



HAL
open science

Du mal-être au bien-être d'élèves à besoins éducatifs particuliers : la discipline positive comme vecteur de bien-être scolaire : étude de cas

Stéphanie Vouteau Douet

► To cite this version:

Stéphanie Vouteau Douet. Du mal-être au bien-être d'élèves à besoins éducatifs particuliers : la discipline positive comme vecteur de bien-être scolaire : étude de cas. Education. 2018. dumas-01933488

HAL Id: dumas-01933488

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01933488v1>

Submitted on 23 Nov 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.

MASTER 2 MEEF :

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

MENTION PIF : PRATIQUES ET INGENIERIE DE LA FORMATION

**PARCOURS MASH : METIERS DE L'ADAPTATION ET DE LA
SCOLARISATION DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP**

Du mal-être au bien-être d'élèves à besoins éducatifs particuliers

**La Discipline Positive comme vecteur de bien-être
scolaire**

Etude de cas

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master 2

soutenu par

Stéphanie Vouteau Douet

le 14 novembre 2018

en présence de la commission de soutenance composée de :

Florence Lacroix, directrice de mémoire

Marie Toullec-Théry, membre de la commission

« Nous ne sommes pas égaux, mais nous ne sommes pas inégaux ; il n'y a pas une inégalité entre nous mais une diversité ; nous ne sommes pas supérieurs ou inférieurs, cela n'a pas de sens, mais différents ; nous ne sommes pas hiérarchisables et en particulier en ce qui concerne la faculté centrale, l'intelligence, il n'y a pas de hiérarchie des intelligences.

Sinon alors, BEETHOVEN était lamentable, EINSTEIN n'était pas tellement fort et TOLSTOI, d'après ses professeurs une catastrophe. Heureusement, on a inventé les tests après que ces gens-là aient été éduqués sinon ils auraient été massacrés. »

Albert Jacquard, « *En finir avec le mépris* », 1985.

Marie Toullec-Théry, par un beau jour de septembre 2017, a dit : « Oui ». Oui à mon transfert de dossier de EEA en MASH. Sans sa confiance et son regard bienveillant posé sur ma candidature, point de belle aventure ! Je lui adresse mes remerciements les plus sincères.

Encouragements. Ceux de ma directrice de mémoire, Florence Lacroix, qui m'a toujours fait confiance. Tout au long du parcours, elle su accueillir mes propositions sans réticence et m'a laissée libre de tracer mon chemin sans jamais douter de ma capacité à aller jusqu'au bout.

Résilience face aux coups du destin qui nous frappent parfois en plein cœur et nous rappellent que rien ni personne ne peut empêcher ce qui doit advenir. Cependant, si telle est notre volonté, nous disposons de toutes les ressources en nous pour faire briller de mille feux notre lumière dans les ténèbres.

Confiance inter et intrapersonnelle. La confiance de mes proches (mari, enfants, sœur, père, ami(e)s), de la Directrice de Talentièl, Anne-Séverine Jeanneau, de sa collègue, des élèves et de leurs familles ; mais également la certitude intérieure d'être au bon endroit, au bon moment et d'être en capacité de vivre et profiter de l'aventure à chaque instant.

Incroyable d'avoir terminé le parcours dans les temps ! Impensable de retourner à l'université à 42 ans et d'y prendre autant de plaisir ! Inimaginable d'avoir à nouveau été en capacité de rédiger un mémoire de plus de 200 pages ; moi qui, après celui de maîtrise, avait dit il y a 18 ans: « Plus jamais ! »

Avant-propos

« J'suis nul(le) ! » « J'vais rien ! » Combien de fois ai-je entendu ces déclarations pourfendre mes salles de classe ? Combien de fois et sur combien de tons ? Sonnant ainsi le glas du contrat didactique, devenu caduc quelle que soit la matière. Mais qu'en est-il lorsque ces affirmations deviennent des questions ? Que faire de : « Madame, pour des branleurs comme nous qu'en ont rien à foutre, pourquoi vous venez en cours tous les jours ? » Sortie de son contexte cette phrase peut paraître choquante. Pour moi, elle a été un déclencheur. Ce que j'ai lu dans le regard de cet élève ce matin là n'était pas de l'ordre de la provocation gratuite. Ce jour là, à cette heure là, dans cette classe là et dans la bouche de cet élève là, cette question est venue m'interpeler d'une manière particulière : pourquoi ces jeunes ont-ils une si mauvaise image d'eux-mêmes ? Qu'est-ce qui les a affectés à ce point ? Comment puis-je leur enseigner quoi que ce soit puisqu'ils m'opposent une fin de non recevoir à chacune de mes tentatives ?

Je me suis mise alors en quête d'outils permettant de développer des compétences comme : la responsabilisation, l'autodiscipline, la coopération, la communication, le respect mutuel et surtout le sentiment d'appartenance et de contribution nécessaires à l'estime de soi. Croire en soi, en son potentiel. Entrevoir chaque difficulté non comme un échec mais comme une véritable opportunité d'apprentissage. La Discipline Positive (DP) : voilà le chemin qui « m'a trouvée » et que j'ai choisi. Je me suis formée, sur fonds propres, afin de devenir professeur ressource en DP pour l'établissement et pour la classe ainsi que formatrice de parents. Mais je ressens, avant de m'aventurer plus loin sur la voie de la Discipline Positive, le besoin de confronter théorie et réalité. La DP, vecteur de bien-être scolaire ? Qu'en dit la recherche ? Quels constats puis-je faire sur le terrain et comment ceux-ci entrent-ils en résonance ou en dissonance avec les résultats d'autres chercheurs ? Une question se pose : mon parcours de formation en Discipline Positive risque-t-il de faire de moi une chercheuse partielle ? Je ne le crois pas. Au contraire, il me permet d'avoir un regard plus aiguisé.

Sommaire

Remerciements	p. 3
Avant-propos	p. 4
Sommaire	p. 4
Introduction	p. 4
Partie 1 – Eléments essentiels	p. 19
Partie 1 - Le contexte général de l'étude (Revue de littérature)	p. 21
1. La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)	p. 21
1.1. L'inclusion scolaire : cadrage historique, philosophique et institutionnel	p. 22
1.1.1. La promotion internationale puis européenne de l'approche intégrative	p. 22
1.1.2. Vers une refonte du système national	p. 24
1.2. Le système scolaire inclusif français : entre mythe et réalité	p. 29
1.2.1. Un bilan chiffré encourageant	p. 29
1.2.2. Un état des lieux contrasté et contesté	p. 30
1.2.3. Des familles en difficulté	p. 34
2. Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)	p. 37
2.1. Une notion floue	p. 38

2.2. Des conséquences en termes de pédagogie et d'identité professionnelle	p. 39
2.3. Une catégorie hétérogène	p. 40
3. Les compétences psychosociales (CPS) au service des élèves à BEP	p. 43
3.1. Les CPS : perspective historique	p. 43
3.2. Les CPS : terminologie et définition	p. 44
3.3. Les CPS : perspective scientifique	p. 47
3.4. Les CPS : pratiques et enjeux en éducation	p. 48
Partie 2 – Eléments essentiels	p. 53
Partie 2 - Du mal-être au bien-être des élèves à BEP (Vers une question de recherche)	p. 55
1. L'établissement : un rôle primordial dans le système inclusif	p. 56
1.1. Le portrait d'un établissement atypique	p. 56
1.1.1. Une structure particulière	p. 57
1.1.2. Le projet d'établissement	p. 58
1.1.3. Une méthode pédagogique spécifique	p. 59
1.2. Le chef d'établissement, une figure de proue	p. 63
2. Le public concerné	p. 65
2.1. Les élèves EIP	p. 67
2.1.1. Les EIP et la science	p. 67
2.1.2. Les EIP et l'Ecole	p. 73

2.2. Les élèves TDA/H	p. 77
2.2.1. Les TDA/H et la science	p. 77
2.2.2. Les TDA/H et l'Ecole	p. 81
2.3. Les élèves dys-	p. 84
2.3.1. Les dys- et la science	p. 84
2.3.2. Les dys- et l'Ecole	p. 89
3. La coopération école-famille	p. 94
3.1. La collaboration école-famille en contexte d'inclusion	p. 95
3.2. La collaboration école-famille à Talentiel	p. 99
Partie 3 – Eléments essentiels	p. 101
Partie 3 - Le bien-être et l'estime de soi (Cadre théorique fusionné)	p. 103
1. Un cadre jeune, complexe et dynamique	p. 105
1.1. Une épistémologie complexe	p. 105
1.1.1. Le bien-être et le climat scolaire (échelle macro)	p. 107
1.1.1.1. Le climat scolaire : les définitions scientifiques	p. 107
1.1.1.2. Le climat scolaire : la définition de l'Ecole	p. 110
1.1.2. Le bien-être et la qualité de vie (échelle mezzo)	p. 114
1.1.2.1. La qualité de vie : les définitions scientifiques	p. 114
1.1.2.2. La qualité de vie : la définition de l'Ecole	p. 117
1.1.3. Le bien-être scolaire (échelle micro)	p. 120

1.1.3.1. Le bien-être scolaire : les définitions scientifiques	p. 120
1.1.3.2. Le bien-être scolaire : la définition de l'Ecole	p. 123
1.2. Des recherches aux résultats prometteurs	p. 127
1.2.1. Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège	p. 128
1.2.2. Bien-être scolaire et effet de contexte	p. 130
1.2.3. Spécificités du bien-être scolaire des élèves en situation de précarité	p. 131
1.2.4. Qualité de vie et contexte de scolarisation	p. 132
1.3. Une échelle de mesure du bien-être validée	p. 134
2. Des liens étroits avec l'estime de soi	p. 139
2.1. L'estime de soi : une définition complexe	p. 140
2.1.1. Un champ aux approches multiples	p. 140
2.1.2. Les choix opérés pour notre recherche	p. 142
2.2. L'estime de soi et les performances scolaires	p. 146
2.3. L'estime de soi, les profils d'élèves et le contexte de scolarisation	p. 150
Partie 4 – Eléments essentiels	p. 154
Partie 4 - La Discipline Positive (Cadre pratique)	p. 156
1. Les fondements de la DP	p. 158
1.1. La psychologie adlérienne	p. 158
1.1.1. La conception adlérienne de l'être humain	p. 159

1.1.1.1. L'être humain est unique	p. 159
1.1.1.2. L'être humain est social	p. 160
1.1.1.3. L'être humain est adaptatif	p. 162
1.1.2. La construction de l'identité selon Adler	p. 163
1.1.3. Adler et l'éducation	p. 166
1.1.3.1. Le sentiment communautaire et le style de vie en éducation	p. 166
1.1.3.2. Le rôle éducatif des parents	p. 168
1.1.3.3. La coopération en éducation	p. 170
1.1.4. Adler et l'enseignement	p. 171
1.2. Les travaux de Dreikurs	p. 180
1.2.1. Eléments biographiques et bibliographiques	p. 181
1.2.2. Les apports de Dreikurs	p. 182
1.2.2.1. Le système social démocratique appelle de nouvelles méthodes éducatives	p. 183
1.2.2.2. La liberté est encadrée et s'accompagne de responsabilités	p. 184
1.2.2.3. Comprendre les buts erronés de l'enfant	p. 185
2. Les principes de la DP	p. 189
2.1. Généralités concernant la méthode	p. 190
2.2 La DP et le développement des compétences psychosociales	p. 193
2.3. La DP et les élèves à besoins spécifiques	p. 195

Partie 5 – Eléments essentiels	p. 201
Partie 5 - La recherche	p. 203
1. Les questions	p. 204
2. Les hypothèses	p. 207
3. La problématique	p. 209
4. Le choix d'une étude de cas	p. 210
Partie 6 – Eléments essentiels	p. 213
Partie 6 - La méthode générale	p. 215
1. La méthode par triangulation	p. 216
1.1. La définition de la triangulation	p. 217
1.2. Les différentes catégories de triangulation	p. 218
2. L'application de la méthode par triangulation à la présente recherche	p. 220
2.1. Les trois catégories de triangulation retenues	p.220
2.2. La triangulation des données et la triangulation des méthodologies	p.222
2.2.1. L'objectivité versus la subjectivité	p. 222
2.2.2. L'individuel versus le collectif	p. 222
2.2.3. Le quantitatif versus le qualitatif	p. 223
2.3. Les intérêts et les limites d'une méthode par triangulation	p. 225
2.3.1. Les intérêts	p. 225
2.3.2. Les limites	p. 225

Partie 7 – Eléments essentiels	p. 227
Partie 7 - Une structure en triptyque (Protocole de recherche et méthodes d'analyse des données)	p. 229
1. L'étude primaire	p. 232
1.1. La méthode de recueil, les données et leur traitement	p. 233
1.1.1. La présentation du corpus	p. 233
1.1.2. L'élaboration de la grille d'analyse	p. 236
1.1.3. Le codage des données	p. 241
1.2. Les participants	p. 244
1.3. La rigueur scientifique et les précautions éthiques	p. 247
1.3.1. La recevabilité de la source du corpus	p. 248
1.3.2. Le statut et la valeur scientifique du témoignage	p. 249
1.3.2.1. Le statut épistémologique du témoignage	p. 250
1.3.2.2. La fiabilité et la pertinence de témoignages individuels dans le contexte de l'étude primaire	p. 251
1.3.3. Le choix d'un corpus dit « positif »	p. 252
1.3.4. La sélection et la représentativité du panel	p. 253
2. L'étude secondaire	p. 254
2.1. La méthode de recueil, les données et leur traitement	p. 255
2.1.1. La phase d'élaboration	p. 256
2.1.2. Le traitement des données	p. 259

2.2. Les participants	p. 260
2.3. La rigueur scientifique et les précautions éthiques	p. 261
2.3.1. Le biais prédominant de l'étude secondaire	p. 262
2.3.2. La justification de certains choix	p. 262
3. L'étude tertiaire	p. 263
3.1. La méthode de recueil, les données et leur traitement	p. 264
3.1.1. La présentation de la méthode	p. 265
3.1.2. L'élaboration de la tâche d'association verbale et de la grille d'entretien	p. 268
3.1.2.1. Le protocole expérimental de la tâche d'association verbale	p.269
3.1.2.2. La phase d'entretien semi-directif	p. 271
3.1.3. La transcription et le codage des données	p. 272
3.2. Les participants	p. 274
3.3. La rigueur scientifique et les précautions éthiques	p. 277
3.3.1. La principale limite liée à la tâche d'association verbale	p. 277
3.3.2. La scientificité de l'entretien comme technique de recherche	p. 278
Partie 8 – Eléments essentiels	p. 280
Partie 8 - Les résultats de la recherche	p. 282
1. Etude primaire : résultats, analyses et interprétations	p. 282
1.1. Certaines dimensions sont mises en avant	p. 283
1.2. Un avant et un après Talentiel	p. 286

1.3. Les quatre dimensions du bien-être les plus développées dans les témoignages des élèves (TE)	p. 290
1.3.1. Les relations avec les enseignants	p. 290
1.3.2. Les activités scolaires	p. 293
1.3.3. Les relations paritaires	p. 294
1.3.4. La relation à soi	p. 296
1.4. Les trois dimensions du bien-être les plus développées dans les témoignages des parents (TP)	p. 298
1.4.1. Les relations avec les enseignants	p. 298
1.4.2. Le sentiment de sécurité	p. 301
1.4.3. La relation à soi	p. 302
1.5. Le rapprochement entre les résultats de l'étude primaire et les hypothèses de recherche	p. 304
2. Etude secondaire : résultats, analyses et interprétations	p. 306
2.1. Les résultats se rapportant à l'hypothèse 1	p. 307
2.2. Les résultats se rapportant à l'hypothèse 2	p. 309
2.2.1. Les réponses de la composante « Bien-être »	p. 309
2.2.2. Les réponses de la composante « Estime de soi »	p. 312
2.2.3. Les réponses de la composante « Discipline Positive »	p. 314
2.3. Les résultats se rapportant à l'hypothèse 4	p. 316
2.4. La synthèse des résultats de l'étude secondaire	p. 318
3. Etude tertiaire : résultats, analyses et interprétations	p. 320

3.1. La complémentarité des résultats du triptyque d'études	p. 320
3.2. Les résultats se rapportant à l'hypothèse 3	p. 326
4. La mise en perspective des résultats du triptyque d'études	p. 329
Partie 9 – Eléments essentiels	p. 335
Partie 9 - La discussion des résultats	p. 337
1. Talentiel : un cas d' <i>empowerment</i> individuel et collectif	p. 338
2. Améliorer la collaboration Ecole-famille	p. 341
2.1. A propos du projet « La mallette des parents »	p. 341
2.2. La nécessité d'agir	p. 344
3. Les liens entre la Discipline Positive et la communauté scientifique	p. 348
Conclusion	p. 352
Encadrés	p. 355
Figures	p. 357
Tableaux	p. 361
Bibliographie	p. 364
Engagement de non plagiat	p. 384
4^è3e de couverture	p. 386

Introduction

« Malgré l'évolution des structures et des ressources, malgré les efforts déployés pour favoriser une inclusion la plus harmonieuse possibles des élèves présentant un handicap ou des difficultés particulières, la collaboration entre enseignants et parents demeure difficile » (Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006, p. 536). Ce constat est-il une fatalité ? Cela est certes regrettable mais, lorsque la scolarisation inclusive en milieu ordinaire se déroule sans encombre, sans grande incidence sur le fonctionnement d'un système dont on peut par ailleurs saluer la généralisation. Qu'en est-il lorsque les premiers signaux d'alarme retentissent ? Lorsque les rouages se grippent et que le bien-être scolaire cède la place au mal-être ? La collaboration école-famille ne devient-elle pas centrale dans le rétablissement du bien-être de l'élève, tout particulièrement lorsque ses besoins spécifiques induisent des aménagements scolaires ?

L'intérêt croissant porté à l'étude du bien-être scolaire est à relier à l'histoire ainsi qu'à l'évolution du système éducatif (Bacro, Guimard, Florin, Ferrière, & Gaudonville, 2017, p. 63). Longtemps basé sur la réussite scolaire, ce dernier a omis de prendre en considération la singularité de l'élève, à savoir ses propres ressources et ses failles éventuelles, participant involontairement à l'exclusion de ceux qui ne pouvaient se conformer à son cadre ou bien à ses règles (Romano, 2016, p. 211). L'angoisse individuelle et collective liée au possible échec de la scolarisation prend racine dans ce terreau et menace chaque maillon de la chaîne éducative. Hélène Romano voit dans cet état de fait l'une des causes plausibles de certains phénomènes de victimation et de violences scolaires qui minent le climat scolaire des établissements : « Inéluctablement, des mécanismes psychiques inconscients s'opèrent au sein des groupes d'élèves pour supporter la violence de cette obligation de réussite scolaire. Les luttes contre l'angoisse d'anéantissement psychique que représente, pour certains élèves, la scolarité, conduisent à des manifestations multiples de réassurance et d'appel à un autre protecteur et contenant : pratiques dangereuses, bravades, transgression,

absentéisme, agressivité, etc. Au lieu de créer une dynamique positive et créatrice, le groupe classe peut ainsi devenir un espace insécure (...) » (*Ibid.*, p. 211-212). Bien que mise en avant comme un modèle démocratique d'intégration sociale, l'inclusion n'échappe pas à cette réalité. Hier comme aujourd'hui, l'institution scolaire est un lieu susceptible d'engendrer des souffrances. (*Ibid.*, p. 212). Ainsi parvient-elle au constat suivant : « (...) à tout niveau, l'organisation de la scolarité a une incidence sur l'écologiste. Les conséquences peuvent être sources de bonheur, d'épanouissement personnel et de contentement sublimatoire quand les capacités de l'enfant ou de l'adolescent peuvent s'exprimer pleinement et lorsqu'il est reconnu dans ce qu'il produit par ceux qui le prennent en charge. Dans d'autres situations, la scolarité peut conduire à une souffrance psychique toute particulière qui ne saurait émerger sans la confrontation à l'organisation scolaire dans laquelle les élèves se trouvent (Catheline, 2007 ; Romano, 2013 cités par *Ibid.*, p. 222). Dans leur étude de l'impact de l'environnement scolaire sur le bien-être des élèves, Besançon, Fenouillet, & Shankland (2015) parviennent à mettre en évidence le même lien de corrélation.

L'étude de l'amélioration du bien-être scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers, sur lesquels nous centrons notre recherche, est donc à envisager de manière systémique. L'établissement, son mode de fonctionnement, les pratiques pédagogiques innovantes qu'il propose comme des ateliers de Discipline Positive par exemple, la prise en compte de la spécificité de l'élève, le degré de collaboration école-famille, semblent, d'après notre revue de littérature, des facteurs à investiguer afin de répondre à la question de recherche suivante :

« En quoi un bien être scolaire amélioré et une estime de soi redynamisée par un programme de développement des compétences psychosociales comme des ateliers de Discipline Positive permettraient-ils à l'inclusion scolaire d'être bien vécue ? »

La Partie 1 du mémoire traite de la scolarisation des élèves à besoins spécifiques. Les développements s'articulent autour de trois concepts fondamentaux, constitutifs du contexte général de la présente recherche : l'inclusion scolaire soumise à discussion, les besoins éducatifs particuliers (BEP)

et les profils d'élèves rattachés à cette catégorie difficile à appréhender ainsi que les compétences psychosociales (CPS), dont les programmes de développement comme la Discipline Positive (DP) semblent être un vecteur d'amélioration du bien-être.

La Partie 2 est consacrée à la présentation du contexte d'étude : l'école primaire Talentiel à Vauréal (95). Cette structure, exclusive, accueille au sein de ses deux uniques classes, des élèves EIP, TDA/H et/ou dys- en situation d'échec et/ou de souffrance scolaire. L'objectif poursuivi est donc de cerner les différents facteurs qui permettent aux élèves à besoins éducatifs particuliers accueillis dans cet établissement d'accéder au bien-être scolaire afin de retourner par la suite en milieu ordinaire et d'y poursuivre la scolarité la plus épanouissante possible.

Le cadre théorique retenu pour notre recherche fait l'objet d'une présentation en Partie 3. Il s'agit en réalité de la fusion des cadres du bien-être et de l'estime de soi. Ces cadres sont complexes, multidimensionnels et dynamiques. Sans céder à la tentation du flou définitoire, nous exposons les résultats, parfois contradictoires, de recherches ayant pour objets le bien-être scolaire et/ou l'estime de soi et leur évaluation en contexte de scolarité inclusive, ce qui nous permet de mieux cheminer vers notre problématique.

La Partie 4 présente le cadre pratique de notre étude : la Discipline Positive. Il s'agit d'une approche psycho-éducative basée sur l'encouragement et la coopération. Reconnue comme programme de développement des compétences psychosociales (Lamboy, Fortin, Azorin, & Nekaa, 2015), il convient de faire plus ample connaissance avec cette démarche psycho-éducative pratiquée de manière intensive et régulière à l'école Talentiel qui vient d'être labellisée à la rentrée 2018 premier établissement français « Lab School » en Discipline Positive.

Questionnement, hypothèses de recherche et problématique sont présentés en Partie 5. Le choix de procéder à une étude de cas est justifié au sein de cette même partie consacrée à l'exposé de la recherche.

Afin de tenter d'apporter des éléments de réponse à notre problématique, la Partie 6 détaille la méthode générale retenue : la triangulation. Ce choix est tout d'abord motivé par la forme de l'étude de cas puis par la multidimensionnalité du cadre théorique du bien-être, fusionné avec celui de l'estime de soi.

Triangler, aussi bien au niveau des théories, que des méthodologies ou des données, permet la mise en place de protocoles de récolte et de traitement des données différenciés, complets et complémentaires détaillés en Partie 7. L'architecture globale de la présente recherche est celle d'un triptyque d'études. L'étude primaire est basée sur une analyse thématique et propositionnelle (Bardin, 2016 ; Leray, 2008) d'un corpus écrit de témoignages émanant d'élèves et de parents fréquentant ou ayant fréquenté l'école Talentiel. L'étude secondaire est constituée d'une double enquête en ligne par questionnaires à destination respectivement des parents et des élèves qui fréquentent actuellement ou qui ont fréquenté l'école Talentiel. Enfin, la troisième et dernière étude repose sur une série d'entretiens individuels menés au sein de l'école.

Le fait d'opérer par triangulation rend la démarche scientifique plus complexe mais augmente la fiabilité des résultats de la recherche (Ferrière & *al.*, 2016, p. 355). Cette démarche aboutit également au recueil et au traitement d'un volume considérable de données. Afin de présenter au mieux les résultats produits en Partie 8, chaque étude fait l'objet d'une présentation détaillée de ses conclusions en fonction des hypothèses de recherche qui lui sont rattachées.

La Partie 9, dernière partie du présent mémoire, consiste en un élargissement et une ouverture de la discussion à des considérations plus globales, en lien avec les grands thèmes qui jalonnent notre travail mais non centrées sur les trois études menées. Les thèmes abordés sont d'abord le concept d'*empowerment* et son application au contexte de recherche, puis l'évocation de programmes en faveur de l'amélioration de la collaboration école-famille ou du climat scolaire. Enfin, des informations complémentaires concernant le rayonnement international de la Discipline Positive sont apportées afin de mieux pouvoir en apprécier l'ampleur. Les relations que la DP entretient avec la communauté scientifique font l'objet d'un dernier développement.

Partie 1 - Éléments essentiels

L'expérience du terrain, exposée en avant-propos, nous conduit à nous intéresser à la thématique de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Une première revue de littérature est pour ce faire axée autour de trois concepts fondamentaux, constitutifs du contexte général de la présente recherche : l'inclusion, les besoins éducatifs particuliers (BEP) et les profils d'élèves rattachés ainsi que les compétences psychosociales (CPS).

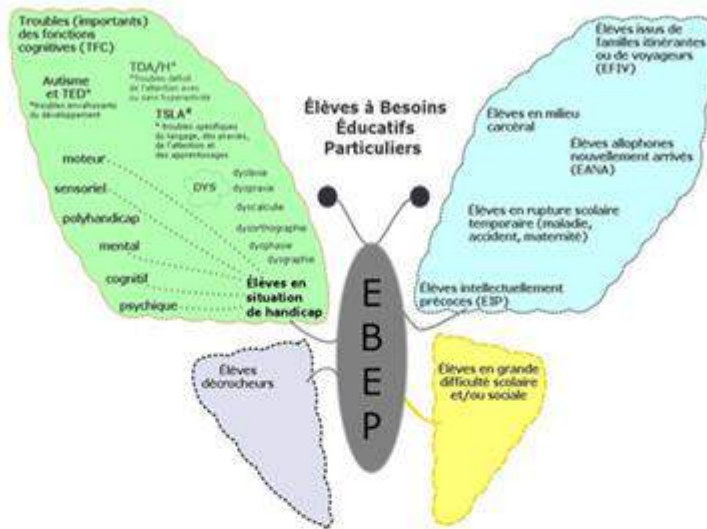
Dans un premier temps, il s'agit de dépeindre le contexte de la scolarisation des élèves à BEP : l'inclusion scolaire. Après un exposé historique, conceptuel et institutionnel, nous tentons de démontrer que l'inclusion scolaire aux contours définitoires flous, est ralentie dans son développement par un certain nombre de freins et d'obstacles. Il semble que l'immatunité du système, doublée de sa complexité opérationnelle, plongent les élèves à BEP et leurs familles dans des situations parfois ubuesques, souvent inextricables, toujours complexes et bien trop fréquemment source de mal-être.

La seconde partie de la revue de littérature a donc pour objet de mieux cerner le concept de besoins éducatifs particuliers ainsi que les différents profils d'élèves que cette catégorie regroupe en son sein (Figure 1). Malgré une hétérogénéité manifeste, les travaux de Gauthier (2009) permettent de mettre à jour un certain nombre d'invariants communs aux différents profils d'élèves à BEP (Figure 1) et relevant du champ des compétences psychosociales (CPS).

Ainsi, une dernière partie dédiée au concept de compétences psychosociales (Figure 1) donne lieu à l'évocation consécutive de son histoire, sa définition mais également du positionnement de la science quant à cet objet. Les travaux émanant des domaines de la psychologie sociale, de la sociologie ou de l'éducation ont permis au concept de CPS d'être reconnu sur la scène internationale comme un vecteur majeur de développement du bien-être ; enjeux majeurs dans le domaine de l'éducation.

P
R
O
F
I
L
S

B
E
P



Source : <http://eduscol.education.fr/numenque/edunum-thematique/images-1/ebep-1.jpg/view>

INVARIANTS
Déficit de motivation
Dysharmonie dans les performances disciplinaires
Difficultés au sein d'un groupe
Manifestations de leur souffrance psychique

C
P
S

Tableau des CPS selon les 3 types de compétences

Compétences sociales (ou interpersonnelles ou de communication)	Compétences cognitives	Compétences émotionnelles
Compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedback.	Compétences de prise de décision et de résolution de problème.	Compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes.
Empathie, c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension.	Pensée critique et l'auto-évaluation qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes.	Compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation.
Capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui.		Compétences d'auto-évaluation et d'auto-régulation qui favorisent la confiance et l'estime de soi.
Compétences de coopération et de collaboration en groupe.		
Compétences de plaider qui s'appuient sur des compétences de persuasion et d'influence.		

Source : <http://jep.s.re/les-labs-cps.html>

Figure 1 : Le contexte général de la recherche

Partie 1 - Le contexte général de l'étude

(Revue de littérature)

Avant d'exposer le cœur de notre recherche, il convient de rendre compte de notre revue de littérature concernant les thèmes majeurs qui jalonnent le présent mémoire. Ainsi, un bref état des lieux de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) permet, dans un premier temps, d'interroger le concept d'inclusion scolaire au sein du système éducatif français ; pilier depuis 2013 de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Dans un second temps, un développement, consacré à la notion même de besoins éducatifs particuliers (BEP), permet, malgré un flou définitoire, d'en cerner les contours. Les conséquences en termes de pédagogie et d'identité professionnelle sont également abordées ; les profils des élèves relevant de cette catégorie exposés. Cependant, malgré leur hétérogénéité incontestable, la détermination d'un certain nombre d'invariants, se rapportant en majorité à des compétences sociales, cognitives ou émotionnelles déficitaires ou déficientes, est possible. Ainsi, développer les compétences psychosociales (CPS) des élèves à BEP paraît être une piste pertinente ; principalement dans la configuration d'une étroite collaboration entre l'école et la famille. Un troisième temps est donc consacré à la définition des CPS ainsi qu'à la présentation de l'intérêt des programmes favorisant leur développement à destination des élèves mais également de leurs familles.

1. La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)

« Lors de la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), près de 92 pays ont affirmé leur volonté d'engager leurs systèmes éducatifs en faveur d'une

scolarisation en classe ordinaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux. Ainsi, dans de nombreux pays européens, de nouveaux cadres législatifs ont défini comme une priorité de faire évoluer l'école vers une éducation plus inclusive » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013, p. 136). Le contexte général de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) est donc celui de l'inclusion scolaire.

Après un bref cadrage historique, philosophique et institutionnel permettant d'explicitier la genèse du système inclusif de scolarisation en France, une présentation de son mode de fonctionnement, somme toute complexe, légitime la discussion de son opérationnalisation et de son efficacité.

1.1. L'inclusion scolaire : cadrage historique, philosophique et institutionnel

Bien que l'inclusion scolaire ne constitue pas l'objet de notre étude en tant que tel, elle n'en forme pas moins la toile de fond de notre recherche. Il nous faut donc appréhender tour à tour la théorie ainsi que les concepts fondamentaux qui la sous-tendent afin de parvenir aux élèves à BEP ; au cœur de ce système en mutation. Le passage d'un système intégratif de scolarisation des élèves en situation de handicap à un système inclusif constitue une véritable révolution pour l'éducation nationale française. Un bref état des lieux permet de comprendre le contexte de genèse de l'inclusion au regard du contexte historique national mais aussi et surtout international.

1.1.1. La promotion internationale puis européenne de l'approche intégrative

Dans le domaine de l'éducation, la mondialisation économique, politique et culturelle a pour conséquence une imprégnation réciproque des systèmes éducatifs et scolaires. Ainsi, les choix du législateur sont influencés par les prises de positions et de décisions internationales. Le système scolaire inclusif français, tel qu'il a cours aujourd'hui, est donc un fruit multiculturel au sein duquel s'exprime une vision mondialisée du handicap et de sa gestion : « (...) force est de constater que l'intention politique s'est transformée dans de nombreux contextes en actes et

que les acteurs sont touchés de près ou de loin par ce « tournant inclusif » amorcé durant les années 1970 (...), et validé internationalement par la déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994). Au travers d'injonctions politiques, scientifiques, ou issues de la société civile (revendications d'associations de parents), l'école est amenée à réaliser une remise en question en profondeur de ses valeurs, de son organisation et de son fonctionnement » (Bonvin, Ramel, Curchod-Ruedi, Albanese, & Doudin, 2013, p. 128).

Au plan international et européen, acteurs du monde associatifs et chercheurs se sont donc mobilisés tout au long des années 90 et 2000 afin de promouvoir un « modèle social du handicap refusant l'exclusion des personnes qui présentent une déficience au profit de leur acceptation dans leur différence » (Ebersold, 2009, p. 71). L'auteur, prenant appui sur les travaux de Foreman (2001) et Hegarty (1993), poursuit son développement comme suit : « Ce mouvement s'oppose ainsi à toute forme de scolarisation en milieu spécialisé susceptible d'enfermer les individus dans une logique de filière vulnérabilisante et marginalisante ainsi qu'à toute forme de scolarisation se satisfaisant d'une intégration de l'élève à besoins éducatifs particuliers faisant de ceux-ci des élèves qui sont « dans l'école », mais qui ne sont pas membres « de l'école » (*Ibid.*, p. 71). Ainsi, en lieu et place de termes comme « insertion », ceux « d'intégration » dans un premier temps puis « d'inclusion » dans un second, s'imposent progressivement dans les sphères publiques, politiques et scientifiques ; l'inclusion constituant l'un des objectifs promus dès 1994 par la déclaration de Salamanque. La même année, ce terme fut repris lors de la promulgation des Règles pour l'égalisation des chances des handicapés puis en 1996 lors de celle de la Charte du Luxembourg et enfin plus récemment par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne en 2002 (*Ibid.*, p. 71).

Les décisions prises à l'échelle internationale ont donc vocation à générer au plan national de profondes réformes structurelles et institutionnelles afin d'adapter les différents systèmes éducatifs nationaux des pays signataires aux résolutions signées et à permettre ainsi leur application et leur mise en œuvre.

1.1.2. Vers une refonte du système national

Bien que le législateur français se soit déjà emparé de la question de la scolarisation des élèves handicapés avant 1994, force est de constater que l'impulsion réformatrice de Salamanque a donné un second souffle à la scolarisation des élèves en situation de handicap telle qu'elle s'était historiquement construite au plan national. A la fois portée mais aussi contrainte par la signature de ce texte international et du cadre qui l'accompagne, la France a engagé un certain nombre de réformes afin de « refonder » l'Ecole ; la faisant ainsi entrer dans le cercle des systèmes éducatifs inclusifs (Figure 2).

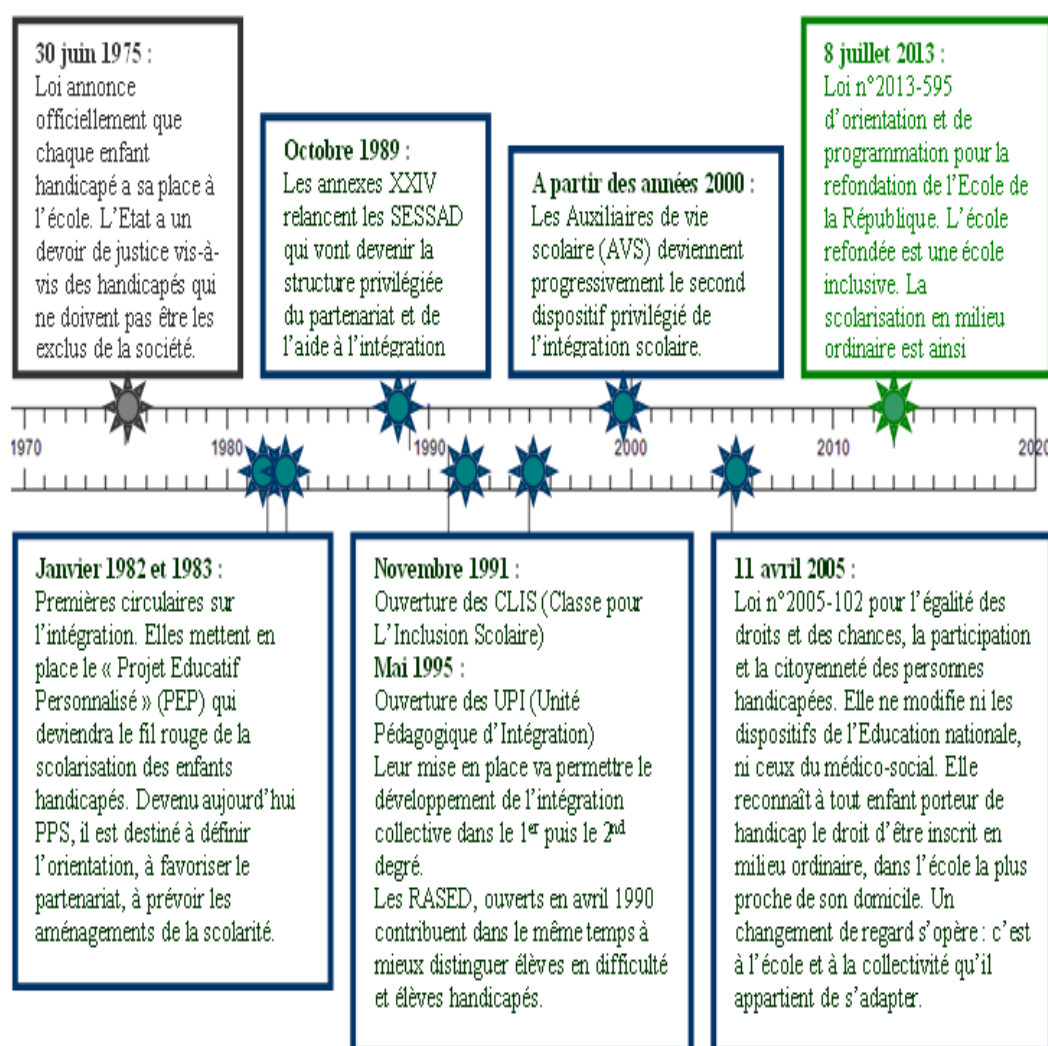


Figure 2 : Les grandes étapes de scolarisation des élèves handicapés en France

La France a procédé à des réformes structurelles importantes afin de faire évoluer le système scolaire français vers un système inclusif qui se veut mélioratif en terme de qualité, d'efficacité et d'efficience, engendrant des évolutions majeures dans le domaine de la scolarisation des élèves en situation de handicap ces vingt-cinq dernières années. Le législateur a fait évoluer son positionnement passant d'une logique historique de réadaptation de la personne handicapée à la prise en compte de l'individu dans ses spécificités. « Historiquement, la *gestion* de la disparité des capacités et des rythmes d'apprentissages, et son corollaire dans le domaine des comportements scolaires (apathiques ou perturbateurs, critères comportementaux révélateurs de l'ennui), a donné lieu à des traitements institutionnels et pédagogiques fondés sur la sélection et la filiarisation, voire sur la ségrégation et l'exclusion. Répondre au problème de l'écart de performances par la sélection et la filiarisation consiste principalement à orienter précocement les élèves les plus performants vers des cursus d'excellence et les élèves les plus faibles – parce que « *différents* » ou « *à problèmes* » (Tedesco & Queiroz, 2011) – vers des parcours spécialisés, qui les séparent de la majorité des jeunes (Gateaux, 2005, P. 43) » (Benoit, 2014, p. 191). Ainsi prévalait historiquement en France la coexistence de deux systèmes de scolarisation indépendants : le premier dit « ordinaire », relevant du Ministère de l'Education Nationale (MEN), le second sous l'autorité du secteur médico-social destiné aux élèves en situation de handicap. Bien que, le 30 juin 1975, la loi d'orientation annonce officiellement que chaque enfant handicapé a sa place à l'école, que l'Etat a un devoir de justice vis-à-vis des handicapés qui ne doivent pas être les exclus de la société et bien que la scolarisation en milieu ordinaire soit de ce fait encouragée, la possibilité d'une scolarisation « spéciale » reste maintenue. La bicéphalie du système n'est donc nullement remise en cause et aucune directive n'est donnée quant à d'éventuelles articulations ou passerelles entre l'enseignement ordinaire et l'éducation spécialisée. Deux systèmes séparés de scolarisation perdurent.

Il faut attendre 2005 et la loi n°2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pour que des évolutions significatives soient apportées au système afin de répondre aux attentes des personnes handicapées en matière de droit à la compensation,

scolarité, emploi et accessibilité. Les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) sont créés afin d'accueillir, d'informer, d'accompagner et de conseiller les personnes handicapées et leurs familles. Mais la loi de 2005 ne modifie en profondeur ni les dispositifs de l'Education Nationale, ni ceux du secteur médicosocial. Elle reconnaît en outre à tout enfant porteur de handicap le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile qui constitue l'établissement de référence de l'enfant. Un changement de regard s'opère alors, promouvant de fait un système de scolarisation intégratif : « La loi reconnaît également aux enfants qui ont des besoins spécifiques le droit de bénéficier d'un accompagnement adapté. Les établissements et services du secteur médico-social complètent le dispositif scolaire ordinaire. La loi prévoit que les parents soient étroitement associés à la décision d'orientation. La loi du 11 février 2005 garantit l'égalité des chances entre les candidats handicapés et les autres candidats en donnant une base légale à l'aménagement des conditions d'examen »¹. Le système intégratif mis en place évolue vers plus de coopération entre l'École, les familles et le secteur médicosocial. Cependant, il reste figé sur une vision manichéenne opposant « le normal à l'anormal » (Plaisance, 2010, p. 3 cité par Rousseau, Point, & Vienneau, 2014, p. 3). « En effet, l'intégration scolaire renvoie à la « centration sur la catégorisation, la prépondérance de l'approche médicopsychologique qui reconduit l'idée que le problème réside dans l'individu » (Bélanger & Duchesne, 2010a, p. 3). Dit simplement, l'intégration désigne l'adaptation des élèves « différents » à des systèmes dits normaux (Beauregard & Trépanier, 2010 ; Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], 2010), et donc à l'adaptation de l'enfant lui-même aux structures et pratiques existantes à l'école (AuCoin & Vienneau, 2010 ; Beauregard & Trépanier, 2010 ; Plaisance, 2010) » (*Ibid.* p 4). L'intégration conduit certes à une démocratisation quantitative de l'éducation pour tous mais sans garantir la démocratisation qualitative de la réussite pour tous (*Ibid.* p 4).

C'est avec la loi de 2013 n°2013-595 que s'engage une mutation du système éducatif français : on passe de ce que l'on peut considérer comme une « multi tracks approach » où prévalaient deux systèmes autonomes visant à

¹ Loi handicap : mettons-la en place pour que chacun trouve sa place. Le guide de la loi. », 2006, p. 6.

faciliter la scolarisation des jeunes handicapés sans prôner un recours systématique à l'inclusion (Gilles, 2013, p. 312) à une « one track approach » monocéphale. Désormais, le premier article du code de l'éducation (L. 111-1), fixe le principe de l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. L'école refondée est donc une école inclusive. Le système inclusif français, tel qu'il a cours aujourd'hui, proclame la scolarisation en milieu ordinaire comme milieu de référence ; les apports des structures médicosociales représentant le moyen de personnaliser, d'individualiser, d'ajuster le système inclusif aux besoins spécifiques de l'élève (Benoit, 2014, p. 196). Ainsi, une palette de modes de scolarisation est proposée aux élèves concernés ainsi qu'à leurs familles afin d'opérationnaliser l'inclusion (Figure 3).

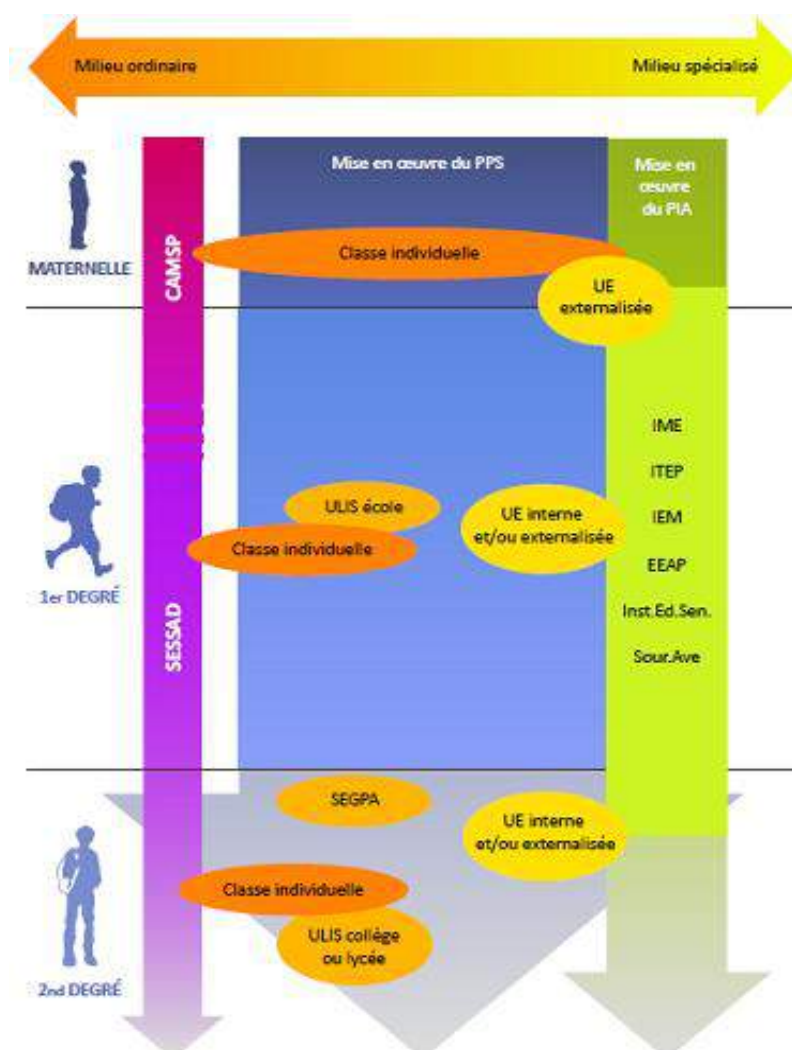


Figure 3 : Les modes de scolarisation du système inclusif français²

² Observatoire du CRDI. (2016). *Scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés* (Rapport d'évaluation de la thématique du PRS de Bourgogne) (p. 102). Observatoire du CRDI.

Cependant, le système scolaire inclusif français n'en reste pas moins un assemblage structurel complexe, aux multiples acronymes et au sein duquel les acteurs se démultiplient. Articuler et concilier les divers plans, projets et autres programmes du système inclusif relève de la gageure ; d'autant plus que chacun d'eux doit également entrer en résonance, et non en dissonance, avec les projets propres aux diverses structures qui les portent : projet de l'école, projet de l'établissement ou du service médicosocial, projet pédagogique de l'unité d'enseignement, etc. Le schéma (Figure 4), émanant du Rapport d'évaluation de la thématique du PRS de Bourgogne intitulé « Scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés » lancé par l'ARS de Bourgogne et datant de Janvier 2016, illustre bien « la complexité (voire la complication !) de ces notions, et laisse deviner le décalage que l'on pourra constater entre le prescrit et le réel » (Observatoire du CRDI, 2016, p. 75) :

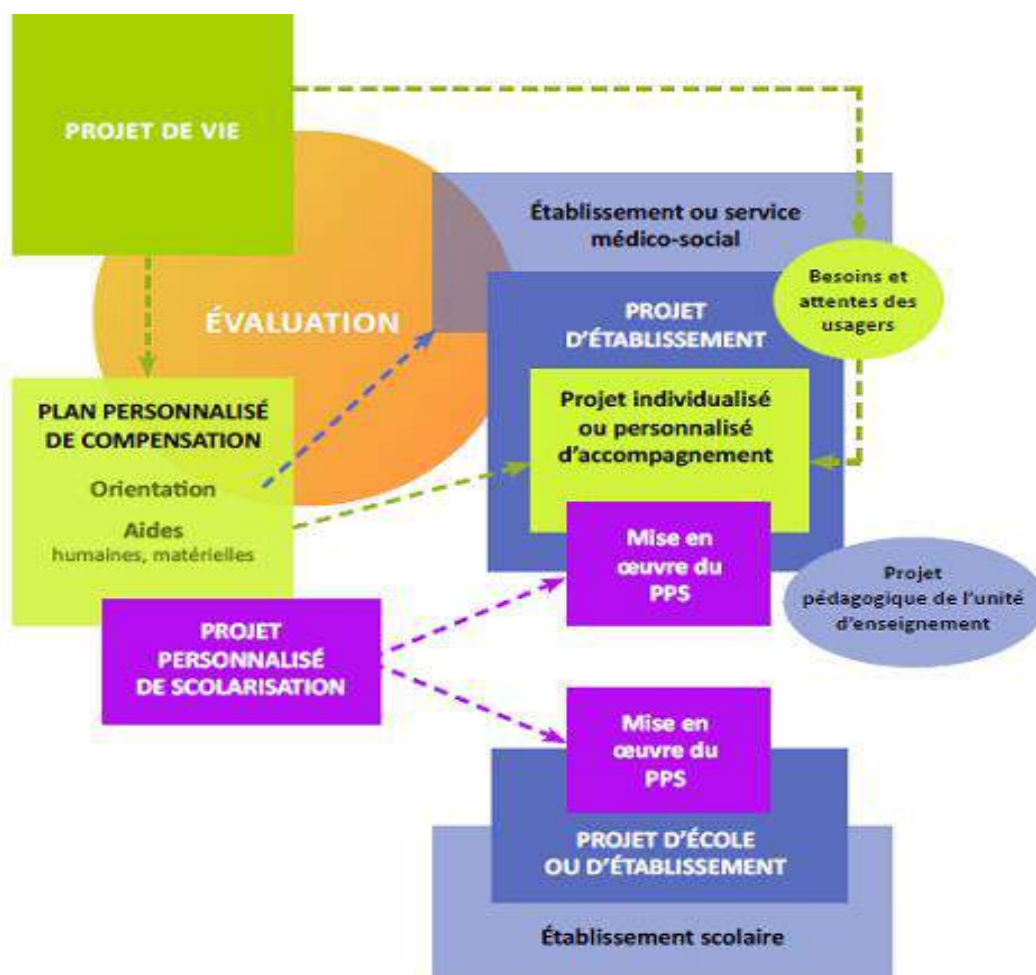


Figure 4 : Rencontre entre les plans/projets inclusifs et les projets d'établissements³

³ *Ibid.*

Les transformations successives subies par le système éducatif français de scolarisation des élèves handicapés et/ou à besoins éducatifs particuliers ont conduit à l'édification d'un véritable labyrinthe dont le PPS (pour les élèves en situation de handicap) et les autres plans (pour les élèves à BEP) se veulent être les différents fils d'Ariane permettant à chacun de retrouver son chemin au sein du dédale institutionnel. Mais le principe de réalité entre quotidiennement en collision avec la structure labyrinthique, la déstabilisant, voire la fragilisant.

1.2. Le système scolaire inclusif français : entre mythe et réalité

D'un point de vue idéologique, le principe d'inclusion promeut certaines conceptions de l'organisation sociale, clame des principes de justice, revendique une nouvelle mise en forme sociale (Ebersold, 2009, p. 72). La « conception systémique de la société » autour de laquelle la notion d'inclusion s'organise, témoigne d'une vision gagnant/gagnant jugeant « que la scolarisation de tout élève, fut-il à besoins éducatifs particuliers, est profitable à tous (Boath, Ainscow, 2002 ; Kennedy & al., 1997 ; Quinn & Degenet, 2002 cités par *Ibid.*, p. 72). Ainsi, un consensus international a émergé, prônant l'inclusion comme réponse adaptée à la réussite de tous (UNESCO, 1994). Si l'intention est louable doctrinalement, quel bilan est-il possible de dresser aujourd'hui, 13 ans après la loi de 2005 et cinq ans après l'entrée en vigueur en France de la loi de 2013 ?

1.2.1. Un bilan chiffré encourageant

Selon Eric Gilles, IEN et Docteur en sciences de l'éducation : « Entre l'année scolaire 2004-2005 (année de la loi) et 2011-2012, le nombre d'élèves scolarisés dans le milieu ordinaire (dispositif collectif d'intégration et classes ordinaires) est passé de 133 838 à 210 395, ce qui représente une augmentation de plus de 57% (+ 35% dans le premier degré et + 113% dans le second degré qui partait il est vrai de beaucoup plus bas) (Gilles, 2013, p. 312). Dans le même temps, « la part des élèves handicapés scolarisés dans les établissements spécialisés a, entre 2000 et 2010, considérablement chuté au profit d'une scolarisation dans les établissements scolaires ordinaires, passant de 45% à 26%

de l'ensemble des jeunes handicapés⁴ » (*Ibid.*, p. 312). Ces chiffres antérieurs à 2013, montrent le chemin déjà parcouru par la mise en place du système intégratif. En 2015, deux ans après l'avènement du système inclusif, les chiffres communiqués par le MEN sont encourageants. Ils mettent en évidence qu'en 2015, la moitié des élèves handicapés est scolarisée en milieu ordinaire et ¼ dans un dispositif d'accompagnement collectif en milieu scolaire ordinaire. Au total, ce sont 77% des élèves en situation de handicap qui sont scolarisés en milieu ordinaires, 2% seulement ont une scolarisation mixte et 21% dépendent d'établissements spécialisés. L'évolution positive antérieure s'est donc accélérée. Le bilan de 2015, deux ans seulement après la promulgation de la loi n°2013-595 est incontestablement mélioratif. En 2017, l'école inclusive devient priorité nationale. La campagne de communication lancée par le législateur semble montrer que le MEN a conscience de la complexité et de l'opacité du système inclusif, avant tout pour les élèves et leurs familles. Il fait montre d'une volonté de simplifier les démarches, de mieux informer les familles, d'intensifier l'individualisation des parcours et de mieux accompagner chacun des acteurs : élèves, parents et enseignants. Pour ce faire, il augmente encore les moyens humains alloués à l'accompagnement scolaire des élèves en situation de handicap. Ainsi, entre 2013 et 2017, le nombre d'emplois dédiés à l'accompagnement humain d'élèves en situation de handicap est passé de 55 217 à 80 000 ; soit l'embauche 24 783 personnes en l'espace de 4 ans. Mais la volonté réformatrice, le déploiement de moyens humains considérables ainsi que les chiffres en hausse constante du nombre d'élèves scolarisés en milieu ordinaire suffisent-ils à faire de l'inclusion l'alfa et l'oméga du mode de scolarisation des élèves à BEP ?

1.2.2. Un état des lieux contrasté et contesté

Il a déjà été mentionné que l'objet d'étude du présent mémoire n'est pas l'inclusion en tant que telle mais qu'elle constitue la toile de fond de la recherche. Elèves, parents et enseignants interagissent avec elle au quotidien, ce qui influence et conditionne leurs attitudes, leurs positionnements et leurs prises de décisions. Par conséquent, aucune étude de la scolarisation d'élèves à BEP ne

⁴ MEN, Note d'information, *La scolarisation des jeunes handicapés*, mai 2012.

peut faire l'économie d'une prise en compte du contexte systémique global dans lequel les élèves à BEP sont scolarisés. Cependant, nous n'entrons pas dans les débats épistémologiques et les « controverses scientifiques et sociopolitiques » qui ont court depuis un demi siècle autour de la notion d'inclusion (Bonvin & *al.*, 2013, p. 127). Nous nous en tenons à mentionner le flou définitoire et interprétationnel qui entourent ce concept, puis à évoquer certains freins et obstacles à lever ; enfin, nous relativisons le bilan global du système inclusif.

« Vienneau (2004) s'en remet à Fuchs et Fuchs (1994) pour résumer la situation : « l'inclusion signifie différentes choses pour les personnes qui en attendent différentes choses » [traduction libre] (p. 229). D'ailleurs, (...) Boutin et Bessette (2009) relatent un flou conceptuel et terminologique quant au concept d'inclusion. Pour Jackson, Harper et Jackson (2002), ce n'est pas tant la définition que son interprétation qui reste parfois floue » (Bergeron, Rousseau, & Leclerc, 2011, p. 90). Or, toute discussion ne peut se tenir que si l'objet du débat est circonscrit. En conséquence, nous souhaitons, en introduction de cette discussion concernant l'état des lieux du système scolaire inclusif français, à l'instar de Bergeron et *al.* (2011, p. 90), reproduire la définition de l'inclusion scolaire de Rousseau et Prud'homme (2010, p. 10) : « L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation. Elle se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour se faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres ». Prenant appui sur cette définition, abordant à la fois les aspects pédagogiques et sociaux, ce sont maintenant les

« stratégies » inclusives et leurs obstacles qui sont donc discutés ainsi que les relations entre « acteurs proximaux et distaux » du système.

Si de nombreuses études s'accordent sur les retombées positives pour tous les élèves de l'inclusion (Katz & Miranda, 2002a, 2002b ; Vienneau, 2004, 2010 cités par Bergeron & *al.*, 2011, p. 89), la « faisabilité de l'articulation pédagogique inhérente à l'inclusion scolaire suscite beaucoup de doutes (...). C'est pourquoi certains conçoivent l'inclusion scolaire comme une « véritable utopie » (Boutin & Bessette, 2009, p. 83) » (*Ibid.* p. 90). Mais comme l'avait si bien dit en son temps l'académicien Edouard Herriot (1872-1957) : « Une utopie est une réalité en puissance ». Cette citation permet d'apporter un éclairage nouveau et d'introduire une première nuance aux propos développés jusqu'ici concernant l'inclusion. Celle-ci doit être envisagée non pas comme un système abouti mais en devenir ; qui ne pourra atteindre sa maturité que lorsque certains freins et certaines entraves auront été levés. Dans son article intitulé « Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques », Benoît (2014, p. 198 à 200) énumère « trois formes de *freinage* pour l'évolution des pratiques vers l'inclusion » :

1. des résistances en termes d'épistémologie pratique ;
2. des résistances en termes institutionnel ;
3. le postulat aristotélicien du « juste milieu » au cœur de discours savants de conciliation des paradigmes et de réduction des dichotomies (Warnock, 2010 cité par *Ibid.*, p. 200).

D'autres chercheurs, comme Gilles (2013), dressent au cours de leurs travaux la liste des obstacles rencontrés par le dispositif inclusif. Nous reprendrons ici les huit obstacles majeurs répertoriés dans l'article de Gilles (2013) :

1. Obstacles liés à la diversité des publics accueillis ;
2. Obstacles liés à la mise en œuvre même du projet inclusif ;
3. Obstacles liés au comportement de l'élève ;
4. Obstacles liés à la configuration des locaux ;
5. Obstacles liés au cloisonnement des objectifs de l'inclusion ;
6. Obstacles liés à la nature du projet d'inclusion et à l'inadaptation aux rythmes

des apprentissages scolaires de l'élève inclus ;

7. Obstacles liés aux représentations de l'enseignant de la classe ordinaire ;

8. Obstacles liés à l'accompagnement des enseignants.

Ainsi, bien que sur un plan idéologique et institutionnel l'inclusion semble être un concept complet et abouti, sa mise en œuvre ne va pas de soi. « D'ailleurs, l'inclusion scolaire ne se limite pas à la simple intégration physique d'un élève ayant des besoins particuliers dans une classe ordinaire » (Bergeron & *al.*, 2011, p. 90). Le système est composite et combinatoire, comme cela a déjà été montré précédemment. Il fait intervenir maintes structures ainsi que de nombreux acteurs. Un décalage, pouvant aller jusqu'à une discordance, est souvent constaté par les acteurs de l'inclusion ; les élèves et leurs familles en étant les premières victimes.

Le bilan de l'inclusion est incontestablement positif puisque les chiffres publiés par l'éducation nationale font état d'une progression régulière de l'inclusion scolaire des enfants et des jeunes en situation de handicap ; leur nombre ayant triplé en 20 ans, passant de 90 000 en 1998-1999 à 300 000 en 2016-2017⁵. Cependant, ces chiffres varient énormément selon le type de handicap concerné. Les élèves porteurs de troubles intellectuels et cognitifs constituent près de la moitié des élèves en situation de handicap dans le premier degré et un peu plus d'un tiers dans le second degré. Ils semblent avoir plus de difficultés à suivre une scolarité ordinaire et sont plus souvent scolarisés en Ulis qu'en classe ordinaire. Ils forment 46,1 % des effectifs des établissements hospitaliers ou médico-sociaux⁶. De plus, si l'on rapporte par exemple l'effectif global (1^{er} et 2nd degré) des élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire durant l'année scolaire 2015-2016, soit 278 979 élèves, à l'effectif total de l'ensemble de la population scolaire cette même année, soit 12 341 600 élèves, alors on s'aperçoit que la part des élèves en situation de handicap scolarisés cette année là en milieu ordinaire ne représente que 2,26 % de l'ensemble de la population scolaire⁷. De plus, bien qu'une grande partie des enfants handicapés et/ou à BEP soient « officiellement » scolarisés en milieu ordinaire, « cette scolarisation est bien souvent très partielle

⁵ Les chiffres proviennent essentiellement des documents de "Repères et références statistiques", MEN, <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page91.htm>

⁶ "Repères et références statistiques", 2015, p.1.6, <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page91.htm>

⁷ Références : "Repères et références statistiques" éd. 2016, pages 1.3, 3.1, 4.21. <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page91.htm>

avec quelques heures dans la semaine, un personnel insuffisamment formé, des aménagements aléatoires » (Philip, 2013).

La marge de progression est donc encore grande. Aussi, le 18 juillet dernier, le Premier Ministre, le Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées ainsi que le MEN ont publié un dossier de présentation intitulé « Ensemble pour l'école inclusive »⁸ dans lequel, après avoir fait le bilan d'un an d'action depuis l'entrée en fonction du gouvernement, ils jettent les bases de la « société inclusive » à l'horizon 2022, dressent un « diagnostic », posent des « grands axes de progrès » et convoquent un certain nombre de « concertations et de groupes d'expert ». L'un des objectifs affichés du plan d'action dévoilé est notamment de transformer le dispositif « dans le cadre de l'école inclusive tout en gardant ses principes fondateurs » afin de « répondre aux insatisfactions des parents et de la communauté éducative (accompagnants compris) » (Premier Ministre, Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées, Ministère de l'éducation nationale, 2018, p. 8). Philip (2013) constate pour sa part que les élèves inclus constituent « une minorité, bien souvent issue des milieux les plus favorisés et provenant de familles qui ont eu les ressources à la fois matérielles et sociales de s'engager dans un « parcours du combattant ». C'est vers ce cheminement labyrinthique, souvent laborieux et douloureux pour les élèves et leurs familles, que nous orientons maintenant nos propos descriptifs du contexte général de la recherche.

1.2.3. Des familles en difficulté

Nombreux sont les témoignages de familles qui soit se retrouvent sans solution de scolarisation pour leur enfant à la rentrée de septembre comme en témoigne par exemple l'article du Monde du 21 septembre 2017 intitulé et sous-titré « Handicap : pourquoi 3 500 enfants n'ont toujours pas accès à l'école - Malgré l'engagement du candidat Macron et 8 000 nouveaux postes d'auxiliaires de vie scolaire, certains restent en attente d'accompagnant »⁹, soit se retrouvent malgré elles à engagées dans des combats sur plusieurs fronts afin simplement

⁸ http://www.education.gouv.fr/cid132935/ensemble-pour-l-ecole-inclusive.html#Diagnostic_et_grands_axes_de_progres

⁹ https://www.lemonde.fr/societe/article/2017/09/21/handicap-malgre-la-promesse-de-macron-3-500-enfants-sans-auxiliaire-de-vie-scolaire-n-ont-pas-acces-a-l-ecole_5189297_3224.html

de faire appliquer la loi et de faire en sorte que leur enfant puisse être scolarisé dans les conditions qui correspondent à ses besoins. Le N°75 de « La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation » de mars 2016 est consacré à un dossier intitulé « Handicap, parole de témoin et parole d'expert : vers une co-construction des discours ? ». Dans la présentation du dit dossier, Lavigne et Philip (2016) postulent que la parole est donnée aux personnes handicapées et à leurs familles car « il s'agit de reconnaître et d'affirmer leur statut d'experts de l'intérieur et leur expertise expérientielle » (*Ibid.* p. 3). Parmi les témoignages présentés, ce trouve celui recueilli par Philip (2016), de la mère d'un enfant atteint de TDA/H, nommé T. et qui a dû se battre de l'école primaire jusqu'au collège pour que les droits de son fils soient reconnus et respectés et dont nous résumons (Encadré 1) les propos : éclairants quant aux difficultés rencontrées par nombre de familles d'élèves à BEP.

Encadré 1 : Résumé du parcours scolaire de T. (TDA/H) à partir du témoignage de sa mère

Après une période de harcèlement et de violences scolaires, gérée par l'école où était scolarisé son fils au moyen d'un signalement faisant état de problèmes de comportement et malgré qu'un diagnostic de TDA/H ait été posé, l'équipe enseignante s'est obstinée à faire passer la famille de T. pour « des « parents pathogènes » ne sachant pas éduquer cet enfant identifié comme un enfant « mal élevé » et « perturbateur ». La famille a donc été contrainte de mettre fin à l'inclusion de leur enfant avant la fin de l'année scolaire, de l'inscrire à des cours par correspondance puis de déménager afin de scolariser leur enfant dans une autre école à la rentrée suivante. Malheureusement le dossier scolaire a suivi T. et le nouvel établissement a refusé de mettre en place les aménagements nécessaires arguant ne pas être une structure spécialisée. Quant à la MDPH, elle a envoyé à la famille une notification en IME affirmant qu'il n'y avait pas de PPS dans le département. La famille s'est donc tournée vers un avocat afin de faire appliquer la loi. La MDPH a fait machine arrière mais a mis plus d'un an avant de délivrer le PPS. L'école a rejeté systématiquement les propositions du PPS, niant le handicap de T.. Il en fut de même pour toute proposition d'aide extérieure. S'en suivit une escalade des propos diffamatoires, allant jusqu'à des violences verbales et physiques de la part d'enseignants, d'exclusions systématiques de la classe, d'ostracisations de l'enfant et d'un déferlement de haine de la part des autres élèves. « En agissant de la sorte, en allant dans le sens contraire des recommandations de la HAS, l'équipe a aggravé les symptômes liés au handicap de mon fils » (*Ibid.*, p. 203). Lors de l'entrée au collège de T., la famille a fait le choix d'une scolarisation dans un autre département, pensant ainsi couper court à la transmission du

dossier. Il n'en fut rien. Une nouvelle fois les recommandations des experts n'ont pas été suivies et les problèmes de violence scolaire se sont ajoutés à ceux liés au handicap. A nouveau, la famille a été contrainte de mettre fin à l'inclusion scolaire et de changer T. d'établissement en cours d'année pour l'inscrire dans son collège de secteur. Là, la famille a enfin pu être entendue pour la première fois. Depuis, l'horizon scolaire s'éclaircit. Mais, bien que le professeur principal et le CPE du collège aient compris le handicap de T. et essaient d'être attentifs à ses besoins, certains enseignants semblent rencontrer plus de difficultés à adapter leur pédagogie aux besoins spécifiques de T. Aussi, malgré une amélioration encourageante de la situation, la famille est contrainte de rester mobilisée afin que leur enfant puisse suivre une scolarité en milieu ordinaire dans les meilleures conditions.

« Comme en témoigne un responsable politique appartenant au Comité interministériel du handicap, avec qui cette mère a échangé au téléphone et qui a accepté de la soutenir en rédigeant un courrier expliquant qu'il avait eu l'occasion de traiter beaucoup de cas similaires, T. n'est pas le seul à vivre ce genre de situation » (*Ibid.*, p. 207). Nous reproduisons ici l'extrait du courrier présenté dans l'article :

Encadré 2 : Extrait de courrier d'un membre du Comité interministériel du handicap

Le TDAH de ~~XXXXXXXX~~ et le parcours qu'il a connu avec ses parents, est emblématique de nombreuses situations que rencontrent les personnes souffrant de troubles du neuro-développement (dont les différentes formes d'autisme, mais aussi le TDAH, font partie):

- difficultés en milieu scolaire - parfois par manque de mise en place d'aménagements simples permettant de réduire les manifestations comportementales indésirables;
- souhait ou réflexe des différents professionnels d'orienter systématiquement vers des dispositifs institutionnels comme les instituts médico-éducatifs - qui doivent être réservés à des situations particulières où le maintien en milieu de vie "ordinaire" est devenu quasi impossible;
- absence de PPS, ou non application de ses préconisations;
- signalements abusifs, dans un contexte où les troubles sont souvent perçus à tort comme relevant d'une situation familiale "pathogène", rendant ainsi la vie familiale encore plus complexe au lieu de soutenir les efforts consentis par l'entourage.

Source : <https://www.cairn.info/revue-le-nouvel-ecole-revue-de-l-education-et-de-la-scolarisation-2016-3-page-189.htm>

A la lecture de ce témoignage, emblématique de tant d'autres, plusieurs constats peuvent être établis. Premièrement, l'inclusion scolaire, 13 ans après la loi de 2005 et 5 ans après celle de 2013, demande encore et toujours beaucoup de courage aux familles qui se heurtent à un système engoncé dans ses habitudes de fonctionnement, ses modes opératoires séculaires. Deuxièmement,

se battre ainsi, remuer ciel et terre, engager des frais d'avocat, rechercher le soutien de professionnels et d'associations militantes, n'est pas à la portée de toutes les familles. Troisièmement, les dommages collatéraux engendrés par une inclusion scolaire laborieuse sont considérables : tant pour le sentiment d'efficacité parentale et l'estime de soi des parents dont le mode d'éducation est jugé, remis en cause au travers de signalements, aux remontrances, etc. ; mais également du point de vue de la construction psychique de l'élève dont le handicap n'est pas reconnu et qui se trouve dévalorisé par les prises de position de la sphère scolaire niant ses difficultés. Quatrièmement, comment ne pas évoquer certaines réactions épidermiques et certaines stratégies d'évincement, des établissements scolaires ou des enseignants, face à une situation qui semble parfois les déstabiliser, les dépasser et les remettre en question. Enfin, dernier constat et non le moindre, celui d'un mal-être abyssal : des élèves, des familles, des enseignants, des établissements, des structures spécialisées.

Philip (2016) conclue ainsi son article : « (...) pour l'heure nous sommes dans une période transitoire, entre intégration et inclusion. Nous continuons d'attendre que l'enfant différent se conforme aux normes du milieu scolaire, alors que c'est ce dernier qui devrait s'adapter et répondre aux besoins particuliers de ces enfants différents » (*Ibid.* p. 213). Mais qui sont plus précisément ces « enfants différents » ? Quelle réalité se cache derrière l'acronyme « BEP » (Besoins Educatifs Particuliers) ? Quelle distinction établir entre les élèves handicapés et les élèves à BEP ? C'est à ces diverses interrogations que nous essayons de répondre à présent.

2. Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP)

Les diverses réformes des systèmes éducatifs menées depuis les années 90 par la plupart des pays de l'OCDE ont permis la refonte de l'Ecole. La notion de BEP a émergé de ce contexte mutationnel.

2.1. Une notion floue

De la notion d'élève handicapé ou en situation de handicap, en passant par celle d'élève à besoins spécifiques puis aujourd'hui à celle d'élève à besoins éducatifs particulier, le système éducatif symbolise, dans l'évolution de la terminologie employée, le chemin qu'il parcourt afin d'instaurer un système scolaire inclusif. Aux mutations sociales et scolaires, correspond une mutation du vocabulaire et de l'idéologie qu'il véhicule (Figure 5).

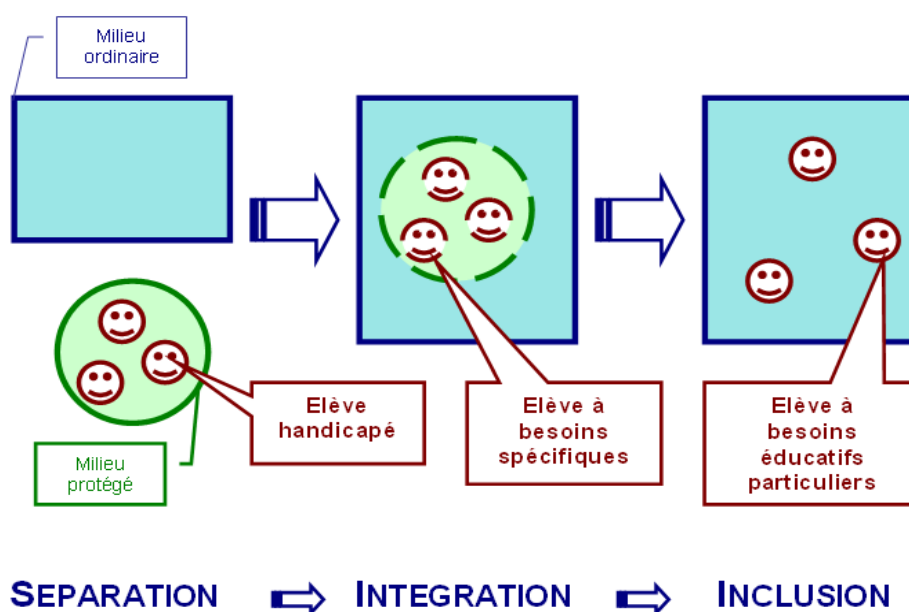


Figure 5 : Adaptation de la terminologie à l'évolution du système scolaire

S'il est aisé de rattacher l'apparition de la notion de BEP à l'avènement de l'inclusion, en donner une définition rigoureuse semble une tâche plus ardue : « On ne saurait toutefois méconnaître l'importance du flou qui entoure la notion de besoin éducatif particulier. En effet (...) cette notion est rarement définie de manière précise et les élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent présenter des profils singulièrement différents selon les pays : alors que certains voient quasi exclusivement dans le besoin éducatif, la résultante d'une déficience ou une maladie, d'autres y incluent également les élèves dont le besoin éducatif résulte de l'interaction entre les capacités d'apprentissage des intéressés et les normes scolaires, et d'autres encore y voient aussi la résultante de difficultés sociales (OCDE, 2009 ; Ebersold & al., 2010). (...). Si tout un chacun s'accorde à dire qu'un enfant avec une déficience très sévère a besoin d'un soutien, le consensus

ne se fait plus pour des élèves avec des troubles de l'apprentissage pour qui les critères d'attribution de ressources complémentaires, dites spécialisées, sont peu clairs. Il en résulte une inégalité dans la répartition des ressources entre les élèves » (Ebersold & Detraux, 2013, p. 104). Pour Desombre et *al.* (2013), le concept de BEP « pose question à la fois sur sa définition, son identification et son usage tant dans le champ du handicap que dans celui de la grande difficulté scolaire ». En effet, la notion de BEP reste un concept flou et peu fonctionnel malgré les tentatives de clarifications réglementaires (BO n° 16 du 18 avril 2002, circulaire 2002-075 du 10 avril 2002) et scientifiques (Armstrong, 2003 ; Bonjour et Lapeyre, 2004) » (*Ibid.* p 198). Et l'auteur de poursuivre : « La littérature ne nous fournit pas de définition satisfaisante : tout se passe comme si cette définition allait de soi et les rares propositions disponibles sont souvent de type récursif ; par exemple : « Les BEP sont les besoins présentés par les élèves qui ne peuvent être scolarisés dans de bonnes conditions que si on leur prête une attention particulière pour répondre aux besoins qui leur sont propres. » (Dgesco, 2003) Une telle définition ne nous éclaire en rien sur la nature de ces BEP et traduit bien la difficulté des auteurs à arrêter une définition utile » (*Ibid.* p 198-199).

2.2. Des conséquences en termes de pédagogie et d'identité professionnelle

Du flou définitoire résulte des disparités importantes en matière d'identification des BEP ; ce qui n'est pas sans incidence sur les réponses apportées en terme de compensation, d'adaptation ; d'où les recommandations faites en conclusion de l'article par les auteurs aux équipes en charge d'identifier les BEP des élèves : « Il s'agira pour elles de s'efforcer d'adopter :

- une posture de vigilance : par rapport à une approche simpliste voire stigmatisante de l'opposition *commun* vs *particulier* ; par rapport à des déductions hâtives à partir d'*observables* appréhendés de manière univoque ; par rapport, soit à une négligence des *spécificités syndromiques*, soit à une inféodation à leur égard, oublieuse de la singularité de chaque apprenant ; par rapport à l'attractivité de *besoins trop généraux*, débordant trop largement l'acte d'apprendre ;
- une posture de grande rigueur dans la mise en œuvre des procédures

d'identification retenues : dans l'usage des *outils d'observation*, en bornant leur utilisation à la seule mesure de l'aide qu'ils peuvent apporter à l'organisation des observables, qui doivent garder toute leur place d'éléments porteurs du processus d'identification ; dans l'*acte d'identification* lui-même, toujours appréhendé dans sa complexité, sa nécessaire contextualisation et dans sa dynamique systémique et évolutive où l'élève est, au côté de l'observateur, reconnu comme acteur à part entière de la démarche d'identification de ses BEP et de recherche des réponses à leur apporter » (*Ibid.*, p. 206).

Ainsi, l'inclusion scolaire, telle qu'elle a été pensée, force l'Ecole à sortir de la logique du trouble et de « besoins a priori », liés aux troubles et intrinsèques à l'élève, pour aller vers celle de « besoins situés » ; décentrant ainsi la réponse compensatoire apportée : « Le rôle de l'enseignant est alors de veiller « en situation » à l'accessibilité des apprentissages en recherchant les médiations pédagogiques et didactiques correspondant aux obstacles rencontrés par les apprenants et non pas d'intervenir sur leur fonctionnement physiologique, comme c'est le cas en rééducation. Un élève rencontre un « obstacle » dans ses apprentissages ou dans sa vie familiale ou sociale, il en résulte un « besoin d'aide » qui est précisément constitutif du besoin éducatif particulier (Benoit, 2008). Ce besoin éducatif n'est donc pas constitué préalablement à la situation d'enseignement-apprentissage, il est le produit des interactions qui la caractérisent ; il n'est pas intrinsèque à l'élève. Il s'agit dès lors pour l'enseignant d'ajuster au fur et à mesure l'accessibilité des tâches d'apprentissage à partir de l'observation de leur déroulement effectif en situation » (Benoit, 2014, p. 197). La notion de BEP, ainsi considérée, impacte fortement l'identité professionnelle de l'enseignant qui, dans un souci d'accessibilisation, intervient sur les obstacles rencontrés par l'élève en situation et dans son environnement scolaire.

2.3. Une catégorie hétérogène

Si la notion même de BEP revêt un caractère sibyllin, la catégorie des élèves à BEP est pour sa part empreinte d'hétérogénéité. En effet, les profils d'élèves relevant de cette catégorie sont des plus divers : élèves présentant une déficience auditive, visuelle, motrice, cognitive, élèves atteints de troubles de la santé, présentant des troubles de la conduite et du comportement, des troubles

spécifiques des apprentissages, élèves intellectuellement précoces ou encore nouvellement arrivés en France, élèves malades, accidentés, convalescents, en grande difficulté ou en décrochage scolaires, ou encore élèves mineurs en milieu carcéral ou « enfants du voyage ». La présence concomitante de plusieurs de ces profils au sein d'une même classe, pose à l'école ordinaire la question de la gestion de l'hétérogénéité et de la différenciation pédagogique. La ressource numérique thématique mise à disposition sur le site Eduscol (Figure 6), présente les divers profils d'élèves à BEP. L'allégorie du papillon peut être perçue comme le symbole des missions de l'école inclusive : l'ouverture vers l'autre, la création d'une citoyenneté ouverte, le développement du plein potentiel individuel et collectif et la réussite et de chacun dans le respect de la différence :

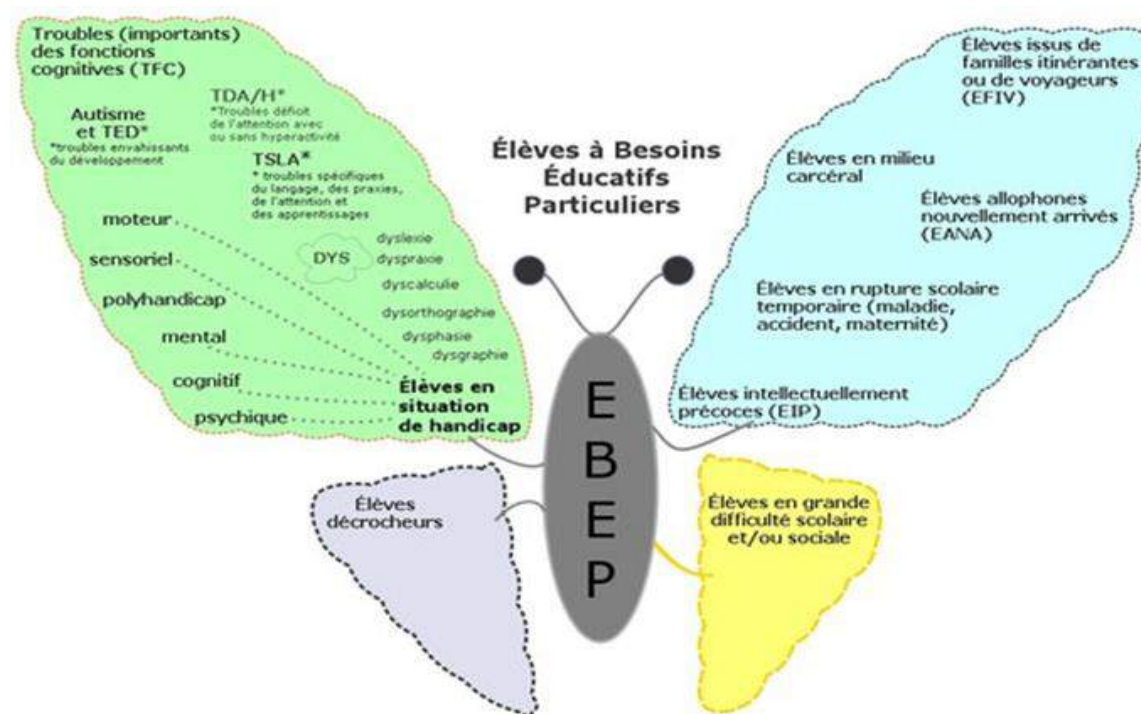


Figure 6 : Les élèves à besoins éducatifs particuliers¹⁰

Cette macro catégorie dépasse donc largement le champ du handicap pour rassembler tous les élèves ayant, temporairement ou sur le long terme, un ou plusieurs besoins spécifiques pour accéder et réussir à l'école. Cependant, malgré une hétérogénéité manifeste des profils, il est possible, selon Gauthier (2009), de discerner chez les élèves à BEP un certain nombre d'invariants. Tout d'abord, ce sont des profils d'élèves en déficit de motivation ; que celle-ci se manifeste très tôt

¹⁰ <http://eduscol.education.fr/numerique/edunum-thematique/images-1/ebep-1.jpg/view>

ou après un certain nombre d'essais infructueux. La dysharmonie dans leurs performances d'une discipline à l'autre est également une constante commune à cette catégorie. Ensuite, chacun des profils d'élèves rencontre des difficultés à trouver ou prendre sa place au sein d'un groupe (lenteur, refus, rejet, etc.). Les manifestations de leur souffrance psychique (découragement, agressivité, détachement, qui doivent être lues comme des symptômes et non pas des signes de la pathologie) constituent le dernier invariant de la catégorie des élèves à BEP relevés par le chercheur. L'ensemble des profils d'élèves à BEP laissent donc à voir un certain nombre de comportements, d'attitudes, transversales à leurs différents profils ; parties émergées d'icebergs masquant en réalité un déficit de certaines compétences sociales, cognitives ou émotionnelles. Ainsi par exemple, la difficulté à s'insérer dans un groupe, à y trouver sa place et les souffrances que cela génère sont à mettre en relation avec un manque d'habileté dans les relations interpersonnelles ainsi qu'une communication inefficace. La lenteur, le découragement, l'agressivité ou encore le détachement sont quant à elles symptomatiques d'un manque de capacité à gérer les émotions, le stress, à s'autoréguler, etc. Or certaines des compétences sociales, cognitives ou émotionnelles déficitaires ou déficientes chez les élèves à BEP appartiennent à une macro catégorie désignée, depuis la charte d'Ottawa de l'OMS en 1986, par le terme « Compétences Psychosociales (CPS) » et qui a dès lors donné lieu à de nombreux programmes en vue de leur développement partout dans le monde.

Aussi, bien que l'accompagnement de ces élèves ne puisse être envisagé sans une individualisation des tâches et des parcours, les invariants énumérés laissent entrevoir des pistes d'action et d'accompagnement transversaux aux différents profils, permettant un accueil efficient et une intégration qualitative des élèves à BEP au sein des classes ordinaires. Les programmes de développement des Compétences Psychosociales (CPS), relèvent de ces pistes d'action et d'accompagnement transversaux prometteuses.

3. Les compétences psycho-sociales (CPS) au service des élèves à BEP

« Dans la perspective d'améliorer le bien-être et la réussite scolaire des enfants, une attention grandissante est portée au développement des compétences psychosociales (CPS) depuis quelques années dans de nombreux pays » (Encinar, Tessier, & Shankland, 2017, p. 39). Il convient donc dans un premier temps de replacer la notion de CPS dans une perspective historique, puis ensuite d'apporter quelques éclaircissements terminologiques avant d'aborder le positionnement de la recherche face à cet objet ainsi que les enjeux des CPS en éducation.

3.1. Les CPS : perspective historique

L'évolution à l'internationale du concept de CPS ces trente dernières années est à rapprocher de celle du concept d'inclusion scolaire dans la mesure où la notion de CPS abonde dans le sens d'une conception de l'éducation comme vecteur d'épanouissement des élèves. Historiquement, la paternité en revient à l'OMS qui, au travers de la publication de différents documents, a permis aux CPS non seulement de faire leur entrée sur la scène internationale mais de s'y répandre. La charte d'Ottawa en novembre 1986, présente les *life skills* (traduction anglaise de CPS) « comme un élément essentiel de la promotion de la santé, comme un axe majeur dans le cadre du développement des compétences individuelles » (OMS, 1986 cité par Lamboy, Fortin, Azorin, & Nekaa, 2015, p. 13). Cette position va au-delà de la préconisation de l'adoption de modes de vie favorables à la santé. Elle ambitionne le bien-être complet de l'individu ; le concept de CPS intervient donc dans le cadre du développement des aptitudes individuelles (Debarre, Robin, & Bouffard, 2016, p. 2). En 1993 et 1997, l'ONU, notamment grâce à un texte de référence *Life skills education in schools* (ONU, 1997 cité par *Ibid.*, p. 2 et Lamboy & al., 2015, p. 13), permet au concept de CPS de rayonner internationalement. « Dans ces deux documents de base, l'OMS souligne l'importance de promouvoir ces compétences afin de favoriser la santé

globale positive (physique, psychique et sociale) (OMS, 1986 et 1993). Depuis les années 2000, l'Unicef a publié de nombreux rapports sur les CPS et cherche à favoriser l'implantation de programmes ou de parcours éducatifs visant à développer les CPS dans le monde entier » (Unicef, 2012 cité par (Lamboy & *al.*, 2015, p. 13). Le rapport de Faribi (2009) « Développement des compétences psychosociales des enfants et des jeunes au Maroc » relève par exemple du Programme de coopération Maroc/Unicef 2007-2011. C'est ainsi que depuis trente ans, en parallèle au développement du concept même de CPS par les grandes organisations internationales de santé publique, de nombreux programmes ont permis d'approfondir la notion et de la promouvoir de telle sorte que ces dernières sont aujourd'hui mondialement reconnues « comme un déterminant clé de la santé et du bien-être sur lequel il est possible d'intervenir efficacement » (*Ibid.*, p. 13).

3.2. Les CPS : terminologie et définition

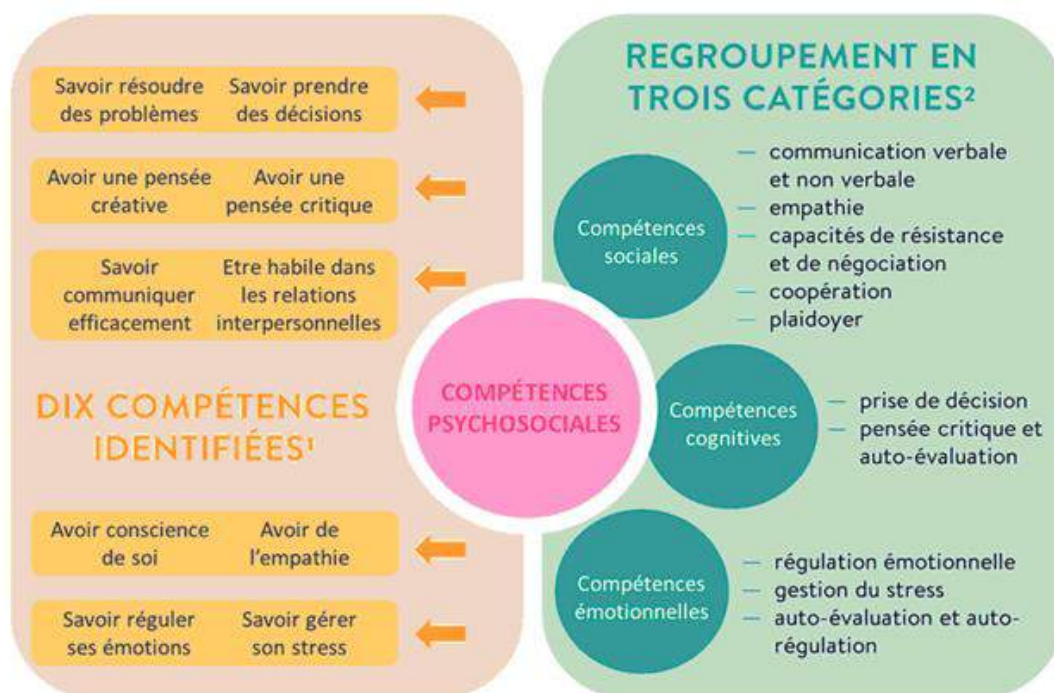
Si la genèse historique du concept de CPS est relativement aisée, sa définition l'est beaucoup moins. Or il s'agit pourtant d'une étape incontournable en vue de son opérationnalisation au sein de notre recherche ; même si, tout comme l'inclusion, les CPS n'en constituent pas l'objet à proprement parlé. Elles sont cependant un élément important de la toile de fond du présent mémoire. La communauté scientifique est unanime quant à leur définition originelle émanant de l'OMS caractérisant les CPS comme étant « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement (ONU, 1993 cité par Debarre & *al.*, 2016, p. 2; Encinar & *al.*, 2017, p. 39-40; Faribi, 2009, p. 14; Lamboy & *al.*, 2015, p. 12; Debarre & *al.*, 2016, p. 1). Dix compétences psychosociales sont alors identifiées et définies par l'OMS qui les décline en cinq paires de compétences (Figure 7a). Chaque paire forme ainsi l'un des cinq axes caractérisant, selon l'OMS, les CPS. Nous renvoyons à l'**Annexe 1** quant à la définition de chacune des dix compétences.



Source : <http://www2.ac-nantes.fr/ia79-pedagogie/soin/ohp/?article527>

Figure 7a : Les 10 CPS selon l'OMS

Comme pour tout concept, l'évolution de celui de CPS était incontournable. La vision, somme toute relativement binaire de l'OMS, a été enrichie par les études et travaux postérieurs. « Par la suite, la taxonomie a évolué en trois catégories : les compétences sociales et interpersonnelles d'une part, les compétences cognitives d'autre part et enfin, les compétences émotionnelles » (Mangrulkar, Whitman et Posner, 2001 cité par Encinar & *al.*, 2017, p. 40). La notion de CPS s'en trouve ainsi affinée. La schématisation des CPS repose donc désormais non plus sur des binômes de compétences mais autour de trois domaines de compétences ; piliers du concept (Figure 7b). Lamboy et Guillemont (2014) apportent cependant la précision suivante: « Même s'il est important de pouvoir spécifier chaque compétence psychosociale et de pouvoir la classer en fonction de sa nature (émotionnelle, cognitive ou sociale), il est aussi essentiel de se rappeler que toutes ces compétences psychosociales sont interreliées et qu'il n'existe pas une relation unilatérale et linéaire entre une compétence psychosociale donnée et un problème spécifique » (*Ibid.*, p. 312).



Source : <https://www.promosante-idf.fr/concepts>

Figure 7b : Evolution de la taxonomie des CPS

Si en tant que catégorie, les compétences auxquelles renvoient les CPS sont clairement circonscrites, faire évoluer la définition de l’OMS de 1993 afin de l’adapter à l’évolution du concept l’est beaucoup moins. En effet, un certain nombre de termes (compétences, aptitudes, habiletés, capacités, *life skills*), parfois utilisés comme synonymes, tissent une toile nébuleuse autour du concept de CPS. Afin d’éclairer la terminologie qui gravite autour de la notion, Faribi (2009, p. 14), dans le cadre d’une démarche définitoire, propose une définition des CPS (Figure 8) qu’il juge « consensuelle », « opérationnelle » et « exhaustive ».

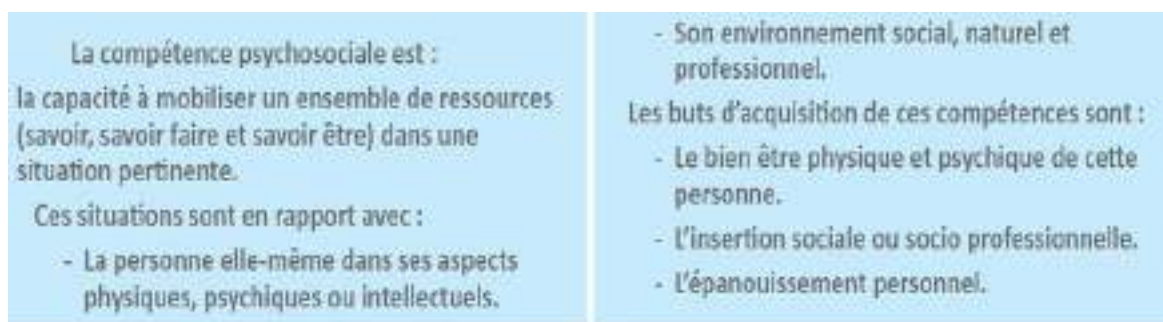


Figure 8 : Définition des CPS selon Faribi (2009)

3.3. Les CPS : perspective scientifique

Au sein du cadre des CPS dont nous venons de voir la genèse historique ainsi que le flou définitoire, il est possible de répartir les travaux de recherche selon trois axes (Faribi, 2009, p. 10-13) : la santé de l'enfant et du jeune avec des recherches et des travaux centrés sur le bien-être physique et psychique (axe 1), l'insertion sociale (axe 2) et l'épanouissement éducatif (axe 3). Chacun de ces trois axes de recherche reflète une approche différente des CPS :

- une approche psychologique (axe 1) fondée sur le postulat que le maintien de relations interpersonnelles durables, positives et significatives est un besoin de l'être humain et qui donc va avoir pour objet le concept de soi, l'estime de soi et la relation d'aide,
- une approche sociologique (axe 2) ciblant des compétences comme l'autonomie, l'affirmation de soi, la communication et l'adaptation à la vie de l'entreprise ; ces compétences du domaine de la vie courante devant être développées par l'éducation,
- une approche éducative (axe 3) par compétences que doit posséder chaque individu afin de s'épanouir et relever les défis du monde contemporain.

