le faire. Alors, c'est pas possible avec tous les enfants mais dans les évaluations qu'on peut faire ou dans les bilans qu'on peut faire, on se dit que ...les amener aussi à constater leurs réussites.

253 K : *Très bien. Estimes-tu avoir une relation de qualité avec tes élèves, une relation de confiance?*

254 J : Heu, j'espère. J'espère. En tous cas, moi, je mets tout ne place pour établir cette relation. Maintenant le processus, il est très lent. Il peut être très difficile aussi. C'est jamais gagné avec des enfants très persécutés, c'est jamais gagné. Avec des enfants autistes qui ne sont pas ...qui sont peu dans la communication par exemple et dans l'interaction. Moi, je me souviens avoir travaillé avec des enfants deux ou trois ans et au moment où ils ont changé de groupe, plus un regard, plus un mot comme si je n'existais pas.

255 K : *D'accord.*

256 J : Comme si je n'existais pas. Des enfants pour lesquels on peut avoir un certain transfert avec des enfants ou certaines affinités, voilà, il y a des enfants.

257 K : *Mm.*

258 J : Des enfants avec lesquels il y a une petite complicité, et puis , on est très surpris. Mais avec l'expérience, on dit ben c'est comme ça, c'est comme ça. La question de l'attachement, ce n'est pas forcément construit.

259 K : *D'accord.*

260 J : Voilà, heu.. Certains je dirais s'autorisent à se confier à moi. Donc je me dis que je suis une personne de confiance.

261 K : *Mm.*

262 J : Voilà, quand un enfant peut me dire... sur des choses importantes hein, qui peuvent même être graves, donc là, je me dis , je suis une personne de confiance, ça c'est sûr. Maintenant, il y a des événements parfois..., on l'impression que ça se construit un peu lentement et puis à un moment, il y a un événement qui fait que quelque chose, une situation que j'ai pu résoudre avec l'enfant. Et donc ça pose quelques chose et ça initie autre chose dans la relation.

263 K : *D'accord.*

264 J : ça , ça peut arriver aussi.

265 K : *Tu peux arriver à te dire à certains moments, là, ça y est, à partir de maintenant.. ?*

266 J : (me coupant la parole) Ah oui, parce qu'il faut du temps déjà pour la rencontre avec ces enfants-là. Avec ces enfants là il faut du temps pour qu'ils nous acceptent et qu'ils nous fassent confiance mais il y a parfois des événements, des situations, parfois même

quand on pose une limite assez ferme, je me souviens avec un garçon où il avait fallu que je le tienne un peu, que je lui dise, non, non, je t'ai demandé quelque chose et il faut vraiment que tu le fasses. Là, tu dois réparer ce que tu as...il y avait eu une bêtise de faite, bref, donc il avait à réparer quelque chose hein.

267 K : *Mm.*

268 J : Et donc je n'ai pas lâché et à partir de ce moment-là, il a su qu'il avait affaire à quelqu'un de solide.

269K : *D'accord.*

270 J : De solide, pas non plus qu'il avait peur de moi ou d'une autorité parce que c'est pas ..

271 K : *Mm.*

272 J : ...Parce que l'autorité, elle est dans le respect, dans la justice qu'on peut....donc voilà, c'est variable. Un enfant persécuté ne donnera pas sa confiance comme ça. Il faudra parfois des années, des années. Moi, je le vois bien. Il y a un petit garçon sur le groupe qui a fait énormément de progrès mais quelquefois, si je dis un mot un peu... voilà, si je le reprends un peu fermement, hop, il me regarde comme si j'étais étrangère et comme si je lui voulais du mal. Donc je dois être très prudente.

273 K : *D'accord.*

274 J : Très prudente. Pour ne pas que ça s'inverse non plus, pour ne pas que ça se brise.

275 K :*Mm. Parce que ce lien est très fragile.*

276 J : Voilà, on fait en sorte de ne jamais rompre le lien. C'est à dire que quoiqu'il arrive, pouvoir dire qu'on a été affecté, pouvoir dire que ça c'est pas normal, qu' il a pas respecté, parce qu'il y a des choses qui sont..., qui nous touchent, on a nos limites aussi..

277 K : *Oui, oui.*

278 J : Et je trouve que c'est vraiment très important de ne jamais rompre le lien et de dire voilà, là j'étais pas contente, ou là, ça m'a fait de la peine. Pouvoir dire... l'authenticité dont je parlais elle est avec les enfants aussi.

279 K : *Mm. De quelle manière le lien de confiance se crée-t-il et se construit-il entre toi et tes élèves ? Je pense que tu as déjà un peu répondu à cette question.*

280 J : Voilà , moi je disais que ça se tissait doucement, voilà, au cas par cas. Le facteur temps est très important en institution. Très important.

281 K : *Oui.*

282 J : Très très important car il y a des enfants qui mettent du temps.

283 K : *Le fait que tu les aies plusieurs années de suite ?*

284 J : Oui, et puis eux aussi, le temps qu'il mettent. Il y a une temporalité un peu différente parce qu'ils sont dans un rythme différente aussi. Ils ont à construire , je dirais des choses très primaires. Je veux dire, les enfants quand ils arrivent à l'école, je dirais en CP, il y a une construction identitaire qui est déjà faite, ils savent un peu qui ils sontils ont une petite connaissance de soi, il y a des petites choses quand même qu'on peut repérer. Tandis que là , c'est beaucoup plus long selon aussi les pathologies.

285 K : *Et contrairement à un enseignant ordinaire qui a ses élèves cinq ou six heures par jour tous les jours, toi , tu ne les as que ponctuellement?*

286 J : Je ne les ai que ponctuellement. Mais, il y a des moments de vie aussi. Je veux dire l'accueil par exemple se fait avec les éducateurs.

287 K :*Oui.*

288 J : Donc, il y a des petits moments donc c'est vrai que c'est plus fractionné, je les vois moins souvent mais il y a le temps du goûter le vendredi, le temps de parole où là...,il y a quand même des moments de vie de groupe où je suis présente.

289 K : *Mm. Tu vois chacun un peu tous les jours?*

290 J : Oui, oui, tous les jours , je les vois tous les jours mais pas forcément tous les jours dans la classe. Mais j'ai aussi des moments de partage et de vie dans le groupe, des activités en coanimation. C'est pas qu'une relation d'apprentissage, c'est des moments de vie, des moments de vie.

291 K : *D'accord.*

292 J : C'est peut-être ça qui manque aussi à l'école d'une manière un peu ordinaire ?

293 K : *Mm.*

294 J : Pouvoir créer ces expériences de vie parce que je trouve que c'est dans ces moments-là, on est peut-être un petit peu plus détendu...y'a pas de , y'a des objectifs mais ils sont différents...c'est apprendre à vivre avec les autres donc heu..

295 K : *Oui, oui. Alors as-tu des pratiques particulières qui selon toi favorisent cette relation de confiance au quotidien.*

296 J : Ben, la question, je disais, la question du cadre, pour moi, très important, la question de la distance, vraiment de savoir être à distance de l'élève, en tous cas de ..., être capable d'être séparés l'un de l'autre pour pouvoir un peu se regarder, communiquer, apprendre de l'autre, écouter, alors à la fois à côté ou en face à face.

297 K : *Mm.*

298 J : Alors beaucoup de ..., dans les paroles que je peux dire, je les valorise, je les encourage, voilà, pour moi, c'est une pédagogie très positive. Il faut vraiment que ce soit positif. A certains enfants, je ne peux pas dire non. Je leur dis :Ah , c'est une drôle de bonne idée que tu as là, je vais la noter ! Et puis, tu la gardes, et puis peut-être que tu pourras faire ça à un autre moment ou bien avec quelqu'un d'autre. Parce que le non est une frustration tellement importante...

299 K : *(lui coupant la parole) Il faut toujours positiver ?*

300 J : Toujours, toujours, je ne perds jamais le fil de ce que je dois faire avec eux , dans la classe, jamais.

301 K : *Mm.*

302 J : Mais je sais que parfois, je prends des chemins de traverse.

303 K : *Oui.*

304 J : Et d'ailleurs, c'est très enrichissant aussi parce que ça amène à découvrir aussi d'autres choses, à assouplir parce que des fois les enfants ne supportent pas la demande qu'on peut avoir. Ils supportent pas. Donc, voilà, c'est aussi la manière dont je conduis ma pédagogie.