Une passerelle peut être établie ici entre cette troisième approche et le développement de l'école inclusive à travers l'entrée en vigueur en France à la rentrée 2005 du socle commun des connaissances et des compétences défini par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 et remplacé depuis septembre 2016 par le socle commun des connaissances, de compétences et de culture.

Au-delà de la mise en évidence de la nécessité de promouvoir l'acquisition et le renforcement des CPS, on constate que les résultats des recherches et travaux liés au domaine de l'épanouissement éducatif (axe 3 - point de vue éducatif) ont permis de réaliser des « efforts éducatifs (...) pour promouvoir une pratique éducative nouvelle dont la vocation est de :

- doter les jeunes de compétences qui leur permettent de continuer à apprendre tout au long de leur vie,
- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition

- des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante,
- donner accès à des outils nécessaires à la transformation de la société » (*Ibid.*, p. 12-13).

Notons que la seconde vocation évoquée par Faribi (2009) fait pleinement écho aux objectifs de l'école inclusive développés en Partie 1.2.

3.4. Les CPS : pratiques et enjeux éducatifs

Le courant de recherche basé sur une perspective éducative centrée sur l'épanouissement psychosocial a donc permis la mise en place « d'alternatives pédagogiques ouvertes sur l'activité de l'apprenant (...) ». (*Ibid.*, p. 13). Dans les faits, le développement des CPS s'effectue dans le cadre de programmes basés sur des sessions d'ateliers expérientiels à destination des enfants (élèves) et des adultes (parents) mis en place très souvent dans le cadre d'actions de prévention et de promotion de la santé et à raison d'un minimum de 10 sessions d'une durée moyenne d'une à deux heures (Lamboy & *al.*, 2015, p. 14). « Il s'agit d'interventions inscrites dans une démarche de psychoéducation, qui sont réalisées en groupe et qui permettent aux enfants, aux jeunes et/ou aux parents d'explorer et d'accroître leurs propres compétences sociales, cognitives et émotionnelles. (...) Ces ateliers qui sont relativement structurés proposent d'approfondir une ou deux compétences psychosociales par session par une pédagogie participative et expérientielle, à travers des échanges, un partage d'expériences, des mises en situation, des jeux de rôles et des exercices pratiques à réaliser au quotidien » (*Ibid.*, p. 14). Et l'auteur de préciser : « (...) Les ateliers cherchent à entrer en résonance avec les besoins des participants. Ils mobilisent l'expérience des personnes et cherchent à capter leur intérêt. Les CPS ne peuvent se développer que progressivement *via* l'interaction et l'expérience vécue ; elles ne peuvent être plaquées ou enseignées de façon magistrale. Les ateliers s'inscrivent donc dans une approche humaniste, participative et non descendante » (*Ibid.*, p. 14). Ainsi les CPS sont proposées, non imposées, aux participants comme des « clés », des « pistes », des « attitudes facilitatrices » possibles. Enfin les auteurs de souligner : « Il est important que les ateliers CPS soient fondés scientifiquement et/ou théoriquement, qu'ils ne soient pas construits « au hasard » mais élaborés à partir de savoirs et savoir-faire accumulés au cours

des trente dernières années, et que les intervenants soient toujours dans une démarche de réflexivité quant à la pratique qu'ils mobilisent » (*Ibid.*, p. 14).

Au-delà du fait que l'hypertrophie et/ou la déficience des CPS soient aujourd'hui considérées comme déterminants majeurs des comportements à risque aussi bien chez les enfants, les adolescents que chez les adultes, leur développement ou leur renforcement permet de favoriser le développement global individuel (social, émotionnel, cognitif, physique), d'améliorer les interactions, d'augmenter le bien-être et donc de contribuer à l'adaptation sociale de manière générale ainsi qu'à la réussite éducative. Agissant sur le bien-être subjectif et la qualité des relations, les CPS favorisent chez les parents « les pratiques éducatives positives » basées sur l'empathie, l'aptitude à répondre aux besoins de l'enfant, la pose et le respect du cadre. « Ces pratiques parentales positives s'appuient en grande partie sur des compétences psychosociales et la mise en œuvre d'une discipline positive. Ainsi, l'accordage affectif et la chaleur (Teti & Gelfand, 1991), l'empathie et la capacité à répondre adéquatement aux besoins fondamentaux (Stifter & Bono, 1998), la communication positive, les instructions maternelles de qualité, la mise en œuvre de règles et de limites constructives (Supplee, & *al.*, 2004 ; UNODC, 2010), la supervision, le partage d'activités et une discipline positive (Gardner, & *al.*, 2003 ; UNODC, 2010) ont été identifiés comme des facteurs de protection des troubles de comportements et de l'abus de substances chez les enfants et les adolescents (Hutchings & Lane, 2005 ; Pettit & Bates, 1989 ; UNODC, 2010). Ces compétences psychosociales des parents augmentent le sentiment d'efficacité parentale, génèrent davantage d'affects positifs dans la relation parent-enfant et permettent de construire des liens d'attachement sécurisants et soutenant. Chez les enfants, les CPS sont associées à une meilleure estime de soi, des capacités de résilience, de meilleurs résultats scolaires, de plus grandes compétences sociales, une moindre association à des pairs ayant des comportements antisociaux et un faible niveau d'anxiété et de dépression » (Lamboy & Guillemont, 2014, p. 313). Enfin, dernier enjeu dans le milieu scolaire, les CPS influent positivement sur la santé, le bien-être et le sentiment d'efficacité professionnelle des professionnels de l'éducation. Un cercle vertueux est ainsi généré (Figure 9).

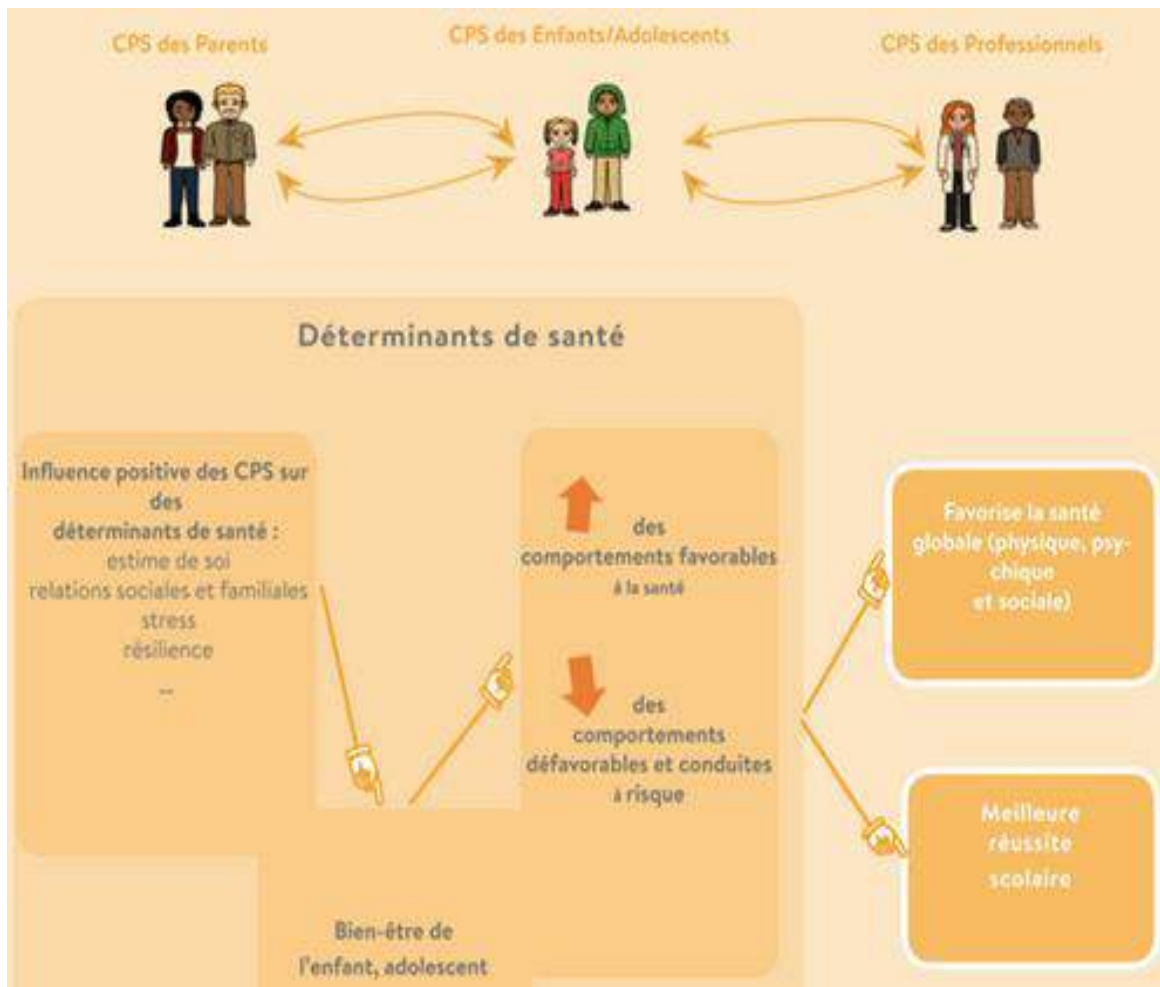


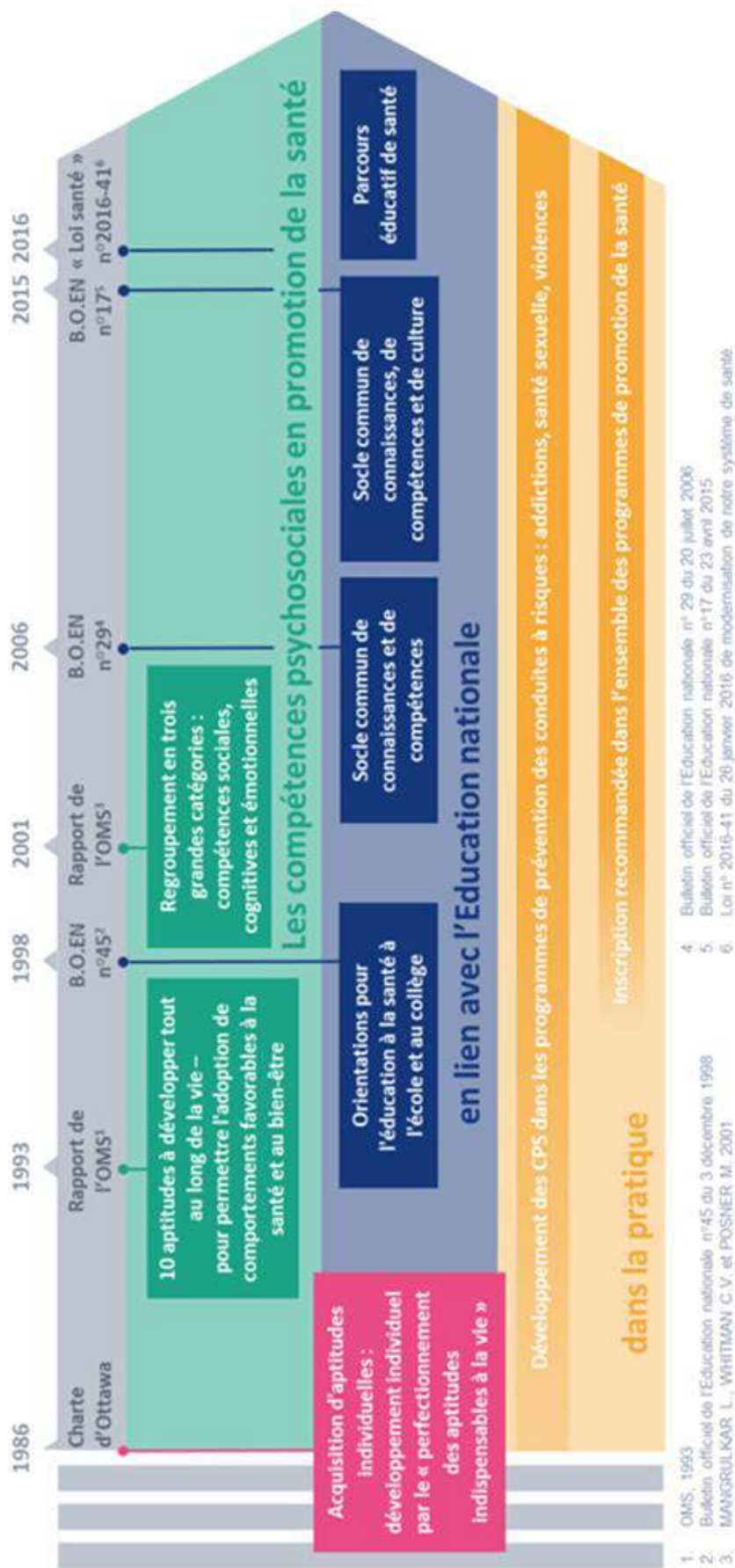
Figure 9 : Les enjeux des CPS¹¹

Il est donc aisé de comprendre tout l'intérêt de développer et proposer des programmes de développement des compétences psychosociales non seulement à destination des élèves mais aussi de leurs familles et des professionnels de l'éducation au sens large ; étant entendu scientifiquement le rôle capital que jouent l'environnement relationnel de l'enfant et le climat dans lequel il évolue dans son devenir. « Il existe un intérêt croissant à former les parents pour qu'ils développent leurs propres compétences (...). De nombreuses interventions validées au cours des dernières années (...) sont donc multidimensionnelles, comportant un volet à destination des enfants, un à destination des parents et parfois un à destination des enseignants (Du Roscoät, & al., 2013 ; Guillemont, & al., 2013 ; Lamboy, & al., 2011 ; Wilquin, & al., 2013) » (*Ibid.*, p. 319). Parmi les interventions de développement des CPS à destination des parents validées, les auteurs distinguent trois types de modes opératoires : les interventions précoces

¹¹ <https://www.promosante-idf.fr/enjeux-et-ressources>

s'adressant aux familles d'enfants en bas âge et sous forme de visite à domicile, des programmes multimodulaires centrées sur le développement des CPS des familles et des interventions destinées plus principalement aux parents, quel que soit l'âge de l'enfant. « En France, quelques professionnels mettent en œuvre ces programmes validés ou des interventions qui s'apparentent à ceux-ci : les ateliers Gordon, les ateliers des parents de Faber et Mazlish, les ateliers de la Discipline Positive» (*Ibid.*, p. 320).

Pour clore la Partie 1 dédiée à notre première revue de littérature, nous reproduisons (Figure 10) la chronologie intitulée « Les compétences psychosociales, théorie et pratique au cours du temps » disponible sur la plateforme de ressources francilienne en promotion de la santé, PromoSanté et financée par l'Agence Régionale de Santé Ile-de-France afin de clore et de synthétiser les propos développés dans cette partie concernée à la revue de littérature autour des CPS. Elle croise à la fois la perspective historique de l'évolution du concept de CPS, les informations essentielles en termes de liens avec le monde de l'éducation ainsi que le développement pratique des programmes. En Partie 2, nous développons le contexte de recueil de données. Il s'agit d'une école primaire de la région parisienne qui a fait le choix de développer les CPS des élèves, mais aussi des acteurs de l'école au sens large, via des ateliers de Discipline Positive (DP).



Source : <https://www.promosante-idf.fr/les-compétences-psychosociales-des-enfants-et-jeunes-ados-3-15-ans>

Figure 10 : Les compétences psychosociales, théorie et pratique au cours du temps

Partie 2 - Éléments essentiels

Afin de mener à bien notre recherche, un contexte d'étude a été déterminé : celui de l'école primaire Talentiel à Vauréal (95). Cette structure, exclusive, accueille au sein des ses deux uniques classes, des élèves EIP, TDA/H et/ou dys- en situation d'échec et/ou de souffrance scolaire.

Tout l'enjeu de notre travail consiste donc à cerner ce qui, à Talentiel, permet aux élèves à besoins éducatifs particuliers accueillis (EIP, TDA/H, dys-) d'accéder au bien-être scolaire (Figure 11) afin de retourner, dès qu'ils se sentent prêts, en milieu ordinaire et d'y poursuivre une scolarité la plus épanouie possible.

Après avoir dressé le portrait de l'établissement et de sa directrice, une voie d'étude s'est ouverte à travers l'analyse du processus relationnel de collaboration entre l'école et les familles. D'après la modélisation de Larivée 2003 (cité par Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006, p. 530.), la collaboration entre l'école Talentiel et les parents est de niveau 4, c'est-à-dire sur le modèle d'une cogestion et d'un partenariat. Cette forme de collaboration intensive repose sur l'association loi 1901 Talentiel dont dépend l'école.

Forme d'*empowerment*¹² collectif, le pouvoir décisionnel des parents leur permet de panser certaines blessures psychiques et narcissiques engendrées par le parcours scolaire douloureux de leur enfant. Leur sentiment de compétence ainsi que leur estime d'eux-mêmes et leur bien-être s'en trouvent redynamisés. Ce constat est également applicable côté enseignant et tout particulièrement pour la directrice de l'établissement dont l'*empowerment* individuel est à la source de l'établissement.

¹² « L'*empowerment*, ou autonomisation, est l'octroi de davantage de pouvoir aux individus ou aux groupes pour agir sur les conditions sociales, économiques, politiques ou écologiques auxquelles ils sont confrontés. » <https://fr.wikipedia.org/wiki/Empowerment>



Figure 11 : Le contexte pratique du recueil de données

Partie 2 - Du mal-être au bien-être des élèves à BEP (Vers une question de recherche)

En donnant le jour à une conception systémique de la société ayant pour toile de fond le développement solidaire et la recherche du bien-être personnel, social et économique, ce sont le développement du capital humain et l'excellence scolaire pour tous qui sont visés. Ainsi l'inclusion enjoint à l'École de se réinventer dans une optique de performance et d'efficacité pour tous ; et c'est précisément à l'échelle des établissements scolaires que cette injonction est la plus forte puisqu'elle en bouleverse totalement les grilles de lecture : « Cette mission (...) des établissements scolaires consiste par ailleurs à considérer (...) la diversité du genre humain et à être source d'appartenance sociale. Les travaux analysés les incitent à placer l'enfant au cœur du processus pédagogique et à délaisser la figure de l'élève moyen pour s'ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire » ; « les élèves (...) cessent d'être « handicapés » pour devenir « à besoins éducatifs particuliers » (Ebersold, 2009, p. 74-75).

Afin de cheminer vers une problématique, les développements constitutifs de cette seconde partie s'appuient sur les travaux d'Ebersold (2009) et sont dédiés à la présentation de l'établissement scolaire choisi comme lieu de recueil de données de la présente recherche : une petite école primaire privée hors contrat située à Vauréal (95). Bien que les propos sus cités concernent les nouvelles formes d'établissements scolaires « postnormatifs » induits par l'idéologie inclusive, ils entrent selon nous en résonance avec le contexte pratique de l'étude. L'école choisie ne relève pas du milieu ordinaire. Il ne s'agit pas d'une structure qui aurait entamé un processus mutationnel suite à l'avènement de l'école inclusive mais d'un établissement dont la raison d'être est de proposer une solution, paradoxalement exclusive, à des élèves et des familles obligés de mettre fin à un parcours en inclusion pour cause de mal-être scolaire. L'enjeu est donc de montrer comment les théories sur l'école inclusive, la vision des établissements refondés et celle de leurs directions colorent d'une teinte

particulière le portrait de la structure. Sorte de négatif photographique du système inclusif, nous postulons qu'en étudiant les données collectées au sein de cette école, une possibilité de sonder les failles du milieu ordinaire est donnée.

Fruit de la nécessité d'envisager l'école autrement, le portrait de l'école ainsi que celui de sa directrice et des profils d'élèves à BEP accueillis nous permettent donc de progresser dans notre questionnement concernant la scolarisation des élèves à BEP et les situations de souffrance, de mal-être scolaire que l'inclusion en milieu ordinaire peut générer. Une réflexion est menée quant à la place accordée aux familles au sein de l'établissement. Enfin, un moyen d'action à investiguer, la discipline positive, est évoqué.

1. L'établissement : un rôle primordial dans le système inclusif

« La déclaration de Salamanque voit (...) dans les établissements scolaires le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société conciliant l'éducation pour tous et la rentabilité des systèmes éducatifs » (*Ibid.*, p. 73). Parce que l'inclusion confère aux établissements scolaires un nouveau visage et de nouvelles missions en leur confiant des élèves qui auparavant n'étaient pas orientés vers eux, nous ne pouvions concevoir notre recherche à une autre échelle.

1.1. Le portrait d'un établissement atypique

Si la recherche est parfois perçue comme l'art de résoudre des équations, il en était une qu'il nous fallait solutionner dès la conception de notre projet : trouver un établissement scolaire, expert dans l'accueil et la scolarisation d'élèves à BEP, ayant mis sur pied une pédagogie innovante afin de développer les compétences psychosociales des élèves (et si possible de leurs familles et de leurs enseignants). De plus, un tel établissement devait accepter notre présence et nos investigations afin d'étudier l'efficacité de leur programme de développement des

CPS en terme de bien-être scolaire et d'estime de soi puisque la revue de littérature, exposée précédemment, nous a permis de constater l'immaturation du système scolaire inclusif ainsi que ses conséquences désastreuses en termes de mal-être et d'estime de soi des élèves, des parents et des enseignants. Nos investigations nous ont conduite en région parisienne, à Vauréal dans le Val d'Oise (95). Depuis 2008, l'école primaire privée hors contrat Talentiel, dirigée par Anne-Séverine Menjon Jeanneau¹³, accueille des élèves à BEP en souffrance ; historiquement des élèves intellectuellement précoces (EIP) mais également de plus en plus des enfants atteints de troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), des dys- ainsi que plus rarement de jeunes autistes (Asperger). Une méthode pédagogique particulière y est mise en place, « la méthode pédagogique Anne-Séverine Jeanneau ». Quant au bien-être scolaire, il est au cœur du dispositif mis en place au sein de l'établissement. Enfin, le développement des compétences psychosociales fait l'objet d'une matière à part entière : la socialisation. Afin de développer les CPS, des ateliers de Discipline Positive sont dispensés au sein de l'établissement non seulement aux élèves mais également à leurs parents.

1.1.1. Une structure particulière

L'avènement du système inclusif sonne le glas de l'institution scolaire historique, telle qu'elle avait été pérennisée : « A l'école, espace d'ordre et de normalisation, elle oppose l'école, micro-société, se définissant comme un espace de développement personnel et social (...) » (*Ibid.*, p. 76). L'atypisme de l'établissement choisi comme lieu de recueil de données pour notre étude est donc pertinent non seulement d'un point de vue de la méthodologie de notre recherche puisque notre souhait est d'étudier les moyens d'action possibles afin de remédier à une scolarisation douloureuse des élèves à BEP ; mais également d'un point de vue plus idéologique puisque la micro-société que constitue l'école Talentiel et son fonctionnement sont révélateurs de la nécessité de réinventer l'école afin de tenter de relever le défi de faire basculer les élèves à BEP qu'elle

¹³ Nous renvoyons à l'**Annexe 2** pour l'autorisation individuelle de diffusion dans laquelle Anne-Séverine Menjon Jeanneau nous autorise à citer son nom ainsi que celui de son école. Nous la remercions pour ce témoignage de confiance.

accueil, et par la même occasion leurs familles, d'un constat de mal-être à un état de bien-être scolaire.

Pour ce faire, cette micro-société qu'est Talentiel a dû tout d'abord se doter d'une structure. Afin de pouvoir en exposer les caractéristiques principales, nous nous appuyons sur la plaquette de l'établissement éditée en 2010, reproduite en **Annexe 3** ainsi que sur les renseignements collectés sur place puisque nous avons passé deux jours au sein de la structure les 14 et 15 juin derniers. Ecole privée hors contrat, Talentiel est gérée par une association loi 1901 à but non lucratif. Les comptes de l'établissement sont donc transparents et gérés par les administrateurs et les parents. La scolarisation en structure privée hors contrat entraînant des frais de scolarité (environ 400 euros/mois sur 10 mois soit 4000 euros/an), un fond commun de solidarité est également géré par l'association nourricière afin d'attribuer des bourses d'études aux familles très modestes qui en font la demande, rendant par ce biais l'école accessible à tous. L'école compte deux classes pour un effectif global en 2017-2018 de 39 élèves répartis comme suit : 3 CP, 4 CE1, 10 CE2, 13 CM1 et 9 CM2. Deux enseignantes, dont la directrice, ainsi que deux assistants d'éducation assurent les enseignements. L'établissement ne devrait pas s'agrandir, le souhait étant de privilégier la qualité à la quantité. La direction de l'école n'ambitionne pas, malgré l'afflux des demandes, d'aller au-delà de la capacité actuelle d'accueil d'une quarantaine d'élèves.

1.1.2. Le projet d'établissement

Toute société est régie par des lois ; présentement, un projet d'établissement. Malgré le manque d'études épidémiologiques, celui de l'école Talentiel rejoint les constats de l'ANPEIP¹⁴ : en France, 1/3 des enfants EIP seraient en échec scolaire dans le secondaire, 50% seraient considérés comme de mauvais élèves en fin de 3^{ème}. Le Bulletin Officiel n°45 du 3 décembre 2009, cité dans la brochure de présentation de l'école, fait écho de cet état de fait: « L'attention est portée depuis quelques années sur la situation, paradoxale, de ces élèves qui ne réussissent pas dans les apprentissages scolaires. Certains

¹⁴ <http://www.anpeip.org/quest-ce-que-la-precocite-intellectuelle/si-precocite-pourquoi-savoir-pour-ladaptation-pedagogique>. On retrouve également cette estimation d'environ 30% d'EIP en échec scolaire chez Akoun et Pailleau (2017, p. 68) ; ces auteures étant respectivement psychologues et psychotérapeutes.

d'entre eux rencontrent même d'importantes difficultés en classe pouvant les conduire à des redoublements et à un désinvestissement progressif de l'école, souvent accompagné de désarroi psychologique et/ou de troubles de conduite ».

Face aux difficultés rencontrées par les familles (Cf. Encadré 1, Partie1, 1.2.3.) et leur désir de mettre un terme à une situation de souffrance qui les plongent parfois au bord du désespoir, l'école Talentiel offre une porte de sortie à l'impasse inclusive via un autre mode de scolarisation considéré par sa fondatrice comme adapté au profil des élèves EIP et répondant aux attentes des familles. La directrice dresse comme suit le portrait de son école et présente à travers lui le projet de son établissement : « Talentiel, c'est une parenthèse dans la vie scolaire de l'enfant, qui lui permet de retrouver le goût d'apprendre, de souffler, de se faire des amis. Mon objectif est de les aider à repartir, à terme, dans le circuit de l'Education Nationale avec une confiance en eux retrouvée, un épanouissement réel, une méthodologie acquise et bien entendu, un bon niveau scolaire » (**Annexe 3**). La devise de l'établissement est : « Talentiel, l'école primaire qui donne des ailes au potentiel ». L'objectif affiché par l'établissement est donc de fournir à ces jeunes EIP en souffrance une « paire d'ailes » afin qu'ils puissent prendre leur envol. Il s'agit de les outiller en termes de compétences certes académiques mais aussi et avant tout psychosociales afin qu'ils puissent poursuivre leur scolarité sereinement et retourner dès que possible en milieu ordinaire. La plaquette de l'établissement précise bien aux familles que « réinsérer chaque enfant dans l'Education Nationale est également une préoccupation majeure d'Anne-Séverine Jeanneau » (*Ibid.*) qui collabore étroitement avec l'inspecteur de circonscription et accompagne les familles dans le choix de la prochaine école ou du collège avec lesquels des contacts sont pris. Les programmes de l'éducation nationale sont respectés intégralement, condition sine qua non d'un retour en inclusion postérieur. Le projet de l'établissement englobe donc non seulement le pendant mais également l'après Talentiel.

1.1.3. Une méthode pédagogique spécifique

Talentiel se veut une école différente au sein de laquelle la différence est non seulement accueillie, évaluée, comprise, prise en compte mais également

cultivée ; telle un don précieux fait à chacun de ces enfants et qu'il doit apprivoiser. Pour se faire, une pédagogie propre à l'établissement est mise en place et décrite comme suit, en 2010, sur la plaquette de l'école : « Une approche très innovante de prise en charge de chaque enfant dans sa globalité, tenant compte de son développement personnel, de son développement affectif et de ses apprentissages scolaires ». Le caractère avant-gardiste de la méthode pédagogique mis en avant par Talentiel doit être apprécié à l'aune du contexte scolaire de l'époque. En effet, il convient de rappeler que le document de présentation de l'école, duquel est extraite cette citation, a été édité en 2010, soit trois ans avant la loi n°2013-595. Le système scolaire était alors avant tout l'intégratif, exigeant de l'élève intégré qu'il fasse les efforts nécessaires afin de s'adapter au milieu ordinaire.

La nature de notre recherche n'étant ni pédagogique ni didactique, nous ne détaillons pas le contenu de la pédagogie mise en place au sein de l'école. Nous nous contentons de la mise en avant de certaines spécificités pédagogiques. Tout d'abord, la nécessité à Talentiel de faire rimer le verbe apprendre avec celui de comprendre. Pour la direction de l'école, appréhender une notion ou un sujet d'étude dans sa globalité, lui donner du sens, avant de l'étudier plus en profondeur est une démarche nécessaire, induite par le fonctionnement cognitif particulier des élèves EIP et la nécessité d'éveiller leur curiosité. Si le souci d'appétence est transversal, chacun progresse néanmoins à son rythme. Pour se faire, les apprentissages scolaires sont :

- décloisonnés et systématiquement enrichis par le biais de matières additionnelles comme le bridge, le jardinage, la cuisine, le do-in (relaxation par automassage), l'escrime, le théâtre, la musique,
- approfondis grâce à l'intervention régulière de professionnels extérieurs, de sorties scolaires et d'une constante référence à l'actualité.

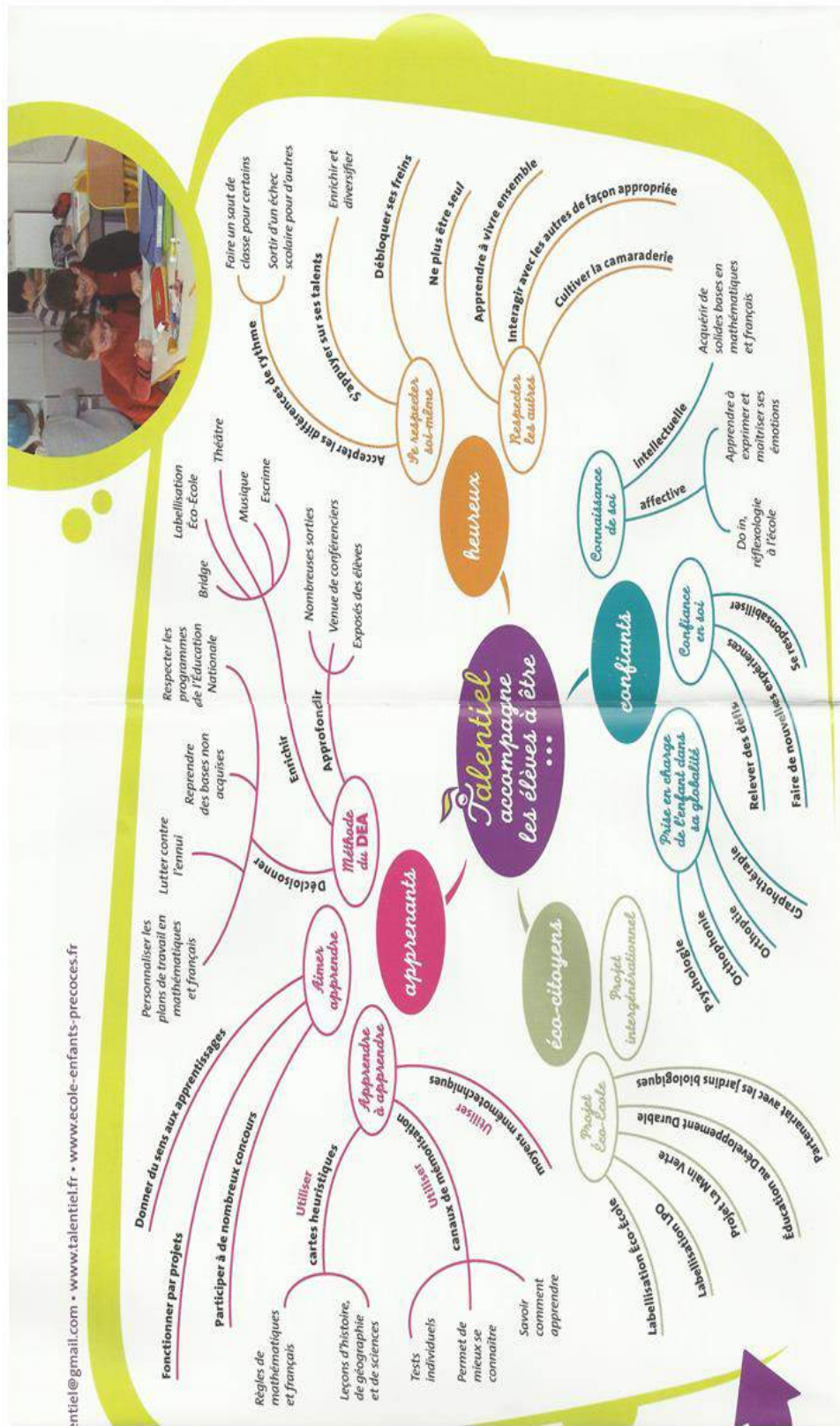
A la différenciation pédagogique s'ajoute l'individualisation des parcours (rythme scolaire, possibilité pour les spécialistes d'effectuer des séances au sein de l'école, etc.) et la prise en compte des singularités de chacun (plans de travail individuels par exemple). L'adaptation pédagogique aux canaux de mémorisation prédominants de l'enfant est également une particularité révélatrice de la

manière d'envisager les apprentissages à Talentiel. L'enfant est systématiquement testé à son arrivée dans l'école afin de déterminer quel type de mémoire (visuelle, auditive, kinesthésique) est la plus développée chez lui et à contrario celle qui est à renforcer. Ainsi, l'évaluation du mode global de fonctionnement de l'enfant fait partie des outils utilisés régulièrement dans l'école. Afin de répondre à la prédominance visuelle et kinesthésique des EIP, les cartes heuristiques sont par exemple privilégiées en français et en mathématiques, « stimulant chez l'élève le sens de l'analyse et de la synthèse » (*Ibid.*).

La « mise en scène » des programmes scolaires via de nombreux projets tout au long de l'année participe non seulement au développement de savoirs académiques mais également sociaux et psychosociaux. C'est ainsi que l'école a remporté de nombreux prix et concours (**Annexe 6**) depuis son ouverture ; ce dont la presse locale voire nationale se fait régulièrement l'écho par le biais d'articles ou de reportages¹⁵. Lors de notre séjour, les élèves de CM1/CM2 menaient de front deux projets : une collecte d'argent pour une association mais également leur participation à la cérémonie de commémoration de l'appel du 18 juin à Paris lors de laquelle une rencontre avec le Président de la République était programmée. « Tout projet suivi d'un aboutissement concret suscite l'adhésion des enfants précoces » (*Ibid.*). L'engagement de chacun au service de projets communs concourt non seulement à mettre en œuvre le programme d'Education Morale et Civique (EMC) mais également à éduquer des citoyens responsables. L'établissement est labellisé « Eco-école » ce qui atteste de place accordée aux préoccupations environnementales au sein des apprentissages. Un autre label vient d'être décerné à l'école depuis début septembre : celui de « Lab School » en Discipline Positive. L'association américaine PDA (Positive Discipline Association) reconnaît ainsi la qualité de l'enseignement de la DP au sein de Talentiel tout comme le niveau de formation des enseignants (**Annexe 6**).

En guise de synthèse générale de la méthode sus exposée, nous reproduisons la carte heuristique de la pédagogie « Anne-Séverine Jeanneau » présente dans la plaquette de l'école (Figure 12) et renvoyons à l'**Annexe 3** pour tout complément d'information.

¹⁵ <https://www.talentiel.fr/revue-de-presse>



Source : plaquette de présentation de l'école (Annexe 4)

Figure 12 : La méthode pédagogique Anne-Séverine Jeanneau

1.2. Le chef d'établissement, une figure de proue

Selon Ebersold (2009), le système inclusif enjoint aux établissements scolaires de « transformer le citoyen abstrait des textes en un citoyen concret » apte à accepter non seulement la différence mais aussi les formes de citoyenneté qui peuvent y être liées. Selon lui, cette ouverture à la différence se situe dans les stratégies organisationnelles choisies par les établissements. Il pointe l'importance du rôle joué dans l'avènement de l'école postnormative par les principaux acteurs de ces stratégies que sont les chefs d'établissements : « Les travaux analysés s'accordent ainsi à relier l'inclusion à la capacité des directeurs d'établissements à réunir les conditions permettant de maîtriser les inégalités scolaires et sociales liées au fonctionnement de l'organisation. Il revient aux directeurs de créer un climat éthique incitant les membres de l'établissement à s'ouvrir à la direction des besoins, à rapporter le besoin éducatif à une particularité de chaque élève et à veiller à avoir des attitudes positives à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers » (Ebersold, 2009, p. 77). Ainsi, la personnalité, le style managérial mais également la vision et l'implication du chef d'établissement, non seulement au sein de la structure qu'il dirige mais également auprès des élèves, de leurs familles et des enseignants, sont en étroite corrélation avec le degré d'inclusion effectif au sein de l'établissement. C'est donc autour de la figure directoriale que s'orchestre l'inclusion scolaire.

Pour être efficient et permettre à chacun de révéler son potentiel, un établissement scolaire a besoin d'une direction assumée, tant en termes de projection à court, moyen et long terme qu'en termes de leadership. Non seulement le chef d'établissement donne le cap, établit la feuille de route à suivre et décide des stratégies à mettre en place mais il doit également assumer pleinement son rôle de leader afin que le projet d'établissement puisse prendre vie et être pleinement réalisé. A l'école Talentiel, c'est Anne-Séverine Jeanneau qui incarne cette fonction. Talentiel est le fruit de sa réflexion, de sa volonté, de sa persévérance, de sa conviction voire de sa foi en une autre voie possible pour les élèves EIP en souffrance au sein de l'école ordinaire. Puisque le chef d'établissement est une figure de proue de l'école postnormative, c'est à dire de

l'école refondée, qui se réinvente, il convient de présenter plus avant la directrice de l'école Talentiel. Pour ce faire, dans un souci de transparence et d'objectivité, nous basons le portrait que nous lui consacrons (Encadré 3) sur trois sources : une lettre d'intention téléchargeable via internet et adressée à l'Association Discipline Positive France dans laquelle Anne-Séverine Jeanneau retrace son parcours et expose les raisons de son souhait de devenir certifiée DP (**Annexe 4**), les propos tenus lors de l'entretien individuel accordé durant notre séjour à l'école (**Annexe 24**) ainsi que les réponses au questionnaire en ligne que nous lui avons adressé au début de notre projet (**Annexe 5**).

Encadré 3 : Portrait de la directrice de Talentiel

Après cinq années passées au sein de l'Education Nationale en tant que professeur des écoles en milieu rural et en Zone d'Education Prioritaire (ZEP), Anne-Séverine Menjon Jeanneau, diplômée d'une école de commerce et ayant tout d'abord exercé quelques années en tant que cadre commerciale, a choisi de se mettre en disponibilité afin de créer sa propre école. Ce changement de voie professionnelle a été motivé par un besoin profond : celui de mettre un terme au parcours scolaire difficile de ses deux fils diagnostiqués EIP. C'est donc à partir de son expérience à la fois en tant que professionnelle de l'éducation mais également des difficultés rencontrées en tant que parent d'enfant à BEP en souffrance, qu'Anne-Séverine a élaboré le projet de son établissement. A l'origine, elle avait émis le souhait de créer cette école au sein de l'Education Nationale. Une fin de non recevoir a été apposé à sa demande pour cause de projet jugé à l'époque « trop avant-gardiste » (**Annexe 24**, Entretien 7, tour de parole n°10, 10:53). C'est donc en septembre 2008 que l'école primaire Talentiel ouvre ses portes pour la première fois. L'école se spécialise dans l'accueil des élèves EIP à hauteur d'environ deux tiers des effectifs, dys- et TDA/H pour l'autre tiers ; la scolarisation d'enfants autistes (Asperger en particulier) étant récente et peu fréquente. Le respect, la bienveillance et le cadre sont trois valeurs importantes aux yeux d'Anne-Séverine. Elle conçoit son école comme un tremplin pour des élèves en échec scolaire et/ou social à qui elle souhaite redonner le sourire, la confiance en eux, le goût des apprentissages afin de repartir sur de bonnes bases académiques et sociales. Pour se faire, elle a fait de l'acquisition des compétences psychosociales une matière à part entière qu'elle a nommée « la socialisation » et accorde une grande place à l'apprentissage de la gestion des émotions. Son chemin a croisé celui de la Discipline Positive durant l'année scolaire 2013-2014 lors d'une conférence organisée au sein de son école. Elle a de suite adhéré à la démarche proposée, prenant conscience du champ des possibles qui s'ouvrait à elle et

son équipe pour aider au mieux les enfants en difficulté. C'est ainsi qu'elle a entamé un parcours de formation en tant qu'enseignante ressource pour la classe, formatrice de parents puis obtenu la certification afin de former ses collègues mais également les parents d'élèves. Trente minutes sont consacrées quotidiennement à la socialisation autour d'ateliers DP et d'échanges sur des thématiques sociales.

Ce portrait permet de poser deux constats. Le premier, celui d'un établissement scolaire dont la fondatrice assume pleinement le rôle managérial mais, comme le mentionne Ebersold (2009, p. 77) déjà cité, est également force de proposition en terme de stratégie à mettre en place, de formation à proposer à son équipe, afin de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des élèves dont elle a la charge. Le second constat concerne son degré d'expertise du sujet, à savoir la scolarisation d'élèves EIP en souffrance à l'école ordinaire, puisque concernée elle-même au travers des parcours scolaires difficiles de ses deux fils diagnostiqués précoces. Cette double expertise, du parent et de l'enseignant, est sans conteste une valeur ajoutée pour l'établissement, les élèves accueillis mais aussi leurs familles. Par voie de conséquence, cela l'est également pour notre étude : son regard aiguisé sur l'objet d'étude se révèle de fait particulièrement qualitatif.

Si le chef d'établissement peut être perçu comme un chef d'orchestre menant sa structure d'une main de maître au grès d'une partition qu'il a lui-même composée, il ne peut y avoir de symphonie sans musiciens ni instruments : les élèves et leurs besoins éducatifs particuliers.

2. Le public concerné

Sur le site internet de l'école, le public auquel s'adresse la structure est présenté comme suit : « Enfants précoces (à haut potentiel), étant malheureux à l'école, ou ayant des troubles d'apprentissage de type « Dys », ou étant en

souffrance »¹⁶, « enfants à hauts potentiels, malheureux, incompris des autres, s'ennuyant »¹⁷, « des enfants testés précoces, des enfants ayant de troubles dits « Dys », ou TDA/H, des enfants malheureux »¹⁸. Talentiel relève donc bien d'une structure exclusive, c'est-à-dire destinée à une ou plusieurs catégorie(s) d'élèves ; ici les élèves à BEP en état de mal-être scolaire et parmi eux plus spécifiquement les élèves EIP, TDA/H et dys-. De manière générale, ces trois profils d'élèves ont en commun d'être des enfants souvent mal compris par la société, les parents, les enseignants. Ils sont également caractérisés par une hypersensibilité, un sens aigu de la justice et donc à contrario de l'injustice ainsi que par une capacité d'empathie supérieure à la moyenne souvent source de souffrance. Nous avons pu vérifier sur place que ces invariants ne concernent pas uniquement le domaine de l'affectivité. EIP, TDA/H et dys- partagent également un certain nombre d'attitudes comme la curiosité, un goût prononcé pour l'argumentation, la négociation intempestive, la volonté de tenir tête aux adultes tout du moins verbalement, l'insolence délibérée ou non, un goût pour l'humour tout en étant dépourvu d'autodérision. Cependant, si ces quelques généralités permettent de déceler un certain nombre de compétences manquantes ou défaillantes, notamment psychosociales, et donc d'entrevoir des pistes d'actions, les besoins éducatifs restent à la fois particuliers, puisque chacun est unique, mais également liés aux troubles (EIP, TDA/H, dys-).

Sans entrer dans trop de détails nosographiques propres à chacun des trois profils d'élèves scolarisés à Talentiel, il semble indispensable de faire plus ample connaissance avec ceux que Akoun et Pailleau (2017), psychologues et psychotérapeutes, nomment les « zatyptiques ». Ils sont non seulement au cœur de la structure bâtie à leur attention par Anne-Séverine Jeanneau mais notre recherche repose sur leurs témoignages, ceux de leurs parents et de leurs enseignants. Leur vécu inclusif douloureux et leur mal-être scolaire sont, si ce n'est la conséquence, tout au moins intrinsèquement corrélés à leur(s) différence(s).

¹⁶ <https://www.talentiel.fr/enfants>

¹⁷ <https://www.talentiel.fr/>

¹⁸ <https://www.talentiel.fr/enfants>

2.1. Les élèves EIP

Pour mener à bien le portrait descriptif des profils EIP, ainsi que celui des TDA/H, les développements suivants sont basés majoritairement sur les travaux et résultats de recherches scientifiques répertoriés dans la revue de littérature présentée par la « Clinique TDA/H Montérégie | Douance-Haut-Potentiel » située à Montréal (Canada)¹⁹.

2.1.1. Les EIP et la science

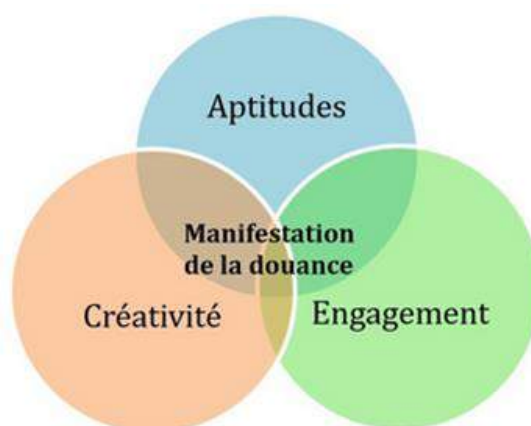
La vision systémique du haut potentiel et du TDA/H prônée par cet établissement canadien constitue une focale intéressante pour notre étude, tout comme leur degré d'expertise : « Nos pratiques professionnelles, tant en évaluation qu'en intervention, sont constamment mises à jour à partir des connaissances scientifiques les plus récentes dans le domaine du TDA/H et dans le domaine de la douance. En fait, plusieurs études confirment que les individus TDA/H et les individus doués présentent une grande quantité de caractéristiques et de comportements similaires (p.ex. Mullet, & Rinn, 2015 ; Vidal Milioni, et al., 2017 ; Webb, et al., 2016 ; Wood, 2012). Un tel chevauchement augmente le risque d'erreurs diagnostiques, et ce, tant dans l'évaluation du TDA/H que dans l'évaluation de la douance (Mullet, & Rinn, 2015). Par exemple, selon Webb et ses collègues (2016), 25% à 50% des individus doués reçoivent un diagnostic erroné de TDA/H au moins une fois dans leur vie. Par ailleurs, les individus qui présentent un TDA/H performant généralement moins bien aux échelles d'intelligence (p.ex. WISC-V, WAIS-IV), et ce, en raison notamment de leurs difficultés d'attention et de leurs comportements impulsifs. Il est donc fréquent de sous-estimer leur potentiel réel lorsqu'on utilise de telles échelles d'intelligence

¹⁹ <https://www.tdahmonteregie.com/clinique-tdah-et-douance-et-haut-potentiel>.

Les services de cette structure de soins sont spécialisés en TDA/H et en haut potentiel (douance) ; plus précisément : « Dans le dépistage, l'évaluation diagnostique ainsi que le traitement global et complet du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et impulsivité (TDA/H), et ce, avec ou sans troubles neurodéveloppementaux ou de santé psychologique et mentale associés (p.ex. troubles d'apprentissage, dépression, anxiété). Dans le dépistage et l'évaluation des différents profils de douance, c'est-à-dire de haut potentiel intellectuel et créatif (...) avec ou sans troubles associés, ainsi que dans les interventions nécessaires au mieux-être et à l'actualisation du potentiel des personnes et des familles douées, c'est-à-dire qui présentent un haut potentiel intellectuel et créatif ».

(Vidal Milioni, et al., 2017). Dans un cas comme dans l'autre, la confusion diagnostique risque fort de mal orienter les interventions »²⁰.

Compte tenu des difficultés historiques de définition et de mesure de l'intelligence, il n'est pas aisé de définir de manière consensuelle le haut potentiel (Renzulli, 2006, p. 463) qui ne peut se résumer à une ou des intelligence(s) hors du commun. Le modèle scientifique le plus couramment utilisé afin de définir le haut potentiel est le modèle des trois anneaux de Renzulli (1978) (*Ibid.*, p. 466 ; <https://www.tdahmonteregie.com/douance>). Le comportement talentueux y est présenté comme un ensemble de comportements qui reflètent une interaction entre trois groupements de traits humains de base : les aptitudes générales et/ou spécifiques supérieures à la moyenne, un haut niveau d'engagement et de hauts niveaux de créativité (Figure 13).



Le développement de la douance et son expression au travers un talent, une aptitude ou une compétence particulière sont donc très loin des premières conceptions statiques, immuables, innées ou uniquement biologiques et socioéconomiques que certains en ont faites.

Les études montrent que les individus doués constituent un **groupe très hétérogène** avec une **grande diversité d'aptitudes et de compétences** (p.ex. Callahan, 2018 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick., & Foley-Nicpon, 2018).

C'est pourquoi les définitions modernes de la douance tiennent compte de cette diversité, ce qui, selon les experts dans le domaine, devrait d'ailleurs se refléter dans nos démarches d'évaluations (Pfeiffer, 2015).

Figure 13 : Le modèle des trois anneaux de Renzulli (1978, 2002, 2005) et son explicitation²¹

²⁰ *Ibid.*

²¹ <https://www.tdahmonteregie.com/douance>

Ainsi, il est possible de définir les enfants à haut potentiel comme étant ceux qui possèdent ou sont capables de développer cet ensemble composite de traits et de les utiliser dans n'importe quel domaine de performance humaine ayant une valeur potentielle (Renzulli, 2006, p. 466). Selon ce modèle, le haut potentiel découle donc de l'interaction dynamique entre les trois traits particuliers des individus doués sus cités. Mais afin de compléter cette définition, il convient d'y adjoindre un certain nombre de considérations neurophysiologiques caractéristiques (Figure 14) ainsi que la prise en compte du développement précoce et singulier des enfants au potentiel élevé (Figure 15).

(Jambaqué, 2004 ; Kim, 2016 ; Lautrey et al., 2004; Li et al., 2017 ; Thompson & Oehlert, 2010)

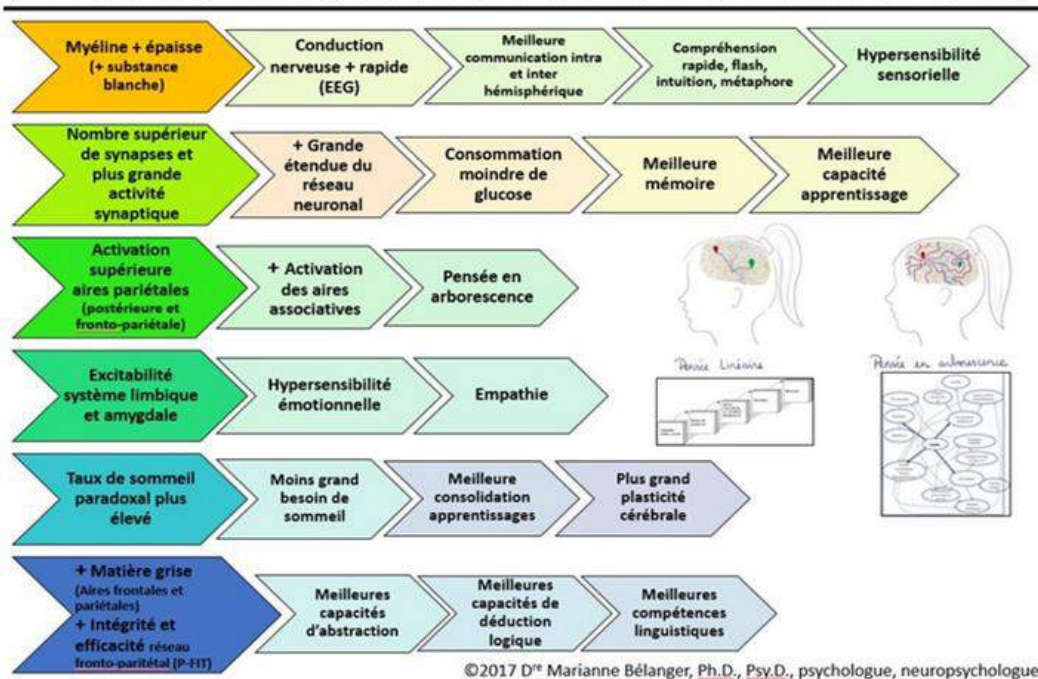


Figure 14 : Neurophysiologie de la douance²²

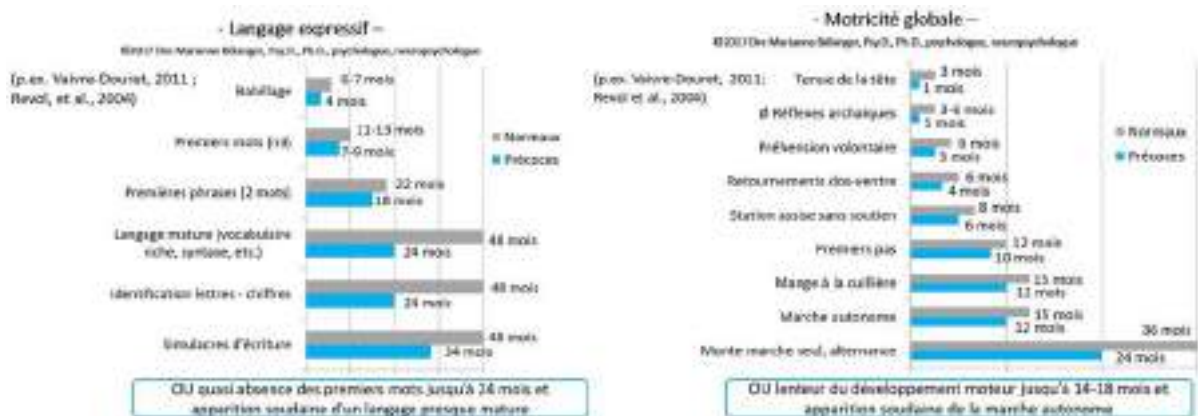


Figure 15 : Particularités du développement des enfants doués²³

²²: <https://www.tdahmonteregie.com/douance>

²³ Ibid.

La simple prise en considération d'un quotient intellectuel (QI) supérieur à 130 (norme : 80-120) ne suffit donc pas pour définir ce qu'est un EIP ; d'autant plus si l'on considère le flou définitoire autour du concept d'intelligence. A la prise en compte d'un haut potentiel intellectuel, se superpose celle de quatre spécificités cliniques :

1. des particularités de développement (liées en partie aux spécificités neurophysiologiques et à la précocité de certains stades de développement sus cités) : grande curiosité, questionnements existentiels, accès spontané à la lecture, sens de l'humour, hypersensibilité, empathie, sens de la justice par exemple,
2. des troubles du comportement : troubles du sommeil, de l'opposition, instabilité psychomotrice,
3. des spécificités du traitement de l'information : pensée arborescente, vision globale, rapidité de vitesse de traitement des informations, mémoire, intuition, absence de démarche analytique,
4. une dyssynchronie de deux ordres (interne et sociale) sachant que Jean-Charles Terrassier définit la dyssynchronie comme étant le développement hétérogène spécifique et normal des EIP (dyssynchronie interne) ainsi que les particularités de leur relation et intégration au contexte de vie (dyssynchronie sociale). En ce qui concerne la dyssynchronie interne, intelligence, affectivité et psychomotricité n'évoluent pas au même rythme. Ceci peut engendrer des troubles : difficultés d'acquisition de l'écriture, maladroitness, difficultés sportives, troubles de la régulation des émotions, anxiété, peurs, humeur dépressive allant dans certains cas jusqu'à la dépression. En ce qui concerne la dyssynchronie sociale, elle se manifeste par des difficultés relationnelles avec les pairs, du rejet, de l'incompréhension, obligeant parfois l'enfant à s'autolimiter intellectuellement. Peuvent subvenir également des difficultés relationnelles avec les parents ainsi que les enseignants. Certaines des dyssynchronies citées peuvent évoluer en pathologies comme l'anxiété généralisée, la phobie scolaire et/ou sociale, un trouble de l'estime de soi générale et scolaire, des troubles de l'opposition et des conduites dont la résultante est quasi systématiquement l'échec scolaire qu'il ne faut par conséquent pas minimiser.

Les quatre grands types de spécificités cliniques évoqués peuvent être développés sous neuf traits caractéristiques du profil EIP (Tableau 1), permettant ainsi de jeter des ponts entre le descriptif nosographique, le discours scientifique et les constats qui peuvent être faits par les parents et/ou les enseignants.

Tableau 1 : Caractéristiques des EIP validées scientifiquement²⁴

1) CURIOSITÉ ET ABSTRACTION	2) PENSÉE RAPIDE ET ARBORESCENTE	3) CRÉATIVITÉ et IMAGINATION
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Questionnement incessant</u> qui peut devenir <u>épuisant</u>. • <u>Raisonnement associatif et hypothético-déductif</u> exceptionnellement développés. • <u>Surcapacités d'abstraction</u> (p.ex. mort, justice) qui peuvent entraîner des peurs non conventionnelles pour l'âge (p.ex. peur de la mort ou de l'explosion du soleil à 4 ans) • <u>Questions philosophiques et métaphysiques</u>. • <u>Apprentissage autonome</u> (p.ex. lecture). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Discours</u> et idées qui semblent <u>désorganisés</u>. • <u>Pensée intuitive et analogique</u> (non séquentielle, non analytique). • Mode de <u>pensée en arborescence</u> comme un feu d'artifices, une pensée en amène une autre, etc. • Pensée qui peut devenir rapidement <u>anxiogène</u> (p.ex. plus grande capacité pour s'inquiéter de plus de choses). • <u>Motivation liée à l'intérêt</u> (p.ex. ignore tout ce en quoi il n'a pas d'intérêt ou incapable de se mettre en action et d'accomplir la tâche si elle est en dehors de ses intérêts). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Déteste la répétition</u>, la pratique, la révision. • <u>Innovation et originalité</u>, recherche de nouveaux chemins, de nouvelles solutions. • <u>Sens de l'humour</u> développé et intelligent, double sens, jeux de mots. • <u>Monde imaginaire</u> exceptionnellement développé. • A toujours une idée ou un <u>projet</u> en tête. • Immense <u>besoin de créer</u>.
4) ÉNERGIE MENTALE ET PHYSIQUE	5) RÊVERIE ET INATTENTION	6) ATTENTION SÉLECTIVE
<ul style="list-style-type: none"> • Devient <u>agité</u> lorsqu'il manque de stimulation. • Peut avoir des comportements qui paraissent <u>impulsifs</u> parce qu'il fait tout plus vite, termine en premier, comprend extrêmement rapidement (p.ex. avant que l'autre ait terminé sa phrase, donc il l'interrompt). • Énergie qui <u>peut déranger</u> (p.ex. dérange lorsqu'il doit suivre le rythme de la classe ; est excitable). • Ne semble jamais ou <u>rarement fatigué</u>, recharge vite ses batteries, peut avoir un plus faible besoin de sommeil. • Plus <u>efficace en multitâches</u>, c.-à-d. quand il fait plusieurs choses à la fois. • <u>Doit toujours être occupé</u>, ne tolère pas d'attendre ou de « ne rien faire ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans sa tête, dans son monde, dans sa bulle. • <u>Distrain</u> par ses propres pensées. • <u>Dans la lune</u>, paraît « ailleurs ». • Plus stimulé intérieurement que par l'environnement. • Doit souvent être interpellé. • Peut être distrait par les stimuli de l'environnement en raison des hypersensibilités (p.ex. est envahi par la lumière trop forte ou par le bruit). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Intérêts spécifiques et intenses</u> qui peuvent paraître restreints ou particuliers pour son âge. • <u>Hyperfocus</u> et hyperconcentration lorsqu'il est stimulé. • <u>Manque de flexibilité</u>, son intérêt du moment peut paraître rigide et obsessionnel. • <u>Expertise</u>, spécialisation. • Difficultés ou <u>incapacité à faire la tâche lorsqu'il n'a pas d'intérêt</u>.

²⁴ Ibid.

7) DYSSYNCHRONIES ENTRE LES SPHÈRES DU DÉVELOPPEMENT	8) INSOUSSION ou ADHÉRENCE RIGIDE AUX RÈGLES	9) HYPERSENSIBILITÉS
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Développement affectif (vécu) < Développement intellectuel</u>: Immaturité, susceptibilité. • <u>Développement social (âge réel < âge mental)</u> : Comprend mal les normes sociales de son âge ; Isolement, Interprète au pied de la lettre ; Plus habile avec enfants plus vieux et adultes. • <u>Développement motricité < Développement intelligence</u> : Maladroit ; Malhabile ; souvent mauvaise calligraphie. • <u>Niveau scolaire établi en fonction de l'âge chronologique < à ses besoins selon son âge mental</u> : N'apprend pas comme les autres, pas au même rythme, s'ennuie, dérange, sous-stimulé, capacité d'abstraction Ø nourrie au primaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incapable de se conformer s'il ne comprend pas le <i>pourquoi</i> d'une demande ou règle. • Réagit vivement à l'injustice (envers lui-même, envers les autres, dans le monde en général). • Suivi rigide des règles s'il y adhère. • Opposant, argumente, conteste (joutes intellectuelles). • Teste les limites de l'adulte. • Surconformisme possible à l'école, plus présent chez les filles (anxiété sociale). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Émotionnelles</u> : <ul style="list-style-type: none"> - Immense empathie, tolère mal les émotions des autres, comme une éponge émotionnelle. - Ressent plus fort ses propres émotions, labilité (grande variabilité des émotions), intensité. - Angoisse, mal-être, mélancolie, dépression d'allure « existentielle ». • <u>Sensorielles</u> : (positives ou négatives) <ul style="list-style-type: none"> - Bruits, goûts, odeurs, lumière, toucher, douleur, faim, etc.

©2017 Dre Marianne Bélanger, Psy.D., Ph.D., psychologue, neuropsychologue

Le phénomène est donc complexe. Il est alors aisé de comprendre pourquoi les experts scientifiques ont du mal à s'accorder non seulement sur la définition du haut potentiel mais sur le vocabulaire utilisé pour le désigner. Certains parlent d'enfant doué ou surdoué, de douance, de haut potentiel (HP), de haut potentiel intellectuel (HPI), de haut quotient intellectuel (HQI) voire de très haut quotient intellectuel (THQI), d'atypique personne dans l'intelligence et l'émotion (APIE), de génie, de prodige, de surefficient intellectuel ou surefficient mental, de précoce, d'enfant intellectuellement précoce (EIP) et d'autres encore de zèbres²⁵. Quoi qu'il en soit, beaucoup des conceptions actuelles prennent en considération les multiples composantes de ce phénomène ainsi que sa variabilité d'expression selon les individus et l'environnement dans lequel ils évoluent. Cinq principes généraux, basés sur les recommandations d'experts comme Pfeiffer (2015), Webb et al. (2016), Callahan (2018), peuvent être dégagés (Figure 16) afin de prendre en considération le caractère multidimensionnel du haut potentiel.

²⁵ En référence à Siaud-Facchin, (2006).

1. Les traits et caractéristiques de la douance sont **malléables et variables**, et ce, **tout au long de la vie** de l'individu.
2. **L'environnement dans lequel l'enfant se développe** influence la façon dont les traits et caractéristiques de la douance s'expriment.
3. Les traits associés à la douance **ne sont pas tous positifs** ou ne s'expriment pas tous d'une manière positive. (p.ex. Webb et al., 2016)

TRAIT POSITIF	PROBLÈME POTENTIEL CONCOMITANT
Acquière de l'information rapidement	Impatient envers les autres
Détermination	Forte résistance aux directives
Créatif et inventif	Peut interrompre les idées d'autrui
Attention soutenue exceptionnelle	N'aime pas être interrompu, entêté
Énergie sans fin	Frustration face à l'inactivité, ennui
Vaste champs d'intérêt	Peux être éparpillé
Sens de l'humour développé	Peut parfois déranger le travail en classe

4. La douance ne s'exprime **pas tout le temps** et ce ne sont **pas tous les élèves doués qui expriment toutes les caractéristiques de la douance** documentées.
5. Les traits et les caractéristiques de la douance **ne vont pas nécessairement mener à une grande réussite** académique ou à l'excellence dans la vie.

Figure 16 : Les cinq principes généraux qui sous-tendent les conceptions modernes et actuelles de la douance (Callahan, 2018)²⁶

EIP rime donc avant tout avec diversité. Etant entendu que tous les traits caractéristiques du haut potentiel ne s'expriment pas chez tous les sujets, il est difficile d'établir des profils types, même si les travaux de Betts et Neihart, (1988) (**Annexe 7**) les ont conduits à déterminer six profils prédominants d'enfant à haut potentiel. La précocité, le haut potentiel, ne font pas de ces enfants des malades ou des handicapés. Ce qui justifie leur appartenance à la catégorie des élèves à BEP ce sont les conséquences de cette douance, du point de vue neurophysiologique et des spécificités cliniques, qui les handicapent scolairement.

2.1.2. Les EIP et l'École

Les EIP sont avant tout des enfants au fonctionnement intellectuel, cognitif, affectif et émotionnel différent. Afin de scolariser ces élèves dans de bonnes conditions, les professionnels de l'éducation doivent donc être en mesure de les reconnaître dans une classe ; c'est ce que rappelle l'Education nationale en préambule d'un article concernant « Le collège en pratique » intitulé « La scolarisation des élèves intellectuellement précoces » : « L'école doit répondre

²⁶ Ibid.

aux besoins particuliers des enfants intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières (EIP) et à l'attente de leurs familles. Les élèves intellectuellement précoces font partie des élèves à besoins éducatifs particuliers et leurs profils sont divers. Savoir les détecter est important pour mieux les prendre en charge. C'est pourquoi il est important de se préoccuper de ces élèves et de prendre en compte leurs besoins éducatifs particuliers »²⁷. En effet, alors que ces élèves semblent naturellement doués ou talentueux, statistiquement, 2/3 d'entre eux sont en difficultés scolaire : 1/3 sont moyens ou en difficulté et 1/3 sont en grande difficulté et n'atteindront pas le niveau BAC malgré leur potentiel²⁸. A cela s'ajoute le fait que nombreux sont ceux parmi eux qui sont en souffrance psychologique ; y compris dans le premier tiers scolairement performant.

Le ministère a donc déterminé cinq axes d'action afin d'améliorer la détection et la prise en charge des EIP au sein de l'école ordinaire inclusive :

1. améliorer la détection de la précocité intellectuelle : en demandant aux enseignants d'être « vigilants lors des évaluations des acquis des élèves lorsqu'un enfant a des difficultés » (*Ibid.*) et de se tourner si nécessaire vers le psychologue scolaire ;
2. améliorer l'information des enseignants et des parents : via la sensibilisation des enseignants et des chefs d'établissement en formation initiale et continue ainsi que par « une formation systématique (des psychologues scolaires) sur le dépistage des enfants intellectuellement précoces, l'accompagnement des familles, et les informations à apporter aux enseignants » (*Ibid.*) ;
3. adapter le parcours des EIP : en proposant des parcours adaptés en terme de contenus enrichis, de rythmes accélérés, de personnalisation par l'intermédiaire d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) ;
4. organiser des systèmes d'information départementaux ou académiques : en nommant un référent EIP dans chaque académie et en demandant au recteur de désigner « des correspondants académiques ou départementaux chargés d'organiser l'information et l'accompagnement des enseignants et d'être l'interlocuteur privilégié des familles » (*Ibid.*) ;

²⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid28645/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces.html>

²⁸ <https://mensa-france.net/wp-content/.../01/caracteristique-des-EIP-groupe-MPE.pdf>

5. proposer des ressources : nationales ou académiques consultables et téléchargeables à partir du site de l'Education nationale et/ou de la plateforme Eduscol.

Le cadre réglementaire étant posé, à l'échelle de la classe : quels faisceaux d'indices permettent d'alerter les enseignants sur une précocité éventuelle ? Et quelles difficultés scolaires sont susceptibles de rencontrer les EIP ? Afin d'éclairer ces questionnements, nous renvoyons tout d'abord à la consultation d'un document très complet à destination des enseignants par le groupe de travail MPE (Mensa Professionnels de l'Enfance)²⁹ (**Annexe 8**) répertoriant un certain nombre d'observables positifs ou négatifs. Ensuite, nous reproduisons (Figures 17) la carte heuristique des difficultés possibles des enfants HP à l'école élaborée par un collectif de parents et d'enseignants.



Figure 17 : Les difficultés possibles des enfants HP à l'école³⁰

²⁹ <https://mensa-france.net/wp-content/.../01/caracteristique-des-EIP-groupe-MPE.pdf>

³⁰ <http://www.dycussions-parents-professeurs.fr/qui-sommes-nous/>

Enfin, il ne faudrait pas passer sous silence l'univers des possibles qu'ouvre la présence d'un ou plusieurs élèves doué(s) dans une classe. L'École doit apprendre non seulement à détecter la douance mais également à l'appivoiser voire s'en faire une alliée. Le schéma explicatif (Figure 18) extrait d'un document de présentation de « l'élève à haut potentiel » émanant de la DSDEN de l'académie de Versailles (91) expose justement les points forts de ces élèves différents sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer.

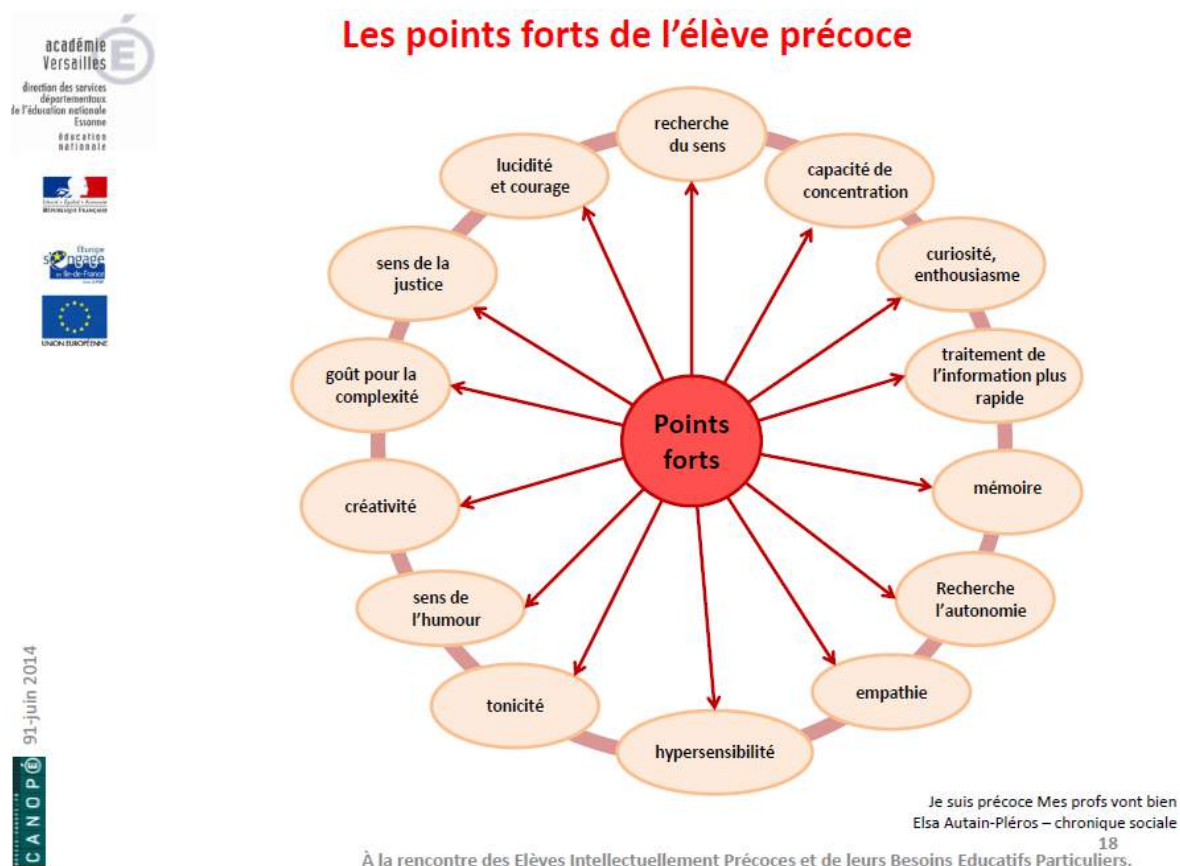


Figure 18 : Les points forts de l'élève précoce³¹

Selon les statistiques, seuls 2,2% de la population globale présentent un QI supérieur ou égal à 130. A l'échelle de la classe, cela signifie qu'il y a en moyenne au moins un EIP par classe. Parmi ces filles et ces garçons (touchés à part égale même si les garçons semblent plus en difficulté scolaire) issus de tous les milieux sociaux, un quart est porteur d'un trouble d'apprentissage.

³¹ Florence Pâris, coordinatrice du dispositif EIP 91, DSDEN 91, juin 2014.

2.2. Les élèves TDA/H

Habib (2011) et Günter, (2015) rapportent que le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est le diagnostic psychiatrique le plus fréquemment posé dans l'enfance et l'adolescence et qu'il représente par conséquent l'une des causes majeures de handicap d'origine neurologique ; que cela soit chez l'enfant mais aussi l'adulte. Il toucherait 5% des enfants et 4% des adultes selon la 5^e édition du *manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5)³². A ce titre, il est l'objet d'étude de nombreux chercheurs en neurosciences (neurologie, neuropharmacologie, neuro-imagerie, etc.) depuis ces vingt dernières années.

2.2.1. Les TDA/H et la science

« Dans la littérature sur la psychanalyse de l'enfant et de l'adolescent, le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) est décrit comme un syndrome complexe aux caractéristiques psychodynamiques très diverses » (Günter, 2015). Cependant, parmi les caractéristiques cliniques de ce trouble neurodéveloppemental (c'est-à-dire lié au développement du cerveau et du système nerveux), une triade de symptômes hyperactivité+inattention +impulsivité est souvent retenue (Habib, 2011). Elle donne lieu à différents modèles explicatifs tentant de rendre compte à la fois de la coexistence de ces symptômes chez les patients mais aussi de la grande hétérogénéité des formes cliniques que peut prendre l'affection. Trois formes de TDA/H peuvent donc être répertoriées : une forme simple avec un seul symptôme (inattention), une forme double avec deux symptômes (hyperactivité+impulsivité), une forme combinant les trois symptômes (hyperactivité+impulsivité+inattention)³³. Toutefois, la prudence est de rigueur : toute personne rencontrant des difficultés dans l'un et/ou l'autre de ces trois domaines n'est pas forcément concernée par ce trouble. Selon le DSM-5, pour que la pathologie soit confirmée, les symptômes doivent apparaître avant l'âge de

³² <https://www.tdahmonteregie.com/tdah>

³³ *Les enfants avec un Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité et leur scolarité*, Equipe du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Robert-Debré (Assistance Publique – Hôpitaux de Paris), Rectorat de Paris.

7 ans, avoir un impact fonctionnel et s'exprimer dans au moins deux sphères de vie différentes (Figure 19).

A. D'abord, il doit y avoir présence de A.1 ou A.2 :

1. (A.1) Chez l'enfant, au moins 6 des 9 symptômes d'inattention suivants (au moins 5 chez l'adulte de 17 ans et +) :

- a. Ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs, le travail, etc. ;
- b. A souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux ;
- c. Semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement ;
- d. Souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs, ses travaux, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles ;
- e. A souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités ;
- f. Souvent évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu (p.ex. lecture) ;
- g. Perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités ;
- h. Se laisse facilement distraire par les éléments de son environnement ou par ses propres pensées ;
- i. A des oublis fréquents dans la vie quotidienne (p.ex. livres pour faire les devoirs, rendez-vous)

2. (A.2) Chez l'enfant, au moins 6 des 9 symptômes d'hyperactivité/d'impulsivité suivants (au moins 5 chez l'adulte) :

- a. Remue souvent les mains ou les pieds ou se tortille sur son siège, grouille ;
- b. Se lève souvent en classe, au bureau ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis ;
- c. Court ou grimpe partout dans les situations où cela est inapproprié (sentiment de ne pas pouvoir rester en place à l'âge adulte) ;
- d. A souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir ;
- e. Agit souvent comme s'il était «monté sur ressorts» (p.ex. incapable de rester en place en classe, en réunion) ;
- f. Parle trop souvent ;
- g. Laisse échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée (termine les phrases de l'autre) ;
- h. A souvent du mal à attendre son tour (p.ex. pour parler ou en ligne) ;
- i. Interrompt souvent les autres ou impose sa présence (p.ex. fait intrusion dans les conversations ou dans les jeux).

B. Le début des symptômes doit se situer avant l'âge de 12 ans.

C. Les difficultés doivent s'exprimer dans au moins 2 sphères de vie différentes.

D. Ils doivent réduire la qualité ou nuire au fonctionnement de façon cliniquement significative dans au moins un environnement.

E. Les difficultés rapportées ne doivent pas être mieux expliquées par autre chose, tel qu'un autre trouble neurodéveloppemental ou un autre trouble de santé physique ou de santé mentale.

I tous ces critères (A à E) sont remplis, on doit spécifier le type de TDA/H que présente l'individu, c'est-à-dire :

- **De type mixte** si les critères A1 (d'inattention) et A2 (d'hyperactivité/impulsivité) sont présents depuis les 6 derniers mois.
- **De type inattention prédominante** si les critères A1 (d'inattention) sont présents depuis les 6 derniers mois, **mais non** les critères A2 (d'hyperactivité/impulsivité).
- **De type hyperactivité/impulsivité prédominante** si les critères A2 (d'hyperactivité/impulsivité) sont présents depuis les 6 derniers mois, **mais non** les critères A1 (d'inattention).

On doit aussi spécifier le degré actuel de sévérité :

- **Léger** : Le seul minimal de symptômes est présent. Ils interfèrent de façon mineure avec le fonctionnement.
- **Modéré** : Un nombre modéré de symptômes sont présents (entre léger et sévère). Ils interfèrent de façon modérée avec le fonctionnement.
- **Sévère** : Presque tous les symptômes sont présents. Ils interfèrent de façon marquée et sévère avec le fonctionnement.

Figure 19 : Les critères diagnostiques du DSM-5 pour le TDA/H³⁴

En ce qui concerne l'étiologie, c'est-à-dire les causes du TDA/H, la littérature scientifique fait état de deux origines : l'une biologique et l'autre environnementale : « l'état des connaissances scientifiques actuelles indique que le TDA/H serait causé par l'accumulation et l'interaction de plusieurs facteurs de risque biologiques et environnementaux (Faraone, et al., 2015) »³⁵. Parmi les causes biologiques évoquées, le caractère héréditaire de la pathologie ne semble plus faire débat : « On sait que le TDA/H est une condition neurobiologique avec

³⁴ <https://www.tdahmonteregie.com/tdah>

³⁵ *Ibid.*

une forte étiologie génétique puisque l'héritabilité du TDA/H est estimée à $\pm 80\%$ (P.ex. Faraone, et al., 2015) »³⁶. Les auteurs de poursuivre : « Un fait demeure, le TDA/H est connu comme une problématique familiale. Singh et ses collègues (2015) résumant effectivement que 1) quand un enfant présente un TDA/H, il y a 32% de risque qu'un autre enfant de la famille en présente également un, 2) si un parent a un TDA/H, il y a 57% de risque, à chaque naissance, que son enfant présente un TDA/H »³⁷. En revanche, les causes neurologiques de l'affection semblent plus difficiles à déterminer scientifiquement : « Deux principales hypothèses ressortent actuellement dans les revues de littérature sur le sujet (p.ex. Faraone, et al., 2015 ; Singh, et al., 2015). Le TDA/H serait causé par 1) un déséquilibre dans les taux de certains neurotransmetteurs du cerveau (dopamine et la noradrénaline) et/ou 2) une activation différente lobe frontal, corps calleux, NGC (striatum), cervelet »³⁸. Quant aux origines environnementales, trois facteurs sont pointés du doigt par les diverses études : « (...)1) l'exposition au tabac ou à l'alcool durant la grossesse, 2) certaines complications avant et après la naissance comme la prématurité ou un petit poids à la naissance et 3) l'exposition à des toxines comme le plomb, les pesticides ou le zinc entre 0 et 3 ans »³⁹.

Un fait est certain, le TDA/H est une affection évolutive, c'est-à-dire que la fréquence et l'intensité des symptômes sont susceptibles de varier tout au long de la vie (Tableau 2) : « Des études ont montré qu'approximativement 70% des enfants TDA/H vivront toujours des symptômes significatifs à l'adolescence et que chez 50% à 65% d'entre eux, ces symptômes perdureront jusqu'à l'âge adulte »⁴⁰. Des rémissions souvent partielles, voire totales sont par conséquent constatées chez certaines personnes. « Toutefois, il importe de se rappeler qu'il n'existe aucun traitement qui permet de *guérir* du TDA/H puisqu'il s'agit d'un trouble neurodéveloppemental chronique et persistant de l'enfance. Les traitements, qu'ils soient pharmacologiques ou non, visent donc à réduire l'intensité des symptômes pour améliorer le fonctionnement »⁴¹. Cependant, le TDA/H est une affection qui vaut la peine d'être diagnostiquée et traitée : « Les résultats de la revue

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *bid.*

³⁸ *bid.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

systematique des études scientifiques effectuée par Shaw et son équipe en 2012 est claire à ce sujet. Dans cette méta analyse de 351 études réparties dans le monde, les auteurs montrent que peu importe le traitement choisi (pharmacologique, non-pharmacologique ou multimodal), des bénéfices significatifs sont présents chez 72% des personnes TDA/H qui sont diagnostiquées et traitées, et ce, tant dans l'enfance, dans l'adolescence qu'à l'âge adulte »⁴².

Tableau 2 : L'évolution des symptômes du TDA/H avec l'âge⁴³

©2017 Dre Marianne Bélanger, Psy.D., Ph.D., psychologue, neuropsychologue

Symptômes	Enfant	Adolescent/jeune adulte	Adulte
<p>Plutôt stables</p> <p>Inattention</p>	N'écoute pas les consignes Perd ses choses Oublie son matériel Désorganisé Distrait	Souvent en retard Distrait Difficultés à se concentrer Désorganisé Oublie et perd son matériel Démotivé par les tâches exigeantes Difficultés à soutenir son attention	Difficultés à se concentrer Manque les détails Gère mal son temps Difficultés de planification Retard ou oublie ses RV Difficultés à gérer (comptes, etc.) Ne termine pas la tâche Se sent dépassé
<p>Tendent à diminuer</p> <p>Hyperactivité</p>	Grouille Ne peut rester assis Court/grimpe partout	Toujours en mouvement Se tortille lorsqu'il est assis Recherche les sensations fortes	Grouille, semble nerveux Ne reste pas assis Emploi très actif
<p>Tendent à diminuer</p> <p>Impulsivité</p>	Parle sans arrêt Interrompt Ne peut attendre son tour	Interrompt Réactions explosives Consommation (ex. drogue) Comportement sexuel à risque Accident (ex. auto)	Parle trop Paraît excessif et explosif Abus alcool/tabac Décision rapide et non réfléchie Conduite rapide, accident

De plus, il est à noter que selon l'alliance canadienne de ressources sur le TDA/H (CADDRA) : « c'est entre 50% et 90% des enfants et adolescents TDA/H qui présentent au moins un autre trouble associé à leur TDA/H et près de 50% qui en présentent deux ou plus »⁴⁴ ; comme le haut potentiel ou des pathologies dys-par exemple. Enfin, c'est à l'école que le TDA/H, particulièrement lorsqu'il n'est pas diagnostiqué ou traité, impacte le plus les enfants et les adolescents.

⁴² *Ibid.*

⁴³ p.ex. Adler, et al., 2015 ; Weiss, & Weiss, 2004 ; <https://www.tdahmonteregie.com/tdah>

⁴⁴ <https://www.tdahmonteregie.com/tdah>

2.2.2. Les TDA/H et l'École

Les conséquences du TDA/H sont multiples :

- « Difficultés d'apprentissage (jusqu'à 30% à 70% d'entre eux selon la nature du trouble d'apprentissage),
- Difficultés de comportement et d'opposition (jusqu'à 50% d'entre eux),
- Conflits avec leurs pairs (jusqu'à 50% d'entre eux),
- Difficultés du développement moteur (jusqu'à 50% d'entre eux),
- Anxiété (jusqu'à 25% d'entre eux),
- Problèmes de langage (jusqu'à 10-54% d'entre eux selon la nature du trouble),
- Symptômes dépressifs (jusqu'à 12% d'entre eux) »⁴⁵.

Non diagnostiquée ou non traitée, cette affection est lourde de conséquences sur le plan scolaire. Toujours selon les données de la CADDRA⁴⁶ :

- 24 à 70% des enfants TDA/H non diagnostiqués et non traités souffrent de difficultés ou de troubles d'apprentissage ;
- 90% ont de mauvais résultats scolaires ;
- 25 à 40% risquent de redoubler au moins une année de scolarité ;
- 25 à 50% ont besoin de services spécialisés, même après leurs études secondaires ;
- 10 à 18% sont renvoyés de l'école.

Les difficultés listées engendrent des risques accrus d'abandon scolaire, de faible scolarité, d'un moins bon niveau de vie à l'âge adulte (emploi, salaire, etc.).

A l'échelle de la classe, certains signes permettent d'alerter les enseignants sur une pathologie éventuelle. Nous renvoyons tout d'abord à la consultation d'un document élaboré par l'équipe du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Robert-Debré et publiée par le Rectorat de Paris (**Annexe 9**) répertoriant un certain nombre d'observables. Ensuite, nous reproduisons (Figures 20) la carte heuristique des difficultés possibles des élèves TDA/H à l'école élaborée par un collectif de parents et d'enseignants.

⁴⁵ <https://www.tdahmonteregie.com/tdah>

⁴⁶ *Ibid.*

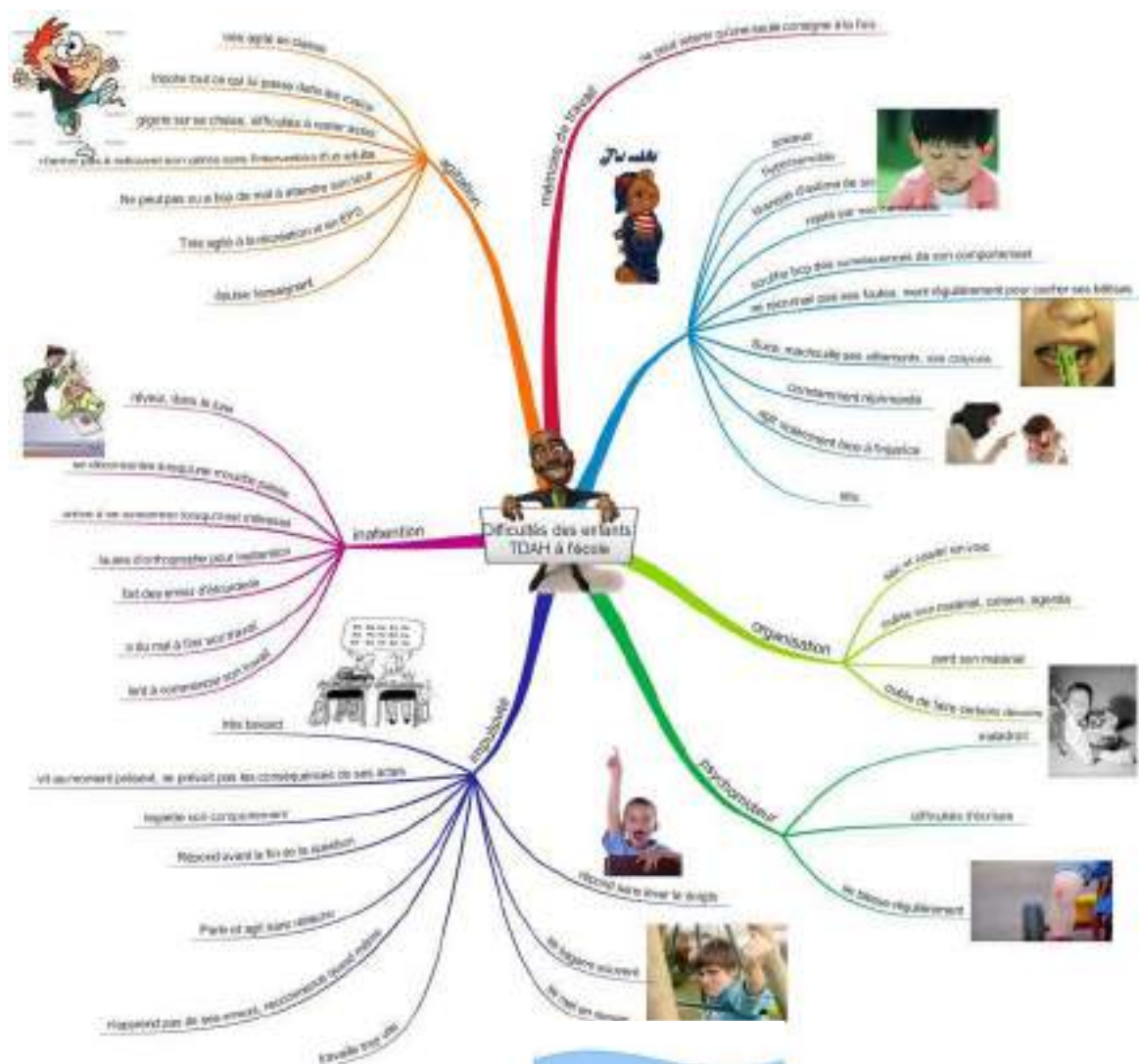


Figure 20 : Les difficultés des enfants TDAH à l'école⁴⁷

Enfin, afin « d’apprivoiser le TDAH » en contexte scolaire, des aménagements pédagogiques restent envisageables (**Annexe 10**).

Comme pour leurs camarades EIP, il ne faudrait pas passer sous silence l’univers des possibles qu’ouvre la présence d’un ou plusieurs élèves atteints de TDAH dans une classe. Ils sont en effet généralement doués d’une imagination et d’une créativité débordantes ; également débrouillards, énergiques, enthousiastes et spontanés. Leur différence leur permet d’entreprendre, souvent de façon originale, plusieurs choses à la fois, de percevoir certains détails inaperçus par d’autres, etc. L’acronyme TDAH peut faire référence à ces forces (Figure 21).

⁴⁷ <http://www.dycussions-parents-professeurs.fr/qui-sommes-nous/>



Figure 21 : Les forces du TDA/H⁴⁸

Pour conclure, il convient de rappeler qu'aux difficultés rencontrées par les enfants atteints par ce trouble peuvent s'ajouter celles liées au phénomène de comorbidité. Celui-ci n'en est encore qu'au stade « d'intuition clinique », sa validation scientifique exigeant encore des validations statistiques (Habib, 2014, p. VIII). Le fait que d'autres affections puissent coexister avec le TDA/H se vérifie en tous cas au sein du public ciblé pour notre recherche puisque c'est le cas pour de nombreux élèves de l'école Talentiel. Un constat : les effets cumulatifs des déficits liés au TDA/H sont délétères pour la scolarité de ces élèves. Il faut savoir que, pour une même classe d'âge, le risque de trouble des apprentissages est plus élevé chez les élèves atteints de TDA/H. Parmi les troubles associés, des troubles d'acquisition du langage écrit (lecture, orthographe) sont fréquents ; tout comme des troubles du langage oral (dysphasie) ou du développement moteur (dyspraxie, difficultés de coordination motrice)⁴⁹. Le TDA/H appartient donc à ce qu'Habib (2014) nomme « La constellation des dys ».

⁴⁸ *TDA/H, mon amour*, Karine Jacques, CSRS, 2016, p. 6.

⁴⁹ *Les enfants avec un Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité et leur scolarité*, Equipe du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Robert-Debré (Assistance Publique – Hôpitaux de Paris), Rectorat de Paris.

2.3. Les élèves dys-

Dys- : trois lettres évoquant des dysfonctionnements qui recouvrent en réalité plusieurs troubles cognitifs spécifiques ainsi que les troubles des apprentissages qu'ils induisent. Relèvent de cette catégorie : les dyslexies, les dysphasies, les dyscalculies, les dyspraxies, les dysorthographies et les troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité. C'est sciemment que ces pathologies sont ici désignées au pluriel car elles rassemblent en leur sein une myriade de profils. La définition des dys- est par conséquent complexe. Il est plus aisé de décrire ce qu'ils ne sont pas plutôt que ce qu'ils sont. Le terme « spécifiques » est adjoint à celui de troubles afin de signifier que leur cause n'est à relier ni à une déficience intellectuelle globale, ni à un problème psychopathologique, ni à un trouble sensoriel, ni à des facteurs socioculturels. Alors, à l'instar d'Habib (2014) dans la préface de son ouvrage, tentons modestement d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : « Mais au fait (...) que recouvre, au juste, le terme de « troubles dys » ? » (*Ibid.*, 2014, p. VII).

2.3.1. Les dys- et la science

Les données scientifiques actuelles s'accordent pour désigner sous le terme francophone générique « troubles dys » les troubles cognitifs spécifiques ayant en commun :

- « d'entraver les apprentissages scolaires initiaux chez un enfant par ailleurs normalement intelligent ;
- de se prolonger à l'âge adulte, avec des conséquences directes et indirectes plus ou moins invalidantes dans la vie personnelle et professionnelle ;
- de relever d'un défaut de maturation de systèmes neurocognitifs spécifiques » (Habib, 2014, p. VII).

L'auteur précise également qu'il est de coutume d'attribuer une origine héréditaire à cette immaturité cognitive ; mais il faut savoir que le contexte culturel, social et environnemental influe sur son expression. Le caractère inné de ces troubles est incontesté cependant, ils peuvent également apparaître à la suite d'un traumatisme crânien, d'opération et de soins d'une tumeur cérébrale, gênant ainsi la poursuite des apprentissages des patients atteints. Selon les troubles, les aires

cérébrales impliquées diffèrent ; ils n'en restent pas moins durables. Cependant leur prise en charge permet de compenser ou d'améliorer les fonctions déficientes.