305 K : *D'accord.*

306 J : A la fois très très positive. Je ne corrige jamais en rouge. C'est un truc tout bête.

307 K : *Mm.*

308 J : Je ne corrige jamais en rouge. J'ai du rose, j'ai mon petit crayon rose.

309 K : *Mm.*

310 J : J'ai mon crayon magique pour effacer les erreurs parce que le traitement de l'erreur , j'y porte vraiment beaucoup, beaucoup d'attention. Il y a des enfants pour lesquels une erreur est insoutenable donc, j'ai mon blanco, c'est mon crayon magique donc, hop, hop, hop, hop, ça c'est pas très très grave, on va effacer et puis tu vas recommencer voilà donc.

311 K : *D'accord.*

312 J : Faire que l'erreur ne soit pas insupportable .

313 K : *Mm.*

314 J : Pour certains enfants... Parce que pour d'autres, encore faut-il s'apercevoir qu'on s'est trompé. Il y a des enfants qui n'aperçoivent pas de leurs erreurs, qui n'en sont pas encore là mais en tous cas quel traitement on en fait euh...donc moi j'accueille ça vraiment avec beaucoup de bienveillance, les idées de chacun, en disant, c'est toujours des bonnes idées. Cette réponse que tu as faite là, je note au tableau, je fais beaucoup ça...donc l'initiale quand on fait des travaux, on confronte beaucoup, on essaye de coopérer.

315 K : *Mm.*

316 J : De voilà, de former une équipe. Moi, je dis on est une bonne équipe. Alors je fais pas ça avec tous les groupes. Je parle d'une groupe spécifiquement parce qu'autrement, parce que ça peut être du travail plus individualisé mais là j'essaie de créer une dynamique de groupe.

317 K : *Mm.*

318 J : Donc là, chacun a des idées et elles sont toutes valables, elles ont toutes une valeur donc j'écris. Ensuite on compare, là c'était un petit peu ça, pas tout à fait ça . Oui, ça c'est pas mal du tout. Il y en a pas un qui fait mieux que l'autre, voilà, c'est l'égalité, la justice. C'est très important, très important.

319 K : *D'accord.*

320 J : Donc voilà.

321 K : *Et par rapport à la communication, l'outil Makaton, que vous utilisez ici au sein de l'équipe, ça aide aussi à établir de lien de confiance.*

322 J : Oui, bien sûr parce que je pense à un petit garçon arrivé l'année dernière, moi je ne le comprenais pas du tout, c'était extrêmement compliqué parce quand on ne peut pas se comprendre, rien n'est possible, rien n'est possible . C'est que des malentendus, c'est que de l'angoisse et donc moi, j'ai fait la formation Makaton l'année dernière et j'ai trouvé que c'était une respiration incroyable, incroyable. Déjà, ça a créé des choses entre les professionnels.

323 K : *Oui.*

324 J : ça a dynamisé énormément l'équipe alors on était une douzaine mais bon ça va se poursuivre cette année et puis ça a donné des outils aussi pour les enfants heu...voilà, ça créé donc de l'apaisement dans un premier temps.

325 K : *Oui.*

326 J : Dans un premier temps, je pense à ce petit garçon. Le fait que je le comprenne et qu'il me comprenne donc du coup, oui, ça améliore la relation, la relation déjà.

327 K : *Oui la relation dans un premier temps.*

328 J : Dans un premier temps et puis ensuite la sécurité de cette relation, la confiance. Oui, oui.

329 K : *Mm. Au sein de l'IME, d'autres éléments rentrent-ils en ligne de compte d'après toi pour la création de ce lien de confiance ?*

330 J : Ben, je pense que j'ai balayé pas mal de choses, heu...

331 K : *Peut-être le fait d'avoir les enfants justement en petit groupe dans la classe par rapport à l'ordinaire où on en a vingt-cinq, vingt-six à la fois?*

332 J : Oui, oui, après je pense que c'est quand même une question de posture. Je veux dire pouvoir accueillir chacun. Alors après effectivement quand il y a trente enfants dans une classe, comment pouvoir accorder ...? Je pense qu'on peut quand même ...

333 K : *Mm.*

334 J : C'est vraiment une question de ..., d'état d'esprit, de posture, de pouvoir à un moment dire à un enfant quelque chose un peu ...

335 K : *D'accorder de l'attention à chacun.*

336 J : Voilà, de pouvoir peser ses mots aussi. Il faut avoir du temps pour le faire, il faut avoir du temps pour le faire. Nous, c'est la base de notre travail.

337 K : *Mm.*

338 J : Nous c'est la base de notre travail, cette relation de confiance, vraiment. Après, moi, je me souviens, alors quand on a vingt-sept enfants, vingt-sept élèves, c'est compliqué mais quand même. Mais quand même, pouvoir être bienveillant avec chacun et pouvoir, et avec tous, je pense que ça se construit, ça s'apprend et ça se fait.

339 K : *Mm.*

340 J : Moi je me souviens dans mon parcours avoir eu des profs bienveillants, que j'aimais beaucoup d'ailleurs on a tous eu des profs qu'on a beaucoup aimé parce qu'ils avaient cette empathie...

341 K : *Oui.*

342 J : Cette bienveillance, une parole, pas de jugement pas de choses comme ça péremptoire. On avait l'impression d'être unique pour eux, c'est ça. C'est la question dans les yeux de l'autre, je pense. Alors maintenant voilà le métier d'enseignant spécialisé, oui, on a des groupes, on peut travailler avec un seul enfant en individuel, heu...mais après quand on en a quatre ou cinq, c'est sportif, c'est très sportif.

343 K : *Oui. Mm.*

344 J : Parce que là, on voit, les interactions par exemple ce matin, c'était très sportif. Et il n'étaient que quatre. Ils n'étaient que quatre. Mais quand il y en a un qui ne va pas très très très bien, dans les interactions, c'est conflictuel, c'est ouah!

345 K : *Pour toi la relation de confiance se construit-elle plutôt dans la durée ou dans la qualité des relations ?*

346 J : Et bien les deux. Comme je disais le facteur temps est très très très important.

347 K : *Mm.*

348 J : Très important, avec les jeunes que nous accueillons voilà. Et dans la qualité bien sûr. D'ailleurs toutes les qualités que je décrivais, la fiabilité, la sécurité, pouvoir être bienveillant, empathique, etcetera, pour moi, c'est le choix des mots que l'on emploie, enfin tout ce que je décrivais.

349 K : *Mm.*

350 J : Pour moi, c'est vraiment à la fois dans la qualité et la question du temps est importante en IME.

351 K : *Selon toi existe-t-il un lien entre confiance en soi et celle que l'on peut donner aux autres ?*

352 J : Euh, si on nous a fait confiance à nous avant, quand on était enfant, parce ça se construit très tôt, la confiance en soi. Donc il faut que quelqu'un nous ait fait confiance pour pouvoir nous dire : Tiens, qu'est-ce que je peux retrouver moi dans la relation, de pouvoir s'ouvrir à l'autre. C'est vrai que le manque de confiance en soi peut fermer les portes de la relation en tous cas ne pas pouvoir prendre ce risque d'aller un peu plus loin. Après,

on peut se contenter de relations superficielles. On n'est pas obligé non plus, moi, je me dis que ..., je vois bien..

353 K : *Mm.*

354 J : Il y a des relations qu'on peut avoir qui sont de l'ordre de ..., enfin voilà, une relation professionnelle, une relation , enfin un bonjour, une relation de voisinage par exemple. On peut ne pas avoir forcément besoin de ça.

355 K : *Oui.*

356 J : Maintenant, effectivement, c'est intéressant de pouvoir se confronter , confronter des idées, parler de ses sentiments, de ce que l'on ressent, voilà, d'aller un peu en profondeur, de débattre, donc il faut avoir confiance aussi pour s'exposer..

357 K : *Mm.*

358 J : Pour prendre la parole et dire qui on est, et voir un peu qui est l'autre. C'est un risque. La relation, c'est toujours une prise de risque, alors la relation de confiance, encore plus.

359 K : *Oui.*

360 J : Encore plus, il y a un risque donc il faut avoir un peu de solidité pour prendre ce risque-là, d'une manière générale.

361 K : *Très bien. Quel est le portrait d'un enseignant de confiance selon toi ?*

362 J : Alors, ben, pour moi, ben (rire), je pense que je l'ai dis et redis. C'est la bienveillance, l'écoute, l'exigence parce que j'en ai pas trop parlé mais moi, je suis exigeante. Je suis exigeante, c'est à dire que je veux que le travail se fasse, c'est très important. La question des limites aussi. Je veux dire, la bienveillance, c'est pas le tout permissif.

363 K : *Oui.*

364 J : Pas le tout permissif, du tout, du tout, du tout. Savoir en tous cas que l'on peut compter sur l'autre et que l'autre compte.

365 K : *Mm.*

366 J : Moi, je suis très sensible à ça, vraiment très sensible. Je demande à mes élèves , euh..., je sais qu'ils peuvent compter sur moi, mais je veux compter sur eux aussi. Je leur dis: Je veux compter sur toi, c'est important ce que tu me dis, c'est important ce que tu fais. Je vois bien la fierté qu'ils peuvent avoir quand il y a une réussite, quand il y a ...voilà. La droiture, la droiture aussi, mais ça va avec la moralité.

367 K : *Oui.*

368 J : Avec la moralité pour moi. Pour moi, c'est important, c'est important.

369 K : *Et enfin, aurais-tu d'autres choses à rajouter sur cette question de la relation de confiance?*

370 J : Je dirais que quand on a réussi à établir une relation de confiance, et bien, c'est moteur de changement. C'est à dire que c'est dans le regard de l'autre que ça vaut le coup de changer les choses, pour soi, surtout pour soi, mais surtout pour les autres. Moi, je le vois bien. Avoir confiance, c'est quand on a un bon transfert, nous on parle de relation-transfert.

371 K : *Oui.*

372 J : On voit bien que pour faire plaisir d'ailleurs les enfants font ça. C'est pour leurs parents, pour leur maîtresse, qu'on accepte de changer les choses pour soi et puis pour l'autre donc c'est moteur de changement, donc ça construit déjà, ça construit une personnalité et ça permet de ..., oui de changer les choses, d'accepter de changer les choses. Alors, quand on a construit un petit peu de confiance, ça va avec la connaissance de soi.

373 K : *Mm.*

374 J : La connaissance de l'autre et alors là on peut travailler sur ce qui pose un petit peu problème quand on peut se dire les choses. Moi, je travaille aussi comme ça avec certains élèves qui sont en capacité de comprendre que là, ça fait problème. Comment ça fait problème pour eux, et ensuite qu'est-ce qu'on peut changer de ça ?

375 K : *Qu'est-ce qu'on peut faire?*

376 J : Et qu'est-ce-qu'on peut faire ? Donc euh...voilà.

377 K : *Je te remercie beaucoup d'avoir répondu à toutes mes questions.*

378 J : C'est moi. (rire)

Annexe 10 Tableaux d' analyse qualitative

Définition de la confiance			
	Une croyance	E1	2C " Je pense que ça induit une croyance. Pour la confiance en soi, en ses propres capacités et pour la confiance en l'autre, le fait que l'on puisse compter sur l'autre".
	Un sentiment	E2 E4	2S " Alors, la confiance, je définirais ça comme euh, il a une partie de, pour moi dans la confiance, il y a une partie de bien-être." 8E" Pour moi, la confiance, c'est se sentir à l'aise enfin avec soi-même et après, cette confiance justement en soi après elle permet d'avoir confiance en l'autre."
	Un lâcher prise	E3	6A " Il s'abandonne quand même à quelqu'un qui va prendre en charge le projet". 8A "La confiance, c'est dire, je lâche quelque chose pour rentrer dans ce cadre-là."
	Différents types de confiance	E1 E4	2C " Je pense à la confiance en soi d'une part et la confiance en l'autre, de l'autre. 4E " Il y a avoir confiance en soi et avoir confiance en l'autre".
	Différents degrés de confiance	E2	160S " Il y a des degrés de confiance différents."
	Des valeurs	E1 E5	10C" Avoir des valeurs communes." 152C"L'importance des valeurs propres à l'institut" 4J " C'est vraiment faire preuves de valeurs morales. 6J " D'une certaine éthique."
	Deux variables	E1	6C " Je pense que ça relève aussi de l'affectif et de quelque chose de l'ordre du rationnel".
Définition de la relation de confiance			
	Un contrat	E1 E3	8C " Elle peut être basée sur un contrat implicite ou explicite". 4A " Pour moi, c'est un contrat qui s'installe en fait entre l'enseignant et l'élève." 6A " Le contrat, c'est autour d'un projet, en fait c'est le projet pour lui autour des apprentissages."
	Une prise de risque	E3 E5	22A " C'est une prise de risque pour lui (l'élève) de s'investir dans cette relation-là." 34 J " C'est à dire qu'on se dévoile dans une relation de confiance, on prend le risque de se dévoiler."

			46J " C'est le risque que l'on prend dans la rencontre que l'on fait avec les autres."
--	--	--	--

Caractéristiques			
	Notion de temps	E1 E2 E3 E4 E5	8C " Elle s'inscrit dans le temps" 10C " Prendre le temps de se connaître". 112C " Pour certains enfants, ça peut prendre des semaines voire des mois." 124S" On a des jeunes qui mettent énormément de temps à investir la relation." 150S " Il faut du temps parcequ'il faut se connaître." 20A " Dans sa compréhension de l'autre, l'élève met en général un certain temps". 46A " Il faut vraiment que l'enseignant fasse preuve de patience." 306 A " Elle est toujours à se construire dans la durée." 282E " Effectivement, il faut leur laisser le temps de prendre confiance parce qu'ils sont en grand manque de confiance." 254 J " Maintenant le processus, il est très lent."
	Au moins deux personnes	E2 E3 E4	16S " La relation de confiance, ça veut dire être deux ou plusieurs en tous cas." 18A"ça implique deux personnes, donc deux parties" 28E " Quand on est avec quelqu'un et qu'on se sent bien avec cette personne."
	Réciprocité	E1 E2 E3 E4 E5	8C " La relation de confiance à mon sens implique une réciprocité." 16S " Prendre l'autre en considération et que soit-même on soit pris en considération". 18A " ça implique une part égale dans la mise en place de la relation. C'est à dire que chaque partie doit faire un pas vers l'autre." 40E" Il faut déjà une volonté de la part des deux" 24J " la relation de confiance, elle est basée sur le respect, sur le respect mutuel."
	Fragilité	E1 E3 E5	8C " Je pense qu'elle reste fragile en ce sens qu'un fait peut la remettre en question". 116C " Ce lien est très fragile, le lien de confiance" 180C" C'est un lien qui est très fragile et qui peut à tout moment être cassé." 306 A : "C'est jamais acquis, c'est jamais sûr." 46J" La confiance peut supposer aussi qu'on puisse être trahi ou trahir." 245 J : " Le processus..il peut être difficile aussi.

			C'est jamais gagné."
--	--	--	----------------------

Des bases			
	Connaissance	E2	4S" Il y a aussi le côté connaissance, c'est à dire que je fais confiance parce que je connais."
	Compréhension	E1	22C" Il faut vraiment prendre le temps de bien se comprendre."
		E3	20A "Il (l'élève) a une part à faire pour aller vers la compréhension de ce qu'est l'enseignant, de comment il fonctionne."
		E5	26J "(Elle est) basée sur la compréhension de l'autre"
	Respect	E5	24J" Alors la relation de confiance pour moi elle est basée sur le respect, sur le respect mutuel."

Construction dans la durée ou dans la qualité			
	Les deux	E1	162C" Pour moi, ça se construit et dans la durée mais aussi dans la qualité. J'aurai du mal à mettre un plus quelque part."
		E2	188S "Je pense qu'il y a les deux. Il y a besoin de temps. Après, la qualité de la relation, je pense que évidemment."
		E3	306A "Alors là, bien évidemment les deux. Sur la durée, c'est jamais linéaire la confiance peut être bonne à un moment donné...elle est toujours à se construire dans la durée. 310A "Après pour la qualité, bien évidemment, c'est la qualité de la relation qui va faire que la confiance va s'installer, peut s'installer justement."
		E4	282E" Un peu des deux je pense quand même parce qu'effectivement dans la durée, oui...Mais également dans la qualité."
		E5	346J" Et bien les deux. Comme je disais le facteur temps est très très très important." 348J" Et la qualité bien sûr."

Particularités des élèves d'IME	E1	E2	E3	E4	E5
Déficiences	14C " Ils ont une déficience intellectuelle légère ou moyenne"		112A: "Et la déficience intellectuelle, elle est là... non seulement elle est là mais elle s'accroît"	62 E " Ce sont des personnes déficientes intellectuelles, de léger à moyen, moyen profond."	