Les troubles cognitifs spécifiques se répartissent selon six catégories (Figure 22) :

1. dyslexies et dysorthographies : troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit ;
2. dysphasies : troubles spécifiques du développement du langage oral ;
3. dyspraxies : troubles spécifiques du développement moteur et/ou des fonctions visuospatiales ;
4. les troubles spécifiques du développement des processus mnésiques ;
5. dyscalculies : troubles spécifiques des activités numériques.
6. TDA/H : troubles spécifiques du développement des processus attentionnels et/ou des fonctions exécutives ;

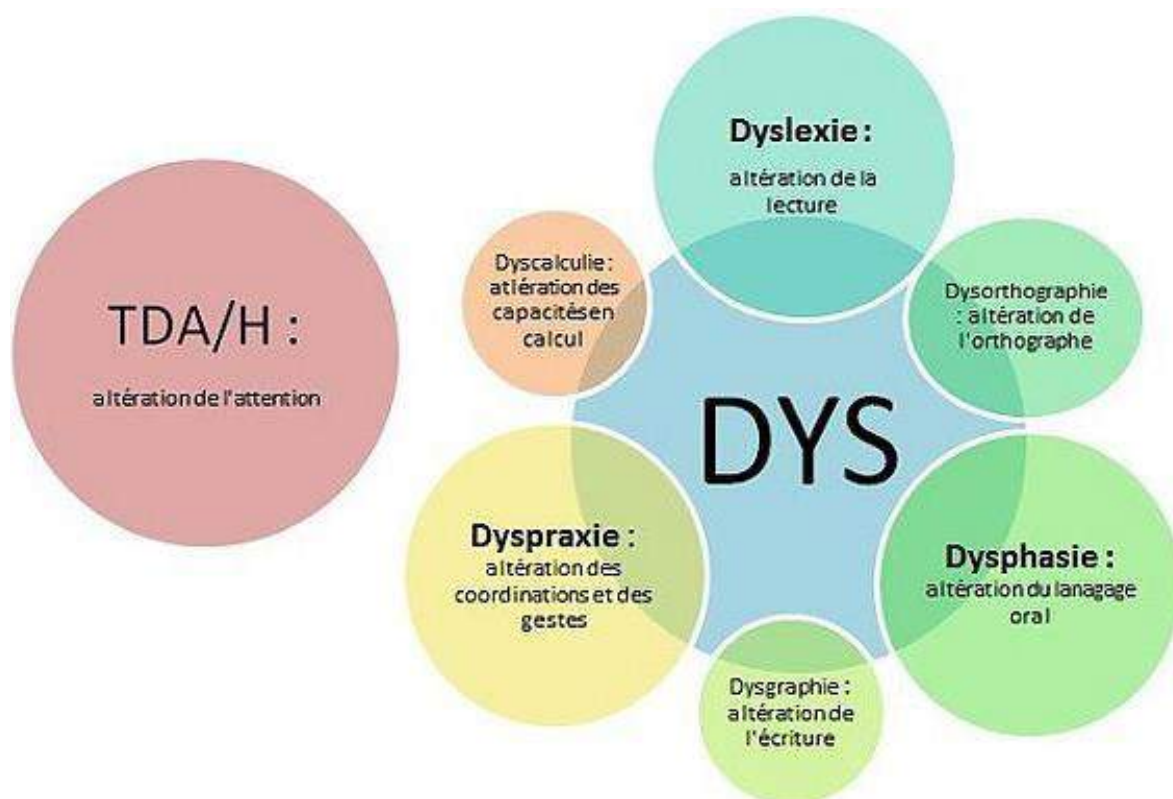


Figure 22 : Les troubles dys⁵⁰

⁵⁰ <https://blogglosy.wordpress.com/2016/01/16/troubles-du-langage-et-des-apprentissages/>

D'après les données de l'Inserm⁵¹, « dans près de 40 % des cas, un enfant concerné par les troubles dys présente plusieurs types de troubles des apprentissages. La dyslexie ou la dyscalculie sont fréquemment associées à des troubles de la coordination motrice (dyspraxie) ou de l'attention. En outre, un problème de langage oral (dysphasie) est associé à un risque de dyslexie dans 50% des cas »⁵². Aux vues des propos précédents, la métaphore employée par Habib (2014) « Constellation des dys » prend tout son sens. Bien que les propos tenus soient généralistes, la complexité de la problématique « troubles dys » apparaît clairement. Selon la focale de la lunette astronomique utilisée par la recherche, les observations de la constellation sont différentes et aboutissent à des conclusions variées, hétérogènes parfois divergentes voire contradictoires. C'est pourquoi les recherches donnent lieu actuellement à des batailles idéologiques fortes entre pédopsychiatres, psychologues cliniciens et neuropsychologues (M. Lévy, 2009; M. S. Lévy, 2016). Les premiers s'attachent plus au pourquoi de l'apparition de ces troubles et les seconds au comment (Emmanuelli, 2014, p. XIV). Tandis que les premiers accusent les seconds de vouloir tout imputer au corps en le coupant de l'esprit, les seconds incriminent les premiers de nier l'évidence anatomique au profit de spéculations psychiques. Les affrontements, parfois virulents (encadré 4), témoignent de la rudesse de cette guerre ouverte intellectuelle et scientifique.

Encadré 4 : Le point de vue de Michel S. Lévy, psychiatre⁵³

Peu à peu, l'influence de la neuropédiatrie, qui croit pouvoir expliquer la dyslexie, la dysphasie, l'hyperactivité, la dyspraxie exclusivement par des troubles génétiques ou neuronaux, se fait croissante dans une société où le sujet est de moins en moins sollicité. Les liens complexes entre symptômes, désir et norme sont remplacés par de supposés troubles cérébraux. Cette rage normative fait déferler l'hypermédicalisation au travers d'une « science », en réalité beaucoup plus discutable qu'on ne le dit, relayée par des journalistes souvent mal informés, certains politiques et beaucoup de médecins, séduits par ces positions organicistes qui économisent la difficile question transférentielle et évacuent le sujet en favorisant la

⁵¹ « Créé en 1964, l'Inserm est un établissement public à caractère scientifique et technologique, placé sous la double tutelle du ministère de la Santé et du ministère de la Recherche ». <https://www.inserm.fr/connaitre-inserm/inserm-en-coup-oeil>

⁵² <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-apprentissages>

⁵³ M. S. Lévy (2016, p. 12-13)

pure dynamique projective, ce douteux discours « scientifique » satisfait, à court terme, des adultes devenus, souvent bien malgré eux, ainsi à la fois déculpabilisés, certes, mais par là même, aussi, déresponsabilisés...

Les hypothèses neurologiques sont très superposables dans les quatre questions exposées ici. Des études anatomiques (toujours sur très peu de cas), souvent non répliquées par d'autres équipes indépendantes, servent pourtant de preuve, des cas isolés et non généralisables de gènes défectueux, une prévalence chez les jumeaux monozygotes variable selon les études permettent abusivement de parler d'origine génétique, quelques troubles neuro-embryonnaires non constamment retrouvés permettent d'affirmer la cause neuro-développementale...

Dans aucune de ces difficultés, un trouble constant, donc causal, n'a en fait pu être isolé. Cela n'empêche pas les neuropédiatres de parler constamment aux parents de l'origine cérébrale du problème, en faisant abusivement porter sur le corps de l'enfant tout le poids d'un symptôme dont les adultes s'exonèrent.

Il est clair que certains cerveaux sont plus différents que d'autres, et qu'alors ils mettront plus fréquemment le sujet en risque de problème. Mais ce n'est ni constant ni irrémédiable, les mêmes difficultés étant souvent trouvées chez des gens parfaitement dans la norme biologique... Par ailleurs, il est généralement impossible de déterminer si la plupart des anomalies fines que détecte l'exploration neurologique sont causes ou conséquences du trouble...

(...) En fait, exit le sujet, qui parle et se structure dans le dialogue, et bienvenue à la norme, qui impose, rééduque voire modifie chimiquement : voilà ce qui se constate actuellement, massivement, dangereusement, dans la mise à l'écart progressive de la pédopsychiatrie et l'arrivée de la neuropédiatrie.

Sans entrer dans les querelles idéologies et les débats concurrentiels qu'il ne nous appartient pas de juger, encore moins de trancher, un rapide tour d'horizon des travaux scientifiques actuels permet cependant d'aboutir à un certain nombre de résultats scientifiquement validés et répertoriés par l'Inserm. Nous rappelons que depuis sa création en 1974, cet « établissement public à caractère scientifique et technologique, placé sous la double tutelle du ministère de la Santé et du ministère de la Recherche », se dédie à « la recherche biologique, médicale et à la santé humaine, il se positionne sur l'ensemble du parcours allant du laboratoire de recherche au lit du patient. Sur la scène internationale, il est le partenaire des plus grandes institutions engagées dans les défis et progrès scientifiques de ces domaines »⁵⁴.

⁵⁴ <https://www.inserm.fr/connaître-inserm/inserm-en-coup-oeil>

Parmi les troubles dys, les dyslexies font l'objet du plus grand nombre de recherches. Une « susceptibilité génétique a été prouvée ; cinq gènes de prédisposition aux dyslexies ont été isolés, jouant tous un rôle dans la « migration neuronale » : « Cela signifie qu'au cours du développement foetal, certains neurones « ratent » leur cible finale, la dépassant pour aller se nicher dans d'autres aires du cerveau »⁵⁵. Grâce à des dissections post-mortem, la présence d'anomalies de ce type a été confirmée dans l'hémisphère gauche, lieu du traitement du langage, de cerveaux de sujets dyslexiques. L'impact positif sur les dyslexies de certains facteurs environnementaux comme « un environnement linguistique et intellectuel stimulant, un bon accompagnement de l'enfant, un repérage précoce » a été démontré. Les études prouvent qu'ils permettent de réduire la sévérité des troubles et donc par voie de conséquence le retard scolaire. « Des études épidémiologiques ont montré que la dyslexie est plus fréquente (ou en tous cas plus sévère) chez les enfants qui ont un langage très pauvre. Le déficit de vocabulaire empêcherait le cerveau de faire le lien entre le mot écrit et sa signification »⁵⁶. Grâce aux progrès de l'imagerie médicale, les chercheurs peuvent observer les « désordres neuronaux de certaines régions » des cerveaux atteints ainsi que le « déficit de connexion entre des aires éloignées ». « Ainsi, les difficultés de lecture des enfants dyslexiques se traduisent à l'IRM par un déficit de connexion entre les aires visuelles et du langage »⁵⁷. Enfin, une autre équipe Inserm a également pu identifier dans le cerveau une zone spécifique de l'écriture⁵⁸.

Parmi les autres troubles des apprentissages, les dysphasies font actuellement également l'objet de recherches. Au sein de l'Inserm, une équipe de chercheurs a investigué durant trois années « les compétences numériques et la perception du temps d'enfants dyspraxiques ». « Les résultats ont mis en évidence des difficultés à percevoir les quantités numériques (ex : le nombre de points contenus dans un cercle) mais pas d'anomalie de compréhension du concept de linéarité numérique (ex : l'écart entre 2 et 3 est le même que l'écart

⁵⁵ <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-apprentissages>

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ <http://www.universcience.tv/video-du-cerveau-a-la-pointe-du-crayon-1242.html>

entre 99 et 100) à la différence de ce qui a été observé chez les enfants dyscalculiques »⁵⁹.

Même s'il est établi que « pédopsychiatrie et neuropédiatrie s'affrontent actuellement dans une bataille idéologique fortement concurrentielle dans le domaine des troubles psychologiques et instrumentaux des enfants » (M. Lévy, 2009; M. S. Lévy, 2016), les enjeux des recherches scientifiques contemporaines sur les dys-, quel que soit l'empan, sont doubles : en classer dans un premier temps les mécanismes afin de pouvoir ensuite en améliorer la prise en charge. Quel que soit le trouble dys, le diagnostic passe par un bilan neuropsychologique complet qui permet l'évaluation de l'ensemble des fonctions cognitives⁶⁰. Pour ce faire, des centres de référence ont été créés au sein de centres hospitaliers universitaires suite au plan gouvernemental de 2001. Il s'agit de centres de consultation pluridisciplinaires permettant une prise en charge globale et coordonnées des patients les plus gravement atteints. Car, bien que les affections dys soient durables, les prises en charge actuelles, notamment de part leur multidisciplinarité et leur réajustement constant aux données scientifiques disponibles, permettent d'améliorer et/ou de compenser les fonctions déficientes de manière significative. Ainsi, une « prise en charge adaptée offre à l'enfant la possibilité de développer son potentiel scolaire »⁶¹.

2.3.2. Les dys- et l'Ecole

Des liens étroits existent entre les divers troubles dys et l'Ecole puisque c'est fréquemment dans le cadre de cette dernière que se fait leur détection ; la sonnette d'alarme étant le constat de difficultés particulières dans les premières acquisitions scolaires. Cependant, faire la distinction dans les apprentissages entre cheminement normal, retard et troubles n'est pas chose aisée. Cela explique en partie le laps de temps important qui peut s'écouler entre les premières manifestations des syndromes dys et leur diagnostic avéré. Ce temps de latence, pouvant aller de quelques mois à plusieurs années est difficile à gérer à la

⁵⁹ <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/troubles-apprentissages>

⁶⁰ Ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance tels que la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, etc., par opposition aux domaines de l'affectivité. *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

fois pour les élèves, les enseignants et les familles qui se retrouvent en grande difficulté. Aux troubles cognitifs spécifiques vient donc se surajouter une dimension affective corrélée aux doutes, interrogations, incompréhensions qui traversent les uns et les autres. Les relations tendues, douloureuses, voire conflictuelles alors engendrées peuvent pousser l'enfant à se détourner de l'école en désinvestissant le champ des apprentissages.

Les répercussions scolaires des dys- sont multiples et fonction non seulement des pathologies dys diagnostiquées mais également de leur ampleur. La symptomatologie des divers troubles ayant déjà été abordés, seules leurs conséquences dans le domaine scolaire sont maintenant abordées. Pour se faire, un tableau récapitulatif (Tableau 3) a été établi à partir des données de la Fédération Française des Dys (FFdys)⁶².

Tableau 3 : Les répercussions des dys- à l'école

DYSLEXIES ET DYSORTHOGRAPHIES
<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaise tenue des cahiers scolaires. Sont souvent incomplets, illisibles et incompréhensibles, ce qui entraîne des difficultés à étudier les leçons et faire les devoirs. • Difficultés de lecture et d'écriture ne permettant pas d'accéder naturellement à l'information. • Absence de goût pour lire et écrire. • Difficultés d'apprentissage dans de nombreuses matières : les matières littéraires sont les plus affectées, les matières scientifiques aussi peuvent l'être de par les difficultés de compréhension des énoncés. • Problèmes de compréhension des sujets écrits aux examens, de la production d'une copie lisible et correctement orthographiée, et du temps mis pour l'écrire. • Résultats scolaires pas à la hauteur des efforts fournis. • Scolarité plus difficile avec risque de redoublement, interruption de la scolarité ou orientation vers une formation moins ambitieuse que ses capacités intellectuelles seraient en droit de lui autoriser. • Difficulté à gérer des situations où il est nécessaire de lire ou d'écrire (CV, petites annonces, tests d'embauche ...) • Fragilisation psychologique. • Estime de soi diminuée.
DYSPRAXIES
<ul style="list-style-type: none"> • Scolarité très difficile particulièrement dans un certain nombre de matières enseignées comme : <ul style="list-style-type: none"> – la géométrie du fait d'une manipulation inadaptée des instruments comme le compas, l'équerre ...

⁶² <http://www.ffdys.com>

- les matières scientifiques, technologiques, sportives et artistiques.
- Participation limitée aux activités ludiques.
- Mauvaise organisation au quotidien :
 - difficultés dans l'utilisation des manuels scolaires ;
 - difficultés pour organiser les allers et retours de la feuille au tableau, notamment au CP.
- Lenteur.
- Grande fatigabilité.
- Mauvaise estime de soi souvent renforcée par une incompréhension des adultes.
- Isolement social.
- Risque de dépression grave ou de repli sur soi qui peuvent être confondus avec des troubles du comportement.
- Dysgraphie persistante à l'âge adulte ce qui génère une vraie gêne.

DYSCALCULIES

- Difficulté à manier les nombres et les chiffres : durée, distance, quantité ...
- Difficulté en mathématiques et dans les matières nécessitant l'utilisation de données numériques.

DYSPHASIES

- Difficultés dans la communication malgré une bonne appétence pour celle-ci.
- Difficultés d'apprentissage scolaire.
- Difficultés d'intégration scolaire et sociale.
- Risque d'isolement.
- Mauvaise estime de soi.
- Développement éventuel de troubles du comportement.

Bien qu'ayant besoin d'aménagements scolaires individualisés, les élèves dys- poursuivent majoritairement leur scolarité en milieu ordinaire. Leurs troubles spécifiques les contraignent à adapter leurs stratégies d'apprentissage à leurs profils afin de trouver un chemin au-delà de leurs difficultés, ce qui leur demande de gros efforts psychiques, intellectuels et physiques. Pour que l'Ecole puisse agir et prendre en considération les besoins des élèves atteints, les troubles doivent être non seulement repérés, identifiés par les parents et les enseignants mais surtout diagnostiqués par des professionnels de santé experts ; le diagnostic étant l'étape indispensable à l'élaboration d'un projet de soins et d'accompagnement. « Ce projet relève aussi bien du domaine pédagogique, et donc de l'équipe enseignante, que du domaine des soins impliquant différents professionnels (orthophoniste, psychomotricien, psychologue, etc.) »(Broussouloux S., Capuano-Delestre V., Gilbert P., Lefeuvre B., Lefèvre F.& Urcun J.-M., 2009, p. 13). Afin d'être épaulés dans cette étape, il revient dans ces conditions aux parents de

solliciter l'aide de la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), qui siège à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) de chaque département. C'est alors (Figure 23) que pourront être déterminées, définies et planifiées « les interventions de divers professionnels extérieurs à la classe : membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) pour le primaire, médecins de l'Éducation nationale, professionnels du secteur médicosocial exerçant par exemple dans un service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (Sessad) ou un centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), professionnels de la pédopsychiatrie exerçant par exemple dans un centre médicopsychologique (CMP), professionnels médicaux et paramédicaux libéraux. » (*Ibid.* p. 17-18).

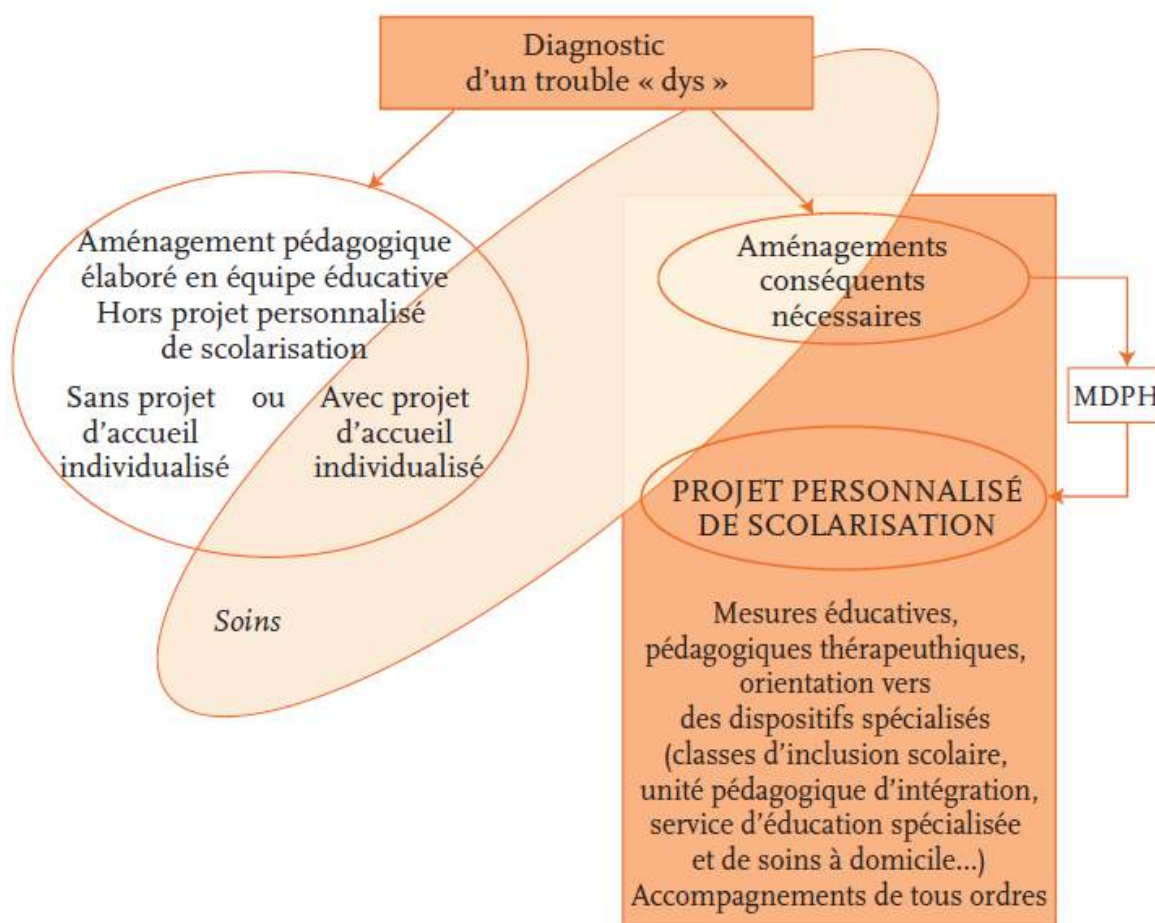


Figure 23 : L'élaboration d'un projet de soins et d'accompagnement⁶³

⁶³ Broussouloux S., Capuano-Delestre V., Gilbert P., Lefevre B., Lefèvre F. & Urcun J.-M., (2009, p. 24)

La scolarisation inclusive en classe ordinaire est majoritaire dans le cas d'élèves dys- mais non systématique. En fonction de l'étendue des troubles et donc des besoins, une scolarisation en classes spécialisées en milieu ordinaire peut se révéler plus adaptée. Il s'agit de dispositifs collectifs spécialisés de scolarisation au sein de l'école ordinaire. Celles que l'on appelait auparavant CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire) ou UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) ont cédé la place, à compter du 1^{er} septembre 2015, aux ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire). Ces classes sont destinées à tous les élèves porteurs de handicap alors scolarisés dans de petites unités comprenant au maximum 12 élèves, encadrés par des enseignants spécialisés, Ces élèves sont intégrés aux classes ordinaires. Cependant, pour certains enseignements, ils bénéficient d'un accompagnement spécialisé en fonction de leurs besoins. « Cette mesure répond ainsi aux préconisations de la loi handicap de 2005 qui précise *« que le parcours de formation des élèves en situation de handicap doit se dérouler prioritairement en milieu scolaire ordinaire »* »⁶⁴. Le Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 27 août 2015 officialise la création des ULIS dans le premier degré par la circulaire n° 2015-129. Afin d'en faciliter la lisibilité pour les familles, le MEN attribue à l'ensemble du dispositif collectif le nom d'ULIS : ULIS-école, ULIS-collège, ULIS-lycée. Les troubles spécifiques du langage et des apprentissages font partie des troubles auxquels les ULIS sont en mesure de répondre⁶⁵.

Ainsi s'achève le portrait de la constellation des dys-, englobant celle des TDA/H, et qui, tout comme la constellation des EIP, appartient à la galaxie des élèves à besoins éducatifs particuliers. Rappelons que cette présentation avait pour but de faire plus ample connaissance avec le public d'élèves de l'école Talentiel choisie comme lieu de recueil de données pour notre étude. En effet, comment interpréter, le plus objectivement possible et avec la rigueur scientifique due à notre recherche, leurs témoignages, leurs ressentis, soit l'ensemble des données qu'ils nous ont permis de récolter, sans ce passage obligé de la rencontre de l'autre. Les développements précédents témoignent donc de cette nécessité de cheminer vers ces élèves certes atypiques mais surtout en souffrance, afin d'être au plus juste dans la présentation de nos résultats, leur

⁶⁴ <https://informations.handicap.fr/art-circulaire-classe-ulis-24-7972.php>

⁶⁵ *Ibid.*

interprétation et leur discussion. Cette deuxième partie ayant également pour objectif de cheminer vers une problématique, il est un dernier acteur, pilier de l'école Talentiel que nous devons évoquer : les parents.

3. La coopération école famille

Qu'ils soient EIP, TDA/H ou dys-, ces élèves, présentant des caractéristiques spécifiques, ont tous en commun un parcours scolaire potentiellement chaotique et douloureux. Leurs troubles spécifiques les contraignent, semble-t-il, à plus d'efforts pour progresser, apprendre, communiquer, s'insérer dans un groupe, etc. Dans de telles conditions, l'accompagnement parental joue un rôle primordial. Les familles aussi doivent redoubler d'efforts afin de soutenir leurs enfants atypiques, particulièrement lorsque les premières difficultés scolaires apparaissent. Découragement, frustration, souffrance psychologique, conflits sont souvent constatés dans de telles situations. Difficile de trouver et de prendre sa place au sein de l'école inclusive et de tous les dispositifs d'aide et d'accompagnement possibles (Figure 4, Partie 1, 1.1.2.1.). Les besoins spécifiques de l'enfant projettent les familles dans un nouvel univers : celui des besoins éducatifs particuliers. Nouvel univers, nouveaux codes, nouveaux repères, nouveaux interlocuteurs, etc. L'identité parentale s'en trouve impactée lourdement ; du statut de « parents d'élèves », ces derniers passent à celui de « parents d'élèves à BEP » : une nuance qui semble faire toute la différence ; y compris pour le MEN qui se sent obligé de rappeler que : « La circulaire relative aux élections des représentants des parents d'élèves pour l'année scolaire 2016-2017 réaffirme l'appartenance des parents des élèves en situation de handicap à la communauté éducative et leur droit d'être parents électeurs ou représentants des parents électeurs »⁶⁶. En vertu de quel argument un parent d'élève en situation de handicap se verrait-il refuser le droit de se présenter en tant que parent d'élève ? Réaffirmer leur appartenance à la

⁶⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

communauté éducative n'est-il pas entériner le fait que les parents d'élèves en situation de handicap voient le handicap de leur enfant rejaillir sur leur identité parentale et induire le fait qu'ils ne sont pas des parents comme les autres ? Qu'ils ont un statut à part dans l'école inclusive ?

Afin de répondre à cette question, une étude de la collaboration école-famille en contexte d'inclusion permet, tout d'abord, de comprendre en quoi la situation de handicap fait de ces parents des interlocuteurs privilégiés du système inclusif. Cela facilite ensuite, une meilleure appréciation des dispositifs de l'école Talentiel aux vues de ceux prônés par l'Ecole inclusive.

3.1. La collaboration école-famille en contexte d'inclusion

Quels que soient les troubles des apprentissages, le développement de l'enfant est impacté par les diverses pathologies, ce qui implique la mobilisation de différents professionnels au sein du projet de soins et d'accompagnement. Les parents font partie des interlocuteurs garantissant un lien permanent entre les professionnels du champ de la santé et ceux du champ scolaire. Mais pour que l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers soit couronnée de succès, ce rôle de simple médiateur doit être dépassé : « Dès le début des interventions ou dès l'admission de l'élève, les familles sont conviées à une participation active. Sans cette participation, les résultats de l'intégration peuvent être insignifiants » (Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006, p. 526). Ainsi poursuivent les auteurs : « Les recherches actuelles font consensus pour affirmer l'influence positive de la collaboration parentale (Deslandes et Bertrand, 2001 ; Epstein, 1992 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997), notamment lorsque l'enfant présente des retards ou des troubles sur le plan du développement (Leach et Swerissen, 1986 ; Seery, Davis et Johnson, 2000) » (*Ibid.*, p. 529).

Ce fait étant établi, quelles réalités objectives recouvrent les termes de « participation », « participation active », « collaboration », « coopération » ? Difficile d'établir un référentiel commun permettant d'en donner une définition stable, valable aussi bien du point de vue des enseignants, des directions d'établissements que des parents. Il en va pourtant de l'avenir scolaire des enfants et donc de la réussite de l'inclusion. « Ainsi, dans un contexte où la

réussite (éducative, scolaire, sociale) des enfants dépend du rapprochement favorisé avec les familles, les risques de dérapage encourus dans ce processus ne peuvent être maîtrisés que si les milieux scolaires adoptent des attitudes de coopération, d'apprentissage et d'expérimentation » (*Ibid.*, p. 529). Ces modes de relation, plus engageants avec l'Ecole, sont d'ailleurs souvent ardemment souhaités par les familles ; soucieuses du bien-être scolaire de leurs enfants et du respect de leurs droits. Cependant, ils peuvent également constituer un écueil : « (...) dans plusieurs cas, la collaboration demandée aux familles met davantage de pression sur celles-ci en perturbant leur système de vie, en créant une dépendance vis-à-vis des enseignants et des experts et en stigmatisant davantage celles dont les enfants présentent de plus graves difficultés (Boutin, 2007) » (*Ibid.*, p. 526). Il est donc peu aisé de faire évoluer les liens sans aggraver les tensions des uns et des autres, sans raviver de blessures, sans générer d'inconfort et sans dérouter. Familles et Ecole doivent relever le défi que leur lance l'inclusion : jouer une partition à quatre mains sans fausse note.

Cette perception collaborative s'inscrit dans le cadre d'une vision systémique « où l'intervention n'est plus axée que sur l'enfant, mais aussi sur la famille, l'école, la classe, l'enseignant et la communauté (Bronfenbrenner, 1979). (...) Le type de collaboration souhaité prend néanmoins diverses formes selon les besoins respectifs et l'interprétation que chaque partie lui accorde (Kasari, Freeman, Bauminger & Alkin, 1999) » (*Ibid.*, p. 529). La catégorisation des divers styles de relation école-famille semble donc être une tâche ardue puisque corrélée aux besoins et à la nature de chacun des binômes. Cependant, un modèle peut être établi sur la base du degré d'implication de chacune des parties au sein de chaque type de coopération déterminé (Figure 24) : « La collaboration des parents et des familles correspond, en contexte d'inclusion, à la prise en charge d'une tâche (Bouchard & *al.*, 1996, p. 22). Elle peut être décrite comme un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs » (*Ibid.*, p. 529).

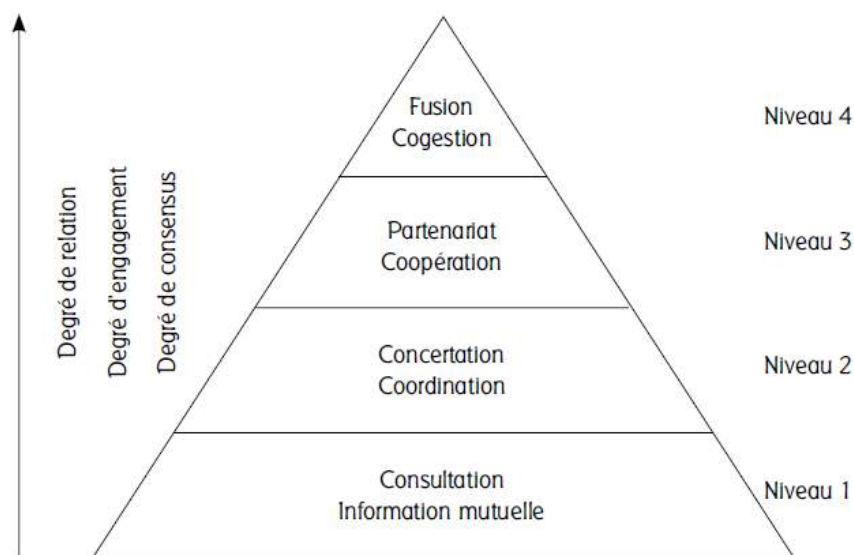


Figure 24 : Les diverses formes de collaboration⁶⁷

En plus d'être modélisante, la figure 24 permet d'apporter un certain nombre d'éclaircissements quant aux différents termes employés pour qualifier les liens Ecole-famille. Elle fait état de quatre formes de collaboration ; classées du degré le plus bas de relation, engagement et consensus (niveau 1), au degré le plus fort (niveau 4) :

- Niveau 1 : la consultation / information mutuelle. Il s'agit de la forme de collaboration la plus courante entre établissements scolaires et familles ; que ces dernières comptent ou pas un membre en situation de handicap en leur sein. Elle est également la moins engageante ; la participation des parents se limitant à des échanges informatifs ponctuels ou périodiques (informations liées à la rentrée scolaire, réunions parents-enseignants, etc.)
- Niveau 2 : la concertation / coordination. Ce niveau de collaboration se traduit dans les faits par l'existence de différents collectifs au sein desquels parents et membres de l'équipe éducative non seulement échangent mais s'investissent : associations de parents d'élèves, comités de pilotages de projets, etc. Cependant, concertation et coordination n'impliquent pas nécessairement le même niveau d'engagement. La coordination ne nécessite pas le consensus. Elle implique des échanges mutuels d'informations ainsi qu'une harmonisation des actions par le biais d'un leader par exemple et de l'adaptation des objectifs de chacun. « Ce peut être le cas lors d'une rencontre entre intervenants et

⁶⁷ Larivée 2003 cité par Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006, p. 530.

parents visant à coordonner un plan d'intervention individualisé pour un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) » (*Ibid.*, p. 530). La concertation quant à elle nécessite plus d'engagement : « elle renvoie au processus d'échange d'idées en vue de s'entendre éventuellement sur un objectif, une démarche ou une attitude commune » (Bouchard *et al.*, 1996, p. 22). Pour ce faire, les acteurs concernés doivent d'abord discuter, pour ensuite confronter leurs points de vue avant d'arriver à un accord » (*Ibid.*, p. 530).

- Niveau 3 : le partenariat / coopération. Partenariat et coopération impliquent une recherche de relations horizontales au sein desquelles tâches et responsabilités sont partagées. La valeur de l'expertise de chacun est reconnue ; la confiance, réciproque. « Ainsi, la participation des parents au processus d'inclusion fait référence, selon Migeot-Alvarado (2000) à la fois à « l'implication collective des familles dans les instances de décision des établissements, à la relation individuelle des familles avec les enseignants, mais aussi à leur contribution indirecte au fonctionnement des établissements (p. 36). Il y a donc lieu, pour favoriser la coopération, d'examiner les mécanismes mettant sur un pied d'égalité les parents et les professionnels » (*Ibid.*, p. 530-531).
- Niveau 4 : la fusion / cogestion. Ce quatrième et dernier niveau est rare car il ne correspond pas au mode organisationnel de l'école ordinaire ; et en particulier de l'Ecole publique française dont la gestion dépend du MEN via les rectorats et les inspections académiques. Ce niveau de collaboration n'est donc possible que dans des établissements privés.

L'importance de relations école-famille de qualité dans le cadre d'une scolarité difficile n'est plus à démontrer : « La relation famille-école est considérée par plusieurs auteurs comme une condition essentielle à la réussite de l'intégration scolaire de l'élève présentant des difficultés (Beveridge, 2005 ; Bouchard et Kalubi, 2003 ; Doré, Wagner, et Brunet, 1996 ; Lavallée, 1986 ; Kalubi, Bouchard et Beckman, 2001 ; Turnbull, Turnbull, Erwin et Soodak, 2006) » (Beauregard, 2006, p. 546). Cependant, si l'inclusion dicte un niveau 3 de collaboration entre parent et Ecole (partenariat/coopération), dans les faits, le passage au niveau 2 (coordination/concertation) semble encore poser problème à de nombreux établissements. Entrevoir les parents comme de véritables partenaires, des

collaborateurs, nécessite bon nombre d'aménagements aussi bien structurels qu'idéologiques. Les rôles de chacun doivent être redéfinis et individualisés en fonction des besoins des élèves et de leurs familles. La sanctuarisation de l'Ecole s'en trouve abolie, engendrant par voie de conséquence un certain nombre de réticences et de tensions de part et d'autre. Afin de créer un climat de confiance, propice à l'instauration de bonnes relations, il revient à l'institution d'ouvrir ses portes et de baliser le chemin à suivre : « Pour Epstein (1992), (...) il faut plutôt montrer aux parents comment prendre plus de place en participant à la gestion institutionnelle ; il s'agit en définitive de mettre en place une action concertée qui accorde plus de place aux parents » (*Ibid.*, p. 531). Qu'en est-il à l'école Talentiel ?

3.2. La collaboration école-famille à Talentiel

Le statut de l'école Talentiel, école privée hors contrat, est minoritaire dans le paysage éducatif français. Cependant, compte tenu du contexte actuel de crise traversé par l'Ecole depuis ces dernières décennies, ce type d'établissements tend à se développer.

Dans l'établissement, la place faite aux parents est importante puisque ce lui-ci est sous tutelle associative. Talentiel, association loi 1901, gère donc l'école du même nom. Il s'agit là d'un marqueur fort de collaboration de niveau 4 (fusion/cogestion) entre la structure et les familles des élèves à besoins éducatifs particuliers qui la fréquentent. Parents et administrateurs, membres de l'association, gèrent donc les comptes de l'école en toute transparence. Mais l'association ne se cantonne pas à un rôle de cogestionnaire. Elle a également vocation à « promouvoir la reconnaissance de la précocité, des troubles d'apprentissages comme des difficultés d'intégration »⁶⁸. Le site internet de l'établissement mentionne également que, dans cet objectif, cette dernière a bâti autour d'elle un réseau multidisciplinaire de professionnels sur lequel s'appuyer : psychologues, coachs, thérapeutes, correspondants de l'Education nationale, pédagogues, etc. Par leur intermédiaire, les élèves et leurs parents adhérents de

⁶⁸ <https://www.talentiel.fr/ok-asso>

l'association peuvent être conseillés et accompagnés dans leurs démarches en vue d'une réintégration dans le milieu scolaire ordinaire inclusif.

Enfin, elle est également instigatrice de sessions de formations, sous forme d'ateliers de Discipline Positive, ouverts à tous et assurés par les enseignants de la structure, tous formés à la DP. Les études ont montré que quel que soit le milieu socio-économique des familles, les parents d'enfants à BEP « semblent, encore plus que les autres, à la recherche de moyens ou de ressources pour améliorer les apprentissages (Bennett, Deluca et Bruns, 1997 ; Grove et Fisher, 1999 ; Leach et Swerissen, 1986 ; Morgan et Demchak, 2000 ; Smith, 2001) » (*Ibid.*, p. 528). L'association Talentiel répond donc à ce besoin à travers la Discipline Positive.

Ainsi avons-nous cherché à définir le contexte de notre étude et à mettre en évidence les spécificités de l'établissement. Cette école, atypique, tente de relever un défi : celui de « donner des ailes » aux élèves à besoins éducatifs particuliers (EIP, TDA/H, dys-), contraints de mettre fin à leur inclusion scolaire pour cause de mal-être. Faire connaissance avec cette structure, les profils de ses élèves ainsi que sa relation particulière aux familles, nous a permis de poursuivre notre cheminement vers notre question de recherche. L'exploration des modalités de la collaboration école-famille a en effet laissé entrevoir les bénéfices à tirer d'un fort niveau d'engagement : bien-être et estime de soi des acteurs semblent en être régénérés. Ces deux champs, une fois fusionnés, semblent donc tout désignés pour constituer le cadre théorique de notre étude. La Partie 3 leur est donc dédiée.

Partie 3 - Éléments essentiels

Le constat de Thomazet, (2012) est sans appel : « La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers reste au centre des préoccupations de tous les acteurs de l'école. Si des progrès ont été accomplis depuis la loi du 11 février 2005, beaucoup reste à faire, notamment, pour les enfants présentant un handicap mental ou psychique, des troubles des apprentissages ou des fonctions cognitives, ou dont les grandes difficultés compromettent la réussite scolaire ». En conclusion de ses « quelques réflexions autour des obstacles à l'inclusion des élèves en situation de handicap », l'auteur ouvre, à l'instar d'Ebersold (2012) qu'il cite, une voie possible : celle « de mettre, non pas l'enfant, mais le devenir de la personne au centre des préoccupations des professionnels ».

Cela nécessite de « repenser l'école » (Thomazet, 2012) ainsi que ses missions ; notamment en prenant conscience que les savoirs académiques ne peuvent être l'alfa et l'oméga du système éducatif français et qu'il faut tenir compte des résultats aux évaluations internationales. Cecchi-Tenerini, (2012) rappelle que la France est 22^{ème} sur 25 en ce qui concerne la qualité de vie à l'école et 2^{ème} après le Japon pour ce qui est des élèves les plus stressés. Les programmes de 2008 de l'Education nationale semblent en avoir pris conscience et incitent à « promouvoir l'estime de soi et le respect des autres » car « Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi ». (Fraschini, 2012, p. 10).

Bien-être et estime de soi sont deux cadres théoriques complexes, multidimensionnels et dynamiques (Figure 25). Sans céder à la tentation du flou définitoire, nous exposons les résultats, parfois contradictoires, de recherches ayant pour objets le bien-être scolaire et/ou l'estime de soi et leur évaluation en contexte de scolarité inclusive, ce qui nous permet de mieux dessiner le chemin qui mène à notre problématique.

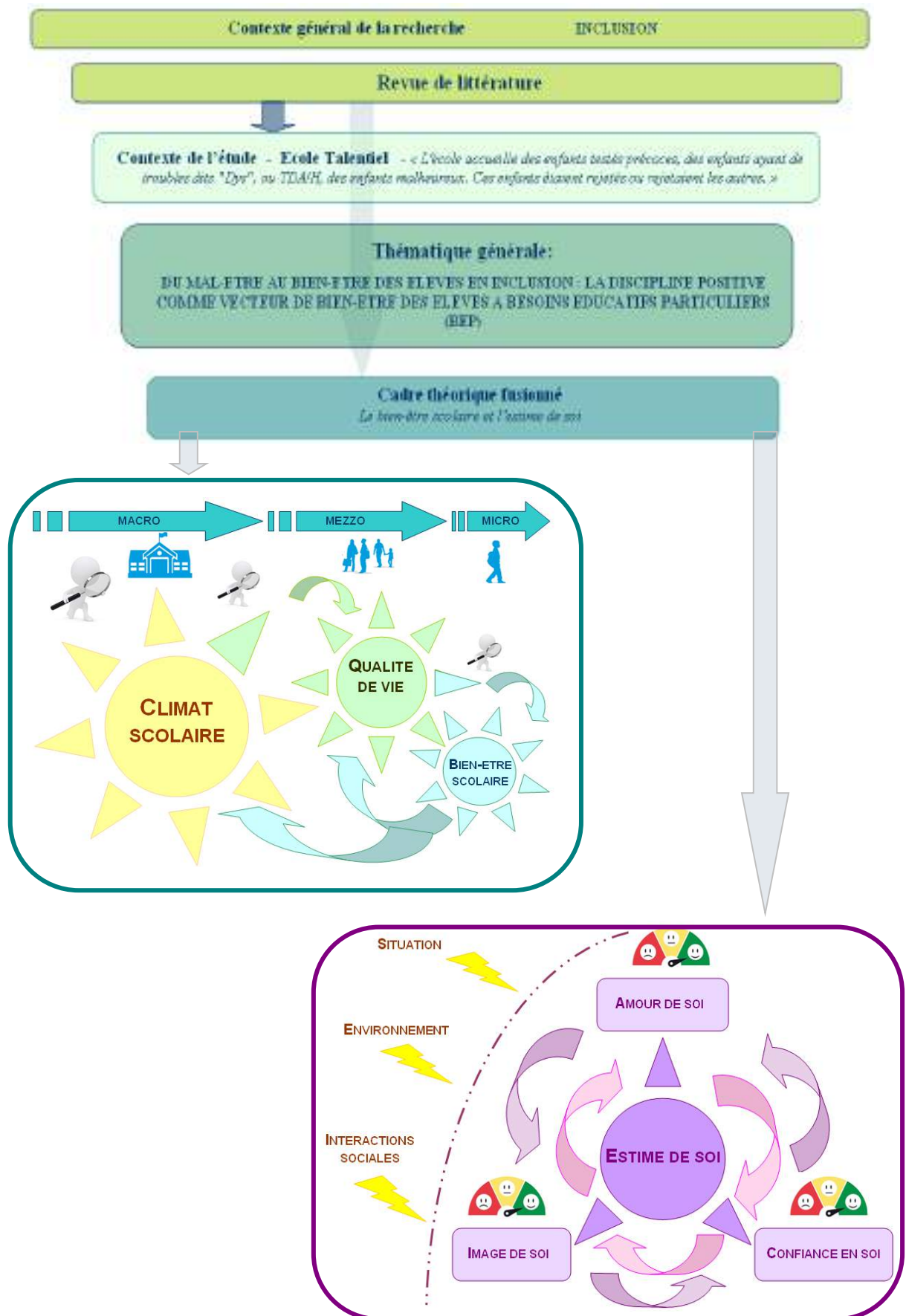


Figure 25 : Le cadre théorique fusionné du bien-être et de l'estime de soi

Partie 3 - Le bien-être et l'estime de soi

(Cadre théorique fusionné)

Bien-être scolaire et estime de soi constituent les cadres théoriques de notre recherche, fusionnés pour les besoins de l'étude. Mais avant toute investigation d'ordre théorique ou conceptuel, un constat, émanant des propos développés en Parties 1 et 2, mérite d'être rappelé : bien que participant d'une philosophie humaniste et d'une vision postmoderne de la société, l'inclusion scolaire, appelée de leurs vœux aussi bien par la société civile que par la sphère politique et inscrite désormais dans la loi, est encore immature. Il s'agit d'une organisation complexe dont la mise en place demande de nombreux aménagements et réajustements au sein des établissements, clé de voute du système, et des équipes éducatives en place. Nombreux sont alors les témoignages semblables celui recueilli par Philip (2016) dans lequel la mère d'un enfant atteint de TDA/H relate comment elle a dû se battre, de l'école primaire au collège, pour faire appliquer la loi (Cf. Partie 1, Encadré 1). Les propos tenus par cette femme sont éclairants quant au combat mené, encore aujourd'hui, cinq ans après l'entrée en vigueur de la loi n°2013-595, par nombre de familles d'élèves à BEP afin que les besoins spécifiques de leurs enfants et leurs droits soient entendus, pris en compte et respectés par l'Ecole. Pour être efficace, l'inclusion doit être bien vécue ; sans cela, le parcours scolaires des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers ne peut être envisagé sereinement par l'institution et vécu sans douleur par les intéressés, leur entourage et leurs enseignants. Il semble que de plus en plus de familles se détournent actuellement de l'école ordinaire. D'après les chiffres, l'enseignement à distance ou à domicile est en plein essor et les établissements privés hors contrat se multiplient⁶⁹. Le bien-être scolaire doit par conséquent être envisagé comme un élément essentiel du système inclusif et de l'Ecole dans son ensemble.

⁶⁹ <https://www.lanouvellerepublique.fr/loir-et-cher/commune/vineuil-41/scolarisation-le-choix-du-hors-contrat>

« Le « bien-être » apparaît aujourd'hui comme une valeur centrale dans le champ social. Il se pose comme un objectif prioritaire des politiques publiques d'éducation et de santé publique » (Kergoat et *al.*, 2016, p. 11). En introduction, il est d'ors et déjà possible de poser deux constats ; l'un explicitant d'une part la complexité du champ de recherche du bien-être, relativement nouveau, notamment en France (*Ibid.*, p. 11) et l'autre justifiant la nécessité, d'autre part, de faire fusionner le cadre théorique du bien-être avec celui de l'estime de soi :

1. Le bien-être scolaire est au cœur d'un cadre théorique en psychologie et en sciences de l'éducation qui mobilise le concept de bien-être au sens large. Des échelles de mesure du bien-être et du bien être scolaire en particulier ont été mises au point et validées (Bacro, Ferrière, Florin, Guimard & Ngo, 2014) ; une en particulier concerne les élèves en situation de handicap (Coudronnière, 2016).
2. L'un des paramètres pris en compte dans l'étude du bien-être à l'école est l'estime de soi des élèves. L'amélioration de l'estime de soi fait d'ailleurs partie intégrante des objectifs que se donnent divers dispositifs d'amélioration du bien-être scolaire, notamment en collège (Garcia & Veltcheff, 2016). Le cadre théorique de l'estime de soi peut donc être perçu comme recoupant celui du bien-être. Les études liées à l'influence d'une haute ou basse estime de soi sur la scolarité, en particulier celle des élèves en situation de handicap, peuvent donc être rattachées à notre projet. Le recours aux résultats de certaines recherches comme celles de Chevallier, De Léonardis, & Courtinat-Camps (2013), Baptiste (2011), Huyghebaert (2012), Saint-Martin (2014), peut donc s'avérer opportun et tout à fait pertinent.

Les développements suivants sont donc consacrés respectivement à l'explicitation des cadres théoriques du bien-être et de l'estime de soi ; en insistant particulièrement sur leur caractère multidimensionnel. Leur complexité intrinsèque pose problème, poussant parfois même certains à leur remise en cause scientifique. C'est le cas notamment de l'estime de soi et de la pertinence de son étude dans le domaine scolaire (Famose & Bertsch, 2009). Quant au bien-être, son utilisation dans le domaine scolaire est encore relativement récente.

1. Le bien-être: un cadre jeune, complexe et dynamique

Désigné en anglais par le terme *well-being*, le champs de recherche du bien-être a fait son entrée sur la scène scientifique internationale au début du XX^{ème} siècle, tout particulièrement dans les pays de langue anglaise et durant l'entre-deux guerres (Kergoat et *al.*, 2016, p. 11). Le bien-être, en tant qu'objet d'étude scientifique est donc relativement récent. C'est un champ de recherche dynamique et transversal : en effet, le bien-être est investigué au travers de nombreuses études aussi bien dans le champ de la psychologie que dans celui de la sociologie, de l'économie, de la santé et plus récemment de l'éducation. Mais « quel que soit le champ disciplinaire, le bien-être reste un concept polysémique, qui continue à susciter de vives polémiques (Pollard & Lee, 2003) quant à la manière d'opérationnaliser le « sentiment général d'agrément » qu'il désigne ou encore de définir les déterminants susceptibles de l'influencer. Les définitions et les indicateurs envisagés foisonnent » (*Ibid.*, p.11).

1.1. Une épistémologie complexe

Comme l'a si bien formulé Georges Elgozy : « Définir est plus complexe qu'on ne croit, sinon plus complexe qu'on ne saurait croire. Au demeurant, il s'avère que tout problème complexe - s'il est traité avec le maximum de scrupule - ne cesse de gagner en complexité »⁷⁰. Nos développements précédents ont déjà conduit le lecteur à voyager, même si ce n'est que de manière furtive, au sein de ce que Habib (2014) nomme « la constellation des dys ». Les propos qui suivent filent en quelque sorte la métaphore du voyage intersidéral et conduisent à la découverte non pas d'une mais de plusieurs constellations gravitant au sein de la même galaxie. Car définir le bien-être scolaire, c'est avant tout se poser la question de l'échelle à laquelle le regard souhaite être porté. En effet, pour parvenir à une définition valide et opérante, il nous faut tout d'abord aborder le climat scolaire, échelle macro, puis traverser la qualité de vie, échelle mezzo,

⁷⁰ Georges Elgozy , « L'esprit des mots ou l'antidictionnaire », Denoël, 1981.

avant d'atteindre enfin le bien-être⁷¹, échelle micro (Figure 26). Sans cette vue d'ensemble et cette prise de conscience de l'impact de l'échelle considérée, le risque est encouru de porter sur le bien-être scolaire un regard tronqué, réducteur qui porterait atteinte à la valeur scientifique du travail présenté. Avant donc d'investiguer plus avant la polysémie du concept de bien-être ainsi que son caractère multidimensionnel, il nous faut tout d'abord comprendre quelle est sa place au sein de l'ensemble plus vaste auquel il appartient : à savoir le climat scolaire lui-même multidimensionnel et multistructurel.

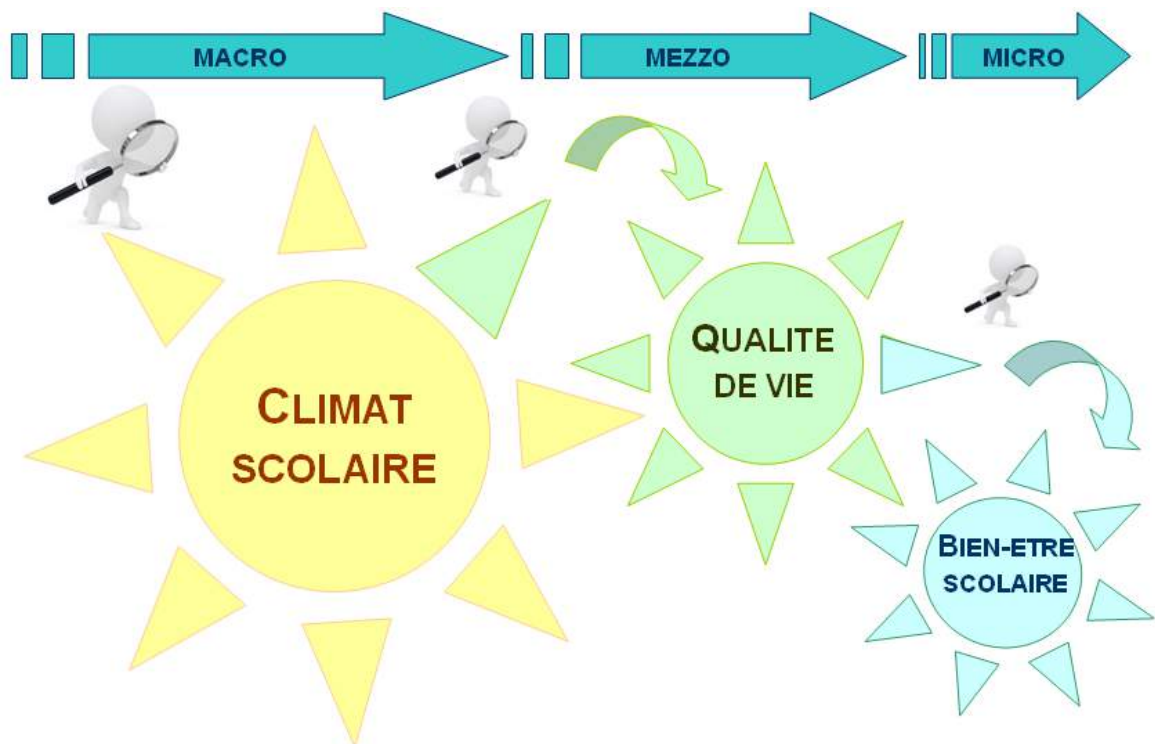


Figure 26 : Les rapports d'échelle entre climat scolaire, qualité de vie et bien-être scolaire

Climat scolaire, qualité de vie et bien-être scolaire sont donc à considérer dans une perspective systémique, en tant qu'éléments constitutifs d'une organisation complexe de notions polysémiques et multidimensionnelles relevant chacun d'une échelle particulière d'analyse qu'il est déterminant de prendre en compte afin de mesurer la nature et l'intrication des liens qui les unissent.

⁷¹ Dorénavant, afin de ne pas alourdir la rédaction, nous entendons par « bien-être », le « bien-être scolaire ».

1.1.1. Le bien-être et le climat scolaire (échelle macro)

Envisager tout d'abord la relation entre bien-être et climat scolaire à l'échelle macro, semble une tâche ardue. Cependant, cela permet de faire plus ample connaissance avec l'Ecole, d'apprendre à la connaître de l'intérieur. C'est également mieux en cerner les enjeux, les acteurs, les freins et les limites.

1.1.1.1. Le climat scolaire : les définitions scientifiques

Dans le rapport intitulé « Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration », Debarbieux et *al.*, (2012, p. 2) précisent que le climat scolaire est l'objet d'études systémiques depuis le milieu du XX^{ème} siècle et que ces dernières augmentent significativement depuis quelques années, tous pays confondus. La littérature scientifique autour de cette « topique » foisonne, montrant un engouement de la recherche pour ce champ : « La compilation bibliographique sur laquelle cette synthèse repose comprend plus de 100 pages et près de 1000 entrées différentes » (*Ibid.*, p. 2). Mais au-delà du travail titanesque abattu par le collectif de chercheurs, ce qui nous interpelle est la remarque formulée ensuite : « Toutefois, il convient de remarquer que bien des recherches jugées pertinentes par les experts du groupe ne portent pas sur le climat scolaire. Ainsi les mots-clefs repérés par Benbenishty et Astor comprennent aussi : *School reform* ; *Social and Emotional Learning* ; *Life skills* ; *School Mission*, *School Organization* ; *Leadership (principal)* ; *Teacher-Student relatedness*, *School Safety* ». Et les auteurs de justifier : « La multiplicité des dimensions du climat scolaire implique des sous-catégories qui possèdent leur propre littérature : par exemple les relations entre pairs, les relations entre élèves et enseignants, etc. » (*Ibid.*, p. 2). Au sein de la citation précédente, certaines notions raisonnent tout particulièrement ; puisqu'ayant fait précédemment l'objet de développements au sein de notre propre étude : « *Social and Emotional Learning* » et « *Life skills* », synonymes de CPS (compétences psychosociales) dans la littérature anglo-saxonne ; « *School Mission* », « *Leadership (principal)* » faisant écho aux propos tenus par Ebersold (2009) sur l'avènement de l'école postnormative et commentés en Partie 2.

Pour l'heure, nous reprenons à notre compte les propos tenus par Debarbieux et *al.*, (2012, p. 2) : « Il n'existe pas de définition univoque et consensuelle. Anderson (1982) a montré combien il s'avère difficile de définir le climat scolaire, étant donné que chaque universitaire et chaque professionnel utilisent une large palette de modèles plus implicites qu'explicites sur le sujet ». Alors, si nous semblons dans un premier temps tenue en échec dans notre entreprise d'élaboration d'une définition, il convient peut-être de changer notre angle d'analyse et de considérer cette impasse comme l'opportunité de voir le problème sous un autre jour. Plutôt que de tenter vainement de définir ce qu'est le climat scolaire, essayons plutôt de cerner ce qu'il n'est pas : la compilation d'évaluations d'états de bien-être individuels : « La notion de climat scolaire n'est pas simplement le cumul de niveaux de bien-être individuels » (*Ibid.*, p. 1) ; « Le bien-être des élèves et des personnels peut parfois intervenir dans la définition du climat scolaire. Cependant, celui-ci ne peut se réduire à un indicateur agrégé des niveaux de bien-être individuels » (Murat & Simonis-Sueur, 2015, p. 3). Comment alors observer le climat scolaire ? A cette question, Murat & Simonis-Sueur (2015, p. 3) répondent de la manière suivante : « (...) le climat scolaire n'est pas observé en tant que tel : on ne peut en voir que les conséquences (le nombre de faits de violence, le taux d'absentéisme) ou recueillir l'opinion à ce sujet des différents intervenants dans l'établissement ». L'impasse définitoire trouve alors une explication : le climat scolaire est très difficile à définir car son observation ne peut se faire que de manière indirecte. Sorte d'entité intangible, seuls ses stigmates au sein de l'Ecole sont visibles, observables, quantifiables et donc interprétables scientifiquement. Partir des observables est donc la piste la plus prometteuse afin de définir ce qu'est le climat scolaire.

A nouveau, nous nous référons pour ce faire au rapport rédigé par Debarbieux et *al.*, (2012, p. 2-3) : « Plus important peut-être qu'une définition univoque du climat scolaire (qui, techniquement, pourrait se résumer dans un indice de climat scolaire » (Debarbieux, 1996 ; Fotinos, 2006 par exemple) ce sont les différentes dimensions – les différents facteurs explicatifs – agissant sur ce climat scolaire qui importent (d'où la construction de modèles multifactoriels) ». En intégrant les suggestions de l'OCDE en matière de prise en compte de l'influence

de la qualité du bâti sur le climat scolaire, corroborées par Musset (2012 ; cité par *Ibid.*, p. 3), les auteurs reprennent à leur compte la modélisation de Cohen et ses collègues autour de cinq éléments permettant d'appréhender le climat scolaire au sein d'un établissement (*Ibid.*, p. 3) :

1. les relations ;
2. l'enseignement et l'apprentissage ;
3. la sécurité ;
4. l'environnement physique ;
5. le sentiment d'appartenance.

A ces cinq dimensions, les auteurs précisent que trois autres facteurs peuvent être ajoutés :

1. une participation significative ;
2. une réaction face aux comportements à risque ;
3. une attention portée par l'école à la vie familiale.

A nouveau, le dernier facteur mentionné renvoie à l'un des thèmes abordés en Partie 2 du mémoire : la collaboration école-famille.

Bien que notre tentative définitoire se soit heurtée à l'intangibilité du concept, et avant de prendre connaissance de la position de l'École en la matière, la présentation du climat scolaire permet de mettre en lumière les relations ténues que bien-être et climat scolaire entretiennent à l'échelle macro tout en ayant bien conscience que l'un ne peut se résumer à l'autre. De plus, ce tour d'horizon met en évidence la présence de satellites, déjà identifiés en Parties 1 et 2 du mémoire, tels que les compétences psychosociales (CPS), les missions de l'école, le leadership et la collaboration école-famille qui semblent influencer sur la galaxie du climat scolaire (Figure 27).

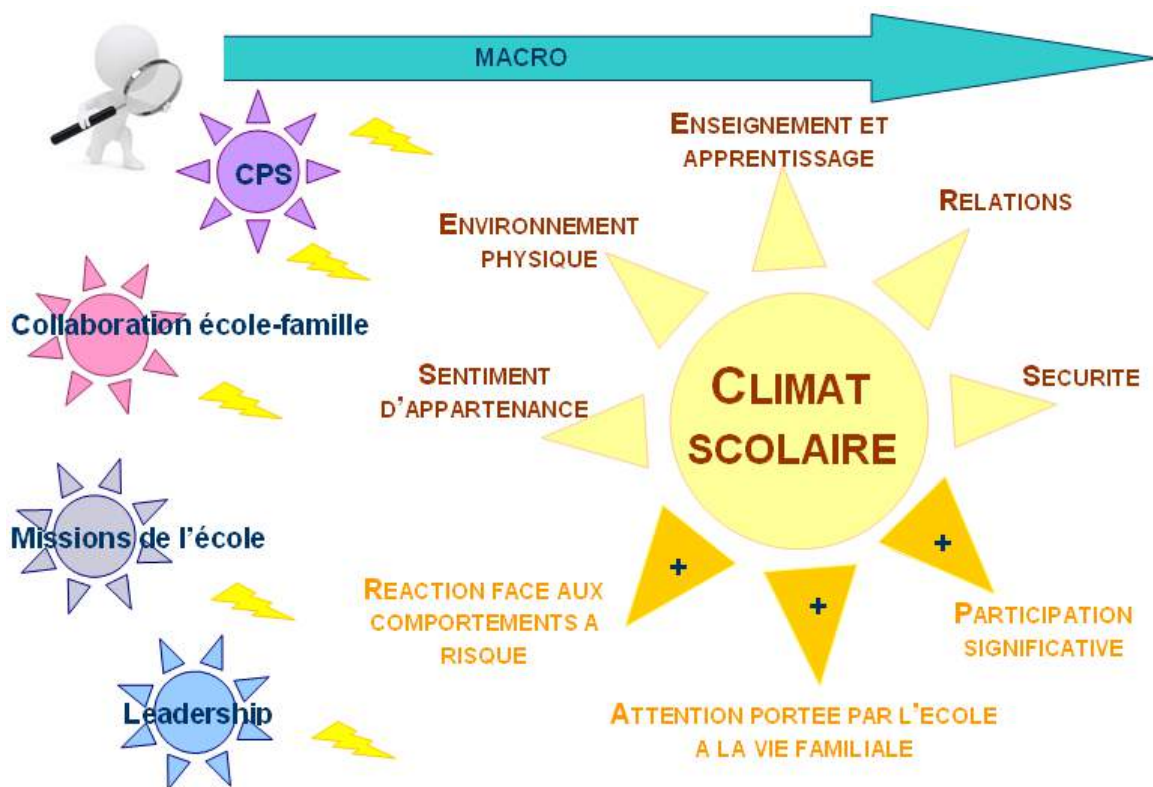


Figure 27 : Le climat scolaire à l'échelle macro

1.1.1.2. Le climat scolaire : la définition de l'Ecole

Si la recherche peut sembler quelque peu enferrée dans un flou définitoire, qu'en est-il de la position de l'Education nationale face à la notion de climat scolaire ? Force est de constater qu'elle s'est en tous cas emparée du sujet puisqu'un site web collaboratif⁷² y est entièrement dédié au sein du réseau Canopé (Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques)⁷³. La Figure 28, capture d'écran de la page d'accueil du site, met non seulement en évidence la définition retenue par le MEN du concept de climat scolaire, mais également la manière dont l'Education nationale l'opérationnalise via les différents onglets du site : « Comprendre », étape préliminaire à une prise de conscience ; « Diagnostiquer » pour auditer ses structures ; « Agir ».

⁷² <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

⁷³ « Placé sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, Réseau Canopé édite des ressources pédagogiques transmédias (imprimé, web, mobile, TV), répondant aux besoins de la communauté éducative. Acteur majeur de la refondation de l'école, il conjugue innovation et pédagogie pour faire entrer l'École dans l'ère du numérique ». <https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html>



Figure 28 : Le climat scolaire – Réseau Canopé

La définition retenue semble à première vue très évasive et somme toute relativement éloignée de celle sus présentée et ayant cours au sein de la communauté scientifique : « concerne toute la communauté », « responsabilité collective », « construction du bien-vivre et du bien-être » et enfin « défi ». Aucun de ces termes, aucune de ces expressions, présentés par le MEN comme définitoires, ne figure dans la modélisation de la galaxie du climat scolaire telle qu'elle est envisagée par la recherche (Figure 33). Cependant, l'apparition du concept de « bien-être » est à relever ; son absence au sein de la modélisation scientifique s'expliquant par le fait que cette dernière se situe à l'échelle macro (Figure 26). Mais en cliquant sur le lien « En savoir plus », voici ce que l'on peut lire : « Le climat scolaire concerne toute la communauté éducative. Il renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissages et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien être pour les élèves et pour les personnels dans l'école. La qualité et le style de vie scolaire reposent sur un sentiment de sécurité mais ce sont surtout l'engagement, la motivation, le plaisir qui comptent. Le climat scolaire reflète aussi le jugement qu'ont les parents, les personnels et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie scolaire. Elle prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large, et les différents groupes sociaux au sein et autour de l'école. La notion de climat scolaire fait l'objet de recherches depuis une trentaine d'années. Les recherches ont inclus les études sur « l'effet-classe » et « l'effet-maître », les effets de la composition des classes (très dépendante du

climat organisationnel et du style de leadership). Aujourd'hui, la notion de climat scolaire pose le cadre d'une réflexion sur une école de qualité »⁷⁴. On s'aperçoit alors que la définition proposée aux visiteurs du site emprunte en réalité les principaux sillons creusés par la recherche et reprend notamment les conclusions du rapport *Climat scolaire et bien-être à l'école*, (2015).

De l'avancée des études scientifiques dans le domaine du climat scolaire, l'institution scolaire retient un certain nombre d'informations permettant un bref état des lieux situationnel du climat scolaire : « Les deux dernières enquêtes de climat scolaire en France, passées auprès des élèves et auprès des personnels du primaire et du secondaire montrent que :

- une grande majorité d'élèves vivent plutôt heureux dans leur établissement mais 1 élève sur 10 est victime de harcèlement douloureux en milieu scolaire ;
- 11 à 12% d'élèves sont harcelés. Le harcèlement moral s'élève à 14% avec des conséquences en termes de santé mentale, et de scolarité (décrochage, absentéisme, perte d'image de soi, tendances dépressives) ;
- on observe une surreprésentation des garçons victimes et agresseurs ;
- 25% des élèves absentéistes le sont pour des raisons de harcèlement (*Blaya, 2009*) ;
- l'amélioration du climat scolaire et le développement des compétences sociales des enfants, en particulier l'empathie, apaisent l'ensemble des relations au sein de l'école (*À l'école des enfants heureux, enfin presque, OIVE/Unicef, 2011*) ».⁷⁵

A l'aune de ces connaissances actualisées, le MEN élabore une stratégie dans l'optique d'agir positivement sur le climat scolaire au sein des établissements : « Le climat scolaire relève de sept facteurs interdépendants sur lesquels il est possible d'agir.

1. les stratégies d'équipe : la dynamique pour briser la solitude dans la classe ;
2. les pédagogies coopératives : les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves ;
3. la justice scolaire : un cadre et des règles explicites et explicitées ;

⁷⁴ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre/quest-ce-que-le-climat-scolaire.html>

⁷⁵ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre/quest-ce-que-le-climat-scolaire.html>

4. la prévention des violences et du harcèlement ;
5. la coéducation : avec les familles ;
6. les pratiques partenariales ;
7. la qualité de vie à l'école : organiser le temps et l'espace »⁷⁶.

Il convient de noter que la qualité de vie est citée comme facteur sur lequel il est possible d'agir afin d'améliorer le climat scolaire ; notons également le rappel de l'importance de la collaboration Ecole-famille sous la bannière « coéducation ».

A travers ce plan d'action ciblé, les pouvoirs publics poursuivent simultanément plusieurs objectifs tels que :

- l'amélioration de la réussite scolaire
- la réduction des inégalités
- la baisse de la victimation
- l'amélioration du moral des élèves et des enseignants.⁷⁷

Via le site collaboratif développé par Canopé, dédié entièrement au climat scolaire, le MEN envoie un signal fort quant à son souhait de « Comprendre », « Diagnostiquer » et « Agir ». Pour ce faire, le ministère ne peut faire cavalier seul. Il a besoin de la recherche et tout particulièrement d'une collaboration étroite entre les scientifiques et les acteurs de terrain. Un lien permet ensuite d'être redirigé vers une page intitulée « Interfaces entre les chercheurs et les acteurs de l'école ». Les formateurs y sont mentionnés comme un maillon essentiel de coopération et désignés comme les « médiateurs entre les champs de recherche et les équipes enseignantes ». L'objectif affiché de ce partenariat avec la recherche est de définir « des orientations, des démarches et des outils pour concevoir et mettre en œuvre des formations efficaces »⁷⁸. Et l'institution de conclure : « Agir ensemble c'est aussi s'inscrire collectivement dans une dynamique de questionnement des organisations et des pratiques et construire les coopérations les plus riches au sein des collectifs professionnels et en se rapprochant des acteurs de la recherche. La formation est un des leviers de cette conduite conjointe du changement »⁷⁹.

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/axeld/strategies-dequipe/ressourceld/interfaces-entre-les-chercheurs-et-les-acteurs-de-lecole.html>

⁷⁹ *Ibid.*

Ainsi, depuis la nomination en novembre 2012 d'une délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire (DMPLV)⁸⁰, le Ministère de l'Éducation nationale mène « une démarche pro-active et fondée sur la recherche » afin d'améliorer la qualité du climat scolaire⁸¹ : « La recherche scientifique a établi le lien très fort entre qualité du "climat scolaire", victimation à l'école, qualité des apprentissages et réussite scolaire. Il y a donc un enjeu majeur à sensibiliser et mobiliser tous les acteurs à ces thématiques, mentionnées tant dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République que dans le rapport annexé ». Ce partenariat MEN-Recherche a permis à de nombreux travaux de voir le jour, relançant ainsi les études, notamment longitudinales, aussi bien dans le champ du climat scolaire, de la qualité de vie (QDV) ou encore du bien-être scolaire ; la QDV étant identifiée par le MEN comme le septième facteur interdépendant du climat scolaire sur lequel il est possible d'agir.

1.1.2. Le bien-être et la qualité de vie (échelle mezzo)

Interroger la notion de qualité de vie, c'est certes atteindre une nouvelle constellation, mais c'est avant tout changer d'échelle ; passer du macro, galaxie du climat scolaire, au mezzo, qualité de vie. En 2010, en conclusion de son ouvrage intitulé « L'évaluation des compétences scolaires », Philippe Guimard identifiait deux compétences majeures pour le XXI^{ème} siècle : qualité de vie et bien-être ; il postulait : « (...) le bien-être et la qualité de vie vont devenir des concepts centraux en éducation dans la mesure où ils renvoient tout à la fois à des objectifs à atteindre et à des conditions définissant une éducation de qualité, nécessaire à l'atteinte de ces objectifs » (Guimard, 2010, p. 123).

1.1.2.1. La qualité de vie : les définitions scientifiques

Le concept de qualité de vie (QDV) est issu du champ sanitaire et social. En 1994, l'OMS définit la qualité de vie « selon la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses

⁸⁰ Cette délégation est animée par Éric DEBARBIEUX et rattachée à la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). Elle est chargée des missions d'impulsion, d'observation, d'analyse, de conseil et de formation.

⁸¹ <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/priorites-nationales/climat-scolaire/>

inquiétudes »⁸². Cependant, son opérationnalisation dans le domaine de l'éducation est relativement récente et aucune modélisation théorique susceptible de rendre compte de la QDV en contexte scolaire ne semble faire véritablement consensus au sein de la communauté scientifique : « (...) bien que la notion de qualité de vie commence à être prise en compte en éducation dans le cadre des évaluations internationales (cf. OCDE, 2007, par exemple), et qu'elle ait donné lieu à l'élaboration de nombreux indicateurs internationaux permettant des comparaisons entre pays (UNICEF, 2007), elle n'en demeure pas moins complexe à définir » (*Ibid.*, p. 124). Ce point de vue est corroboré par Fabien Bacro et Agnès Florin dans leur introduction à l'ouvrage issu du 32^{ème} symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (APSLF) qui s'est tenu à Nantes du 30 novembre au 1^{er} décembre 2012 et avait pour thème : « La qualité de vie dans tous ses états » : « (...) comme le soulignent de nombreux auteurs, le caractère multidimensionnel de cette notion la rend particulièrement complexe à opérationnaliser et aucune définition ne semble faire consensus dans la littérature scientifique. Ainsi, de nombreuses interrogations demeurent sur la définition de la qualité de vie, les dimensions à évaluer, et sur la place accordée à la subjectivité des personnes interrogées » (Association de psychologie scientifique de langue française & Bacro, 2014, p. 8). Différentes approches de la QDV scolaire ressortent des travaux de recherche : « Bien que le caractère multidimensionnel de la QDV scolaire semble aujourd'hui admis par la communauté scientifique, cette notion reste encore mal définie et difficile à délimiter en raison de la diversité des approches adoptées pour l'appréhender (Guérette & Fortin, 2011 ; Weintraub & Bar-Haim-Erez, 2009) » (Charlotte Coudronnière & Mellier, 2016, p. 9).

Nous voici donc à nouveau confrontée à des difficultés définitoires liées à la complexité du concept et à son caractère multidimensionnel et multistructurel. Tentons alors d'appliquer la même stratégie que précédemment pour le climat scolaire ; à savoir, une définition par empreinte. Commençons par définir ce que la QDV n'est pas. Selon Guimard (2010) : « (...) elle ne peut se réduire à la seule évaluation objective des conditions de vie matérielle et de santé d'une personne et (...) elle doit nécessairement intégrer l'appréciation par la personne elle-même

⁸² <http://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole/comment-la-recherche-definit-la-qualite-de-vie-a-lecole/>

des relations qu'elle entretient avec son environnement en fonction de critères à la fois objectifs et subjectifs (Lawton, 1997) » (*Ibid.*, p. 124). Ainsi, si le climat scolaire s'entend à l'échelle macro de l'établissement, la QDV s'applique à l'échelle mezzo de l'individu et des relations que ce dernier entretient avec son environnement. A ce titre, elle prend en considération, en plus de certains critères objectifs, des dimensions subjectives : « Ce concept global et multidimensionnel intègre donc diverses dimensions relevant de l'évaluation subjective que la personne fait de ses conditions de vie, de son état de santé, de ses relations sociales, etc. » (*Ibid.*, p. 124). Dans le champ de l'éducation, le contexte scolaire semble constituer l'une des dimensions majeures de la QDV : « Une grande partie des recherches récentes sur cette thématique s'inscrit dans le cadre d'une conception multidimensionnelle et subjective du bien-être et de la qualité de vie. S'agissant des enfants et des adolescents, diverses recherches indiquent que le contexte scolaire constitue avec la famille, les relations avec les pairs, etc., une dimension importante de leur qualité de vie (Coudronnière, Bacro, Guimard, & Florin, 2015) » (Bacro et al., 2017, p. 63).

Bien que la QDV scolaire soit plus tangible et plus directement observable par les chercheurs que le climat scolaire, la modéliser de manière satisfaisante et suffisamment fine semble encore poser problème et faire débat. Cependant, certains traits semblent admis et validés par la communauté scientifique et internationale : « Pour la plupart des auteurs, la QDV à l'école est un construit de la QDV générale de l'élève qui concerne plus spécifiquement les perceptions qu'il a de ses conditions de vie et de sa satisfaction à l'égard du contexte scolaire (Huebner, 1991 ; Randolph *et al.*, 2009). Elle se mesure alors par le niveau de bien-être ou de satisfaction des élèves, par les expériences positives et négatives qu'ils vivent dans les activités quotidiennes de leur vie scolaire (Malin et Linnakylä, 2001 ; Huebner *et al.*, 2001 ; Bacro et Florin, 2013). Pour l'OCDE (2009), la QDV scolaire est un des indicateurs du bien-être assuré aux enfants. Elle est estimée positivement par le pourcentage d'enfants qui déclarent aimer l'école et, sur le versant négatif, par les brimades vécues en milieu scolaire (harcèlement) » (Charlotte Coudronnière & Mellier, 2016, p. 9). Quelle définition l'Ecole a-t-elle retenue ?

1.1.2.2. La qualité de vie : la définition de l'École

Le site collaboratif sur le climat scolaire du réseau Canopé donne la définition suivante de la QDV scolaire : « La qualité de vie à l'école, c'est l'attention portée à la qualité des temps, des espaces, à la convivialité scolaire et au bien être »⁸³. Une nouvelle fois, la définition retenue par l'institution semble éloignée de celle de la recherche qui évoquait parmi les dimensions de la QDV scolaire : « le contexte scolaire », « la famille » et « les relations entre pairs ». Lorsque l'on consulte ensuite la ressource proposée sous la définition, intitulée « Agir sur la qualité de vie à l'école : organiser le temps et l'espace », une précision est apportée : « L'attention portée à la qualité de vie à l'école est un facteur influant sur le climat scolaire »⁸⁴. Le lien entre macro et mezzo est fait ; la QDV étant perçue par l'institution comme un moyen d'action, mettant un point final à la définition proposée de la QDV scolaire. La volonté d'une démarche pro-active en lien avec la recherche est ensuite à nouveau affichée puisque les travaux d'Ortega (2001) sur l'approche espagnole de la convivialité scolaire sont cités en encadré, tout comme un rapport de l'Unicef (2011) intitulé *A l'école des enfants heureux, enfin presque*.

Très vite, la place est donnée à « l'Agir » ; et ce, autour de trois pôles : l'école, la classe et l'élève. Les moyens d'action en faveur de « l'engagement, la coopération et la motivation » sont listés de manière très concrète et pour chacun des trois pôles identifiés :

- « Dans l'école : organiser des journées de la propreté et de la beauté de l'école avec les partenaires ; expliciter et rendre vivants les différents lieux, hors de l'école, dans l'école, leurs différentes fonctions, leurs différents usages ; organiser les différents temps, notamment les récréations avec du matériel et des activités ludiques et des lieux de repos possibles ; encourager la création d'un club écologique pour la création d'un jardin potager ; créer et apposer des bannières réalisées par les élèves à l'entrée de l'établissement ; présenter régulièrement les travaux réalisés par les enfants aux parents ; imaginer un repas « zéro déchet » à l'école ; proposer à tous les membres de

⁸³ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/axeld/qualite-de-vie-a-lecole.html>

⁸⁴ *Ibid.*

la communauté éducative des affiches de règles de vie réalisées par les élèves pour rendre l'école plus accueillante et plus propice aux apprentissages.

- Dans la classe : organiser l'espace de la classe afin d'encourager l'apprentissage collaboratif, l'engagement des élèves dans les apprentissages et les principes d'une éducation inclusive ; afficher les travaux de tous les élèves dans la classe, les couloirs, le hall, le CDI ; s'assurer que la classe, les couloirs, le hall, le CDI reflètent les travaux de tous les élèves et de toutes leurs sensibilités sans exception ; les élèves doivent se reconnaître dans leur diversité dans leur environnement de travail.
- Avec l'élève : créer un groupe d'élèves ambassadeurs du développement durable dans l'école, susceptibles de former les autres élèves ; élaborer, travailler avec les élèves des affiches des règles de vie destinées à tous afin de rendre l'école plus accueillante et plus propice aux apprentissages »⁸⁵.

S'en suit la mise en avant de deux projets, jugés inspirants par l'institution : le projet éducatif « Espaces ludiques en milieu scolaire » piloté par la DGESCO et consistant à « proposer, au sein des écoles, des espaces spécifiques ouverts aux élèves dans le hors-temps scolaire et consacrés à des activités ludiques » ; l'architecture de l'école Marmoutier « conçue par Dominique Coulon, un architecte alsacien qui tente de placer l'enfant au cœur du bâtiment dans chacune de ses réalisations »⁸⁶.

Si l'on reprend les trois leitmotifs mis en avant par le ministère en matière de climat scolaire, « Comprendre », « Diagnostiquer », « Agir », il apparaît clairement qu'en matière de QDV scolaire, la compréhension du concept est réduite à son strict minimum et le diagnostique à peine effleuré. Seule l'action est mise en avant ; d'une manière pratico pratique, à travers des séries d'exemples très concrets à mettre en œuvre au sein des établissements, des classes ou auprès des élèves. Cependant, la définition présentée de la qualité de vie en milieu scolaire, bien que concise, nous permet de compléter un certain nombre de dimensions (Figure 29), évoquées par Bacro, Guimard, Florin, Ferrière, & Gaudonville, (2017, p. 63).

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*

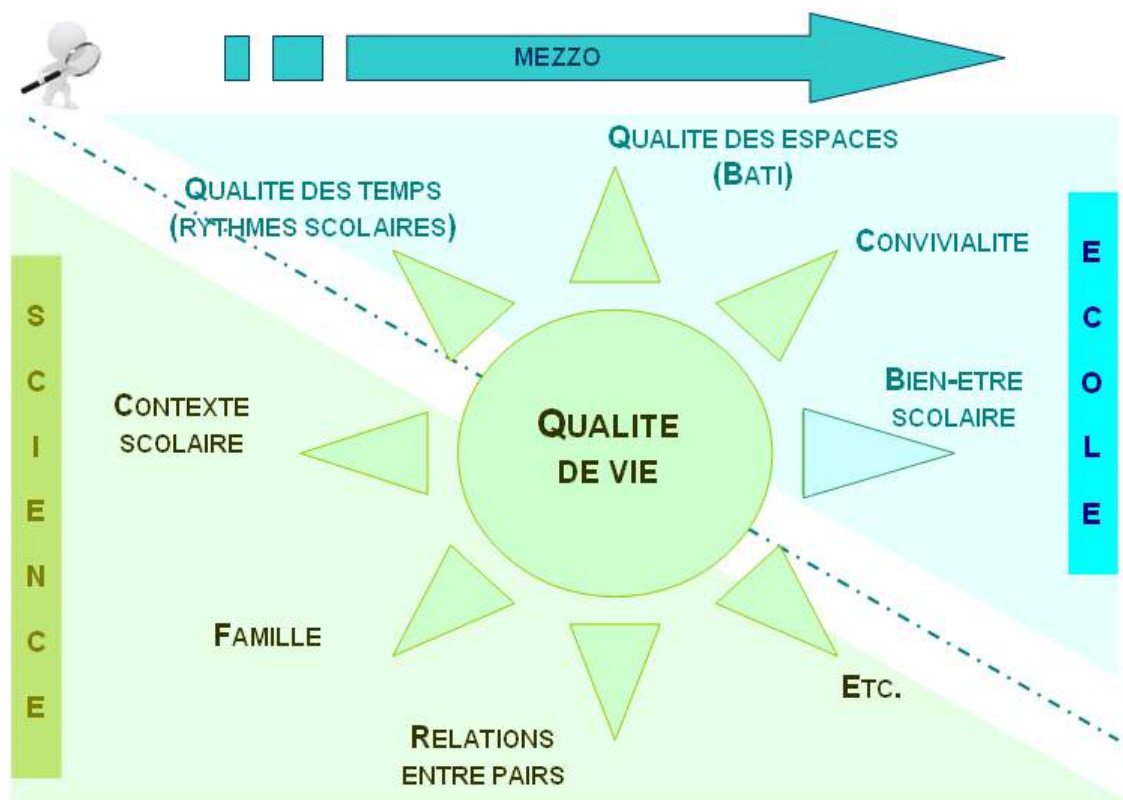


Figure 29 : La qualité de vie scolaire

« La qualité de vie est un concept large, qui dépasse celui des conditions de vie et renvoie à l'épanouissement humain, au bonheur, à la santé environnementale, à la satisfaction de vie et au bien-être général d'une société, que certains économistes (Commission Stiglitz-Sen-Fitoussi, 2009⁸⁷) ont proposé d'intégrer dans la mesure des performances économiques et du progrès social » (Association de psychologie scientifique de langue française & Bacro, 2014, p. 7). Ce constat sur la QDV globale met en lumière les liens qui se tissent entre le concept de qualité de vie et les valeurs sociales, humaines de l'inclusion ; expliquant l'intérêt croissant pour la QDV scolaire dans le secteur de l'éducation depuis l'avènement du système solaire inclusif. « Qualité de vie et bien-être vont souvent de pair, comme le démontre une enquête récente de l'INSEE⁸⁸ en étudiant la satisfaction de vie des adultes vivant en France métropolitaine (...) » (*Ibid.*, p.7-8).

⁸⁷ Stiglitz, Sen, Fritoussi, 2009, Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social, Rapport au président de la République. *Richesse des nations et bien-être des individus*. Paris, Odile Jacob.

⁸⁸ Amiel, Godefroy, Lollivier, 2013, Qualité de vie et bien-être vont souvent de pair, *INSEE Première*, n°1428, janvier.

1.1.3. Le bien-être scolaire (échelle micro)

Après avoir tout d'abord abordé le climat scolaire, échelle macro, puis la qualité de vie, échelle mezzo, nous développons maintenant le bien-être⁸⁹, échelle micro (Figure 32). Le cadre théorique que nous souhaitons opérationnaliser dans notre recherche est bien celui du bien-être en contexte scolaire. Depuis quelques années, une importance toute particulière est portée par le monde de l'Education à la réussite scolaire. Les résultats des enquêtes comparatives internationales, comme PISA⁹⁰ (**Annexe 11**), ne sont bien entendu pas étrangers au fait que les systèmes éducatifs mettent depuis quelques années l'accent sur le bien-être à l'école et à travers lui sur le développement des compétences tout au long de la vie (Association de psychologie scientifique de langue française & Bacro, 2014, p. 45). « Ainsi, comme l'ont indiqué le Conseil Européen de l'Education (2001) et la Commission des communautés européennes (2007), l'éducation et la formation doivent également œuvrer à l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, au-delà, participer activement à la vie économique et sociale » (*Ibid.*, p.45). Ainsi, le système éducatif, axé principalement en France sur les performances académiques, s'empare depuis quelques années de préoccupations éducatives plus globales qu'il avait reléguées au second plan, à savoir : le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Gibbons et Silva, 2011, cité par *Ibid.*, p.46). Le bien-être scolaire dépasse donc bien la simple réussite scolaire de l'élève.

1.1.3.1. Le bien-être scolaire : les définitions scientifiques

Nous avons déjà évoqué la polysémie de la notion de bien-être et notamment de bien-être scolaire, avec des études qui croisent les notions de climat scolaire, de qualité de vie, de bien-être et qui vont même jusqu'à utiliser ces notions de manières conjointes ou en tant que synonymes. La notion de « satisfaction de vie à l'école » entre également dans ce cadre. A bien y regarder, il semblerait même que cette dernière soit à l'origine du concept de bien-être

⁸⁹ Dorénavant, afin de ne pas alourdir la rédaction, nous entendons par « bien-être », le « bien-être scolaire ».

⁹⁰ PISA 2015 Results: Students' Well-Being (Volume III).

scolaire et qu'elle ait permis de faire le lien entre l'échelle mezzo de la qualité de vie et l'échelle micro du bien-être en proposant une étape intermédiaire, la satisfaction à l'école : « Aujourd'hui, la satisfaction de vie à l'école est définie comme une évaluation cognitive et affective de la satisfaction globale des expériences vécues à l'école (Huebner, Ash et Laughlin, 2001). Randolph, Kangas et Ruokamo (2009) ont élaboré un modèle précisant les liens entre la qualité de vie globale et la satisfaction à l'école et les différentes dimensions qui la constituent » (*Ibid.*, p.47). Mais là encore, un flou de définition, lié aux différentes dimensions attribuées à la notion de satisfaction scolaire par les différentes équipes de chercheurs, est à constater :

- Pour Randolph, Kangas et Ruokamo (2009), quatre dimensions sont à dénombrer :
 1. l'appréhension globale du bien-être à l'école,
 2. les facteurs liés au climat perçu de la classe,
 3. le mode de regroupement des élèves dans la classe,
 4. le niveau de performance objectif ou perçu (sentiment de compétence) (*Ibid.*, p.47).
- Pour Epstein et McPartland (1976), trois dimensions sont à prendre en compte :
 1. les attitudes des élèves à l'égard des professeurs,
 2. leur intérêt pour le travail scolaire,
 3. leur satisfaction à l'école en général (*Ibid.*, p.47).

A partir de ces visions du concept de satisfaction scolaire, celles du bien-être scolaire ont semble-t-il pu voir le jour ; en constituant des versions améliorées et selon toutes vraisemblances plus abouties :

- Pour Hofman et ses collaborateurs (1999), le bien-être scolaire comporte quatre dimensions :
 1. l'attitude générale envers la vie à l'école,
 2. l'attitude envers les enseignants,
 3. l'attitude envers les pairs,
 4. l'attitude envers l'organisation de l'école et ses locaux (*Ibid.*, p.47).
- Pour Samdal, Wold et Bronis (1999), deux autres dimensions s'ajoutent aux quatre précédemment citées :

1. le sentiment de sécurité à l'école perçu par les élèves,
 2. leur perception des attentes ou des exigences des enseignants (*Ibid.*, p.47).
- Pour Engels, Aelterman, Van Petegem et Schepens (2004), deux autres indicateurs sont également à prendre en compte :
 1. l'atmosphère de l'école,
 2. l'infrastructure scolaire (*Ibid.*, p.47).

On constate alors que les derniers travaux cités, ceux d'Engels & *al.* (2004), intègrent dans leur modélisation du concept de bien-être scolaire, non seulement les six dimensions micro sus citées mais également un indicateur macro, « l'atmosphère de l'école » qui renvoie directement à la notion de climat scolaire, ainsi qu'un indicateur mezzo, « l'infrastructure scolaire » qui rappelle une des dimensions de la QDV scolaire (Figure 30).

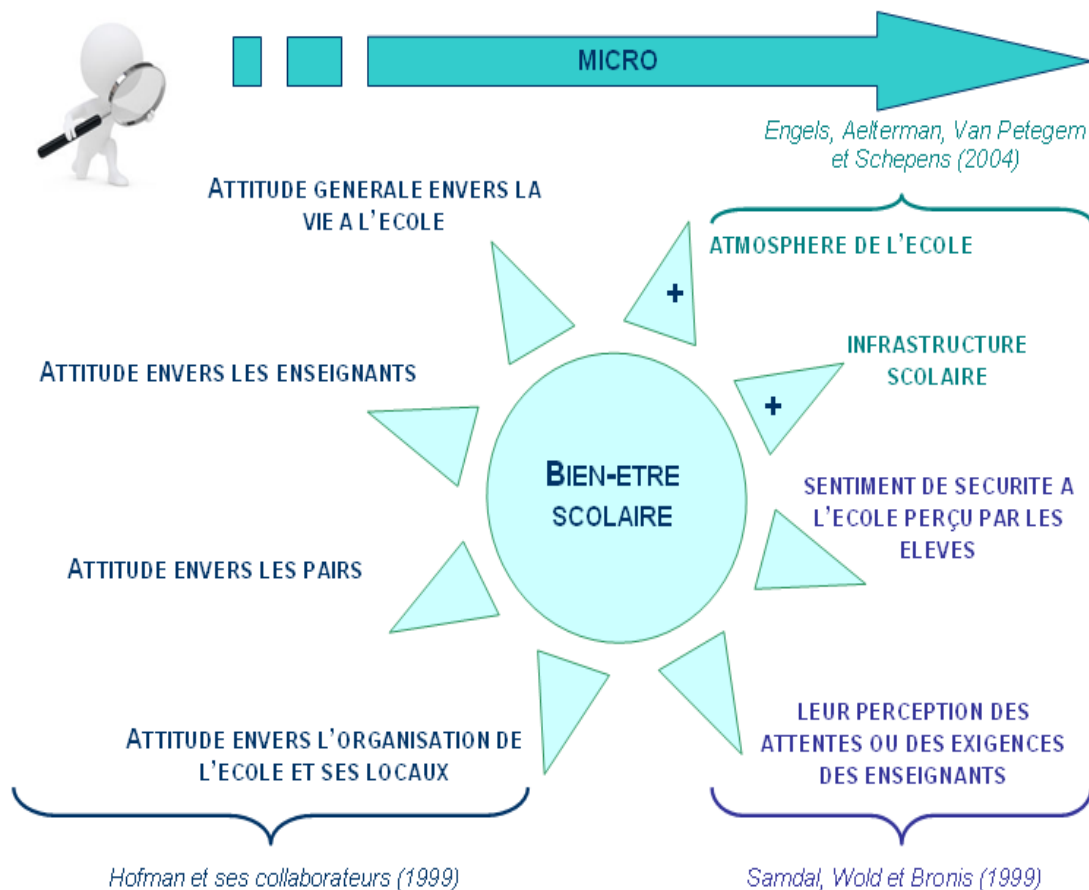


Figure 30 : Les dimensions du bien-être scolaire

Pour clore ce développement définitoire, deux constats. Tout d'abord, celui de la sensation d'avoir, semble-t-il, mis au point notre lunette astronomique : chaque échelle (macro, mezzo, micro) ayant permis de mieux cerner les différents concepts, de mieux les définir et surtout d'en déterminer plus clairement les contours ainsi que les différentes dimensions puisque leur caractère multidimensionnel et multistructurel est communément admis par la communauté scientifique. En outre, les travaux cités montrent une réelle volonté d'étudier le bien-être scolaire de la manière la plus fine qui soit ; « afin de savoir comment le contexte scolaire peut favoriser l'épanouissement de la personne par une meilleure prise en compte de ses besoins » (*Ibid.*, p.51). Voyons justement comment l'Ecole s'est emparée de ce concept de bien-être scolaire.

1.1.3.2. Le bien-être scolaire : la définition de l'Ecole

Dans l'avant propos du n°88-89 de « Education et formations », Fabrice Murat et Caroline Simonis-Sueur postulent : « Le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire » (*Climat scolaire et bien-être à l'école*, 2015, p. 3). La prise en compte de l'échelle micro, celle de l'individu, est donc bien confirmée.