Troubles	14C " avec ou sans troubles du comportement associés". 36 C " On accueille beaucoup d'enfants autistes.		110A: "ça repose sur des troubles de la personnalité"	66E " Il y en a beaucoup qui ont des troubles autistiques."	56 J" Donc des troubles de la personnalité et du comportement. Donc on peut avoir des enfants avec des troubles autistiques ou vraiment des enfants déclarés autistes"
Retard	14C " Ils ont un retard important concernant les apprentissages "		66A " S'ils sont ici, c'est parce qu'ils ne savent pas apprendre, ils ne savent pas lire."		
Peur	14C " Ils ont aussi la peur d'apprendre pour beaucoup." 48 C " ...peur d'apprendre, peur de l'échec."				
Evitement	14 C "ce qui induit souvent de l'évitement. 48 C " Il y a beaucoup d'enfants qui peuvent être dans l'évitement." 62 C " Parce qu'on a quand même des enfants qui sont beaucoup du côté de l'évitement, de la passivité."				
Refus		80S " On a une refus avec			

		certains élèves, on a un refus de rentrer dans la classe, on a un refus de rentrer dans une consigne, on a un refus de se mettre au travail."			
Défiance	22C " On a certains enfants qui ont pu connaître de la violence, l'alcoolisme des parents voire des incestes. Donc une certaine défiance vis à vis de l'adulte."		64A " Moi, ce qui m'est venu en premier, c'est vraiment la grande défiance vis à vis du scolaire"		
Difficultés relationnelles					68 J"La problématique de lien à l'autre on peut dire difficultés relationnelles."
Difficulté de communication			110 A " ça repose aussi sur des troubles de la communication ."		76 J" Donc, il y a parfois pas de communication . Je parlais de troubles de la communication ."
Difficulté de concentration/ mémorisation/ compréhension				68 E " Au niveau de leurs difficultés, c'est des difficultés de concentration, de mémorisation.. et également de compréhension "	

Vécu difficile	22C " Alors pour moi, les difficultés, ça peut être l'expérience que l'élève a déjà vécue auparavant, des situations d'échec par exemple lorsqu'il était à l'école.Pour certaine en plus de ça, des relations avec l'adulte qui ont pu être destructrices "	148S " ça dépend vraiment des élèves et de leur passé car il y a des élèves qui arrivent avec leur passé scolaire en fait des fois il faut rétablir cette confiance dans l'apprentissage. "	64A " ça a été un moment de souffrance, c'est toujours de la souffrance"	36 E" ils ont vécu parfois des choses difficiles dans le système ordinaire... parce qu'ils ont eu des relations difficiles avec d'autres enseignants"	76 E " .. du fait de leur parcours. Le fait qu'ils soient passés par des moments difficiles avec l'école."	78 E " Ils ont une relation pas forcément évidente avec l'école parce qu'ils ont été beaucoup en échec."
----------------	---	---	--	---	--	--

Pratiques	E1	E2	E3	E4	E5
Cadre		12S " Le cadre de la classe avec ses règles, les attentes et la clarification de celles-ci." 88S" Après, il y a les règles de la classe...on a les mêmes règles dans nos trois classes." 90S " On a que trois règles mais ce sont les mêmes dans nos trois classes.C'est	6A "la capacité à accepter le cadre qui est défini par l'enseignant." 12A " il faut qu'il (l'élève) ait aussi suffisamment d'assurance pour s'y sentir aussi dans ce cadre-là en sécurité."	50E " Je pense que le cadre aussi." 52 E " Je pense qu'il faut avoir un cadre". 138 E " Le fameux cadre. Pour moi, c'est très important...ils en ont vraiment besoin, que ce soit très cadré."	156 J " Je suis très vigilante déjà au cadre que je pose." 158 J " Parce que le cadre que je pose, c'est moi qui l'incarne."

		des règles qui sont simples."			
Travail autour d'un projet	56 C " Et c'est pour ça d'ailleurs qu'au début de chaque trimestre avec chacun de mes élèves, je leur dis ce qu'on va travailler ensemble. Et pour certains qui en ont la capacité aussi, je prends en compte, en considération dans le projet ce qu'ils aimeraient travailler en plus"		6A " Le contrat, c'est autour d'un projet, en fait, c'est le projet pour lui autour des apprentissages ". 284A "L'ensemble du projet, projet collectif pour chaque groupe et le projet individuel de l'enfant."		
Rituels	38 C " Il y a le rituel du matin qui est d'écrire un mot sur son répertoire." 40C " Et c'est vrai que ça, ça les met au travail, c'est le rituel de début de séance. "		154 A " Tout ce qui est de l'ordre des rituels, d'une certaine immuabilité." 162 A " Plus ce sera toujours pareil , plus ils seront rassurés."	138 E "Et du coup, je ritualise beaucoup en fait."	
Espace	36 C : Il y a l'espace, il est très structuré, le matériel, ils savent où le trouver."	94S " Il y a aussi l'aménagement ." 96S "Les tables favorisent le travail en groupe...pour les jeux car on a pas mal de jeux, et on a besoin de se voir."			

		102S " Après, il y a aussi une table qui est derrière l'armoire, donc qui coupe en fait le contact visuel."			
Outils/ Méthodes	30 C " Pour moi, un support très important, c'est la démarche expérimentale justement avec le rapport essais-erreurs, hypothèses." 34 C " Et puis aussi je demande à mes élèves de s'auto-évaluer après chaque séquence d'apprentissage lorsque je fais une évaluation." 52 C " au début d'année, j'ai fait une évaluation diagnostique et puis j'ai vu où il en était." 96 C " Et pour les enfants qui n'ont pas la parole, le fait de pouvoir communiquer par , via un autre outil notamment le Makaton."	172S " J'ai fait une conférence ...La communication non violente et j'ai fait trois ateliers autour de la communication non violente. 174S "ça a fait le lien avec ce que je vivais en classe donc j'ai creusé ce truc-là et donc du coup j'essaye de développer un petit peu....j'ai affiché les émotions dans ma classe et je m'en sers."			126 J " C'est pour ça qu'on peut mettre en place des outils de communication comme le Makaton par exemple." 128 J " Langue des signes, pictogrammes, on peut travailler à partir de photos."
Discours			54 A " Il y a aussi le discours qui	160 E " Au niveau de la confiance, je	104 J " Il faut savoir parler doucement à

			<p>compte énormément, le discours pour que l'élève soit en confiance."</p>	<p>pense que la manière de parler c'est très important aussi...il faut avoir un ton assez posé, assez lent." 164 E " Cette manière de parler, ça inspire aussi la confiance."</p>	<p>un enfant à certains moments."</p>
Distance	<p>150S " Par exemple avec les élèves atteints d'autisme, on peut ne jamais avoir de relation de confiance parce qu'ils sont dans une distance à l'autre tellement importante."</p>		<p>62 A " Il faut trouver la bonne distance".</p>		<p>104 J " ne pas trop les regarder, ne pas forcément être en frontal dans notre posture." 118 J " C'est aussi dans la distance, dans la distance corporelle." 120 J " Trouver la bonne distance parce que les enfants ne l'ont pas eux. " 286 J : "de savoir être à distance de l'élève, en tous cas d'être capable d'être séparés l'un de l'autre pour pouvoir se regarder, communiquer, apprendre de l'autre...".</p>
Neutralité			<p>156 A " J'essaye d'être relativement neutre dans mes attitudes,..</p>		

			même la voix, dans la façon de réagir à leurs provocations."		
Pédagogie positive	28 C " Ils savent qu'ils ont le droit à l'erreur parce que je le dis, je leur redis. On travaille beaucoup sur le statut de l'erreur.	234S " Il y a aussi dans la relation de confiance qu'on peut instaurer avec son élève c'est l'autoriser à aller vers l'erreur, à ne pas savoir, à oser apprendre."		272E"Je fais en sorte de ne plus utiliser ce "non"...par exemple si sur une image il y a des skis alors que c'est du saut à ski, je vais dire oui, il y a des skis, mais qu'est ce qu'il fait en plus, insister sur le positif."	288 J" Je les valorise, je les encourage." 298 J " Je ne corrige jamais en rouge." 300J " J'ai mon crayon magique pour effacer les erreurs."

Travail en équipe pluridisciplinaire	E1	E2	E3	E4	E5
Recherche		112S "Je pense que l'ensemble de l'équipe est dans cette recherche de relation de confiance." 114 S " Je pense que les jeunes qui sont accueillis sont baignés dans quelque chose effectivement de relationnel important."			
Regard sur l'enfant	44C " La fait de travailler avec d'autres corps de métier permet d'envisager l'enfant dans sa		188 A " On a un regard différent"		

	globalité."				
Compréhension			186A " D'avoir des professionnels qui ont un regard différent et une compréhension ... pas différente parce qu'on parle du même enfant, du même élève quand on parle avec des collègues."		
Complémentarité			188A " On a un regard différent. C'est une autre point de vue avec d'autres compétences parce que eux, ils savent interpréter des choses que nous on regarde pas de la même façon et c'est cette complémentarité."		
Cohérence /Synérgie			292 A " Le fait que l'enfant soit au centre, à tout moment, il est confronté, il constate la synergie des professionnels, le fait que tout est tourné autour de lui, il voit qu'on parle, qu'on se rencontre."		200 J " C'est dans la cohérence qu se construit aussi la confiance c'est à dire qu'il faut vraiment qu'on soit très cohérent et puis, si on a un doute , pouvoir échanger."