Mais comment la notion de bien-être est-elle abordée officiellement dans les textes publiés par le Ministère de l'éducation nationale ? Afin de répondre à cette question, Nguyen (2016) a procédé à une analyse minutieuse de « la façon dont les notions de « qualité de vie » et de « bien-être » à l'école sont abordées dans les différents types de textes officiels en France : outre les textes législatifs et réglementaires, ont été étudiés les accords officiels, les discours ministériels, les projets académiques, les plans de formations et les guides et rapports issus des institutions » (Nguyen, 2016, p. 6). Cette étude, permet à l'auteur de poser un certain nombre de constats :

1. « Le terme de bien-être est employé régulièrement dans les textes officiels traitant de l'éducation, mais avec une fréquence assez faible et dans des contextes qui varient fortement d'un document à l'autre. Avant 2012, le bien-être à l'école est exclusivement associé aux questions de santé des élèves (...). A partir de 2012, le concept de « climat scolaire », adopté par de

nombreuses institutions éducatives au niveau international, apparaît en force dans les textes officiels sur l'éducation » (*Ibid.*, p.6). A partir de ce premier constat, deux remarques : la première est la date de 2012 qui précède d'un an seulement l'entrée en vigueur du système inclusif. Or nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer les liens idéologiques forts qui peuvent être perçus entre climat scolaire, qualité de vie, bien-être et inclusion. La seconde remarque concerne effectivement le fait que la notion de bien-être scolaire semble avoir quelque peu disparu des radars ministériels. Nous en voulons pour preuve le fait que, sur le site collaboratif du réseau Canopé⁹¹ dédié au climat scolaire et auquel nous nous sommes longuement référée, toute recherche avec pour mots clés « bien-être » ou « bien-être scolaire » s'avère infructueuse.

2. « (...) la notion de bien-être s'entend alors au bien-être dit « subjectif » : on prend (...) en compte ses composantes psychologiques et environnementales. Le bien-être, tout en restant associé à la santé, est maintenant cité dans les questions de climat scolaire : violence, harcèlement, discriminations, justice scolaire, gestion des conflits. Il est aussi évoqué – mais plus rarement – dans ses dimensions non sécuritaires, telles que le décrochage scolaire ou le développement personnel de l'élève » (*Ibid.*, p.6). Ce deuxième constat nous permet de confirmer le lien pressenti entre bien-être scolaire, parcours scolaire difficile et développement individuel. Il nous conforte donc dans notre choix de cadre théorique d'une part, mais également d'intégrer dans notre problématique la dimension du développement des compétences psychosociales.
3. « De façon générale, bien-être et qualité de vie ne sont pas définis dans les textes officiels français comme des concepts opérationnels autonomes, mais présentés soit comme un objectif général, au demeurant assez vague, soit comme un élément parmi d'autres de politique visant à résoudre des problèmes spécifiques » (*Ibid.*, p.6). Et l'auteur d'ajouter en conclusion dudit rapport : « Les nouvelles problématiques relevant du bien-être et de la qualité de vie sont traités de façon ciblée (politique de santé, actions sur le climat scolaire, lutte contre le décrochage scolaire, lutte contre les discriminations, lutte contre les diverses formes de harcèlement, etc.) » (*Ibid.*, p.54). Ce

⁹¹ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

troisième et dernier constat rejoint également nos préoccupations, c'est-à-dire dépasser les simples constats, aller au-delà du diagnostique vers ce qui pourrait s'apparenter, si l'on file la métaphore médicale, à une prescription ou en tous cas, un moyen d'agir sur le mal-être scolaire des élèves concernés par notre recherche afin qu'ils puissent poursuivre leur scolarité inclusive dans de meilleures conditions, trouver leur place, renforcer leur sentiment d'appartenance et de contribution.

Ainsi donc, si la définition de la notion de bien-être scolaire semble vite éludée par l'institution, celle des moyens d'action semble plus investie. Véritables incarnations d'une politique méliorative du système scolaire, des démarches expérimentales, dont certaines en collaboration avec des chercheurs ou évaluées par la recherche comme par exemple les programmes ScholaVie⁹², voient le jour depuis quelques années en France, redonnant ainsi la main aux établissements et aux équipes pédagogiques. « Oser le bien-être au collège, des adultes comme des élèves, c'est ce que font depuis quelques années des établissements aux quatre coins de France. Est-ce bien sérieux et réaliste ? Peut-on vraiment en traitant cette question agir sur la réussite des élèves et l'épanouissement des professionnels ? Nous le pensons, parce que des expériences le prouvent et que la littérature conforte ces résultats » (Garcia & Veltcheff, 2016, p. 15). Plus que des modèles à suivre, ce sont des sources d'inspiration que proposent Garcia & Veltcheff (2016) dans leur ouvrage, ouvrant ainsi un champ des possibles (*Ibid.*, p. 21) et encourageant le passage à l'action. Nous renvoyons à la lecture de l'ouvrage quant au contenu de chacun des quatre dispositifs mis en avant et aux recommandations faites afin d'inciter d'autres établissements à « oser le bien-être ». Important est avant tout l'*empowerment* que chacun des dispositifs constitue à l'échelle, des élèves, des classes, des équipes, des établissements. Plus que le chemin emprunté, c'est donc la mise en marche qui nous importe car nos préoccupations de recherche rejoignent certains propos tenus : « Mettre le bien-être au cœur de la politique d'un établissement, c'est installer les conditions

⁹² « En réponse aux études scientifiques montrant la chute constante et spectaculaire de l'état de bien-être scolaire des élèves français durant leur scolarité (Fenouillet, 2013), ScholaVie a osé mettre la question du bonheur au cœur de ses actions. L'apprentissage des compétences psycho-sociales à l'école est nécessaire ET possible. ScholaVie propose des programmes, des formations et des outils d'Education Positive. Basés sur les derniers apports de la recherche en Psychologie Positive, ils développent le bien-être et la résilience de l'enfant et de l'adolescent ». <http://www.scholavie.fr/fr/qui-sommes-nous/15/notre-mission>

pour qu'adultes et élèves retrouvent avec plaisir la route du collège. C'est aussi améliorer la qualité de vie au travail du personnel et lutter contre le désinvestissement de l'école observé chez les collégiens entre la 6^{ème} et la 3^{ème}. C'est enfin favoriser la réussite des adolescents » (*Ibid.*, 4^{ème} de couverture).

Les diverses remontées du terrain, citées par Garcia & Veltcheff (2016) ou mises en avant sur le site collaboratif du réseau Canopé⁹³, ont en commun leur bilan positif quant à l'amélioration du climat scolaire, de la qualité de vie et/ou du bien-être scolaire. Quelle que soit l'échelle, il semble que les bénéfices à tirer de la mise en place d'un dispositif soient indéniables. Elles nous permettent également de compléter notre définition du bien-être scolaire et de réajuster le schéma de la Figure 26. Car en effet, si l'échelle du bien-être scolaire est bien celle de l'individu, toute tentative de mesure devra donc concerner le bien-être subjectif perçu par une personne. Force est de constater que ce bien-être perçu ne peut être « déconnecté » des relations aux autres et à l'établissement ; le bien-être scolaire doit donc être envisagé de manière systémique (Figure 31).

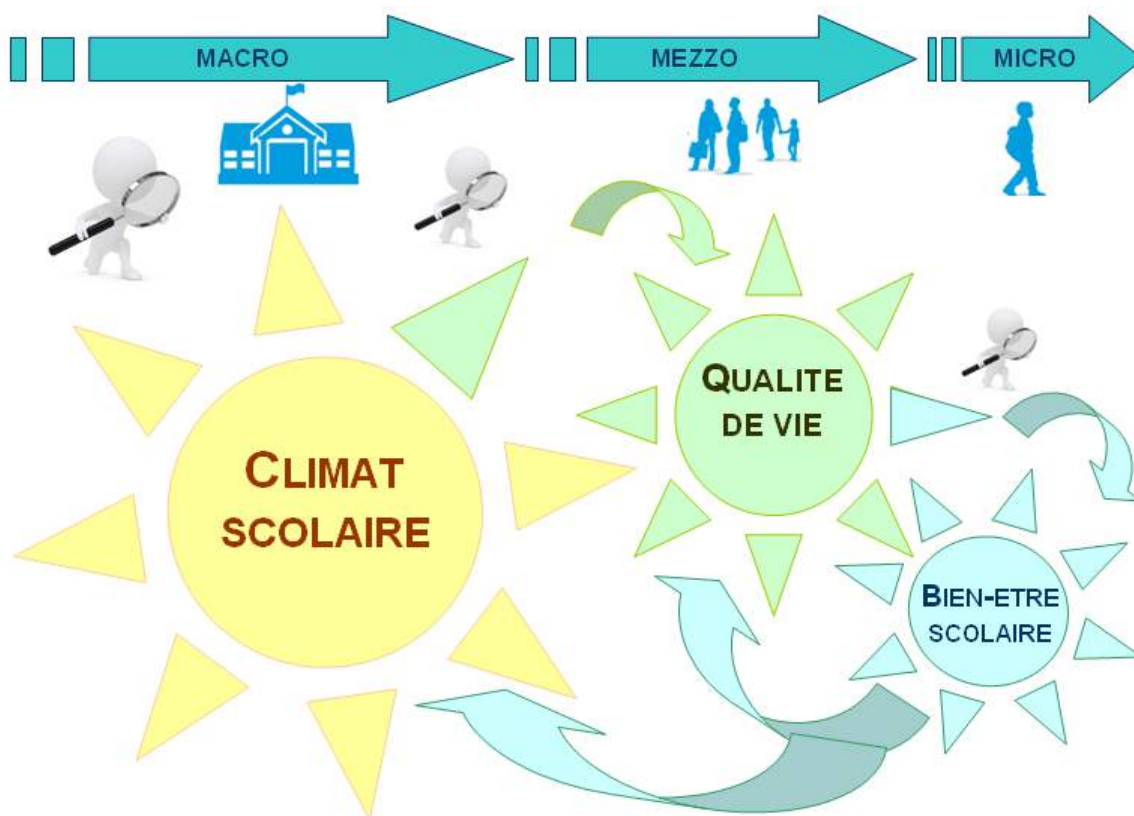


Figure 31 : Vision systémique du bien-être scolaire

⁹³ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/axeld/qualite-de-vie-a-lecole.html>

Ainsi, le concept de bien-être scolaire apparaît comme bien plus vaste et bien plus englobant que ceux de climat scolaire ou encore de qualité de vie ; justifiant notre choix de l'opérationnaliser en tant que cadre théorique de notre étude. Procédons maintenant à un focus sur quelques résultats d'enquêtes et de recherches, internationales puis nationales, ayant pour objet le bien-être scolaire. Les principaux résultats, présentés de manière synthétique, permettent à la fois de poursuivre notre présentation du cadre théorique mais également de cheminer vers une problématique.

1.2. Des recherches aux résultats prometteurs

La revue thématique sur le bien-être scolaire opérée par Ferrière, Bacro, Florin, & Guimard (2016) montre que les recherches sur le bien-être général sont corrélées à l'expansion du champ de la psychologie positive depuis son avènement en 1999 avec les travaux de Seligman et Csikszentmihalyi (2000) (cités par *Ibid.* p. 345). Elle révèle également que les recherches liées au bien-être en contexte scolaire connaissent un intérêt croissant à relier selon les auteurs, non seulement au dynamisme du champ de la psychologie positive, mais également à l'allongement de « l'espérance de vie scolaire » qui était de 16 ans en France en 2013 selon les chiffres de l'UNESCO (*Ibid.* p. 346-347) ; la durée et la qualité du vécu scolaire impactant l'adulte en devenir. La prise en compte croissante de la « bienveillance éducative » s'explique donc notamment par les conséquences avérées du bien-être scolaire sur les parcours de vie des adultes (*Ibid.* p. 347).

S'il y a une chose qui fait consensus parmi les chercheurs, c'est le nombre restreint de travaux investiguant le bien-être scolaire, tout particulièrement en France ; les difficultés définitoires semblant être un frein majeur (Fouquet-Chauprade, 2013, p. 434 et 437; 2014, p. 422; Pinel-Jacquemin & Zaouche Gaudron, 2017, p. 118; Guimard et *al.*, 2015, p. 164 par exemple). Cependant, certains résultats méritent d'être mentionnés car ils nous permettent de préciser nos objectifs de recherches et d'affuter notre regard.

1.2.1. Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège

Les travaux de l'équipe nantaise de Bacro et *al.* (2017) ont permis de « décrire différents profils de bien-être à l'école et au collège » et de « déterminer si ces profils sont associés aux performances académiques, à la satisfaction scolaire et à la qualité de vie globale des élèves évaluées un an plus tard » (*Ibid.*). La recherche s'est déroulée sur deux ans, auprès de 557 élèves (253 élèves de primaire et 354 collégiens). Les résultats majeurs obtenus sont les suivants :

1. la distinction de « 3 profils de bien-être à partir des scores obtenus aux différentes dimensions du questionnaire BE-Scol (Guimard *et al.*, 2015) lors de la première année : les enfants Satisfaits et Sereins (SS), Peu Satisfaits mais Sereins (PSS) et Peu Satisfaits et Inquiets (PSI) » ;
2. le fait que « ces profils apparaissent liés aux performances académiques, à la satisfaction scolaire et à la satisfaction de vie des élèves évaluées la deuxième année » ;
3. la nécessité d'une « évaluation multidimensionnelle du bien-être à l'école et son rôle dans la réussite scolaire et la qualité de vie des enfants » (*Ibid.*).

Revenons brièvement sur le point 1 afin d'apporter quelques compléments. Tout d'abord, en ce qui concerne le profil de bien-être « Peu Satisfaits mais Sereins (PSS) », les auteurs apportent en discussion les éléments suivants : « Il semble ainsi que les relations avec les enseignants, la classe et les activités proposées à l'école et au collège jouent un rôle plus important dans le fait d'aimer l'école que les relations paritaires, le sentiment de sécurité ou le rapport aux évaluations. Ceci rejoint les conclusions de Baker *et al.*, (2003) selon lesquelles la satisfaction scolaire des élèves est renforcée lorsque les activités scolaires offrent un niveau optimal de défi et qu'elles génèrent de la part des enseignants des rétroactions informationnelles plutôt qu'évaluatives, la reconnaissance des efforts de maîtrise plutôt que la performance relative et qu'elles limitent la concurrence interpersonnelle » (*Ibid.*, p. 75). Si l'on met en regard de ce commentaire, le profil scolaire des élèves EIP pour qui la stimulation intellectuelle, le maintien de la curiosité et donc l'appétence scolaire sont primordiaux, la notion de « niveau optimal de défi » fait non seulement sens mais revêt une importance toute

particulière. Ensuite, concernant le profil de bien-être « Peu Satisfaits et Inquiets (PSI) », le développement suivant est apporté : « (...) non seulement les enfants « peu satisfaits et inquiets » sont peu satisfaits des relations avec leurs enseignants, de leur classe et des activités proposées à l'école mais ils se perçoivent comme ayant des difficultés dans le domaine des relations paritaires, ils se sentent assez peu en sécurité et sont plutôt anxieux par rapport aux évaluations. Ce groupe, qui représente près d'un quart des élèves, est constitué en majorité de garçons et plutôt d'écoliers que de collégiens » (*Ibid.*, p. 75). Ces propos, bien que ne concernant pas directement les profils d'élèves à besoins éducatifs particuliers, font écho au contexte de notre étude puisque les élèves de Talentiel sont des écoliers, en majorité des garçons, en situation de mal-être scolaire et dont les relations aux autres posent problème.

Avant de passer à l'étude suivante, nous concluons par les propos suivants, dont nous comptons suivre les recommandations : « Ils (*les résultats*) plaident également pour une articulation des recherches sur le bien-être à l'école, ses variations et ses conditions, en intégrant le point de vue des enfants comme celui des adultes, avec les pratiques professionnelles des équipes éducatives, afin de permettre aux élèves à la fois de réussir leur parcours scolaire et de s'épanouir à l'école, conformément aux recommandations de la Commission des communautés européennes (2007) » (*Ibid.*, p. 76).

1.2.2. Bien-être scolaire et effet de contexte

Les publications de Fouquet-Chauprade (2013 et 2014) concernent respectivement « l'ethnicité au collège » et le « bien-être et ressenti des discriminations à l'école ». Ces deux articles proposent « une réflexion sur les effets de composition des classes sur une dimension non académique rarement traitée : le bien-être scolaire » (Fouquet-Chauprade, 2013). Le postulat à démontrer est le suivant : « Nous faisons l'hypothèse que le bien-être scolaire est construit, au moins en partie, par le contexte scolaire et plus particulièrement par la composition des classes » (*Ibid.*, p. 432). Et l'auteure d'apporter les précisions suivantes : « On connaît l'effet de la composition de la classe sur les rendements scolaires (Lafontaine, 2008 ; Duru-Bellat, 2002 ; Duru-Bellat & Mingat, 1997 ;

Felouzis & Charmillot, 2012). Les travaux de Debarbieux et Tichit (1997), ceux de van Zanten (2001) et de Payet (1995) rendent compte des effets de composition (y compris ethniques) sur les relations interpersonnelles des élèves. En contraste, les études qui traitent des effets de contexte sur les dimensions non académiques sont assez rares. Même si l'on sait qu'il existe des effets établissements sur les acquis cognitifs et affectifs des élèves (Grisay, 1997), la question spécifique du bien-être est quasiment absente de cette réflexion » (*Ibid.*, p. 434).

Les études menées autour de l'étude du bien-être en contexte ségrégué⁹⁴, permettent d'aboutir aux résultats suivants :

1. « le bien-être dépend de la composition de la classe (plus que de l'établissement) ;
2. la composition ethnique de la classe est la caractéristique contextuelle la plus à même d'expliquer les variations de distribution du bien-être (bien plus que le *social* ou le *school mix*) ;
3. l'*ethnic mix* n'a pas le même effet sur le bien-être scolaire en fonction des caractéristiques ethniques des élèves » (*Ibid.*, p. 442-443).

Le premier résultat pointe une notion importante ; celle de l'échelle la plus pertinente quant à l'étude du bien-être scolaire : « les résultats présentés confirment l'hypothèse selon laquelle le bien-être est une dimension construite collectivement. Celle-ci n'est donc pas qu'un trait individuel, un héritage familial ou un facteur psychologique, elle est aussi construite dans et par l'école. En accord avec d'autres travaux, il est difficile d'établir que l'établissement est à même d'expliquer l'inégale répartition du bien-être, alors que la classe est un niveau pertinent d'analyse » (*Ibid.*, p. 443). Et l'auteure de préciser sa pensée : « Le niveau classe explique une part de variance qui est loin d'être négligeable, ce qui montre qu'un bon nombre de phénomènes scolaires se construisent au sein même des classes » (*Ibid.*, p. 443).

Ces travaux nous incitent donc non seulement à tenir compte du contexte de l'étude, l'établissement, mais également à mener nos investigations à l'échelle d'une classe puisqu'il semble que celle-ci soit la plus pertinente pour étudier le bien-être scolaire.

⁹⁴ Larousse : « Soumis à une ségrégation raciale ou autre ».

1.2.3. Spécificités du bien-être scolaire des élèves en situation de précarité

Les travaux de Pinel-Jacquemin et Zaouche Gaudron (2017) cherchent à déterminer dans quelles mesures la précarité dans laquelle se trouvent certains élèves influe sur leur bien-être scolaire : « L'objectif visé est, à partir d'une revue de la littérature scientifique réalisée pour le Cnesco⁹⁵, de définir le bien-être scolaire des enfants en situation de précarité, et d'en dégager les spécificités à partir des données empiriques à notre disposition » (Pinel-Jacquemin & Zaouche Gaudron, 2017). Leurs recherches ont permis de mettre en évidence le fait que « Le rapport des élèves en situation de précarité à leur bien-être scolaire présente plusieurs spécificités qui relèvent de la perception de l'école, d'eux-mêmes en tant qu'élèves, du contexte dans lequel ils sont scolarisés, et enfin du rapport de leurs parents à l'école » (*Ibid.*, p.110). En effet, l'école constitue avant tout pour ces élèves et leurs familles en difficulté un point de repère, une zone de stabilité, un espace préservé au sein duquel l'élève va passer la majeure partie de son temps. Cela est d'autant plus important que : « Les enfants en situation de précarité ont un bien-être à l'école généralement inférieur aux élèves de milieu sociaux plus favorisés. L'enquête Pisa 2012²⁷ indique que seuls 47% des élèves français de 15 ans se sentent « chez eux à l'école ». Il s'agit du pourcentage le plus bas de tous les pays de l'OCDE où la moyenne est de 81%. En France, ce taux descend à 38% pour les élèves défavorisés (Dubet, 2016). Les enfants vivant avec leur mère seule, ceux ayant bénéficié d'un suivi en RASED et ceux fréquentant des établissements ZEP ont des scores globaux de bien-être à l'école et au collège significativement inférieurs à leurs camarades (Guimard, Bacro, Ferriere, Florin & Ngo, 2014) » (*Ibid.*, p.111). Ce constat d'un bien-être scolaire inférieur s'expliquerait en partie par « l'influence du soutien perçu » à l'école et/dans les familles de ces élèves en situation de précarité car selon les études, ils bénéficieraient de moins de soutien familial que leurs camarades plus aisés ce qui affecterait leur sentiment d'efficacité scolaire ; mais en revanche, ils seraient particulièrement sensibles au soutien enseignant (Hopson et Lee (2011) ; Vedder

⁹⁵ « La qualité de vie à l'école constitue l'une des thématiques prioritaires du Cnesco (Conseil national de l'évaluation du système scolaire ; www.cnesco.fr), qui en a confié le pilotage scientifique à Agnès Florin et Philippe Guimard, Université de Nantes, CREN (EA2661) ».

et al. (2003) cités par *Ibid.*, p.113). Enfin, « les élèves en situation de précarité sont davantage victimes de harcèlement ou de violences psychologiques de la part de leurs pairs. (...) Debarbieux (2011) rapporte que dès que s'enclenche un processus de victimation répétée, même très modérée, le rapport à l'école et à ses acteurs devient problématique et négatif. (...) Pour les auteurs français Bavoux et Pugin (2013), les insultes, bagarres et moqueries sont la première raison du malaise évoqué par les élèves de milieu défavorisé et sont en forte augmentation » (*Ibid.*, p.114). En conclusion, les auteurs soulignent entre autre « l'urgence d'améliorer le bien-être des enfants à l'école notamment pour les enfants en situation de précarité qui condensent de nombreuses difficultés » (*Ibid.*, p.119). Ils mettent en avant les politiques scolaires britanniques et américaines dont le bien-être est l'une des dimensions structurantes (*Ibid.*, p.119) ; ainsi que leurs programmes « portant sur la prise en compte des comportements et émotions dans la réussite scolaire » (*Ibid.*, p.119).

Une nouvelle fois, harcèlement et programmes de développement de compétences psychosociales sont pointés comme facteurs d'influence du bien-être scolaire.

1.2.4. Qualité de vie et contexte de scolarisation

La recherche de Coudronnière (2016) explore la qualité de vie (QDV) des enfants présentant une déficience intellectuelle (DI) âgés de 5 à 11 ans. L'un des objectifs de ce travail est d'appréhender la satisfaction de vie de ces enfants atypiques et d'étudier les relations entre leur QDV et leur contexte de scolarisation. Pour ce faire, trois études ont été réalisées : « La première s'est attachée à examiner les perceptions relatives aux expériences de vie de 161 enfants scolarisés de la grande section de maternelle (GSM) au cours moyen deuxième année (CM2) afin d'identifier les dimensions constitutives de leur qualité de vie. Les résultats des focus groups montrent que ces jeunes accordent une importance particulière aux domaines des relations familiales et paritaires ainsi qu'à l'école. A partir de ces résultats, l'objectif principal de la deuxième étude était d'adapter et de valider la *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (MSLSS) (Huebner, Zullig, & Runa, 2012) auprès de 340 enfants au

développement typique et de 71 enfants présentant une déficience intellectuelle. (...) Enfin, dans la troisième étude nous avons utilisé la MSLSS afin d'examiner prioritairement les relations entre la qualité de vie perçue de 66 élèves présentant une déficience intellectuelle et leur contexte de scolarisation (classes d'inclusion scolaire, CLIS⁹⁶ versus instituts médico-éducatifs, IME). Les résultats montrent que chez les élèves de CLIS certains dispositifs visant à compenser leur handicap peuvent être source d'insatisfaction » (*Ibid*). Parmi les résultats produits par les trois études constitutives de cette thèse, quatre ont retenu notre attention :

1. Comparativement aux élèves ne présentant aucune déficience, la QDV des élèves DI semble altérée ; ce que corroborent certains travaux de recherche qui montrent que, quel que soit le contexte de scolarisation, les élèves en situation de handicap ont une QDV inférieure (Cousson-Gélie, 2013 ; Walker & Berthelsen, 2008 ; cités par C. Coudronnière, Bacro, & Guimard, 2016, p. 397).
2. Les relations entre pairs sont évaluées plus négativement ce qui tendrait à confirmer un phénomène d'exclusion sociale et de stigmatisation de la part du groupe non déficient évoqué dans les travaux de Lémétayer & Kraemer (2005 ; cité par *Ibid.*, p. 397).
3. Les évaluations de la satisfaction scolaire des élèves de CLIS sont inférieures à celles des élèves en IME ce qui tendrait à prouver que « les jeunes accueillis en milieu spécialisé semblent présenter des niveaux d'estime de soi dans les dimensions « scolaire et/ou cognitive » plus élevés que les enfants scolarisés en milieu ordinaire (Lémétayer & Kraemer, 2005 ; Ninot et *al.*, 2000) » (*Ibid.*, p. 397).
4. La scolarisation inclusive en milieu ordinaire, au sein de CLIS ou avec un aide de vie scolaire en classe ordinaire, semble être la forme de scolarisation la plus difficile à vivre puisque, comparativement à leurs camarades d'IME, ces élèves montrent une QDV altérée dans le domaine de l'école. « Nous observons que, quelle que soit la situation des enfants présentant une DI, la présence d'un aménagement scolaire humain ou matériel est systématiquement associée à une moins bonne QDV dans le domaine de l'école. Concernant les élèves de CLIS, ces dispositifs influenceraient

⁹⁶Au 1^{er} septembre 2015, les CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire) sont devenues ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire). Les données recueillies étant antérieures à cette date, le terme CLIS est conservé.

également de manière négative leur QDV globale. Ces données rejoignent les constats de Blanc et *al.* (2011) qui soulignent que la prescription d'AVSi dans le milieu scolaire ordinaire ne favorise pas toujours l'intégration des enfants et peut nuire à leur autonomie » (*Ibid.*, p. 397-398).

Bien que la sévérité du handicap influe sur la QDV et que ce travail de thèse porte sur les élèves DI, les résultats de Coudronnière (2016) nous semblent offrir un certain nombre de chemins à parcourir lors de nos propres travaux : le bien-être et l'estime de soi altérés des élèves en situation de handicap, les relations difficiles entre pairs, un bien-être supérieur en milieu exclusif qu'en milieu inclusif, une scolarisation inclusive en milieu ordinaire ne répondant pas aussi bien aux besoins qu'une scolarisation en milieu spécialisé. L'échelle de mesure de la QDV choisie par Coudronnière (2016) est la *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (MSLSS) (Huebner, Zullig, & Runa, 2012). Une autre échelle de mesure multidimensionnelle, concernant l'évaluation du bien-être scolaire cette fois, existe et a été validée en France, à Nantes, par une équipe du CREN.

1.3. Une échelle de mesure du bien-être validée

Quel que soit le champ de recherche et le modèle conceptuel du bien-être choisi, le paradigme épistémologique reste commun : celui de l'objectivisme ((Kergoat et *al.*, 2016, p. 13), ainsi « Tous prétendent à une mesure objective du « bien-être » subjectif à l'aide d'outils statistiques visant à étudier différents indicateurs définis comme des variables quantitatives mesurables » (*Ibid.*, p.13). Le fait que le bien-être soit objectivement quantifiable semble donc faire consensus au sein de la communauté scientifique. Les auteurs soulignent : « Dans cet objectif, le « bien-être subjectif » constitue un concept multidimensionnel qui peut être objectivé, mesuré à partir d'échelles étalonnées visant à mettre l'accent sur ce que les sujets ont en commun et à repérer des lois générales » (*Ibid.*, p.13). Les moyens pour parvenir à ce genre de mesure semblent également faire l'unanimité des chercheurs, quel que soit leur domaine : « Il s'agit tout à la fois d'approcher les opinions et les attitudes des individus, la manière dont ils évaluent leur niveau de satisfaction, mais aussi les déterminants susceptibles de les influencer et donc de contribuer à une évaluation positive de

leur vécu et/ou situation » (*Ibid.*, p.13). La nécessité, tout particulièrement dans le domaine de recherches en psychologie, de développer une approche multiaxiale de l'étude du « bien-être » est également soulignée par les auteurs (*Ibid.*, p.11).

Il en va de même pour la mesure du bien-être scolaire où la nécessité d'une échelle de mesure multidimensionnelle s'impose. « Dans le cadre d'une convention financée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, le Défenseur des droits et le Commissariat général à l'égalité des territoires », une équipe de chercheurs nantais du CREN a mis au point et validé une échelle d'évaluation du bien-être scolaire multidimensionnelle (Fabien Bacro, Séverine Ferrière, Agnès Florin, & Philippe Guimard, Hué Ngo (Unvh), 2014; Guimard et *al.*, 2015). Ces travaux de recherche poursuivent trois objectifs :

1. la validation d'une échelle multidimensionnelle d'évaluation du bien-être scolaire dénommée « BE-scol » utilisable auprès d'élèves du primaire mais également du collège ;
2. l'analyse des différences interindividuelles de bien-être scolaire à l'école et au collège ;
3. l'étude de certaines caractéristiques des établissements susceptibles d'affecter le bien-être scolaire des élèves (Guimard et *al.*, 2015, p. 166).

Pour ce faire, le collectif de chercheurs a travaillé sur les données provenant d'un « un échantillon de 1 002 élèves (550 écoliers et 452 collégiens) scolarisés dans la région nantaise, du CE2 à la quatrième de collège, dans des établissements publics, situés ou non en éducation prioritaire, et dans des établissements privés » (*Ibid.*, p. 163). Afin de procéder à l'évaluation du bien-être scolaire sur cette population, un questionnaire « BE-scol » a été élaboré pour les besoins de la recherche : « Ce questionnaire a été construit sur la base des données de la littérature internationale et de nos propres travaux sur le bien-être et la qualité de vie des enfants [Bacro, Florin et alii, 2013 ; Bacro, Rambaud et alii, 2011 ; Ferrière, 2013 ; Guimard, Bacro, Florin, 2013 ; Guimard, Bacro, Florin, 2014]. Cette échelle multidimensionnelle est composée de 30 items (Tableau 4) dont l'objectif est d'appréhender les différents aspects de la vie scolaire contribuant non seulement au niveau de satisfaction des élèves, mais également à leur intégration dans le groupe de pairs et à l'absence d'affects négatifs pouvant être ressentis à

l'école. Le format des items est inspiré du *Self Perception Profile* de Harter [1982], traduit et validé par Pierrehumbert et ses collaborateurs [1987]. Pour chaque item, deux catégories d'élèves sont présentées à l'enfant, distinguées généralement par une simple négation (« Certains élèves ont peur de... » contre « D'autres élèves n'ont pas peur de... »). L'élève doit choisir celle à laquelle il ressemble le plus. On lui demande ensuite de préciser sa réponse en indiquant si la catégorie d'élèves qu'il a choisie est vraiment ou à peu près comme lui. Les réponses se distribuent sur une échelle en 4 points, un score de 4 correspondant toujours à l'appréciation la meilleure. Les dimensions évaluées sont au nombre de 6 : les relations avec les enseignants, les activités scolaires, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations » (*Ibid.*, p. 167).

Tableau 4 : Items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol

Dimensions	N° de l'item	Items
Relations avec les enseignants	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment.
	11	Le/les professeurs me félicite(nt)
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège
	29	Le/les professeurs n'ont du mal à faire respecter les règles de la classe
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation
	20	Je travaille trop à l'école/au collège
	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe
	9	Je suis content d'être dans ma classe
	15	Je suis content de mon professeur
	21	Je suis content de ma salle de classe
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège
	7	Ça se passe bien à l'école
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents
	28	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes

Les données collectées via l'administration du questionnaire BE-scol, ont permis aux chercheurs d'aboutir à trois résultats majeurs :

1. la validation du questionnaire BE-scol comme outil de mesure acceptable : « (...) le questionnaire BE-scol constitue un premier outil multidimensionnel, validé et utile pour évaluer le bien-être des élèves à l'école et au collège, et qui rend compte de dimensions importantes de la vie scolaire des enfants (...) » (*Ibid.*, p. 181) ;
2. l'identification de facteurs d'influence sur le bien-être scolaire : « (...) la structure familiale, l'âge, le sexe, les parcours scolaires et certaines caractéristiques de l'établissement paraissent liées au bien-être de l'élève ». Les évaluations tendent par exemple à montrer que le niveau de satisfaction scolaire est plus élevé chez les élèves du privé que du public. Cependant, l'équipe de recherche souligne la nécessité de recherches complémentaires pour confirmer et modéliser ces résultats qu'elle juge « intéressants et novateurs » : « (...) d'autres recherches sont nécessaires pour comprendre comment évolue le bien-être des élèves au cours de la scolarité, lors du passage entre l'école et le collège notamment et pour déterminer l'impact de leur bien-être sur leurs performances académiques » (*Ibid.*, p. 181) ;
3. la mesure globale d'une satisfaction scolaire des élèves et collégiens plutôt bonne dans certains domaines comme les relations paritaires, leur classe, les relations avec les enseignants. Cependant, des zones d'écueil sont pointées par les sondés : « Mais les évaluations que font les élèves et les collégiens renvoient, pour nombre d'entre elles, aux aspects négatifs du système scolaire français souvent critiqués ou mis en évidence dans les comparaisons internationales : mesures de remédiations aux difficultés scolaires vécues comme stigmatisantes, manque d'encouragements de la part des enseignants, peur des évaluations négatives, sentiment d'insécurité. La fréquence de ces difficultés est suffisamment élevée pour ne pouvoir être imputée aux seules caractéristiques individuelles des enfants : elle interroge la pédagogie, d'autant que le mal-être des élèves a des incidences sur les résultats académiques » (*Ibid.*, p. 182).

Le résultat 2 attire tout particulièrement notre attention. En ce qui concerne le lien entre bien-être scolaire et structure de l'établissement tout d'abord : l'école

Talentiel étant un établissement privé (certes hors contrat alors que les établissements privés sondés semblent être des établissements privés mais sous contrat d'association avec l'Etat), nous devons tenir compte dans nos interprétations de nos propres données du fait que le bien-être scolaire semble supérieur dans les établissements privés ; la taille des établissements, les pédagogies particulières qui y sont mises en place, une proximité plus grande avec les enseignants sont des pistes interprétatives évoquées qui demandent à être confirmées comme le soulignent les auteurs (*Ibid.*, p. 181). Ensuite, le résultat 2 désigne également « les parcours scolaires » comme facteurs d'influence du bien-être scolaire. En effet, l'étude menée conclue que : « Le bien-être est perçu plus négativement chez les élèves de collège, chez les élèves âgés et chez ceux ayant redoublé. Pour l'échantillon d'écoliers, six variables sont associées au bien-être : la structure familiale ($r = 0,13$; en faveur des élèves vivant avec leurs deux parents), le sexe ($r = 0,22$; en faveur des garçons) et le niveau cognitif ($r = 0,09$) ; les élèves ayant redoublé et ceux ayant été pris en charge en aide personnalisée ou en Rased ont une perception plus négative de leur bien-être que ceux n'ayant pas redoublé ($r = - 0,09$) ou n'ayant pas bénéficié d'aide particulière ($r = - 0,17$ avec aide personnalisée et $r = - 0,17$ avec Rased) » (*Ibid.*, p. 178). Ces résultats prouvent qu'un parcours scolaire difficile impacte négativement le bien-être scolaire perçu et que ni les procédures de redoublement, ni les aides à la scolarisation mises en place ne se révèlent efficaces pour enrayer ce phénomène.

Ainsi, les travaux du collectif nantais ont permis d'élaborer et de valider une échelle de mesure multidimensionnelle du bien-être scolaire et de mettre à jour certains facteurs d'influence comme la structure de l'établissement et les parcours scolaires difficiles. Nous faisons le choix de recourir à cette échelle de mesure au sein de notre étude tout en la personnalisant afin qu'elle corresponde au cadre théorique du bien-être scolaire que nous souhaitons fusionner avec celui de l'estime de soi (Cf. Parties 6 et 7 pour la présentation de la méthodologie employée). Pour clore cette présentation du cadre théorique du bien-être scolaire et opérer notre transition vers la seconde partie de notre carte théorique fusionnée, l'estime de soi, nous reproduisons les dernières lignes de Guimard et *al.* (2015, p. 182) qui, non seulement rejoignent nos préoccupations de recherche, mais

effleurent également les liens étroits que bien-être scolaire et estime de soi entretiennent : « Nos résultats montrent que bien du chemin reste à faire pour que les élèves, en France, soient mieux accompagnés en classe lorsqu'ils rencontrent des difficultés, plutôt qu'être placés dans des dispositifs de remédiation, pour qu'ils bénéficient d'évaluations formatives plutôt que d'évaluations sanctions qui les découragent, et pour qu'on valorise leurs compétences plutôt que de se focaliser sur leurs manques ou leurs erreurs, ce qui a pour effet de dégrader leur estime de soi et leur espérance de réussite, avec des conséquences négatives sur la suite de leur trajectoire scolaire [Florin et Vrignaud, 2007] » (*Ibid.*, p. 182).

2. Des liens étroits avec l'estime de soi

Tout comme le bien-être, l'estime de soi est devenue un enjeu de société : « L'estime de soi est aujourd'hui devenue une aspiration légitime aux yeux de tous, considérée comme une nécessité pour survivre dans une société de plus en plus compétitive » (André, 2005, p. 26). Le champ de recherche de l'estime de soi étant antérieur à celui du bien-être, les travaux autour de cet objet sont donc plus nombreux, notamment dans le domaine de l'éducation. La revue de littérature permet donc de dépasser ce constat primaire d'effet de mode pour gagner celui d'une notion fondamentale de la construction identitaire : « L'état actuel des recherches permet d'affirmer que l'estime de soi représente une dimension importante du développement de l'enfant et de la construction de son identité et de ce fait ne constitue pas simplement un concept en vogue dans une société ayant une certaine tendance au nombrilisme » (Jendoubi, 2002a, p. 9).

Mais que recouvre exactement cette notion ? Tentons tout d'abord de faire plus ample connaissance avec ce qui constitue pour la présente recherche la seconde partie du cadre théorique fusionné. Puis interrogeons le lien pressenti entre performances scolaires et estime de soi afin de poursuivre notre cheminement vers une problématique. Enfin, certains résultats de recherches permettent d'établir les premiers liens de corrélation entre certains profils d'élèves BEP, estime de soi et dispositifs d'aide ou scolarité inclusive.

2.1. L'estime de soi : une définition complexe

Une nouvelle fois, nous nous retrouvons rapidement freinée dans notre élan définitoire par la complexité et la multidimensionnalité de l'objet. A nouveau, seul semble faire consensus le fait qu'il s'agisse d'un champ de recherche dynamique et porteur au sein duquel règne un imbroglio définitoire. Famose & Bertsch (2009) « soulignent le nombre important de concepts satellites qui ne facilitent pas la compréhension de ce champ (...) » (Nurra, 2011, p. 144).

2.1.1. Un champ aux approches multiples

Certains conçoivent l'estime de soi comme un concept global, d'autres comme un concept global aux dimensions multiples, d'autres encore comme un concept pluriel aux dimensions multiples. Deux obstacles majeurs sont rapidement identifiables : l'un lié à la terminologie employée, l'autre d'ordre définitoire. En ce qui concerne, la terminologie employée dans ce champ de recherche, nous rejoignons Jendoubi (2005, p. 14) : « Lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi dans la littérature scientifique, on se retrouve face à une multitude de termes utilisés de façon plus ou moins synonyme. Ainsi, on parle de *conscience de soi*, de *perception de soi*, de *concept de soi*, de *représentation de soi*, d'*image de soi*, voire d'*identité*, pour n'en citer que les plus courants ». A ce constat de terminologie fluctuante, l'auteur tente de trouver une explication : « A priori, l'ensemble de ces termes a pour intérêt principal de définir le soi en tant que construction psychique complexe, mettant toutefois différemment en valeur certains mécanismes sous-jacents » (*Ibid.*, p. 17). Une autre piste explicative est également évoquée par certains auteurs, celle d'une confusion définitoire entre concept de soi et estime de soi, ce qui de facto entraînerait un imbroglio terminologique.

Nous glissons donc de la première difficulté identifiée, celle d'emploi de termes variés, vers la seconde, définitoire. Nous rejoignons ici les propos de Diane Lafond, dans un article publié le 7 mai 2007⁹⁷ : « Alors que le concept de soi représente la description de soi (par ex. : « Je suis diplomate »), l'estime de soi

⁹⁷ http://www.academia.edu/14973911/Lestime_de_soi_la_perspective_de_William_James_1842-1910

renvoie au critère évaluatif établi en fonction d'une norme idéale construite à l'aide de comparaisons avec les autres personnes (par ex. : « Je suis plus diplomate que la plupart des filles de ma classe »). Cette caractéristique évaluative a été utilisée et analysée pour la première fois par le médecin, le psychologue et le philosophe émérite Williams James (1842-1910) dans son ouvrage *Psychology Briefer Course* (1892) (...) ». Pour James (1892), l'estime de soi est une évaluation globale basée sur « un rapport entre les succès et les échecs (*d'un individu*) avec ce qu'il dénomme « ambitions », à savoir les aspirations que nous aurions à réussir » (Harter, 1998, p. 59). Pour James, l'estime de soi est donc une construction intrapsychique de la valeur de soi à partir du rapport que fait l'individu entre ses réalisations et ses aspirations. Cela signifie que plus les réussites d'une personne s'approchent de ses aspirations, plus son estime de soi est haute. Bien que les travaux de James semblent avoir été fondateurs dans ce champ de recherche, des critiques ont été émises à l'encontre de son modèle pointant la négligence des relations sociales et interpersonnelles dans cette conception de l'estime de soi. Ainsi, quelques années plus tard, Cooley (1902) en propose une conception « assez différente selon laquelle le sentiment de valeur de soi serait une construction sociale. Les évaluations que l'on ferait de soi-même seraient ainsi façonnées par les interactions sociales et linguistiques avec les autres, déjà durant l'enfance. Cooley fait une référence métaphorique *au looking-glass self*, les autres étant des miroirs sociaux dans lesquels l'individu se regarderait pour se faire une idée de l'opinion qu'ils ont de lui » (*Ibid.*, p. 59-60). D'une vision de l'estime de soi centrée sur l'autoévaluation de soi proposée par James, nous voici donc face à la modélisation de Cooley basée sur l'image de soi construite au travers du regard d'autrui. « Ainsi l'individu adopterait la perspective d'un groupe « d'autres signifiants » qui partagent une perspective particulière sur le soi » (*Ibid.*, p. 60). « Cela signifierait que l'estime que nous avons de nous-mêmes augmenterait dans la mesure où les autres auraient une haute opinion de nous. A l'inverse, si les autres n'ont pas une haute opinion de nous, nous intégrons leur opinion négative et développerons une faible estime de nous-mêmes » (*Ibid.*, p. 60). Un tel postulat, selon lequel « le regard positif des autres est un déterminant important de l'estime de soi » (*Ibid.*, p. 62), pointe l'importance de la qualité du regard qui est porté sur l'enfant par les parents, la famille, les amis, l'entourage

proche mais également par l'institution scolaire, les enseignants, les camarades de classe en contexte scolaire ; le processus d'incorporation de l'approbation ou la désapprobation des autres dans l'évaluation de soi débutant tôt dans l'enfance (*Ibid.*, p. 60). Même si des travaux de recherche plus contemporains « ont permis de confirmer ces formulations » (Rosenberg, 1979 ; Harter, 1986, 1990, 1993 ; cités par *Ibid.*, p. 61), un autre courant s'est développé au sein du champ de recherche de l'estime de soi : celui de « la discordance entre un soi idéal (analogue au concept d'importance perçue) et un soi réel (perception de nos qualités réelles). Des chercheurs (Cf. Glick & Zigler, 1985 ; Higgings, 1987, 1991 ; Markus & Nuriou, 1986 ; Tesser & Campbell, 1983) ont trouvé que plus la discordance est grande entre le soi idéal et le soi réel, plus l'estime de soi est faible » (*Ibid.*, p. 61). Enfin, pour ne pas perdre le lecteur dans les méandres d'un dédale de définitions, nous nous en tenons à l'évocation d'une dernière théorie de l'estime de soi, dont nous extrapolons le lien avec l'inclusion sociale vers l'inclusion scolaire. Il s'agit de « la théorie du sociomètre (Cf. Leary & Baumeister, 2000 ; cité par Nurra (2011, p. 144) : « (...) l'estime de soi serait un mètre qui servirait à donner une indication de l'acceptation sociale de la personne, inclusion sociale nécessaire à sa survie ». Dans l'hypothèse de l'adaptation de cette vision de l'estime de soi au système scolaire inclusif, il serait possible d'envisager l'estime de soi comme un baromètre de l'acceptation scolaire de certains élèves, notamment BEP. Cette vision ferait de l'estime de soi un indicateur évaluatif de l'inclusion scolaire, d'où notre choix de faire fusionner ce cadre théorique avec celui du bien-être.

2.1.2. Les choix opérés pour notre recherche

Les théories concernant l'estime de soi sont multiples et complexes ; toutes ont fait l'objet de nombreuses études exploratoires. Etant donné que nous souhaitons opérationnaliser ce cadre dans notre recherche, nous rejoignons les propos de Harter, (1998, p. 64) : « Lorsqu'on s'interroge aujourd'hui sur les problèmes soulevés par l'estime de soi, il est important d'adopter une théorie ou un cadre qui identifie clairement ses déterminants et ses implications potentielles ». Et l'auteure de préciser : « Il est nécessaire, si nous voulons intervenir afin d'augmenter l'estime de soi de ceux qui présentent des évaluations

défavorables, de mettre sur pied des recherches qui identifient clairement ses déterminants » (*Ibid.*, p. 64). Etant entendu que l'estime de soi ne constitue pas notre carte théorique unique mais que nous souhaitons le faire fusionner avec celui du bien-être scolaire, le modèle que nous choisissons d'opérationnaliser doit être relativement simple. De plus, les dimensions choisies pour définir l'estime de soi doivent être mesurables et compatibles avec celles du bien-être scolaire définies par l'échelle Be-scol. Suite à nos investigations bibliographiques, nous faisons le choix de ne retenir que trois dimensions dans notre conception de l'estime de soi : l'amour de soi, l'image de soi et enfin la confiance en soi. Certains modèles font état d'une quatrième dimension : l'acceptation de soi. Nos postulons que cette dimension est comprise dans l'amour de soi dans le sens où nous considérons que s'aimer, c'est aussi s'accepter. Nous réduisons ainsi notre modèle à trois dimensions que nous définissons de la manière suivante :

- L'amour de soi : nous le considérons comme le terreau fertile de l'estime de soi globale mais également des deux autres dimensions (image de soi et confiance en soi). Nous rattachons cette dimension à la théorie de l'attachement et par conséquent aux travaux de Winnicott sur l'interaction mère-enfant. Car en effet, l'amour de soi naît de l'amour qui nous est prodigué lorsque nous sommes enfants. Il est par conséquent le fruit de l'amour de nos parents pour nous. Cette dimension est pour nous reliée au « Soi émotionnel » : « il s'agit de décrire la valeur qu'une personne se donne, à quel degré elle se voit, elle-même, comme précieuse, ayant de la valeur, comme quelqu'un qui en vaut la peine et qui mérite des efforts, comme une personne significative. Pour se sentir une personne « significative », il faut d'abord s'être senti une personne importante aux yeux de ceux qui nous ont élevés » (Guedeney, 2011, p. 129). Et l'auteure de préciser : « Tous les théoriciens de la petite enfance, après la Deuxième Guerre mondiale, comme Winnicott, Bion ou Anna Freud, ont senti intuitivement que cette capacité ne s'acquerrait que dans les interactions personnelles, dans le regard, dans la compréhension et la réaction de l'autre à ce qui vient du bébé. Rappelons la métaphore de Winnicott du regard de la mère : « avant de se voir l'enfant se voit dans les yeux de sa mère le regardant » (Winnicott, 1975) » (*Ibid.*, p. 129-130). Les carences liées à cette dimension de l'amour de soi sont les plus difficiles à

comblent car elles touchent la construction identitaire au plus profond.

- L'image de soi : Il s'agit du regard que l'on porte sur soi ; d'une autoévaluation en termes de qualités et défauts. C'est au sein de cette dimension que se logent les complexes. C'est également là que l'image que nous renvoient les autres, le *looking-glass self* dont parlait Cooley agit. L'image de soi est inconsciemment co-construite et dépendante de nos relations interpersonnelles : elle prend ses racines dans l'amour de soi et se nourrit des images de nous-mêmes que nous renvoient les miroirs sociaux. Faire la part entre ce qui, au sein de cette image de soi, provient de nous et ce qui provient d'autrui mais que nous intégrons comme vrai par un processus d'incorporation est difficile.
- La confiance en soi : Elle constitue pour nous le troisième domaine de l'estime de soi telle que nous la modélisons. Nous l'envisageons comme une conséquence des deux autres dimensions car si l'amour et l'image de soi sont relativement bonnes, alors la confiance en soi le sera aussi ; et inversement. Il s'agit de la dimension la plus aisément mesurable au quotidien lorsqu'une personne fait face à un enjeu important ou une situation nouvelle. C'est au sein de cette dimension que se joue le rapport à l'erreur, à l'échec.

Dans notre modèle, ces trois dimensions cohabitent au sein de l'estime de soi, à parts inégales. Chez chaque individu, le curseur d'évaluation de chacune des trois dimensions varie en fonction de son vécu et de son développement : certains vont avoir des carences dans la dimension de l'amour de soi, d'autres en termes d'image de soi et d'autres encore dans le domaine de la confiance en soi. Parfois, deux domaines, voire même les trois sont impactés. Mais ce qu'il est important, selon nous, de considérer, c'est le fait que ces trois dimensions interagissent entre elles, c'est-à-dire que si l'une s'affaiblit, alors les deux autres seront impactées, même si cela est dans des proportions moindres. Ainsi, nous postulons que le modèle que nous établissons est dynamique et dépend du développement de la personne, de son psychisme et ce en interaction avec l'environnement, la situation, les interactions sociales qui agissent sur chacune des trois dimensions retenues comme constitutives de l'estime de soi (Figure 32).

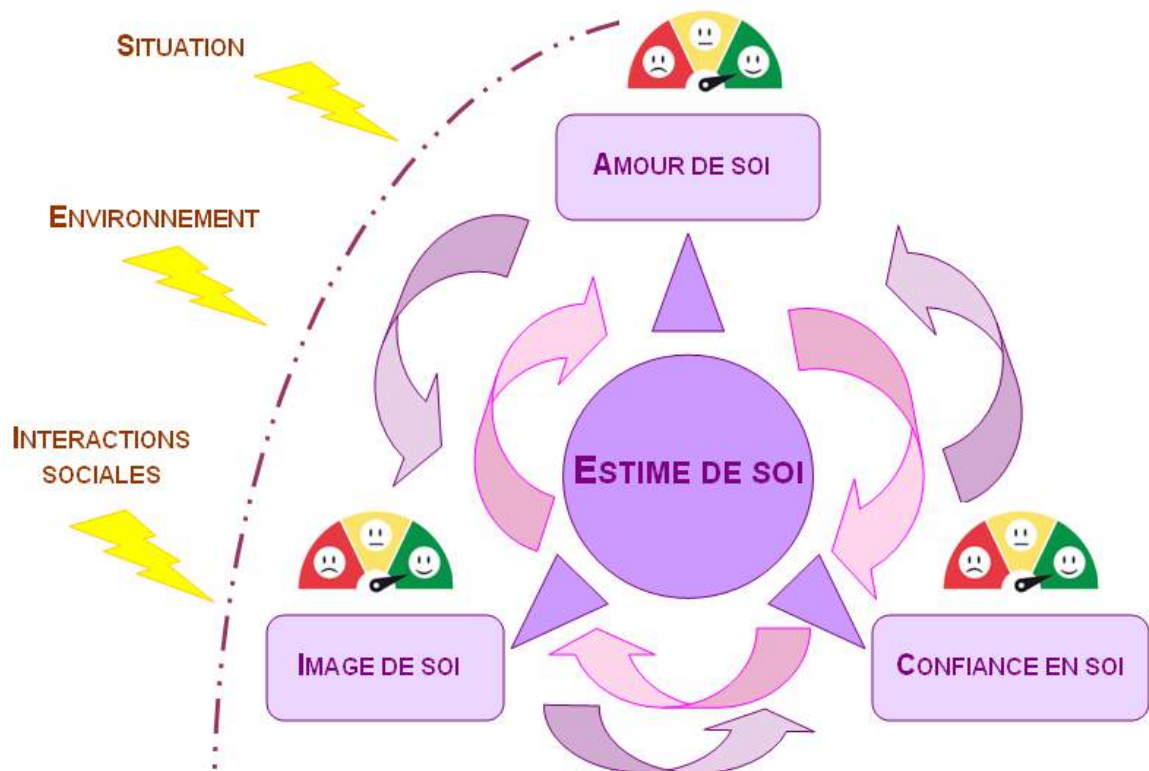


Figure 32 : Modèle dynamique des trois dimensions de l'estime de soi

Ainsi, nous rejoignons le consensus scientifique actuel qui s'accorde pour dire « que l'estime de soi est un processus dynamique et continu qui commence bien avant la naissance et qui se prolonge tout au long de la vie. Les liens privilégiés créés dans le contexte familial et l'amour inconditionnel des parents constituent la base de l'estime de soi. (...) Un enfant dont les parents sont capables de l'accepter dans sa différence et d'encourager ses efforts, qui sont disponibles et aimants, a de fortes chances de construire un modèle de soi aimant et compétent. En revanche, un manque de renforcements positifs induirait un besoin croissant d'approbations externes qui entraîne, à son tour, une certaine dépendance vis-à-vis de l'extérieur, une dépendance liée à un manque d'identité qui peut se traduire, à l'âge de l'adolescence, par des comportements à risques (troubles dépressifs, alimentaires, anxiété, délinquance, etc.) » (Jendoubi, 2005, p. 15). Notre étude se situant dans le contexte de la scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particulier, les conséquences de l'acceptation ou non de leur(s) différence(s) par leurs familles tout d'abord, puis par l'Ecole, est cruciale dans l'équilibre ou le déséquilibre entre les trois dimensions de l'estime de soi.

2.2. L'estime de soi et les performances scolaires

Plusieurs recherches ont montré qu'il existe un lien significatif entre l'estime de soi et la réussite ou l'échec scolaire (Jendoubi, 2002b, p. 5). Ainsi, le lien entre estime de soi et attitude face aux apprentissages est scientifiquement prouvé (Bolognini, Prêteur, & Bariaud, 1998; Jendoubi, 2002a, 2002b, 2005; Mensa-Schrèque, 2013) : « De nature plutôt complexe, il démontre néanmoins une implication du contexte scolaire dans la construction de soi. Ainsi, l'école peut encourager l'estime de soi des élèves mais, à l'inverse, elle peut aussi provoquer des blessures narcissiques créant mésestime et dévalorisation » (Jendoubi, 2005, p. 15). Différents travaux ont permis de mettre en évidence l'influence de l'estime de soi sur le comportement des élèves en classe : « (...) élevée, l'enfant est plutôt content de lui et montre une certaine confiance en lui et en ses capacités de réussir. Faible, il manque généralement de confiance en lui qui se traduit souvent par une attitude timide et effacée ou, au contraire, par un comportement agressif qui ne favorise pas son intégration dans le groupe » (Jendoubi, 2002a, p. 8). De plus, l'estime de soi semble pour certains chercheurs comme Bariaud et Bourcet (1998 ; cité par *Ibid.*, p. 8) « un bon prédicteur de l'attitude adoptée face aux difficultés » : « (...) les enfants avec une bonne estime de soi sont capables de mettre en place des ressources et des stratégies adaptées telles que l'anticipation positive de l'avenir, la recherche de soutien sociale, la confrontation active à la difficulté, etc. En revanche, une estime de soi faible induit des attitudes dysfonctionnelles : tristesse, fatalisme, anticipation négative, évitement, passivité, déni. Ces enfants en manque d'affirmation vivent la difficulté et l'échec comme une menace de leur intégrité et ils se sentent complètement dépassés par les événements. (...) cette impression constante d'être submergé par les difficultés risque de provoquer un sentiment d'impuissance, de démotivation et du même coup une dévalorisation de soi » (*Ibid.*, p. 8). Ainsi, non seulement une estime de soi basse priverait les enfants d'un moyen de protection en ne leur donnant pas les outils pour faire face aux difficultés de la vie, mais cela engendrerait également sur le plan scolaire le fait d'apprendre moins vite, de retenir plus difficilement et d'avoir des relations plus difficiles avec autrui (Meram, 2006).

Dans leur ouvrage intitulé « *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires.* », Blin & Gallais-Deulofeu (2003, p. 31) poursuivent dans ce sens en investiguant le lien entre échec scolaire et mauvaise image de soi. Ils identifient une « image de soi dévalorisée » comme facteur influant de l'échec scolaire (Figure 33). Pour eux, l'échec scolaire est comparable à un « syndrome » et « correspond à une forme de pathologie liée à la durée et la répétition d'une situation de non-réussite scolaire puis à l'installation dans un comportement d'échec. S'installe dès lors, « une détresse scolaire, solitaire, méconnue, qui se situe au cœur de la situation d'apprentissage » » (G. Wiel, 1992 cité par *Ibid.*, p. 30).

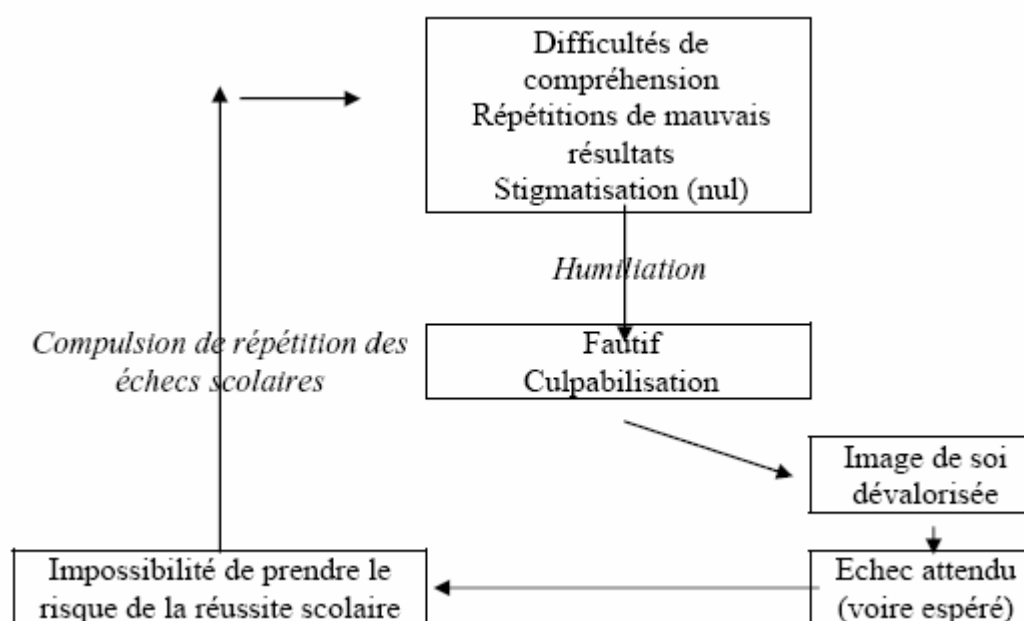


Figure 33 : Le syndrome de l'échec scolaire⁹⁸

De ce schéma, repris par de nombreux travaux comme celui de Bernard (2007), nous retenons deux éléments : le rôle dans l'échec scolaire de l'image de soi (l'une de nos trois dimensions retenues pour définir l'estime de soi) bien entendu, mais également les notions de stigmatisation et d'humiliation. Nous relierons tout d'abord ces deux termes avec les propos tenus en Partie 1 sur le parcours scolaire difficile des élèves BEP à travers le témoignage de cette mère d'élève TDA/H relatant la stigmatisation et l'humiliation dont son fils a été victime de son entrée à l'école primaire jusqu'à son arrivée en collège. Nous les relierons

⁹⁸ Blin & Gallais-Deulofeu (2003, p. 31)

également ensuite à ceux tenus sur le climat scolaire et le harcèlement qui touche, d'une manière ou d'une autre, quasiment tous les élèves de l'école Talentiel : soit parce qu'ils étaient dans une position d'élève harcelé ou d'élève harceleur. Le harcèlement scolaire est source d'humiliation et donc de blessure narcissique importante pour la victime car il impacte chacune des trois dimensions de l'estime de soi. Nous avons déjà évoqué dans notre définition de l'amour de soi l'importance de la croyance : « Je suis quelqu'un qui en vaut la peine et qui mérite des efforts » et donc de se percevoir « comme une personne significative » (Guedeney, 2011, p. 129). Quant à l'image de soi, il n'est pas nécessaire de commenter plus avant les effets délétères de l'image miroir renvoyée par le(s) harceleur(s). Enfin, la confiance en soi de la victime est également directement impactée puisqu'elle se sent incapable de faire face. Le harcèlement scolaire est donc lourd de conséquences sur l'estime de soi du harcelé. Pour le harceleur, l'estime de soi est également impactée mais d'une autre manière car la blessure narcissique n'est plus cette fois la conséquence du harcèlement mais la cause. C'est, entre autres, car il ne faut pas simplifier outre mesure des phénomènes psychiques complexes, parce que l'amour de soi, l'image de soi et/ou la confiance en soi du harceleur est/sont déficitaire(s) que le passage à l'acte a lieu, sorte d'appel au secours déplacé d'un être en souffrance narcissique. Dans les deux cas, l'estime de soi est mise à mal.

Différentes recherches ont donc montré qu'il existe un lien significatif entre estime de soi et réussite scolaire. Cependant, leurs résultats sont parfois contradictoires ce qui a pour conséquences de ne pouvoir déterminer si l'un est la cause ou bien la conséquence de l'autre : « Certains auteurs (Meyer, 1986-87 ; Pierrhumbert & coll., 1998) tirent la conclusion que cette relation pourrait bien être circulaire : l'échec scolaire peut entraîner une dépréciation de soi, mais vraisemblablement, un enfant avec une faible estime de soi peut aussi se trouver désavantagé face aux apprentissages » (Jendoubi, 2002b, p. 13). Pour d'autres chercheurs comme Goumaz (1991 ; cité par Jendoubi, 2005, p. 16), une estime de soi convenable fait partie des conditions préalables à tout apprentissage : « Pour aborder dans de bonnes conditions une notion nouvelle, pour avoir envie de l'assimiler, il faut un minimum d'estime de soi. Il faut s'estimer capable de cet

apprentissage, se dire que s'il nous a été proposé, c'est que, certainement, on en a les moyens. Il faut aussi avoir gagné une certaine confiance dans ceux qui nous font cette proposition et avoir déjà fait l'expérience que ce qu'ils nous proposent a de fortes chances, en règle générale, de réussir, donc d'aboutir à un renforcement bienvenu de l'estime de soi ». Minimiser l'importance l'estime de soi sur le processus d'apprentissage, c'est méconnaître et sous-estimer l'importance de l'affect en éducation, d'où la nécessité de porter intérêt à la relation enseigné/enseignant et de veiller à ce que cette dernière soit qualitative. L'attitude de l'enseignant dans l'émergence d'une estime de soi positive chez l'élève est un paramètre important (*Ibid.*, p. 16). « L'enseignant, en tant qu'interlocuteur privilégié de l'enfant, détient un rôle stratégique. A lui de créer un espace sécurisant qui aide l'enfant à aborder de nouvelles situations et qui favorise une relation de confiance » (Jendoubi, 2002a, p. 9).

De tels résultats expliquent en partie le fait que des programmes visant à améliorer l'estime de soi, dont les effets positifs sont prouvés (Nurra, 2011, p. 145), fleurissent dans les établissements scolaires du premier comme du second degré. Une simple recherche sur le site Eduscol avec pour mot clé « estime de soi » aboutit à plus de dix pages de suggestions⁹⁹, toutes en lien avec « l'expérithèque », c'est-à-dire la bibliothèque des expérimentations pédagogiques. La plupart des liens proposés permettent de télécharger des fiches présentant les expérimentations menées, en lien avec le développement de l'estime de soi en milieu scolaire. Cela témoigne d'une prise de conscience : l'Ecole est « un lieu où la compétition et la comparaison sociale sont très présentes et où l'échec entraîne des souffrances qui ternissent l'estime de soi » (Jendoubi, 2002b, p. 15). Les résultats des recherches en matière d'estime de soi scolaire ont donc permis à l'Ecole, et surtout aux enseignants d'être, si ce n'est sensibilisés de manière systématique durant leur formation initiale, au moins de plus en plus attentifs aux bénéfices à tirer d'une prise en compte de l'estime de soi de leurs élèves en matière de climat scolaire, de gestion de la classe, d' enrôlement, entre autres. Nous en voulons pour preuve les nombreux mémoires

⁹⁹ <http://eduscol.education.fr/cid72729/moteur-de-recherche-du-portail-eduscol.html?cx=015736019646580121802%3Ajy7ihhj5ui&cof=FORID%3A10&ie=ISO-8859-1&q=site:eduscol.education.fr%20estime%20de%20soi>

professionnels ayant trait à ces problématiques : Baptiste, 2011; Bouchez, 2007; Briais, 2016; Cockenpot Alice , Cartau Mona-Lisa, 2016; Gloaguen & Le Bihan, 2011, par exemple. Cet intérêt manifeste nourrit également le désir, une fois en poste, de mener des programmes de développement de l'estime de soi au sein des classes, ce qui corrobore le constat de la profusion de tels programmes présentés au sein de l'expérimentation d'Eduscol.

Le cadre institutionnel actuel de l'inclusion scolaire, de par les nouveaux objectifs éducatifs et les enjeux sociétaux qu'il s'est donné, joue également un rôle de catalyseur dans ce phénomène d'éveil des consciences à cette thématique. Quels résultats sont donc obtenus par la recherche lorsque des investigations sont menées en milieu inclusif et/ou auprès d'élèves BEP ?

2.3. L'estime de soi, les profils d'élèves et le contexte de scolarisation

Explorons maintenant une intuition commune, voire un résultat scientifique, selon laquelle l'estime de soi d'un élève serait proportionnelle à sa réussite scolaire ou, inversement que sa mésestime de lui-même serait associée à ses difficultés scolaires (Blaise Pierrehumbert, Tamagni Bernasconi, & Geldof, 1998, p. 183). Nous avons déjà mentionné le fait qu'un lien de corrélation a été scientifiquement prouvé : « Plusieurs auteurs, en général américains, ont effectivement confirmé l'existence d'un appauvrissement de l'estime de soi et plus précisément de la satisfaction à l'égard des compétences propres, chez les enfants défavorisés scolairement ou intellectuellement (Coopersmith, 1959 ; Piers & Harris, 1964 ; Harter, 1982 ; cités par Pierrehumbert et *al.*, 1998, p. 183-184). Le fait que la direction de ce lien entre parcours scolaire et image de soi soit difficile à déterminer et envisagée depuis quelques temps par la recherche comme probablement circulaire a également déjà fait l'objet d'un développement. Mais qu'en est-il lorsque l'on quitte cette intuition commune ou ce constat global pour accéder à la relation entre performance scolaire et estime de soi de profils d'élèves précis ? Que permet de mettre en évidence ce changement d'échelle, du général vers le particulier ?

Les travaux de Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, & Plancherel (1988) ont pour objet d'évaluer le poids du contexte scolaire sur l'estime de soi. Pour ce faire, l'équipe de chercheurs a mené une étude comparative sur trois groupes d'élèves : de « bons » élèves intégrés dans un cursus normal, de « mauvais » élèves intégrés dans un cursus normal et des élèves en difficulté intégrés dans une filière spécialisée. Les résultats obtenus par les chercheurs sont contrintuitifs : les élèves en difficulté suivant un cursus spécialisés ont une estime d'eux-mêmes supérieure à leurs camarades, « mauvais » élèves, au sein du cursus normal (Pierrehumbert et *al.*, 1988; Pierrehumbert et *al.*, 1998; Jendoubi, 2005). L'explication de ces résultats, fournie par l'équipe de recherche, est que la pédagogie mise en place dans les classes spécialisées serait plus valorisante et insisterait davantage sur le renforcement des succès que des échecs (*Ibid.*). Cette « survalorisation » de l'estime de soi des élèves scolarisés en milieu spécialisé pourrait donc être le fruit d'une image « irréaliste » renvoyée par l'enseignant souhaitant voir ses élèves réussir et diminuant de ce fait ses exigences tout en accentuant leurs succès (Chevallier, De Léonardis, & Courtinat-Camps, 2014, p. 342). De plus, ces résultats permettent également de mettre à jour la prévalence de la situation dans le groupe de l'élève concerné par rapport à l'image du groupe lui-même : « (...) pour l'élève ayant des difficultés scolaires, il serait plus facile de se retrouver dans une classe spécialisée, entouré d'autres élèves qui sont dans la même situation, que de devoir affronter un constant décalage avec les « bons » élèves, ce qui le met régulièrement dans une position dévalorisante » (Jendoubi, 2005, p. 16). Ce résultat va à l'encontre des préjugés concernant les classes spécialisées. Pour Jendoubi (2005, p. 16), « elles permettent au moins à l'élève de revaloriser son image et donc de réaménager sa personnalité : un effet à ne pas sous-estimer ». Depuis ces travaux pionniers, d'autres recherches ont corroboré ces résultats (Ninot, Bilard, Delignières et Sockolowski, 2000 ; cité par Chevallier, De Léonardis, & Courtinat-Camps, 2014, p. 342). Lorsque les dispositifs scolaires sont investigués au niveau des pratiques pédagogiques mises en place, là encore, on constate que « les modalités d'inclusion pratiquées influencent l'estime de soi des élèves : les élèves inclus partiellement dans d'autres classes ont des niveaux d'estime de soi moins élevés que les élèves pratiquant d'autres types d'inclusion » (Poussin et Sordes-Ader, 2005 ; cité par *Ibid.*). Toutefois, certaines études portant

sur les Classes d'Inclusion Scolaire (CLIS) font montre de résultats contraires. (Lee-Nowacki (2002) et Thomazet & Blanc (2008) cités par *Ibid.*, p.343). Chevallier et *al.* (2014) ont donc choisi de faire porter leurs travaux sur « les effets différenciés de facteurs inhérents à la scolarisation en CLIS sur les niveaux d'estime de soi des élèves, tels que la durée de scolarisation, le type d'inclusion mais aussi en considérant les effets caractéristiques socio-biographiques et scolaires comme l'âge, le genre des élèves et le niveau de lecture » (*Ibid.*, p.343). Les principaux résultats obtenus sont les suivants :

1. « (...) les élèves scolarisés en CLIS depuis deux ans ont une estime de soi « Valeur Propre » plus élevée que les élèves qui sont scolarisés en CLIS depuis un an ». L'explication proposée serait que ces élèves « sont, au sein de la CLIS, scolarisés avec des élèves en situation de handicap qui leur ressemblent. Des caractéristiques communes avec l'endogroupe peuvent permettre une réassurance et une valorisation » (*Ibid.*, p.344) ;
2. Il y a « un effet d'interaction entre la durée de la scolarisation en CLIS et l'âge des élèves. Les élèves scolarisés en CLIS depuis un an (ont) une estime de soi « Apparence » plus élevée lorsqu'ils sont plus âgés (11 ans et plus) que lorsqu'ils sont plus jeunes (10 ans et moins) » ; mais « les élèves les plus âgés ont une estime de soi moins élevée lorsqu'ils sont en CLIS depuis trois ans et plus plutôt que depuis un an » (*Ibid.*, p.344). L'hypothèse avancée serait d'une part le fait que les effets bénéfiques du groupe de pairs s'éteindraient avec le temps et d'autre part que les élèves ayant passé plusieurs années dans le dispositif CLIS percevaient l'image biaisée que leur renvoient leurs enseignants à travers leurs pratiques pédagogiques survalorisantes ;
3. Un effet d'interaction est également mis en évidence « entre le type d'inclusion pratiqué et l'âge de l'élève sur la dimension « Valeur-Propre ». Les élèves les plus âgés ont une estime de soi « Valeur Propre » plus élevée lorsqu'ils sont inclus individuellement et collectivement que lorsqu'ils ne sont inclus qu'individuellement et comparativement aux élèves plus jeunes. La pratique d'inclusion individuelle et collective permettrait donc d'obtenir une estime de soi générale plus élevée seulement pour les élèves les plus âgés » (*Ibid.*, p.345) ;
4. « Les analyses d'interaction avec le genre révèlent que les garçons pratiquant

des inclusions individuelle et collective ont une estime de soi scolaire plus élevée que les filles pratiquant ces inclusions » (*Ibid.*, p.345) ;

Une telle recherche permet d'affiner l'appréhension des facteurs d'influence sur l'estime de soi des élèves de CLIS : « Ces résultats permettent d'apporter des éléments de compréhension et de définir certaines caractéristiques de l'estime de soi des élèves scolarisés en CLIS en montrant dans quelle mesure l'estime de soi de ces élèves est influencée par la durée de la scolarisation en CLIS, le type d'inclusion pratiqué, l'âge des élèves et leur genre » (*Ibid.*, p.346). Elle ouvre également des perspectives d'étude de ces facteurs sur l'estime de soi d'élèves en situation de handicap scolarisés dans d'autres dispositifs pédagogiques. Une étude a par exemple été menée en SEGPA (Huyghebaert, 2012) et confirmé que « (...) les élèves de SEGPA n'ont pas une estime d'eux-mêmes inférieure aux élèves des classes ordinaires (...) » ; « (...) que ces élèves n'ont pas le sentiment d'être moins compétents dans le domaine scolaire que les élèves moyens et en difficulté en milieu ordinaire » (*Ibid.*, p.20). Là encore, le fait qu'il s'agisse d'un dispositif exclusif au sein duquel les élèves ont des profils similaires, se retrouvent en effectifs réduits avec un regard bienveillant de leurs enseignants porté sur leurs erreurs et leurs difficultés d'apprentissage est à nouveau évoqué comme hypothèse explicative.

Les développements de la Partie 3, consacrés tant au bien-être scolaire qu'à l'estime de soi des élèves en difficulté, nous permettent ainsi non seulement de présenter chacun des cadres théoriques mais également de justifier leur fusion afin de conférer à nos travaux le caractère multidimensionnel adéquat à l'étude de ces objets complexes et dynamiques que sont le bien-être et l'estime de soi en contexte scolaire. L'intérêt de programmes liés au développement de l'estime de soi des élèves afin de majorer leur réussite scolaire a été souligné, tout comme le caractère mélioratif du milieu scolaire exclusif et de la bienveillance éducative. Ceci nous conduit à aborder le cadre pratique de notre étude : le programme de développement des compétences psychosociales mis en place au sein de l'école Talentiel, la Discipline Positive (DP), dont fermeté et bienveillance sont deux piliers.

Partie 4 - Éléments essentiels

Bien que largement répandue dans les pays anglo-saxons, les travaux d'Alfred Adler, fondateur de la psychologie individuelle et comparée, puis de Rudolf Dreikurs, son fidèle collaborateur, restent assez confidentiels en Europe et en France tout particulièrement. Le fait que nombre d'expressions adlériennes comme « complexe d'infériorité », « complexe de supériorité », « compensation », « lien social », « style de vie » soient aujourd'hui passées dans le langage courant témoigne de l'importance de l'apport des travaux de ces médecins viennois¹⁰⁰ sur lesquels la Discipline Positive (DP) est fondée (Figure 34).

La DP est une approche psycho-éducative basée sur l'encouragement et la coopération. L'autorité s'exerce alors sans soumission, dans le respect des besoins de l'autre et de soi. Elle est une manière de redéfinir sa posture éducative et de développer chez autrui les compétences psychosociales telles que : l'autodiscipline, l'autonomie, le respect mutuel, le sens des responsabilités, l'envie d'apprendre. Elle s'adresse à tous les membres de la communauté éducative au sens large (parents, professionnels de l'enfance et de l'éducation) ainsi qu'aux thérapeutes et aux managers. Dans le guide du second degré « *Pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative dans les collèges et lycées* » conçu par Myriam Ouafki et édité en 2014 par le MPVMS, la DGESCO et le MENESR¹⁰¹, la Discipline Positive est présentée comme une approche efficace en matière de prévention et de restauration du climat scolaire et du bien-être (Ouafki, 2014). La DP étant le programme de développement des CPS proposé aux enseignants, parents et élèves de l'école Talentiel, lieu de recueil de données, il convient de faire plus ample connaissance avec cette démarche psycho-éducative à laquelle de plus en plus d'établissements font aujourd'hui appel et sur laquelle des académies comme Créteil et Amiens ont décidé de miser (Cf. **Annexe 12**).

¹⁰⁰ <http://www.psychologies.com/Therapies/Toutes-les-therapies/Psychotherapies/Articles-et-Dossiers/La-psychologie-adlerienne>

¹⁰¹ MPVMS (Mission de Prévention et de lutte contre les Violences en Milieu Scolaire) ; DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire) ; MENESR (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche).

Les pères fondateurs

Le modèle de la Discipline Positive (parentalité positive) est basé sur le travail du psychiatre autrichien **Alfred Adler** (1870-1927), et de son disciple **Rudolf Dreikurs** (1897-1972). **Jane Nelson** et **Lynn Lott** lui ont confié sa dimension pratique sous forme d'Ateliers et de Formations.



Alfred Adler



Rudolf Dreikurs



Jane Nelson



Lynn Lott

Les principes adlériens

- Adler met en avant les sentiments d'**appartenance** et de **contribution** comme les deux besoins essentiels de l'Être humain. Nous sommes des êtres sociaux qui souhaitons "appartenir" et trouver leur place dans le groupe en "contribuant" à son fonctionnement.
- L'**approche adlérienne est globale**. Chaque individu existe avec son corps, son esprit et son inconscient, mais aussi dans sa famille, son contexte social, sa situation professionnelle.
- Chaque être humain mérite **respect** et **dignité**. Adler réaffirme également le principe d'**égalité sociale**.
- Tout **comportement a une raison d'être**.
- Le changement constructif est facilité par l'**encouragement** qui se centre sur les forces de l'individu.
- Les enfants élaborent leurs **croyances** à partir de la perception de leurs expériences qui influenceront leurs comportements tout au long de leur vie (**cycle adlérien**). La Discipline positive s'intéresse aux **besoins cachés derrière leurs comportements inappropriés**.
- **Nous décidons de ce que nous faisons**. Par conséquent, nous pouvons changer. Même si nous sommes impuissants à changer une situation, nous pouvons choisir notre réponse.
- La **liberté** individuelle s'accompagne de **responsabilités** sociales.

« Il est évident que nous ne sommes pas influencés par les faits mais notre opinion sur les faits. »

Alfred Adler

« Chaque enfant a besoin d'encouragement comme chaque plante a besoin d'eau. »

Rudolf Dreikurs

Les 5 critères de la DP selon Jane Nelson

1. La Discipline Positive aide les enfants à développer le **sentiment d'être connecté**: les sentiments d'**appartenance** et de **contribution** étant deux grands principes adlériens.
2. **Fermeté ET bienveillance** s'exercent simultanément au travers du **respect mutuel** et de l'**encouragement**.
3. Elle se veut **efficace** à long terme et s'intéresse à ce que l'enfant pense, ressent et apprend; ce qui va lui permettre de s'épanouir dans le futur.
4. Elle enseigne des **compétences sociales essentielles** utiles pour soi et au sein de sa communauté: le respect, l'attention aux autres, la résolution de problème, la coopération et le sens des responsabilités.
5. Elle invite l'enfant à **découvrir ce dont il est capable**. Elle encourage l'autonomie, la responsabilisation, l'estime de soi.



« La notion de devoir payer pour les comportements inappropriés reste très ancrée. Pourtant, les enfants s'améliorent quand ils se sentent encouragés. »

Jane Nelson

Figure 34 : Les principes fondateurs de la Discipline Positive

Partie 4 – La Discipline Positive

(Cadre pratique)

Dans l'éditorial du guide du second degré « *Pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative dans les collèges et lycées* », Florence Robin et Eric Debardieux rappellent que le projet de refondation de l'école de la République stipule que : « La sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurés dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous. Les violences en milieu scolaire, dont les origines sont plurielles, requièrent en effet un traitement global et une action de long terme et non une approche uniquement sécuritaire qui n'est pas suffisamment efficace » (Ouafki, 2014). Dès le préambule de cet ouvrage, rappel est donc fait des liens qui unissent bien-être, épanouissement personnel et réussite scolaire. Mention est également faite de la nécessité d'œuvrer sur le long terme, de semer les graines d'un climat scolaire plus serein et de veiller à ce qu'elles germent au mieux. A cet effet, les auteurs ont rassemblé dans ce guide un certain nombre de retours d'expériences menées sur le terrain dans les établissements, ainsi que des témoignages de parents d'élèves, de partenaires de l'Education nationale ; appui est également pris sur un certain nombre d'apports de la recherche en sciences de l'éducation. L'objectif poursuivi au travers de cet ouvrage est de : « développer une approche plurielle de la justice en milieu scolaire, en abordant des pistes de réflexion et d'action participant à la co-construction et la refondation d'une école juste, bientraitante, garante du respect des droits de chacun, propice au développement de l'enfant et du jeune ainsi qu'au bien-être de tous (élèves, personnels, parents) » (*Ibid.*). Leur proposition est donc, au nom du climat scolaire et du bien-être de l'ensemble des acteurs éducatifs, d'approfondir, d'intensifier la collaboration école-famille à travers des actions menées, sur le long terme, au sein des établissements.

L'étude du sommaire de ce guide est instructive. Après une première partie dédiée aux « Droits, devoirs et règles pour vivre ensemble », une seconde intitulée « Justice en milieu scolaire, sanction et punition », une troisième et dernière partie est consacrée aux « Approches préventives et restauratives ». Trois « approches » sont alors mises en avant et donc reconnues de facto pour leur efficacité en matière de prévention et de restauration du climat scolaire et du bien-être : la Discipline Positive (DP), la Communication NonViolente (CNV) et la justice restaurative. Ainsi l'institution reconnaît-elle, au travers de ce guide, l'efficacité des programmes de Discipline Positive sur l'amélioration et la prévention du climat scolaire ; cela va même plus loin qu'une simple reconnaissance puisqu'un sous-chapitre du guide est dédié à « La formation Discipline Positive pour les enseignants, le personnel scolaire, les parents ». Le MEN informe et encourage, les acteurs de l'Ecole au sens large (enseignants, formateurs, personnel de vie scolaire, parents, etc.) à se former à celle que nous désignons désormais DP (Discipline Positive), afin d'alléger la rédaction : « Les personnels de l'Education nationale peuvent se rapprocher des responsables de formation et prendre connaissance des offres dans le cadre des plans académiques de formation » (Ouafki, 2014, p. 55).

Mais qu'est-ce que la DP ? Que peut-elle apporter aux familles et à l'Ecole ? Quelle est son efficacité sur les élèves à besoins éducatifs particuliers ? Voici donc les questions qui vont jaloner la Partie 4 de ce mémoire afin d'affûter notre regard sur cette approche psycho-éducative relativement novatrice, mise en avant également au sein de l'école Talentiel, et dont nous souhaitons questionner l'efficacité en termes de bien-être scolaire et d'estime de soi auprès d'élèves BEP en situation de souffrance à l'école.

1. Les fondements de la DP

La Discipline Positive est une approche psycho-éducative, basée sur une posture de fermeté et de bienveillance, qui encourage l'acquisition et le renforcement des compétences psychosociales comme : la responsabilisation, la coopération, l'autodiscipline, la collaboration, l'estime de soi, le respect mutuel, la recherche de solution, etc. Cette approche de coopération est basée sur les travaux de deux psychiatres autrichiens du début du XX^{ème} siècle : Alfred Adler (1870-1937) et Rudolf Dreikurs (1897-1972), Adler étant le père fondateur de la psychologie individuelle et comparée et Dreikurs son disciple. La DP a vu le jour aux Etats-Unis, il y a une quarantaine d'années. Elle a été mise au point par une psychologue américaine Jane Nelsen et sa collègue Lynn Lott qui ont conféré aux travaux d'Adler et de Dreikurs une dimension pratique sous forme d'ateliers et de formations dans le but d'insuffler le respect mutuel au sein des familles, des établissements et des communautés (Nelsen, Sabaté, & Delacroix, 2014).

1.1. La psychologie adlérienne

« Au commencement, Adler fonda la psychologie individuelle » : telle pourrait être la première phrase de la genèse de la Discipline Positive car, en effet, la DP a pour socle théorique fondateur la psychologie sociale d'Alfred Adler (Robbes, 2015). La psychologie adlérienne, nommée également « psychologie individuelle et comparée », a été fondée au début du XX^{ème} siècle par Alfred Adler, médecin autrichien. « Individuelle » s'entend au sens latin du terme *individuum* (littéralement : qui ne peut se diviser). Pour Adler, le psychisme de l'être est un tout indivisible. « Comparée » renvoie au fait que pour évaluer au mieux la personnalité d'un individu avec ses problèmes et ses difficultés, il convient de se référer à une norme sociale idéale et abstraite (Mormin & Viguier, 1991, p. 5). La théorie psychanalytique d'Adler appartient à la « psychologie des profondeurs » ; encore nommée psychologie abyssale ou psychologie de l'inconscient. Il s'agit du « courant psychologique qui décrit la vie psychique consciente et rationnelle de l'homme comme dirigée en grande partie par des stratum inconscients affectifs et

archaïques de la personnalité » (*Ibid.*, p. 5). Cette définition s'applique aussi bien aux travaux de Freud, qu'à ceux d'Adler et de Jung (Figure 35).

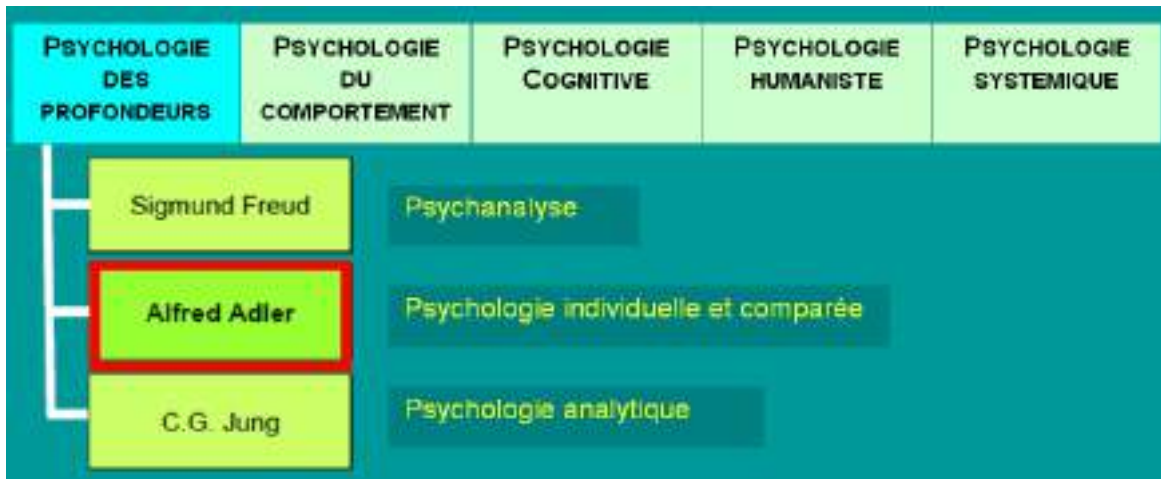


Figure 35 : Les courants de psychologie les plus importants¹⁰²

1.1.1. La conception adlérienne de l'être humain

Adler est le premier élève dissident de Freud. Bien qu'ayant fait partie du premier cercle viennois et collaboré avec Freud pendant plus de huit ans, les divergences d'orientation, de plus en plus nombreuses au fil du temps, le poussèrent à fonder sa propre école en 1911. La rupture idéologique avec les travaux de Freud vient avant tout du fait qu'il confère, dans la construction de la personnalité, un rôle secondaire à la sexualité. Adepte dans les premiers temps de la théorie du refoulement, qu'il considère comme un processus psychique universel ainsi qu'un mécanisme de défense fondamental, Alfred Adler s'interroge très vite sur les sens que peut prendre ce refoulement « si tous les processus à l'origine du dynamisme psychique se réduisent à une seule source, la pulsion libidinale, niant ainsi toute participation de la relation à l'autre ? » (*Ibid.*, p. 11).

1.1.1.1. L'être humain est unique

Mais la rupture avec le système freudien réside surtout dans le holisme adlérien : c'est-à-dire l'unicité de l'être, tant sur le plan physique que psychologique. C'est en cela que certains vont jusqu'à concevoir la psychologie individuelle et comparée d'Adler comme une véritable philosophie. Quel que soit le contexte, social, professionnel ou encore familial, Alfred Adler considère chaque

¹⁰² Schéma traduit de l'allemand : « *Die Individual Psychologie Alfred Adlers – Einführung* », Human encouragement Institute, <http://he-institute.ch/>

individu comme un être unifié. Ainsi, dans sa vision, il n'y a pas de dichotomie conscient/inconscient ; même s'il ne renie pas ces concepts et s'appuie sur eux dans sa théorie : chaque individu existe avec son corps, son esprit et son inconscient, mais aussi dans sa famille, son contexte social, sa situation professionnelle. Adler va donc à l'encontre de la vision académique, encore très répandue aujourd'hui, de l'être humain en tant qu'être divisé. C'est ce qu'a rappelé Eva Dreikurs Ferguson, adlérienne de renommée internationale, fille de Rudolf Dreikurs, dans sa conférence à Paris en Juin 2017 ayant pour thème les principes adlériens et leur application à l'enseignement : « Holism – the individual functions as a whole person, not a « divided self ». This was a crucial break Adler had with Freud's theory – emphasis on the « *Individuum* » and thus the name Individual Psychology. Every person's functions reflect the whole person – psychologically and biologically. This is now recognized in cellular life (each of our cells reflects the specific genetics of the person) »¹⁰³. Partant de cette approche, la théorie adlérienne s'éloigne donc du symptôme pour s'intéresser à la personne dans sa globalité.

1.1.1.2. L'être humain est social

Les relations humaines sont au cœur de la psychologie adlérienne. Pour Adler, l'être humain est certes un être unifié mais il est avant tout un être social mu par deux sentiments qu'il élève au rang de besoins essentiels de l'homme : celui d'appartenance et de contribution. Nous sommes des êtres sociaux qui souhaitent « appartenir » et trouver leur place dans le groupe en « contribuant » à son fonctionnement (LaSala, McVittie, & Smitha, 2015a). Dans cette vision, l'instinct de survie est lié à la dimension sociale de notre espèce ; c'est ce qui nous pousse à vivre, ce qui nous motive : « Motivation is fundamentally social. Whereas Freud emphasized motivation as fundamentally biological (id. libido are biologically based), Adler said we are above all social. We belong to a social species. The key

¹⁰³ Conférence d'Eva Dreikurs Ferguson, « *Basis Adlerian Principles and how these apply to the classroom* », Paris, 17 juin 2017. Traduction libre: « L'holisme - les fonctions individuelles considérées comme inhérentes à la personne et « non séparées d'elle ». Ce fut un point crucial de dissidence d'Adler par rapport à la théorie de Freud - met l'accent sur « l'individu », d'où le nom de psychologie individuelle. Les fonctions d'un individu reflètent l'intégralité de sa personne, aussi bien psychologiquement que biologiquement. Ceci est maintenant reconnu au niveau cellulaire (chacune de nos cellules reflète les spécificités génétiques de notre personne). »

social has a fundamental need to belong. That means to be valued as an equal among equals. Every human being fundamentally strives to contribute to the human community to which one belongs, but this striving needs to be trained and stimulated (like language) »¹⁰⁴. L'approche adlérienne postule donc que les sentiments d'importance et de contribution sont la raison d'être des buts poursuivis au travers des comportements humains (LaSala, McVittie, & Smitha, 2015b; Robbes, 2015). « (...) Si ces deux besoins sont satisfaits, l'individu peut s'investir pleinement dans ce qu'Adler appelle « l'intérêt social » et aller vers le meilleur de lui-même » (Ouafki, 2014, p. 56). Si tout comportement a une raison d'être sociale cela implique également que notre liberté individuelle s'accompagne de responsabilités sociales. Il n'y a pas de fatalisme. Pour Adler, nous décidons de nos actes ; nous ne sommes pas des pantins au service de nos inconscients respectifs. Nous décidons de ce que nous faisons : c'est ainsi que nous exerçons notre liberté. Par conséquent, nous pouvons changer en transcendant notre sentiment naturel d'infériorité et faisant évoluer nos modes d'action et de réaction. Même si nous sommes impuissants à changer une situation, nous pouvons choisir la manière dont nous y faisons face. « Dans cette optique, l'insécurité et la fragilité humaines trouvent leur compensation dans la mise en place d'un milieu humain, *sans gagnants ni perdants*. L'individu s'y investirait dans une collaboration avec la société qui redistribuerait la totalité de son investissement et de ses fruits » (Viguié, 2000, p. 13). Et l'auteur de conclure que la pensée d'Alfred Adler « apparaît comme un ferment pour un nouvel ordre social. Bien que mise en place à une époque socialement et politiquement différente de la nôtre, l'analyse adlérienne souligne avec autant de justesse les causes individuelles et collectives du comportement humain actuel » (*Ibid.*, p. 16).

¹⁰⁴ *Ibid.* Traduction libre: « La motivation est fondamentalement sociale. Tandis que Freud met l'accent sur le fait que la motivation est fondamentalement biologique (id. la libido a une origine biologique), Adler dit que nous sommes avant tout des êtres sociaux. Nous appartenons à une espèce sociale. Avec un besoin fondamental d'appartenance. Ceci engendre d'être reconnu d'égal à égal avec nos semblables. Chaque être humain cherche fondamentalement à contribuer à la communauté à laquelle il appartient, mais ce besoin doit être enseigné et stimulé (comme le langage). »

1.1.1.3. L'être humain est adaptatif

Pour Adler, l'humanité doit sa survie et son développement au fait que l'être humain est mu par un élan vital, une force de vie dynamique qui le pousse à adapter son comportement à la perception qu'il se fait de son environnement, que cette dernière soit vraie ou fausse, consciente ou inconsciente. Dès l'enfance, le petit d'homme perçoit le monde qui l'entoure et y réagit de manière active, grâce à son pouvoir créateur (*die schöpferische Kraft*¹⁰⁵), « en développant avec ingéniosité des conclusions quant à l'opinion qu'il faut se faire de ce monde et à la manière de s'en tirer le mieux possible. Ce pouvoir créateur agit sans arrêt, mais surtout dans les premières années où s'élabore le style de vie, inconsciemment, émotionnellement, sans les contraintes d'une logique réaliste et d'un cadre de référence expérientiel » (Mormin & Viguier, 1991, p. 110). Bâtir son « style de vie », *Lebensstil*, permet à l'individu de s'autoprogrammer, consciemment ou non, dans le but de s'adapter, de se perfectionner et de se sécuriser. Selon Adler, en psychologie, la finalité causale du comportement est déterminante : tout comportement a pour cause la poursuite de ce but adaptatif.

La psychologie adlérienne ambitionne donc de permettre à tous ceux qui rencontrent des problèmes d'adaptation sociale, que cela soit dans leur environnement social, professionnel ou familial, de les surmonter. Elle permet à chacun de trouver sa place en s'attaquant au sentiment d'infériorité ou de supériorité à l'origine, selon Adler, de complexes et de difficultés psychologiques. Analyser leur « style de vie » (*Lebensstil*), amène les personnes à comprendre leur fonctionnement individuel en lien avec leurs expériences vécues et les automatismes inconscients acquis durant l'enfance. Ce concept de style de vie, n'acquière sa définition définitive que tardivement, après 1930. Il se conçoit comme : « 1/ opinion de l'enfant sur lui-même et sur le monde ; 2/ en conséquence le but compensatoire à atteindre ; 3/ la manière propre à l'individu de compenser des déficiences. Ainsi conçu, le style de vie devient la référence par rapport à laquelle l'individu va interpréter toutes les situations ultérieures. Adler considère l'étude du style de vie comme l'élément essentiel de sa psychologie et

¹⁰⁵ Expression reprise par Betty Lou Bettner Ph. D. comme titre de son ouvrage abordant le thème de la création identitaire infantile. (Bettner Ph.D., 2012).

de sa psychothérapie » (Mormin & Viguiet, 1991, p. 108). Les individus apprennent ainsi à mieux se connaître et à percevoir leurs faiblesses comme de véritables forces, générant chez eux mieux-être et sérénité au quotidien. Ce processus thérapeutique d'autoanalyse ne doit pas être forcé mais voulu par le patient. Il est l'expression de sa liberté d'agir pour son mieux-être: « The patient must come to understand the nature of his or her lifestyle and its roots in self-centered fictions. This understanding or insight cannot be forced (...). Instead, a patient must be brought into such a state of feeling that he likes to listen and wants to understand. (...) It is the patient, not the therapist, who is ultimately responsible for curing him- or herself »¹⁰⁶ (Boeree, 2006).

1.1.2. La construction de l'identité selon Adler

D'après les travaux d'Adler, chaque individu se construit identitairement selon trois dimensions principales :

- Le sentiment d'infériorité (*Minderwertigkeitsgefühl*) : « Cette notion représente le fondement chronologique de la pensée d'Adler et un pilier de sa psychologie, au point que certains ont tenté d'y réduire sa théorie » (Mormin & Viguiet, 1991, p. 115). Il naît de la dépendance du nourrisson envers ses parents et survient donc très tôt dans la vie, dès la tendre enfance. « L'individu cherche ainsi en permanence à fuir l'insécurité ressentie. Entre 1927-1930, Adler élargit le champ des causes d'infériorité au milieu éducatif, puis aux différentes causes économique, culturelle, ethnique » (*Ibid.*, p. 115). Son évolution au fil du temps peut être à l'origine de problèmes psychologiques à l'âge adulte. Si ce sentiment n'est pas dépassé, il engendre ce qu'Adler nomme le « complexe d'infériorité » ;
- La compensation (*Kompensation*) [et la surcompensation (*Überkompensation*) plutôt organique] : il s'agit pour l'individu de transcender ses points faibles en points forts. Tout comme pour la dimension précédente, si ce processus n'est pas réalisé à l'âge adulte, des difficultés psychologiques peuvent surgir ;

¹⁰⁶ Traduction libre : « Le patient doit arriver à comprendre la nature de son style de vie et ses racines dans des fictions auto-centrées. Cette compréhension ou cette perspicacité ne peut pas être forcée (...) Au contraire, un patient doit être amené à un tel état émotionnel qu'il apprécie le fait d'écouter ou veut comprendre (...) C'est le patient, et non le thérapeute, qui est au final responsable de sa propre guérison. »

- Le sentiment de communauté (*Gemeinschaftsgefühl*¹⁰⁷) : Il s'agit du sentiment qui pousse chaque être humain à interagir avec les autres, à s'identifier à un groupe, et lui fait sentir qu'il appartient à une communauté. « Les termes désignant cette notion sont variés : sens social, intérêt social, sentiment social ; la référence au concept de communauté traduit mieux l'idée d'Adler qui n'a pas employé *soziales Gefühl*, mais *Gemeinschaftsgefühl*. C'est une des notions de base de l'adlérisme » (*Ibid.*, p. 120). Pour Adler, seules l'intelligence et l'organisation sociale ont permis à l'être humain de survivre en évitant d'être victimes des éléments naturels et des autres espèces (*Ibid.*, p. 120). « La civilisation est l'histoire de cette union qui, d'utilitaire, égocentrique acquiert très lentement un caractère oblatif, plus humanitaire. (...) On ne peut vivre en dehors des autres, il faut donc jouer franchement le jeu, coopérer au bien commun. La coopération est une nécessité déterminant l'action de l'individu au point que le sentiment communautaire est le moteur de l'évolution individuelle » (*Ibid.*, p. 120). Lorsque ce sentiment est sous-développé chez un individu, cela peut engendrer un complexe d'infériorité ou de supériorité.

La psychologie individuelle et comparée d'Alfred Adler est incroyablement dense, complexe mais également complète ; par conséquent, la synthétiser relève de la gageure intellectuelle. « La regrettable absence de réelle systématisation, (...), ajoute au désarroi du lecteur, mal à l'aise pour saisir la trame directrice, obligé de refaire, pour son compte, la synthèse de la totalité de ses œuvres, et confronté par là, au risque d'une lecture personnelle, facilement réductrice et déviante. Ce sont d'ailleurs des lectures fragmentaires qui ont suscité des regards lacunaires sur Adler » (Viguié, 2000, p. 15). Ainsi conclut l'auteur : « Incontestablement, ces maladresses de formes n'ont pas aidé à créer l'engouement suffisant à une reconnaissance correcte de sa contribution à la naissance de la psychologie des profondeurs » (*Ibid.*, p. 120). Aussi, afin de clore notre présentation des principaux principes adlériens, indispensables à la compréhension de la démarche de la Discipline Positive, nous reproduisons le « Schéma synoptique de la formation de la personnalité » (Figure 36) résumé par

¹⁰⁷ *Gemeinschaftsgefühl* : Plusieurs traductions sont possibles. La plus usitée en psychologie est celle de « sens social ». On trouve également « intérêt social » (Adler, 2006; Ouafki, 2014; Robbes, 2015) ; « sentiment de communauté » (LaSala, McVittie, & Smitha, 2015a) ; « responsabilité sociale » (Nelsen, Sabaté, & Delacroix, 2014, p. 58)

Lionel Nadaud, Docteur en psychologie, secrétaire général de la Société française de psychologie adlérienne (en 1994)¹⁰⁸. Il permet de présenter de manière systémique les mécanismes œuvrant dans la construction identitaire et sur lesquels Adler base ses interventions aussi bien psychothérapeutiques que psychopédagogiques.

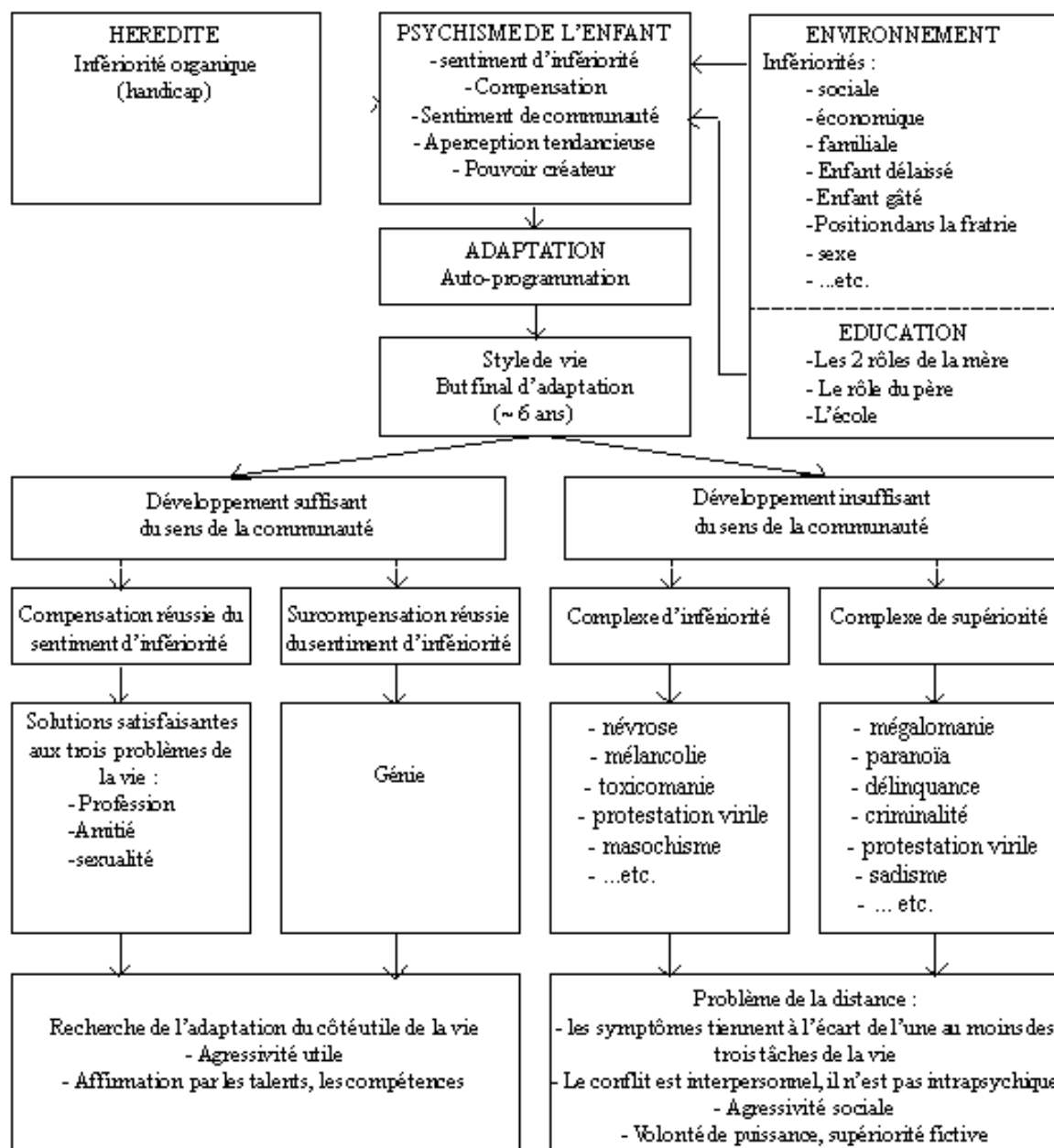


Figure 36 : Schéma synoptique de la formation de la personnalité

¹⁰⁸ <http://www.eric-marie-psycho-social.com/pages/alfred-adler-et-la-psychologie-individuelle.html>

Outre la mise en évidence des différents facteurs et processus entrant en jeu, selon Adler, dans la construction identitaire, cette schématisation révèle également à la fois la complexité mais également la cohérence de la psychologie individuelle et comparée basée sur le développement inconscient, suffisant ou non, du sentiment communautaire et des conséquences comportementales que cela engendre, notamment dans le domaine de l'éducation.

1.1.3. Adler et l'éducation

Toute sa vie durant, Alfred Adler s'investit énormément dans le domaine de l'enfance et de l'éducation. Il est d'ailleurs à l'origine des premières consultations médico-pédagogiques. Jusqu'à sa mort, en 1937, il n'a cessé de voyager, de donner des conférences, des consultations, de visiter les écoles, d'enseigner dans les grandes universités européennes et américaines : « Il consacrait une bonne partie de son temps à exposer ses vues aux parents, aux enseignants et travailleurs sociaux et c'est parmi ceux-ci que l'influence de la psychologie individuelle a été la plus visible. Adler a été, par-dessus tout, la plus grande autorité en matière d'éducation » (Way, 1973, p. 181). Les principes adlériens appliqués à l'éducation et à la pédagogie sont nombreux, universels et relativement simples ; ce qui explique que nombre d'entre eux aient infiltré, sans que nous en ayons conscience nos manières de penser et d'agir dans des domaines comme : les enfants gâtés, surprotégés, l'autoritarisme en éducation, les rivalités au sein de la fratrie, etc. (*Ibid.*, p. 181). En matière d'éducation, la psychologie adlérienne ne propose aucune recette mais offre une attitude nouvelle à adopter envers les enfants » (*Ibid.*, p. 181).

1.1.3.1. Le sentiment communautaire et le style de vie en éducation

Le développement de l'enfant est conditionné par le sentiment communautaire que divers troubles et pathologies peuvent affecter. Pour Adler, une éducation bien menée doit développer chez l'enfant et/ou l'élève, selon que le cadre soit familial ou scolaire, un sentiment communautaire suffisant pour lui permettre de s'épanouir et de prendre confiance en lui afin d'auto générer le courage qui lui est nécessaire pour surmonter les difficultés qui jalonnent son parcours de vie. L'exploration du *Gemeinschaftsgefühl* chez l'enfant ou l'élève

difficile est donc au cœur de la démarche psycho-éducative adlérienne. L'éducation joue un rôle fondamental dans le développement sociétal humain c'est pourquoi, à l'instar de Nietzsche, Adler pense « qu'un jour viendra où la société donnera à l'éducation la première place » (Mormin & Viguier, 1991, p. 120) : La société « est, en effet, le contexte dans lequel va s'élaborer le style de vie ; elle va orienter l'individu vers l'autonomie ou la dépendance ; elle va lui donner sa référence pour qu'il se situe, lui montrer que la vie est viable ou hostile ; elle va lui donner le courage de s'assumer, de lui faire entreprendre des échanges fructueux avec les autres ou lui faire craindre le moindre échange ; elle va avoir une action prophylactique sur les futures perturbations psychiques » (*Ibid.*, p. 120-121). Pour Adler, les cinq premières années de vie sont capitales dans le développement de l'enfant¹⁰⁹ car c'est durant cette période qu'il va élaborer par impression puis fixer son style de vie (Encadré 5).

Encadré 5 : Le processus d'élaboration du *Lebensstil*

Les quatre ou cinq premières années de sa vie suffisent à l'enfant pour compléter son *entraînement spécifique et arbitraire* vis-à-vis de ses impressions. Celles-ci proviennent non seulement de sa valeur organiques mais aussi des excitations émanant de l'extérieur. A partir de cette période commencent l'assimilation et l'utilisation des expériences vécues, non plus d'une façon arbitraire et encore moins en suivant de prétendues lois de causalité, mais en fonction du style de vie. L'individu est déterminé par la structure de son style de vie. A ces lois obéissent désormais et pendant toute la durée de l'existence les sentiments, les émotions, les pensées et les actions. L'activité créatrice du style de vie commence son œuvre. Pour faciliter cette activité, des règles, des principes, des traits de caractère et une conception du monde sont élaborés. Un schéma bien déterminé de l'aperception s'établit et les conclusions, les actions sont dirigées en pleine concordance avec cette forme finale idéale à laquelle on aspire. Ce qui dans le conscient se révèle comme ne créant pas de perturbation, comme agissant conformément à ce sens, y est maintenu. Le reste est oublié, réduit, ou encore agit comme un modèle inconscient, soustrait plus qu'à l'ordinaire à la critique ou à la compréhension. Le résultat final de ce schéma, qu'il renforce les lignes dynamiques conscientes, qu'il les annihile ou les paralyse par

¹⁰⁹ Au-delà de cet âge, le *Lebensstil* de l'enfant sera construit et opérant. Seul un travail thérapeutique adapté pourra permettre de le modifier. Mais Adler croit en la capacité humaine au changement et n'affirme pas, comme le fera en 1970 le psychologue américain Fitzhugh Dodson que « Tout se joue avant 6 ans ». On sait aujourd'hui que les neurosciences ont donné raison à Adler et que la plasticité cérébrale vaut tout au long de la vie.

une réaction, conduisant ainsi à des conflits par inhibition, est toujours déterminé d'avance par le style de vie.

Les modèles de style de vie, par exemple les lignes de conduite des traits de caractère, se construisent toujours après un long entraînement en vue duquel on peut retrouver, dans le conscient comme dans l'inconscient, les restes de souvenirs généralement incompris. Ce ne sont pas les souvenirs ni les expériences vécues qui fournissent les facteurs déterminants, mais bien le style de vie qui leur a donné une forme, les a dirigés et utilisés dans son propre sens. Une compréhension suffisante permet de saisir cet accord complet de la force agissante du conscient et de l'inconscient. Et la compréhension des deux ne s'étend aussi loin que si l'action, *la sphère d'action* du style de vie, n'est pas perturbée. (Adler, 2006, p. 13-14)

Compte tenu de ce qui vient d'être exposé, « il est important de se rendre compte dès le début que l'éducation de l'enfant se fait par l'impression que fait sur son esprit curieux et hypersensible¹¹⁰ la nature de l'ensemble de son milieu » (Way, 1973, p. 182). L'atmosphère familiale dans laquelle il baigne va permettre au nourrisson d'interpréter la vie : « Il est influencé non seulement par ses relations avec sa mère, mais par les rapports amicaux ou hostiles de celle-ci avec son père, les autres enfants, les amis, les relations et les visiteurs » (*Ibid.*, p. 182).

1.1.3.2. Le rôle éducatif des parents

Pour Adler, les devoirs qui incombent au couple parental, puis à chacun des parents ne relèvent pas des mêmes sphères. Compte tenu de ce qui a déjà été exposé sur l'hypersensibilité du petit enfant et du fait qu'il va construire, en s'imprégnant et interprétant son environnement familial (qui constitue son monde), son *Lebensstil*, le premier devoir des parents est de veiller à l'harmonie familiale. Ensuite, Adler différencie les missions éducatives de chacun des deux parents en offrant un rôle privilégié à la mère : « La mère, écrivait Adler, a l'énorme avantage d'être en contact physique et psychique avec l'enfant ; elle représente pour lui la plus grande expérience d'amour et d'amitié qu'il puisse faire. Son devoir est d'assumer le développement psychique de l'enfant en inculquant à sa conscience

¹¹⁰ L'hypersensibilité (*Überempfindlichkeit*) est pour Adler l'expression même du complexe d'infériorité. Il a remarqué sa présence chez tous les névrosés. Selon lui, l'hypersensibilité est « une toile de fond sur laquelle s'inscrivent tous les éléments. Elle agit, en amont, avant les événements, en créant un état d'alerte pessimiste et, en aval, en privilégiant les interprétations négatives ou fixant l'individu dans l'aspect dangereux des événements » (Mormin & Viguier, 1991, p. 109-110).

les notions justes de la société, du travail et de l'amour. De sorte, elle transforme graduellement l'amour que l'enfant a pour elle et sa dépendance envers elle en une attitude bienveillante et responsable envers la société et tout l'environnement. Telle est la double fonction de la maternité : faire faire à l'enfant l'expérience aussi complète que possible de la société humaine, puis élargir celle-ci en une attitude fondamentale envers autrui » (Adler cité par *Ibid.*, p. 182-183). Le *Gemeinschaftsgefühl* trouve donc sa source dans l'amour maternel qui est pour Adler d'une importance capitale dans le développement de l'enfant. « L'éducation n'est possible que grâce à l'amour et à l'acquiescement de l'enfant. Nous voyons sans cesse comment celui-ci observe la personne qu'il aime et cherche à imiter ses mots, ses gestes et ses attitudes. On ne doit pas sous-estimer cet amour, car il est la base la plus solide de l'éducation » (Adler cité par *Ibid.*, p. 183). S'il accorde une importance capitale au rôle éducatif de la mère et de l'amour maternel, Adler ne néglige pas pour autant le rôle éducatif paternel : « L'influence du père sur ses enfants est si importante que beaucoup d'entre eux le considèrent toute leur vie soit comme leur idéal, soit comme leur plus grand ennemi... Le rôle du père se résume en quelques mots : il doit se montrer un bon compagnon pour sa femme, ses enfants et dans les autres rapports sociaux... Il ne doit pas oublier que le rôle de la femme, dans la vie familiale est sans égal. Le sien n'est pas de détrôner la mère, mais de travailler avec elle ». (Adler cité par *Ibid.*, p. 185).

Bien que connotée historiquement (début XX^{ème} siècle), la vision de l'éducation parentale adlérienne est genrée et avant-gardiste dans le sens où elle entrevoit les rôles de chacun des parents comme complémentaires et horizontaux, sans lien hiérarchiques. Adler encourage les mères à diversifier leurs liens et à ne pas s'autocenter sur leur(s) enfant(s) et leur foyer : « Une mère est liée à ses enfants, à son mari, à toute la vie sociale qui l'entoure. Elle doit attacher une égale importance à chacun des liens » (Adler cité par *Ibid.*, p. 184). Quant au père, le fait qu'il gagne l'argent du ménage ne lui confère aucune supériorité hiérarchique : « Dans un bon ménage, le fait que c'est lui qui gagne la vie de la famille n'est que le résultat de la division du travail dans cette famille. Personne ne doit être seul à commander au foyer et l'on doit éviter toute occasion de créer des sentiments d'inégalité » (Adler cité par *Ibid.*, p. 185). Adler prône donc des relations familiales

égalitaires, sans soumission d'un parent à l'autre. Il prêche également pour l'équité familiale, sans mise en avant ou à l'écart d'un enfant en particulier : « Il est d'une importance extrême que ni le père, ni la mère ne manifeste de préférence pour tel ou tel enfant. On ne dramatisera jamais assez le danger du favoritisme. Le découragement des enfants est presque toujours dû au sentiment que quelqu'un leur est préféré » (Adler cité par *Ibid.*, p. 185).

1.1.3.3. La coopération en éducation

Instaurer des relations égalitaires, horizontales au sein de la cellule familiale favorise la coopération entre chacun des membres de la famille, ce qui est également un concept cher à Adler. C'est en favorisant la coopération de l'enfant que les comportements inappropriés de ce dernier diminuent : « La seule façon valable de procéder vis-à-vis d'un enfant déjà difficile est de transformer l'adversaire qu'il est en allié. On doit diriger son activité du côté utile de la vie, lui confier des travaux qu'il puisse facilement réussir et lui montrer par ces succès qu'il est capable de venir à bout de tâches plus importantes. Si on peut l'encourager à rendre des petits services aux parents, il se rendra compte que cette manière de se faire valoir est supérieure aux conquêtes remportées dans la lutte pour le prestige. Nul enfant ne désire se mal conduire s'il a la possibilité d'atteindre son but par la sagesse » (Adler cité par *Ibid.*, p. 190-191). La coopération est donc la clé principale de la préservation de l'harmonie familiale, non la punition et encore moins les châtiments corporels car provoquer un rapport de force est contreproductif : « On ne devrait jamais entrer en guerre avec un enfant, disait Adler, pour la raison bien simple qu'il sera toujours le plus fort. Un enfant n'a pas de responsabilité. La personne qui endosse celle-ci n'est jamais la plus forte » (Adler cité par *Ibid.*, p. 188). En commentaire de cette citation, Way (1973, p. 188) utilise la métaphore d'une « victoire à la Pyrrhus », c'est-à-dire chèrement acquise et aux résultats peu réjouissants. En effet, même si le parent parvient, par l'usage de la punition et/ou de la force, à intimider l'enfant et à faire cesser momentanément le comportement incriminé, il ne s'agit là que d'un résultat superficiel et à court terme. L'adlérisme éducatif préconise aux parents de prendre le contrepied de cette attitude répressive : « On doit agir en sens inverse et développer chez l'enfant l'optimisme... On ne doit jamais croire qu'on persuadera

un enfant d'améliorer sa conduite en l'humiliant et en lui faisant honte » (Adler cité par *Ibid.*, p. 189). Mais, à l'opposé, un excès de louanges est tout aussi délétère pour le sentiment de capacité de l'enfant ; cela l'entrave tout autant que la punition dans son expérience des conséquences induites par ses comportements répréhensibles : « Les récompenses et les punitions ont à ce point de vue, ceci en commun que les unes et les autres dissimulent à l'enfant les conséquences naturelles de ses actes » (Adler cité par *Ibid.*, p. 190). Autant que faire se peut, l'enfant doit donc être mis devant les conséquences de ses actes, ce qui concourt à son autonomie et à son indépendance. Voilà pourquoi lorsqu'on demandait à Adler quelle était la manière idéale d'élever un enfant, il répondait : l'indépendance. Way (1973, p. 187) précise ce point : « Dès le berceau, la confiance en l'amour de ses parents et en leur honnêteté constitue le fondement sur lequel il peut bâtir son propre courage. On doit alors lui laisser la liberté de prendre des initiatives, de s'instruire et de commettre des fautes ». Coopérer, contribuer, s'autonomiser, apprendre de ses erreurs sont donc des notions fondamentales dans la conception de l'éducation selon Adler ; elles valent pour l'éducation parentale mais également pour l'enseignement scolaire.

1.1.4. Adler et l'enseignement

Adler est un psychopédagogue remarquable qui, de Vienne où il dispense cours, conférences, enseigne à l'Institut pédagogique de la ville et ouvre les premières consultations psychopédagogiques, émigre aux Etats-Unis où son travail suscite un vif intérêt. Il s'y installe de 1926 à 1934. Rapidement, les universités le courtisent : il enseigne au Long Island Medical College, à la Columbia University de New York mais également à l'Institut for Child guidance de New York dès son arrivée en 1926. Carl Rogers comptera parmi ses élèves. En 1930, Adler publie en anglais (alors que la plupart de ses travaux antérieurs sont en allemand) *The Education of Children* (Adler, Lannoy, & Schaffer, 2000), ouvrage dans lequel il décline sa vision de l'éducation et de l'enseignement : « *L'éducation des enfants* apporte dans ses quatorze chapitres non seulement une multitude d'idées sur la façon dont il convient de les élever, mais aussi un système théorique ayant à sa base la conviction que l'être humain est perfectible – l'hérédité ne jouant pas – et que la compréhension des dynamismes psychiques

partant d'un sentiment (voire complexe) d'infériorité et allant dans le sens d'une supériorité, disons d'une affirmation, d'une valorisation de la personnalité, permet à l'éducateur une action fructueuse et efficace » (*Ibid.*, p.7).

La psychologie individuelle et comparée, appliquée à l'enseignement, est, pour l'époque, relativement avant-gardiste. Elle donne naissance à un système théorique riche, dont la Discipline Positive tire sa force. Dans l'optique d'une présentation la plus fidèle possible, nous excluons toute présentation systématique, trop ambitieuse dans le cadre de notre étude, et faisons le choix de restreindre notre source au seul ouvrage sus cité : *L'éducation des enfants* (Adler et *al.*, 2000). Les propos qui suivent sont reproduits, au sein d'une série d'encadrés (Encadrés 6 à 16), tels qu'Adler les a formulés dans son ouvrage ; nous nous contentons de les titrer et de les commenter brièvement le cas échéant. Même si de passionnants ouvrages ont depuis été écrits sur l'application de la psychologie adlérienne à l'éducation scolaire (Spiel, 1954 par exemple), le fait de procurer au lecteur l'occasion de boire à la source nous semble être la démarche initiatique la plus appropriée.

Encadré 6 : L'école permet de révéler les lacunes éducatives familiales

L'entrée à l'école est une bonne occasion pour observer l'enfant et découvrir le degré de sentiment social qui l'anime ; il est alors affronté à l'une des épreuves les plus précoces et les plus sévères qui soient. L'école est une situation nouvelle qui révélera comment on l'a préparé à faire face à des événements inconnus, et particulièrement à la rencontre des étrangers. (...) Bien sûr, quand la scolarité sera convenablement organisée, elle pourra souvent combler les lacunes de la première éducation. Dans l'idéal, l'école devrait servir de médiateur entre le foyer et le monde extérieur ; de la même façon, elle devrait être destinée à l'enseignement de la culture livresque, sans oublier celui du savoir-vivre et de l'art de vivre. N'attendons pas que l'école idéale évolue pour compenser les failles éducatives des parents ; abordons-les plutôt.

L'école, précisément parce qu'elle n'est pas encore un milieu idéal, peut servir d'indicateur pour analyser les défauts de l'éducation familiale. Les enfants à qui l'on n'a pas appris à vivre en société se sentent isolés quand ils entrent dans le monde scolaire ; ils sont alors considérés comme des étrangers et leur tendance initiale se trouve

ainsi renforcée avec le temps. Leur épanouissement est bloqué et ils deviennent des « enfants à problèmes »¹¹¹. Dans de tels cas, les gens rejettent la faute sur l'école, alors que celle-ci ne fait que mettre en évidence les failles sous-jacentes de l'éducation familiale. (Adler et al., 2000, p. 17-18).

De cet extrait nous retenons l'importance qu'Adler accorde à l'éducation préscolaire et familiale. Selon lui, si certains enfants sont difficiles, la responsabilité de cet état de fait n'incombe pas à l'école, d'où la nécessité d'informer et d'initier les parents à la psychologie individuelle et comparée afin de palier à l'ignorance parentale, cause de ravages. Car en effet, si cette éducation familiale (principalement maternelle) est déficitaire ou déficiente, changer le style de vie de l'enfant sera difficile : « Cette éducation incombe donc avant tout à la mère et quand celle-ci manque à son devoir¹¹², le maître et le psychologue qui entrent tellement plus tard dans la vie de l'enfant, peuvent tout au plus l'améliorer » (Way, 1973, p. 182).

Encadré 7 : Découragement et perte de confiance

Les « enfants à problèmes » peuvent-ils faire des progrès en classe ? (...) Nous avons toujours constaté que le fléchissement scolaire était un signal d'alarme indiquant des difficultés moins sur le plan des études que sur le plan psychologique. Cela signifie que l'enfant a commencé à perdre confiance en lui. Le découragement a fait son apparition et l'élève se met à éviter les voies intéressantes et les tâches normales, cherchant continuellement une autre issue, une route de liberté et de succès facile. Au lieu de prendre le chemin universellement tracé par la société, il en choisit un, privé, où il peut compenser son sentiment d'infériorité en parvenant à celui de supériorité. Il prend le sentier qui attire plus particulièrement les individus découragés – celui du succès psychologique le plus rapide. Il est plus facile de se distinguer et de se croire vainqueur en rejetant les responsabilités sociales et morales et en brisant les lois, que de suivre les chemins tracés par la société. Cependant, cette voie permettant d'accéder facilement à la supériorité est toujours un indice de crainte et de faiblesse sous-jacentes, même si les actes extérieurs manifestent une certaine audace ou une certaine bravoure apparentes. Ce genre de personne essaie toujours d'agir dans le domaine où elle est sûre de réussir pour pouvoir montrer sa supériorité. (*Ibid.*, p. 18)

¹¹¹ Pour de plus amples informations à ce sujet, consulter Adler (2006) *L'enfant difficile: technique de la psychologie individuelle comparée*.

¹¹² Comprendre ici par ignorance.

Pour Adler, de mauvais résultats scolaires ainsi que des problèmes de comportement sont les symptômes d'une blessure narcissique au niveau de l'estime de soi et de la confiance en soi. L'action de la psychologie individuelle doit donc porter sur le style de vie de l'élève, source des symptômes et non sur les symptômes eux-mêmes. Lorsque le style de vie aura été modifié, ces derniers disparaîtront.

Encadrés 8 et 9 : L'importance de la relation enseigné/enseignant

L'application que l'élève porte à son travail dépend largement de l'attirance qu'il a pour son maître. Une partie de l'art du professeur consiste à maintenir l'attention de l'enfant et à se rendre compte si son intérêt ou sa concentration baissent. Beaucoup d'écoliers sont démunis de ces capacités (...). (*Ibid.*, p. 140)

D'un point de vue psychologique, il serait préférable que les maîtres ne changent pas d'élèves chaque année – ou tous les six mois comme dans certains établissements – mais qu'ils avancent avec leur classe. L'idéal serait qu'ils restent deux, trois ou quatre ans avec les mêmes enfants. Ils auraient le temps de découvrir les erreurs de leur style de vie, de les connaître personnellement et de les corriger. (*Ibid.*, p. 150)

Encadrés 10 et 11 : Livret scolaire, appréciations et regard posé sur l'enfant

(...) il est insensé de juger l'élève sur son livret scolaire. Les appréciations du maître devraient être plutôt des indications sur l'état actuel de l'enfant. L'important n'est pas le nombre de points qu'il obtient mais ce qu'ils indiquent sur son intelligence, son intérêt, sa capacité de concentration, etc. Les tests scolaires ne devraient pas être interprétés différemment des tests scientifiques tels que les tests d'intelligence, en dépit de leur différence de construction. Dans les deux cas, l'accent devrait être mis sur ce qui est révélé de l'esprit de l'enfant et non sur les données quantitatives. (*Ibid.*, p. 141-142)

Les maîtres devraient avoir présentes à l'esprit les conséquences qu'engendrent des appréciations défavorables. Certains pensent que l'élève fera des efforts pour ne plus avoir à présenter un mauvais livret à ses parents ; mais ils oublient qu'il peut exister chez lui des situations particulières. Si son éducation est sévère, l'enfant s'y reprendra à plusieurs fois avant de rapporter ses notes. Il peut même ne pas rentrer du tout, ou bien en arriver aux limites du désespoir et commettre un crime par crainte de ses parents.

Bien sûr, les maîtres ne sont pas responsables de la structure

du système scolaire, mais ils devraient, autant que possible, pondérer la sévérité institutionnelle en montrant une certaine forme personnalisée de sympathie et de compréhension. Par exemple, en étant plus doux avec certains élèves dont l'entourage n'est pas bienveillant, ils pourraient les stimuler au lieu de les pousser au découragement. Les mauvais carnets scolaires continus ou la réputation de cancre, à laquelle il arrive de croire, pèsent lourd sur l'esprit de l'enfant. Mettons-nous à sa place : nous comprendrions facilement sa haine pour l'école. C'est une réaction humaine. Si quelqu'un se trouve dans un endroit où il est continuellement critiqué et où il est l'objet d'appréciations défavorables, il perd espoir, déteste ce lieu et essaie de s'en échapper. Ne soyons donc pas surpris que ce type d'enfant refuse l'école. (...).

Tout cela peut être évité en acceptant le point de vue suivant de la Psychologie Individuelle : ne jamais désespérer d'aucun enfant. Nous devons être convaincus qu'il est toujours possible de trouver une méthode pour l'aider, un mode d'approche particulier jusque dans la pire des circonstances – mais il faut évidemment l'inventer. (*Ibid.*, p. 147-149)

En 1930, déjà, le système de notation et d'évaluation scolaire est décrié. Adler reproche à l'école de quantifier au lieu de qualifier. « De quoi cet élève est-il capable ? » Voilà la question à laquelle l'école doit répondre et non : « Voici ce en quoi il échoue. » Pour Adler, les appréciations formulées par les enseignants sont d'une haute importance quant à la stratégie comportementale que l'élève va mettre en place en matière d'apprentissage, stratégie dictée par son *Lebensstil*. Il est donc capital que l'enseignant ait conscience de l'impact psychologique de ses mots lorsqu'il rédige ou formule ses appréciations, celles-ci traduisant le regard qu'il porte sur l'élève. Il doit veiller à s'exprimer de manière positive et à ne pas enfermer l'élève, aussi difficile soit-il, dans une catégorie dont ce dernier ne saurait sortir. Enfin, le maître doit être celui qui croit de manière inconditionnelle au potentiel de ses élèves, peu importe leurs résultats et/ou leurs comportements. Il est le garant de l'espoir en des jours meilleurs. Selon la pensée d'Adler, sa tâche va même au-delà : « En somme, le maître idéal a une tâche sacrée et fascinante ; il façonne l'esprit de l'enfant : l'avenir de l'humanité est en quelque sorte entre ses mains » (Adler et al., 2000, p. 153). Avec une telle vision de la mission enseignante, on comprend pourquoi Adler eut à cœur toute sa vie de mettre sa théorie de la psychologie individuelle et comparée au service de l'École et de ses enseignants, dont il élevait la mission au plus haut rang.

Ces dernières années, les tests d'intelligence ont été développés. Ils sont très importants pour les professeurs, et parfois très précieux puisqu'ils révèlent des choses que les tests ordinaires ne montrent pas. Ils peuvent même jouer le rôle de planche de salut pour l'enfant. Ainsi, lorsqu'un garçon a eu de mauvais résultats scolaires et que le maître a voulu le faire descendre d'une classe, le test d'intelligence peut dévoiler d'un seul coup un niveau plus élevé. L'élève pourra monter d'un degré au lieu d'être renvoyé. Il aura alors le sentiment qu'il peut réussir et dorénavant agira différemment.

Sans vouloir dévaluer la fonction du test d'intelligence et de ses données chiffrées, nous devons préciser que ni l'enfant, ni les parents ne doivent connaître le Q.I. En effet, ils ne comprennent pas la véritable valeur de ce type d'épreuve. Ils imaginent que les résultats sont complets et valables une fois pour toutes et qu'ils vont prédire le destin de l'enfant qui s'y trouve alors enfermé. En réalité, les renseignements fournis par les tests d'intelligence sont très critiquables s'ils ne sont pas relativisés. Une bonne performance n'est en aucune façon une garantie pour la vie future ; réciproquement, des adultes réussissant dans d'autres domaines peuvent obtenir de mauvais résultats dans ce type d'épreuve. (*Ibid.*, p. 142)

Pour Adler, l'être humain est perfectible. Tout style de vie peut être modifié par l'action parentale, enseignante ou thérapeutique adéquate. Par conséquent, les tests de QI, qui se développent en ce début de XX^{ème} siècle ne peuvent constituer qu'un indicateur sur une certaine situation, à un moment bien précis de la vie de l'enfant testé. Cependant, il reconnaît son utilité dans le diagnostic de la précocité dont il admet qu'elle conduit à des situations, si ce n'est d'échec au moins de difficulté scolaire, lorsqu'elle est ignorée et donc non prise en compte.

Nous ne sous-estimons pas les matières abordées tout au long de la scolarité et nous ne pensons pas que l'on doive en réduire le nombre ; mais il est évident que leur enseignement doit se faire de façon cohérente pour que les enfants en voient le but et la valeur pratique et ne les considèrent pas comme purement abstraites et théoriques. Une discussion importante actuellement sur ce sujet : Vaut-il mieux enseigner des choses à l'enfant ou bien éduquer sa personnalité ? La Psychologie Individuelle pense que les deux peuvent aller de pair.

Comme nous le disions, l'acquisition des connaissances scolaires devrait être rendue intéressante et concrète. Les mathématiques – arithmétique et géométrie – devraient être illustrées

par des exemples pris en architecture : style et structure d'un immeuble, nombre de ses habitants, etc. Certaines matières peuvent être enseignées en même temps ; dans quelques-unes des écoles les plus en pointe, des experts y parviennent en mettant en relation différents domaines. Ils cheminent avec les enfants et découvrent leur préférence pour un sujet particulier. Ils unifient l'instruction ; ils combinent par exemple l'information sur la plante avec son histoire, le climat de la région, etc. De cette façon, non seulement ils stimulent l'intérêt de l'enfant dans des matières qui, sous d'autres conditions, l'ennuieraient, mais ils leur donnent également une approche ordonnée et synthétique des choses, ce qui est le but final de toute éducation. (*Ibid.*, p. 143)

Comment ne pas reconnaître dans cet extrait la promotion de certaines pratiques qui tendent à se développer aujourd'hui (88 ans après) : l'enseignement décloisonné, transversal, la pédagogie de projet ; ces pratiques visant toutes à concrétiser les contenus d'enseignement et à mettre du sens là où les savoirs cloisonnés n'en laissent que peu transparaître. Rappelons ici que ces pratiques pédagogiques sont usitées et mises en avant au sein de l'école Talentiel, contexte de recueil de données de la présente recherche.

Encadré 14 : A propos du redoublement et de l'usage des « précepteurs »

Il est à peine besoin de mentionner les conséquences néfastes des redoublements de classe. Les professeurs seront d'accord avec nous pour dire que le redoublement pose problème à la fois à l'école et à la famille ; le contraire est rare car, en général, ceux qui redoublent le font de façon chronique, sont toujours en queue de classe et manifestent un problème qui a toujours existé et qui n'est jamais résolu.

Il est difficile d'apprécier le bien-fondé d'un éventuel redoublement. Certains professeurs s'arrangent pour éviter positivement le problème. Ils utilisent la période des vacances scolaires pour entraîner l'enfant, pour rechercher les erreurs de son style de vie et les corriger : ils peuvent alors le laisser monter dans la classe supérieure. Cette méthode pourrait être plus largement pratiquée si la présence de précepteur à l'école était institutionnalisée. Nous avons bien des travailleurs sociaux et des professeurs « visiteurs », mais pas de précepteurs. (*Ibid.*, p. 149)

En lisant ces lignes, comment ne pas entrevoir de filiation idéologique entre « les professeurs visiteurs » et les actuels Maîtres E de l'école primaire, ainsi qu'entre les « précepteurs » qu'Adler appelle de ses vœux et les AVS/AESH.

Encadré 15 : La prise en charge des élèves « en retard »

Il y aurait une manière efficace de s'occuper de ce type d'enfants en utilisant la méthode des précepteurs déjà mentionnée. Parallèlement à eux, existeraient des clubs où des enfants pourraient venir prendre des répétitions supplémentaires ; ils pourraient même y faire leur travail du soir, jouer à des jeux, lire des livres, etc. De cette façon, leur scolarité se ferait dans l'optimisme. Le découragement que provoquent, en général, les classes pour enfants retardés n'aurait pas lieu d'exister. La création de ces clubs, alliée à une multiplication des cours de récréation, empêcherait les enfants d'aller traîner dans la rue et d'y subir de mauvaises influences. (*Ibid.*, p. 151)

Même remarque que précédemment, en ce qui concerne les liens conceptuels que l'on peut établir entre les propositions d'Adler et la manière dont l'école primaire s'organise aujourd'hui : études dirigées, AP (Accompagnement Personnalisé), TAP (Temps d'Activités Péri-scolaires) et autres activités récréatives.

Encadré 16 : S'appuyer sur les réussites des élèves

L'expérience nous montre qu'il est toujours possible d'éduquer les enfants si l'on connaît leurs intérêts et les matières dans lesquelles ils peuvent réussir. Le succès appelle le succès. Il en va de même pour d'autres domaines de la vie humaine. Cela signifie qu'un enfant intéressé par une matière y acquiert une certaine compétence et se trouve stimulé pour continuer dans d'autres secteurs. Il revient au maître d'utiliser les réussites des élèves comme tremplin pour accéder à une plus grande connaissance. L'écolier tout seul ne sait pas comment s'y prendre – il ne peut pas se hisser lui-même du stade de l'ignorance au stade de la connaissance, comme chacun d'entre nous doit le faire. Le maître, par contre, a la possibilité de l'y entraîner ; l'enfant en voit alors l'enjeu et coopère. (*Ibid.*, p. 152-153)

Ces propos rejoignent ceux tenus sur la nécessité d'appréciations positives, de poser sur l'élève un regard positif, encourageant. C'est en s'appuyant sur les forces de l'enfant, et non en soulignant ses faiblesses, que le pédagogue réussira à instaurer le climat de confiance et la coopération nécessaires à la mise en place d'un cercle perceptif vertueux influençant positivement le style de vie de l'élève et donc sa perception de son enseignant d'abord, de l'école ensuite.

Encadré 17 : Il faut connaître le sens le plus développé chez l'élève

Ce que nous avons dit au sujet des matières préférées de l'enfant est également vrai pour ses organes des sens. Il nous faut découvrir lequel il utilise le plus et par quel type de sensation il est le plus fasciné. Certains ont davantage développé la vue et le regard, d'autres l'ouïe, d'autres encore la motricité, etc. (...)

Lorsque le maître se trouve en face d'un enfant de type « visuel », il doit comprendre que pour celui-ci l'apprentissage sera plus facile dans les matières nécessitant la vue – la géographie par exemple – et que la lecture visuelle sera préférable à la lecture auditive. Voilà le genre d'intuition que les professeurs devraient avoir sur les élèves pris dans leur individualité. Le premier coup d'œil posé sur l'enfant peut lui en fournir beaucoup d'autres. (*Ibid.*, p. 153)

La théorie des profils d'apprentissage voit le jour dans les années 30 ; elle naît à l'époque de la parution de *L'éducation des enfants*. Après avoir rappelé que lors de leur arrivée à l'école Talentiel, chaque enfant est testé afin de déterminer son style d'apprentissage dominant, nous tenons à apporter quelques précisions sur cette théorie par souci de déontologie et de rigueur scientifique : « La recherche sur les styles d'apprentissage a vu le jour en Europe occidentale et aux États-Unis et a réellement pris son essor depuis cinq décennies. Durant cette période, la densité des travaux de recherche a été fluctuante, mais connaît depuis plusieurs années un renouveau, sans doute lié à l'engouement pour la psychologie cognitive. (...) De nombreux chercheur.e.s ont tenté de confronter leurs travaux en essayant d'identifier des méthodes permettant de comprendre les processus d'apprentissage des individus et de les classer selon une typologie visant à définir ce concept. Un effet négatif émerge cependant de cette multiplication des points de vue : les recherches sur les styles d'apprentissage se révèlent disparates et fragmentées et ne montrent pour l'instant aucun consensus

quant à la validité des résultats »¹¹³. Nous renvoyons au volume XXVIII:1 de la revue *Education et francophonie* (revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française) qui a consacré un numéro complet de 189 pages à ce sujet (Leblanc & Chevrier, 2000).

Ainsi s'achève notre proposition d'immersion initiatique dans la pensée d'Adler et sa transposition aux domaines de l'éducation et de l'enseignement. Il est bien évident que les extraits choisis l'ont été en fonction de notre sujet d'étude et nous soulignons à nouveau que l'univers adlérien est bien plus vaste que ce que ces quelques citations peuvent laisser entrevoir. Cependant, il nous semble que les principaux concepts adlériens, repris et développés sous forme d'activités par la Discipline Positive ont été exposés même si certains manquent à l'appel comme par exemple l'influence du rang de naissance dans l'élaboration du *Lebensstil*. Nous renvoyons à la lecture des ouvrages cités en bibliographie ainsi qu'à la consultation d'articles en langue allemande et qui souhaitent appréhender les concepts adlériens au plus près ; nous rappelons que l'allemand est une langue conceptuelle et que tout exposé à caractère philosophique peut s'avérer bien plus obscur une fois traduit que dans la langue originelle. Nous conseillons la lecture de : Brühlmeier (1988) ; « Die Individualpsychologie Alfred Adlers » (s. d.) ; Khoshrouy-Sefat (s. d.) ; Rüedi (1997, 2011) ainsi que Bettner Ph.D. (2012) sur la construction identitaire de l'enfant. Les développements suivants consacrés aux travaux de Rudolf Dreikurs, fidèle disciple d'Adler, sont l'occasion de poursuivre et d'approfondir la découverte de la psychologie individuelle et comparée appliquée à l'éducation et l'enseignement.

1.2. Les travaux de Dreikurs

Très impliqué dans la pratique thérapeutique au sein de son cabinet, de son école et par les conférences qu'il donne dans le monde entier, Adler, malgré la parution d'ouvrages importants, délaisse quel que peu la théorisation et la synthétisation systémique de sa pensée, laissant à d'autres le soin de creuser nombre de concepts prometteurs (Viguié, 2000, p. 15). C'est notamment ce que fait Rudolf Dreikurs.

¹¹³ <https://edupass.hypotheses.org/1049>

1.2.1. Éléments biographiques et bibliographiques

Ce psychiatre et enseignant autrichien, élève et collaborateur d'Adler, développe, dans ses écrits et dans son enseignement, une approche particulière de la psychologie individuelle d'Alfred Adler, poursuivant en quelque sorte l'œuvre de son mentor. Lui aussi quitte Vienne après y avoir enseigné à l'université et s'installe en 1937, après la mort d'Adler, à Chicago, aux États-Unis, afin d'y poursuivre ses travaux. Il fonde la *North American Society of Adlerian Psychology* en 1952 qui devient en 2015 l'université Adler¹¹⁴. Il est également le fondateur et le médecin directeur du *Community Child Guidance Center of Chicago*.

Dreikurs dédie sa vie aux enfants et à leurs familles. Ses publications lui permettent d'être reconnu en tant qu'expert dans le domaine des comportements en classe : parmi ces ouvrages certains ont été écrits en allemand et d'autres en anglais. La plupart sont disponibles dans les deux langues et certains ont été traduits en français. La seule référence consultée en français est *Le défi de l'enfant* (Dreikurs, Leschallier de l'Isle, & Soltz, 1981) ; les autres références renvoient à des ouvrages en allemand (Dreikurs, 2014; Dreikurs & Blumenthal, 2009; Dreikurs, Blumenthal, & Schürer, 2010; Dreikurs, Cassel, Dreikurs-Ferguson, & Rogge, 2009; Dreikurs, Gould, & Corsini, 2005; Dreikurs, Soltz, & Rogge, 2018). Ces livres fournissent aux enseignants les explications et les motivations cachées derrière les comportements inappropriés des élèves.

Si Rudolf Dreikurs consacre sa vie au rayonnement de la psychologie individuelle et comparée, il en va de même pour les membres de sa famille. On ne saurait clore ce portrait sans évoquer la thérapie par l'art mise au point par sa femme en 1974, Sadie « Tee » Dreikurs, et qui se pratique toujours aujourd'hui¹¹⁵. Enfin, il nous faut également évoquer Eva Dreikurs Ferguson, sa fille dont les travaux, de renommée internationale, concourent à entretenir la flamme de la psychologie individuelle et comparée¹¹⁶.

¹¹⁴ *Ibid.*

¹¹⁵ <https://www.adler.edu/page/community-engagement/center-for-adlerian-practice-and-scholarship/history/rudolf-dreikurs>

¹¹⁶ <https://www.siu.edu/education/psychology/bios/fergusonbio.shtml>

1.2.2. Les apports de Dreikurs

Dans son introduction au *Défi de l'enfant* (Dreikurs et al., 1981, p. 11-12), Rudolf Dreikurs fait part de sa filiation avec les travaux d'Adler, de son positionnement par rapport à la théorie de la psychologie individuelle ainsi que de deux constats qui motivent son action. Tout d'abord en ce qui concerne la filiation de ses recherches avec les travaux d'Adler, Dreikurs la revendique : « Mes conseils sont fondés sur la conception de la vie et de l'homme qu'ont formulée Alfred Adler et ses disciples. L'orientation des recherches psychologiques semble rejoindre mes théories » (*Ibid.*, p. 11). Ensuite, son positionnement est celui d'un conseiller qui cherche à guider : « Nous n'enseignons pas la psychologie aux parents, mais nous cherchons à les guider pas à pas » (*Ibid.*, p. 12). Sa démarche se veut aidante : « Je suis sûr que notre commun effort atteindra son but : aider. Même si la plus grande compétence ne peut éliminer difficultés et erreurs. Nous pouvons espérer que les parents se sentiront ainsi plus assurés dans leurs décisions, même s'ils les prennent à contrecœur. De toute façon, de nouveaux problèmes surgiront toujours » (*Ibid.*, p. 12). Dreikurs fait preuve d'humilité quant aux principes éducatifs qu'il prône même s'il assoit ses méthodes sur une pratique chevronnée : « Une expérience de quarante ans m'a prouvé que les méthodes que nous proposons pour résoudre les conflits familiaux sont vraiment efficaces. Elles ont été vérifiées dans nos centres de consultations familiales » (*Ibid.*, p. 11). Sa posture se veut coopérative : « Nous sommes de cœur avec les parents qui tiennent à assumer leurs responsabilités et qui n'y sont pas toujours préparés. Les parents, tout comme les enfants, ont besoin d'être éduqués » (*Ibid.*, p. 12). Dreikurs constate donc que les parents ont besoin d'éducation à la parentalité. Il enrichit ce constat, à l'échelle familiale, d'un second plus sociétal : « Nos enfants nous posent des problèmes d'une intensité toujours croissante, et nous ne savons plus comment les résoudre. Nous présentons, en quelque sorte, qu'on ne peut plus élever les enfants comme par le passé, mais nous ne savons plus quoi inventer ! » (*Ibid.*, p. 11). Rappelons que Rudolf Dreikurs est décédé en 1972 et que la date de parution originale du *Défi de l'enfant* est 1964 ; cette citation démontre le caractère atemporel du challenge éducatif. Enfin, l'auteur résume également dans cette introduction la posture éducative qui illustre sa démarche : « Nous n'encourageons ni un libéralisme excessif ni une sévérité

contraignante. Il s'agit d'apprendre à faire face aux enfants, d'être attentif et vigilant, capable de les guider sans les livrer à eux-mêmes ni les étouffer » (*Ibid.*, p. 12).

1.2.2.1. Le système social démocratique appelle de nouvelles méthodes éducatives

Pour Dreikurs, le malaise éducatif qu'il perçoit dans la société est le fruit de l'arrivée à maturité du système démocratique occidental qui rend caducs les principes éducatifs antérieurs (Encadré 18).

Encadré 18 : Il faut adapter les méthodes éducatives au système social démocratique

L'évolution de la démocratie a transformé la culture occidentale. Depuis l'époque des rois et des serfs, depuis celle de la signature de la Grande Charte, des révolutions française et américaine, nous avons progressivement réalisé que les hommes sont égaux, et ce, dans d'autres domaines que la loi. Il en résulte que la démocratie est devenue plus qu'un idéal politique et représente *a way of life* (un mode de vie). L'impacte de la démocratie et son évolution rapide rendent caduques nos méthodes d'éducation traditionnelles.

Les dirigeants des sociétés autocratiques, dont la nôtre est issue, ne sont plus. Dans une société où l'égalité prévaut, nul ne peut régner sur les autres et chacun prend ses décisions, alors qu'une société autocratique voit le dirigeant imposer son autorité, le père régner sur sa femme et sa famille. Ces temps sont révolus. Les femmes proclamant leur égalité vis-à-vis de l'homme, le mari perdit son autorité, et les parents, par voie de conséquence, n'eurent plus le contrôle de leurs enfants. Ce fut le début d'une vaste révolution sociale ressentie par tous mais mal interprétée.

(...) Les adultes réagissent mal à l'idée que leurs enfants sont devenus leurs égaux : « C'est ridicule ! J'en sais plus que mon enfant, il n'est pas mon égal ! » Il n'a évidemment ni l'expérience ni les connaissances des adultes, mais ces notions ne sont pas des critères d'égalité. Egalité ne signifie pas uniformité. Elle implique, malgré les différences de talent, un droit identique à la dignité et au respect.

Le conditionnement culturel nous convainc de notre supériorité sur nos enfants et justifie cette attitude par l'argent, la naissance, le sexe, la couleur de la peau, l'âge ou la sagesse. Nous souffrons peut-être d'une secrète dévalorisation de nous-mêmes. L'enfant sans défense devient facilement un délectable objet de comparaison qui nous grandit à nos propres yeux, alors qu'en réalité, nos enfants sont très souvent plus capables et plus intelligents que nous. Très sensibles à l'environnement, ils réalisent rapidement qu'ils ont les mêmes droits que tous, ils ne supportent plus le rapport de forces

mal équilibré, de bourreau à victime.

La crise actuelle provient de ce que les parents ont assoupli des méthodes périmées qu'ils n'ont pu remplacer par des principes adaptés à un système social démocratique. (*Ibid.*, p. 16-17)

Ce premier extrait montre comment, Dreikurs a su développer certains concepts clés de la théorie adlérienne et les adapter au contexte social de l'époque. Ici, on peut voir comment il a transposé le concept de complexe d'infériorité, cher à Adler, à cette nouvelle génération de parents dépassés par leurs enfants. Mais il développe également sa propre vision de la société. Selon lui, le passage d'une société autocratique aux rapports verticaux (dominant/dominé) à une société démocratique avec des rapports plus égalitaires et donc horizontaux a généré des espaces de liberté, y compris en éducation, dans lesquels l'individu s'est perdu par manque de lucidité car des contresens lourds de conséquences ont été fait lors de cette transition sociétale : la confusion entre liberté et licence, entre démocratie et anarchie notamment (*Ibid.*, p. 17).

1.2.2.2. La liberté est encadrée et s'accompagne de responsabilités

Pour Dreikurs, la liberté n'est pas synonyme de « Fais ce qu'il te plaît ». Elle est inhérente à la démocratie mais s'exerce dans un cadre fixé par des lois ou des règles et s'accompagne de responsabilités (encadré 19).

Encadré 19 : La liberté est régie par des règles et induit des contraintes

Nous ne sommes libres que dans la mesure où nous respectons la liberté d'autrui. Atteindre cette liberté, c'est accepter l'ordre avec les obligations et les limitations qu'il exige. La liberté implique également la responsabilité :

(...) Nous ne sommes libres qu'en respectant l'ordre, non pas imposé par une autorité tyrannique, mais instauré pour le bien de tous.

L'habitude d'accorder aux enfants une liberté sans restriction les a transformés en tyrans pour leurs parents devenus esclaves tout en continuant à en assumer toutes les responsabilités. Là n'est pas le sens de la démocratie.

Cette protection constante des parents, et le fait qu'ils endurent leurs insultes leur ont retiré toute influence sur des enfants qui, ne comprenant pas leur gêne, ne fixent plus aucune limite à leurs caprices. La conséquence immédiate d'un tel état de fait est le sous-développement, chez l'enfant, de l'intérêt social (intérêt pour les autres). Cela ne fait qu'accroître la confusion et l'inadaptation. Des interdits bien définis apportent un sentiment de sécurité et

autorisent une confiance fonctionnelle à l'intérieur de la structure sociale sans laquelle l'enfant serait complètement désemparé. Ses efforts constants pour « se retrouver » ont tout de l'allure destructrice qui se manifeste chez de nombreux enfants malheureux et méfiants.

La liberté implique l'ordre. Il nous appartient de modifier nos exigences autocratiques afin d'amener nos enfants vers une discipline nouvelle, fondée sur les principes de liberté et de responsabilité. Il est vain de les y contraindre, mais positif de les encourager à tenir leur rôle dans le maintien général de l'ordre. (*Ibid.*, p. 18-19)

Une liberté non cadrée induit selon Dreikurs non seulement une perte de repères chez l'enfant, ce qui l'insécurise et le conduit à des comportements destructeurs, mais également une atrophie du *Gemeinschaftsgefühl*. Le dernier paragraphe renvoie à la Discipline Positive fondée sur les notions dreikursiennes de fermeté, bienveillance, coopération et encouragement.

1.2.2.3. Comprendre les buts erronés de l'enfant

Dreikurs est d'avis que pour « savoir comment inciter les enfants à agir de façon utile et coopérative », il est important de « comprendre quelque peu les mécanismes psychologiques qui sont en jeu » (*Ibid.*, p. 20) : « Tout comportement humain est orienté, il est un mouvement vers un but. (...) si nous désirons changer l'orientation d'un enfant, il nous faut comprendre ce qui le pousse à agir. Parfois la motivation du comportement d'un enfant se découvre dans les résultats de ce comportement ». Bien entendu, l'orientation de Dreikurs est fille du *lebensstil* adlérien et liée à l'intérêt social. A l'instar d'Adler, Dreikurs affirme : « L'enfant est un être social, sa plus forte motivation est le désir d'appartenance. Sécurité ou insécurité dépendent du sentiment d'appartenance au groupe. Tous les actes d'un enfant tendent à lui permettre de découvrir sa place dans le groupe familial. Il choisit la méthode par laquelle il espère atteindre ce but fondamental, et cette méthode devient le but premier, constituant la base de son comportement. Le procédé devenant son but premier, le désir de participer devient fondamental. Son comportement est donc orienté vers un but » (*Ibid.*, p. 21). Mais Dreikurs va plus loin en identifiant, grâce à ses observations et sa pratique, quatre buts poursuivis inconsciemment par les enfants qui régissent leurs comportements et leurs réactions : accaparer l'attention, prendre le pouvoir, prendre une revanche et

confirmer sa croyance d'incapacité (Vyboh-Poirier, 2016a, p. 47). Pour lui, les enfants sont de fins observateurs mais de mauvais interprètes. Leur interprétation erronée des situations les mène, à travers la poursuite inconsciente de buts mal identifiés, dans de mauvaises directions : « Observateurs avisés, les enfants interprètent mal des conclusions et choisissent de mauvais chemins pour parvenir à leurs fins » (Dreikurs et *al.*, 1981, p. 22). Afin de réorienter positivement l'enfant et de mettre fin à ses fausses croyances, inconscientes, le parents (ou tout éducateur) doit veiller à un certain nombre de pratiques dont chacune fait l'objet d'un développement dans *Le défi de l'enfant* :

- encourager l'enfant avant toute chose car selon Dreikurs : « L'encouragement est l'aspect le plus important de l'éducation des enfants, au point que son absence peut être considérée comme la cause essentielle de la mauvaise conduite. Un enfant qui se conduit mal est un enfant découragé. Chaque enfant a besoin d'encouragement comme chaque plante a besoin d'eau. Sans encouragement, il ne peut se développer ni acquérir le sens d'appartenance » (*Ibid.*, p. 37) ;
- éviter le piège des punitions et des récompenses qui n'enseignent rien à l'enfant et n'ont aucun impact sur le long terme. A propos des punitions, Dreikurs écrit : « Par le châtement, on obtient quelquefois des résultats momentanés, mais s'il faut renouveler la punition, elle devient inopérante. Punir son enfant, c'est développer chez lui la résistance et la méfiance » (*Ibid.*, p. 60). A propos des récompenses, il ajoute : « La bonne conduite d'un enfant vient de son désir d'appartenance, de contribution efficace et de coopération. L'acheter, c'est montrer que nous n'avons pas confiance en lui, et cela entraîne le découragement » (*Ibid.*, p. 63) ;
- laisser l'enfant faire l'expérience des conséquences naturelle et logiques car cela est plus efficace et instructif que les punitions et les récompenses. Ainsi, « (...) il apprendra de façon honnête et réelle ce qu'est la vie » (*Ibid.*, p. 64) ;
- être ferme sans chercher la domination : « La différence entre la fermeté et la domination n'est pas évidente. Les enfants ont besoin de fermeté, car elle apporte des limites sans lesquelles ils ne se sentiraient pas en sécurité et chercheraient à pousser leur inconduite jusqu'au point de rupture. De là nous viennent beaucoup de scènes malheureuses, qui rompent l'harmonie familiale.

(...) Dominer un enfant, c'est lui imposer ce qu'il doit faire et le révolter. Etre ferme, c'est choisir ce qu'on veut faire et l'exécuter. (...) La fermeté sans la domination exige un respect mutuel. Nous devons laisser à l'enfant le choix de sa conduite. (...) Le respect des désirs de l'enfant est primordial, mais ce sont les exigences de la situation dans son ensemble qui doivent guider » (*Ibid.*, p. 71-72) ;

- montrer du respect à l'enfant : « La démocratie repose sur le respect mutuel. Nous devons montrer à l'enfant que nous respectons ses droits et sa personne » (*Ibid.*, p. 74) ;
- éliminer toute critique et minimiser les fautes. Selon Dreikurs : « Nous passons beaucoup de temps à surveiller nos enfants pour guetter leurs erreurs, alors que, si nous nous intéressions à leurs succès et leur exprimions notre confiance, les erreurs disparaîtraient faute d'aliment. (...) En étant constamment attentif à leurs fautes nous décourageons nos enfants. *On ne construit pas sur la faiblesse mais sur la force* » (*Ibid.*, p. 85) ;
- établir des règles car « aucun enfant n'est trop jeune pour vivre dans l'ordre. Une fois celui-ci établi, les enfants en tiennent compte » (*Ibid.*, p. 91) ;
- prendre le temps d'enseigner car : « L'enfant glane bien des connaissances par l'observation mais il ne peut tout assimiler de cette façon. Il a besoin d'apprendre à s'habiller, à manger, à se laver, bref de s'adapter à l'existence. Tout cela ne se fait pas par des remarques accidentelles ou des menaces de punition : le temps d'apprentissage fait partie de l'horaire journalier » (*Ibid.*, p. 93) ;
- obtenir la coopération de l'enfant est essentiel dans une société démocratique. « La démocratie exige que l'on reconsidère certains mots. Coopération est l'un d'eux. Autrefois, l'inférieur était prié de coopérer avec ses supérieurs, en obéissant aux ordres. Actuellement, la démocratie transforme ce mot : nous devons travailler ensemble pour répondre aux exigences de la situation. Plus de liberté entraîne plus de responsabilité. La perte de cette autorité implique qu'il nous faut trouver le moyen de gagner la coopération de nos enfants » (*Ibid.*, p. 98) ;
- éviter toute attention excessive afin de ne pas alimenter le manque de

- confiance en soi que traduit la demande constante d'attention d'un enfant ;
- refuser le rapport de force car c'est une voie éducative sans issue et se retirer du conflit s'il a lieu ;
 - agir au lieu de parler : « Il nous faut apprendre à remplacer les paroles par l'action : au moment du conflit, ne parlons pas, agissons ! » (*Ibid.*, p. 122) ;
 - avoir le courage de dire non car : « Les enfants doivent apprendre à faire face aux frustrations, la vie d'adulte en est remplie » (*Ibid.*, p. 131) ;
 - ne pas surprotéger les enfants est important selon Dreikurs sous peine de ne pas les armer suffisamment pour affronter les vicissitudes de la vie. « Nous ne pouvons protéger nos enfants toute la vie, et nous ne devrions pas le souhaiter. Nous sommes tenus de leur donner les moyens d'affronter la vie avec courage » (*Ibid.*, p. 144) ;
 - stimuler son indépendance en ne faisant jamais à la place de l'enfant ce qu'il est capable de faire lui-même (*Ibid.*, p. 149) ;
 - ne pas s'immiscer dans les relations (au sein de la fratrie, entre l'enfant et l'autre parent, entre l'enfant et les grands-parents) car : « La relation qui s'établit entre deux personnes ne concerne qu'eux » (*Ibid.*, p. 179) ;
 - ne pas s'attendrir puisque selon Dreikurs : « La pitié est nuisible, même quand elle se justifie et se comprend » (*Ibid.*, p. 192) ;
 - avoir des exigences raisonnables sous peine de générer des situations conflictuelles : « Une exigence raisonnable est caractérisée autant par le respect de l'enfant que par celui de l'ordre. Un parent qui devient « fou » parce qu'un enfant lui désobéit a sans doute des exigences déraisonnables et tente simplement d'exercer son contrôle sur l'enfant. Tout cela engendre souvent un affrontement. (...) Un enfant brimé se vengera par la désobéissance » (*Ibid.*, p. 205) ;
 - se détendre car nul ne peut empêcher ce qui doit advenir : « Beaucoup de nos soucis et de nos inquiétudes concernant nos enfants ne sont pas motivés. Pis que cela, nos enfants le savent, utilisent notre angoisse comme un moyen d'attirer notre attention, pour susciter un affrontement ou pour se venger. Notre crainte d'un accident possible ne l'évite en rien. Nous pouvons nous préoccuper après qu'il est arrivé. Notre meilleur refuge est d'avoir confiance en

nos enfants et de nous décontracter jusqu'à ce qu'un vrai drame exige notre intervention » (*Ibid.*, p. 227) ;

- partager les joies, jouer avec son enfant (même lorsqu'il est plus grand), prendre le temps de parler avec lui, instaurent une atmosphère familiale solidaire (*Ibid.*, p. 239) ;
- instaurer un conseil de famille car pour Dreikurs : « Le conseil de famille est un des moyens les plus sérieux de régler des problèmes délicats d'une manière démocratique. Son nom implique exactement ce qu'il est : une réunion de tous les membres de la famille dans laquelle les problèmes sont discutés et les solutions proposées » (*Ibid.*, p. 259).

Nous nous en tiendrons là pour ce qui est de la présentation de la vision de l'éducation de Rudolf Dreikurs. Mais le simple passage en revue des thèmes principaux abordés dans cet ouvrage, ou des « conseils » formulés afin de guider le parent (*Ibid.*, p. 11-12), suffit à laisser paraître la dimension concrète que Dreikurs souhaitait apporter à la théorie adlérienne. Les nombreux cas et exemples qu'il cite et sur lesquels il s'appuie tout au long des trente-neuf chapitres du livre concourent à cette volonté de démocratisation de sa pensée. Au travers de la Discipline Positive, Jane Nelsen et Lynn Lott franchissent une étape supplémentaire en traduisant les principes adlériens et dreikursiens en activités, ateliers et formations pour parents, enseignants et entreprises.

2. Les principes de la DP

« La Discipline Positive est basée sur la philosophie et les enseignements d'Alfred Adler et de Rudolf Dreikurs. L'approche adlérienne a changé ma vie et a nettement amélioré mon relationnel avec les enfants, en particulier chez moi et dans les classes » (Nelsen, Sabaté, et al., 2014, p. 11). Ainsi débute l'ouvrage le plus connu de celle qui fonda la Discipline Positive, Jane Nelsen : par une revendication de la filiation directe entre DP et psychologie adlérienne. C'est à l'université, durant sa dernière année d'étude en « développement de l'enfant » que l'auteure est initiée à la psychologie individuelle et comparée par

l'un de ses enseignants : « (...) Dr Hugh Allred (...) expliqua que nous n'allions pas apprendre toute une série de théories, mais une seule : la psychologie adlérienne, qui incluait des méthodes pratiques pour aider les enfants à apprendre l'autodiscipline, la responsabilité, la coopération et les qualités nécessaires à la résolution de problèmes » (*Ibid.*, p. 12). Mère alors de cinq enfants, puis de sept, elle a tout loisir d'éprouver les théories adlériennes au sein de sa propre famille. Leur efficacité la subjuguait immédiatement. Riche de ses succès familiaux, Jane Nelsen décide rapidement d'en faire profiter son entourage : « J'ai commencé à expérimenter la méthode avec un groupe de parents de mon voisinage, puis avec des parents d'enfants souffrant de troubles de l'apprentissage et de troubles émotionnels » (*Ibid.*, p. 12-13). Il est intéressant de noter que dès la genèse de la méthode, les enfants et élèves à besoins éducatifs particuliers ou porteurs de handicap ont été désignés comme cible potentielle de la Discipline Positive. Bien entendu, il s'agit d'une méthode psycho-éducative globale qui s'adresse à tous les profils d'enfants, même les préscolaires (Nelsen, Erwin, & Duffy, 2007), mais certaines activités sont particulièrement efficaces auprès d'enfants à profils particuliers ; un ouvrage leur est d'ailleurs consacré (Nelsen, Foster, & Raphael, 2011). Avant de présenter plus avant son contenu, faisons un point sur les grandes caractéristiques de la Discipline Positive et tout particulièrement en milieu scolaire ainsi que sur le lien entre DP et développement des compétences psychosociales.

2.1. Généralités concernant la méthode

La DP marche dans les mêmes sillons que l'éducation positive mais en portant une attention toute particulière au lien, à la qualité du lien à l'autre et surtout au bon fonctionnement de ce lien. Elle s'adresse à tous ceux qui souhaitent emprunter un autre chemin que celui sur lequel ils se sont engagés jusqu'à présent ; soit parce qu'ils rencontrent un certain nombre de difficultés éducatives, soit parce qu'ils souhaitent améliorer la qualité de la relation qu'ils ont établie avec leurs enfants, leurs élèves, leurs collègues. La DP est également utile à tous ceux qui veulent poser un autre regard sur les situations qu'ils vivent car elle n'est pas seulement une méthode éducative mais également un moyen d'analyser les situations avec plus de discernement afin d'agir autrement, c'est-à-

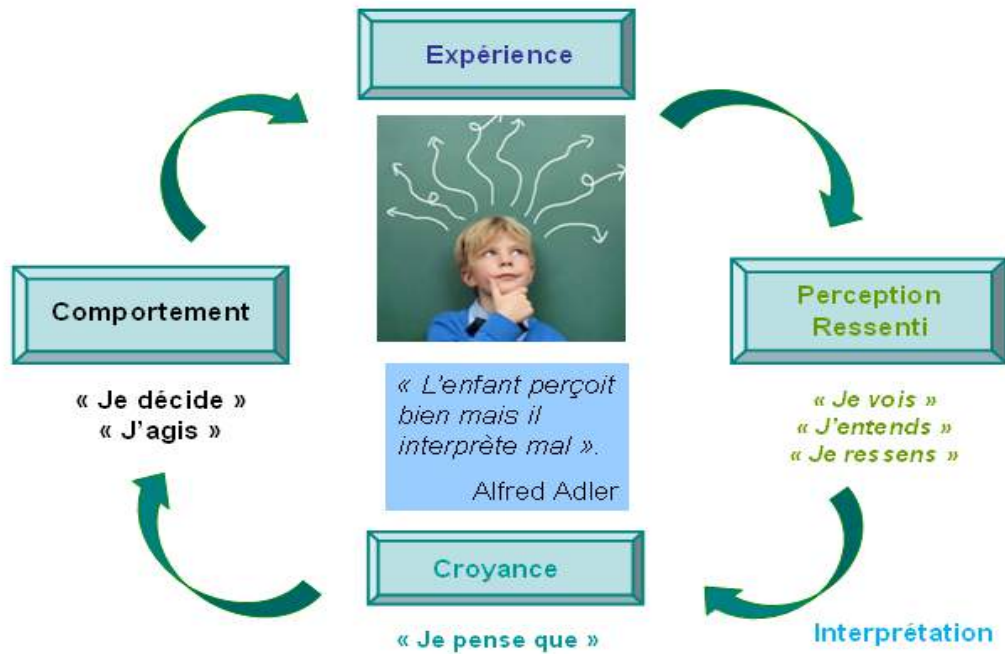
dire avec bienveillance et fermeté. L'un ne s'entendant pas sans l'autre en Discipline Positive.

Selon Nelsen & Lott, (2015, p. 13), cinq critères essentiels permettent de définir la DP :

1. La Discipline Positive aide les enfants à développer le sentiment d'être connectés; les sentiments d'appartenance et de contribution étant deux grands principes adlériens.
2. Fermeté ET bienveillance s'exercent simultanément au travers du respect mutuel et de l'encouragement.
3. Elle se veut efficace à long terme et s'intéresse à ce que l'enfant pense, ressent et apprend; ce qui va lui permettre de s'épanouir dans le futur.
4. Elle enseigne des compétences sociales essentielles utiles pour soi et au sein de sa communauté: le respect, l'attention aux autres, la résolution de problème, la coopération et le sens des responsabilités.
5. Elle invite l'enfant à découvrir ce dont il est capable. Elle encourage l'autonomie, la responsabilisation, l'estime de soi.

Au-delà des notions de fermeté et de bienveillance, piliers de la méthode, un certain nombre de principes sous-tendent la méthode. En voici trois, le premier et le dernier plutôt dreikursien et le second adlérien :

1. Le changement constructif est facilité par l'encouragement qui se centre sur les forces de l'individu ;
2. Les enfants élaborent leurs croyances à partir de la perception de leurs expériences, cycle adlérien (Figure 37), qui influenceront leurs comportements tout au long de leur vie (*Lebensstil*).



A partir d'une **expérience**, l'enfant a une **perception / un ressenti** qui engendre en lui une **croyance** qui va induire son **comportement**.

Figure 37 : Le cycle adlérien

3. La Discipline positive s'intéresse aux buts cachés derrière leurs comportements inappropriés (Figure 38).

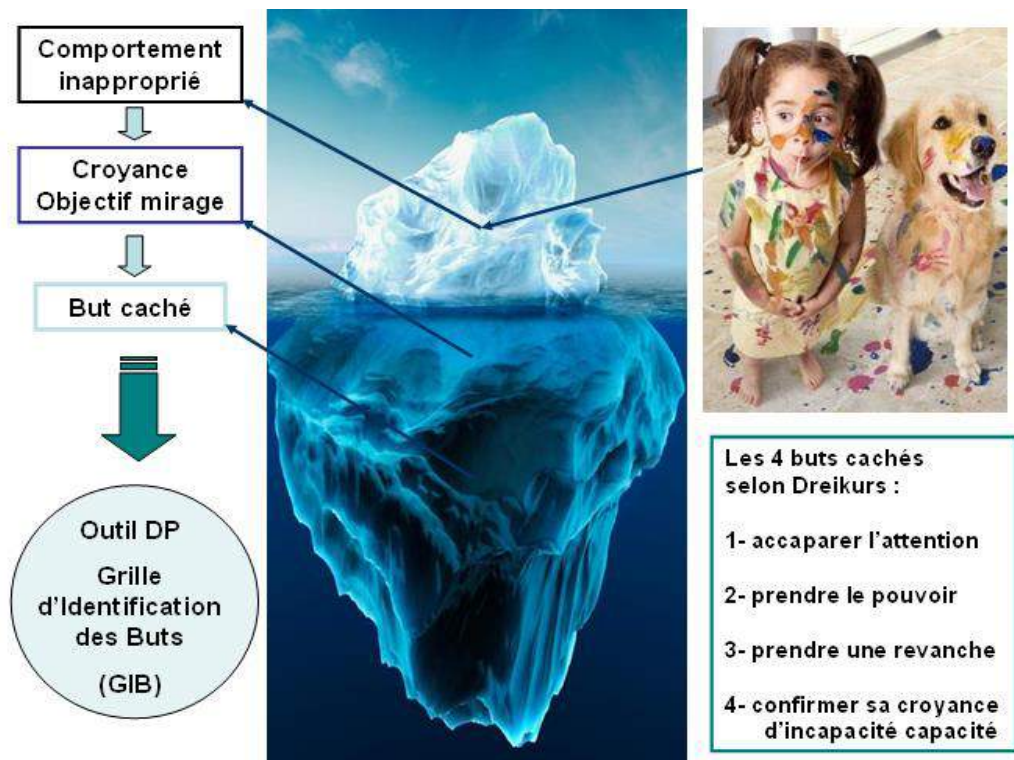


Figure 38 : Les buts cachés

Concrètement, la DP fonctionne comme une boîte à outils de l'encouragement. Elle met à disposition des parents, des enseignants, des éducateurs, un ensemble d'outils, dont la Grille d'Identification des Buts (GIB)¹¹⁷, ainsi qu'une méthode éducative ni permissive, ni punitive permettant de développer un certain nombre de compétences jugées déficientes ou manquantes et qui par conséquent génèrent un certain nombre de comportements inappropriés ou de dysfonctionnements. L'approche de la Discipline Positive prend en compte les besoins des enfants, des éducateurs et des parents de façon cohérente et harmonieuse. Elle implique ainsi tous les acteurs de la communauté éducative, tout en offrant à chacun des modules spécifiques de formation. Même si certains apports théoriques sont nécessaires, les ateliers de formation en Discipline Positive sont participatifs et conçus avant tout comme des temps de partage d'outils, de recherche concrète de solutions à des problèmes rencontrés par les participants. Il s'agit de formations dans lesquelles les compétences sont intégrées de façon pratique et ludique, le véritable apprentissage étant pour Adler à la fois cognitif et émotionnel. De plus, un réseau de soutien sur le long terme (ouvrages, forums, formations, ateliers, communauté DP, etc.) permet de faire vivre la démarche tout en garantissant à chacun sa pleine autonomie. Enfin, l'approche souple et dynamique permet à chacun de nourrir son rapport à l'autre. Il ne s'agit pas seulement d'outils mais d'un regard sur la vie. La démarche DP vient enrichir l'existant et non se substituer à lui.

2.2 La DP et le développement des compétences psychosociales

Peu de travaux scientifiques, rédigés en français, ont été jusqu'ici consacrés à la DP et publiés. A notre connaissance, seuls deux mémoires de recherche sont disponibles : celui de Vyboh-Poirier (2016) centré sur la notion de discipline et qui concerne l'expérimentation de la Discipline Positive au sein d'une classe de primaire canadienne¹¹⁸ ; ainsi que la recherche de Quennemet (2017)

¹¹⁷ Cet outil existe en deux versions : l'une à destination des parents (Nelsen & Lott, 2015, p. 304), l'autre à destination des enseignants (LaSala, McVittie, & Smitha, 2015b, p. 29).

¹¹⁸La recherche menée conclue à : « des répercussions tangibles sur les élèves, sur l'enseignante ainsi que sur le climat de classe », des relations interpersonnelles plus responsables, un climat de classe plus positif et respectueux (Vyboh-Poirier, 2016a, p. 163).

autour des relations entre DP et motivation autodéterminée des apprenants¹¹⁹. Peu d'universitaires ont également écrit sur cette méthode psycho-éducative ; l'article de Robbes (2015) étant le seul dont nous ayons connaissance¹²⁰. A l'instar de Ouafki (2014, p. 57), il mentionne que la Discipline Positive poursuit, en milieu scolaire, deux objectifs principaux :

1. repérer les conditions favorisant l'apprentissage des compétences psychosociales dans le cadre habituel d'un enseignement ;
2. systématiser ces conditions en agissant sur la répétition, la constance, l'organisation méthodique de la classe (*Ibid.*, p. 1).

En effet, la Discipline Positive n'a pas vocation à devenir un enseignement supplémentaire. Elle est un regard neuf, une nouvelle approche de l'existant. A partir des constats faits par les enseignants eux-mêmes en matière de difficultés rencontrées au quotidien, de gestion de classe, de récurrence de certains comportements inappropriés, ces derniers actionnent les outils DP acquis en formation qui leur semblent les plus appropriés afin d'améliorer les situations auxquelles ils font face. Le savoir-être, le vivre ensemble, demandent des compétences transversales et non corrélées à des matières ou des enseignements spécifiques. Chaque difficulté rencontrée, chaque erreur (de la part de l'élève ou de l'enseignant) est le signe d'une ou plusieurs compétence(s) défailante(s) et donc une formidable opportunité d'apprentissage pour chacun (Outil 19 de la « Boîte à outils » Discipline Positive – Chapitre 11, Nelsen et *al.*, 2014, p. 411). Commettre des erreurs fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Chacun est tombé plusieurs fois avant de savoir marcher. Sans se décourager, chacun a courageusement réessayé, encore et encore jusqu'à la

¹¹⁹ Les résultats de cette recherche tendent à prouver que « la DP favorise une motivation déterminée chez l'apprenant. Le style motivationnel de l'enseignant est également impacté positivement (Quennemet, 2017, p. 38).

¹²⁰ Aux vues de nos recherches, la présentation « succincte » (selon l'auteur) de la Discipline Positive faite dans cet article nous semble en certains points discutables et non-conforme aux propos d'Adler et de Dreikurs ; notamment lorsque la DP est résumée à un « mélange d'humanisme et de behaviorisme » (Robbes, 2015, p. 2). Humanisme, certes mais il nous semble nécessaire de distinguer l'importance d'être modèle d'un comportement que l'on veut transmettre ainsi que la nécessité d'envisager tout apprentissage sur le long terme avec le conditionnement behavioriste. Il en est de même lorsque critique est faite à la méthode de proposer des « recettes efficaces en toutes circonstances » (*Ibid.*, p. 5) ; là encore, un contre sens nous semble être fait : la DP ne propose pas de « recettes » mais des ingrédients (outils) qui permettent aux éducateurs (au sens large) de créer leurs propres recettes adaptées aux situations rencontrées et aux personnes concernées.

maîtrise de l'équilibre. Se tromper, recommencer, sont nécessaires pour apprendre. Changer le regard porté sur l'erreur, reconnaître les réussites, aussi petites soient elles, encourager de nouvelles tentatives et saluer l'effort : c'est au prix de ce changement constructif de focale que le sentiment de capacité se développe, aussi bien chez soi que chez autrui.

C'est en cela que la DP est aidante pour les enseignants, aguerris au manque de compétences académiques mais dépourvus de solutions face au manque de compétences psychosociales de certains élèves. CPS et compétences académiques ou disciplinaires sont complémentaires : les deux font partie intégrante des missions de l'École et les deux sont nécessaires au développement individuel et à l'équilibre social. A court terme, les enseignants ont à cœur d'enseigner au mieux le programme correspondant à sa discipline d'enseignement, mais lorsqu'on les interroge, lors des formations DP, sur ce qu'ils souhaitent pour leurs élèves à long terme, ils répondent quasi unanimement : qu'ils soient autonomes, respectueux, honnêtes, polis, courageux, responsables, etc. (Ouafki, 2014, p. 57). Leurs réponses sont en cela tout à fait similaires à celles des parents et désignent majoritairement des compétences psychosociales. Cela montre bien que l'acquisition des CPS est un enjeu éducatif majeur.

A l'échelle de l'établissement, l'objectif de la DP est de : « Mettre en place une discipline efficace s'étendant à tout établissement scolaire en favorisant une culture et un climat scolaire propice aux apprentissages » (Ouafki, 2014, p. 56). La Discipline Positive peut donc être perçue comme un trait d'union entre CPS et climat scolaire ; tout au moins elle agit sur l'un (climat scolaire) au moyen de l'acquisition de l'autre (CPS). La méthode est applicable dans tous les types de structures. La plupart des activités sont adaptables et modulables en fonction des publics : certaines sont destinées plus particulièrement aux préscolaires (Nelsen et *al.*, 2007) ou aux adolescents (Nelsen, Lott, & Sabaté, 2014), d'autres encore aux enfants à besoins spécifiques (Nelsen et *al.*, 2011).

2.3. La DP et les élèves à besoins spécifiques

Le propos n'est pas ici de détailler le contenu de l'ouvrage consacré à la Discipline Positive et aux enfants à besoins spécifiques (Nelsen et *al.*, 2011) mais de cerner en quoi la DP y est présentée comme aidante pour l'éducation familiale

ou scolaire des enfants atypiques puisqu'ils constituent l'unique public de l'école choisie comme lieu de recueil de données de notre étude. Nous rappelons que la directrice de l'établissement est certifiée DP, que les enseignants, les parents et les élèves sont formés à la méthode et que la socialisation, notamment via des ateliers et des activités DP, fait partie intégrante du projet d'établissement. Lors de nos échanges avec Anne-Séverine Jeanneau, elle nous a confirmé son appui sur un certain nombre d'ouvrages DP¹²¹ (dont la majorité sont présents au sein de notre bibliographie) et en particulier sur celui destiné aux « children with special needs » (non encore disponible en traduction française). Les développements suivants sont donc axés sur la manière dont la DP est présentée dans cet ouvrage à la fois aux parents et aux enseignants puisque l'ouvrage leur est communément destiné ; le sous-titre le souligne : « Raising and teaching all children to become resilient, responsible, and respectful »¹²².

Dès l'introduction de l'ouvrage destiné aux enfants à besoins spécifiques (*Ibid.*, p. XI), le lien entre la démarche DP et le développement des CPS est rappelé : « Positive Discipline is not a cure for any of the conditions children with special needs might have been born with or contracted. It is an approach to child rearing and teaching that emphasizes helping children learn valuable social and life skills that will help them make responsible decisions that lead to a more productive and satisfying life »¹²³. Le fait que la Discipline Positive ne soit pas une méthode de soin mais une approche visant le développement et l'acquisition de compétences de vie sur le long terme est également souligné. Enfin, il est précisé que, bien que la démarche de la DP n'ait pas été construite dans une optique d'ASH (Adaptation à la Situation de Handicap), son efficacité a été prouvée auprès d'enfants à besoins spécifiques (le cas de l'autisme est cité) et que, compte tenu du peu d'ouvrages d'aide à la parentalité destinés aux parents

¹²¹Nous précisons que, si la DP joue un rôle important dans le développement des CPS à Talentiell, d'autres voies sont également explorées au sein de l'établissement. Nous renvoyons à l'annexe 4 pour de plus amples informations.

¹²² Traduction libre : « Élevons et apprenons à tous les enfants à devenir résilients, responsables et respectueux ».

¹²³ Traduction libre : « La Discipline Positive ne guérit pas de tous les troubles dont souffrent les enfants avec des besoins particuliers, qu'ils soient nés avec ou qu'ils les aient acquis. C'est une méthode éducative qui met l'accent sur l'aide donnée aux enfants afin qu'ils acquièrent de précieuses compétences sociales qui les aideront à prendre des décisions responsables les amenant à vivre une vie plus productive et satisfaisante ».

d'enfants atypiques, il était temps qu'un ouvrage leur soit proposé¹²⁴ : « It is an approach that has proved successful and, indeed, life changing for many parents and teachers. For parents and teachers of children with special needs, Positive Discipline offers the same powerful perspectives and practices for helping children to lead happy and capable lives. In this book we have sought to fill a gap in the literature of parenting and teaching children with special needs »¹²⁵ (*Ibid.*, p. XII). Tout le propos du livre est de montrer aux éducateurs d'enfants à besoins spécifiques comment la démarche de la DP peut être adaptée à ces profils d'enfants : « (...) we intend to demonstrate how virtually any Positive Discipline tool for a child who is developing typically can be adapted to use with a child who has special needs. Adaptation means altering the "delivery system," i.e., how the tool is used with your child. The heart of the tool and its adherence to the values of Positive Discipline are unchanged »¹²⁶ (*Ibid.*, p. XIII). Il ne s'agit que d'adaptation : tous les principes adlériens et dreikursiens présentés précédemment restent donc le cœur de la démarche ; voilà pourquoi il était important de les développer en amont. Sentiment d'appartenance et de contribution, *Gemeinschaftsgefühl*, *Lebensstil*, cycle adlérien, importance de l'encouragement, statut de l'erreur, punition versus récompenses, félicitations versus encouragement ainsi que tous les « conseils » dreikursiens présentés restent valables. L'analyse du comportement humain reste axée sur la volonté de l'individu de se sentir appartenir à une communauté et de pouvoir y contribuer : « A primary purpose of behavior is to achieve a sense of belonging and significance. All of us are constantly making decisions related to how we will achieve this »¹²⁷. Cependant, l'atypisme des profils d'enfants concernés va nécessiter de poser un regard plus

¹²⁴ Cf. Partie 2, 3.2.1. et la remarque faite sur le besoin de formation ressenti par les parents d'enfants à besoins éducatifs particuliers.

¹²⁵ Traduction libre : « C'est une approche qui a fait ses preuves et qui a changé la vie de beaucoup de parents et d'enseignants. Pour les parents et les enseignants de ces enfants aux besoins particuliers, la Discipline Positive offre de puissantes perspectives et des exercices pour aider les enfants à vivre une vie heureuse et fonctionnelle. Dans ce livre, nous cherchons à combler un manque dans la littérature dédiée à l'éducation et l'enseignement d'enfants aux besoins particuliers ».

¹²⁶ Traduction libre : « Nous essayons de démontrer comment virtuellement n'importe quel outil de la discipline positive utilisé avec un enfant ordinaire peut être adapté à un enfant aux besoins particuliers. L'adaptation signifie modifier le système de "transmission", comment utiliser un outil avec votre enfant. Le cœur de l'outil, en adéquation avec les valeurs de la discipline positive, reste inchangé ».

¹²⁷ Traduction libre : « Un des buts premiers de notre comportement est d'atteindre un sentiment d'appartenance et d'importance. Nous prenons constamment des décisions qui nous permettent de réaliser ce but ».

expert sur leurs comportements inappropriés car certains sont la résultante de la poursuite inconsciente de buts cachés et d'autres sont de simples conséquences de leurs troubles : « It is crucial to understand that children with special needs also make decisions about how to find belonging and significance. The decisions may look different » (*Ibid.*, p. 2). « (...) children with special needs can demonstrate behaviour that is not socially directed but instead is “innocent,” i.e., related to the child’s special condition »¹²⁸ (*Ibid.*, p. 4). Tout l’apport de la DP va être de permettre aux éducateurs de ces enfants de mieux faire la part des choses entre les comportements « innocents » liés aux troubles et ceux liés à de fausses croyances ou des objectifs mirages et surtout d’acquérir des outils efficaces sur les deux types de comportements : « How we respond to this behavior can determine whether or not it becomes mistaken-goal behavior. The child’s special need does not make all of his behavior “innocent”. As we will see (...), children with special needs pursue mistaken goals as well. Differentiating between the two kinds of behaviour (innocent and mistaken goal) presents unique challenges to both parents and teachers. It is our intent to present Positive Discipline concepts and tools that will be useful to both »¹²⁹ (*Ibid.*, p. 4).

Ne pouvant détailler plus avant le contenu des différents chapitres de l’ouvrage, nous en terminons la présentation par ces quelques lignes qui résument le regard porté par la DP sur l’éducation d’enfants à besoins spécifiques : « Children with special needs of any sort still have the same need to belong and feel significant in ways that invite positive responses from those around them. What is different is how we as parents and teachers must adapt our interactions with

¹²⁸ Traduction libre : « Il est crucial de comprendre que les enfants aux besoins particuliers prennent aussi des décisions dans le but d’assouvir ce besoin d’appartenance et d’importance. Ces décisions peuvent nous paraître différentes » (*Ibid.*, p. 2). « (...) les enfants aux besoins particuliers peuvent montrer un comportement qui n’est pas socialement dirigé mais qui est en fait « innocents », en relation avec le trouble dont souffre l’enfant ».

¹²⁹ Traduction libre : « La manière avec laquelle nous répondons à ce comportement peut déterminer si oui ou non il devient un comportement erroné. Le besoin particulier de l’enfant ne rend pas tous les comportements « innocents ». Comme nous le verrons (...) les enfants aux besoins particuliers poursuivent également des buts erronés. Faire la différence entre ces deux types de comportement (innocent et erroné) représente des défis uniques pour les parents et enseignants. C’est notre intention de présenter des concepts et des outils de Discipline Positive qui seront utiles aux deux (comportements) ».

them to take their special needs into account without allowing these needs to block our vision of children underneath »¹³⁰ (*Ibid.*, p. 5).

A travers les développements de cette Partie 4, consacrée à la présentation du cadre pratique de la présente recherche, la Discipline Positive, nous avons tenté non seulement de définir cette approche, d'en exposer les concepts fondateurs mais également de comprendre ce qu'elle peut apporter aux enfants, parents et enseignants d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Importée des Etats-Unis en 2012 par la psychologue clinicienne Béatrice Sabaté¹³¹, la DP se développe en France de manière exponentielle. Aujourd'hui, six ans après la création d'ADPF (Association Discipline Positive France), cette dernière compte plus de 200 membres, est présente dans 13 régions et rayonne dans plus de 15 pays¹³². Etant reconnue par le MEN comme une approche à la fois préventive, curative et restaurative du climat scolaire (*Ibid.*, p. 55), de plus en plus d'enseignants se forment à la démarche ou font appel à des personnes ressource pour venir animer des ateliers dans les classes de la maternelle au post-bac. Certaines académies comme Créteil ou Amiens mettent en place des plans de formation de grande ampleur dont l'évaluation scientifique devrait avoir lieu prochainement. Dans l'académie de Créteil par exemple, Eric Debardieux et sa femme Catherine Blaya travaillent en étroite collaboration avec Béatrice Sabate ainsi que d'autres formateurs/trices DP autour de l'amélioration du climat scolaire dans les établissements. Le dernier numéro paru de la revue *La santé en action*

¹³⁰ Traduction libre : « Les enfants aux besoins particuliers de n'importe quel type présentent le même besoin d'appartenance et sentiment d'importance qui invite à des réponses positives de la part de ceux qui les entourent. Ce qui est différent est comment, nous en tant que parents et enseignants, nous devons adapter nos interactions avec eux afin de prendre en compte leurs besoins particuliers sans permettre à ceux-ci de bloquer notre vision des enfants qui se trouvent en-dessous ».