Qualités d'un enseignant de confiance	E1	E2	E3	E4	E5
Bienveillance	2C " Le fait que l'on puisse compter sur l'autre, que l'on espère bienveillant". 10C "Etre bienveillant". 48C " la bienveillance"	12S "le côté bienveillant, c'est à dire être bienveillant par rapport à l'autre". 20S " la confiance, elle vient de ce côté un peu bienveillant de l'un et de l'autre."	16A " bienveillance"	16E" Dans la relation de confiance, c'est la bienveillance" 20 E "elle se sent en sécurité parce que l'autre est bienveillant". 30E " on sait que cette personne nous veut du bien, justement cette notion de bienveillance." 44E " Je vais redire la notion de bienveillance des deux côtés."	8J" Voilà, avec beaucoup de bienveillance."
Ecoute	48C "L'écoute"	10S " ça veut dire j'écoute l'autre" 34S " Ecouter, entendre ce qui est dit."		20E " elle sait qu'il y a une relation dans laquelle ...elle va être écoutée."	
Empathie	48C "L'empathie"	116 S " Il faut avoir de l'empathie."			222J" Tout enseignant devrait bien être très empathique par exemple."
Attention			184 A " Il va pouvoir compter sur l'enseignant		

			qui va être attentif		
Respect		10S " Et je respecte." 186 S " Je pense qu'on est dans le respect du jeune accueilli donc ça ne peut qu'aider à la relation de confiance"	16A" respect" 32 A "Il s'agit de respecter là où en est l'autre."		16J" Respect" 24J " La relation de confiance pour moi, déjà, elle est basée sur le respect, sur le respect mutuel."
Sécurité		10S "Oui, alors la sécurité." 232S " Quand on est en confiance, on est en sécurité." 234S " Etre en sécurité pour oser." 238S " Cette relation de confiance elle amène cette sécurité...je pense que ça amène cet espace de sécurité qui est nécessaire pour la relation de confiance".	12A:"il faut qu'il (l'élève) ait aussi suffisamment d'assurance pour s'y sentir aussi dans ce cadre-là en sécurité." 16A " sécurité" 180 A " Et puis une autre condition que je mets en place aussi c'est de garantir la sécurité vis à vis des agressions qui sont quand même assez fréquentes."	20E" C'est à dire que la personne qui fait confiance elle se sent en sécurité".	16J" Sécurité."
Disponibilité		190S " J'ai toujours envie d'être disponible."			
Sincérité	4C"sincérité"				12J"Sincérité." 40J" La sincérité."
Courage	4C" Courage"				
Intégrité	4C"Intégrité" 28C" Je fais clairement part				

	à mes élèves de mes attentes, je les explicite et je les illustre si besoin." 178C " Quelqu'un d'intègre."				
Stabilité	10C " une certaine stabilité de l'un et de l'autre."				
Fiabilité	32 C " Ma parole m'engage, j'essaie de rester le plus cohérent possible, l'adulte doit être fiable."		16A " Fiabilité"		8J " de la fiabilité." 16J" alors fiabilité que j'ai dit." 20J " Mais ne pas trahir, que ce soit un conflit de loyauté entre eux et moi." 180 J " Et puis surtout, moi, je dis ce que je fais et je fais ce que je dis. 184 J " C'est à dire que si je pose une parole, je tiens ma parole et je veux que les enfants apprennent à faire pareil."
Considération			16A " Considération" 26A " Je considère que l'élève que j'ai, j'ai une confiance en lui sur le fait qu'il va pouvoir adhérer aux		

			choses et qu'il va pouvoir entrer dans les apprentissages et être capable de faire une partie des apprentissages à son niveau à lui."		
Assurance			16A " Il faut qu'il y ait suffisamment s'assurance pour s'y sentir ...en sécurité".		
Prise en compte des difficultés			118 A " il faut sans cesse se mettre à la place de l'élève. Essayer d'imaginer quelles difficultés il est en train de rencontrer." 180 A " ils doivent se sentir en sécurité ...même par rapport aux apprentissages, qu'on ne va pas faire du forcing à n'importe quel prix." 182 A " S'ils manifestent que c'est trop difficile, que c'est compliqué pour eux, il faut qu'ils soient sûrs que l'enseignant va dire OK, ça c'est trop, on	32E " On est capable de montrer nos difficultés donc quand on est en confiance on peut montrer ses difficultés pour justement pouvoir les surmonter on sait que la personne qui est en face, si on lui fait confiance..elle va prendre en compte ces difficultés." 38 E" Et là justement je trouve que c'est important de leur montrer effectivement là oui, ils ont leurs difficultés mais de les prendre en compte pour qu'ils se	

			s'arrête là, on passe à autre chose."	sentent bien dans la classe, dans la relation de travail."	
Volonté				40E " il faut déjà une volonté de la part des deux". 44E " Donc je pense qu'il y a cette notion de volonté."	
Confidentialité					16J" ça peut être de la confidentialité parce que secret c'est un terme un peu fort" 18J "La question du secret ou de la confidentialité elle est quand même un peu délicate." 34 J " La question de la confidentialité parce que je pense que la confiance c'est aussi savoir qu'on peut dire ou qu'on peut nous dire des choses personnelles."
Compréhension			32A " Dans la compréhension justement de l'autre." 46 A " Il faut vraiment que l'enseignant fasse preuve de compréhension ."		26J "(Elle est) basée sur la compréhension de l'autre."

Ouverture d'esprit					26J " En mettant un petit peu de côté mes a-prioris ou mes jugements. De pouvoir garder une certaine neutralité".
Vérité					40J"Essayer de dire les choses...la vérité".
Engagement					50J" L'engagement.. ça va avec l'engagement personnel. Il y a un vrai engagement je trouve aussi bien dans une relation personnelle que professionnelle "
Authenticité					40J " je dirais l'authenticité dans les échanges."
Connaissance		4S " Il y a aussi le côté connaissance, c'est à dire que j'ai confiance parce que je sais, parce que je connais." 28S " Il faut bien se connaître. Pour qu'il puisse y avoir confiance, il faut aussi connaître l'autre."			

		156 S " J'ai une meilleure connaissance en tous cas de mes élèves que si j'étais dans l'ordinaire."			
Patience			46 A " Il faut vraiment que l'enseignant fasse preuve de patience"		

Annexe 11

Code couleur H1 H2 H3 H4

Synopsis Entretien N°1 – Enseignante E1

<i>Thème abordé</i>	UMS (Unité minimale de sens) + Code (corpus et tableaux)
<i>Définition de la confiance</i>	croyance (2C)
<i>2 types de confiance</i>	en soi (2C) en l'autre (2C)
<i>Qualités</i>	bienveillance (2C) assurance / courage/sincérité/ intégrité/ vulnérabilité/ sincérité (4C)
<i>2 variables</i>	affectif (6C) rationnel (6C)
<i>Définition relation de confiance</i>	contrat implicite ou explicite (8C)
<i>Temps</i>	s'inscrit dans le temps (8C)
<i>Réciprocité</i>	implique une réciprocité (8C)
<i>Fragilité</i>	reste fragile (8C)
<i>Temps</i>	prendre le temps de se connaître (10C)
<i>Valeurs</i>	valeurs communes (10C)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	déficience intellectuelle légère / moyenne avec ou sans troubles associés du comportement (14C) retard dans les apprentissages/ peur d'apprendre/ évitement (14C)
<i>Parcours professionnel</i>	professeur de philosophie et de français (18C)
<i>Arrivée en IME</i>	par hasard/ annonce ANPE (18C)
<i>Parcours professionnel</i>	formation professeur des écoles et CAPSAIS tout en travaillant (18C)
<i>Poste en IME</i>	restée par désir / par souhait / par choix (20C)
<i>Temps</i>	prendre le temps de se comprendre (22C)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	situation d'échec en école ordinaire / défiance vis à vis de l'adulte (22C)
<i>Poste précédent</i>	seulement 2 ans en école ordinaire (24C)
<i>Notion de confiance</i>	question relative à la notion de confiance ne s'est pas posé auparavant en ordinaire (24C)
<i>Pratiques</i>	pédagogie positive : droit à l'erreur (28C) démarche expérimentale : essais/erreurs/ hypothèses (30C) autoévaluation (34C)
<i>Climat</i>	le climat de confiance, il s'installe (34C)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	enfants autistes (36C)
<i>Espace</i>	très structuré (36C)
<i>Rituels</i>	rituel du matin : mot du jour (38C) rituel de début de séance (40C)
<i>Partenariat</i>	travailler avec d'autres corps de métier pour envisager l'enfant dans sa globalité (44C)
<i>Qualités d'un enseignant</i>	empathie/bienveillance/exigence/écoute / désir/ vouloir pour l'autre (48C)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	évitement/ peur d'apprendre/ peur de l'échec (48C)
<i>Pratiques</i>	évaluation début d'année/ prise en compte des souhaits des élèves dans leur projet (52C)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	évitement / passivité (62C)