¹³¹ « En 2000, elle travaille au LIFA à San Francisco avec pour mission d'inscrire son expertise clinique avec une volonté d'optimiser les conditions d'apprentissage de l'étudiant et de favoriser son sentiment d'appartenance. En 2005, elle crée le service d'aide psycho sociale de l'école franco américaine de New York avant d'y introduire la démarche et les outils de Discipline Positive de Jane Nelsen. Elle introduit la discipline positive en France en 2011 en animant les premières formations et ateliers. En septembre 2012, elle adapte le livre de Jane Nelsen : La discipline positive, en famille et à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance aux éditions du Toucan. En mai 2012, elle devient Présidente de l'Association Discipline Positive France nouvellement créée ». <https://www.babelio.com/auteur/Beatrice-Sabate/234195>

¹³² <http://disciplinepositive.fr/annuaire/>

publiée par Santé publique France, consacre un dossier complet aux actions menées en matière d'amélioration du climat scolaire (Santé publique France, 2018). Un article complet (**Annexe 12**) est consacré au dispositif, mis en place dans la Somme, de développement des CPS via la Discipline Positive. L'essentiel du plan de formation ainsi que les premiers résultats obtenus y est résumé de la manière suivante : « 500 enseignants, encadrants et autres professionnels de 31 collèges dans la Somme ont été formés à la bienveillance et la fermeté. Un premier bilan met en avant le fait que les principes de respect mutuel et d'encouragement renforcent les liens entre les membres de la communauté éducative ; la démarche améliore le climat scolaire dans les classes et au sein de l'établissement, ainsi que les relations écoles-familles quand les parents sont partie prenante » (Santé publique France & Anne-Sophie Pourchez, 2018, p. 31).

Compte tenu du développement récent de programmes d'envergure au sein de l'Education nationale, de la rareté des travaux scientifiques rédigés en langue française qui étudient cette démarche psycho-éducative et du fait qu'aucun à notre connaissance n'articule scolarisation d'élèves BEP et DP, le fait de sonder les apports de cette méthode en terme bien-être scolaire et d'estime de soi, dans une perspective plurielle (élèves, parents, enseignants) et multidimensionnelle (dimensions du bien-être et estime de soi) nous semble une perspective de recherche des plus intéressante. La Partie 4 est donc consacrée à l'exposé détaillé de notre étude.

Partie 5 - Eléments essentiels

Consacrée au contexte général de la recherche, la Partie 1 du présent mémoire permet, à travers une première revue de littérature, de définir et de questionner trois concepts clés de notre travail : l'inclusion scolaire, la notion de Besoins Educatifs Particuliers (BEP) ainsi que le concept de Compétences Psychosociales (CPS) et les programmes qui peuvent être mis en place en éducation afin de les développer. Le contexte de recueil de données, les profils d'élèves auxquels il nous permet d'avoir accès ainsi que la notion de collaboration école-famille sont ensuite abordés (Partie 2). Ces différents jalons posés, l'exposé du cadre théorique fusionné du bien-être scolaire et de l'estime de soi (Partie 3) fait progresser notre cheminement vers une question de recherche. L'explicitation du cadre pratique, la Discipline Positive (DP) en Partie 4, finalise nos revues de littérature.

La Partie 5 est désormais dédiée à l'exposé détaillé de la présente recherche (Figure 39). Après avoir soulevé un certain nombre de questions, quatre hypothèses exploratoires ont été retenues, chacune se référant à des travaux scientifiques cités en revue de littérature. L'hypothèse 1 (H1) est en lien direct avec le cadre théorique fusionné ; l'hypothèse 2 (H2) et l'hypothèse 4 (H4) se réfèrent aux relations présumées entre cadre théorique et cadre pratique, enfin, l'hypothèse 3 (H3) se propose d'explorer la dynamique de ces liens supposés au sein de la collaboration école-famille. Revue de littérature, thématique générale, questionnements et hypothèses conduisent ensuite à la formulation d'une problématique à laquelle la méthodologie exposée en Partie 6 et le protocole de recherche (Partie 7) tentent d'apporter des réponses. Enfin, nous justifions le choix de la forme de l'étude de cas donnée à notre étude, décision dictée à la fois par le caractère complexe et multidimensionnel du cadre théorique fusionné et la méthodologie retenue : la triangulation.

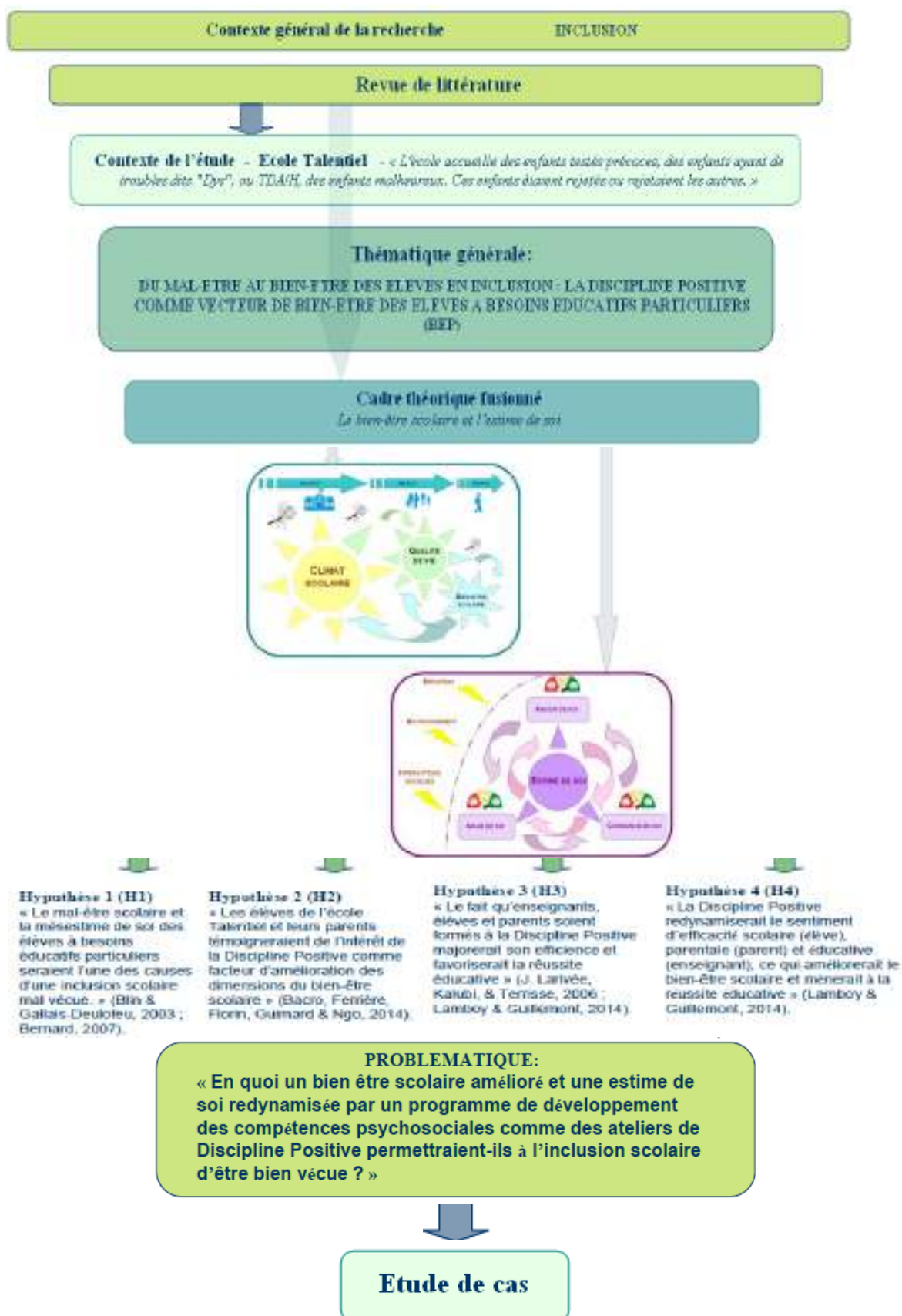


Figure 39 : Présentation de la recherche

Partie 5 – La recherche

(Etude de cas)

Le contexte général du projet d'étude a été exposé en Partie 1, à savoir : la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). Des évolutions fondamentales, notamment en matière d'accès à la scolarité en milieu ordinaire, ont eu lieu depuis la loi handicap N° 2005-102 du 11 février 2005 qui reconnaît à tout enfant porteur de handicap le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus proche de son domicile (« Aspects essentiels de la loi du 11 février 2005, dite loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », 2006b). Désormais, l'Education nationale est désignée responsable de leur intégration dans l'école ordinaire. La loi N°2013-595 du 8 juillet 2013, appelée « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République », va encore plus loin et fait basculer l'école du modèle de l'intégration à celui de l'inclusion. Dès le premier article du code de l'éducation (L 111-1), le principe de l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction est en effet affirmé¹³³. L'école ordinaire devient ainsi l'école de tous, pour tous.

Cependant, ce modèle de scolarisation inclusive en milieu ordinaire, donné depuis 2013 par l'institution comme étant la solution adaptée à la scolarisation des élèves en situation de handicap et/ou à besoins éducatifs particuliers, est-il performant ou en tous cas est-il adapté à tous les élèves concernés par ce dispositif ? S'il ne l'est pas, quelle est la solution est proposée aux élèves et à leurs familles ? Les élèves inclus se sentent-ils tous bien à l'école ordinaire ? En cas de mal-être, d'inclusion mal vécue, vers qui et vers quel dispositif les familles peuvent-elles ? Quid des enseignants de ces élèves en souffrance dans leurs classes ? Quel(s) levier(s), pédagogique entre autres, pourraient-ils actionner afin de remédier aux situations de mal-être liées à l'inclusion ?

¹³³ Rentree2013-Handicap_266906.pdf

Ce sont ces questions « naïves », articulant bien-être scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers et inclusion, qui motivent notre projet. Afin d'exposer plus avant la recherche effectuée, nous passons en revue un certain nombre de questions qui émergent suite aux propos développés au sein des Parties 1 à 4. De là, nous faisons le choix de formuler quatre hypothèses de recherche que nous motivons. Revue de littérature, thématique générale, questionnements et hypothèses conduisent à la formulation d'une problématique à laquelle la méthodologie de recherche exposée dans les Parties 6 et 7 essaie de répondre. Enfin, nous justifions le choix de donner à notre étude la forme d'une étude de cas, décision dictée à la fois par le cadre théorique lui-même et la méthodologie choisie.

1. Les questions soulevées

En Partie 3, une première revue de littérature autour de la notion de « bien-être scolaire » permet les constats généraux suivants :

- Le bien-être scolaire est au cœur d'un cadre théorique en psychologie et en sciences de l'éducation qui mobilise le concept de bien-être au sens large. Des échelles de mesure du bien-être et du bien être scolaire en particulier ont été mises au point et validées ; l'une d'elles en particulier concerne les élèves en situation de handicap (Charlotte Coudronnière, 2016) ;
- L'un des paramètres pris en compte dans l'étude du bien-être et du bien-être à l'école est l'estime de soi des élèves. L'amélioration de l'estime de soi fait d'ailleurs partie intégrante des objectifs que se donnent divers dispositifs d'amélioration du bien-être scolaire, notamment en collège (Garcia & Veltcheff, 2016). Le cadre théorique de l'estime de soi peut donc être perçu comme recoupant celui du bien-être. Les études liées à l'influence d'une haute ou basse estime de soi sur la scolarité, en particulier celle des élèves en situation de handicap, peuvent donc être rattachées à notre projet. Les résultats de certaines recherches comme celles de Chevallier, De Léonardis, & Courtinat-

Camps (2013), Baptiste (2011), Huyghebaert (2012), Saint-Martin (2014), peuvent donc apporter leurs pierres à notre édifice.

Des questions, qu'il est nécessaire de localiser et de poser émergent de l'exposé du cadre théorique fusionné (Partie 3). Tout d'abord, la complexité et le caractère multidimensionnel des cadres théoriques du bien-être et de l'estime de soi exposés posent problème. Comme nous l'avons mis en évidence (Partie 3), ces théories sont complexes et parfois remises en cause au sein de la communauté scientifique. C'est le cas notamment de l'estime de soi et de la pertinence de son étude dans le domaine scolaire (Famose & Bertsch, 2009). En effet, comme le mentionne Cécile Nurra dans la présentation de cet ouvrage pour la *Revue française de pédagogie* : « (...) il pose la question de l'augmentation de l'estime de soi en tant qu'objectif éducatif prioritaire, sujet controversé dans le monde scientifique. En effet, l'augmentation de l'estime de soi est souvent mise en avant comme objectif à atteindre lorsqu'il s'agit de bien-être ou encore de la réussite scolaire, mais ce point de vue est contesté par différents chercheurs » (Nurra, 2011, p. 144). Elle précise que, cependant, d'autres recherches tentent de dépasser la controverse : « Certains auteurs comme Marsch et O'Mara (2008) proposent de dépasser le débat sur le sens causal entre évaluation de soi et réussite scolaire en envisageant et testant empiriquement un effet réciproque, effet qui peut s'avérer pertinent dans le cadre d'une intervention éducative » (*Ibid.*, p. 145). Quant au cadre théorique du bien-être, son opérationnalisation dans des recherches ayant trait au domaine scolaire est encore relativement récente et concomitante avec la loi de refondation de l'école de 2013 qui fait du bien-être à l'école un axe prioritaire dans le domaine de la santé, aussi bien pour les élèves que pour les acteurs de l'école. La jeunesse de ce cadre théorique, bien que pertinent et reconnu scientifiquement, est donc également un paramètre à prendre en compte. Ces questionnements autour des cadres théoriques du bien-être scolaire et de l'estime de soi nous ont conduite à certaines prises de positions fortes et impactantes méthodologiquement : la fusion des deux cadres théoriques en premier lieu, mais également la nécessité d'un regard pluriel et multidimensionnel induisant une méthode de recherche particulière : la triangulation (Cf. Parties 6 et 7).

De plus, le profil des élèves interrogés lors du recueil de données de notre étude soulève, si ce n'est un questionnement, un point de vigilance à prendre en considération. Nous nous entretenons avec des élèves dont l'hypersensibilité est établie comme caractéristique du profil EIP notamment (Cf ; Partie 2), de même qu'une dyssynchronie entre maturité intellectuelle et maturité affective. Leur première tentative d'inclusion scolaire en milieu ordinaire s'est trouvée être génératrice de mal-être. Afin d'y mettre un terme, leur inclusion a dû être suspendue et ils se sont tournés vers un parcours hors éducation nationale aux propositions pédagogiques particulières, comme la Discipline Positive (DP). Bien qu'une des motivations principale de notre étude soit de sonder leur état de bien-être scolaire actuel et de comprendre ce qui, dans leur parcours scolaire atypique, et désormais empreint de DP, leur permet d'envisager de poursuivre leur scolarité en inclusion de manière positive et sereine, il n'en reste pas moins que pour ce faire, ils vont devoir évoquer leur passé scolaire douloureux. Une attention toute particulière doit être apportée, à la méthodologie d'entretien notamment, afin de ne pas rouvrir d'anciennes blessures et de ne pas impacter leur parcours actuel. Leurs familles doivent faire l'objet de la même bienveillance.

Le bien-être, tout comme l'estime de soi, revêtent des dimensions subjectives. Qu'en est-il alors de l'objectivité du regard sur soi et de la capacité des participants à exprimer leurs ressentis ? D'autant plus, lorsque ceci est couplé à un certain manque de maturité puisque les élèves interrogés sont en CM1, CM2. L'âge des élèves ainsi que leur capacité à décrire et analyser leur bien-être et leur regard sur soi sont à prendre en compte en tant que paramètre pondérateur de l'étude. Cependant, notre revue de littérature concernant le cadre théorique fusionné, nous permet de lever cette inquiétude puisque plusieurs travaux consultés (André, 2005; Chevallier et al., 2014; Jendoubi, 2002a par exemple) situent entre 5 et 8 ans l'âge à partir duquel les perceptions du bien-être et de l'estime de soi sont suffisamment matures pour être évaluées. Chevallier et al., (2014, p. 341) mentionnent le fait que les enfants sont capables de s'auto évaluer en matière d'estime de soi dès l'âge de cinq ans : « Les enfants seraient capables vers l'âge de cinq ans de s'auto évaluer (Marsh, Craven & Debus, 1991). Leurs auto-évaluations sont alimentées par les comparaisons qu'ils peuvent effectuer

avec différents pairs et adultes qu'ils côtoient à l'école par exemple. En ce sens, cette dernière est un lieu privilégié pour la construction de l'estime de soi ». La seconde partie de la citation nous conforte dans notre démarche puisque notre étude se déroule en milieu scolaire, milieu semble-t-il favorable à notre cadre théorique. Une question reste en suspend cependant : qu'en est-il de l'objectivité de tous (jeunes, parents, enseignants, chercheurs) initiés ou sensibilisés à la démarche de la Discipline Positive ? Cette question devra faire l'objet d'une attention toute particulière afin de limiter ou d'inhiber autant que possible tout phénomène de parti-pris. La méthodologie de recherche par triangulation mise en place, ainsi que l'analyse rigoureuse des données, devraient nous y aider et constituer des garde-fous que nous pensons suffisants.

Enfin, la lecture des recherches de Vyboh-Poirier (2016) autour de l'évaluation de la mise en place de la Discipline Positive dans une classe de primaire canadienne et de ses effets positifs avérés en terme de climat de classe et de gain qualitatif des relations interpersonnelles des élèves (*Ibid.*, p. 163), mais aussi des travaux de Quennemet (2016) évaluant positivement l'action de la DP dans la motivation autodéterminée des apprenants (*Ibid.*, p. 38), nous confortent dans notre souhait de mettre en place une méthodologie de recherche permettant d'expertiser l'impact de la Discipline Positive en matière de bien-être scolaires des élèves à BEP avant tout mais également du bien-être parental et enseignant, étant donné que notre projet, in fine, a vocation à ouvrir sur l'éventualité d'une piste d'action pédagogique possible pour les enseignants et les parents qui se trouvent confrontés à des élèves qui vivent mal leur inclusion scolaire en milieu ordinaire.

2. Les hypothèses à vérifier

A partir des développements des Parties 1 à 4 et des travaux de scientifiques cités lors de l'exposé de nos revues de littérature, nous basons notre recherche sur la confirmation ou l'infirmité de quatre hypothèses que nous motivons et référons aux dits travaux. Nous souhaitons vérifier si en effet, dans le

cadre de notre étude de cas, les données récoltées auprès des élèves, des parents et des enseignants de l'école Talentiel interrogés nous permettent de vérifier les quatre hypothèses suivantes :

1. « **Le mal-être scolaire et la mésestime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers seraient l'une des causes d'une inclusion scolaire mal vécue.** » Cette hypothèse repose notamment sur l'ouvrage de Blin & Gallais-Deulofeu (2003) ainsi que sur le travail de thèse de Bernard (2007) concernant l'échec scolaire des élèves aidés ; le schéma explicatif du syndrome de l'échec scolaire (Figure 33), extrait de Blin & Gallais-Deulofeu (2003, p. 31), repris par Bernard (2007), désigne l'image de soi dévalorisée comme facteur explicatif de la difficulté scolaire et de la non efficacité de certains dispositifs d'aide.
2. « **Les élèves de l'école Talentiel et leurs parents témoigneraient de l'intérêt de la Discipline Positive comme facteur d'amélioration des dimensions du bien-être scolaire** » (Bacro, Ferrière, Florin, Guimard & Ngo, 2014). Cette deuxième hypothèse renvoie aux travaux nantais autour de la définition et de la validation d'une échelle de mesure du bien-être scolaire (Cf. Partie 3). Nous adaptons les dimensions du bien-être scolaire identifiées dans ces travaux afin qu'ils soient cohérents avec le cadre théorique fusionné (Cf. Partie 7). Cela devrait nous permettre de porter un regard appréciatif de l'intérêt que semblent manifester enseignants, parents et élèves de Talentiel à la Discipline Positive en tant que vecteur d'amélioration du bien-être scolaire.
3. « **Le fait qu'enseignants, élèves et parents soient formés à la Discipline Positive majorerait son efficacité et favoriserait la réussite éducative** » (J. Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006 ; Lamboy & Guillemont, 2014). Cette hypothèse nous permet de vérifier les résultats des deux travaux sus-cités (Cf. Partie 1) et d'investiguer l'efficacité supposée de la collaboration école-famille au sein d'un programme de développement des compétences psychosociales, comme c'est le cas dans l'école Talentiel avec des ateliers et des formations en Discipline Positive.
4. « **La Discipline Positive redynamiserait le sentiment d'efficacité scolaire (chez l'élève), parentale (chez le parent) et éducative (chez l'enseignant), ce qui améliorerait le bien-être scolaire et mènerait à la réussite**

éducative » (Lambooy & Guillemont, 2014). Cette quatrième et dernière hypothèse s'appuie sur la recherche sus-citée ainsi que sur les fondements théoriques de la Discipline Positive, à savoir la psychologie individuelle adlérienne et les principes Dreikursiens (Partie 4). Il s'agit de voir dans quelle(s) mesure(s) les déclarations des uns et des autres nous permettent de sonder les liens présumés entre le sentiment de capacité, suscité, développé et entraîné lors des activités et des formations DP (Partie 4), et le bien-être de chacun.

Le fait de poser ces quatre hypothèses de recherche nous amène à clarifier notre démarche et nous permet d'atteindre le but poursuivi depuis le début du travail rédactionnel : la formulation d'une problématique de recherche.

3. La problématique retenue

La thématique qui nous occupe dans ce projet de recherche est celle du sort des élèves qui ont dû interrompre leur inclusion en milieu scolaire ordinaire pour cause de mal-être. Plus précisément, il s'agit, à travers l'analyse de parcours scolaires atypiques ayant croisé le chemin de la Discipline Positive (ceux des élèves EIP, TDA/H et dys- de l'école Talentiel) de voir comment cette démarche éducative et pédagogique particulière leur permettrait d'accéder au bien-être scolaire et de reprendre leur parcours en inclusion.

Nous formulons donc la problématique suivante :

« En quoi un bien être scolaire amélioré et une estime de soi redynamisée par un programme de développement des compétences psychosociales comme des ateliers de Discipline Positive permettraient-ils à l'inclusion scolaire d'être bien vécue ? »

Nous précisons que cette formulation de la problématique sous-entend que notre regard sera pluriel (élèves, parents, enseignants) et multidimensionnel (Cf. six dimensions du bien-être incluant l'estime de soi). Tous les travaux cités autour du développement des compétences psychosociales et de la coopération école-famille (J. Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006 ; Lamboy & Guillemont, 2014 notamment) soulignent en effet l'importance de considérer ces concepts sous l'axe d'une triade enseignants/élèves/parents. Articuler scolarisation d'élèves BEP et Discipline Positive, sonder les apports de cette méthode en terme de bien-être scolaire et d'estime de soi, nous semble une perspective de recherche des plus intéressantes. Afin d'y parvenir, nous donnons à notre travail la forme d'une étude de cas, choix dicté à la fois par le cadre théorique du bien-être (Partie 3) et la méthodologie de recherche appliquée : la triangulation (Cf. Partie 6).

4. Le choix d'une étude de cas

L'étude de cas est un procédé qui peut se révéler précieux en recherche (Collerette, 1997, p. 81). Après une revue de littérature et un travail de recherche définitoire, Collerette (1996 cité par Collerette, 1997, p. 81) donne de l'étude de cas la définition suivante : « (...) sous l'angle de la recherche, l'étude de cas est une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques ». Dans un premier temps, il convient donc de faire plus ample connaissance avec cette technique largement utilisée, en recherche mais également en enseignement. Dans un second temps, nous verrons en quoi cadre théorique et méthodologie dictent ce choix.

L'étude de cas a pour caractéristique majeure de rendre compte de phénomènes qui « se manifestent dans des contextes qui évoluent » (*Ibid.*, p. 81). Le contexte retenu pour notre étude est celui d'une école primaire ; il s'agit bien d'un contexte évolutif où les relations humaines évoluent sans cesse et au sein

duquel le phénomène que nous souhaitons étudier, l'amélioration du bien-être scolaire des élèves à besoins éducatif particulier, se manifeste. Le bien-être et l'estime de soi sont des objets d'étude qui évoluent non seulement dans le temps mais également en fonction de la nature profonde des individus et de l'évolution de leurs interactions sociales. Nous renvoyons à l'exposé du cadre théorique fusionné (Partie 3) quant à la multidimensionnalité de ces objets et à leur complexité intrinsèque. L'auteur nomme précisément, en tant que seconde caractéristique importante de l'étude de cas, son adéquation à l'étude et la description de phénomènes complexes : « C'est une autre de ses caractéristiques de chercher à décrire la complexité d'une situation afin d'éclairer les liens multiples et dynamiques qui unissent les divers éléments. Souvent en recherche les exigences de contrôle obligent à réduire le nombre d'éléments considérés. Avec l'étude de cas, on s'efforce de faire l'inverse : on l'utilise précisément en vue d'entrer sur cette scène de la complexité pour en saisir les éléments et les processus les plus déterminants » (*Ibid.*, p. 81). Ainsi, opter pour la forme de l'étude de cas, c'est s'autoriser et justifier la multifactorialité ; c'est pouvoir être centrée sur le bien-être scolaire et l'estime de soi tout en tenant compte des BEP, du développement des CPS, des profils EIP, TDA/H et dys- des élèves, de la collaboration école-famille, de l'impact du programme choisi de développement des CPS : la DP. L'étude de cas ouvre le champ des possibles en justifiant la prise en compte de paramètres et de facteurs multiples et variés. C'est là tout l'enjeu d'une telle méthode : « Un des intérêts de l'étude de cas consiste alors à fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, ce qui permet de rendre compte de la complexité et de la richesse des situations comportant des interactions humaines, et de faire état des significations que leur attribuent les acteurs concernés » (*Ibid.*, p. 81).

Appréhender la complexité et favoriser une étude multidimensionnelle ne sont pas les seuls atouts dont dispose la technique de l'étude de cas : son adaptabilité à la fois aux recherches quantitatives et qualitatives mais également aux démarches aussi bien inductives que déductives justifie son opérationnalisation au sein de nombreux travaux (*Ibid.*, p. 82). Le débat scientifique fait rage entre les adeptes des méthodes quantitatives et ceux des

méthodes qualitatives. Il ne nous appartient pas d'y prendre part mais de souligner, dans cet exposé consacré à la présentation détaillée de notre recherche, que nous adoptons le point de vue de Collerette (1997) sur ce sujet : « Si les méthodes quantitatives sont particulièrement indiquées dans certaines circonstances, les méthodes qualitatives le sont autant dans d'autres. De surcroît, dans le domaine des sciences humaines et sociales, les approches quantitatives et qualitatives peuvent sans doute cohabiter et se compléter dans un même programme de recherche, que ce soit à différents stades d'une recherche ou pour examiner un objet sous des angles variés » (*Ibid.*, p. 83). Ce parti pris d'adopter des démarches, que certains opposent et que nous jugeons complémentaires, s'est donc imposé suite au choix de l'étude de cas. Parmi les « trois règles fondamentales et minimales » qui doivent être respectées par tout chercheur rigoureux souhaitant procéder par étude de cas, Collerette (1997, p. 86) mentionne : « (...) le chercheur doit recourir à la triangulation (Zamanou & Glaser, 1989 ; Yin, 1984 ; Huberman & Miles, 1991) et donc utiliser plusieurs sources d'information ». La triangulation, qui confère à l'étude de cas sa profondeur (Hamel, 1997, p. 95-96), est une méthode particulière qui induit des postures méthodologiques fortes. Nous consacrons la partie suivante à son exposé détaillé (Partie 6). « Selon J. Hamel (1997), l'étude de cas peut être désignée comme une approche susceptible d'englober plusieurs méthodes et techniques de recueil de données (observation directe, analyse de contenu, enquête par questionnaires et entretiens) (...) » (Albero, 2010). Le protocole expérimental, sous forme d'un triptyque d'études, induit par l'étude de cas et la triangulation fait également l'objet d'un développement détaillé (Partie 7).

Nous terminons cet exposé définitoire par quelques mises en garde quant à l'opérationnalisation en recherche de l'étude de cas : cette technique doit être utilisée avec méthode et rigueur (Parties 6 et 7) afin de produire des résultats crédibles, elle demande beaucoup de minutie, de temps et suppose le traitement de beaucoup d'informations (*Ibid.*, p. 87). Et l'auteur de conclure : « La cueillette de l'information est exigeante, la rédaction du cas est une opération délicate et son analyse demande beaucoup de soin ».

Partie 6 - Éléments essentiels

Afin de tenter d'apporter des éléments de réponse à notre problématique (Partie 5), nous optons pour un choix de méthode : la triangulation (Figure 40). Mention a été faite (Partie 5) du fait que la forme de l'étude de cas, lorsqu'elle se veut rigoureuse et poursuit des objectifs qualitatifs, induit une méthode de recherche par triangulation. La multidimensionnalité du cadre théorique du bien-être, fusionné pour les besoins de l'étude avec l'estime de soi, renforce également ce choix.

En ce qui concerne la recherche qualitative, il est de tradition d'attribuer la paternité du concept de triangulation à Denzin (1978) ainsi qu'aux travaux de Silverman (2004, 2006 et 2009) (cités par Berger, Crescentini, Galeandro, & Mainardi Crohas, 2010, p. 1). Plusieurs types de triangulation ont été mis en évidence par Denzin ; nous en opérationnalisons trois au sein de la présente étude : la triangulation des théories, des méthodologies et des données. Selon Denzin et Silverman (cités par Berger, Crescentini, Galeandro, & Mainardi Crohas, 2010, p. 2) les atouts d'une telle méthode sont multiples ; parmi eux : une meilleure connaissance du milieu d'étude à travers l'utilisation simultanée ou sériée de méthodes qualitatives, une appréhension plus fine du phénomène étudié via des instruments de récolte d'information différents ainsi qu'une limitation de certains biais et donc une validité plus grande des résultats obtenus. Ce choix de méthode de recherche est une posture forte et impactante pour l'architecture du présent travail (Partie 7). Trianguler méthodologiquement induit l'utilisation de méthodes tour à tour qualitatives, quantitatives, voire mixtes ; dans ce dernier cas précis, la triangulation devient incontournable : « (...) le concept de triangulation peut inclure aussi celle de *triangulation méthodologique*, avec l'idée que les résultats de recherches qualitatives peuvent être vérifiés, ou corroborés, par des méthodes statistiques (Erzberger & Kelle, 2003). On rejoint dans ce cas les *méthodes mixtes*, pour lesquelles le concept de triangulation revêt une importance fondamentale » (*Ibid.*, p. 2).

PROBLEMATIQUE:
« En quoi un bien être scolaire amélioré et une estime de soi redynamisée par un programme de développement des compétences psychosociales comme des ateliers de Discipline Positive permettraient-ils à l'inclusion scolaire d'être bien vécue ? »

METHODOLOGIE
Options retenues

• **Constat :**

Le bien-être est un objet complexe, multidimensionnel.

• **Conséquence :**

« (...) l'importance d'opter, en termes méthodologiques, pour une perspective plurielle, afin de prendre en considération et d'améliorer les mesures subjectives, objectives, et donc les résultats » (Ferrière, Bacro, Florin & Guimard, 2016)



Une méthode générale par triangulation

Définition de la triangulation

• **Pour Flick & Lincoln (2000) :**

« La triangulation est une vitrine des multiples réalités réfléchies simultanément ».



• **Flick (2011):**

« Le programme fort de triangulation renvoie à la métaphore de la cristallisation. (...) chaque méthode est considérée comme une source supplémentaire de connaissances, comme un point de vue particulier sur l'objet. Les données s'accablent donnant au chercheur une vision plus globale du phénomène étudié. Ici la triangulation n'est plus un critère de validité mais elle est utilisée comme une stratégie de qualité. »

Figure 40 : La triangulation

Partie 6 – La méthode générale

Le bien-être, investigué épistémologiquement par la « psychologie positive » depuis son émergence dans le champ de la recherche en psychologie au début des années 2000, a préalablement été développé (Partie 3). Il est rappelé ici qu'émanant à l'origine du champ médical et économique, l'élargissement aux sciences sociales et humaines de cet objet multidimensionnel est récent, tout comme son application à l'éducation et au contexte scolaire en particulier. La multiplication des études, ainsi que la validation d'échelles de mesure comme celle multidimensionnelle de Bacro et *al.* concernant le bien-être des élèves à l'école et au collège (Bacro, Ferrière, Florin, Guimard & Ngo, 2014), sont des marqueurs forts d'un champ de recherche porteur et en pleine expansion. Nous attirons à nouveau l'attention sur le fait que, malgré l'engouement qu'il suscite et le foisonnement de projets menés autour des problématiques de la qualité de vie et du bien-être en milieu scolaire, l'élaboration d'un modèle théorique unifié du bien-être pose problème et fait débat au sein de la communauté scientifique. Il est sujet à controverse compte tenu du caractère pluridimensionnel de cet axe de recherche (Partie 3).

Cette complexité ainsi que cette multidimensionnalité sont lourdes de conséquences structurelles sur la présente recherche, en particulier quant à la détermination de la méthodologie la plus adaptée concernant ce champ. Ferrière et *al.* développent dans leur article : « l'importance d'opter, en termes méthodologiques, pour une perspective plurielle, afin de prendre en considération et d'améliorer les mesures subjectives, objectives, et donc les résultats » (Ferrière et *al.*, 2016, p. 346). Cette « perspective plurielle », dont les auteurs font état, doit se traduire en terme méthodologique selon eux par la mise en œuvre d'une méthode d'investigation par triangulation (Denzin, 1978, cité par Ferrière & *al.*, 2016, p. 355).

Ainsi, le principe de triangulation, induit semble-t-il de facto par le champ de recherche lui-même, est présenté par les auteurs comme la méthode la plus

adéquate à l'étude de l'objet complexe et multidimensionnel qu'est le bien-être et particulièrement le bien-être en contexte scolaire. Nous allons donc nous attacher maintenant à définir le principe de triangulation et étayer ce choix.

1. La méthode par triangulation

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'utilisation de la triangulation et la réflexion autour de ses enjeux dans le processus de recherche questionne la communauté scientifique. La méthode par triangulation fait l'objet d'un débat épistémologique qui a vu le jour lorsque des chercheurs ont commencé à s'intéresser à l'approche mixte de recherche (Patton, 1987 ; Reichardt et Rallis, 1994 ; Behrens et Smith, 1996 ; Rousseau, 1997 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, cités par Pinard, Potvin, & Rousseau, 2004) : « Un paradigme de recherche, intégrateur de différentes approches de recherche en éducation, associant à la fois des éléments de la recherche qualitative et quantitative se développe progressivement » (*Ibid.* p. 59).

La contribution de Berger et *al.* intitulée « La Triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire » parue dans les *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)* de l'Université de Genève en Septembre 2010, questionne la nature et la validité des différentes approches méthodologiques dans la recherche en éducation. Le concept de triangulation y est tout d'abord défini puis une réflexion sur l'importance de son utilisation menée. En introduction de cette publication, les auteurs rappellent qu'« en ce qui concerne la recherche qualitative, par tradition, la définition du concept de triangulation est attribuée aux travaux de Denzin (1978) et plus récemment aux travaux de Silverman (2004, 2006 et 2009) » (Berger et *al.*, 2010, p. 1), ce que reprennent Ferrière et *al.* (2016, p. 355) comme mentionné précédemment.

Il convient donc, dans un premier temps, de définir plus précisément d'un

point de vue méthodologique et épistémologique ce qu'est une méthode de recherche par triangulation. Dans un deuxième temps, nous distinguons les diverses formes de triangulation possibles exposées dans les différents travaux de Denzin (1978, 1998 cités par Berger, Crescentini, Galeandro, & Mainardi Crohas, 2010, p. 1-2) que nous complétons à l'aune des dernières évolutions qu'a connues cette méthode.

1.1. La définition de la triangulation

Le détail des origines historiques de la méthode par triangulation, dont le terme a été emprunté à la marine et aux mathématiques, a fait l'objet de plusieurs travaux, notamment ceux de Flick (1992, cité par Ferrière & *al.*, 2016, p. 355 ; Flick, 1992, 2004 cités par Caillaud et Flick, chapitre 10 de l'ouvrage collectif Lo Monaco, Delouée, & Rateau, 2016, p. 228). Il en ressort deux principales manières d'envisager la triangulation qui sont chacune en lien avec l'emploi de deux métaphores : celle de la cristallisation (Flick & Lincoln, 2000, p. 6 cité par Caillaud & Flick, 2016, p. 3) et celle de l'enquête policière (Haas & Kalampalikis 2010, p. 70 cité par *Ibid.*, p. 3). Pour Flick & Lincoln (2000) : « La triangulation est une vitrine des multiples réalités réfléchies simultanément ». Caillaud et Flick en font le commentaire suivant : « Chaque méthode nous renseigne sur une facette, nous donne accès à une partie du phénomène, est une fenêtre ouverte sur l'objet. En les multipliant, on obtient une vision plus globale de l'objet ou du phénomène, un objet qui, comme le cristal, ne cesse d'évoluer » (*Ibid.*, p. 3). Pour Haas et Kalampalikis (2010, p.70 cité par *Ibid.*, p. 3), le chercheur mène une véritable enquête policière : « La résolution de l'intrigue dépend pour une bonne part de la qualité de l'expert qui choisira avec talent (ou non) de croiser un certain nombre de traces, d'empreintes pour donner au final une version plus fine, plus fiable, peut-être plus proche en tous les cas, de la situation étudiée ». Bien que ces deux visions témoignent d'un positionnement légèrement différent quant à l'objet d'étude, perçu de façon plus mobile ou statique, les deux métaphores s'accordent sur le fait que la triangulation est avant tout une « stratégie de qualité » plus qu'une « stratégie de validité des données » (*Ibid.*, p. 3). Dans ses travaux de 2011, Flick introduit même une nouvelle distinction : celle entre un programme fort et un programme faible de triangulation (Flick, 2011 cité par *Ibid.*, p. 3-4) : « Dans un programme faible de triangulation, les

différentes méthodes sont combinées de manière pragmatique afin d'évaluer les résultats obtenus par une méthode en les confrontant aux résultats obtenus par une autre méthode. (...) On cherche en quelque sorte à avoir une bonne corrélation entre les données. La validité des résultats qui divergent est remise en cause. (...) Le programme fort de triangulation renvoie au contraire à la métaphore de la cristallisation. Ici, on ne cherche plus la convergence des données à travers différentes méthodes, au contraire chaque méthode est considérée comme une source supplémentaire de connaissances, comme un point de vue particulier sur l'objet. Les données s'accumulent donnant au chercheur une vision plus globale du phénomène étudié. Ici, la triangulation n'est plus un critère de validité mais elle est utilisée comme une stratégie de qualité. ».

1.2. Les différentes catégories de triangulation

Comme nous venons de voir succinctement, en sciences humaines et sociales, le terme de triangulation, désigne donc le croisement de différentes approches d'un objet de recherche, dans le but d'augmenter la validité des savoirs produits par la recherche mais surtout la qualité des résultats obtenus. L'opération de triangulation peut être effectuée à différents niveaux de la recherche. Ferrière et *al.* rappellent dans leur article que les travaux de Denzin (1978) font état de quatre grands types possibles de triangulation, étant entendu que peu de travaux les opérationnalisent en même temps :

1. La triangulation des théories : convocation de plusieurs cadres théoriques ou cadres d'analyse afin de lire et expliquer les phénomènes observés ;
2. La triangulation des chercheurs : participation de plusieurs chercheurs et/ou laboratoires à l'observation des mêmes phénomènes et confrontation de leurs points de vue ;
3. La triangulation des données : recueil de données à différents moments, lieux et/ou auprès de différentes personnes ou groupes de personnes. Cette triangulation des méthodes de collecte renvoie au fait de faire usage de plus d'un outil (par exemple, utiliser des entretiens, des observations, de l'analyse de documents, etc.) ;
4. La triangulation des méthodologies : mise en œuvre de différentes méthodes dans la recherche ; méthode qualitative, quantitative ou mixte.

Nous avons déjà fait référence au débat épistémologique dont la méthode par triangulation fait l'objet, notamment en sciences de l'éducation, obligeant ainsi chacun des acteurs à préciser leurs conceptions de cette méthode de recherche. Il semblerait ainsi qu'une cinquième catégorie de triangulation ait vu le jour : la triangulation « écologique ». Stéphane Martineau¹³⁴ définit ce cinquième type de triangulation de la manière suivante : elle s'opère lorsque « les analyses et les interprétations sont soumises à la vérification auprès des sujets participants à la recherche ».

A l'aune de cet exposé définitoire et après avoir opté, à l'instar de Flick et Lincoln (2000), pour la métaphore de la cristallisation qui considère que l'objet « ne cesse d'évoluer » car cela est en adéquation avec l'objet d'étude du bien-être qui se remodèle en fonction des expériences de la personne, nous schématisons (Figure 41) les différentes catégories de triangulation envisageables au sein d'une recherche en sciences sociales et humaines.

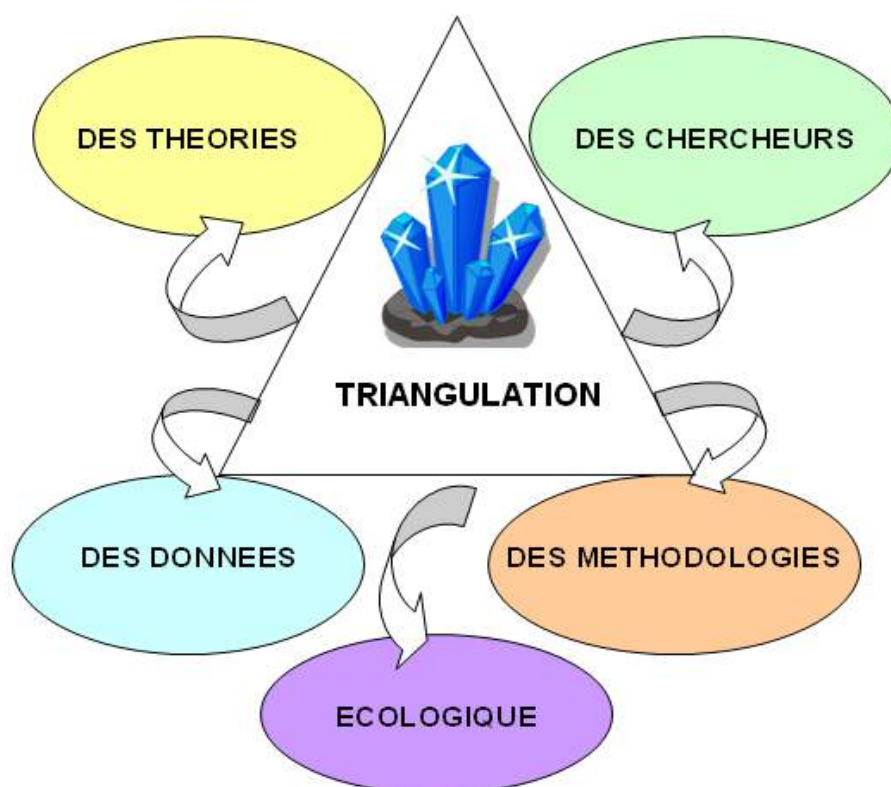


Figure 41 : Les cinq catégories de triangulation

¹³⁴ Professeur titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, formé en anthropologie, en sociologie et sciences de l'éducation, <http://propossurlemonde.blogspot.fr/2012/02/triangulation-en-recherche-qualitative.html>

La méthode par triangulation ainsi définie, il nous faut désormais exposer son application à notre recherche. En premier lieu, nous présentons les trois types de triangulation retenues au sein de notre méthodologie générale : la triangulation des théories, la triangulation des données et des méthodologies. Puis nous opérons un focus sur ces deux dernières catégories afin d'aborder plus avant les oppositions fortes que la triangulation des données et la triangulation méthodologiques génèrent : l'objectivité versus la subjectivité, l'individuel versus le collectif, le quantitatif versus le qualitatif. Enfin, nous abordons les intérêts et les limites d'une telle méthode appliquée aux sciences de l'éducation et à notre objet d'étude en particulier.

2. L'application de la méthode par triangulation à la présente recherche

Opérer par triangulation est une posture méthodologique forte qui impacte l'architecture même de la recherche ; elle en conditionne la structure. La plupart des études en sciences humaines qui utilisent cette méthode le font dans le domaine des données et dans celui des méthodologies. Compte tenu de notre objet d'étude qu'est le bien-être, et qui induit d'opérer méthodologiquement par triangulation, nous avons fait le choix de l'opérationnaliser dans trois domaines : celui des théories, des données et des méthodologies.

2.1. Les trois catégories de triangulation retenues

Notre recherche étant constitutive d'un mémoire individuel de Master 2, la triangulation des chercheurs est inenvisageable. Quatre triangulations restent donc compatibles avec le format de notre projet : la triangulation des théories, la triangulation des données, des méthodologies ainsi que la triangulation écologique. Cette dernière est également impossible à mettre en œuvre dans le temps imparti en Master 2 car elle demanderait d'étudier les retours des différents acteurs sur les analyses et résultats obtenus par le chercheur. Ce type de triangulation, bien que porteur d'une richesse intrinsèque indéniable, relèverait

d'un travail d'une plus grande ampleur.

La triangulation des théories, la triangulation des données ainsi que la triangulation des méthodologies constituent par conséquent les trois piliers qui soutiennent l'architecture globale de la recherche menée. Nous faisons donc évoluer le schéma général de présentation de la triangulation (Figure 41), proposé précédemment, afin qu'il expose désormais les trois niveaux de l'étude auxquels nous avons fait le choix d'appliquer une méthode par triangulation (Figure 42).

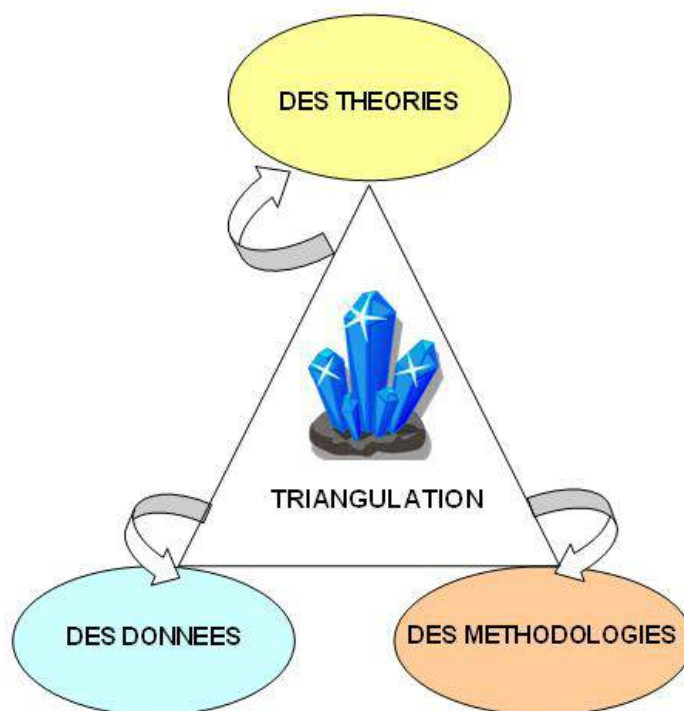


Figure 42 : Les trois catégories de triangulation retenues

La triangulation de la théorie est constituée dans la présente recherche par la fusion des deux cadres théoriques que sont celui le bien-être et de l'estime de soi et a déjà fait l'objet d'un développement (Partie 3). C'est donc à l'explicitation des deux triangulations restantes que nous allons nous attacher maintenant. La triangulation des données est menée de front avec la triangulation de la méthodologie puisque le choix de celle-ci (quantitative, qualitative ou mixte) impacte et détermine les données elles-mêmes tant du point de vue de leur typologie que de leur qualité. Ce sont donc ces deux catégories de triangulation au sein de notre recherche qu'il nous faut développer maintenant.

2.2. La triangulation des données et la triangulation des méthodologies

Triangler conditionne les données et leur typologie en démultipliant non seulement leur recueil mais en diversifiant aussi leur nature. Cela implique de collecter, croiser, traiter, analyser et interpréter de manières différentes des données qui elles-mêmes devront être de natures différentes. Elles doivent non seulement être objectives, mais également nous permettre d'accéder à une certaine subjectivité des acteurs, concerner l'individuel comme le collectif, faire l'objet d'une démarche quantitative mais aussi qualitative.

2.2.1. L'objectivité versus la subjectivité

Les données collectées doivent nous permettre d'accéder à la fois à l'objectivité et à la subjectivité des acteurs. Dans cette perspective, les indicateurs sélectionnés pour l'étude doivent, par souci de recevabilité mais surtout de pertinence par rapport à l'objet de recherche, être à la fois des marqueurs objectifs et subjectifs du bien-être des acteurs concernés. En effet, la notion de bien-être renvoie tout autant à des conceptions se référant au bien-être subjectif, qu'à des conceptions renvoyant au bien être psychologique de la personne dont certains marqueurs peuvent être objectifs (ex. : résultats scolaires, ostracisme voire harcèlement dans le contexte éducatif). Le chercheur doit donc veiller à s'attacher tout autant à la recherche et l'étude d'indicateurs objectifs que subjectifs car ils sont tous deux « concomitants chez l'être humain » (Jayawickreme, Forgeard & Seligman, 2012 in Ferrière & *al.*, 2016, p. 346).

2.2.2. L'individuel versus le collectif

De plus, les données recueillies doivent émaner non seulement d'individus singuliers mais aussi de collectifs d'individus, représentatifs d'une catégorie d'acteurs. Les spécificités du champ de recherche ont pour conséquence le fait que le bien-être ne puisse être envisagé exclusivement sous l'angle individuel ou collectif. Comme le montrent les six dimensions du bien-être scolaire retenues dans l'échelle multidimensionnelle validée par Bacro et *al.*, les facteurs prédictifs du bien-être scolaire sont liés à la fois : aux « Relations avec les enseignants »,

aux « Activités scolaires », à la « Classe », aux « Relations paritaires », au « Sentiment de sécurité » ainsi qu'au « Rapport aux évaluations » (Bacro, Ferrière, Florin, Guimard & Ngo, 2014). L'imbrication des facteurs individuels et sociaux nécessite leur étude coordonnée. Il nous faut mettre en place les méthodologies adéquates permettant de sonder à la fois le bien-être d'élèves à besoins éducatifs particuliers de manière individuelle et collective.

2.2.3. Le quantitatif versus le qualitatif

Les données doivent enfin être recueillies au moyen de méthodes quantitatives, qualitatives, voire mixtes, afin de générer une complémentarité féconde pour les résultats de la recherche. D'après leur revue thématique sur le sujet du bien-être en contexte scolaire, Ferrière et *al.* constatent que les recherches menées sur cet objet depuis un siècle environ sont « très majoritairement empiriques et quantitatives » (Ferrière et *al.*, 2016, p. 351). Elles semblent s'intéresser majoritairement à la période de l'adolescence et prendre le plus souvent la forme « d'enquêtes par questionnaires et de validations d'échelles destinées à évaluer le bien-être de façon standardisée » (*Ibid.*, p. 351). Les auteurs poursuivent en notant le fait que, bien que des études qualitatives aient été faites tout au long du siècle, leur récurrence semble s'accroître fortement depuis 2006/2010 et tout particulièrement depuis 2011/2014. Les techniques employées dans ce type de recherche s'apparentent souvent à des recueils de données via des entretiens (*Ibid.*, p. 353).

Ferrière et *al.* soulignent en outre que les thématiques qui caractérisent le bien-être, et tout particulièrement le bien-être en contexte scolaire, sont « hétérogènes » et que leur évaluation « demeure subjective » (*Ibid.*, p. 353). Les populations étudiées sont des scolaires ; principalement des écoliers et des collégiens. Les périodes du développement qui sont concernées sont donc la fin de l'enfance et le début de l'adolescence. Or, la perception du bien-être varie en fonction de l'âge, de la maturité et du sexe des acteurs interrogés, d'où la difficulté de son étude car c'est un objet mouvant qui se recompose au fur et à mesure du développement et au fil des expériences de la personne.

Ainsi, le bien-être se révèle selon les auteurs « évolutif et développemental, car malléable et modifiable » (*Ibid.*, p. 353). Il paraît donc fondamental de pouvoir recueillir et croiser non seulement des recueils de données de type qualitatifs (via par exemple des études de cas basées sur des entretiens directifs ou semi directifs) mais également quantitatifs (via des enquêtes, des questionnaires, des échelles), l'accès à l'individuel nourrissant les données quantitatives émanant du collectif.

Aussi, les principes de triangulation méthodologique ayant été exposés et développés, il est possible de compléter le schéma de la Figure 42 afin qu'il présente de manière plus précise les trois triangulations qui jalonnent notre recherche (Figure 43).

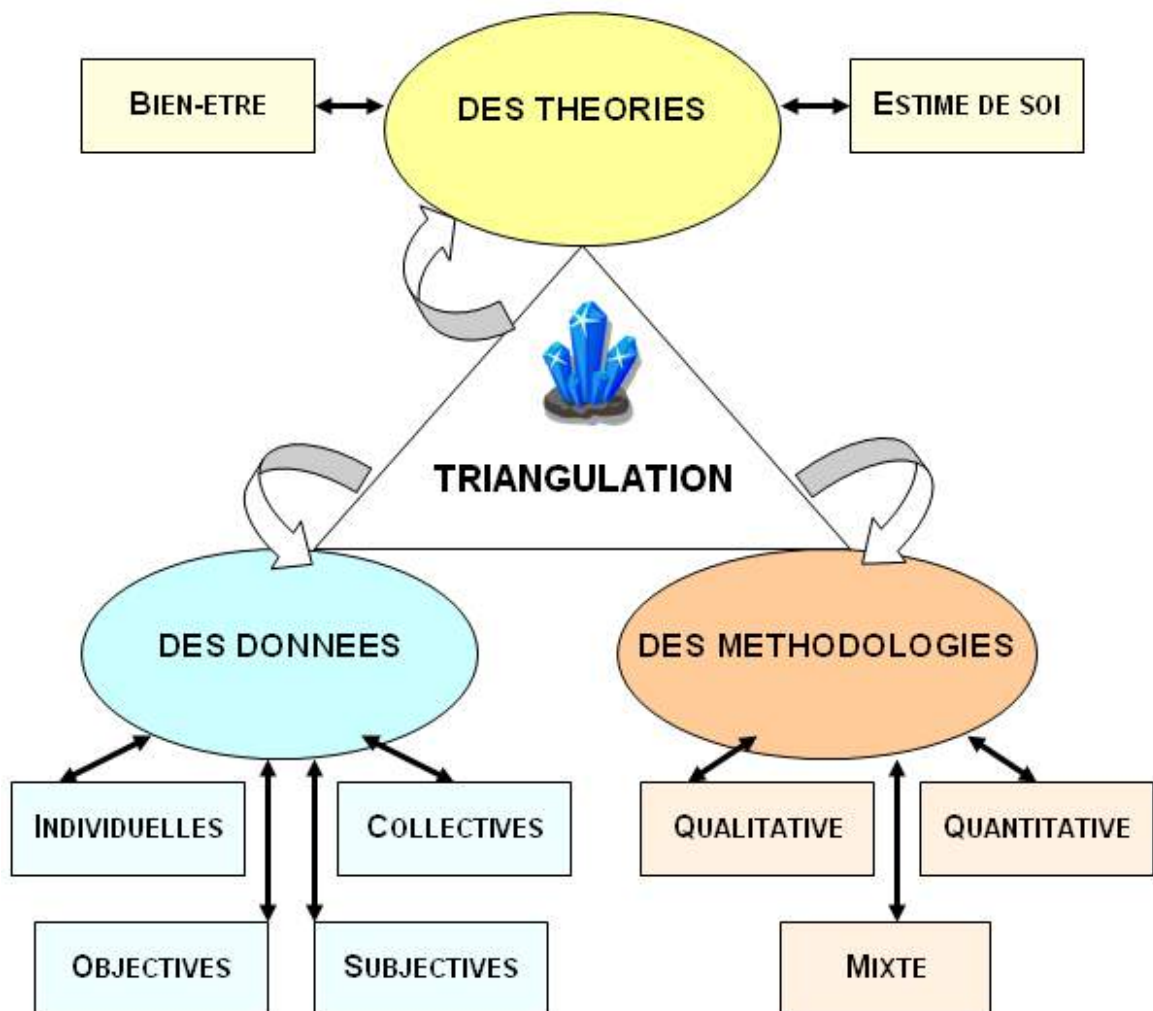


Figure 43 : Les trois triangulations qui jalonnent la recherche

2.3. Les intérêts et les limites d'une méthode par triangulation

Le fait de trianguler permet notamment de mieux appréhender la complexité. Or, plus un phénomène est complexe plus cette difficulté doit être au cœur de sa compréhension et de son étude. Toute tentative de réduction unidimensionnelle s'avèrerait non seulement simplificatrice mais surtout priverait la recherche de la profondeur nécessaire à toute démarche scientifique qualitative. Cependant certaines limites, inhérentes à la méthode, doivent être évoquées.

2.3.1. Les intérêts

Dans leur article, Ferrière et *al.* énumèrent les apports de la méthode par triangulation (*Ibid.*, p. 355). Ces derniers se révèlent multiples et peuvent être regroupés autour de trois atouts majeurs. Le premier est tout d'abord constitutif d'un gage de qualité. En effet, plusieurs études ont mis en exergue qu'une approche par triangulation des méthodes de recueil et d'analyse des données permet d'accroître la fiabilité et donc par voie de conséquence la validité de la recherche : « Cela conduit donc à offrir une certaine profondeur aux recherches, en explorant plusieurs dimensions d'un même phénomène » (Flick 1992 ; Denzin & Lincoln, 1998 ; Apostolidis, 2006, cité par Ferrière & *al.*, 2016, p. 355). Grâce à la diversification des angles d'approche, les résultats prennent de l'épaisseur ainsi que de l'ampleur ; les conclusions gagnent en pertinence. Le second intérêt, en lien avec le premier, est que la diversification des angles d'observation et d'analyse permet également de confirmer ou d'infirmer plus aisément certaines tendances esquissées de manière unilatérale par l'une ou l'autre des méthodologies employées ou l'un ou l'autre des recueils de données. Ipso facto, la mise au jour d'éventuelles incohérences constitue le troisième et dernier atout majeur de l'emploi d'une telle méthode.

2.3.2. Les limites

Ce qui fait la force d'une recherche ayant opté pour une méthode par triangulation en induit également les limites. Tout d'abord, la première à prendre en compte et non la moindre, est celle de la profusion des données qu'elle génère.

Le recueil et le croisement de données de natures différentes et émanant de sources multiples font que ces dernières sont variées, riches, nombreuses. Cette surabondance engendre des coûts de traitement en termes de temps, de moyens humains et de moyens financiers (*Ibid.*, p. 355). Cela implique pour notre recherche d'avoir cette limite à l'esprit lors notamment de la détermination de l'échelle de portée des recueils quantitatifs. Le format du Master 2 exclut toute étude longitudinale et de grande ampleur. La partie quantitative du projet doit donc être raisonnée et raisonnable afin de pouvoir être menée à bien par un seul chercheur dans le laps de temps imparti.

Une seconde limite est également induite par le choix de la triangulation : celle de l'émergence de données et de résultats contradictoires car émanant de méthodologies différentes, voire reliés à des cadres théoriques différents, croisés pour les besoins de l'étude. L'interprétation des résultats en est rendue plus complexe et peut entrer en collision avec la pertinence attendue de la recherche. Ambiguïtés, incohérences et contradictions devront donc faire l'objet de débats nourris lors de la phase de discussion des résultats.

Cependant, malgré les limites imputables à cette méthode, le rapport bénéfice/risque semble en faveur des intérêts de son application. Aussi, à l'instar de Ferrière et *al.* (2016), nous retenons la triangulation comme méthode générale de notre recherche puisqu'elle semble être la réponse la plus adéquate à la complexité de l'objet de recherche qu'est le bien-être en milieu scolaire : « Il se dessine donc d'emblée l'intérêt, voire la nécessité, d'une approche méthodologique mixte, par triangulation méthodologique et des données, afin d'explorer les différents niveaux du bien-être » (*Ibid.*, p.355). Nous allons maintenant développer les impacts structurels qu'une telle méthode engendre sur la recherche en détaillant le protocole de recherche (Partie 7).

Partie 7 - Eléments essentiels

La méthode générale par triangulation, opérationnalisée au sein notre recherche, est induite à la fois par la forme de l'étude de cas et le cadre théorique multidimensionnel et fusionné du bien-être et de l'estime de soi. Elle poursuit un but commun à tous les travaux optant pour cette méthode : « (...) améliorer la solidité et la rigueur du processus et ainsi la qualité du résultat final » (Berger et *al.*, 2010, p. 2). Trianguler, aussi bien au niveau des théories, que des méthodologies ou des données, permet la mise en place de protocoles de récolte et de traitement des données différenciés, complets et complémentaires. Ainsi, nous espérons mettre en évidence, à travers nos résultats, des relations et/ou des facteurs d'influence entre les différents objets et dimensions étudiés.

L'architecture globale de la présente recherche est donc celle d'un triptyque d'études (Figure 44). L'étude primaire est basée sur une analyse thématique et propositionnelle (Bardin, 2016 ; Leray, 2008) d'un corpus écrit de témoignages émanant d'élèves et de parents fréquentant ou ayant fréquenté l'école Talentiel. Une grille d'analyse (Tableau 15), construite à partir de cinq des six dimensions de l'échelle du bien-être retenues par Bacro et *al.* (2014) auxquelles une dimension « Relation à soi » a été ajoutée, a permis de tamiser le corpus global. L'étude secondaire est constituée d'une double enquête en ligne par questionnaires Google Forms élaborés pour les besoins de la recherche et à destination respectivement des parents et des élèves qui fréquentent actuellement ou qui ont fréquenté l'école Talentiel (**Annexes 20 et 21**). Enfin, la troisième et dernière étude du triptyque, est de type qualitatif. Elle repose sur une série d'entretiens individuels menés au sein de l'école. Son positionnement chronologique, en fin de phase exploratoire de la recherche, a permis d'élaborer un protocole de recueil de données tenant compte des premiers résultats fournis par l'étude primaire et l'étude secondaire, réaffirmant le principe d'une recherche opérationnalisant « un programme fort de triangulation » (Flick, 2011 cité par Caillaud et Flick, chapitre 10 de l'ouvrage collectif Lo Monaco et *al.*, 2016) (Cf. Partie 6).

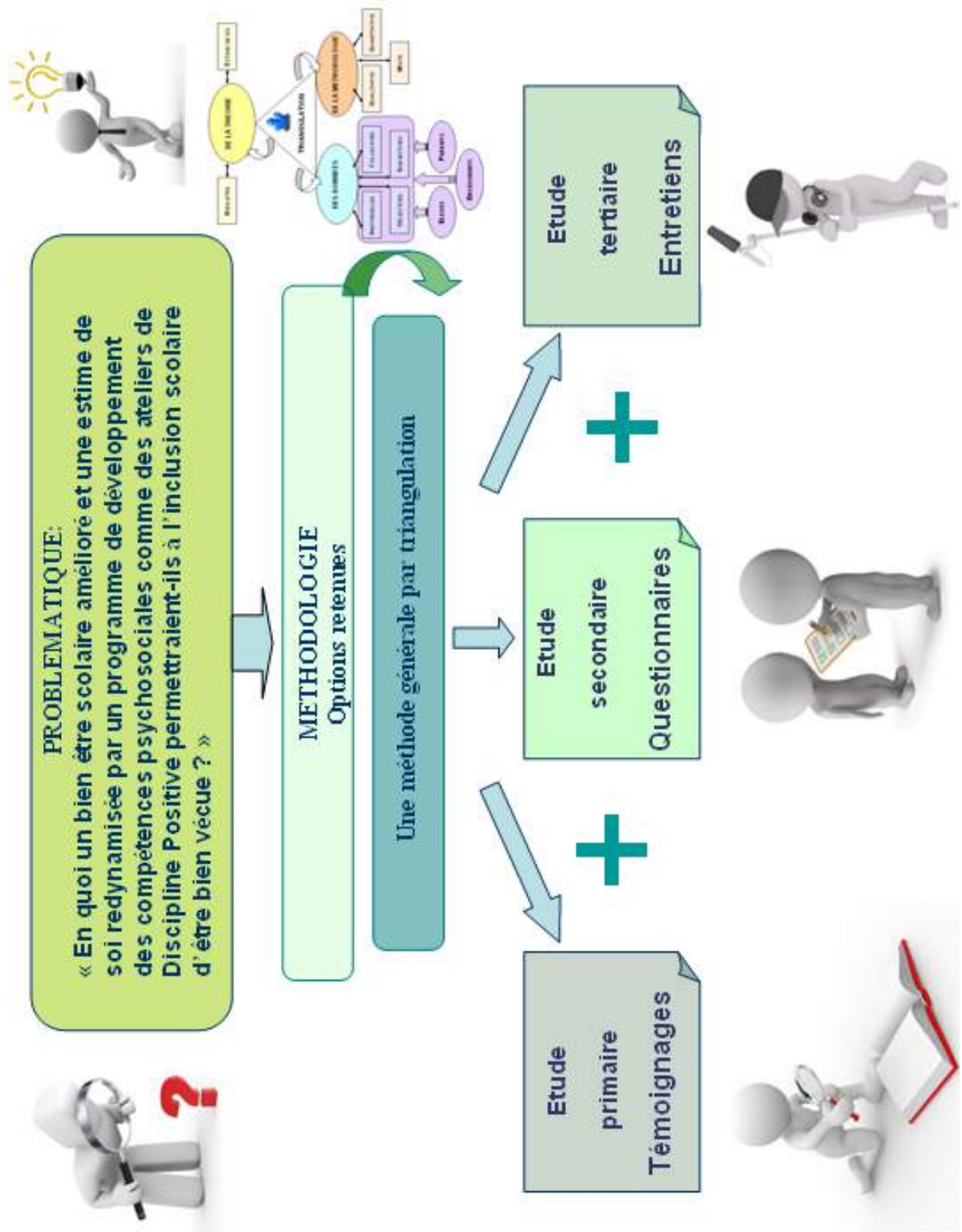


Figure 44 : Une structure en triptyque

Partie 7 – Une structure en triptyque (Protocole de recherche et méthodes d'analyse des données)

La méthode de la triangulation appliquée à la théorie, aux données et à leurs méthodologies de recueil et d'analyse a permis de bâtir notre recherche selon le schéma d'un triptyque d'études :

1. une étude primaire : basée sur l'analyse de dix-sept témoignages d'élèves et de parents qui font état de l'évolution de leur bien-être ou de celui de leur enfant depuis le début de leur parcours en Discipline Positive (DP) ;
2. une étude secondaire : fondée sur l'étude des réponses « élèves » et « parents » à un questionnaire anonyme en ligne les sondant sur leur positionnement par rapport à la DP, ainsi que sur leurs constats en matière d'impact sur le bien-être et l'estime de soi de cette méthode psycho-éducative ;
3. une étude tertiaire : reposant sur une tâche d'association verbale ainsi que des entretiens semi-directifs conduits auprès de volontaires acceptant de partager leurs ressentis quant à l'inclusion, au bien-être scolaire, à l'estime de soi et à la Discipline Positive.

L'attribution des adjectifs « primaire », « secondaire » et « tertiaire » à chacune des études s'est faite selon un principe de temporalité ; l'étude primaire étant celle réalisée en premier dans la chronologie générale de la recherche. Ces trois études sont à envisager comme les trois pièces d'un seul et même bâti reposant sur des fondations uniques que sont respectivement le cadre théorique (celui du bien-être fusionné avec celui de l'estime de soi – Partie 3) et le cadre pratique de la recherche (celui de la Discipline Positive – Partie 4). Toutes trois ont été conçues afin de tenter de répondre au mieux à la problématique posée (Partie 5). Elles poursuivent le même objectif : l'affirmation ou l'infirmité de nos quatre hypothèses de départ (Partie 5). Elles sont donc étroitement liées, s'articulent les unes avec les autres et tissent entre elles un réseau dense de significations croisées.

Le panel de participants à ces trois études a une seule et même source, celle des élèves et familles ayant fréquenté l'école Talentiel. Cet établissement scolaire, hors éducation nationale, de petite envergure puisque ne comptant que deux classes et récemment labélisé « Lab School » en Discipline Positive, a déjà fait l'objet d'une présentation détaillée (Partie 2). Au regard de recherches questionnant la relation école-famille et ce, principalement en contexte d'inclusion comme celle de J. Larivée, Kalubi, & Terrisse (2006), il apparaît que la place accordée au sein de l'école à la famille, entendons parents ou tuteurs légaux des enfants concernés, influe sur la réussite des élèves : « Depuis plusieurs années, des travaux montrent que parents et enseignants auraient intérêt à participer de manière concertée à la réussite des élèves. Ce constat tend à devenir une exigence majeure en ce qui concerne le soutien aux élèves présentant des difficultés, car les rôles joués par les uns et les autres déterminent l'orientation des pratiques sur le terrain, particulièrement en milieu scolaire » (Larivée & *al.*, 2006, p. 525). Cette conclusion est corroborée par de nombreuses études qui font consensus quant à « l'influence positive de la collaboration parentale (Deslandes & Bernard, 2001 ; Epstein, 1992 ; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997), notamment lorsque l'enfant présente des retards ou des troubles sur le plan du développement (Leach & Swerissen, 1986 ; Seery, Davis & Johnson, 2000) » (Larivée & *al.*, 2006, p. 529). Il est donc apparu comme indispensable que parents et élèves participent autant que possible à parts équivalentes dans chacune des trois études. Enfin, l'approche systémique de la collaboration école-famille (Bronfenbrenner, 1979 ; cité par *Ibid.*, p. 525), qui interroge non seulement l'élève, ses parents mais aussi « l'école, la classe, l'enseignant et la communauté », entre en résonance avec la complexité et le caractère multidimensionnel du bien-être en milieu scolaire.

Le schéma de la triangulation au sein de notre recherche (Figure 43) peut alors être complété de la manière suivante (Figure 45).

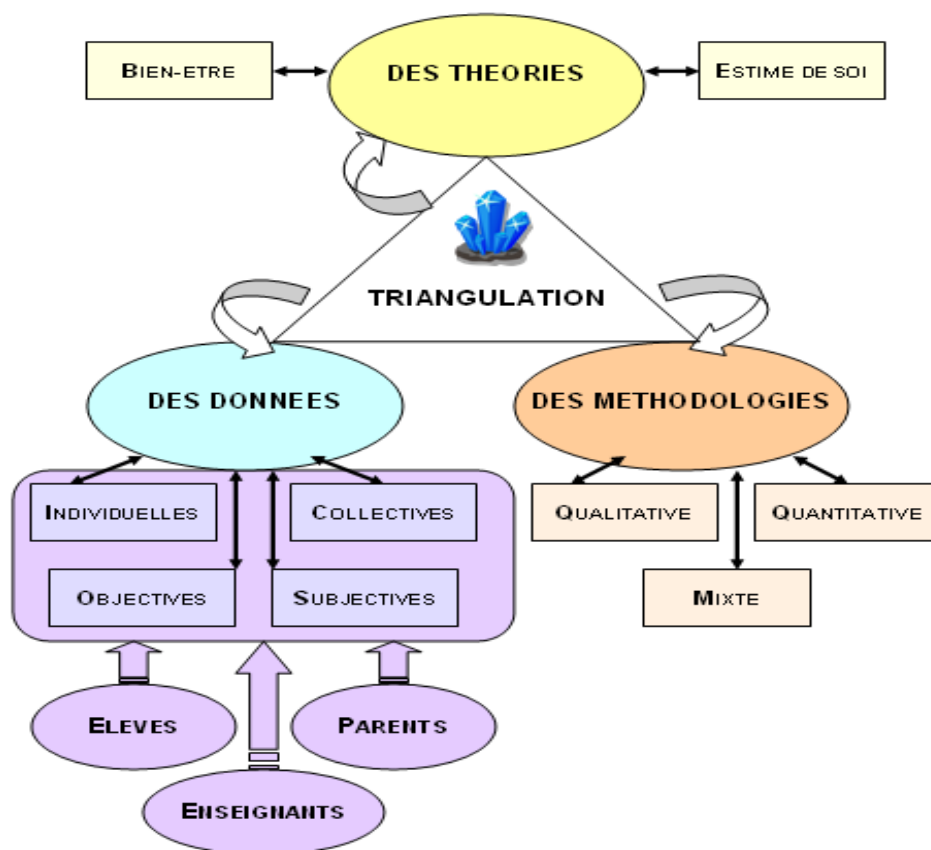


Figure 45 : Le principe de triangulation appliqué à la présente recherche

Cependant, chacune des trois études menées relève d'une méthodologie différente. Toutes trois ont donné lieu à des recueils de données différents effectués à des moments différents, auprès d'acteurs différents. Elles ont chacune une géométrie qui leur est propre et envisagent l'objet de recherche sous un angle particulier qu'elles éclairent par leur singularité. C'est donc chacune des trois études qu'il va désormais falloir s'attacher à présenter de manière détaillée, tant en terme de panel concerné, de méthodologie employée que de données recueillies. L'architecture globale de la recherche repose donc sur un triptyque d'études dont chacune fait maintenant l'objet d'une présentation détaillée et d'un développement méthodologique. L'ensemble de la recherche peut être schématisé comme suit (Figure 46).

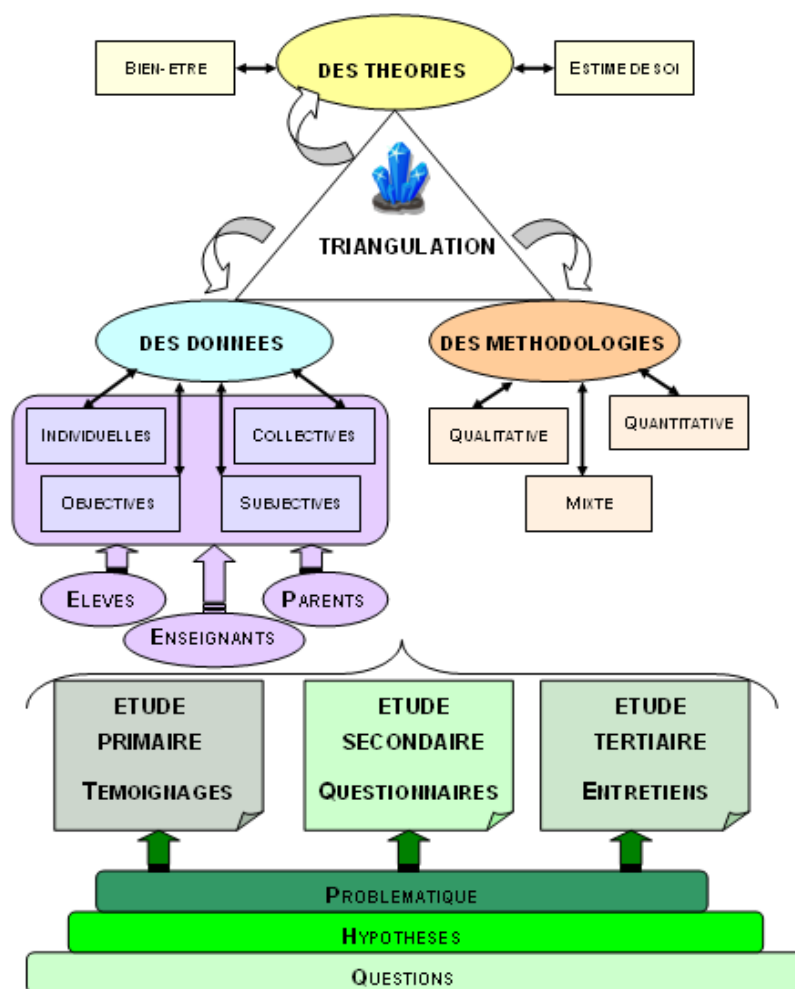


Figure 46 : L'architecture globale de la recherche

1 L'étude primaire

La première étude du triptyque que forme notre recherche a été réalisée durant le premier trimestre 2018. Elle repose sur un corpus écrit de dix-sept témoignages individuels d'élèves et de parents, à proportions à peu près égales puisque le recueil complet est constitué des témoignages de dix élèves et de sept parents (**Annexe 13**). Ces écrits ont été collectés à partir du site internet de l'établissement Talentiel et figurent dans la rubrique « Témoignages » du dit site¹³⁵. L'étude primaire prend en compte la totalité des écrits disponibles dans les sous-rubriques « Les élèves » et « Les parents ».

¹³⁵ <https://www.talentiel.fr/temoignages>

Après avoir exposé plus en détail la méthode de recueil et d'analyse des données, le panel des auteurs des témoignages est présenté. Enfin, nous accordons une attention toute particulière au bien-fondé scientifique de ce premier corpus. Nous tentons de lever les doutes suscités par la méthodologie de recueil élaborée pour cette étude primaire et tout particulièrement ceux liés à la source même des données. Nous prenons toutes les précautions éthiques nécessaires pour en garantir la recevabilité.

1.1 La méthode de recueil, les données et leur traitement

Les dix-sept témoignages d'élèves et de parents présents sur le site internet de l'école ont été retranscrits dans leur intégralité. Etant donné leur caractère public, il n'a pas été procédé à une anonymisation totale du corpus. Cependant, les dix témoignages d'élèves ont été identifiés TE (Témoignage Elève) et numérotés de 1 à 10. Les sept témoignages de parents ont été désignés TP (Témoignage Parent) suivi des lettres A à G. Le traitement de leur classification diffère (choix de numéroter les TE mais d'attribuer des lettres aux TP) afin de ne pas inférer de corrélation entre TE et TP (lien de parenté par exemple). Les intitulés des témoignages diffèrent donc par rapport à leur mise en page sur le site internet de l'école mais le corps des écrits n'a pas été retouché, de telle sorte que les différents prénoms évoqués par les auteurs ont été maintenus (la publication de ces témoignages sur internet les rendant publics).

1.1.1. La présentation du corpus

La retranscription intégrale des TE et TP constitue donc le corpus brut de l'étude primaire (Cf. **Annexe 13** sus citée). Ce sont des données textuelles, produites par des élèves et des parents visiblement désireux de partager leurs expériences (Exemples : TE 1, TE 5 ainsi que TP A, TP C, TP E, TP F). Le critère de sélection de ces écrits mis en avant par le site est celui de la « pertinence » : « (...) puisqu'il n'y a rien de plus pertinent qu'un témoignage des enfants et des parents directement concernés dans leur quotidien par les difficultés »¹³⁶. Ce critère de sélection des témoignages selon leur représentativité par rapport au vécu des élèves de l'école et de leurs familles a fait l'objet de trois questions

¹³⁶ *Ibid.*

posées à la Directrice et fondatrice de l'établissement (Figure 47) via un questionnaire en ligne (**Annexe 5**).

The image shows a screenshot of a questionnaire with three questions, numbered 9, 10, and 11. Each question is followed by a 5-star rating scale and a '5/5' score indicator.

Question 9: "Le site internet de l'école, donne accès à 11 témoignages d'élèves. Évalue la représentativité de ces témoignages. (Utilise les étoiles pour évaluer - plus le nombre d'étoiles est élevé, plus l'évaluation est positive)"

Question 10: "Le site internet de l'école, donne accès à 7 témoignages de parents. Évalue la représentativité de ces témoignages. (Utilise les étoiles pour évaluer - plus le nombre d'étoiles est élevé, plus l'évaluation est positive)"

Question 11: "Qui a sélectionné ces témoignages et sur quels critères?"

Response to Question 11: Moi en fonction de leur représentativité

Figure 47 : Réponses aux trois questions posées concernant le degré de représentativité des témoignages présentés sur le site de l'école

Il n'incombe pas au chercheur de porter un quelconque jugement de valeur sur ce qui lui est donné pour vrai et donc de mettre en doute la sincérité des réponses faites. Nous prenons donc acte du fait que la Directrice de l'établissement a sélectionné ces dix-sept témoignages en fonction de ce qu'elle a estimé être « leur représentativité ». Cependant, afin de lever toute suspicion quant à la recevabilité scientifique du corpus, il conviendra, en fin de présentation de l'étude primaire, de prendre certaines précautions éthiques et de revenir d'une manière générale sur la valeur accordée au témoignage dans la recherche en sciences humaines ainsi que sur l'admissibilité d'un corpus dit « positif » par rapport à une étude (Leray, 2008) (Partie 7 – 1.3.1.).

L'exploration globale du corpus écrit des dix-sept témoignages permet de poser, avant toute analyse, quelques constats formels. Le premier concerne la répartition des volumes d'écrit entre les différents groupes de scripteurs. En effet, les textes qui composent ce premier corpus sont d'ampleurs variables. Les témoignages des élèves vont de 23 mots pour le TE 6 à 175 mots pour le TE 1. Les témoignages des parents quant à eux comptent 59 mots pour le plus réduit (TP D) et vont jusqu'à 318 mots pour le plus long (TP G). Les témoignages des élèves sont donc plus concis que ceux des parents. Cela est corrélé au fait que les élèves qui témoignent sont, au moment de la rédaction de leurs écrits, en cours élémentaire ou moyen et donc scripteurs moins experts que des parents, adultes. Le volume de texte produit par les élèves (inférieur à celui des parents) est donc en adéquation avec leur niveau scolaire. La variabilité des témoignages en terme de volume d'écrit produit est intéressante pour la présente recherche car elle fait montre d'une non standardisation et donc d'une expression, selon toute vraisemblance, libre. Le second constat global qu'il est permis de poser concerne l'architecture rédactionnelle, commune à de nombreux écrits. Plusieurs remarques d'ordre formel peuvent être formulées. En effet, beaucoup de témoignages débutent par des formules ou des propos introductifs et cheminent vers une quasi conclusion prenant souvent la forme de remerciements (Exemples : TE 1, TE 5 ainsi que TP A, TP C, TP E, TP F). Leur structure est proche de celle d'un corps de lettre. Tous relatent des parcours de vie marqués par un avant et un après, ce qui donne lieu à des débuts de textes rédigés au passé (imparfait, passé composé) et des fins de texte au présent. Ces remarques rédactionnelles semblent donc indiquer que les témoignages ont été produits dans leur intégralité ou dans leur quasi intégralité. C'est particulièrement prégnant pour les TP, plus développés et donc à l'architecture plus visible.

Ces constats de forme posés, il est possible de jalonner l'exploration de fond sans pour autant déflorer l'analyse thématique et propositionnelle du corpus qui va être conduite. Concernant les propos contenus dans ces témoignages, une similitude a déjà été relevée, à savoir celle de l'exposé d'une situation qui a radicalement changé. Cela se traduit dans chacun des TE par l'opposition de marqueurs temporels forts: « Avant (...) Après » (TE 1), « Avant (...) Maintenant »

(TE 2, TE 5, TE 7, TE 8), « Avant (...) Aujourd'hui » (TE 4), « Avant (...) Depuis que » (TE 9), « avant » (TE 10). Ce qui « était » et ce qui « est devenu » semblent ne rien avoir en commun : « cela n'aurait jamais été ainsi si Talentiel n'avait pas existé » (TE 1), « Talentiel ont changé notre vie familiale » (TP A), « Talentiel qui a transformé notre fils/fille » (TP B, TP C). Ce constat de transformation, voire de métamorphose, commun aux TE et TP, est souvent doublé, dans les TP seulement, d'un constat de fulgurance, de rapidité extrême avec laquelle ces changements sont survenus : « en quinze jours » (TP A), « 2 jours après » (TP B), « de jours en jours » (TP E) ». Les auteurs du TP F emploient quant à eux le terme de « solution » ce qui les conduit d'une part à partager leur expérience et d'autre part à axer leur témoignage autour de mots clés, ce qui confère à leur écrit une tonalité particulière.

Ces quelques remarques, tant de forme que de fond, permettent de faire plus ample connaissance avec les dix-sept témoignages constitutifs du corpus de l'étude primaire. La méthodologie de leur analyse thématique et propositionnelle est maintenant détaillée au travers de l'explicitation de la grille d'analyse élaborée à cet effet.

1.1.2. L'élaboration de la grille d'analyse

Le premier protocole de traitement infligé au corpus sus présenté se réfère aux travaux de Bardin et Leray concernant les méthodologies d'analyse de contenu (Bardin, 2016 ; Leray, 2008). Il s'est agi de mettre en place les conditions nécessaires à la réalisation d'une analyse thématique et propositionnelle de ce corpus au regard des cadres théoriques fusionnés et convoqués pour la recherche que sont le bien-être et l'estime de soi. A cet effet, une grille d'analyse a été construite à partir des six dimensions de l'échelle du bien-être (et leurs items) retenues par Bacro et *al.* (2014) dans leurs travaux de validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle du bien-être pour les élèves à l'école et au collège, à l'origine du questionnaire BE-scol (Guimard et *al.*, 2015, p. 168). La liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol est reproduite intégralement en **Annexe 14**. L'extrait ci-dessous (Tableau 5) fait état de la première dimension évaluée par le questionnaire BE-scol et intitulée

« Relations avec les enseignants ».

Tableau 5 : Exemple d'une dimension et de ses items – Questionnaire BE-scol¹³⁷

Dimensions	N° de l'item	Items
Relations avec les enseignants	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment
	11	Le/les professeurs me félicite(nt)
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège
	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe

Afin de clarifier l'exposé méthodologique, nous décidons de conserver cette dimension « Relations avec les enseignants » à titre d'exemple dans l'exposé de chacune des phases de l'élaboration de la grille d'analyse ayant permis de mouliner le corpus de TE et TP. Nous précisons également que le choix a été fait de ne pas conserver la 6^{ème} dimension « Rapport aux évaluations » du tableau original proposé par Bacro et *al.* (2014) (**Annexe 14**) qui aurait été inopérante au regard du corpus de l'étude primaire.

Les items retenus par Guimard et *al.* (2015), constitutifs des cinq premières dimensions du bien-être sélectionnées, sont rédigés sous forme de phrases simples ; or cela a semblé peu opérationnel au regard de notre corpus de témoignages écrits. La première étape de l'élaboration de notre grille d'analyse de corpus a donc consisté à « traduire » chacun de ces items sous forme de groupes nominaux, dénommés « Indicateurs », dont le nom commun noyau est soit objectif (« attitude », « capacité », « positionnement »), soit subjectif (« sentiment », « ressenti ») ; étant entendu que l'évaluation multidimensionnelle du bien-être fait appel à la fois à des critères objectifs mais également subjectifs (Ferrière et *al.*, 2016, p. 346). Nous nous sommes volontairement limitée au choix de ces cinq substantifs afin de faciliter l'utilisation de la grille d'analyse et donc le moulinage du corpus. L'extrait ci-dessous (Tableau 6) fait état de cette première étape de « traduction » des items. La totalité du tableau ainsi obtenu est à consulter en **Annexe 15**.

¹³⁷ Guimard et *al.* (2015, p. 168).

Tableau 6 : Exemple d'une dimension et de ses items simplifiés en indicateurs

Dimensions du bien-être	<ul style="list-style-type: none"> Indicateurs (élaborés à partir de la liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol)
Relations avec les enseignants	<i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i> 5 Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment 11 Le/les professeurs me légitime(nt) 17 J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles 23 Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège 29 Le/les professeurs a'ont du mal à faire respecter les règles de la classe
	<ul style="list-style-type: none"> Attitude de l'enseignant/des enseignants Capacité de l'enseignant/des enseignants Souhait en matière d'enseignement

Une couleur a ensuite été attribuée arbitrairement à chacune des dimensions du bien-être (première colonne du tableau à gauche) :

- rouge pour la dimension « Relation avec les enseignants »,
- vert pour la dimension « Activités scolaires »,
- rose pour la dimension « Classe »,
- jaune pour la dimension « Relations paritaires »
- bleu clair pour la dimension « Sentiment de sécurité ».

Cette couleur a ensuite été déclinée en deux versions permettant respectivement de surligner et de souligner des éléments textuels de chacun des TE et TP afin d'effectuer une analyse thématique et propositionnelle des dix-sept écrits collectés. Tous les éléments surlignés renvoient à des indicateurs correspondant aux dimensions du bien-être de l'élève avant son entrée à l'école Talentiel et donc le début de son parcours en Discipline Positive (DP). Les données soulignées correspondent à des indices d'évaluation de leur bien-être actuel, soit après avoir reçu une formation DP. Cette étape de détermination d'un code couleur a permis de faire évoluer la grille d'analyse (**Annexe 16**). L'exemple de la première dimension « Relations avec les enseignants », justifié précédemment, est donc repris et présenté ci-dessous (Tableau 7) dans sa version évoluée.

Tableau 7 : Exemple d'une dimension, de ses items simplifiés en indicateurs et du codage couleur attribué

Dimensions du bien-être	Codage couleur	<ul style="list-style-type: none"> Indicateurs (élaborés à partir de la liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	<i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i>	
	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment
	11	Le/les professeurs me félicite(nt)
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège
	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe
	Avant	<ul style="list-style-type: none"> Attitude de l'enseignant/des enseignants Capacité de l'enseignant/des enseignants Souhait en matière d'enseignement
Après		

Deux autres étapes ont encore été nécessaires avant d'obtenir la grille d'analyse définitive de notre premier corpus de témoignages écrits. La première a concerné la simplification de la grille ainsi obtenue et dont un extrait est présenté ci-dessus (Tableau 7). Sa richesse en augmente la précision mais la rend difficilement opérante. Le choix a donc été fait de l'alléger en retirant les items du questionnaire BE-scol pris comme points de départ de l'élaboration de la grille d'analyse. Nos indicateurs ayant pu être rédigés grâce à eux, leur présence au sein du tableau générerait une forme de redondance, voire d'obsolescence. N'ont donc été conservés que les indicateurs (fruits de la reformulation des items BE-scol sous forme de groupes nominaux dont le nom commun noyau renvoie soit à l'objectivité soit à la subjectivité du sondé) ; étant entendu que le codage couleur explicité précédemment a fait l'objet de la même conservation. La grille d'analyse ainsi obtenue permet donc un codage couleur (par surlignement ou soulignement) des cinq dimensions du bien-être scolaire retenues. Nous la reproduisons ici dans sa forme évoluée et simplifiée (Tableau 8).

Tableau 8 : Grille d'analyse simplifiée et codage des dimensions du bien-être

Dimensions du bien-être	Codage couleur	Indicateurs (élaborés à partir de la liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude de l'enseignant/des enseignants • Capacité de l'enseignant/des enseignants • Souhait en matière d'enseignement
	Après	
Activités scolaires	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Positionnement par rapport aux apprentissages • Attitude par rapport au travail scolaire • Ressenti par rapport, aux apprentissages
	Après	
Classe	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Ressenti par rapport à la classe • Ressenti par rapport à l'attitude en classe • Ressenti par rapport à l'enseignant/aux enseignants
	Après	
Relations paritaires	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à se faire des amis • Attitude vis-à-vis de ses pairs • Attitude des pairs
	Après	
Sentiment de sécurité	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Ressenti par rapport à l'attitude des pairs • Ressenti par rapport à l'école • Peur de l'école ou à l'école
	Après	

Cependant, eut égard au cadre théorique fusionné de la recherche, une dernière étape d'élaboration de la grille d'analyse a été nécessaire : celle de l'ajout d'une 6^{ème} dimension, propre à l'étude, créée et fusionnée aux 5 dimensions du questionnaire BE-scol ; ceci en lien avec le cadre théorique de l'estime de soi, fusionné pour les besoins de la recherche avec celui du bien-être et plus particulièrement du bien-être scolaire (Partie 3). Cette sixième dimension apparaît sous la dénomination « Relation à soi ». Elle permet notamment l'évaluation du bien-être subjectif de l'élève et couvre également l'estime de soi dans les trois dimensions retenues pour l'étude que sont la confiance en soi, l'amour de soi et l'image de soi (Partie 3). La couleur bleue foncée lui a été attribuée ainsi que les indicateurs suivants : « Capacité à gérer les émotions », « Etat intérieur », « Estime de soi ». Les deux premiers items se réfèrent à la théorie de l'attachement ainsi qu'aux propos de Guedeney (2011) qui précise que la qualité de l'estime de soi que l'on peut ressentir est liée à la question de la régulation des émotions négatives, au cœur de la théorie de l'attachement (Kobak, 1999 cité par *Ibid.*, p. 136). L'intitulé de la colonne de gauche a donc été modifié en « Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif » et une ligne « Relation à soi » ajoutée (Tableau 9).

Tableau 9 : Grille définitive d'analyse du corpus primaire

Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Indicateurs (élaborés à partir de la liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol)
	Avant	
	Après	
Relation avec les enseignants	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude de l'enseignant/des enseignants • Capacité de l'enseignant/des enseignants • Souhait en matière d'enseignement
	Après	
Activités scolaires	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude par rapport aux apprentissages • Attitude par rapport au travail scolaire • Ressenti par rapport aux apprentissages
	Après	
Classe	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Ressenti par rapport à la classe • Ressenti par rapport à l'attitude en classe • Ressenti par rapport à l'enseignant/aux enseignants
	Après	
Relations paritaires	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à se faire des amis • Attitude vis-à-vis de ses pairs • Attitude des pairs
	Après	
Sentiment de sécurité	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Ressenti par rapport à l'attitude des pairs • Ressenti par rapport à l'école • Peur de l'école ou à l'école
	Après	
Relation à soi	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à gérer les émotions • Etat intérieur • Estime de soi
	Après	

1.1.3. Le codage des données

Le corpus brut a ainsi pu être tamisé à l'aide de la grille de codage élaborée à partir des items de l'échelle de bien-être validée par Bacro et *al.* (2014) auxquels une catégorie « Relation à soi » a été ajoutée. La détermination d'un code couleur, comme explicité au point précédent, a permis l'identification et la délimitation, au sein des témoignages écrits, d'un certain nombre d'unités de sens définies par Leray (2008) comme des « Unités d'Information (UI) ». Elles constituent « un étalon de mesure constant ». Elles sont présentes dans tous les types de documents et sont constitutives d'une idée, d'un thème ou d'un sujet (*Ibid.*). Une UI relève à la fois de la logique « car elle incarne le niveau le plus général de compréhension d'une idée » et de la linguistique de par son impact sémantique puisqu'elle peut compter quelques mots, être constituée d'une ou plusieurs phrases complètes parfois même d'un paragraphe entier (Naville-Morin, 1969 ; cité par *ibid.*). Dans un souci d'efficacité et d'opérationnalisation facilitée de la grille d'analyse, il a été décidé de limiter les UI à la longueur maximale d'une phrase. Grâce au codage couleur et aux indicateurs retenus, il a été possible de procéder à une analyse thématique et propositionnelle du corpus qui s'est

déroulée en deux étapes. Dans un premier temps, un grand nombre d'UI ont pu être identifiées. Elles ont été surlignées ou soulignées (selon la méthodologie déjà exposée) dans les écrits constitutifs du corpus primaire ; à savoir les 10 TE et les 7 TP qui ont déjà fait l'objet d'une présentation succincte. Nous produisons (Figure 48), à titre d'exemple, un extrait du premier traitement subi par le corpus ; la totalité du corpus ainsi codé étant reproduite en **Annexe 17**. Le choix s'est porté sur le codage du TE 1 qui, non comptant d'être le premier témoignage du corpus, est un écrit de longueur moyenne et donc à la représentativité recevable.

TE 1 (Fille, CM2)

Talentiell m'a apporté beaucoup de choses. Avant, les camarades de mon ancienne école se "fichaient carrément de moi". Je n'avais qu'une véritable amie, qui a déménagé. Après ça, ma vie était devenue un cauchemar. J'étais renfermée sur moi-même comme un escargot dans sa coquille. A part aux billes, personne ne voulait jouer avec moi, certains me malmenaient, m'insultaient. Mon comportement dégénérait de jour en jour. Pendant la récréation je lisais dans mon coin, et une bande de garçons me chipait mon livre à chaque fois, se le lançait, ne voulait plus me le rendre. Les enfants ne se respectaient pas comme nous à Talentiell et je prenais de mauvaises habitudes. J'étais insolente, je ne respectais pas les règles, je frappais parfois. J'étais très malheureuse. Et puis je suis allée à Talentiell. Et tout a changé en moi. J'ai appris le respect. Maintenant je sais me montrer sérieuse en classe et joueuse en récréation. Je suis polie et respectueuse. Et cela n'aurait jamais été ainsi si Talentiell n'avait pas existé. Alors je dis "merci à Talentiell".

Figure 48 : Exemple de codage couleur – Premier traitement du corpus

Dans un second temps, TE et TP ont été circonscrits aux seuls UI et à leurs contenus informatifs. Cette seconde étape a permis de réduire drastiquement le corpus, de l'épurer, de le tamiser en fonction des indicateurs choisis. Afin de ne pas alourdir l'exposé, nous ne reproduisons pas ce traitement intermédiaire des données mais nous axons nos propos sur ce qu'il a permis de générer : à savoir la présentation de l'ensemble du corpus sous forme de tableaux. Le choix a été fait de générer dans un premier temps un tableau par témoignage. Cela a permis de commencer l'étape de classification des UI en fonction de la dimension du bien-être auxquels elles peuvent être rattachées. Nous présentons ci-dessous le tableau correspondant au second traitement subi par le TE 1 (Tableau 10) ; l'ensemble des tableaux ainsi obtenus étant consultables en **Annexe 18**.

Tableau 10 : Exemple de tableau obtenu après réduction du corpus aux seuls UI et classification de ces dernières par dimension – Deuxième traitement du corpus

TE 1 (Fille, CM2)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Après	<u>m'a apporté beaucoup de choses</u>
Classe	Avant	Mon comportement dégénérait de jour en jour je prenais de mauvaises habitudes J'étais insolente je ne respectais pas les règles je frappais parfois
	Après	J'ai appris le respect je sais me montrer sérieuse en classe Je suis polie et respectueuse
Relations paritaires	Avant	les camarades (...) se "fichaient carrément de moi" Je n'avais qu'une véritable amie personne ne voulait jouer avec moi certains me malmenaient, m'insultaient. je lisais dans mon coin une bande de garçons me chipait mon livre à chaque fois, se le lançait, ne voulait plus me le rendre Les enfants ne se respectaient pas
	Après	comme nous à Talentiel joueuse en récréation
Relation à soi	Avant	ma vie était devenue un cauchemar J'étais renfermée sur moi-même comme un escargot dans sa coquille J'étais très malheureuse
	Après	<u>tout à changé en moi</u>

A partir des dix-sept tableaux ainsi obtenus (un pour chacun des TE et TP), un troisième traitement des données a été effectué. Il a constitué au regroupement, au sein de douze tableaux de synthèse (six pour les TE et six pour les TP), des divers UI ainsi collectés et classifiés. Un tableau pour chacune des six dimensions du bien-être retenues a été produit dans une version TE et une version TP. Le choix a été fait de ne pas regrouper les UI provenant des TE avec celles émanant des TP afin de pouvoir confronter les tableaux ainsi obtenus. Nous produisons ci-dessous le tableau correspondant à la dimension « Relations avec les enseignants » (dans sa version TE). Nous renvoyons à l'Annexe 19 pour la consultation de l'intégralité des tableaux des six dimensions étudiées.

Tableau 11 : Exemple de tableau regroupant les UI d'une dimension (ici version TE) – Troisième traitement du corpus

Dimension Relation avec les enseignants		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 1	Après	<u>m'a apporté beaucoup de choses</u>
TE 2	Avant	on me disait que j'étais nul
TE 3	Après	<u>on me respecte</u>
TE 5	Après	<u>nous redonne espoir</u>
TE 6	Après	<u>on me respecte</u> <u>on me comprend</u> <u>on fait plein de projets</u>
TE 7	Avant	remarque
TE 9	Avant	même mon professeur. (On me traitait de "pleureuse"). On me mettait la pression
TE 10	Après	<u>Ma maîtresse Anne-Séverine m'a redonné confiance</u>

C'est à partir de l'étude croisée de ces douze tableaux de données que l'analyse thématique et propositionnelle du corpus de l'étude primaire a pu être conduite (Partie 8).

Les données recueillies via le site internet de l'école Talentiel, à savoir dix-sept témoignages écrits d'élèves et de parents, ont donc fait l'objet d'un traitement minutieux de codage et de classification. Le protocole mis en place a consisté au tamisage, en différentes phases, de l'ensemble du corpus via une grille d'analyse constituée des 6 dimensions du bien-être scolaire retenues pour l'étude et des indicateurs de sélection d'UI qui leur ont été attribués. Après avoir exposé en détail la méthodologie d'analyse, il convient désormais de broser brièvement le portrait du panel de scripteurs et de poser un certain nombre de constats quant aux profils dégagés.

1.2. Les participants

Afin de présenter de manière synthétique et organisée les dix-sept personnes qui ont rédigé un témoignage écrit publié sur le site internet de l'école

Talentiel, deux tableaux descriptifs ont été réalisés (Tableaux 12 et 13), répertoriant chacun les diverses informations, concernant les scripteurs des témoignages constitutifs du corpus primaire. Ces renseignements, bien que succincts, ont été collectés via la présentation des témoignages sur le site. Le tableau de droite concerne le panel des TE, celui de gauche les TP.

Tableaux 12 et 13 : Les panels élèves et parents de l'étude primaire

PANEL DES ELEVES				PANEL DES PARENTS			
TE	SEXE		CLASSE	TP	STATUT DU SCRIPTEUR		
	FILLE	GARÇON			MERE	PERE	PARENTS
TE 1	X		CM2	TP A			X
TE 2		X	CE2	TP B			X
TE 3		X	CM1	TP C			X
TE 4		X	CM2	TP D			X
TE 5	X		CM2	TP E	X		
TE 6		X	CM2	TP F			X
TE 7		X	CM2				
TE 8		X	CM2				
TE 9		X	CM2				
TE 10		X	CM1	TP G	X		

Ces deux tableaux nous permettent d'ores et déjà de poser plusieurs constats quant à la composition des panels. Tout d'abord, en ce qui concerne le panel des élèves, il apparaît que les CM2 sont surreprésentés par rapport aux élèves des CM1 et CE2. Ce premier constat est plutôt favorable à notre étude puisque ce sont des élèves qui sont en dernière année d'école primaire et qui vont donc quitter Talentiel afin d'intégrer le collège. Nous formulons alors l'hypothèse suivante (que malheureusement la méthodologie ne nous permet pas de confirmer ou d'infirmer) : étant donné que la majorité des TE concernent des élèves de dernière année, il y a hypothétiquement de fortes probabilités pour que ceux-ci aient passé plus d'une année scolaire dans l'école¹³⁸. Il est donc hautement probable qu'ils figurent parmi les élèves de l'école qui ont le plus longtemps fait l'expérience de la Discipline Positive, d'où leur intérêt pour l'étude. De plus, ce sont également les scripteurs les plus experts du panel élève et donc les plus à même d'exprimer finement leurs ressentis, puisque plus âgés. Or, le bien-être et l'estime de soi ont déjà été définis comme des objets complexes, multidimensionnels et subjectifs. Il faut donc une certaine maturité pour les

¹³⁸ Ceci est confirmé par le contenu de plusieurs TP qui font état de plusieurs années de scolarisation de leur enfant dans l'école ainsi que par les réponses des élèves au questionnaire de l'étude secondaire.

appréhender et pouvoir s'exprimer à leur sujet. Plus les auteurs des témoignages sont matures, plus leurs propos gagnent en intérêt, en profondeur et en crédibilité. Le deuxième constat concerne la répartition par sexe des témoignages élèves. Ils émanent majoritairement de garçons. Il a déjà été mentionné le fait que l'école accueille prioritairement des élèves intellectuellement précoces (EIP). Les statistiques montrent que cette pathologie touche 2,3 % de la population, soit environ 1 enfant par classe. Entre $\frac{1}{4}$ et $\frac{1}{3}$ sont en difficulté ou en échec scolaire. Il ne semble pas être établi de consensus épidémiologique en ce qui concerne la répartition garçons/filles. Certaines sources affirment que les filles sont autant atteintes que les garçons mais que, statistiquement, ces derniers se retrouvent plus souvent en difficulté scolaire. D'autres affirment une prévalence masculine avec 3 à 4 fois plus de garçons touchés que de filles. Leur sur-représentativité au sein du panel semble donc en adéquation avec les profils des EIP et ne constitue en aucun cas un biais. En ce qui concerne maintenant le panel des parents, il convient de poser le constat suivant : la majorité des écrits sont présentés comme émanant d'une rédaction bicéphale, ce qui laisse supposer une co-construction ou en tous cas une rédaction validée par les deux parents, désignés sur le site par « M & Mme (...) » ; les TP E et G étant attribués à des mères. L'empan de notre recherche n'étant pas sociologique, il ne convient pas ici d'investiguer l'impact du couple parental ou de la monoparentalité sur l'objet d'étude. En revanche, ce constat nous permet d'envisager les TP non plus comme émanant de sept parents mais de cinq couples et deux mères, soit douze adultes. Cela renforce donc leur poids au sein de l'étude. Les dix-sept témoignages peuvent donc être perçus comme le partage d'expérience de dix élèves et de douze parents, soient vingt-deux personnes.

Ainsi, l'étude primaire, envisagée au départ comme l'étude qualitative d'un corpus écrit de témoignages individuels, glisse vers une étude mixte de l'expression d'un collectif restreint. Avant de clore la présentation méthodologique de l'étude primaire, il convient d'apporter quelques éclairages scientifiques quant à la recevabilité du corpus et aux méthodes employées afin de lever tout doute concernant la source des données, la valeur scientifique du témoignage, le contenu positif du corpus, la sélection et la représentativité des sondés.

1.3. La rigueur scientifique et les précautions éthiques

Dans son article intitulé : « Ethique et déontologie de la recherche scientifique. Un système normatif communautaire », Etienne Vergès mentionne qu'éthique et déontologie du chercheur forment « un champ de recherche » constitué par « un *corpus* de règles contenu dans des chartes, des guides, des codes, d'éthique, de déontologie, de bonnes pratiques ou de bonnes conduites, et qui s'adresse spécifiquement aux membres de la communauté scientifique. (...) Ce *corpus* forme une normativité parallèle que l'on pourrait assimiler à de la *softlaw* (...). » Il souligne également que cet ensemble normatif secondaire, formé par l'éthique et la déontologie, est nécessaire « face à un droit de la recherche très largement lacunaire ». Il constitue donc un garde-fou indispensable compte tenu des lacunes du droit dans le domaine de la recherche scientifique (Vergès, 2009). De plus, éthique et déontologie facilitent la rupture épistémologique du chercheur, distance artificiellement et volontairement posée par ce dernier lui permettant « de neutraliser ces influences (*celles de son environnement : entourage, lectures, médias, etc.*) et de réexaminer la question posée de manière nouvelle la plus "objective" possible » (Livian, 2015, p. 21). Même si, comme le rappelle K. Popper, cité par Livian (2015) : « la vérité objective, absolue est inatteignable. Par contre, chaque théorie, chaque recherche doit s'exposer à sa propre réfutation (...). En d'autres termes, est scientifique une connaissance qui peut potentiellement être critiquée (...). Le critère de "réfutabilité" est essentiel. » Livian rappelle ainsi les huit principes déontologique de K. Popper :

1. Il n'y a pas d'autorités qu'on doive à tout prix respecter.
2. Il est impossible d'éviter les erreurs.
3. Il y a des erreurs même dans les théories éprouvées.
4. Il ne faut pas camoufler ses erreurs.
5. Il faut se mettre à l'école de ses erreurs...
6. Il faut faire preuve d'autocritique et de vigilance.
7. Nous avons besoin des autres, la critique venant d'autrui est une nécessité.
8. Il faut faire une critique rationnelle spécifique et impersonnelle.

(d'après K. Popper, *A la recherche d'un monde meilleur*, Paris, les Belles Lettres, 2013, p. 271-272 cité par Livian, 2015, p.23).

Poser la question de la recevabilité de cette étude primaire participe donc à la fois de la rupture épistémologique du chercheur mais également de la volonté de marquer cette recherche du sceau d'une posture éthique et déontologique forte : renforçant valeur et portée scientifique s'en trouvent renforcées. Tour à tour sont donc soumis au critère de réfutabilité : la source du corpus de l'étude primaire, le statut scientifique du témoignage, le caractère « positif » du corpus ainsi que la sélection du panel et sa représentativité.

1.3.1. La recevabilité de la source du corpus

Il a déjà été fait mention que les dix-sept témoignages écrits d'élèves et de parents, constitutifs du corpus de l'étude primaire, émanent en totalité du site internet de l'école choisie pour l'étude de cas menée dans le cadre de la recherche ; plus précisément de la rubrique « Témoignages » du site¹³⁹. Ils sont donc publiés et consultables en ligne sur internet. Un questionnement, relatif à la recevabilité de ce corpus émerge. Certaines questions, d'ordre macro, gravitent autour de la recevabilité d'internet comme source de données ; d'autres d'ordre micro, concernent la « scientificité » des données elles-mêmes. Ce questionnement, légitime, trouve réponse dans diverses études de la communauté scientifique. En effet, de plus en plus de travaux de recherche, notamment dans le cadre de thèses, utilisent internet comme source de collecte de données, via par exemple l'étude de propos émanant de blogs (Vernier, Monceaux, Daille, & Dubreil, 2009), de forums (Abbé, 2016) ou de sites (Moirand, 2016). De fait, au travers de ce type de recherches, la communauté scientifique valide donc internet comme source recevable de collecte de données dans le cadre de travaux scientifiques. Quant au questionnement concernant la scientificité ou non du corpus collecté, il est immédiatement réfuté par la nature même de ce que sont les données de recherche ainsi que la définition de ce qui constitue un travail de recherche scientifique. Les données sont en effet par définition empiriques, c'est-à-dire, selon la définition du Larousse, qu'elles ne « s'appuie(nt) que sur l'expérience, l'observation, non sur une théorie ou le raisonnement ». Elles ne relèvent pas du domaine scientifique qui, lui, est de l'ordre de la connaissance. Ainsi, l'empirique est le domaine du réel ; le scientifique, le domaine du théorique

¹³⁹ <https://www.talentiel.fr/temoignages>

et du technique. Se doit donc d'être scientifique le traitement opéré par le chercheur sur les données empiriques qu'il a collectées puisque ce traitement relève à la fois d'une technique (méthodologie) et d'une théorie (cadre théorique). Pour étayer nos propos, nous faisons à nouveau référence aux travaux d'analyse de contenu de Laurence Bardin et plus précisément à l'analyse de contenu qu'elle opère à partir d'une page d'horoscope collectée dans le magazine féminin « Elle » (Bardin, 1977). Les pages d'horoscope publiées dans ce périodique n'ont aucune valeur scientifique et ne revêtent aucune scientificité supérieure à des prédictions parues dans d'autres ouvrages, plus spécialisés en ésotérisme ou en astrologie. La question de la légitimité de la source n'est pas posée ; pas plus que le choix de la revue n'est discuté. L'objet du travail de recherche n'est pas l'étude de la valeur prédictive des dits horoscopes mais l'investigation de leur construction et de leurs contenus sémantiques afin de mettre en valeur la structure et le rôle de tels textes. Ce qui est scientifique dans le travail qu'expose Bardin (1977), c'est l'analyse qu'elle développe à partir de ce contenu empirique et somme toute relativement atypique. Le caractère atypique d'un corpus ne nuit donc en rien à sa recevabilité. Nous considérons donc les données collectées à partir du site internet de l'établissement scolaire comme corpus de données empiriques recevable.

1.3.2. Le statut et la valeur scientifique du témoignage

Le questionnement éthique d'ordre macro ayant été traité, il convient maintenant de s'attacher aux questions d'ordre mezzo que soulève la nature des données : témoignages écrits d'individus ayant accepté de partager leur expérience individuelle avec le plus grand nombre. Les propos qui suivent prennent appui sur deux travaux centrés respectivement sur le témoignage (Pollak & Heinich, 1986) et sur sa valeur probante (Vorms, 2015). La notion même de témoignage tient une place centrale au sein de la branche de la théorie de la connaissance, nommée « Epistémologie du témoignage » ; le bien-fondé des croyances acquises par le biais d'autrui y est questionné. Dans le domaine judiciaire, le témoignage constitue un mode de preuve incontournable que ce soit au moment de l'enquête, de l'instruction ou du procès. L'éclairage de cette notion par les juristes nourrit toute réflexion épistémologique (Vorms, 2015, p.21).

1.3.2.1. Le statut épistémologique du témoignage

Dans un dossier sur l'approche sociale de la croyance, Vorms (2015) confronte les travaux émanant de l'épistémologie du témoignage aux analyses interdisciplinaires menées par des juristes, des statisticiens ainsi que des psychologues et des chercheurs en intelligence artificielle. Son exposé synthétique permet à certaines questions centrales de l'épistémologie du témoignage d'être débattues et à certains aspects de la notion d'être approfondis. De fait, le principe du témoignage, comme source de croyance et de connaissance, est réaffirmé : « Une très grande partie (...) des croyances que nous entretenons à propos du monde nous vient (...) d'autrui : non seulement nos connaissances scientifiques, historiques (...). Je crois qu'il pleut en ce moment à Londres parce que j'entends le bulletin météorologique à la radio (...) » (*Ibid.* p. 23). Cependant, le problème du témoignage comme source épistémique demeure : « En vertu de quoi une croyance acquise par le biais d'autrui peut-elle être considérée comme une véritable connaissance ? » En effet, s'il est rationnel pour un individu, être sensible, de se fier à ses propres sens et à ses capacités d'inférence, il n'en est pas de même en ce qui concerne la confiance en autrui. Si, en l'absence de raison spécifique de se méfier, l'attitude cartésienne face à tout ce qui provient de nos propres sens est la confiance, la méfiance et la suspicion semblent s'appliquer à tout ce qui émane de l'autre et qui donc échappe à notre contrôle : cela « implique d'accepter la vérité d'une proposition sans jamais avoir été soi-même en contact (sensible ou intellectuel) avec les faits » (*Ibid.* p. 25). Pour autant : « Le présupposé commun des épistémologues du témoignage est que, malgré le caractère suspect des croyances testimoniales au vu des catégories traditionnelles de l'épistémologie, il n'est pas question de rejeter en bloc hors du champ de la rationalité toutes les croyances acquises par le biais d'autrui. (...) Pour reprendre les termes d'Elizabeth Fricker¹⁴⁰, il faut admettre une « contrainte de sens commun » selon laquelle le témoignage est, au moins dans certains cas, « une source de connaissance – et pas seulement de croyance vraie » (*Ibid.* p. 26).

¹⁴⁰ E. Fricker, « Telling and Trusting : Reductionism and Antireductionism in the Epistemology of Testimony », *Mind*, vol. 104, n° 414, 1995, p. 393-411.

1.3.2.2. La fiabilité et la pertinence de témoignages individuels dans le contexte de l'étude primaire

Ainsi, que cela soit dans le domaine des sciences ou du judiciaire, le statut du témoignage, par sa position centrale, pose la question de la crédibilité accordée au témoin, ce dernier pouvant parfois s'apparenter à un expert dans le domaine ou l'affaire étudié(e). Lui accorder sa confiance ou non est souvent un enjeu de la plus haute importance. Dans l'étude primaire qui nous incombe, compte tenu du statut épistémologique du témoignage et donc de la crédibilité qu'il est permis d'accorder à la parole d'autrui, le choix a été fait de considérer les élèves de Talentiel et leurs familles comme des témoins privilégiés de l'expérimentation d'un programme de développement des compétences psychosociale à travers la discipline positive, leurs écrits testimoniaux se trouvant ainsi apparentés à des témoignages d'experts. Sans entrer dans le détail des débats entre réductionnistes et antiréductionnistes, nous tenons les propos contenus dans le corpus de l'étude primaire pour crédibles et reprenons à notre compte les propos du philosophe Tony Coady cités par Vorms (2015, p. 35) : « Ainsi, selon Coady, la possibilité même du langage et de la communication (et, par conséquent, du mensonge et de la tromperie) repose sur un principe initial de véracité et de crédulité. (...) En conséquence, conclut-il, on peut supposer que « le problème de la justification du témoignage est un pseudo-problème et que le témoignage est une catégorie fondamentale de preuve (*evidence*). »¹⁴¹ ». Nous estimons donc le corpus des dix-sept témoignages écrits d'élèves et de parents comme des preuves empiriques dignes d'intérêts scientifique, de confiance et pouvant faire l'objet d'un protocole d'analyse scientifique approprié, à savoir, dans le cas présent, une analyse thématique de contenu dont le protocole a été développé précédemment.

1.3.3. Le choix d'un corpus dit « positif »

Les témoignages, sur lesquels repose l'étude primaire, ayant été recueillis via le site internet de l'école Talentiel, leur intention communicative laudative n'est ni surprenante, ni choquante puisqu'ils ont vertu à partager avec le plus grand

¹⁴¹ C.A.J. Coady, « Testimony and Observation, *American Philosophical Quarterly*, vol. 10, n° 2, 1973, p. 149-155, p. 153.

nombre une expérience qui s'est montrée, à titre individuel tout au moins, fructueuse et qui donc se veut susceptible d'être modélisante pour d'autres individus. Lors de notre entretien individuel avec la Directrice de l'établissement, cette dernière a d'ailleurs souligné l'importance de tels témoignages sur le site internet de l'école qui, de part un effet miroir, génèrent un certain sentiment de reconnaissance et d'appartenance chez les familles qui viennent inscrire leur enfant dans l'école et qui se sont reconnus dans les propos contenus par ces témoignages. Le corpus écrit de témoignages constitue donc ce que Leray (2008) nomme des documents « positifs » par rapport à l'objet de la recherche ; ils forment donc un corpus favorable à l'étude primaire. C'est cette positivité par rapport à l'objet de recherche qu'il convient d'interroger maintenant.

Les témoignages recueillis et étudiés lors de l'étude primaire soulèvent la question de la limite d'une parole que d'aucun pourraient percevoir comme militante. Le corpus serait alors perçu comme un ensemble de documents constitutifs d'un discours de mobilisation au nom d'une cause que serait la pédagogie spécifique mise en place dans l'école de manière générale et la pratique de la Discipline Positive en particulier. La positivité du corpus constituerait donc un biais défavorable à l'étude. Afin de lever toute suspicion de cet ordre, nous prenons appui sur le travail de recherche en sciences sociales de Pollak et Heinrich (1986) intitulé « Le témoignage » et centré sur « l'expérience concentrationnaire, en tant qu'expérience extrême, (...) comme un révélateur de l'identité comme image de soi pour soi et pour autrui » ; « l'approche biographique comme instrument d'investigation privilégié » (*Ibid*, p. 3) y est longuement développé. Pas une fois dans cet article des Actes de la recherche en sciences sociales, la valeur historique et la portée des témoignages de rescapés de camps de concentration et d'extermination n'est remise en cause ; pas une fois ces témoignages ne sont suspectés de constituer un corpus « négatif », à charge, donnant une image faussée de l'expérience concentrationnaire et de la vie dans les camps. Comment remettre en cause « la concordance progressive qui s'établit entre récits individuels et mémoire collective » (*Ibid*, p. 13) ? S'agit-il des seules circonstances historiques qui confèrent aux rescapés la valeur de témoin ? Pour Pollak et Heinrich (1986) : « (...) l'accès à la parole publique et à la publication

d'une vie individuelle ne dépend pas de la notoriété propre de la personne, mais de son statut de représentant d'un groupe (celui des déportés), et de porte-parole d'une cause (transmettre l'expérience de l'impensable barbarie et lutter contre elle). (...) Ainsi, l'expérience concentrationnaire n'est jugée digne d'être rapportée qu'en tant qu'elle fait l'objet d'un vécu collectif » (*Ibid*, p. 13). Il est évident qu'une recherche menée en sciences sociales, ou en sciences humaines avec notamment un empan historique, et qui a pour objet d'étude « la vie dans les camps durant la seconde guerre mondiale » ne produira pas les mêmes résultats selon qu'elle se base sur un corpus dit « négatif » (celui des rescapés par exemple) ou « positif » (celui d'officiers nazis travaillant dans ces camps). La positivité d'un corpus de données par rapport à l'objet d'étude influe sur les résultats produits mais ne remet en aucun cas en cause leur authenticité. Les témoignages analysés dans l'étude primaire émanent tous d'individus ayant vécu une expérience particulière : une scolarisation à l'école Talentiel et une participation à un programme de développement des compétences psychosociales via des ateliers de Discipline Positive qui a eu un impact indéniable sur leurs vies. C'est dans cette perspective que les écrits collectés et constitutifs du corpus primaire peuvent être analysés en fonction notamment des informations relatives à la vie avant et après leur expérience, certes individuelle, mais au sein du collectif formé par l'école Talentiel. La positivité du corpus ne constitue donc pas un biais à l'étude.

1.3.4. La sélection et la représentativité du panel

Au seuil du développement méthodologique consacré à l'étude primaire et afin de clore ces propos liés à l'éthique et à la déontologie, il convient d'apporter quelques précisions concernant la sélection ainsi que la représentativité du panel de scripteurs des témoignages. Lors de notre séjour au sein de l'école, et comme elle l'avait fait lors de sa participation à un questionnaire en ligne (**Annexe 5**), la Directrice de l'établissement a confirmé qu'elle est à l'origine de la sélection et de la mise en ligne de ces témoignages. Sont sélectionnés les écrits qui lui semblent être les plus représentatifs de ce qui est vécu dans l'école. Elle a également porté à notre connaissance que, chaque année, les élèves sortants et leurs familles étaient invités à rédiger, sur la base du volontariat, un témoignage à destination

potentielle du site internet de l'école. La rubrique « Témoignages » du site est donc remaniée tous les ans en fonction des nouveaux écrits qui parviennent à la Directrice. Sans être totalement refondée, la page propose donc tous les ans aux visiteurs de nouveaux témoignages qui se substituent à certains plus anciens. Ces compléments d'informations permettent d'affiner le regard qui peut être posé sur la représentativité du panel ; ces témoignages n'étant pas l'expression d'un maxima mais d'un minima d'écrits testimoniaux, ce qui accroît leur caractère emblématique et représentatif. Il nous faut enfin rappeler que l'établissement est une petite structure qui a accueilli, depuis son ouverture, un total d'environ 150 élèves seulement, ce qui confère aux dix-sept témoignages une représentativité accrue.

Ainsi s'achève la présentation méthodologique de la première étude du triptyque constitutif de notre recherche dédiée à l'analyse de contenu thématique d'un corpus de dix témoignages d'élèves et de sept témoignages de parents de l'école Talentiel, soit dix-sept écrits autobiographiques en ligne sur le site internet de l'établissement. Les résultats de cette étude qualitative, bien qu'ayant une dimension quantitative par le volume et la représentativité des témoignages, tout comme ceux des deux études qui vont suivre et faire désormais l'objet de deux développements méthodologiques successifs, sont présentés en Partie 8 du présent mémoire.

2. L'étude secondaire

Cette étude est la seconde du triptyque d'études sur lequel repose la présente recherche. Elle correspond à une enquête par questionnaires administrée via internet ; le questionnaire étant l'une des trois grandes méthodes pour étudier les faits psychosociologiques avec l'entretien et l'observation (Vilatte, 2007). Il s'agit là d'une « méthode collective » quantitative dont l'exploitation se prête à un traitement statistique et dont la démarche « doit satisfaire à certaines exigences de rigueur » (*Ibid.*) afin que ses résultats soient généralisables ;

contrairement à l'enquête qualitative qui apporte des éléments plus directs et plus approfondis sur l'objet étudié (Livian, 2015). C'est ce que nous verrons en troisième partie avec l'étude tertiaire de la présente recherche constituée d'une enquête par entretiens individuels.

N'ayant pas retenu comme option méthodologique un programme faible de triangulation dans lequel les méthodes sont combinées de manière pragmatique dans un souci de corrélation des données obtenues (Flick, 2011 cité par Caillaud et Flick dans Lo Monaco et *al.*, 2016), l'étude secondaire ne vient pas corroborer l'étude primaire mais au contraire la compléter. Ainsi, l'étude des témoignages écrits, exposée précédemment, concerne des témoignages d'élèves et de parents qui ont quitté l'école puisqu'ils sont le fruit d'une démarche annuelle de la Directrice auprès des « sortants ». Après l'étude de données que l'on peut entrevoir comme colorées par le passé, la nécessité de sonder le présent justifie chronologiquement la place de l'enquête par questionnaires en tant que seconde étude. Une telle enquête peut être ante ou post étude qualitative par entretiens. Le choix de la réaliser ante passation d'entretiens individuels se légitime par la nécessité de sonder les familles quant à leur disponibilité et leur souhait de participer à l'étude tertiaire. La dernière question de l'enquête par questionnaire a permis de le faire.

Nous abordons maintenant plus en détail la méthode d'élaboration et de diffusion des questionnaires constitutifs de l'enquête puis présentons le panel des participants ayant répondu à ce sondage en ligne. Nous émettons enfin les réserves méthodologiques qu'impose la rigueur scientifique et formulerons les précautions éthiques nécessaires imputables à cette seconde étude.

2.1. La méthode de recueil, les données et leur traitement

Dans le cadre d'une recherche systémique, adaptée aux méthodes dites « quantitatives », la posture du chercheur est plutôt « objectivante » (Livian, 2015), c'est-à-dire qu'il « cherche à mesurer et expliquer un phénomène de l'extérieur. Sa démarche épistémologique est souvent hypothético-déductive : il a formulé des hypothèses et cherche à les valider sur les données qu'il va recueillir à cet effet » (*Ibid.*). Dans le cas présent, l'étude secondaire cherche, au moyen d'une enquête par questionnaires, à apprécier la relation que les enquêtés (élèves et parents)

entretiennent avec le bien-être scolaire, l'estime de soi et la Discipline Positive. La collecte de données se fait donc de manière « directive (questionnaire fermé) de façon à ce qu'elles soient facilement mesurées et fassent l'objet d'une analyse » (*Ibid.*).

Le recueil de données a débuté fin avril et s'est prolongé tout au long des mois de mai et juin 2018. Il a été effectué à distance, par voie informatique, au moyen de deux questionnaires Google Forms élaborés pour les besoins de la recherche et à destination respectivement des parents et des élèves qui fréquentent actuellement ou qui ont fréquenté l'école Talentiel (**Annexes 20 et 21**). L'architecture globale des questionnaires est quasiment identique : les emplois de la 2^{ème} personne du singulier dans la version élèves et le vouvoiement dans celle des adultes constituent les principales modifications. Le changement de personne dans la rédaction a permis d'adapter à minima le questionnaire aux cibles visées par l'enquête ; la conservation de l'architecture globale pour sa part rend possibles la confrontation, le croisement et la comparaison des réponses.

Les questionnaires constitutifs de l'étude secondaire ont été auto-administrés puisque leur remplissage a été assuré par les répondants eux-mêmes. Dans un tel cas de figure, il est primordial de soigner la qualité du questionnaire puisque les répondants le remplissent sans assistance. Ainsi, les questions doivent être courtes, compréhensibles, avec un mode limité de réponses. Dans la mesure du possible, les questions ouvertes ont donc été, si ce n'est évitées, tout au moins limitées. Une attention particulière a également été portée à la mise en page des questionnaires afin que celle-ci soit la plus soignée et attirante possible.

2.1.1. La phase d'élaboration

Bien que l'étude secondaire repose sur une collecte de données via deux questionnaires en ligne, l'un à destination des élèves, l'autre à destination des parents, la phase d'élaboration n'a concerné en réalité qu'un seul et unique questionnaire, base des deux versions ultérieures. C'est pourquoi, afin d'alléger l'exposé méthodologique, nous n'emploierons le mot « questionnaire » qu'au singulier.

L'élaboration du questionnaire s'est déroulée en quatre étapes : la détermination de l'objectif de l'enquête, l'édification de la structure du questionnaire, la rédaction des questions et le choix des modalités d'administration du questionnaire dans ses deux versions. « Toute construction de questionnaire (rédaction) doit être précédée d'une formulation claire et précise du problème, des objectifs de l'étude, que ces objectifs soient circonscrits ou au contraire très vastes » (Vilatte, 2007). En effet, un questionnaire, s'il se veut de qualité, n'a pas pour finalité de connaître un problème, mais d'en quantifier les composantes. C'est pourquoi il est primordial de commencer par déterminer le champ de l'étude et d'être en mesure de répondre aux questions suivantes : Que souhaite-t-on étudier ? Que souhaite-t-on savoir ? Il convient donc ici de rappeler à la fois la thématique générale du présent travail, mais également les quatre hypothèses à valider ou invalider ainsi que la problématique de recherche formulée (Cf. Partie 5). « Afin que le questionnaire ne se résume pas à une suite de questions désordonnées mais à un outils présentant des garanties de validité (prédictive et interprétative) » (E. Salès-Wuillemin, 2006), une grille de cadrage pré-rédactionnelle du questionnaire a été établie (Tableau 14).

Tableau 14 : Grille de cadrage de l'enquête par questionnaire de l'étude secondaire

Dimensions à aborder	Composantes	Questions	Hypo-thèses
Scolarité	Choix de l'école	Pourquoi une scolarisation dans cet établissement ?	H1
	Regard sur ce choix	Regrettes-tu / Regrettez-vous de choix ?	H1
Bien-être scolaire (BE)	Evolution du BE scolaire	Comment a évolué le BE scolaire avant l'entrée / après à Talentiel ?	H2
	Dimensions du BE les plus touchées par ces évolutions	Répondre par oui ou par non à une série d'affirmations renvoyant aux items du questionnaire BE-scol.	H2
Estime de soi (ES)	Evolution de l'estime de soi	Comment a évolué l'estime de soi avant l'entrée / après à Talentiel ?	H2
Discipline Positive (DP)	Formation	As-tu / Avez-vous été formé à la DP ?	H2
	Regard sur la DP	As-tu / Avez-vous adhéré à cette méthode éducative ?	H2
		Es-tu / Etes-vous satisfait des résultats ?	H4
		Que t' / vous a apporté la DP exactement ?	H2 H4
	Rôle de la DP sur BE et ES	La DP a-t-elle contribué de manière significative à ces évolutions en terme de BE et ES ?	H2
		Dans quelles proportions ?	H2
		Pourquoi ?	H2

Cette étape a permis d'articuler les questions envisagées avec : non seulement les dimensions que nous souhaitons aborder via l'enquête par questionnaires et leurs composantes, mais aussi les quatre hypothèses formulées en vue de répondre à la problématique de la recherche engagée. « On dénombre trois grandes catégories de questions : les questions d'identification, les questions cibles, les questions de remplissage » (*Ibid.*). Les questions cibles ayant pu être déterminées comme sus présenté, des questions d'identification caractérisant l'enquêté ainsi que des questions de remplissage assurant le rôle de transition ou d'approfondissement via des compléments d'informations ont pu être insérées. En ce qui concerne la structure du questionnaire, le choix a été fait de répartir l'ensemble des questions au sein de parties titrées afin que celles-ci « constituent une sorte de balisage et favorisent la progression du questionnaire » (*Ibid.*). Sept parties ont ainsi été définies et titrées :

1. Profil de l'élève
2. Choix de l'établissement
3. Discipline Positive (DP)
4. Bien-être scolaire
5. Estime de soi
6. Rôle de la Discipline Positive (DP)
7. Bilan

Chacune des rubriques contient un minimum de deux allant jusqu'à un maximum de huit questions. La variation de leur nombre, de leur type, de leur format a permis de créer une dynamique au sein du questionnaire, gage de non lassitude du répondant. Les rubriques ainsi que les domaines rattachés aux différentes questions ont été organisés de manière à passer progressivement à un questionnement de plus en plus personnel, étant entendu qu'il est plus simple de décliner son identité et de parler de ce que l'on fait (comportement) que de ce que l'on pense (opinion). Ces étapes franchies, il est ensuite possible d'aborder les raisons des choix (motivation), domaine plus personnel.

Chaque question a été rédigée en veillant à bannir tout terme complexe, ambigu ou à double sens. Ainsi, le terme « inclusion » qui peut paraître obscur aux élèves comme aux parents n'a été utilisé que deux fois dans tout le questionnaire ; non pas directement dans la formulation d'une question principale

mais en tant que choix possible de réponse (Cf. Questions 2.1 et 2.2). La simplicité et la neutralité des questions ont donc été des préoccupations importantes tout au long de la phase rédactionnelle du questionnaire, d'autant plus que le choix de l'auto-administration avait été posé. Afin de faciliter l'exploitation des résultats de cette enquête et de simplifier le référencement, une numérotation des questions (absente du questionnaire en ligne) a été effectuée post passation et reportée sur les questionnaires vierges (**Annexes 20 et 21**).

Une fois la matrice du questionnaire établie, une version à destination des élèves (tutoiement) et une version à destination des parents (vouvoiement) ont été saisies via des formulaires vierges Google Forms (**Annexes 20 et 21**). Afin de rendre les questionnaires plus attrayants et donc moins monotones, un papier peint sur le thème de l'école (motif : crayons de couleur) dans des tons chauds orangés a été choisi. Les questionnaires ont été paramétrés de telle manière qu'une seule réponse par personne ne soit possible. Les options « Modifier les réponses après l'envoi » et « Consulter les graphiques récapitulatifs et les réponses sous forme de texte » n'ont pas été retenues pour les répondants. L'anonymat a été garanti en renonçant au recueillement systématique des adresses mails; seuls les élèves et les parents acceptant un entretien individuel étaient invités, dans la partie « Bilan », à laisser une adresse mail valide afin d'être recontactés. Un message de confirmation « Merci de ta/votre participation » a été rédigé afin que chaque répondant puisse s'assurer de la bonne transmission de ses réponses. Les liens URL spécifiques permettant aux élèves et aux parents volontaires de participer à l'enquête ont été insérés dans un mail explicitant la démarche et rédigé à leur attention ; la demande étant faite à de la Directrice de l'école de bien vouloir le transférer aux familles inscrites à Talentiel (**Annexe 22**).

2.1.2. Le traitement des données

Etant donné que l'étude secondaire consiste en une enquête en ligne, « le lecteur de la recherche n'aura donc pas accès directement au matériau recueilli. Il lira les traitements effectués sur les données brutes » (Livian, 2015). Par conséquent, il convient d'exposer brièvement le traitement subi par les données brutes recueillies via Google Forms, outil proposé gratuitement par Google qui permet de concevoir des enquêtes et des formulaires personnalisés simplement et

gratuitement. Après diffusion du questionnaire, Google implémente de façon automatique toutes les réponses sous forme de tableau dans un document Google Sheet. Ce format permet de classer aisément tous les résultats. Les données sont ainsi directement analysables dans la feuille de calcul. En revanche, pour en tirer des conclusions pertinentes, le calcul de pourcentages et la visualisation sous forme de graphiques sont des opérations nécessaires, l'objectif étant de pouvoir obtenir un rapport détaillé des réponses sous une forme visuelle, plus parlante qu'une feuille de calculs, qui permettra de mettre en avant les points importants révélés par l'enquête en ligne. L'ensemble des résultats collectés, présentés sous forme de graphiques et de tableaux, est produit en **Annexes 27** et **28**. Seul ce traitement quantitatif a donc été effectué sur les données brutes.

2.2. Les participants

Le protocole d'administration des questionnaires ayant déjà fait l'objet d'un développement, il s'agit désormais de préciser le profil des répondants élèves et parents (Tableaux 15 et 16). Les réponses aux questions d'identifications, qui constituent la partie 1 du questionnaire intitulée « Profil de l'élève », permettent de présenter l'univers de l'enquête. Le tableau, élaboré et présenté ci-dessous, permet ainsi de contrôler le fait que chacun des répondants correspond bien la population ciblée. Il s'agit donc également d'un outil de vérification de la recevabilité des réponses pour l'étude.

Tableau 15 : Le panel élèves de l'étude secondaire

ELEVE	SEXE		CLASSE	PROFIL	SCOLARISE(E) A TALENTIEL DEPUIS
	FILLE	GARÇON			
E 1		X	CM1	Précoce	2 ans
E 2	X		CM1	Précoce	4 ans
E 3	X		CM1	Précoce	1 an
E 4	X		CM2	Non répondu	4 ans
E 5		X	CM1	Précoce	3 ans
E 6	X		CM1	Précoce	2 ans
E 7		X	CM1	TDAH + Précoce	3 ans
E 8		X	CM1	Précoce	Non répondu
E 9		X	CM1	Dys. +Précoce	Non répondu

Tableau 16 : Le panel parents de l'étude secondaire

PANEL DES PARENTS					
PARENT	PARENT DE		CLASSE	PROFIL	SCOLARISE(E) A TALENTIEL DEPUIS
	FILLE	GARÇON			
PA	X		CM2	Précoce + Asperger	4 ans
PB		X	CM1	Précoce	3 ans
PC		X	CM1	Précoce	2 ans
PD	X		CM1	Précoce	2 ans
PE		X	CP/CE1	HP + TDAH	1 an
PF		X	CM2	Précoce	3 ans

« L'univers de l'enquête fait référence à la population visée en regard des objectifs de l'étude » (E. Salès-Wuillemin, 2006). Dans le cas présent de notre recherche et plus précisément de l'étude secondaire, cet univers est connu, circonscrit aux seuls élèves et familles fréquentant l'école Talentiel à Vauréal dans le 95 puisque nous sommes dans le cadre d'une étude de cas. Par conséquent, aucun pré-test n'a été effectué. Tester préalablement le questionnaire sur un petit effectif représentatif du panel afin d'en contrôler sa forme (ordre, compréhension des questions, etc.) dans une optique qualitative et améliorative aurait été non seulement chronophage mais contreproductif. En effet, le nombre de personnes éligibles au panel et donc susceptibles de répondre au questionnaire étant réduit, exécuter un pré-test aurait été prendre le risque d'une démobilisation pour l'enquête finale par lassitude de la « population » de l'enquête. Ce choix de déroger à la phase de pré-test, constitutive de la méthodologie de l'enquête par questionnaire, induit une limite : celle de n'avoir pu évaluer la clarté, la précision des termes utilisés et des questions posées, de même que l'efficacité de la mise en page, la longueur du questionnaire, etc. Cependant, lors de notre séjour sur place, aucun retour négatif au sujet de la forme ou au fond du questionnaire ne nous est parvenu. Cette limite de l'absence d'une mise à l'épreuve du questionnaire auprès de quelques individus ciblés n'est pas la seule qui mérite d'être évoquée.

2.3. La rigueur scientifique et les précautions éthiques

Comme ce fut le cas pour l'étude primaire, il convient en cette fin de présentation méthodologique de discuter un certain nombre de choix et d'options

retenus lors de la réalisation de l'étude secondaire. « Produire des chiffres ne doit pas enlever, pour autant, tout esprit critique sur la nature et les moyens de production. Toute enquête a des biais inévitables, autrement dit des limites » (Vilatte, 2007). Sans aucune prétention d'exhaustivité, quelques biais et limites liés à la méthodologie de l'enquête par questionnaire fermé doivent maintenant être évoqués.

2.3.1. Le biais prédominant de l'étude secondaire

Le principal biais est celui lié au type d'enquête menée : le biais d'échantillonnage. En effet, de manière générale, dans le cas d'un questionnaire par internet, ce dernier tend à être élevé car les internautes qui répondent au questionnaire en ligne ne sont pas nécessairement représentatifs de la population visée par l'enquête et leur identité n'est pas toujours contrôlable. De surcroît, il se peut que leurs comportements, leurs valeurs ou leurs perceptions soient différentes de ceux de la moyenne de la population ciblée. Qu'en est-il dans la présente étude ? Les répondants sont-ils représentatifs de la population visée par l'enquête ? En ce qui concerne le questionnaire élèves : 8/13 élèves de CM1 et 1/9 de CM2 ont répondu au questionnaire, soit 41% des élèves de CM1-CM2, ce qui laisserait à penser que leur représentativité est relativement forte. En ce qui concerne le questionnaire parents : seuls 6 parents parmi les familles contactées ont répondu, ce qui semblerait indiquer que leur représentativité est faible. Cependant, parmi eux : trois sont parents d'élèves de CM1, 2 de CM2 et un parent a un enfant en CP/CE1. L'hétérogénéité de leurs profils est donc plus grande comparée aux profils d'élèves ayant répondu. Il est évident qu'une mobilisation supérieure, notamment des parents, autour de cette enquête en ligne aurait concouru à restreindre l'impact du biais d'échantillonnage. Cependant, Talentiel est une petite école qui ne compte qu'une quarantaine d'élèves au total. Ainsi, si ce biais n'a pu être évité, il n'invalide pas pour autant les résultats de l'enquête mais en constitue sa limite principale.

2.3.2. La justification de certains choix

La légitimité de procéder à un sondage en ligne afin de répondre à la problématique de notre recherche provient des objets d'étude eux-mêmes. Le

bien-être scolaire, l'estime de soi en milieu scolaire mais aussi l'estime de soi d'élèves à besoins éducatifs particuliers ont fait l'objet de nombreuses recherches comme, par exemple, celles de Bally Lenoir (2012), Huyghebaert (2012), Saint-Martin (2014), Jendoub, (2002). Des outils de mesure via des échelles ou des tests d'évaluation ont été conçus afin d'étudier chacun des concepts (Vallieres & Vallerand, 1990 ; Fabien Bacro, Séverine Ferrière, Agnès Florin, & Philippe Guimard, Hué Ngo, 2014). Par conséquent, une enquête par questionnaire fermé, appliquée à un échantillon de la population étudiée semble être tout à fait indiquée puisque les méthodes quantitatives ont « pour but principal de mesurer l'impact de certaines variables sur le phénomène à expliquer, en s'aidant de concepts existants. Ce qui intéresse le chercheur est la relation entre les variables et leur analyse sur une population étendue » (Livian, 2015).

La place antérieure de cette étude quantitative par rapport à l'étude qualitative qui lui succède mérite également d'être explicitée. En effet : «On a considéré dans certains manuels de méthodologie que le qualitatif servirait surtout l'étape d'exploration de la recherche, puis déboucherait inmanquablement sur une vérification quantitative. Si cette logique est parfois vraie, de nombreuses recherches montrent que l'analyse quantitative moderne permet de brasser de nombreuses données et de mettre en évidence des relations nouvelles (exploration) que l'on peut ensuite aller regarder de près (par du qualitatif). L'affectation de ces deux méthodes à des étapes de la recherche ne doit donc pas être automatique » (Livian, 2015). Outre un effet de modernité, c'est bien le souhait d'une phase exploratoire permettant d'affiner, via les résultats quantitatifs obtenus, une seconde phase qualitative qui est à l'origine du positionnement de l'enquête par questionnaires comme seconde étude du triptyque.

3. L'étude tertiaire

Cette étude, la troisième du triptyque, est de type qualitatif. Elle repose sur une série de huit entretiens individuels menés lors d'un séjour de deux demi-

jours au sein de l'école Talentiel à Vauréal, les jeudi 14 et vendredi 15 juin 2018 et dont quatre constituent le corpus de l'étude tertiaire. Son positionnement chronologique, en fin de phase exploratoire de la recherche, a permis d'élaborer un protocole de recueil de données tenant compte des premiers résultats fournis par l'étude primaire et l'étude secondaire, même s'ils n'étaient encore que partiels au moment où le recueil de données de l'étude tertiaire a été réalisé. Ainsi, le principe d'une recherche opérationnalisant « un programme fort de triangulation » où « chaque méthode est considérée comme une source supplémentaire de connaissances, comme un point de vue particulier sur l'objet » (Flick, 2011 cité par Caillaud et Flick, chapitre 10 de l'ouvrage collectif (Lo Monaco et al., 2016) est réaffirmé (Partie 6).

Sont donc développés récursivement : la méthodologie mise en place dans l'intention de mener au mieux les huit entretiens individuels ainsi que les différents documents préparatoires aux entretiens et la manière dont les données recueillies vont être transcrites puis exploitées. Suit une brève présentation des participants ainsi que de leur mode de sélection. Enfin, les précautions éthiques et déontologiques afférentes à cette troisième étude qualitative par entretiens clôturent la présentation.

3.1 La méthode de recueil, les données et leur traitement

L'entretien est une situation de communication orale, dans laquelle un enquêteur recueille les opinions, les motivations d'un enquêté. Les données sont donc constituées d'informations qualitatives. D'un point de vue purement méthodologique, il n'est pas rare que ce genre d'étude fasse suite, comme ici, à une enquête quantitative par questionnaire. Il existe trois grands types d'entretiens :

- l'entretien libre ou non directif : reposant sur une expression libre de l'enquêté basée sur un thème proposé par l'enquêteur qui se contente alors de capter le discours du sondé sans questionnement ;
- l'entretien directif : durant lequel l'enquêteur pose un certain nombre de questions préétablies et selon un protocole strict, fixé à l'avance, afin que le sondé ne sorte pas du cadre prédéfini ;

- l'entretien semi-directif : portant sur un certain nombre de thèmes identifiés dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur. Ce dernier, même s'il pose des questions selon un protocole prévu en amont parce qu'il cherche à collecter des informations précises, s'efforce dans la mesure du possible de faciliter l'expression propre de l'individu sondé afin qu'il ne se sente pas enfermé par un questionnement rigide.

Compte tenu de son positionnement entre l'entretien directif et l'entretien libre (ni totalement fermé, ni totalement ouvert) mais aussi de sa particularité de permettre l'approfondissement d'une « connaissance d'un domaine ou de vérifier l'évolution d'un phénomène connu » (Vilatte, 2007, p. 8), notre choix s'est porté sur un entretien semi-directif que nous avons choisi de faire précéder d'une tâche d'association verbale, dans un but de triangulation méthodologique d'une part, de complémentarité des données et de neutralisation de biais réciproques liés à la tâche d'association verbale et à l'entretien d'autre part.

Ainsi, nous allons nous attacher à exposer la méthodologie particulière qui a été élaborée puis opérationnalisée lors d'un séjour de deux demi-journées au sein de l'école. La méthode d'entretien, élaborée pour les besoins de l'étude tertiaire, se base sur entretien individuel type d'une trentaine de minutes débutant par une tâche d'association verbale puis se poursuivant par une phase d'entretien semi-directif classique dont la conduite repose sur un guide d'entretien élaboré en amont. Les développements qui vont suivre vont donc concerner successivement la phase d'élaboration, puis de recueil et enfin celle plus exploratoire de la transcription et du traitement des données collectées.

3.1.1. La présentation de la méthode

Comme mentionné précédemment, les choix méthodologiques opérés ont permis d'élaborer un format mixte d'entretien individuel se déroulant en deux temps : un premier temps autour d'une tâche d'association verbale (méthodologie qualifiée par Salès-Wuillemin & al. (2011, p. 246) de « novatrice » qui permet une approche psycho-socio-discursive des représentations) et un second temps d'entretien semi-directif basé sur une grille d'entretien élaborée en amont. Ne pas se contenter d'un seul entretien semi-directif, procède du choix de méthode

générale de la recherche d'opérationnaliser la triangulation au domaine méthodologique mais également d'un souci de mettre au point une méthode d'entretien qui tienne compte du profil des interviewés (initiés à la discipline positive). Elaborer une tâche d'association verbale dont le mode opératoire est inspiré de la méthode de débriefing d'activité en discipline positive a permis de proposer aux participants une activité en début de passation qui, de par les codes auxquels elle fait appel, leur semble familière et ainsi de créer, dès les premières minutes, un climat de confiance, favorable à la confiance et donc à l'enquête. Le point suivant détaillera plus avant chacune des deux phases de l'entretien auquel a été soumis le panel, à savoir la tâche d'association verbale proprement dite et la phase d'entretien semi-directif.

Le protocole fait état d'une durée souhaitée de 15 à 30 minutes d'entretien ; l'objectif étant de mettre sur pied un format qui puisse à la fois convenir à des élèves de CM1/CM2 (EIP et/ou TDAH) et à des adultes dont la majorité devait se déplacer jusqu'à l'école, lieu de recueil des données. Ne pas dépasser la demie heure semblait non seulement un objectif raisonnable en matière de temps de concentration, de disponibilité intellectuelle et physique mais également rationnel en terme de volume global de données à transcrire post entrevues. Chaque rencontre a eu lieu au sein de l'école, dans une pièce fermée, isolée des salles de classe, autour d'un bureau à disposition. Les huit interviews ont été enregistrées au moyen de dictaphones et se répartissent comme suit (Tableau 17).

Tableau 17 : Les huit entretiens constitutifs de l'étude tertiaire

Entretien (E)	Panel	Date horaire	Durée
E1	Parent 1 (P1)	14/06 à 13h30	15'
E2	Elève 1 (E1)	14/06 à 14h	18'
E3	Elève 2 (E2)	14/06 à 14h30	19'
E4	Elève 3 (E3)	14/06 à 15h	16'
E5	Parent 2 (P2)	14/06 à 16h	32'
E6	Enseignante (En)	14/06 à 17h	19'
E7	Directrice (D)	15/06 à 8h15	19'
E8	Parent 3 (P3)	15/06 à 9h	20'
TOTAL			2h38'

Tout biais relatif à des facteurs matériels ou organisationnels peut être écarté. Les conditions de passation et d'enregistrement ont été excellentes et identiques pour les huit personnes interrogées. Afin d'appliquer la méthode de triangulation à cette troisième étude, il était important de pouvoir s'entretenir successivement avec des élèves de l'école, des parents, un ou plusieurs enseignant(s) ainsi que la Directrice. Les parents qui s'étaient portés volontaires pour être interrogés, et qui avaient donc accepté de laisser une adresse mail valide en fin de leur participation à l'étude secondaire par questionnaire, ont été contactés. Trois parents avaient accepté le principe d'un entretien individuel ; deux ont pu se déplacer à l'école lors de notre venue. Ne pouvant se libérer en journée, le troisième parent a donné son accord pour que son enfant soit entendu. A notre arrivée sur place, une troisième mère avait accepté de nous rencontrer. Les rendez-vous avec les parents s'étant portés volontaires lors de l'enquête en ligne, ont été fixés au préalable par l'intermédiaire d'une réservation de créneaux horaires via Doodle ; la proposition de six créneaux d'une heure (prenant ainsi en compte le temps d'accueil, d'installation, de passation, de prise de congé et de survenue éventuelle de problème technique) a permis à chacun de pouvoir s'organiser au mieux de leurs disponibilités. Les horaires ont été respectés. Une troisième maman s'est manifestée auprès de la Directrice afin de prendre rendez-vous. Aux trois entretiens parents se sont ajoutés trois entretiens élèves qui se sont déroulés consécutivement, durant le jeudi après-midi entre 14h et 15h30. Neuf enfants s'étaient portés volontaires avant notre arrivée, trois ont été sélectionnés par nos soins selon les critères suivants : un maximum de trois élèves, mixité et pathologies différentes afin d'interroger des profils d'élèves variés. Enfin, deux derniers entretiens ont été réalisés : celui de l'enseignante de CE1/CE2 et de la Directrice de l'école, enseignante auprès des CP/CM1/CM2. L'équipe pédagogique de l'école est composée au total de quatre personnes : les deux enseignantes interrogées ainsi que deux assistants à temps partiel. Les deux enseignantes ont pu être entendues ; en ce qui concerne les assistants, ils n'ont pu être vus faute de compatibilité d'emploi du temps. Ce sont donc huit entretiens au total qui ont pu être menés sur place, dans les locaux de l'école pour des raisons de praticité.

3.1.2. L'élaboration de la tâche d'association verbale et de la grille d'entretien

Créer des conditions familières, favorables à l'instauration d'un climat de confiance n'est que l'un des objectifs poursuivis au travers de la tâche d'association verbale telle qu'elle a été pensée, construite et proposée. Nous rappelons ici que la situation d'entretien n'est pas une situation de communication neutre ; Jovic (1987, p. 76) pose que « (...) dans le meilleur des cas l'enquêteur et l'enquêté se trouvent dans un schéma d'influences réciproques » et E. Salès-Wuillemin, (2007, p. 8) de souligner que le positionnement du sujet, au moment du recueil de données, « a un effet primordial sur la représentation mobilisée ». Mettre l'enquêté en confiance, faire un pas vers lui afin de mieux cheminer ensemble tout au long de l'entretien est donc important pour palier à des biais se rapportant à des facteurs relatifs à l'enquêté et à l'enquêteur. Mais l'intérêt méthodologique de la tâche d'association verbale réside avant tout dans le type de données et donc de résultats potentiels qu'elle permet de produire : « En tant que méthode exploratoire d'étude des Représentations Sociales (RS), la tâche d'associations verbales permet de faire apparaître les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique et d'accéder aux noyaux représentatifs de la représentation étudiée » (De Rosa, 1988 citée par (Salès-Wuillemin & *al.*, 2011, p. 238). Contrairement à l'entretien, qui répond à un schéma de type discursif et oriente donc les échanges vers des contenus d'ordre plutôt évaluatifs, la tâche d'association verbale, quant à elle, oriente la production des sujets vers des structures « plus définitionnelles qu'évaluatives » (Chabrol & Vrignaud, 2013, p. 8); d'où l'intérêt, dans notre protocole expérimental, de faire suivre cette première activité d'un entretien semi-directif de type qualitatif. Les travaux de Manetta, Urdapilleta, & Sales-Wuillemin (2009, p. 87) confirment qu'à travers la tâche d'association verbale, les éléments recueillis se « réfèrent aux dimensions descriptives (...) et fonctionnelles (...) de la représentation tandis qu'avec l'entretien les trois dimensions descriptives, conatives et évaluatives sont mises au jour ». Tâche d'association verbale et entretien produisent donc des données complémentaires. Cet enrichissement mutuel concourt donc à la mise en œuvre de notre programme fort de triangulation.

3.1.2.1. Le protocole expérimental de la tâche d'association verbale

« La tâche d'association verbale est une méthode utilisée en psychologie pour mettre au jour les contenus de pensée des sujets » (E. Salès-Wuillemin, 2007, p. 14). Ainsi, pour concevoir cette activité d'association verbale constitutive de la première phase de l'entretien type de notre protocole, quatre inducteurs ont été retenus : « Inclusion », « Discipline Positive », « Bien-être », « Estime de soi » ; ceci conduit à considérer la tâche d'association verbale proposée comme un quadruplet d'associations verbales successives. La pertinence des inducteurs retenus provient de leur étroite corrélation avec la thématique générale de la recherche pour « Inclusion scolaire », le cadre pratique pour « Discipline Positive » et le cadre théorique fusionné pour « Bien-être scolaire » et « Estime de soi ». Le protocole de passation de cette première activité a été exposé oralement au début de chacun des entretiens menés à travers une introduction type, rédigée en amont lors de la rédaction du guide d'entretien et lue à haute voix à chacun des participants (Figure 49).

« Dans le cadre de ma formation en Master 2, je réalise un mémoire de recherche articulant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et la Discipline Positive. Vous avez accepté de me rencontrer pour un entretien d'une trentaine de minutes et je vous en remercie. Répondez aussi spontanément que possible. Je vous rappelle que vos réponses seront anonymisées et que je serai seule à traiter les informations recueillies. Notre entretien va se dérouler en deux temps :

- 1. tout d'abord, je vais disposer devant vous 4 cartes, faces cachées. Je vais vous demander d'en retourner une puis de procéder comme lors de débriefing en ateliers DP. Donnez-moi vos ressentis par rapport au mot que vous viendrez de découvrir, puis ce qui vous vient immédiatement à l'esprit et enfin ce que ce mot vous invite à partager ».*

Figure 49 : Extrait de la grille de préparation d'entretien – Présentation orale de la tâche d'association verbale

Il s'est donc agi de recueillir tout d'abord les premiers mots qui viennent à l'esprit de la personne interrogée lorsqu'elle découvre l'un des inducteurs posé face cachée devant elle, puis les premières pensées qui lui viennent à l'esprit, pour terminer par le partage d'expérience que l'inducteur l'invite à opérer. Une affiche récapitulative de ce protocole, dans un premier temps en trois étapes, a été placée sur la table, à côté des quatre inducteurs, de manière à ce que la personne interrogée puisse s'y référer en cas de besoin. La quatrième et dernière

étape a été volontairement cachée aux participants afin qu'elle constitue une étape de conclusion à l'activité et ne soit pas réitérée pour chacun des inducteurs. Ainsi, pour clore la première partie de l'entrevue, et avant d'introduire la phase d'entretien semi-directif, le cache recouvrant la dernière étape du protocole a été soulevé et la question suivante a été posée au participant : « Qu'est-ce que cette activité vous a permis de faire ? ». Nous produisons (Figure 50) le protocole de passation de l'activité dédiée à la tâche d'association verbale.

TACHE D'ASSOCIATION VERBALE

	<p>1. RESSENTI <i>(mots)</i> <i>En voyant ce mot, je ressens...</i></p>
	<p>2. PENSEE <i>(phrases)</i> <i>Je pense de suite à...</i></p>
	<p>3. DECISION <i>Cela me conduit à vous parler de...</i></p>
.....	
	<p>4. APPRENTISSAGE <i>Cette activité m'a permis de...</i></p>

Figure 50 : Protocole de passation de l'activité dédiée à la tâche d'association verbale

Cette tâche a été proposée sans limite de temps et nous avons veillé à intervenir le moins possible durant son déroulement. Les adultes n'ont rencontré aucun problème de compréhension de la consigne liée à l'exécution de la tâche d'association verbale. En revanche, les enfants ont rencontré plus de difficultés et l'intervention de la chercheuse s'est montrée nécessaire à plusieurs reprises afin d'explicitier à nouveau la consigne ou de rappeler, verbalement ou gestuellement, le protocole.

3.1.2.2. La phase d'entretien semi-directif

Blanchet (1985, cité par Vilatte, 2007, p. 5) estime que « l'entretien est une technique à part entière, à la fois sur la méthode, sur l'analyse des résultats et sur les fondements théoriques. L'approche psychologique et pragmatique du langage fonde la démarche. (...) c'est un mode d'accès efficace aux représentations et aux opinions individuelles (...) ». Une typologie des différents entretiens de recherche a déjà fait l'objet d'une présentation ainsi que le fait que ce soit l'entretien semi-directif qui ait été retenu comme format de base d'entretien de la présente recherche, même si une tâche d'association verbale lui a été adjointe. Nous rappelons également que l'entretien semi-directif se déroule dans un cadre strict, défini par l'enquêteur qui connaît les points précis qu'il désire aborder. Pour ce faire, un guide d'entretien a été établi au préalable, permettant d'identifier un certain nombre de thèmes à explorer lors de l'entrevue, même si le principe de liberté de parole de l'enquêté est conservé.

L'élaboration d'un guide d'entretien comporte certains avantages comme le fait de rassurer l'enquêteur en cas de besoin de relance, d'officialiser la situation d'enquête en lui apportant plus de caution (ce qui sécurise également l'enquêté), de contrôler si les données recueillies sont conformes à la problématique et permettent de répondre aux hypothèses de recherche formulées, d'autoriser et de faciliter les comparaisons systématiques entre entretiens, par exemple. Dans le cas présent, le nombre d'entretiens étant relativement important, il semblait difficile de se passer d'un tel instrument d'enquête. Aussi nombreux les avantages d'une méthode soient-ils, des inconvénients persistent : avant tout celui d'être tenté de recadrer sans arrêt l'entretien en fonction de la grille préconçue et de ne pas laisser place à de nouvelles hypothèses qui émaneraient du terrain ; la fécondité de l'instrument de l'enquête s'en trouverait ainsi stérilisée par avance. Lors de la passation des entretiens, nous avons donc veillé à neutraliser ce biais en nous référant aussi peu que possible au guide d'entretien, en laissant un maximum de liberté à la personne interrogée, en lui permettant des écarts afin de ne pas induire un sentiment de réponses attendues, bonnes ou mauvaises. Nous avons été particulièrement attentive à cela lors des entretiens élèves étant donné

que les enfants, et les EIP en particulier, ont une tendance naturelle à la digression et peuvent perdre leurs moyens en cas de recadrage trop dirigiste. L'ensemble du document préparatoire à l'enregistrement des entretiens est reproduit en **Annexe 23**. Il fait état de quatre étapes préparatoires: l'étape 1 concerne la préparation de la tâche d'association verbale (cartes à disposer devant l'enquêté et protocole de tâche d'association verbale), étape 2 a consisté en l'élaboration d'un tableau dans lequel figurent non seulement la thématique générale de l'étude, la problématique, les quatre hypothèses de recherche mais également un certain nombre de questions auxquelles des réponses devaient être apportées afin de passer à la rédaction proprement dite du guide d'entretien en étape 3. La quatrième et dernière étape préparatoire fut la rédaction du déroulé type d'entretien tel qu'il a été généré par le protocole méthodologique sus exposé.

Afin de ne pas surcharger la partie rédactionnelle du présent mémoire, nous renvoyons le lecteur à la consultation de ces divers documents en **Annexe 23** et en terminons avec l'exposé méthodologique de la passation des entretiens individuels pour nous centrer désormais sur leur transcription et la méthodologie mise en œuvre afin de procéder à l'analyse de contenu du corpus.

3.1.3. La transcription et le codage des données

La méthode d'enquête par entretiens ne constitue pas une méthode en soi. Elle doit être couplée à une analyse de contenu rigoureuse lui permettant de révéler tout son potentiel en termes de représentations sociales et de perceptions relatives à l'objet d'étude. Aussi, le cadre d'analyse de l'étude tertiaire reste celui décrit lors de l'exposé méthodologique de l'étude primaire, à savoir les travaux de Bardin (2016) et Leray (2008). Le corpus de l'étude tertiaire est composé de la transcription intégrale de quatre des huit entretiens menés (**Annexe 24**). Compte tenu du temps imparti et du volume de données recueillies, ont été retenus pour l'étude : le premier entretien élève, le premier entretien parent ainsi que les deux entretiens enseignants. Le choix des deux premiers entretiens s'est fait de façon arbitraire, celui des deux derniers en fonction de l'hypothèse de recherche n°4. Le corpus a tout d'abord subi un premier traitement. Il s'est agi de mettre en place les conditions nécessaires à la réalisation d'une analyse thématique dudit corpus au

regard des cadres théoriques fusionnés et convoqués pour la recherche que sont le bien-être scolaire et l'estime de soi mais également du cadre pratique qu'est la Discipline Positive et de la thématique générale de la recherche qu'est l'inclusion scolaire. Dans cette perspective, les quatre inducteurs retenus lors de la tâche d'association verbale ont pris le statut d'indicateurs permettant de passer d'un concept théorique à une variable observable puisque, comme la plupart des concepts en sciences, aucun des quatre inducteurs (que sont l'inclusion scolaire, la Discipline Positive, le bien-être scolaire et l'estime de soi) n'est un objet observable du monde réel ; seule la détermination d'indicateurs rend ces concepts observables et mesurables. C'est ainsi que les quatre inducteurs sont devenus quatre indicateurs et qu'une couleur a été attribuée arbitrairement à chacun :

- rouge pour l'inducteur « **Inclusion scolaire** »,
- marron clair pour l'inducteur « **Discipline positive** »,
- jaune pour l'inducteur « **Bien-être scolaire** »
- bleu clair pour l'inducteur « **Estime de soi** ».

Ces couleurs ont ensuite permis de surligner des éléments textuels de chacun des entretiens (E1, E2, E6 et E7) retranscrits intégralement. Afin d'effectuer leur analyse thématique, le choix de procéder par délimitation d'unités de sens définies par Leray (2008) comme des « Unités d'Information (UI) » a été maintenu. Toujours dans un souci d'efficience et d'opérationnalisation facilitée de l'analyse, la décision de limiter les UI à la longueur maximale d'une phrase, prise lors de l'étude primaire, a été reconduite. Cette étape de détermination des éléments du discours renvoyant aux quatre indicateurs a donc ensuite permis une analyse thématique et propositionnelle du corpus qui s'est déroulée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, un grand nombre d'UI ont pu être identifiées. Elles ont été surlignées dans les transcriptions constitutives du corpus primaire selon le code couleur présenté (**Annexe 25**). Leur codage puis leur seule conservation ont permis de réduire drastiquement le corpus afin de ne conserver que les UI pertinentes pour l'étude (**Annexe 26**).

Les données recueillies via l'enregistrement d'entretiens individuels à l'école Talentiel ont donc fait l'objet d'un traitement minutieux de codage et de classification. Le protocole mis en place a permis le tamisage, en différentes

phases, de l'ensemble du corpus via quatre indicateurs (qui ne sont autres que les quatre inducteurs retenus pour la phase de tâche d'association verbale : l'inclusion scolaire, la Discipline Positive, le bien-être scolaire et l'estime de soi). Après avoir exposé en détail la méthodologie d'analyse, il convient désormais de broser brièvement le portrait du panel de personnes interrogées ainsi que de poser un certain nombre de constats quant aux profils des interviewés.

3.2. Les participants

Il est impossible d'analyser les transcriptions des entretiens menés en faisant fi des personnes qui ont accepté de répondre à nos sollicitations et de partager des ressentis, des sentiments, parfois des émotions fortes, bref des moments de leurs vies. Nous sommes dépositaires non pas d'une, mais de paroles et tenons ici à exprimer à nos différents interlocuteurs toute notre gratitude pour leur disponibilité, leur sincérité et leur confiance. Nous réitérons que le plus strict anonymat leur est assuré et que toutes les précautions d'usage ont été prises lors de la transcription des enregistrements. C'est avec la plus grande humilité mais également avec honnêteté intellectuelle et rigueur que nous allons traiter et analyser les données qu'ils nous ont permis de recueillir et qui constituent un corpus précieux non seulement pour notre recherche mais aussi pour ce qu'ils contiennent d'humanité. Le présent mémoire sera mis à la disposition de chacun d'eux. Nous espérons que le travail rédactionnel effectué sera à la hauteur des instants de vie partagés et présentons toutes nos excuses si tel n'était pas le cas.

Parler d'inclusion scolaire, de Discipline Positive, de bien-être scolaire et d'estime de soi sont des sujets forts pour chacun des enquêtés susceptibles de rouvrir certaines blessures mais également porteurs de beaucoup d'espoir ; c'est en tout cas ce qu'il ressort de la majorité des entretiens. Une présentation plus intime du panel interrogé est nécessaire afin que les transcriptions puissent s'incarner et que les données puissent se colorer au contact des différentes personnalités dépeintes. Cela justifie le choix de présenter chacun des interviewés au moyen d'un court paragraphe rédactionnel et non d'un tableau de données personnelles qui donnerait l'impression de vouloir mettre ces individus dans des cases et déshumaniserait le propos. L'empan de notre recherche n'étant pas

sociologique, nul n'est question ici de dresser un portrait détaillés de chacun et chacune ; seules les informations recueillies sur place ou durant les enregistrements sont rassemblées, organisée et rédigées au sein de courts paragraphes biographiques.

- L'élève 1 (E1) est un garçon scolarisé à Talentiel depuis un an et qui va devoir quitter l'école pour cause de déménagement. Il est suivi par une psychologue qui vient le voir à l'école lors de rendez-vous posés certains après-midi car il a subi du harcèlement scolaire de la part de ses pairs dans son ancienne école. Son rapport à son ancienne institutrice était douloureux et certaines paroles prononcées à son encontre l'ont conduit à être déprimé et à arrêter l'école. Il a donc été déscolarisé un certain temps avant d'accepter, au début avec réticence a-t-il confié, d'être scolarisé à Talentiel. Il reconnaît s'y être plu rapidement ; il s'y sent compris et apprécie d'être entouré d'élèves qui ont connu les mêmes problématiques que lui. Même s'il sait que ses conditions de scolarisation vont changer du fait de son déménagement, il se sent armé et prêt à retourner dans un établissement ordinaire. Il est le dernier d'une fratrie de trois garçons. L'un de ses frères est également précoce mais sa scolarité ne semble pas en avoir été affectée dans les mêmes proportions que pour E1 qui juge que son haut potentiel semble supérieur à celui de ses frères.
- Le parent 1 (P1) est une maman entre trente et quarante ans dont le fils est scolarisé à Talentiel, seulement le matin car une scolarisation à la journée est encore inenvisageable pour lui compte tenu de ses difficultés. Au moment où nous nous sommes rencontrés, elle n'avait pas encore participé à l'enquête en ligne (ce qui explique que nous n'avions pu la contacter en direct) mais avait l'intention de le faire. Elle s'est manifestée auprès de la Directrice suite au mail de relance que nous lui avons demandé de bien vouloir opérer auprès des parents de l'école. Ancienne enseignante, elle s'est trouvée démunie face aux comportements de son fils et aux troubles liés à sa pathologie. Le regard des enseignants et des autres parents pesaient beaucoup sur elle. En découvrant l'indicateur « Inclusion scolaire », elle a ressenti des « bouffées d'angoisse » qu'elle n'aurait pas soupçonnées, signe d'un parcours scolaire de son fils douloureux pour elle. Elle n'enseigne plus actuellement et se consacre à

l'éducation de ses enfants. Elle a découvert la discipline positive grâce aux ateliers parents proposés à l'école. Très sceptique au départ, elle déclare que les compétences acquises ont sauvé sa famille. Cela lui a permis d'avoir des relations aux enseignants plus sereines, non porteuses de jugement. Elle savoure le fait que son fils ait trouvé sa place au sein de l'école.

- L'enseignante (En), maman de l'élève 2 (E2), et ancien professeur de français en collège, est une femme de quarante et un an qui enseigne au sein de l'école Talentiel en classe de CE1/CE2 depuis deux ans. Convaincue de l'efficacité de la discipline positive au sein de la famille ou en milieu scolaire ordinaire, puisqu'elle recommande notamment la formation de tout le personnel enseignant (tout comme à l'ASH d'ailleurs), elle constate les limites de cette pédagogie au sein de sa classe particulièrement difficile cette année. Ce constat, ainsi que les difficultés rencontrées au quotidien dans l'exercice de son métier, l'ont conduite à mettre fin à sa carrière d'enseignante et à se tourner vers tout autre chose.
- La Directrice de l'école (D) est une femme entre quarante cinq et cinquante cinq ans, mère de deux fils précoces, incompris lors de leur scolarisation en milieu scolaire ordinaire. Réserviste dans l'armée à ses heures (ce qui en dit long sur sa force de caractère), diplômée d'une école de commerce puis cadre commerciale pendant quelques années, elle décide de rejoindre l'éducation nationale à la naissance de son fils aîné âgé de vingt ans aujourd'hui. Après cinq années d'exercice, elle décide de quitter l'éducation nationale pour fonder sa propre école, lasse de voir ses fils souffrir des moqueries et railleries des autres élèves. Elle fonde donc l'école Talentiel en 2012. Elle y accueille des élèves en échec scolaire et/ou social dont 2/3 sont précoces (avec ou sans troubles associés) et 1/3 dys ou TDAH. Elle met au point sa propre pédagogie et fait de la socialisation une matière à part entière. Son chemin croise celui de la discipline positive en 2014. Ayant immédiatement adhéré, elle s'est formée et forme aujourd'hui à son tour. La DP est mise en place depuis quatre ans dans l'école où des ateliers se déroulent presque quotidiennement pour les élèves et sont proposés de manière très régulière aux parents et désormais aux familles. Tout comme son enseignante, elle est convaincue de l'efficacité de la DP au sein de la cellule familiale et en milieu scolaire ordinaire et

constate ses limites sur certains élèves aux pathologies sévères.

Ainsi s'achève les portraits des quatre enquêtés que nous espérons aussi fidèles que possibles. Simples esquisses de silhouettes, ne poursuivant donc aucun but d'exhaustivité, ils ne contiennent que les principaux renseignements identitaires collectés. Nous renvoyons le lecteur à la lecture intégrale des transcriptions d'entretiens (**Annexe 24**) afin de faire plus ample connaissance avec ces personnes, dont les témoignages ont permis de recueillir des données centrales pour notre recherche. Comme pour les deux premières études, la dernière partie de l'exposé méthodologique de l'étude tertiaire qui suit est consacrée à divers biais inhérents aux méthodes employées ainsi qu'à des considérations d'ordre déontologiques et éthiques.

3.3. La rigueur scientifique et les précautions éthiques

Nous rappelons que, tout comme pour l'étude primaire et secondaire, le fait de poser la question de la recevabilité de cette étude tertiaire participe à la fois de la rupture épistémologique du chercheur mais également de la volonté de marquer cette recherche du sceau d'une posture éthique et déontologique forte renforçant sa valeur et sa portée scientifique. Tour à tour sont donc soumis au critère de réfutabilité : la tâche d'association verbale ainsi que le statut scientifique de l'entretien.

3.3.1. La principale limite liée à la tâche d'association verbale

La méthode d'association verbale, usitée afin de recueillir des données définitionnelles et descriptives des quatre inducteurs que sont l'inclusion scolaire, la Discipline Positive, le bien-être scolaire et l'estime de soi, a été jugée pertinente dans le cadre de l'étude tertiaire. Cependant, cette méthode connaît certaines limites, liées principalement à la difficulté « d'appréhender le lien associatif existant entre l'inducteur et les induits, ce lien pouvant a priori être multiple (synonymie, antonymie, homophonie, etc.). De plus, l'association peut se faire à partir de l'inducteur, comme prévu, mais également entre les induits, auquel cas les contenus de pensée associés n'ont pas la même signification pour le chercheur » (E. Salès-Wuillemin, 2007, p. 15). Ne pas avoir un accès direct au processus d'association mentale effectué par la personne interrogée, ne pas

connaître son cheminement cognitif constitue un achoppement. C'est ainsi que de manière à limiter ce biais, la phase d'entretien semi-directif s'imposait afin que la tâche d'association verbale prenne toute sa valeur et gagne en pertinence. Il s'est agi d'un enrichissement mutuel induit par la nécessité d'explorer les représentations plus en profondeur et de limiter les biais constitutifs de la tâche elle-même.




3.3.2. La scientificité de l'entretien comme technique de recherche

En ce qui concerne la méthode de l'entretien, dans son article intitulé « Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche », Poupart (1993) fait état de « ses observations sur l'évolution des discours et des débats entourant la scientificité des entretiens comme technique de recherche, en insistant toutefois davantage sur ce qui touche l'entretien de type qualitatif » (Poupart, 1993, p. 94). Se basant sur un certain nombre de travaux, notamment issus du domaine de la sociologie où l'entretien est une méthodologie privilégiée, mais aussi sur des références historiques, Poupart (1993) conclue : « Bien que les réflexions issues des travaux sur les distorsions introduites dans l'entretien se soient avérées et continuent de s'avérer à bien des égards fructueuses, l'entreprise qui consiste à développer un instrument scientifique, au sens où il serait exempt de toute distorsion, apparaît aujourd'hui pour plusieurs à la fois réductrice, utopique et peu souhaitable. Réductrice, parce qu'elle équivaut à ramener la question de la scientificité des recherches à celle des instruments employés. Utopique, parce qu'il apparaît vain de vouloir supprimer le jeu des interactions sociales et des rapports sociaux impliqués dans la production même des discours recueillis par entretiens. Peu souhaitable, finalement, dans la mesure où, par exemple, la subjectivité de l'interviewer est peut-être moins un obstacle à vaincre qu'une ressource à utiliser dans la production des connaissances » (*Ibid*, p. 108). Nous reprenons à notre compte ces considérations et concluons ainsi l'exposé méthodologique de l'étude tertiaire.

Ainsi, après avoir présenté la méthode générale de la triangulation, nous avons tour à tour exposé et détaillé les différentes méthodologies inhérentes à

chacune des trois études constitutives du présent travail de recherche. Avant de débiter la Partie 8 consacrée au développement des résultats et par souci de clarification, il convient de rapprocher, de manière synoptique, hypothèses de recherche et triptyque d'études (Tableau 18).

Tableau 18 : Hypothèses de recherche et triptyque d'études

<p style="text-align: center;">Etudes</p> <p style="text-align: center;">Hypothèses</p>	<p style="text-align: center;">Etude primaire Témoignages</p> 	<p style="text-align: center;">Etude secondaire Questionnaires</p> 	<p style="text-align: center;">Etude tertiaire Entretiens</p> 
<p>Hypothèse 1 (H1) « Le mal-être scolaire et la mésestime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers seraient l'une des causes d'une inclusion scolaire mal vécue. » (Blin & Gallais-Deulofeu, 2003 ; Bernard, 2007).</p>	X	X	X
<p>Hypothèse 2 (H2) « Les élèves de l'école Talentiel et leurs parents témoigneraient de l'intérêt de la Discipline Positive comme facteur d'amélioration des dimensions du bien-être scolaire » (Bacro, Ferrière, Florin, Guimard & Ngo, 2014).</p>	X	X	X
<p>Hypothèse 3 (H3) « Le fait qu'enseignants, élèves et parents soient formés à la Discipline Positive majorerait son efficacité et favoriserait la réussite éducative » (J. Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006 ; Lamboy & Guillemont, 2014).</p>			X
<p>Hypothèse 4 (H4) « La Discipline Positive redynamiserait le sentiment d'efficacité scolaire (élève), parentale (parent) et éducative (enseignant), ce qui améliorerait le bien-être scolaire et mènerait à la réussite éducative » (Lamboy & Guillemont, 2014).</p>		X	X

Partie 8 - Éléments essentiels

Le choix d'une méthode générale par triangulation, motivé par la complexité de l'objet d'étude et la nécessité de l'envisager de manière systémique, nous a conduit à mener en parallèle trois études dont les divers protocoles et les méthodes d'analyse viennent d'être exposés (Partie 7). Une telle méthode, gage de qualité, complexifie la démarche scientifique mais augmente la fiabilité des résultats de la recherche (Ferrière & *al.*, 2016, p. 355). Elle aboutit également au recueil et au traitement d'un volume considérable de données. Afin de présenter au mieux les résultats produits, chaque étude fait l'objet d'une présentation détaillée de ses résultats en fonction des hypothèses de recherche qui lui sont rattachées.

Ainsi, l'étude primaire permet de confirmer les hypothèses 1 et 2 : le mal-être scolaire est attesté comme étant la raison majeure de la scolarisation des élèves à Talentiel et donc de leur retrait du système inclusif en milieu ordinaire (H1), la pratique de la Discipline Positive renforce toutes les dimensions du bien-être retenues pour la recherche dont l'estime de soi (H2).

Les résultats de l'étude secondaire valident quant à eux à nouveau les hypothèses 1 et 2 mais également l'hypothèse 4 : tous les acteurs majeurs de la relation école-famille (élèves, parents et enseignants) voient leur sentiment d'efficacité accru par la mise en place d'outils DP.

Enfin, l'étude tertiaire balaie l'ensemble des quatre hypothèses grâce aux entretiens semi-directifs conduits au sein de l'école. Elle a notamment permis de sonder le point de vue enseignant quant à notre problématique. Ses résultats valident les trois hypothèses précédentes ainsi que l'hypothèse 3 : la Discipline Positive apparaît comme un vecteur d'amélioration communicationnel, un langage commun, augmentant l'efficacité de la collaboration école-famille.

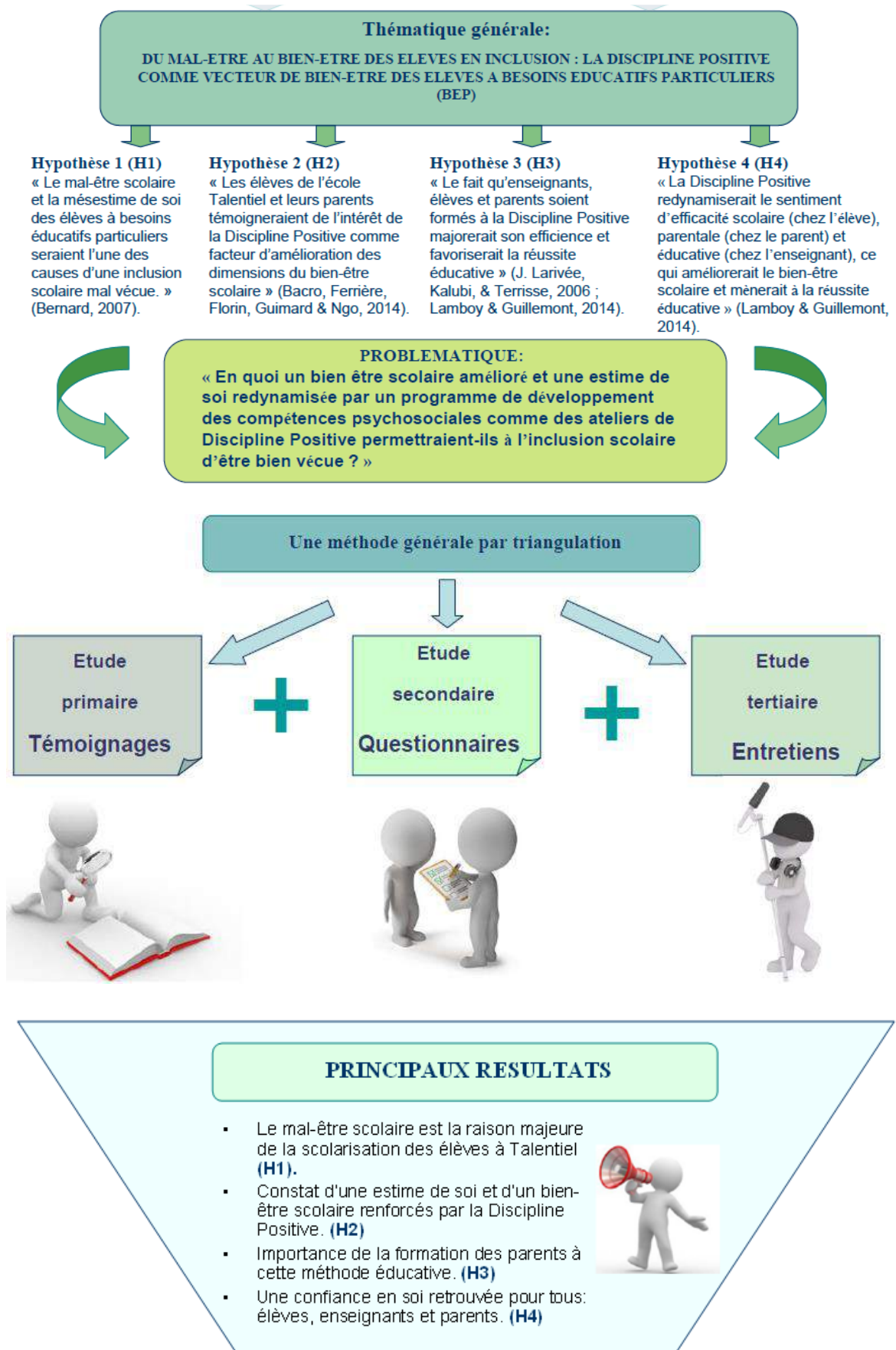


Figure 51 : La présentation des résultats

Partie 8 – Les résultats de la recherche

Compte tenu de la méthode par triangulation, du protocole de recherche sous forme d'un triptyque d'études ainsi que du volume des données collectées et traitées, le choix est fait de présenter les résultats tout d'abord étude par étude puis de les croiser afin d'invalider ou non les hypothèses de recherche liées aux différentes études (Partie 7 - Tableau 18). Dans un même souci de clarté, chaque résultat développé sera suivi d'une analyse et d'une proposition d'interprétation. Nous rappelons que dans le cadre d'une étude de cas, les résultats obtenus sont inhérents au contexte particulier de la recherche, ici l'école Talentiel (Partie 2).

1. Etude primaire : résultats, analyses et interprétations

L'étude primaire est basée sur une analyse thématique et propositionnelle (Bardin, 2016 ; Leray, 2008) d'un corpus écrit de dix-sept témoignages émanant d'élèves et de parents qui fréquentent ou qui ont fréquenté l'école Talentiel. Une grille d'analyse (Partie 7 - Tableau 15), construite à partir des dimensions de l'échelle du bien-être retenues par Bacro et *al.* (2014) auxquelles une dimension « Relation à soi » a été ajoutée, a permis de tamiser le corpus global. Le corpus brut (**Annexe 13**) a subi plusieurs traitements (Partie 7 – 1.1.2. et 1.1.3) : l'ensemble du corpus écrit a tout d'abord été codé (**Annexe 17**) puis réduit (**Annexe 18**). Cette étape a ainsi permis de regrouper, au sein de la dimension du bien-être jugée adéquate, chaque unité d'information (UI) codée (**Annexe 19**). Suite aux méthodes d'analyse des données exposées (Partie 7 - 1.1.), un certain nombre de résultats peuvent être présentés et interprétés.

1.1. Certaines dimensions sont mises en avant

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous rappelons le code couleur attribué arbitrairement à chacune des dimensions du bien-être retenues dans notre étude :

- rouge pour la dimension « Relation avec les enseignants »
- vert pour la dimension « Activités scolaires »
- rose pour la dimension « Classe »
- jaune pour la dimension « Relations paritaires »
- bleu clair pour la dimension « Sentiment de sécurité »
- bleu foncé pour la dimension « Relation à soi »

Chaque couleur a ensuite été déclinée en deux versions permettant respectivement de surligner et de souligner des unités d'information (UI) dans chacun des TE (Témoignages Elèves) et TP (Témoignages Parents) afin d'effectuer une analyse thématique et propositionnelle des dix-sept écrits collectés. Tous les éléments surlignés dans le corpus renvoient à des indicateurs correspondant aux dimensions du bien-être de l'élève avant son entrée à l'école Talentiel et donc avant le début de son parcours en Discipline Positive (DP). Les données soulignées correspondent à des indices d'évaluation de son bien-être actuel, soit après avoir reçu une formation DP. Il est alors possible, à partir des tableaux de données TE et TP présentés en **Annexe 19**, de produire une première série de résultats concernant l'évocation par les élèves et les parents de leur situation ou de celle de leur enfant avant et/ou après la scolarisation dans l'école et donc l'initiation à la Discipline Positive.

Pour ce qui est des témoignages écrits des élèves (TE), le Tableau 19 répertorie les différentes dimensions du bien-être scolaire évoquées dans l'ensemble du corpus, sans distinguer dans un premier temps les références qui concernent le passé de celles qui concernent le présent. En dessous de chaque colonne, le nombre de dimensions codées dans chacun des témoignages est indiqué. A la fin de chaque ligne, la récurrence de chacune des dimensions au sein du corpus de TE est comptabilisée.

Tableau 19 : L'évocation des dimensions du bien-être dans les TE (Témoignages Elèves)

DIMENSIONS DU BIEN-ETRE	TEMOIGNAGES ELEVES (TE)										RECURRENCE DES DIMENSIONS
	TE 1	TE 2	TE 3	TE 4	TE 5	TE 6	TE 7	TE 8	TE 9	TE 10	
Relations avec les enseignants	X	X	X		X	X	X		X	X	8/10
Activités scolaires		X	X	X	X		X	X	X	X	8/10
Classe	X			X				X			3/10
Relations paritaires	X	X	X	X	X			X	X		7/10
Sentiment de sécurité					X						1/10
Relation à soi	X	X		X	X	X	X	X	X	X	9/10
Nombre de dimensions	4/6	4/6	3/6	4/6	5/6	2/6	3/6	4/6	4/6	3/6	

La lecture de ce premier tableau de résultats permet quelques constats :

- toutes les dimensions du bien-être retenues pour l'étude primaire sont présentes dans le corpus de TE et ont pu faire l'objet d'un codage couleur et de délimitation d'UI ;
- certaines dimensions sont évoquées très fréquemment dans les témoignages des élèves : la relation à soi (9/10), les relations avec les enseignants (8/10), les activités scolaires (8/10) et les relations paritaires (7/10) ;
- certaines dimensions sont peu évoquées dans les TE : le sentiment de sécurité (1/10), la classe (3/10) ;
- malgré la brièveté des écrits élèves (de 23 mots pour le TE 6 à 175 mots pour le TE 1), en moyenne, 4 dimensions sur 6 sont codées par témoignage. Ceci montre selon nous leur richesse en matière d'évocation du bien-être et confirme donc leur validité en tant que corpus d'étude.

Les résultats concernant l'étude des témoignages parents (Tableau 20) sont présentés de manière identique à ceux des témoignages élèves.

Tableau 20 : L'évocation des dimensions du bien-être dans les TP (Témoignages Parents)

DIMENSIONS DU BIEN-ETRE	TEMOIGNAGES PARENTS (TP)							RECURRENCE DES DIMENSIONS
	TP A	TP B	TP C	TP D	TP E	TP F	TP G	
Relations avec les enseignants	X	X	X	X	X	X	X	7/7
Activités scolaires	X	X	X		X	X		5/7
Classe	X	X	X			X		4/7
Relations paritaires	X		X		X	X	X	5/7
Sentiment de sécurité	X	X	X	X	X	X	X	7/7
Relation à soi	X	X	X	X	X	X	X	7/7
Nombre de dimensions	6/6	5/6	6/6	3/6	5/6	6/6	4/6	

A nouveau, un certain nombre de constats peuvent être dressés :

- toutes les dimensions du bien-être retenues pour l'étude primaire sont présentes dans le corpus de TP et ont pu faire l'objet d'un codage couleur et de délimitation d'UI ;
- trois dimensions sont évoquées dans tous les témoignages parents : les relations avec les enseignants (7/7), le sentiment de sécurité (7/7) et la relation à soi (7/7) ;
- les trois autres dimensions du bien-être sont présentes dans plus de la moitié des TP : les activités scolaires (5/7), la classe (4/7) et les relations paritaires (5/7) ;
- plus longs que les témoignages des élèves (de 59 mots pour le TP D à 318 mots pour le TP G), plus de 5 dimensions sur 6 sont codées par TP en moyenne. Tout comme pour les TE, cela leur richesse en matière d'évocation du bien-être et confirme leur validité en tant que corpus d'étude.

L'étude croisée des constats formulés à partir de l'étude des tableaux de résultats 19 et 20 nous permet de conclure qu'élèves et parents du corpus s'accordent sur le fait que les relations avec les enseignants ainsi que la relation à

soi sont les deux dimensions du bien-être les plus problématiques. Les relations avec les enseignants sont évoquées dans tous les TP mais également dans 8 TE sur 10. Cela corrobore selon nous la nécessité de prendre en considération dans notre recherche chacun des acteurs : les élèves, les parents et les enseignants et d'envisager notre recherche sur un plan systémique. Quant à l'évocation de la relation à soi dans 16 témoignages sur 17, TE et TP confondus, cela confirme notre choix de cadre théorique et notre position : la fusion du cadre de l'estime de soi avec celui du bien-être scolaire.

Ces premiers résultats, très généraux, ainsi que ces premières analyses et interprétations demandent à être approfondis et complétés par une étude plus détaillée du corpus codé.

1.2. Un avant et un après Talentiel

Si les premiers tableaux de résultats nous permettent de confirmer la pertinence du corpus de témoignages par rapport à notre problématique de recherche tout comme notre cadre théorique fusionné, il nous faut maintenant sonder le rôle présupposé de l'école Talentiel et de la Discipline Positive dans l'évolution des dimensions du bien-être des élèves en question.