<i>Pratiques</i>	mise en place de PPS (66C)
<i>Partenariat</i>	intégrer les attentes des parents (72C)
<i>Relation de confiance avec les élèves</i>	mesurable avec les dires et leurs attitudes (84C)
<i>Qualités</i>	discrétion : confidences (84C)
<i>Partenariat</i>	renvoi au psychologue/ intérêt de travailler en équipe pluridisciplinaire (84C)
<i>Climat</i>	après avoir créé un climat de confiance, ils osent s'aventurer dans les apprentissages (85C)
<i>Qualités</i>	écoute (96C)
<i>Pratiques</i>	méthode Makaton permet de communiquer pour les enfants qui n'ont pas la parole (96C)
<i>Lien de confiance</i>	dépendant du lien qu'on établi avec les parents (100C)
<i>Partenariat</i>	rencontre avec les parents (102C)
<i>Outil</i>	cahier le liaison (106C)
<i>Partenariat</i>	avec les éducateurs (106C)
<i>Temps pour la confiance</i>	des semaines voire des mois (112C)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	confusion entre réel et imaginaire (112C)
<i>Fragilité</i>	du lien de confiance (116C)
<i>Lien</i>	enseignant-élèves / interactions dans le groupe (118C)
<i>Qualités</i>	encouragement / exigence / vérité (124C)
<i>Partenariat</i>	avec les éducateurs/ avec le psychologue (126C)
<i>Pratiques</i>	outil Makaton (134C)
	outil de communication inspiré de la LSF (138C)
<i>Cadre</i>	de la classe (espace)/ général de l'IME (152C)
<i>Valeurs</i>	propres à l'institut (152C)
<i>Rencontre avec l'enfant</i>	apprendre à se connaître/ s'approprier / réciprocité (154C)
<i>Partenariat</i>	dans le secteur pédagogique, éducatif et thérapeutique (154C)
<i>Pratiques</i>	groupes restreints permet d'être au plus prêt de chacun /les rassurer tout en travaillant la groupalité (158C)
<i>Plutôt durée ou qualité ?</i>	durée et aussi qualité (162C)
<i>Confiance en soi impact ?</i>	oui car on fait le pari que son action aura un impact positif sur l'autre (166C)
<i>Portrait d'un enseignant de confiance</i>	bon pédagogue/ bon didacticien / cultivé / intègre /bienveillant/ empathique / maîtrise les matières qu'il enseigne/ connaît les pathologies / qui sait qu'il ne sait pas/ qui sait qu'il a tout à apprendre de l'autre (178C)
<i>En +</i>	comment se maintient ce lien ? (180C)
<i>Fragilité</i>	du lien de confiance (180C)

Annexe N°12

Synopsis Entretien N°2 – Enseignante N°2

Thème abordé	UMS (Unité minimale de sens) + Code (corpus et tableaux)
<i>Définition de la confiance</i>	bien-être (2S) connaissance (4S)
<i>Qualités</i>	sécurité (10S) bienveillance (12S)
<i>Cadre</i>	de la classe / règles / attentes (12S)
<i>Définition relation de confiance</i>	être à deux/ prendre l'autre en considération/ que l'on soit pris en considération (16S)
<i>Qualités</i>	écoute / respect (16S) bienveillance (20S) connaissance de l'autre (28S)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	processus d'évitement / difficultés de compréhension / difficultés d'expression/ de logique (38S) troubles psychiques/ difficultés à être élèves (38S)
<i>Parcours professionnel</i>	animatrice en foyer d'accueil d'urgence (40S)
<i>Sentiments personnels</i>	j'en tire quelque chose de personnel/ il y a quelque chose (44S)
<i>(enseignement spécialisé)</i>	que je suis venue chercher personnellement là-dedans (44S)
<i>Parcours professionnel</i>	puis concours de professeur des écoles / 2 années en maternelle ordinaire (44S) puis nommée d'office en ITEP puis postulé en SEGPA (46S)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	grandes difficultés d'apprentissage cognitives (56S) troubles psychiques / déficience (58S) difficultés d'expression et de compréhension (64S)
<i>Notion de confiance</i>	toujours sensible à cete question aussi bien dans l'ordinaire que dans le spécialisé mais s'est développée dans le spécialisé (80S)
<i>Qualités</i>	être au clair dans les propos / être constante (82S)
<i>Pratiques</i>	règles de classes identiques dans les 3 classes (88S) aménagement de l'espace (94S) rituels (96S) travail de groupe (96S)
<i>Partenariat</i>	avec éducateurs, psychologue, chef de service (112S)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	souvent fermés, pour qui l'école c'est compiqué (114S)
<i>Qualités</i>	empathie (116S)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	défiance (124S)
<i>Qualités</i>	disponibilité (128S)
<i>Première rencontre</i>	importante (132S)
<i>Pratiques</i>	évaluations (132S) bilan pédagogique à leur arrivée (144S)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	passé scolaire / pathologies/ autisme (150S)
<i>Temps</i>	il faut du temps pour se connaître (150S)
<i>Ordinaire/spécialisé</i>	meilleure connaissance des élèves que dans l'ordinaire (160S)
<i>Partenariat</i>	mêmes si je les ai une heure par jour, j'ai le retour des éducateurs (156S)

<i>Degrés</i>	il y a des degrés de confiance différents (160S)
<i>Relation de confiance avec les élèves</i>	je l'observe par rapport à eux et à ce qu'ils peuvent dire en classe (160S)
<i>Pratiques</i>	communication non violente (172S) affichage des émotions (174S)
<i>Sentiment personnel</i>	ça a fait lien avec ce que je vivais en classe (174S)
<i>Qualités</i>	respect (182S) connaissance de l'élève : réponse appropriée (186S)
<i>Durée ou qualité ?</i>	les deux (188S)
<i>Qualités</i>	disponibilité, constance (190S)
<i>Impact confiance en soi</i>	oui, on donne aussi l'image à ceux qu'on accueille que c'est possible / avoir un minimum de confiance en soi/ permet aussi à l'autre d'instaurer de la confiance (220S)
<i>Difficultés du métier</i>	il m'est arrivé de finir ma journée et de m'écrouler parce que c'était trop dur (222S)
<i>Portrait d'un enseignant de confiance</i>	être au clair sur ce qu'il peut attendre des élèves (226S) être suffisamment installé dans sa classe (226S)
<i>En +</i>	importance notion de sécurité (234S)
<i>Pratiques</i>	démarche expérimentale , essais/hypothèses autoriser l'élève à aller vers l'erreur (236S) espace de sécurité nécessaire pour la relation de confiance (238S)

Annexe 13

Synopsis Entretien N°3- Enseignant N°3

<i>Thème abordé</i>	UMS (Unité minimale de sens) + Code (corpus et tableaux)
<i>Définition de la confiance</i>	contrat (4A)
<i>Qualités</i>	assurance (12A) sécurité / fiabilité / bienveillance / respect / considération (18A)
<i>Définition relation de confiance</i>	deux personnes / part égales dans la mise en place de la relation (18A)
<i>Temps</i>	l'élève met en général un certain temps (20A)
<i>Qualités</i>	respect / compréhension de l'autre / patience / perspicacité (46A)
<i>Confiance en soi</i>	l'enseignant doit être suffisamment confiant en lui-même en disant c'est pas parce que l'élève ne réussit pas quelque chose à un moment donné que je suis un mauvais enseignant (50A)
<i>Qualités</i>	du discours / compréhension (54A)
<i>Espace</i>	trouver la bonne distance (56A)
<i>Particularités des élèves d'IME</i>	grande défiance vis à vis du scolaire / souffrance (64A) handicapés (70A) ne savent pas apprendre/ ne savent pas lire / pathologies dans le développement intellectuel, psychologique et dans la communication / grande déficience (74A)
<i>Pratiques</i>	c'est vraiment l'ensemble de l'enfant qu'on a à traiter (78A)
<i>Représentation de l'ordinaire</i>	les élèves ils sont là et ils doivent faire confiance à l'enseignant, c'es l'enseignant qui est bon...comme disent les enseignants : j'ai des mauvais élèves...ou alors j'ai une tête de classe qui marche très bien et puis là...(86A)
<i>Parcours professionnel</i>	c'est pour fuir un peu tout ça que je suis allé dans le circuit (90 A) 3 ans seulement dans l'ordinaire puis passage vers spécialisé (98A)
<i>Sentiment personnel</i>	c'est beaucoup plus enrichissant au niveau de la compréhension de l'humain...et puis ça fait avancer (92A) aussi au niveau pédagogique (92A)
<i>Particularités des élèves d'IME</i>	déficience intellectuelle (100A) troubles de la personnalité / troubles de la communication (110A) autisme (136A)
<i>Pratiques</i>	ritualisation (136A)
<i>Qualités</i>	se mettre à la place de l'élève / imaginer quelles difficultés il rencontre (118A)
<i>Représentation de l'ordinaire</i>	la confiance est établie de manière collective et moins de façon individuelle / moins grande connaissance de l'individu (142A)
<i>Qualités</i>	constance des réactions / voix / attitudes neutres (156A)
<i>Particularités des élèves d'IME</i>	psychoses (158A)
<i>Pratiques</i>	rituels (162A)
<i>Partenariat</i>	il y a des passages de relais possibles (174A)
<i>Qualités</i>	garantir la sécurité (180A) être attentif / compréhension (184A)

<i>Partenariat</i>	professionnels qui ont des regards différents / une compréhension différentes (186A) complémentarité (188A) ateliers co-animés avec un éduc ou une ortho (190A)
<i>Pratiques</i>	réunions de groupe (192A)
<i>Partenariat</i>	avec éducateurs (194A)
<i>Partenariat</i>	c'est cette juxtaposition de fonctions différentes qui fait que l'établissement est soignant (204A)
<i>Qualités</i>	bienveillance / attention (206A) solidité (208A)
<i>Partenariat</i>	réunions cliniques (216A)
<i>Difficultés du métier</i>	être capable d'accepter les agressions (216A)
<i>Pratiques</i>	moins de résultats pédagogiques que de résultats dans la relation humaine (216A)
<i>Création du lien de confiance</i>	le fait qu'il se rendre compte qu'on essaye de les comprendre individuellement (244A)
<i>Qualités</i>	respect / relation d'aide / écoute / fiabilité (258A)
<i>Pratiques</i>	rituels / immuabilité (260A)
<i>Espace</i>	respect des lieux (262A)
<i>Qualités</i>	confidences ; des choses qu'ils nous on dites qu'on ne va jamais redire aux parents (268A)
<i>Difficultés du métier</i>	pression parentale pression du ministère de l'Education nationale (268A)
<i>Temps de classe</i>	c'est un inconvénient pour le pédagogique pur mais souvent ils sont pas capables de plus (276A)
<i>Partenariat</i>	il y a trois axes de travail : pédagogique, éducatif et thérapeutique (278A)
<i>Temps</i>	donc il faut bien que le temps soit partagé (278A)
<i>Pratiques</i>	projet établi avec une vie de groupe (278A)
<i>Temps</i>	donc il faut bien que le temps soit partagé (278A)
<i>Pratiques</i>	projet collectif de chaque groupe et projet individuel de l'enfant / enfant au centre (284A) réunion clinique autour d'un enfant/ réunion de synthèse (284A)
<i>Pratiques</i>	ESS PAI (286A) synergie des professionnels (292A)
<i>Qualités</i>	fiabilité / bienveillance (298A)
<i>Durée ou qualité ?</i>	les deux / la qualité c'est essentiel (306A)
<i>Fragilité</i>	c'est jamais acquis , c'est pas linéaire (306A)
<i>Impact confiance en soi</i>	oui une certaine assurance / une confiance en soi relativement importante (318A)
<i>Qualités</i>	bienveillance / enseignant capable de douter (324A) se remettre en cause, chercher à mieux comprendre les choses (328A)
<i>En +</i>	partie pygmalion importante dans la fonction donc être présent : je crois et je sais que ça tu es capable de le faire ou que tu seras capable de la faire. Je vais t'accompagner (330A)
<i>Qualités</i>	présence (330A)
<i>Pratiques</i>	statut de l'erreur (336A) pédagogie positive (340A)

Annexe 14

Synopsis Entretien N°4 : Enseignante N°4

<i>Thème abordé</i>	UMS (Unité minimale de sens) + Code (corpus et tableaux)
<i>Définition de la confiance</i>	
<i>: 2 types de confiance</i>	en soi / en l'autre (4E)
<i>Qualités</i>	bienveillance (16E) sécurité écoute prise en charge des besoins particuliers (20E) bien-être (24E)
<i>Définition relation de confiance</i>	on est bien avec une personne, cette personne nous veut du bien (28E)
<i>Qualités</i>	bienveillance (30E) montrer ses difficultés / prise en compte des difficultés / aide à les surmonter (32E)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	vécu difficile dans le système ordinaire / manque de confiance en l'adulte, relations difficiles avec d'autres enseignants (36E)
<i>Qualités</i>	volonté / bienveillance / respect (44E)
<i>Pratiques</i>	avoir un cadre (52E)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	déficients intellectuels de léger à moyen/ moyen profond (62E) troubles autistiques (66E) difficultés de concentration, de mémorisation (68E) difficultés de compréhension (70E) relation pas évidente avec l'école parce qu'ils ont été beaucoup en échec (78E)
<i>Arrivée en IME</i>	pas volontaire (90E)
<i>Parcours professionnel</i>	lors du passage du concours, stages en ULIS et objectif une fois le concours passé de commencer dans l'ordinaire et ensuite partir vers le spécialisé (94E) lors du changement de département, affectation en IME non demandée., puis passage du CAPA- SH (96E)
<i>Lien de confiance avec les élèves</i>	différent entre un élève de classe ordinaire et un élève d'IME (120E)
<i>Pratiques</i>	importance du cadre, des rituels (138E)
<i>Pratiques</i>	objet transitionnel (140E) ton de la voix assez posé, assez lent (160E)
<i>Partenariat</i>	j'en ai parlé à son éducatrice référente (162E)
<i>Qualités</i>	connaissance de leurs difficultés et de leurs points forts (166E)
<i>Pratiques</i>	ils ont chacun un projet et on travaille justement sur ce dont ils ont besoin (168E)
<i>Partenariat</i>	s'ils savent qu'il y a un souci, on va en discuter avec les éducateurs (170E) le fait qu'il y ait une équipe autour, ça inspire cette confiance-là aussi (174A) (mais) pas de réunions institutionnalisées entre éducateurs et enseignants (180E)
<i>Qualités</i>	disponibilité : j'essaye quand même d'aller voir régulièrement les éducateurs (182E)
<i>Pratiques</i>	cahier de liaison (182E)
<i>Qualités</i>	prise en compte des particularités des élèves (194E) analyser l'élève dans sa globalité (196E) bienveillance (202E)
<i>Qualités</i>	disponibilité: je mange à la cantine avec les élèves tous les vendredis midis (208E)
<i>Pratiques</i>	instaurer un cadre, une régularité, des rituels (248E)
<i>Qualités</i>	bienveillance (268E)

<i>Pratiques</i>	pédagogie positive (270E) les mettre en réussite (276E)
<i>Durée ou qualité ?</i>	un peu des deux (282E)
<i>Temps</i>	il faut leur laisser le temps de prendre confiance (282E)
<i>Particularités des élèves d'IME</i>	gros, gros, gros manque de confiance (284E)
<i>Lien entre confiance en soi et celle que l'on peut donner aux autres</i>	oui (294E)
<i>Qualités</i>	bienveillance (296E) pratique la pédagogie positive : met en réussite ses élèves (296E) bonne humeur, souriant (300E) compréhension des émotions des élèves (302E) prise en compte des difficultés, des besoins (302E) écoute, attentif, régularité (310E) oreille attentive (314E)
<i>Pratiques</i>	rituels (316E) proposer le matériel adapté (318E)
<i>Qualités</i>	disponibilité : qu'on peut voir à l'extérieur de la classe (324E)
<i>En +</i>	importance de la relation de confiance (332E) besoin de réciprocité (334E)

Annexe 15

Synopsis Entretien N°5 : Enseignante N°5

<i>Thème abordé</i>	UMS (Unité minimale de sens) + Code (corpus et tableaux)
<i>Définition de la confiance</i>	valeurs morales (4J) et éthique (6J)
<i>Composantes</i>	bienveillance , fiabilité (8J) sincérité (12J) lien (14J), respect , sécurité , confidentialité (16J)
<i>Définition de la relation de confiance</i>	basée sur le respect mutuel (24J) l'écoute sans jugement, la compréhension de l'autre(26J)
<i>Qualités</i>	neutralité, mettre de côté les a priori , les jugements (26J) , aide que l'on peut apporter (28J) confidentialité (34J)
<i>Réciprocité</i>	aide réciproque, de l'un envers l'autre (34J)
<i>Qualités</i>	authenticité des échanges, sincérité, vérité (40J)
<i>Prise de risque</i>	la confiance peut supposer aussi qu'on puisse être trahi ou trahir. C'est le risque que l'on prend dans la rencontre que l'on fait avec les autres ('46J)
<i>Particularités élèves d'IME</i>	troubles de la personnalité et du comportement, troubles autistiques, autistes(56J) psychoses, troubles de la communication de la compréhension, difficultés pour penser, conceptualiser, comprendre (58J), enfants non différenciés qui n'ont pas construits leur identité (60J), troubles identitaires (62J) enfants persécutés (66J), difficultés relationnelles (68J) expérience d'adultes avec lesquels ça s'est pas bien passé (70J), maltraitance par exemple (72J) bases insécurisées (74J)
<i>Parcours professionnel</i>	remplacement dans le milieu ordinaire et intérêt pour les enfants qui n'y arrivaient pas (86J) puis remplacement dans un institut spécialisé (92J)
<i>Arrivée en IME</i>	une rencontre un peu particulière, un peu le hasard (96J)
<i>Pratiques</i>	parler doucement, ne pas être en frontal, trouver la bonne distance corporelle (104J) outil Makaton (126J) langue des signes ,pictogrammes, photos (128J)
<i>Valeur personnelle</i>	je me suis construite comme ça (146J) pour moi, c'est extrêmement important que je puisse compter sur les autres, c'est important qu'on puisse compter sur moi(148J) dans la vie de tous les jours, je suis comme ça (150J)
<i>Qualités</i>	sécurité (154J)
<i>Pratiques</i>	cadre (158J) règles de vie, rituels dans la classe, climat de sécurité (160J) activités prévisibles (162J) aide dans le passage par l'écriture (172J) écrire fixe les choses (176J)
<i>Qualités</i>	bienveillance (180J) parole donnée (180J) je tiens ma parole (184J) fiabilité, solidité (194J)
<i>Pratiques</i>	prévisibilité (194J) cohérence de l'équipe pluri-disciplinaire (200J) sur le terrain avec les éducateurs (202J) partenariat avec les professionnels mais aussi partenaire famille important (212J)
<i>Qualités</i>	empathie (222J) (226J) compréhension (228J)
<i>Difficultés du métier</i>	travail pas toujours facile à faire (230J)

<i>Pratiques</i>	réunions cliniques, analyse de pratique réunions pluridisciplinaires (231J)
<i>Qualités</i>	avoir de l'humour (236J) être capable de résister aux agressions, aux projections, aux phénomènes destructeurs (242J) être capable de positiver (244J) , de prendre de la hauteur, de la légèreté (246J) la patience (246J)
<i>Temps</i>	le processus est très lent (254J) c'est jamais gagné (246J)
<i>Qualités</i>	être capable de recevoir des confidences (260J) solidité (268J) respect, justice , prudence (272J) authenticité (278J) important de ne pas rompre le lien (278J)
<i>Fragilité</i>	
<i>Temps</i>	ça se tisse doucement, au cas par cas (280J) il y a des enfants qui mettent du temps (282J)
<i>Qualités</i>	disponibilité : le temps du goûter du vendredi, moment de vie de groupe où je suis présente (288J)
<i>Pratiques</i>	activités en coanimation (290J) cadre, bonne distance (296J)
<i>Qualités</i>	communication, écoute, compréhension (296J)
<i>Pratiques</i>	pédagogie positive (296J), ne corrige jamais en rouge (298J) utilisation crayon magique dans le traitement de l'erreur (310J)
<i>Qualités</i>	bienveillance (314J)
<i>Pratiques</i>	coopération, confrontation (314J) créer une dynamique de groupe, une bonne équipe (316J)
<i>Qualités</i>	égalité, justice (318J)
<i>Pratiques</i>	formation Makaton a créé des choses entre les professionnels (322J) formation Makaton a dynamisé l'équipe (324J), a donné des outils pour les enfants (324J)
<i>Temps</i>	il faut avoir du temps pour le faire (336J)
<i>Lien de confiance avec les élèves</i>	c'est la base de notre travail, cette relation de confiance (338J)
<i>Temps</i>	ça se construit (338J)
<i>Qualités</i>	bienveillance (338J)
<i>Parcours personnel</i>	je me souviens avoir eu des profs bienveillants (340J)
<i>Qualités</i>	empathie (340J) bienveillance (342J)
<i>Durée ou qualité?</i>	les deux (346J)
<i>Temps</i>	le facteur temps est très très très important (346J)
<i>Qualités</i>	fiabilité, sécurité, bienveillance, empathie (348J)
<i>Lien entre confiance en soi et celle que l'on peut donner aux autres</i>	si on nous a fait confiance à nous avant, quand on était enfant (352J)
<i>Risque</i>	la relation, c'est toujours une prise de risque, alors la relation de confiance encore plus (358J)
<i>Qualités</i>	solidité (360J) bienveillance, écoute , exigence (362J)
<i>Réciprocité</i>	savoir en tous cas que l'on peut compter sur l'autre et que l'autre compte (364J)
<i>Valeur personnelle</i>	je suis très sensible à ça, je sais qu'ils peuvent compter sur moi, mais je veux compter sur eux aussi (366J)
<i>Qualités</i>	droiture, moralité (366J)
<i>En +</i>	quand on a réussi à établir une relation de confiance, c'est moteur de changement , avoir confiance, c'est quand on a un bon transfert (372J) relation-transfert (372J), on accepte de changer les choses pour soi et puis l'autre (372J)
<i>Qualités</i>	connaissance de l'autre (374J)

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- 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 rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date :

Signature :

Mémoire de Master MEEF Parcours MASH - ESPE Université de Nantes
Karine SAUMON-DOLLET
Sous la direction de Florence LACROIX
2017-2018

Résumé : Dans notre recherche, nous nous sommes intéressés aux perceptions de cinq enseignants spécialisés exerçant en Instituts Médico-Educatifs auprès d'élèves présentant des troubles des fonctions cognitives et d'éventuels troubles associés. Notre intention à travers cette étude est de porter une attention particulière à la notion de relation de confiance et de déceler de quelle manière ces cinq enseignants spécialisés perçoivent la construction de la relation de confiance avec leurs élèves déficients intellectuels, de mettre à jour la spécificité des pratiques au sein d'IME et les qualités requises par le professeur des écoles spécialisé afin de construire une relation de confiance avec ses élèves. L'étude a été menée dans deux IME de la couronne nantaise à partir d'une analyse de contenu thématique réalisée sur la base d'entretiens semi-directifs. Notre recherche a permis de mettre tout d'abord en évidence les définitions de la confiance et de la relation de confiance. Ensuite, nous avons pu identifier les particularités des élèves en Institut Médico-Educatif ainsi que les pratiques pédagogiques spécifiques favorisant la confiance. Enfin, les résultats nous ont permis de dégager cinq qualités d'un enseignant de confiance.

Mots-clés : confiance, relation de confiance, enseignants spécialisés, élèves déficients intellectuels, institut médico-éducatif, analyse de contenu thématique.

Summary : This Tesis studies the perceptions of five specialized teachers practicing in Medicine-Educating Institutes (MEI) for students with cognitive function disorders and associated disorders. Our intention through this study is to pay particular attention to the concept of trust and to discover how these five specialized teachers perceive the construction of the relationship of trust with their students with intellectual disabilities, in order to update the specificity of practices within MEI and the qualities required by the specialized school teacher to build a relationship of trust with his students. The study was conducted in two MEIs situated near of Nantes (Loire Atlantique - France) based on a thematic content analysis conducted on semi-structured interviews. Firstly, our research highlights the definitions of trust and the relationship of trust. Then, we were able to identify the peculiarities of the students in the Medico-Educational Institute as well as the specific pedagogical practices favorising confidence. Finally, the results allowed us to identify five qualities of a trusted teacher.

Keywords : trust, relationship of trust, specialized teachers, students with intellectual disabilities, medical-educational institute, thematic content analysis.