Pour ce faire, le Tableau 21 présente, en fonction de chaque dimension du bien-être, le nombre de TE qui évoquent l'avant et/ou l'après Talentiel. La lecture de ce tableau de résultats permet un certain nombre de constats :

- tous les TE font état d'un après ;
- 9 TE sur 10 témoignent d'un avant ET d'un après ;
- seul le TE 6 évoque un après sans faire référence à une situation antérieure ;
- certaines dimensions du bien-être sont plus évoquées que d'autres en termes d'avant : les activités scolaires (5/10), les relations paritaires (5/10), la relation à soi (4/10) ;
- certaines dimensions du bien-être sont plus évoquées que d'autres en termes d'après : les relations avec les enseignants (5/10), les activités scolaires (5/10), les relations paritaires (5/10), la relation à soi (8/10) ;
- certains TE évoquent un avant ET un après au sein de plusieurs dimensions

du bien-être : TE 1, TE 4, TE 9. Quant à TE 5, TE 7 et TE 8, ils évoquent un avant ET un après au sein d'une dimension seulement ;

- le sentiment de sécurité est la seule dimension non représentée en terme d'avant/après dans les témoignages des élèves. Elle est seulement évoquée une fois en faisant référence à la situation passée.

Tableau 21 : L'évocation d'un avant et/ou d'un après dans les TE en fonction des dimensions du bien-être

DIMENSIONS DU BIEN-ETRE	TEMOIGNAGES ELEVES (TE)										NOMBRE DE TE EVOQUANT AVANT/APRES*
	TE 1	TE 2	TE 3	TE 4	TE 5	TE 6	TE 7	TE 8	TE 9	TE 10	
Relations avec les enseignants		Avant					Avant		Avant		3/10
	Après		Après		Après	Après				Après	5/10
Activités scolaires		Avant		Avant			Avant		Avant	Avant	5/10
			Après	Après	Après			Après	Après		5/10
Classe	Avant							Avant			2/10
	Après			Après				Après			3/10
Relations paritaires	Avant			Avant	Avant			Avant	Avant		5/10
	Après	Après	Après	Après	Après						5/10
Sentiment de sécurité					Avant						1/10
Relation à soi	Avant				Avant		Avant		Avant		4/10
	Après	Après		Après		Après	Après	Après	Après	Après	8/10

(*) : Ce chiffre correspond au nombre de témoignages qui font référence à chacune des dimensions du bien-être avant et/ou après la scolarisation à Talentiel. Il ne s'agit en aucun cas du nombre d'UI faisant références à ces dimensions.

Le tableau 22 procède de la même manière pour les témoignages des parents. A nouveau, un certain nombre de constats peuvent être dressés :

- tous les TP font état d'un avant ET d'un après ;
- la plupart des TP évoquent un avant ET un après au sein de plusieurs dimensions du bien-être : TP A, TP B, TP E au sein de quatre dimensions. TP C, TP D, TP F et TP G évoquent un avant ET un après au sein d'une dimension seulement ;
- certaines dimensions du bien-être sont plus évoquées que d'autres en termes d'avant : la relation à soi (7/7), les relations aux enseignants (4/7), le sentiment

de sécurité (4/7) ;

- certaines dimensions du bien-être sont plus évoquées que d'autres en termes d'avant : les relations avec les enseignants (7/7), le sentiment de sécurité (6/7), la relation à soi (5/7), les activités scolaires (4/7), la classe (4/7) ;
- toutes les dimensions du bien-être retenues pour l'étude sont au moins présentes une fois dans les TP que cela soit en évoquant le passé ou le présent.

Tableau 22 : L'évocation d'un avant et/ou d'un après dans les TP en fonction des dimensions du bien-être

DIMENSIONS DU BIEN-ETRE	TEMOIGNAGES PARENTS (TP)							NOMBRE DE TP EVOQUANT AVANT/ APRES*
	TP A	TP B	TP C	TP D	TP E	TP F	TP G	
Relations avec les enseignants	Avant	Avant			Avant		Avant	4/7
	Après	Après	Après	Après	Après	Après	Après	7/7
Activités scolaires	Avant	Avant						2/7
		Après	Après		Après	Après		4/7
Classe		Avant						1/7
	Après	Après	Après			Après		4/7
Relations parentales	Avant				Avant		Avant	3/7
	Après		Après			Après		3/7
Sentiment de sécurité	Avant			Avant	Avant		Avant	4/7
	Après	Après	Après	Après	Après	Après		6/7
Relation à soi	Avant	Avant	Avant	Avant	Avant	Avant	Avant	7/7
	Après	Après	Après		Après	Après		5/7

(*) : Ce chiffre correspond au nombre de témoignages qui font référence à chacune des dimensions du bien-être avant et/ou après la scolarisation à Talentièl. Il ne s'agit en aucun cas du nombre d'UI faisant références à ces dimensions.

L'étude croisée des constats formulés à partir de l'étude des tableaux de résultats 21 et 22 nous permet de conclure que, manifestement, élèves et parents s'accordent sur le fait qu'il y a un avant et un après Talentièl. Ce constat atteste de la pertinence du choix de l'école Talentièl comme contexte de recueil de données

pour la présente recherche. Les résultats fournis par cette seconde série de tableaux de résultats, dans le contexte d'étude qu'est cette école et selon le protocole établi¹⁴², confirment que certaines dimensions du bien-être semblent plus impactées que d'autres. En ce qui concerne les témoignages des élèves, la relation à soi paraît la dimension ayant le plus fréquemment évolué depuis l'inscription dans l'école (8/10). Selon les témoignages des parents, en revanche, les relations avec les enseignants (7/10) et le sentiment de sécurité (6/10) semblent être les dimensions du bien-être qui ont le plus évolué chez leurs enfants ; la relation à soi n'arrivant qu'en troisième position. Les interprétations que nous en faisons sont les suivantes¹⁴³ :

- sans minimiser en aucune manière les souffrances et les ressentis des parents, l'individu en état de mal-être est avant tout l'élève. Le fait que la relation à soi ressorte comme étant la dimension du bien-être qui a le plus évolué selon les TE nous semble par conséquent cohérent.. L'hypothèse 1 « **Le mal-être scolaire et la mésestime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers seraient l'une des causes d'une inclusion scolaire mal vécue** » semble confirmée ;
- cela nous semble également cohérent avec les objectifs d'un programme de développement des compétences psychosociales comme la Discipline Positive qui a précisément, entre autres finalités, celle de développer la relation à soi et aux autres (Partie 4) ;
- le fait que les relations avec les enseignants soient pour les parents la dimension qui s'est la plus modifiée est selon nous à relier avec deux phénomènes : la collaboration étroite entre l'école et les familles au sein de Talentiel (Partie 2) ainsi que la pratique de la DP aussi bien par les enseignants que par les parents. Le fait que les parents s'impliquent dans le fonctionnement et la vie de l'école renforce leur sentiment d'appartenance et de contribution et donc le lien école-famille. Nous postulons également que la DP renforce ce lien en développant chez chacun l'écoute, l'empathie, ainsi que la communication. La DP prend soin de ce lien et veille à son bon

¹⁴² Afin de ne pas alourdir la rédaction, il est entendu que cette remarque est désormais valable pour tous les résultats présentés ainsi que pour chacune des trois études.

¹⁴³ Toutes les interprétations et les conclusions formulées en Partie 8 sont, bien qu'appuyées sur des résultats tangibles, interprétatives et sujettes à des vérifications scientifiques ultérieures.

fonctionnement. Cette conclusion va selon nous dans le sens de l'hypothèse 2 « **Les élèves de l'école Talentiel et leurs parents témoigneraient de l'intérêt de la Discipline Positive comme facteur d'amélioration des dimensions du bien-être scolaire** » et demande à être corroborées par des résultats ultérieurs ;

- enfin, le fait que le sentiment de sécurité ressorte aussi fortement dans les témoignages de parents comme étant une dimension qui a fortement évolué, alors qu'elle est très peu évoquée dans les témoignages des élèves est à relever. Cette dissymétrie nous semble l'expression d'une possible projection de l'angoisse des parents liée au vécu scolaire difficile de leur enfant. Notre interprétation demande à être discutée au regard du contenu sémantique des UI codées comme relevant de cette dimension.

L'étude plus approfondie d'autres résultats fournis par l'analyse de contenu détaillée de certaines dimensions du bien-être, dans les témoignages des élèves d'abord puis dans ceux des parents, permet d'affiner ces conclusions.

1.3. Les quatre dimensions du bien-être les plus développées dans les témoignages des élèves (TE)

Les tableaux de résultats 19 et 21 nous permettent d'établir que quatre dimensions du bien-être sont particulièrement représentées au sein des témoignages élèves : les relations avec les enseignants, les activités scolaires, les relations paritaires ainsi que la relation à soi. C'est donc à l'étude de chacune de ces dimensions que nous procédons maintenant. Nous renvoyons à l'**Annexe 19** pour les tableaux de résultats concernant les autres dimensions du bien-être non développées.

1.3.1. Les relations avec les enseignants

Le tableau 23 liste toutes les UI attribuées, après codage codeur (Partie 7 – 1.1.3.), à la dimension du bien-être nommée « Relations avec les enseignants » (attitude/capacité de l'enseignant, souhait en matière d'enseignement). Dans notre corpus, cette dimension est évoquée dans 8 TE sur 10.

Tableau 23 : L'évolution de la dimension « Relations avec les enseignants » dans les TE

Dimension Relation avec les enseignants		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 1	<u>Après</u>	<u>m'a apporté beaucoup de choses</u>
TE 2	Avant	on me disait que j'étais nul
TE 3	<u>Après</u>	<u>on me respecte</u>
TE 5	<u>Après</u>	<u>nous redonne espoir</u>
TE 6	<u>Après</u>	<u>on me respecte</u> <u>on me comprend</u> <u>on fait plein de projets</u>
TE 7	Avant	remarque
TE 9	Avant	même mon professeur. (On me traitait de "pleureuse"). On me mettait la pression
TE 10	<u>Après</u>	<u>Ma maîtresse Anne-Séverine m'a redonné confiance</u>

L'étude des UI collectées (Tableau 23) permet la formulation de quelques remarques d'ordre sémantique ou syntaxique :

- le pronom indéfini « on » est employé de manière récurrente par les élèves afin de désigner leur enseignant. « On me disait que » (TE 2), « On me traitait de » (TE 7) sont, par exemple, à entendre selon toutes vraisemblance comme « Mon enseignant me disait que », « Mon maître me traitait de ». Les témoignages des élèves font donc état d'une mise à distance de l'enseignant par l'élève. TE 1 et TE 10 mis à part, huit scripteurs sur dix dépersonnalisent leur(s) enseignant(s) à travers l'emploi du pronom indéfini « on », retirant ainsi toute dimension affective de la relation enseigné/enseignant. Ce constat vaut aussi bien pour l'évocation du vécu scolaire passé que présent ;
- au pronom indéfini « on » est adjoint de manière quasi systématique le pronom personnel de la 1^{ère} personne « me ». Celui-ci place l'élève en situation d'objet. Les relations avec les enseignants sont donc duales et présentées comme un jeu d'interaction entre un « on » impersonnel, mal défini et un « me » identifié et objectivé ;

- lorsqu'on s'arrête sur le contenu sémantique des UI se rapportant aux relations passées des élèves scripteurs avec leurs anciens enseignants, on constate que ces relations sont décrites de manière négative. Du point de vue des élèves concernés, elles étaient empreintes de jugements (« nul » TE 2, « pleureuse » TE 9), de « remarque » (TE 7), de « pression » (TE 9) ;
- lorsqu'on regarde le contenu sémantique des UI se rapportant aux relations actuelles des élèves scripteurs avec leurs enseignants, on constate que ces relations sont décrites de manière positive. Les évocations sémantiques sont celles du respect (TE 3, TE 6), de « l'espoir » (TE 5), d'un avenir plein de « projets » (TE 6), du don (TE 1, TE 5, TE 10) et notamment d'un don de « confiance » (TE 10). Il nous faut ici souligner qu'il ne s'agit pas de n'importe quel don. Les élèves expriment le sentiment que leur enseignant actuel leur « redonne » (TE 5, TE 10) quelque chose dont leur enseignant passé les avait privés. Il y a donc sous entendu quelque chose de l'ordre d'une réparation, d'une justice rendue : « on » m'a privé de quelque chose par le passé ce qui m'a fait souffrir et « on » « me » le redonne aujourd'hui ce qui me répare.

Ce qu'il est intéressant de noter est que, bien que les relations passées aux enseignants soient jugées négativement par les élèves et que celles d'aujourd'hui le soient positivement, la mise à distance de l'enseignant par l'élève à travers ce jeu « on/me » persiste. Seul TE 10 nomme son enseignante : non seulement il donne son prénom mais il emploie le substantif « maîtresse », connoté affectivement et ce d'autant plus que le pronom possessif « ma » lui est adjoint. TE 10 mis à part, nous voyons dans ce phénomène de persistance d'une relative mise à distance de l'enseignant par l'élève le fait que la réparation du lien enseigné/enseignant prend du temps. La dépersonnalisation de ce lien, lorsqu'il est source de souffrance morale, semble la manifestation d'un processus d'autoprotection qui permet à l'élève de se protéger psychologiquement et de diminuer son ressenti douloureux. La re-personnalisation de ce lien est manifestement non automatique et lente. Le changement d'enseignant, tout comme celui du contexte de scolarisation, garantissent la création de nouveaux liens mais le passif est là et une certaine méfiance semble perdurer face à la souffrance potentielle que peut engendrer la relation enseigné/enseignant.

1.3.2. Les activités scolaires

Toutes les unités d'information (UI) attribuées à la dimension du bien-être nommée « Activités scolaires » (attitude/ressenti par rapport aux apprentissages, au travail scolaire) sont classées dans le tableau 24. Dans notre corpus, cette dimension est évoquée dans 8 TE sur 10.

Tableau 24 : L'évolution de la dimension « Activités scolaires » dans les TE

Dimension Activités scolaires		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 2	Avant	je détestais le français
TE 3	Après	C'est facile d'apprendre. Je sais même faire des cartes heuristiques
TE 4	Avant	j'étais un élève qui n'aimait pas travailler, qui était en échec scolaire
	Après	j'aime travailler je ne suis plus du tout en échec scolaire je suis un excellent élève
TE 5	Après	Je fais du vrai travail de CM2
TE 7	Avant	je ne finissais pas mon travail
TE 8	Après	J'ai réussi à faire mes lacets
TE 9	Avant	en 1h30 je n'écrivais rien
	Après	je travaille beaucoup mieux
TE 10	Avant	j'écrivais très mal, mon écriture était toute tordue, je ne mettais pas de points aux phrases. Pour apprendre (...) cela rentrait par une oreille et ressortait par l'autre oreille

L'étude des UI collectées (Tableau 24) permet à nouveau de dresser quelques constats d'ordre sémantique ou syntaxique :

- la 1^{ère} personne du singulier est omniprésente, aussi bien lorsque l'élève évoque son rapport passé, que présent, aux activités scolaires ;
- le contraste entre un avant et un après Talentiel est renforcé par le jeu imparfait/présent. Le « je » passé n'est plus le « je » présent et les actions du

moi passé ne correspondent plus aux actions du moi présent : « J'étais » versus « Je ne suis plus » et « Je suis » (TE 4) par exemple ;

- lorsqu'on analyse le contenu sémantique des UI se rapportant à la relation que les élèves entretenaient dans le passé avec les activités scolaires, on constate qu'une majorité d'entre elles fait référence à des constats d'incapacité, d'échec, de tâches non réalisées : « échec scolaire » (TE 4), « ne finissais pas mon travail » (TE 7), « n'écrivais rien » (TE 9), « ne mettais pas de point » (TE 10) par exemple. Les autres UI renvoient à des sentiments négatifs : « je détestais » (TE 2), « n'aimait pas travailler » (TE 4) ;
- lorsqu'on analyse de la même manière les UI relatives à la relation que les élèves entretiennent désormais avec les activités scolaires, les observations sont autres. Les sentiments évoqués sont positifs et contrastent avec ceux évoqués précédemment : « c'est facile » (TE 3), « j'aime » (TE 4). L'élève apprécie également positivement ses capacités scolaires, allant parfois jusqu'au jugement laudatif : « je sais même » (TE 3), « je ne suis plus en échec scolaire » et « je suis un excellent élève » (TE 4), « je fais du vrai travail » (TE 5), « je réussi » (TE 8), « je travaille beaucoup mieux » (TE 9).

Le contraste est très marqué entre la relation actuelle, ici aux activités scolaires, et celle passée. La manière dont les élèves abordent les activités scolaires et leur façon de se positionner par rapport aux apprentissages sont radicalement différentes. Ils expriment un revirement de situation saisissant passant même pour TE 4 du constat d'échec scolaire à celui d'excellent élève. Globalement, les UI se rapportant au vécu actuel des élèves dégagent un sentiment de facilité, de légèreté. Toutes montrent que, de leur point de vue, les élèves ont quitté une spirale de l'échec pour gagner celle de la réussite scolaire.

1.3.3. Les relations paritaires

Le tableau 25 inventorie toutes les unités d'information (UI) attribuées à la dimension du bien-être nommée « Relations paritaires » (capacité à se faire des amis, attitude des pairs et vis-à-vis des pairs). Dans notre corpus, cette dimension est évoquée dans 7 TE sur 10.

Tableau 25 : L'évolution de la dimension « Relations paritaires » dans les TE

Dimension Relations paritaires		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 1	Avant	les camarades (...) se "fichaient carrément de moi" Je n'avais qu'une véritable amie personne ne voulait jouer avec moi certains me malmenaient, m'insultaient. je lisais dans mon coin une bande de garçons me chipait mon livre à chaque fois, se le lançait, ne voulait plus me le rendre Les enfants ne se respectaient pas
	Après	comme nous à Talentiél joueuse en récréation
TE 2	Après	ne se moquent pas de moi J'ai plein d'amis
TE 3	Après	beaucoup d'enfants veulent jouer avec moi
TE 4	Avant	un élève qui était seul
	Après	Je ne suis plus du tout seul j'ai plein d'amis
TE 5	Avant	les autres enfants me traitaient de pleurnicharde D'autres me traitaient de "Madame Je sais tout" Je n'avais vraiment pas d'amis
	Après	les autres enfants me respectent je les respecte j'ai beaucoup d'amis
TE 8	Avant	mes copains me supportaient à peine
TE 9	Avant	j'étais tout seul les autres se moquaient de moi On me traitait de "pleureuse"

La lecture de ce tableau de résultats permet un certain nombre de constats qui vont dans le sens d'un vécu scolaire à Talentiél, ici les relations entre pairs, radicalement différent de ce que les élèves ont pu connaître dans leur précédent établissement :

- le contenu sémantique des UI se rapportant à la relation que les élèves entretenaient dans le passé avec leurs pairs, renvoie à deux réalités : les violences scolaires et/ou le harcèlement d'une part, l'isolement voire l'ostracisme d'autre part ;

- parmi les faits mentionnés qui désignent des phénomènes de violence scolaires et/ou de harcèlement, on peut citer :
 - les moqueries à répétition : « se fichaient carrément de moi » (TE 1), « me traitaient de » (TE 5, TE 9), « se moquaient de moi » (TE 9) ;
 - les brimades et les insultes : « me malmenaient, m'insultaient », « me chipaient mon livre », « se le lançait », « ne me respectaient pas » (TE 1), « me supportaient à peine » (TE 9) ;
- l'isolement voire l'ostracisme sont désignés par des termes ou expressions comme : « dans mon coin » (TE 1), « était seul » (TE 4), « n'avais vraiment pas d'amis » (TE 5), « j'étais tout seul » (TE 9) ;
- lorsqu'on analyse de la même manière les UI relatives à la relation que les élèves entretiennent désormais avec leurs camarades, les constats sont tout autres. Désormais, les élèves ne parlent plus du tout de phénomènes de harcèlement ou de violence. Le respect semble s'être installé au sein des relations entre pairs (TE 5). Les moqueries semblent avoir cessé pour certains (TE 2). Plusieurs élèves semblent avoir noué de bonnes relations de camaraderie avec leurs pairs (TE 1, TE 2, TE 3, TE 5).

Là encore, le contraste est saisissant. TE 1, TE 4 et TE 5 font état de relations entre pairs qui étaient douloureuses et qui dysfonctionnaient par le passé alors que désormais ce que les élèves décrivent semble correspondre à ce que l'on considère comme étant des relations de bonne camaraderie. Non seulement les phénomènes de violence et/ou de harcèlement ont cessé mais les élèves, anciennement isolés ou ostracisés par le groupe harceleur, ont trouvé leur place au sein d'un nouveau collectif. Le harcèlement n'est donc pas une fatalité. De plus, ces résultats indiquent que ce qui se passe dans les cours de récréation et ce qui se joue entre les élèves n'est pas déconnecté de ce qui se vit durant les heures de classe.

1.3.4. La relation à soi

Le tableau 26 référence toutes les unités d'information (UI) attribuées à la dimension « Relation à soi » (capacité à gérer les émotions, état intérieur, estime de soi). Dans notre corpus, cette dimension est évoquée dans 9 TE sur 10.

Tableau 26 : L'évolution de la dimension « Relation à soi » dans les TE

Dimension Relation à soi		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 1	Avant	ma vie était devenue un cauchemar J'étais renfermée sur moi-même comme un escargot dans sa coquille J'étais très malheureuse
	Après	tout a changé en moi
TE 2	Après	je me sens bien je sais que c'est le contraire (<i>pas nul</i>)
TE 4	Après	je suis beaucoup plus heureux qu'avant, je souris beaucoup plus m'énerver encore un peu
TE 5	Avant	J'étais déprimée je m'ennuyais beaucoup j'étais plus sensible qu'eux
TE 6	Après	on a de la chance
TE 7	Avant	je pleurais
	Après	j'ai appris à avoir confiance en moi
TE 8	Après	je suis devenu plus "normal". je suis vraiment heureux je ne me soucis plus de mes petits problèmes
TE 9	Avant	je pleurais beaucoup j'étais très sensible
	Après	moins de stress surtout beaucoup d'humour
TE 10	Après	confiance en moi

L'étude sémantique des UI collectées permet de formuler quelques remarques, qui, à nouveau, font état d'un changement radical de situation :

- l'évocation de la relation à soi dans le passé est teintée de tristesse (TE 7, TE 9), de déprime et d'ennui (TE 5). Les expressions employées par TE 1 sont fortes : « ma vie était devenue un cauchemar » et « j'étais très malheureux » ;
- à ce passé douloureux fait face un présent plus serein : « tout a changé » (TE 1), « je me sens bien » (TE 2), « je suis beaucoup plus heureux qu'avant » et « je souris » (TE 4), « je suis devenu normal » et « je suis vraiment heureux »

(TE 8). Certains témoignages donnent les clés de ce nouvel état intérieur positif : « je souris beaucoup plus » (TE 4), « j'ai appris à avoir confiance en moi » (TE 7), « je ne me soucis plus de mes petits problèmes » (TE 8), « moins de stress » et « surtout beaucoup d'humour » (TE 9), « confiance en moi » (TE 7 et TE 10).

Ces résultats nous permettent de constater que la relation à soi de neuf des dix élèves auteurs des témoignages a évolué très positivement. TE 2, TE 7, TE 8 et TE 10 indiquent formellement qu'une au moins des trois dimensions de l'estime de soi des élèves a progressé : la confiance en soi (TE 7 et TE 10), l'image de soi (TE 2 et TE 8).

Aux résultats concernant les témoignages d'élèves, font maintenant suite ceux émanant de parents. Il convient de rappeler qu'aucun lien de parenté ne peut ni ne doit être établi entre les TE et les TP.

1.4. Les trois dimensions du bien-être les plus développées dans les témoignages des parents (TP)

Les tableaux de résultats 20 et 22 nous permettent d'établir que trois dimensions du bien-être sont particulièrement représentées au sein des témoignages parents : les relations avec les enseignants, le sentiment de sécurité ainsi que la relation à soi. C'est donc à l'étude de chacune de ces dimensions que nous procédons maintenant. Nous renvoyons à l'**Annexe 19** pour les tableaux de résultats concernant les autres dimensions du bien-être non développées.

1.4.1. Les relations avec les enseignants

Le tableau 27 répertorie toutes les unités d'information (UI) attribuées à la dimension du bien-être nommée « Relations avec les enseignants » (attitude/capacité de l'enseignant, souhait en matière d'enseignement). Dans notre corpus, cette dimension est évoquée dans 7 TP sur 10.

Tableau 27 : L'évolution de la dimension « Relations avec les enseignants » dans les TP

Dimension Relations avec les enseignants		
TP	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TP A	Avant	on lui disait d'utiliser l'écriture bâton s'en trouvait pénalisé la maîtresse nous répétait sans cesse que c'était important pour la dextérité des mains il demandait à son père d'expliquer à la maîtresse
	Après	des méthodes d'apprentissage adaptées à sa spécificité
TP B	Avant	la maîtresse n'était pas d'accord elle se fâchait le punissait
	Après	une école douce, à l'écoute, stimulante, enrichissante a transformé notre fils
TP C	Après	a parfaitement tenu compte a adapté ses exigences l'équipe enseignante ainsi que l'équipe de la vie scolaire sont très attentifs ont su gérer tous les conflits. avoir beaucoup d'options est très épanouissant pour elle a transformé notre fille
TP D	Après	révéler sa personnalité
TP E	Avant	Les enseignants n'étaient pas d'accord pour faire sauter des classes elle n'était pas assez mature selon leurs critères
	Après	apportent un soutien individualisé à chaque enfant, une écoute personnalisée de chaque famille. Leur engagement et leurs compétences permettent à nos enfants non seulement les apprentissages scolaires mais aussi l'école de la vie, le respect des autres
TP F	Après	COMPREHENSION de ces enfants CONFIANCE en nos enfants et en vous parents ENGAGEMENT très important de toute l'équipe éducative a permis à notre enfant
TP G	Avant	une négligence et un manque de surveillance de la part du corps enseignant. Une maîtresse qui casse le mur du silence de l'éducation nationale
	Après	Une nouvelle école avec des objectifs : l'aider à se reconstruire, retrouver le plaisir de jouer, d'imaginer, la permission de sourire et de vivre! les questions ne restent plus sans réponse grâce aux enseignants, aux différents intervenants rencontrés lors des réunions organisées (discipline positive...)

Tout comme pour les témoignages des élèves, nous procédons dans un premier temps à une analyse d'ordre syntaxique et sémantique du contenu des différentes UI et formulons quelques remarques :

- d'un point de vue syntaxique, nous relevons une seule fois (TP A) l'emploi du pronom indéfini « on » pour désigner les enseignants ; contrairement à ce qui a été constaté dans l'étude des témoignages des élèves où cet usage était récurrent. Les parents emploient le plus souvent le terme « maîtresse » (TP A, TP, B, TP G). Le collectif « les enseignants » est utilisé une fois (TP C) tout comme « l'équipe enseignante » (TP C) ;
- à ces dénominations sont adjointes des tournures négatives ou à connotation négative : « la maîtresse n'était pas d'accord », « elle se fâchait » et « le punissait » (TP B), « les enseignants n'étaient pas d'accord » et « elle n'était pas assez mature selon eux » (TP E) ;
- des constats d'incompréhension entre élève et enseignant (TP A), de sanctions (TP B), de jugement négatif (TP E), de « négligence » et de « surveillance » (TP G) sont dressés par les parents ;
- à l'opposé, les relations entre enfants et enseignants à Talentiel sont perçues par les parents de manière positive. Les tournures sont affirmatives : « a transformé » (TP B, TP C), « apportent » (TP E) ;
- plusieurs témoignages établissent des listes de signes qui montrent le bon fonctionnement de ce lien : « école douce, à l'écoute, stimulante, enrichissante » (TP B), « a tenu compte », « a adapté », « a su gérer » (TP C), « soutien individualisé », « engagement », « compétences » (TP E). Certains mots sont écrits en majuscule afin de mettre en avant les apports de l'école : « COMPREHENSION », « CONFIANCE » et « ENGAGEMENT » (TP F) ;
- le témoignage G nomme les rencontres avec « différents intervenants » comme source de lien entre l'école et la famille et cite notamment celles autour de la Discipline Positive. (hypothèse 2 - Partie 7 - Tableau 18).

D'après nos résultats, les parents ne cherchent pas à distancier les enseignants dans leurs formulations. Les constats négatifs formulés par les parents, qui s'apparentent à des reproches, portent majoritairement sur le manque de compréhension dont l'enseignant a fait preuve face aux besoins spécifiques de

l'enfant (TP A, TP B, TP E et TP G). Par effet de contraste, ce que les parents mettent en avant, dans tous leurs témoignages, est la reconnaissance des BEP de leur enfant et leur prise en charge par l'équipe éducative de Talentiel.

1.4.2. Le sentiment de sécurité

Dans le tableau 28 sont regroupées toutes les unités d'information (UI) attribuées à la dimension du bien-être nommée « Sentiment de sécurité » (ressenti par rapport à l'école, par rapport à l'attitude des pairs, peur de l'école ou à l'école). Dans notre corpus, cette dimension est évoquée dans 7 TP sur 10.

Tableau 28 : L'évolution de la dimension « Sentiment de sécurité » dans les TP

Dimension Sentiment de sécurité		
TP	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TP A	Avant	peur que des camarades de classe se moquent de lui
	Après	« foncer » à l'école, oubliant quelques fois les vacances
TP B	Après	heureux d'aller à l'école
TP C	Après	tout se passe bien au collège
TP D	Avant	il courait vers nous, semblant être soulagé de partir
	Après	on vient toujours le chercher "trop tôt"
TP E	Avant	ne voulait plus aller à l'école
	Après	a du trouver ses marques dans son nouvel environnement elle s'y épanouit de jours en jours
TP F	Après	l'école soit toujours pour lui son tableau noir, il a un objectif et sait pourquoi il est là
TP G	Avant	souffrance à l'école

Nous avons déjà relevé le fait que le sentiment de sécurité est une dimension du bien-être scolaire qui ne ressort fortement que dans le corpus de témoignages de parents. Nous avons formulé une hypothèse quant à cette dissymétrie que nous interprétons comme l'expression d'une possible projection de l'anxiété des parents liée au vécu scolaire difficile de leur enfant. Au regard du contenu sémantique des UI codées comme relevant de cette dimension, ce point de vue est discuté.

L'analyse sémantique des UI révèle que, pour les parents, le rapport douloureux de leur enfant avec l'école était problématique avant qu'ils fassent le choix de le changer d'établissement scolaire et de l'inscrire à Talentiel. La projection de ce ressenti négatif des parents dans la dimension du bien-être « sentiment de sécurité » que nous analysons maintenant se traduit à travers l'emploi de pronoms comme « nous » ou « on » (TP D). Cela est pour nous le signe d'une implication parentale au sein des énoncés et donc de la dimension « Sentiment de sécurité ». Les parents évoquent dans leurs témoignages des situations très concrètes de leurs enfants qui ne veulent pas aller à l'école et demandent à rester avec eux (TP D et TP E), qui souffrent (TP G) et qui ont peur (TP A). A ces faits, ils opposent leur vécu actuel : un des enfants fonce désormais à l'école et en oublie même les vacances (TP A), d'autres sont heureux et ne semblent pas rencontrer de difficultés particulières (TP B et TP C), un autre encore reproche même à ses parents de venir le chercher trop tôt (TP D).

Une nouvelle fois la lecture du tableau de résultats et l'analyse des UI sélectionnées indiquent un changement radical de situation également dans cette dimension du bien-être. C'est au sein du sentiment de sécurité que nous percevons le soulagement parental éprouvé par ces derniers depuis le changement d'établissement et celui de mode de scolarisation. Déposer leur enfant à l'école ne semble plus source d'angoisse pour les parents qui constatent l'épanouissement de leur enfant (TP A, TP B, TP D, TP E).

1.4.3. La relation à soi

Le tableau 29 répertorie toutes les unités d'information (UI) attribuées à la dimension du bien-être nommée « Relation à soi ». Il s'agit bien ici de l'expression au sein des témoignages de la perception qu'ont les parents de la relation de leur enfant à lui-même (capacité à gérer les émotions, état intérieur, estime de soi). Dans notre corpus, cette dimension est évoquée dans 7 témoignages de parents sur 10.

Tableau 29 : L'évolution de la dimension « Relation à soi » dans les TP

Dimension Relation à soi		
TP	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TP A	Avant	Chaque jour d'école était une journée qui commençait par des pleurs, douleurs d'estomac récurrentes, des problèmes de peau, des traitements psychologiques
	Après	devenu en quinze jours un autre enfant heureux de se lever le matin, est finalement devenu un petit garçon heureux, une personne équilibrée et joyeuse
TP B	Avant	allait à l'école en pleurs, il faisait des cauchemars, il se sentait mal
	Après	Il n'a pas hésité une seconde, heureux
TP C	Avant	écorchée vive
	Après	La fatigue est quand même présente
TP D	Avant	il s'éteignait
TP E	Avant	avait mal au ventre, à la tête
	Après	Elle a retrouvé confiance en elle, ne s'ennuie plus
TP F	Avant	la souffrance de votre enfant rejettent notre système éducatif avec ses "normes", se dévalorisait
	Après	retrouver un équilibre, changement, preuve de changement
TP G	Avant	courir "le plus vite possible, après la vie... pour ne pas en perdre une miette", Avidé de nouvelles expériences et de découvertes, il semblait être heureux, éveillé, beaucoup de vocabulaire, s'intéresse vraiment à tout, doué, N°1, "apparence tranquille", énurésie, prostration, perte d'appétit, et petit à petit la disparition de son sourire pour laisser place à la peur et à la tristesse. A aucun moment, il n'a mis des mots sur ses souffrances. Il a (...) dépensé une énergie "folle" pour nous laisser croire que tout allait bien, un diagnostic de troubles narcissique et dépressif avec à la clé un traitement, pleurs

La lecture du tableau de résultats 29 permet un certain nombre de constats qui, une fois encore, vont dans le sens d'un vécu scolaire à Talentiel radicalement différent de ce que les élèves ont pu connaître dans leur précédent établissement. Leur rapport à eux-mêmes semble avoir été bouleversé. C'est en tout cas dans ce sens que vont les observations suivantes :


- lorsqu'on analyse le contenu sémantique des UI liées à la relation que les élèves entretenaient dans le passé avec eux-mêmes, on constate qu'une majorité d'entre elles renvoient à une dimension physique. Elles traduisent une somatisation, c'est-à-dire une manifestation physique d'une souffrance psychologique : maux de ventre et maux de tête (TP A et TP E), problèmes de sommeil (TP B), de peau (TP A), d'énurésie et d'appétit (TP G) ;
- à ces symptômes physiques s'ajoutent l'évocation de douleurs psychiques manifestes : pleurs (TP A et TP B), souffrance morale (TP B, TP C, TP D, TP G), mésestime de soi (TP F) ;
- la scolarisation à Talentiel semble avoir agi très rapidement sur cette dimension du bien-être, « quinze jours » (TP A).

Là encore la capacité à gérer les émotions, l'état intérieur et l'estime de soi des élèves semble s'être radicalement améliorés. Les changements semblent manifestes (TP F). Certains élèves sont désormais heureux (TP A et TP B), une autre a retrouvé confiance en elle (TP E), un quatrième son équilibre (TP F).

1.5. Le rapprochement entre les résultats de l'étude primaire et les hypothèses de recherche

Les résultats de l'étude primaire, TE et TP confondus, vont tous dans le sens d'une amélioration globale du bien-être scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers désignés par le corpus. Il est bien entendu que le dit corpus est de nature positive puisque ne témoignent que les élèves ou les parents d'élèves pour qui cette forme de scolarisation a eu des effets bénéfiques. Nous renvoyons à la Partie 7 – 1.3.2.2. quant à la validité d'un corpus dit « positif » ainsi qu'à la Partie 7 – 1.3.2. concernant la valeur scientifique du témoignage. Nous rapprochons maintenant les résultats de l'étude primaire des hypothèses de recherche (Tableau 30).

Tableau 30 : Synthèse des résultats de l'étude primaire en fonction des hypothèses de recherche

<p style="text-align: center;">Etude primaire Résultats</p> <p style="text-align: center;">Hypothèses</p>	<p style="text-align: center;">Etude primaire Temoignages</p> 
<p>Hypothèse 1 (H1) « Le mal-être scolaire et la mésestime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers seraient l'une des causes d'une inclusion scolaire mal vécue. » (Blin & Gallais-Deulofeu, 2003 ; Bernard, 2007).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TE et TP désignent la dimension « Relation à soi » comme étant une dimension problématique par le passé à laquelle souffrances morales et physiques étaient reliées. Mal-être et mésestime de soi de plusieurs élèves sont confirmés. • La scolarisation à Talentiel semble avoir été bénéfique à l'ensemble des élèves concernés par les TE et les TP. • Les changements semblent avoir été rapides et pour certains spectaculaires. Des phénomènes de basculement entre mal-être/bien-être, échec /réussite scolaires, isolement/intégration, mésestime de soi/confiance en soi, désintérêt/motivation sont relatés aussi bien par les TE que par les TP.
<p>Hypothèse 2 (H2) « Les élèves de l'école Talentiel et leurs parents témoigneraient de l'intérêt de la Discipline Positive comme facteur d'amélioration des dimensions du bien-être scolaire » (Bacro, Ferrière, Florin, Guimard & Ngo, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les dimensions du bien-être retenues pour l'étude ont évolué positivement ; certaines plus que d'autres. • Les réunions de Discipline Positive sont citées par un parent comme moyen de créer du lien avec l'école et d'obtenir des réponses à des questionnements personnels. • La Discipline Positive n'est nommée dans aucun TE. Cependant, les tableaux de résultats aussi bien TE que TP montrent clairement le développement par les élèves concernés de compétences psychosociales comme la communication efficace, les aptitudes relationnelles, la conscience de soi, faire fasse à son stress, faire fasse aux émotions par exemple. (Annexe 1)
<p>Résultats complémentaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TE et TP désignent la dimension « Relations avec les enseignants » comme étant une dimension problématique, source d'incompréhension mutuelle et génératrice de souffrance. • Le harcèlement et les violences scolaires ressortent fortement des TE alors que les TP mettent en avant la dimension « Sentiment de sécurité ». Pour les élèves, une partie du problème résiderait dans leurs relations avec leurs camarades alors que pour les parents la relation de leur enfant à l'école dans son ensemble semble désignée.

Les résultats de l'étude primaire demandent à être discutés en fin de Partie 8 au regard de ceux fournis par l'étude secondaire d'une part et par l'étude tertiaire d'autre part. La fulgurance des améliorations de certaines dimensions du bien-être scolaire relatée dans les témoignages surprend, interroge, questionne. Les TE et TP analysés concernent d'anciens élèves de Talentiel. Il est donc nécessaire de confronter les propos analysés avec ceux d'élèves et de parents fréquentant actuellement l'école. Tel est l'objet de l'étude secondaire.

2. Etude secondaire : résultats, analyses et interprétations

L'étude secondaire est constituée d'une double enquête en ligne par questionnaires Google Forms à destination respectivement des parents et des élèves qui fréquentent actuellement Talentiel (**Annexes 20 et 21**). Elle cherche à apprécier la relation que les enquêtés (élèves et parents) entretiennent avec le bien-être scolaire, l'estime de soi et la Discipline Positive. Trois hypothèses de recherche lui sont corrélées : H1, H2 et H4 (Partie 7 – Tableau 18). Nous renvoyons à la Partie 2 – 2. pour toutes considérations méthodologiques et rappelons seulement que le panel de participants est constitué de neuf élèves ainsi que de six parents. Les résultats bruts des enquêtes élèves et parents sont consultables en **Annexes 27 et 28**.

Afin de communiquer les résultats de l'étude secondaire, nous procédons par hypothèse de recherche. Pour chacune, sont d'abord communiqués les résultats élèves puis les résultats parents. Les données brutes, recueillies dans une feuille Google Sheet et exportées sous forme de fichier Excel, ont été traitées afin d'obtenir un rapport détaillé des réponses sous forme de tableaux et de graphiques, plus visuels et directement exploitables. Seul ce traitement quantitatif a été effectué sur les données brutes. Les résultats traités sont disponibles dans leur intégralité en **Annexes 29 et 30**.

2.1. Les résultats se rapportant à l'hypothèse 1

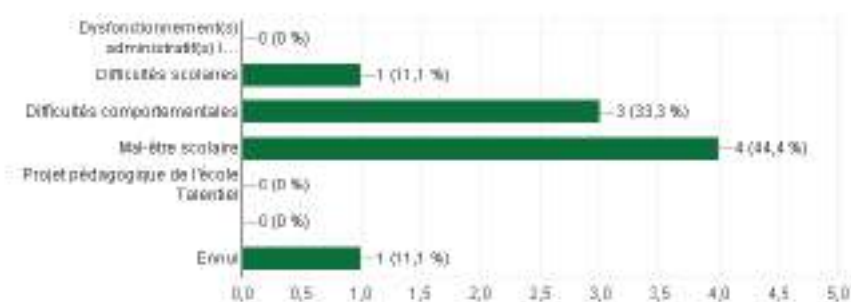
Afin de faciliter l'appropriation des résultats et leur analyse, rappel est fait de la formulation retenue pour l'hypothèse 1 : « **Le mal-être scolaire et la mésestime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers seraient l'une des causes d'une inclusion scolaire mal vécue** ». La grille de cadrage pré-rédactionnelle du questionnaire (Partie 7 – 2.1.1.) relie les questions 2.1 et 2.2 (Annexes 20 et 21) à l'hypothèse 1. Ces deux questions correspondent à la composante « Choix de l'établissement » et ont pour but d'éclairer la motivation de la scolarisation à Talentiel. C'est donc à l'analyse des réponses à ces questions que nous procédons.

- Les réponses des élèves :

2.1

Pourquoi as-tu été scolarisé à l'école Talentiel? (Cocher LA raison principale)

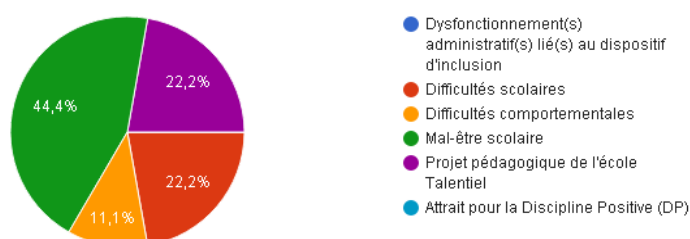
9 réponses



2.2

Pourquoi as-tu été scolarisé dans cet établissement? (Cocher LES raisons secondaires)

9 réponses

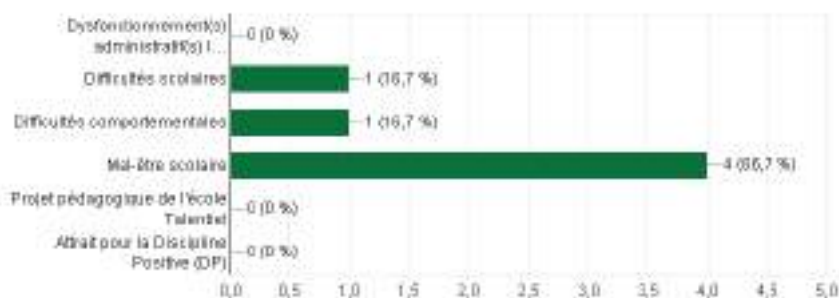


- Les réponses des parents :

2.1

Pourquoi avez-vous fait le choix de scolariser votre enfant à l'école Talentiel? (Cocher LA raison principale)

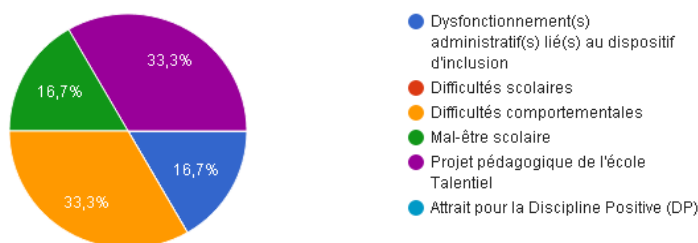
6 réponses



2.2

Pourquoi avez-vous fait le choix de scolariser votre enfant dans cet établissement? (Cocher LES raisons secondaires)

6 réponses



Les élèves (44,4%) comme les parents (66,7%) désignent le mal-être scolaire comme la première raison du choix de scolarisation à Talentiel. Viennent en seconde position les difficultés comportementales (pour 33,3% des élèves et 16,7% des parents) puis les difficultés scolaires (pour 11,1% des élèves et 16,7% des parents). La Discipline Positive n'est jamais évoquée comme motivation première du choix d'établissement, ni par les élèves, ni par les parents. Elle est évoquée en troisième choix secondaire par les parents seulement (16,7%). La DP n'est donc pas ce que les familles viennent chercher en premier lieu dans cette école. Cela réduit le biais lié à l'a priori positif du panel face à cette approche.

Ces résultats valident en partie l'hypothèse 1 puisque le mal-être scolaire est désigné à la fois par les élèves et les parents comme la raison qui les a conduit à mettre fin à la scolarisation en milieu ordinaire et à faire le choix d'une scolarisation à Talentiel. En ce qui concerne l'estime de soi, d'autres résultats doivent être analysés et font l'objet d'un développement (Partie 8 – 2.2.2).

2.2. Les résultats se rapportant à l'hypothèse 2

Nous rappelons ici la formulation retenue pour l'hypothèse 2 : « **Les élèves de l'école Talentiel et leurs parents témoigneraient de l'intérêt de la Discipline Positive comme facteur d'amélioration des dimensions du bien-être scolaire** ». Deux points importants sont donc à investiguer : l'amélioration des dimensions du bien-être scolaire des élèves sondés depuis leur scolarisation à Talentiel et le rôle de la DP dans cette amélioration si elle est avérée. La grille de cadrage pré-rédactionnelle du questionnaire (Partie 7 – 2.1.1.) relie les questions des parties 4, 5 et 6 du questionnaire (**Annexes 20 et 21**) à cette hypothèse. Ces questions correspondent aux composantes « Bien-être scolaire », « Estime de soi » et « Discipline Positive » de l'enquête. Les résultats sont présentés en fonction de chaque composante.

2.2.1. Les réponses de la composante « Bien-être scolaire »

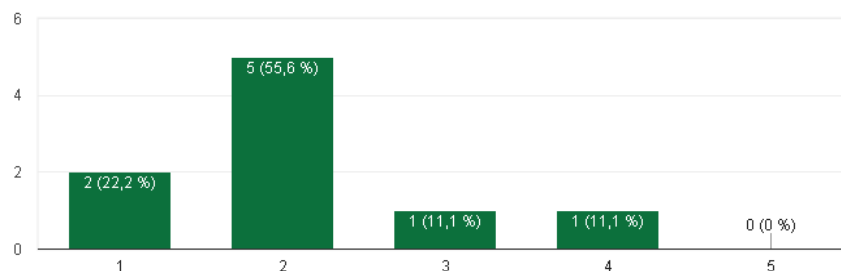
Les questions 4.1 et 4.3 du questionnaire ont pour objectif de déterminer si la scolarisation à Talentiel fait évoluer le bien-être scolaire.

- Les réponses des élèves :

4.1

Évalue ton BIEN-ÊTRE scolaire AVANT ton entrée à l'école Talentiel:

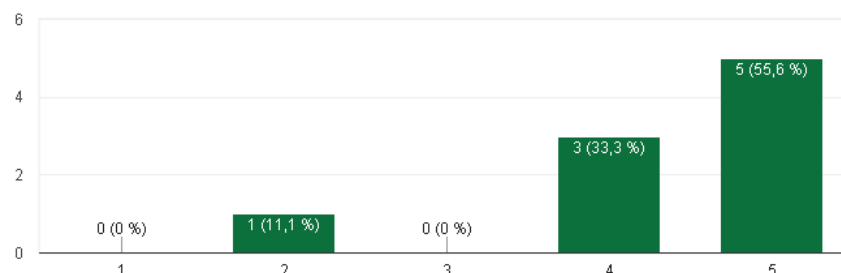
9 réponses



4.3

Évalue ton BIEN-ÊTRE scolaire AUJOURD'HUI:

9 réponses

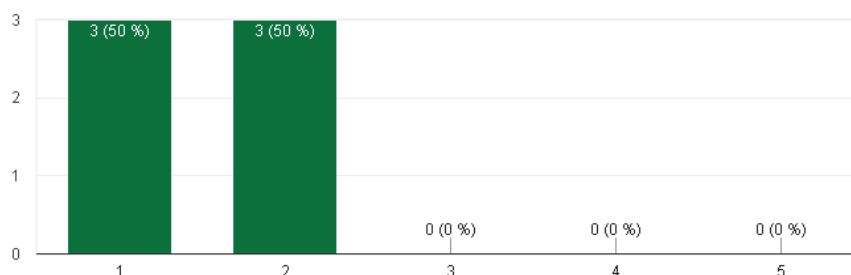


- Les réponses des parents :

4.1

Évaluez le BIEN-ÊTRE scolaire de votre enfant AVANT son entrée à l'école Talentiel:

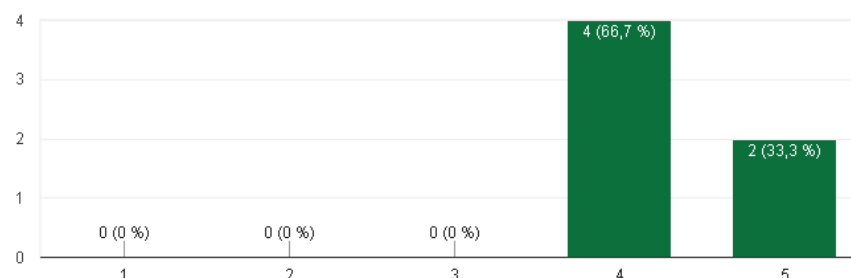
6 réponses



4.3

Évaluez le BIEN-ÊTRE scolaire de votre enfant AUJOURD'HUI:

6 réponses

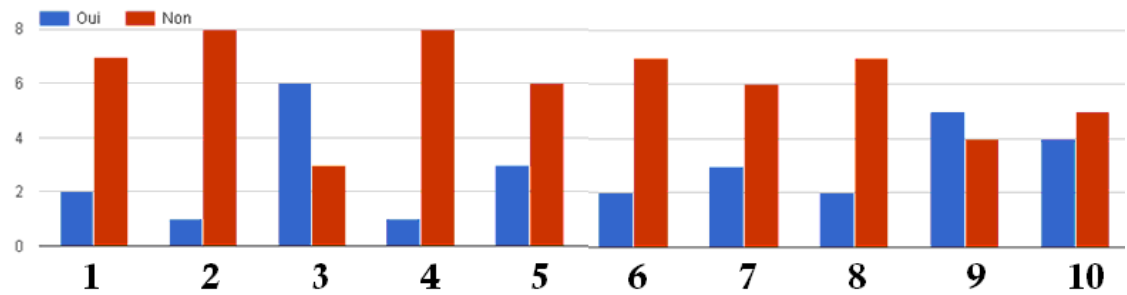


Les résultats montrent qu'élèves et parents s'accordent sur une très nette amélioration du bien-être scolaire. La note « 1 » correspondant à un état de mal-être scolaire et celle de « 5 » au bien-être, 55,6% des élèves estiment, en attribuant la note de « 2 », qu'ils étaient en état de mal-être scolaire et affirment aujourd'hui être passés à un état de bien-être auquel ils donnent la note de « 5 ». Du côté des parents, on est passé des notes de « 1 » et « 2 » à « 4 » et « 5 ». Ces résultats confirment ceux de l'étude primaire : il y a manifestement un avant et un après Talentiel radicalement différents en terme de bien-être scolaire.

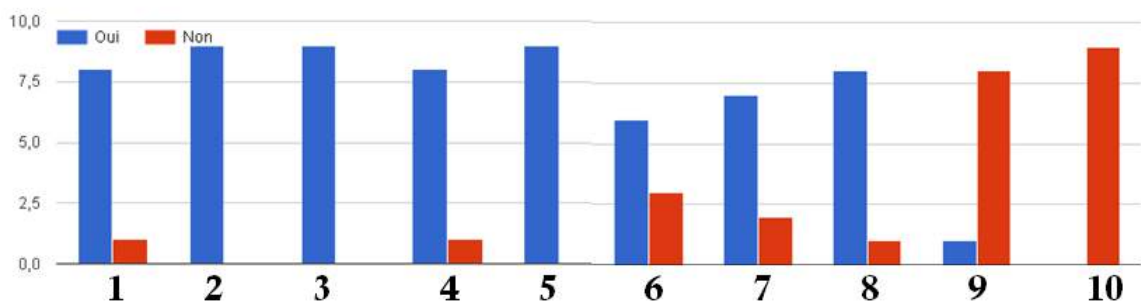
Les questions 4.2 et 4.4 du questionnaire ont pour objectif de pousser plus avant l'analyse en investiguant les différentes dimensions du bien-être scolaire. Elles tentent de déterminer quelles dimensions posaient problème en milieu ordinaire et quelles dimensions ont le plus évolué. Nous renvoyons aux **Annexes 20** et **21** pour le libellé des questions dont les réponses sont ici numérotées de 1 à 10. L'objectif est ici de montrer qu'il y a eu des changements avant/après, quelles que soit les dimensions du bien-être investiguées.

- Les réponses des élèves :

4.2 AVANT...

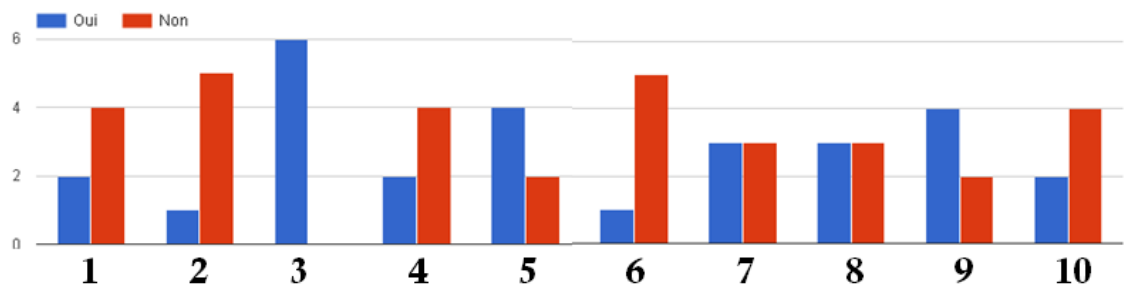


4.4 AUJOURD'HUI...

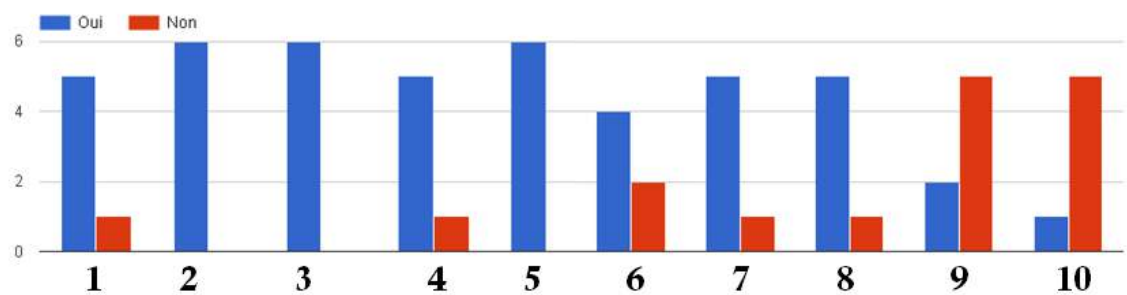


- Les réponses des parents :

4.2 AVANT...



4.4 AUJOURD'HUI...



L'analyse globale des réponses permet tout d'abord de poser le constat qu'élèves et parents s'accordent sur le diagnostic qu'ils font de l'évolution du bien-être. Qu'il s'agisse de la situation actuelle ou passée, les graphiques sont pratiquement superposables. Les réponses aux questions qui font référence à la situation passée recueillent une majorité de réponses négatives alors que celles qui se réfèrent au présent reçoivent une majorité de réponses positives. La concordance entre les réponses aux questions 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4 confirme une nouvelle fois l'amélioration générale du bien-être. L'analyse des réponses se rapportant à la dimension « Relations aux enseignants » (réponses 1 et 2) montre que la relation à l'enseignant, insatisfaisante dans le passé (majorité de réponses négatives) fonctionne désormais de manière satisfaisante (majorité de réponses positives). Les réponses 3 et 4 (dimension « Activités scolaires ») montrent que la joie d'apprendre n'a jamais quitté les élèves. Ce qui posait problème n'étaient pas tant les apprentissages en tant que tels (réponses 3) mais l'école (réponses 4). Les « Relations paritaires » (questions 7 et 8) se sont nettement améliorées. Les élèves déclarent avoir beaucoup de copains à l'école et être appréciés d'eux. Les parents partagent ces mêmes constats concernant leurs enfants. Enfin, l'étude des réponses correspondant à la dimension « Sentiment de sécurité » (questions 9 et 10) montre que les élèves n'ont plus peur : ni de leurs camarades (réponses 9), ni de l'école (réponses 10).

Ces résultats coïncident dans leur ensemble avec ceux obtenus lors de l'étude primaire. L'amélioration du bien-être général et de ses dimensions est à nouveau confirmée par les élèves et par les parents. Il nous faut à présent déterminer s'il en est de même pour l'estime de soi.

2.2.2. Les réponses de la composante « Estime de soi »

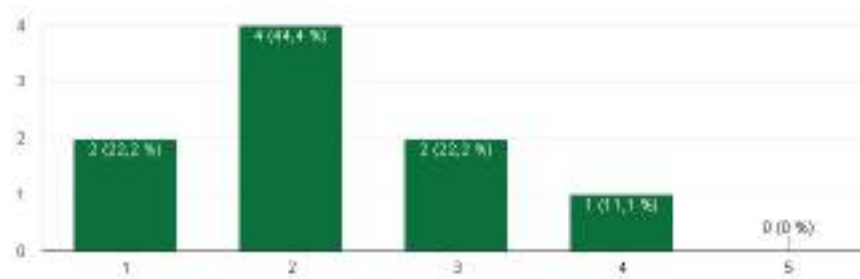
Les questions 5.1 et 5.2 du questionnaire ont pour objectif de déterminer si la scolarisation à Talentiel améliore l'estime de soi des élèves ayant répondu à l'enquête.

- Les réponses des élèves :

5.1

Évalue ton ESTIME DE TOI AVANT ton entrée à l'école Talentiel:

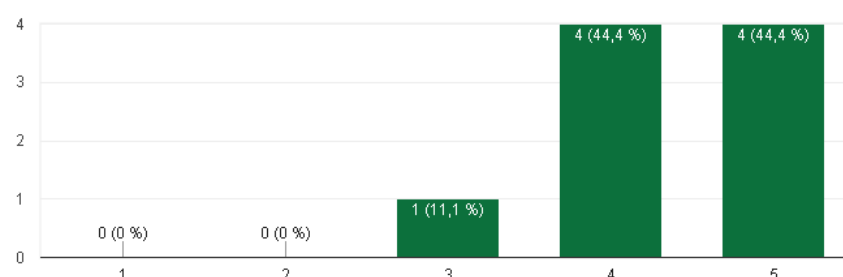
9 réponses



5.2

Évalue ton ESTIME DE TOI AUJOURD'HUI:

9 réponses

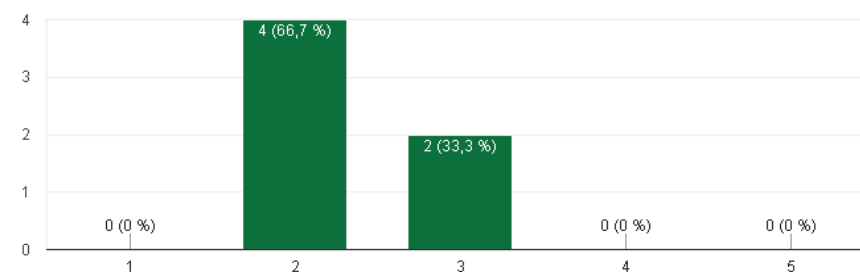


- Les réponses des parents :

5.1

Évaluez l'ESTIME DE SOI de votre enfant AVANT son entrée à l'école Talentiel:

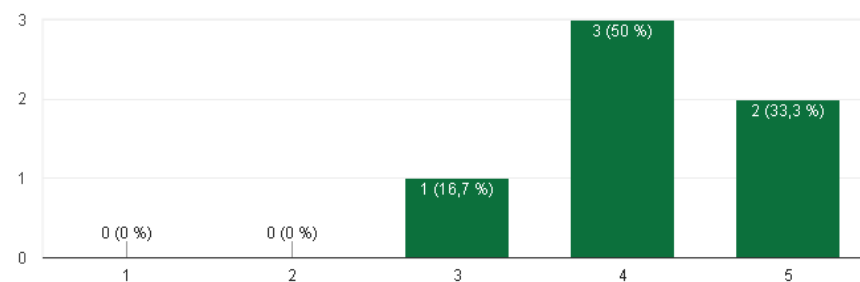
6 réponses



5.2

Évaluez l'ESTIME DE SOI de votre enfant AUJOURD'HUI:

6 réponses



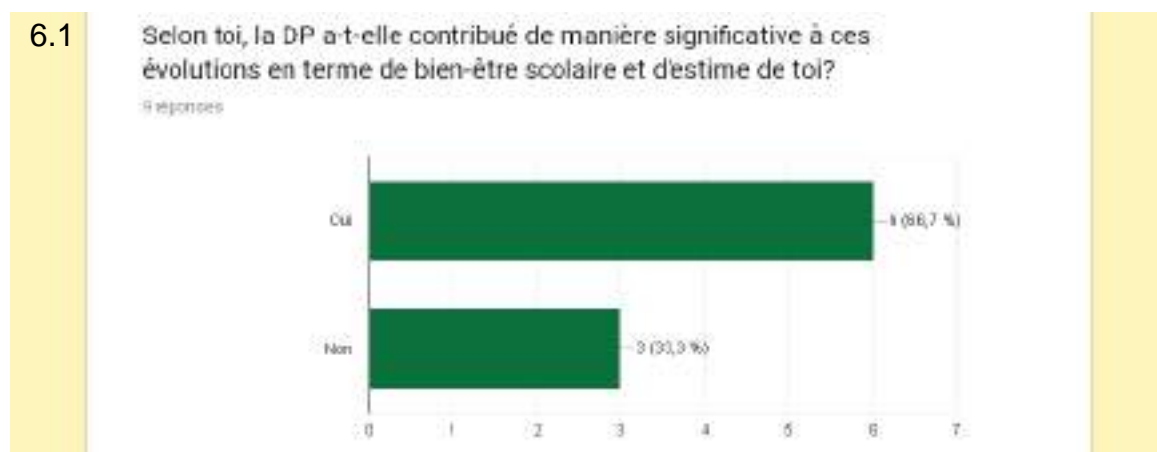
Tout comme pour l'évaluation générale du développement du bien-être, les résultats montrent qu'élèves et parents s'accordent sur une très nette amélioration de l'estime de soi. « 1 » correspondant à une mauvaise estime de soi et « 5 » à une bonne estime de soi, 66,7% des parents jugent, en attribuant la note de « 2 », que leur enfant avait une relative mauvaise estime de lui-même. 50% affirment aujourd'hui qu'il est passé à une relative bonne estime de lui en attribuant la note de « 5 ». 33,3% sont très satisfaits de l'estime de soi de leur enfant puisqu'ils lui attribuent la note maximale de « 6 ». Du côté des élèves, on est passé d'une échelle de notes allant de « 1 » à « 4 » à une échelle de notes de « 3 » à « 5 ». Une fois encore, ces résultats confirment ceux de l'étude primaire : il y a manifestement un avant et un après Talentiel radicalement différents en termes d'estime de soi.

Le rôle présupposé joué par la Discipline Positive dans l'amélioration des dimensions du bien-être scolaire des élèves concernés doit maintenant être investigué afin de confirmer ou non l'hypothèse 2.

2.2.3. Les réponses de la composante « Discipline Positive »

Les questions 6.1, 6.2 et 6.3 du questionnaire ont pour objectif de déterminer si la Discipline Positive pratiquée à Talentiel améliore le bien-être et l'estime de soi des élèves ayant répondu à l'enquête.

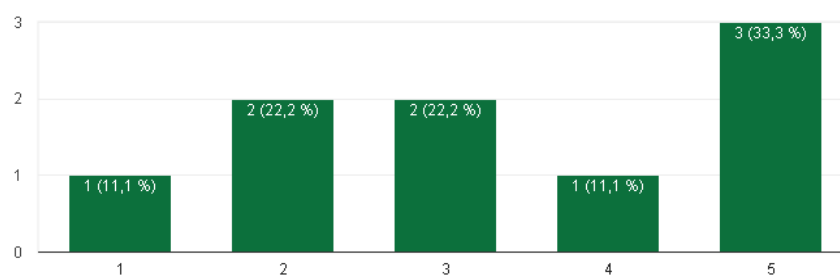
- Les réponses des élèves :



6.2

Dans quelles proportions?

9 réponses



6.3

Pourquoi?

9 réponses

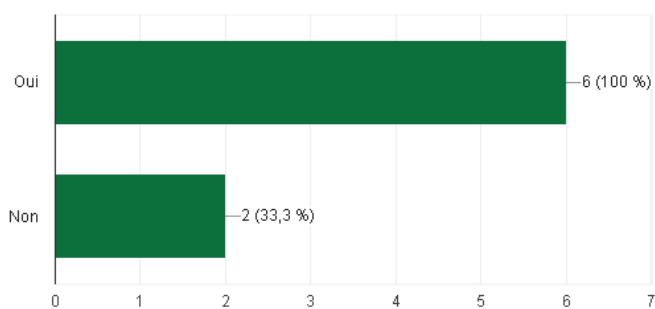
- Pour mon bien être.
- Parce que ça n'intéressent pas les élèves.
- Je sais pas
- Ca n'a pas beaucoup aidé mais je ne sais pas pourquoi.
- Il n'y a pas que cela qui m'a aidé ! Grâce à la maîtresse je ne mentais plus.
- (Non enseigné)
- parce que je ne futilite pas
- Elle m'a aidé a bien parle
- calmé.

- Les réponses des parents :

6.1

Selon vous, la DP a-t-elle contribué de manière significative à ces évolutions en terme de bien-être scolaire et d'estime de soi?

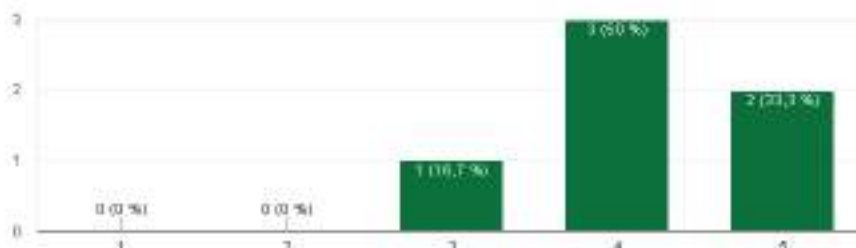
6 réponses



6.2

Dans quelles proportions?

6 réponses



6.3

Pourquoi?

6 réponses

La DP seule n'explique pas tout ; il s'agit plutôt d'un ensemble de choses positives et structurantes autour de notre enfant qui a œuvré vers l'amélioration de sa vie scolaire. On peut noter que la DP est un outil à destination de l'entourage et qu'il faut dans le même temps mettre à disposition de l'enfant des outils qui l'orientent vers plus d'introspection et une meilleure connaissance de soi. Par exemple, la pratique du yoga et de la méditation permettent à l'enfant de réfléchir sur leur condition et de se calmer. La réorganisation des rituels autour du coucher a été également très bénéfiques chez nous. Les activités orientées autour de la nature et celles qui favorisent la créativité et la manipulation de matériel et d'outils ont beaucoup aidé également.

Il nous le dit et nous l'avons vu dans l'évolution de son comportement.

Il reconnaît ses erreurs et apprécie ses réussites

Car cela encourage l'enfant

Cette méthode est bien adaptée à cet enfant

L'apaisement et le contrôle de soi

La encore, les réponses faites par les élèves et celles faites par les parents convergent. La Discipline Positive est nommée à 66,7% par les élèves et à 100% par les parents comme ayant contribué de manière significative aux évolutions constatées en matière de bien-être scolaire et d'estime de soi. L'hypothèse 2 est pour nous validée : la DP agit positivement sur le bien-être des élèves sondés. Cependant, une nuance doit être apportée. En effet, deux parents ont fait le choix de cocher à la fois « oui » et « non » afin de répondre à la question 6.1. La première réponse de parents à la question 6.3 permet d'explicitier ce choix : « la DP seule n'explique pas tout ». Il nous faut donc maintenant déterminer ce que cette dernière apporte concrètement aux parents et aux élèves.

2.3. Les résultats se rapportant à l'hypothèse 4

Il convient de rappeler au lecteur la formulation retenue pour l'hypothèse 4 : « **La Discipline Positive redynamiserait le sentiment d'efficacité scolaire (chez l'élève), parentale (chez le parent) et éducative (chez l'enseignant), ce qui améliorerait le bien-être scolaire et mènerait à la réussite éducative** ». Il est important de noter ici que l'enquête n'étant pas destinée aux enseignants de l'école, une partie de l'hypothèse ne pourra être validée via l'étude secondaire. Seule l'étude tertiaire recueille en effet à la fois les propos des élèves, des parents et des deux enseignantes de l'école.

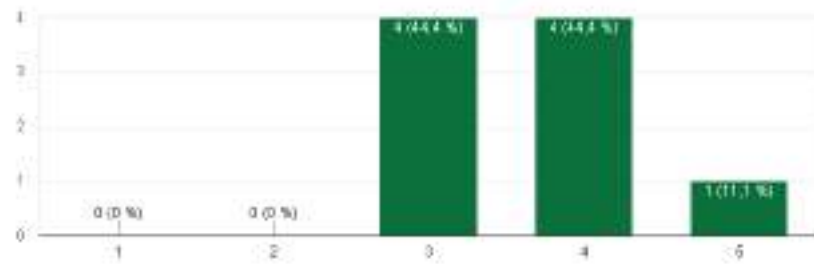
Les questions 3.5 et 3.6 ont pour objectif de déterminer si élèves et parents sont satisfaits de la DP ainsi que ce qu'elle leur apporte exactement.

- Les réponses des élèves :

3.5

Es-tu satisfait des résultats?

9 réponses



3.6

Que t'a apporté la DP exactement?

9 réponses

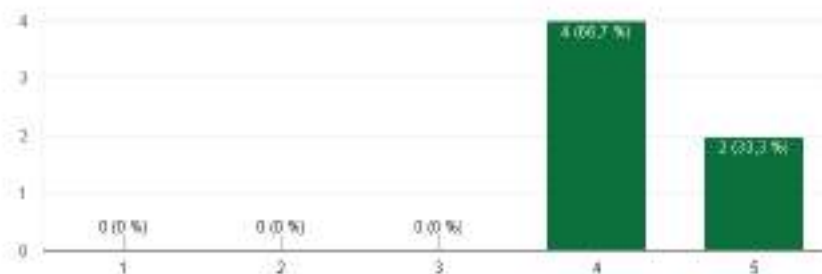
De la bonne humeur.
Du bien
Rien
Les autres arrêtent plus facilement quand on leur demande
du calme
Le bien-être
De la joie
le respé
la calme

- Les réponses des parents :

3.5

Êtes-vous satisfait des résultats?

6 réponses



3.6

Que vous a apporté la DP exactement?

6 réponses



la patience, la maîtrise de mes réactions, un regard positif en toutes circonstances
Un équilibre dans les relations familiales, mes enfants savent mettre des mots sur leurs émotions ce qui les aide à mieux les gérer
Du recul, un chemin, de la réflexion
Mieux communication avec mon enfant
Une aide à l'éducation
valoriser l'enfant, apprendre de ses erreurs

Afin d'évaluer le degré global de satisfaction du panel, la question 3.5 leur propose de noter leur satisfaction par rapport aux résultats obtenus depuis leur mise en pratique de la Discipline Positive. La note « 1 » correspond à une insatisfaction totale et celle de « 5 » à une satisfaction complète. Du côté des élèves, l'échelle de notes va de « 3 » à « 5 » ; du côté des parents de « 4 » à « 5 ». Globalement, élèves et parents semblent donc très satisfaits de l'efficacité des outils DP. Lorsqu'on les interroge sur ce que la DP a concrètement apporté à leurs vies, on constate qu'élèves et parents désignent majoritairement une évolution positive des émotions ressenties (« de la bonne humeur », « du bien », « le bien-être », « de la joie ») et/ou de leur meilleure capacité à les gérer, les autoréguler (« calme », « patience », « maîtrise de mes réactions », « regard positif », « mieux mettre des mots sur les émotions », « mieux les gérer »). Sont également pointés des progrès en matière de communication, de compréhension et d'écoute de l'autre (« respect », « équilibre dans les relations familiales », « meilleure communication avec mon enfant »). Les réponses des parents à la question 3.6 montrent un accroissement de leur sentiment d'efficacité parentale comme l'attestent des expressions comme « maîtrise de mes réactions », « équilibre dans les relations familiales », « meilleure communication avec mon enfant », « aide à l'éducation » par exemple. Une partie de l'hypothèse 4 s'en trouve ainsi validée. Enfin, les réponses faites par le panel indiquent que la Discipline Positive agit sur eux en tant qu'individus mais aussi en tant qu'être social, en interaction avec d'autres (camarades de classe, parents, enfants, etc.) ce qui peut être interprété comme un développement du *Gemeinschaftsgefühl* adlérien chez les personnes sondées (Partie 4 – 1.1.2.).

2.4. La synthèse des résultats de l'étude secondaire

Les résultats de l'étude secondaire vont manifestement tous dans le sens d'une amélioration globale du bien-être scolaire des élèves du panel. Toutes les dimensions de leur bien-être semblent évoluer positivement (Cf. réponses aux questions 4.4 et 4.4 du questionnaire). Leur estime d'eux-mêmes est renforcée tout comme le sentiment d'efficacité parentale des parents. Nous rapprochons les résultats de l'étude secondaire avec les hypothèses de recherche (Tableau 31).

Tableau 31 : Synthèse des résultats de l'étude secondaire en fonction des hypothèses de recherche

<p style="text-align: center;">Etude secondaire Résultats</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Hypothèses</p>	<div style="text-align: center;">   </div>
<p>Hypothèse 1 (H1) « Le mal-être scolaire et la mésestime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers seraient l'une des causes d'une inclusion scolaire mal vécue. » (Blin & Gallais-Deulofoeu, 2003 ; Bernard, 2007).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elèves et parents désignent le mal-être scolaire comme étant la raison majeure de l'arrêt de la scolarisation en milieu ordinaire et du choix de la scolarisation à Talentiel. • L'état de mal-être scolaire antérieur est confirmé aussi bien par les élèves que par les parents. • La faiblesse de l'estime de soi antérieure est confirmée aussi bien par les élèves que par les parents. • Lors de l'évocation du passé : la dimension « Relations aux enseignants » est à nouveau décrite négativement par les élèves et les parents ; tout comme les dimensions « Relations parfaites » et « Sentiment de sécurité ».
<p>Hypothèse 2 (H2) « Les élèves de l'école Talentiel et leurs parents témoigneraient de l'intérêt de la Discipline Positive comme facteur d'amélioration des dimensions du bien-être scolaire » (Bacro, Fernère, Florin, Guilmard & Ngo, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'état de bien-être scolaire actuel est confirmé aussi bien par les élèves que par les parents. • La bonne estime de soi actuelle est confirmée aussi bien par les élèves que par les parents. • Toutes les dimensions du bien-être progressent chez les personnes concernées.
<p>Hypothèse 4 (H4) « La Discipline Positive redynamiserait le sentiment d'efficacité scolaire (élève), parentale (parent) et éducative (enseignant), ce qui améliorerait le bien-être scolaire et menerait à la réussite éducative » (Lambooy & Guilleumont, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents déclarent que la pratique de la Discipline Positive leur permet principalement de mieux gérer leurs émotions, de mieux comprendre leur enfant, de les aider en matière d'éducation. Certains déclarent un rééquilibrage des relations familiales, d'autres un changement de regard, que cela soit de manière générale ou sur les erreurs en particulier.

Les résultats de l'étude secondaire demandent à être discutés en fin de Partie 8 au regard de ceux fournis par l'étude primaire d'une part et par l'étude tertiaire d'autre part. La progression de toutes les dimensions du bien-être scolaire retenues pour notre étude doit être confirmée par l'étude tertiaire.

3. Etude tertiaire : résultats, analyses et interprétations

L'étude tertiaire est la troisième et dernière étude du triptyque. Quatre hypothèses de recherche lui sont rattachées (Partie 7 – Tableau 18). Elle repose sur un corpus de quatre entretiens individuels : un entretien parent (E1), un entretien élève (E2), un entretien enseignant (E6) ainsi qu'un entretien avec la Directrice de l'école (E7). Nous renvoyons à la Partie 7 – 3.1. quant à l'exposé détaillé de la méthode de traitement des données. Le positionnement chronologique de cette étude a permis d'élaborer un protocole de recueil de données tenant compte des premiers résultats fournis par l'étude primaire et l'étude secondaire, réaffirmant le principe d'une recherche opérationnalisant « un programme fort de triangulation » (Flick, 2011 cité par Caillaud et Flick, chapitre 10 de l'ouvrage collectif (Lo Monaco et al., 2016) (Partie 6). La présentation des résultats en tient compte. Sont donc communiqués en premier lieu les résultats de l'étude tertiaire en fonction de ceux de l'étude primaire et de l'étude secondaire exposés précédemment. Suivent ceux se rapportant à la nouvelle hypothèse investiguée (H3).

3.1. La complémentarité des résultats du triptyque d'études

Compte tenu du volume de données collectées et analysées, nous renvoyons à la consultation de l'**Annexe 26** pour le contenu des UI codées selon le code couleur exposé Partie 7 – 3.1.3. Par souci de lisibilité, le tableau de résultats 32 renvoie seulement aux tours de parole (TP) correspondant aux UI codées dans chacun des quatre entretiens. L'objectif est de déterminer quantitativement la confirmation des résultats précédents.

Tableau 32 : Synthèse des résultats de l'étude tertiaire en fonction des hypothèses de recherche et des résultats de l'étude primaire et de l'étude secondaire

Hypothèses	Résultats	Etude primaire Témoignages		Etude secondaire Questionnaires		Etude tertiaire Entretiens			
		E1 TP P1	E2 TP E1	E6 TP En	E7 TP D	E1 TP P1	E2 TP E1	E6 TP En	E7 TP D
<p>Hypothèse 1 (H1) « Le mal-être scolaire et la mésestime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers seraient l'une des causes d'une inclusion scolaire mal vécue. » (Blin & Gallais-Deutoleu, 2003 ; Bernard, 2007).</p>	<p>Résultats</p> <ul style="list-style-type: none"> mal-être scolaire raison majeure de l'arrêt de la scolarisation en milieu ordinaire et du choix de scolarisation à Talentiel mal-être scolaire et mésestime de soi antérieurs confirmés évolution positive rapide passé : dimension « Relations aux enseignants » décrite négativement idem dimensions « Relations parentales » et « Sentiment de sécurité » Harcèlement scolaire fréquent 	2, 14	108	4, 48, 54	2, 32	4	36, 38, 44	52	4
<p>Hypothèse 2 (H2) « Les élèves de l'école Talentiel et leurs parents témoigneraient de l'intérêt de la Discipline Positive comme facteur d'amélioration des dimensions du bien-être scolaire » (Bacro, Fernière, Florin, Guimard & Ngo, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> bien-être scolaire actuel confirmé bonne estime de soi actuelle confirmée toutes les dimensions du bien-être progressent DP permet de créer du lien avec l'établissement DP développe des CPS 	2, 52	100, 104, 116	4	4, 36	4	42, 124	4	36
<p>Hypothèse 4 (H4) « La Discipline Positive redynamiserait le sentiment d'efficacité scolaire (élève), parentale (parent) et éducative (enseignant), ce qui améliorerait le bien-être scolaire et menerait à la réussite éducative » (Lamboy & Guilleumont, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> pratique de la DP permet de : <ul style="list-style-type: none"> mieux gérer les émotions, mieux se et mieux comprendre l'autre, aider à l'éducation, rééquilibrer les relations familiales, changer de regard en général ou sur les erreurs en particulier. 	38	22, 27, 68	84, 92	4, 36	42, 68, 70	72	2, 44	36
		64		26, 156	4, 32				

(*) : TP = Tour de parole numérotés. Colonne B de la transcription des entretiens (Annexe 26)

Les premiers résultats partiels de l'étude tertiaire permettent de dresser un certain nombre de constats qui, tout comme pour l'étude primaire et l'étude secondaire, vont dans le sens d'un vécu scolaire à Talentiel radicalement différent de ce que les élèves ont pu connaître auparavant. L'analyse du contenu sémantique des UI, relevées et répertoriées selon le type de résultats produit, confirme les hypothèses de recherche 1, 2 et 4. Nous citons ici les principaux résultats confirmés et renvoyons au tableau 32 quant à leur exhaustivité :

- le mal-être scolaire est bien la raison pour laquelle les élèves quittent l'école ordinaire (hypothèse 1) :
 - E1 : TP 2 « bouffées d'angoisse », TP 14 « ils ne savaient pas du tout comment le gérer », « ça a été la catastrophe », « ça devenait ingérable en classe » ;
 - E2 : TP 108 « j'étais un peu en échec scolaire », TP 110 « j'allais plus à l'école » ;
 - E6 : TP 4 « C'est vrai qu'ils viennent là pour être dans le bien-être, par rapport à d'autres établissements où ils étaient en souffrance », TP 48 « Echec scolaire, pas mal quand même », TP 54 « problèmes de comportement, d'agitation scolaire... problèmes d'intégration avec les autres aussi » ;
 - E7 : TP 2 « le nombre de précoces que je reçois qui sont brillants scolairement, et qui sont profondément en mal-être... », « ils sont seuls, ils sont sans amis, ils s'font harceler... », « Pour certains, c'est des situations vraiment difficiles », TP 32 « les parents, ils viennent à Talentiel parce qu'ils sont à bout. L'enfant est à bout mais les parents sont à bout », « votre enfant qui ne veut plus aller à l'école, qui pleure tous les jours, qui se fait harceler, frapper, humilier... » ;
- à leur arrivée, les élèves ont en général une faible estime d'eux-mêmes (hypothèse 1) :
 - E1 : TP 2 « je sens que mon enfant, il en a très très peu », TP 52 « parce qu'il est sorti de l'école en pensant qu'il était vraiment nul et le plus mauvais » ;

- E2 : TP 36 « Mon estime de moi était assez tombée en fait », TP 38 « on m'disait souvent que j'étais nul. Je savais pas qui croire en fait parce que à force qu'on me le disait, j'avais carrément y croire », TP 44 « une fois, bah.. j'ai reçu le mot le moins gentil de toute ma vie! (...) la prof: elle m'a dit que j'étais "nul" et que j'étais "bon à rien" » « ça, c'était vraiment cassant pour moi » ;
- E6 : TP 52 « Mauvaise estime d'eux-mêmes » ;
- E7 : TP 4 « j'ai des élèves qui n'ont aucune estime d'eux; aussi bien le brillant précoce que le en échec scolaire », « Le brillant précoce: il a aucune estime de lui-même parce que: il a pas d'amis souvent. Comme il a pas d'amis, ben, il se sent nul, bon à rien, méchant (toutes façons on lui dit suffisamment en général) donc pas digne d'être aimé par les autres », « il a une estime de lui-même très, très faible », « celui qui est en échec (...) l'estime de soi, elle va être catastrophique en termes scolaires: "je suis nul", "je suis bon à rien", "j'y arriverai jamais" » ;
- l'estime de soi et le bien-être scolaire évoluent positivement durant la scolarisation à Talentiel (hypothèse 2) :
 - E1 : TP 2 « avec tout, tout ce qu'il a vécu ici à Talentiel, grâce à ça, ça commence à se remettre en place faut y faire très attention », TP 52 « Il progresse », « Il a pris vraiment confiance en ses capacités » ;
 - E2 : TP 100 « moi je lui fais confiance et toute façon j'pense que... j'pense que moi aussi j'suis prêt », TP 104 « j'me sens déjà mieux », TP 116 « , je l'assume mieux » ;
 - E6 : TP 4 « je pense que dans cette école, là, on essaie vraiment, vraiment de leur redonner une estime d'eux-mêmes, qu'ils soient fiers d'eux. ça, je ressens que pour beaucoup d'enfants, c'est quand même quelque chose d'important et pour lequel, ils viennent et avec lequel ils repartent en progrès; ça c'est clair », « c'est quelque chose qu'on développe », « c'est eux qui prennent les responsabilités qu'ils ont pour le coup, on est dans

- la vraie estime de soi. » ;
- E7 : TP 36 « il sait lui qui il est, il sait comment il fonctionne, il a une bonne estime de lui-même, une bonne confiance en lui et il peut, il peut repartir. » ;
 - les ateliers de Discipline Positive suivis permettent de développer un certain nombre de compétences psychosociales chez chacun des acteurs, élèves, parents, enseignants (hypothèse 2) :
 - E1 : TP 38 « quand il s'en va, tout le monde lui dit au revoir », « invite des copains pour son anniversaire », « Il fait partie du groupe », « il est toujours à fond dans les choses », TP 42 « ça a été primordial », « ateliers parents en plus, ça nous a changé notre quotidien, vraiment », TP 44 « le fait d'être en accord avec l'école, ça veut dire qu'on peut échanger: y a pas de jugement » ;
 - E2 : TP 22 « Ça c'est la DP. je connais bien, c'est basé sur... sur l'école en fait. Discipline positive, c'est quand on est positive; le respect dans l'école, tout ça... », TP 26 « et à la réponse des autres, qui est pas la même; qui est différente. », TP 68 « laisser braire! » ;
 - E6 : TP 40 « elle a tout de suite les réflexes, elle a tout de suite le vocabulaire, etc., donc c'est beaucoup plus parlant », TP 72 « quand même ici, ils sont mieux compris », TP 74 « ils comprennent mieux », « voilà on sait pourquoi on est là » ;
 - E7 : TP 4 « c'est quelque chose de très important pour des enfants, particulièrement à besoins spécifiques, d'avoir un vrai cadre. Tout enfant a besoin d'un cadre mais ces enfants là encore plus. », « fermeté et bienveillance », « ce sont des outils », « C'est un état d'esprit », TP 36 « dire aujourd'hui votre enfant il est prêt. il est armé pour aller dans la vraie vie », TP 36 « il sait résoudre des conflits » ;
 - hypothèse 4 : la DP permet aux uns et aux autres de porter un regard différent sur soi, sur les autres, sur ses propres capacités, sur celles des autres (hypothèse 4) :

- E1 : TP 64 « J'ai plus peur du regard des autres par rapport à moi que si ou ça... ça y est, je suis passée à autre chose! » ;
 - E6 : TP 72 « , au bout de quelques mois à Talentiél, il nous a parlé de cours de récréation à l'époque où là, effectivement, lui en tout cas, il a ressenti des choses... » ;
 - E7 : TP 36 « Il y a des fois des élèves qui arrivent avec leur bulletin trimestriel qui sont hyper fiers de montrer qu'ils sont heureux, qu'ils vont bien » ;
- hypothèse 4 : les relations entre les élèves, entre les élèves et les enseignants, entre les élèves et leurs parents ainsi qu'entre les parents et les enseignants sont plus équilibrées (hypothèse 4) :
 - E1 : TP 4 « maintenant il fait partie d'un groupe », TP 44 « : les relations sont plus sereines », « tout va mieux. » ;
 - E6 : TP 26 « on s'en sert aussi à la maison. Et là pour le coup, je trouve que c'est plus facile » ;
 - E7 : TP 22 « Il me semble indispensable que mes parents d'élèves puissent avoir des bases de compréhension de ce qu'on fait en classe sur la discipline positive », « les parents puissent être outillés de la même façon à la maison pour pouvoir vraiment faire une cohérence, pour l'enfant, entre les systèmes éducatifs à la maison et à l'école. », TP 28 « je peux me poser là-dessus lors des rendez-vous avec les parents », « je me réappuie sur ce qu'ils ont vu pendant les ateliers ».

Si trois des quatre hypothèses de recherche sont confirmées par les premiers résultats partiels de l'étude tertiaire, le contenu des propos recueillis en entretien auprès de l'enseignante (E6) et de la Directrice (E7) de l'école permettent de nuancer les conclusions formulées jusqu'à présent. En effet, si notre recherche montre l'efficacité de la Discipline Positive quant à l'amélioration du bien-être scolaire et de l'estime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers de l'école, les deux enseignantes s'accordent pour en pondérer l'efficacité, aussi bien auprès des élèves que des parents. Enseignante et Directrice témoignent du fait que les outils DP fonctionneraient mieux

sur certains profils (E6 – TP 4, 158 ; E7 – TP 4). Selon leur expérience, les élèves EIP seraient plus réceptifs que les élèves TDA/H (E7 – TP 4). En effet, elles corréleraient l'accroissement des difficultés rencontrées en terme de gestion de classe avec le pourcentage croissant du nombre d'élèves TDA/H au sein de l'établissement et en concluent par voie de conséquence à une moindre efficacité des outils DP sur ce profil d'élèves en particulier. Ces propos, recueillis lors des entretiens, rejoignent certaines réponses faites par la Directrice lors du questionnaire en ligne que nous lui avons adressé en tout début d'étude et qui avait pour but de faire connaissance avec l'établissement, l'enseignement de la DP qui y était proposé ainsi que les profils d'élèves concernés (**Annexe 5 – Réponses aux questions 27, 28 et 29**). Aucun tour de parole ne renvoie à des propos concernant les élèves dys-. Les deux enseignantes soulignent également le fait que la Discipline Positive fournit avant tout des outils, aussi bien aux élèves, aux parents qu'aux enseignants, dont l'efficacité n'a rien d'instantané (E6 – TP 4, 26) et doit se mesurer sur le long terme (E6 – TP 4 ; E7 – TP 4).

Ainsi, malgré la formulation de certaines réserves quant à l'uniformité présumée de l'efficacité de la Discipline Positive sur les différents profils d'élèves, les hypothèses de recherche 1, 2 et 4 sont confirmées par les premiers résultats partiels de l'étude tertiaire. Ceux-ci doivent maintenant être complétés et analysés au regard de l'hypothèse 3.

3.2. Les résultats se rapportant à l'hypothèse 3

Nous rappelons ici la formulation retenue pour l'hypothèse 3 : « **Le fait qu'enseignants, élèves et parents soient formés à la Discipline Positive majorerait son efficacité et favoriserait la réussite éducative** ». Deux points importants sont à investiguer : la collaboration école-famille ainsi que la potentialisation de cette relation par la Discipline Positive. Pour ce faire, le tableau de résultats 33 répertorie les différents UI identifiées comme pertinentes au regard de l'hypothèse 3.

Tableau 33 : Synthèse des résultats de l'étude tertiaire en fonction de l'hypothèse de recherche 3

Hypothèse	Résultats			
	E1 TP' P1	E2 TP E1	E6 TP En	E7 TP D
<p>Hypothèse 3 (H3)</p> <p>« Le fait qu'enseignants, élèves et parents soient formés à la Discipline Positive majorerait son efficacité et favoriserait la réussite éducative »</p> <p>(Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006 ; Lamboy & Guillemonet 2014)</p>	<p>44 « le fait d'être en accord avec l'école, ça veut dire qu'on peut échanger »</p> <p>« les maîtresses ici elles sont (...) très fermes et très bienveillantes en même temps... et envers les enfants, et envers les parents aussi. »</p>	<p>124 « ma mère est maîtresse elle-même (...) »</p> <p>126 « Elle essaye un peu de faire la discipline positive à sa façon »</p> <p>130 « Oui et en fait elle teste un peu et voilà »</p>	<p>20 « On a fait beaucoup de choses et puis à la maison aussi »</p> <p>26 « Ouais, ouais, on s'en sert aussi à la maison. Et là pour le coup, je trouve que c'est plus facile »</p> <p>42 « Ah bah oui. Ah oui, oui »</p> <p>44 « Oui c'est sûr ! »</p> <p>92 « En discipline positive, j pense qu'y a vraiment, un vrai intérêt à ce que tout le monde soit formé, ça c'est clair »</p> <p>94 « Ah tout le monde »</p> <p>124 « Ah, ça c'est sûr »</p> <p>128 « Ah bah c'est énorme »</p> <p>130 « C'est super important. Et puis, les ateliers discipline positive: on voit qu'en plus, les parents sont super intéressés »</p> <p>138 « On a fait aussi une après-midi parents-enfants » + « on a trouvé que c'était super intéressant parce que, voilà, ils comprenaient de... d'un autre point de vue la DP »</p> <p>140 « Et du coup, on a fait ça, avec les familles, c'était super. C'était très sympa »</p> <p>150 « souvent les parents, ils s'épuisent dans le langage. l'atelier du silence, ça c'est quand même quelque chose qui est assez puissant »</p> <p>154 « ils confondent punition et fermé » + « ils ont vraiment l'impression de découvrir et c'est super intéressant »</p> <p>156 « Ah bah tout le monde... Ah bah oui. Ah oui, mais... C'est un plus et puis quand t'es enseignant... enfin voilà, c'est vrai que c'est étonnant que... que le corps enseignant soit pas formé, quoi »</p>	<p>22 « Il me semble indispensable que mes parents d'élèves puissent avoir des bases de compréhension de ce qu'on fait en classe sur la discipline positive » + « Parce que, s'il y a pas le triptyque parents-enfants-enseignant, c'est vraiment dommage » + « idéalement, dans le meilleur des mondes, ça serait que ce qui se passe à l'école, en terme de discipline positive et en terme d'outils, les parents puissent être outillés de la même façon à la maison pour pouvoir vraiment faire une cohérence, pour l'enfant, entre les systèmes éducatifs à la maison et à l'école » + « ils ont tous une fois par an des notions de base de discipline positive » + « normalement, on parle pas mal de discipline positive à Talentiell. ce qui est extra pour moi, c'est que parmi les parents formés, il y en a 4 qui sont allés plus loin et qui sont aujourd'hui des formateurs »</p> <p>28 « de savoir qu'ils ont écouté l'atelier, je peux me poser là-dessus lors des rendez-vous avec les parents » + « je fais des rendez-vous assez DP » + « dans ma façon d'être avec les parents, c'est DP » + « pendant les rendez-vous, je me réappuie sur ce qu'ils ont vu pendant les ateliers »</p> <p>32 « évidemment ça développe le bien-être chez les parents aussi quoi. C'est... c'est une évidence »</p>

Les quatre entretiens conduits ont permis de coder des unités d'information qu'il est possible d'analyser au regard de l'hypothèse 3. L'analyse sémantique des UI répertoriées dans le tableau 33 révèle que la Discipline Positive est envisagée par les deux enseignantes, tout comme par le parent interrogé, comme un vecteur d'amélioration communicationnel. La DP est perçue comme un langage commun grâce auquel l'école et les familles peuvent communiquer plus efficacement. Du point de vue de P1 (E1), « le fait d'être en accord avec l'école, ça veut dire qu'on peut échanger » (TP 44), du point de vue de En (E6), il y a un vrai intérêt à ce que tout le monde soit formé en DP (TP 92). Cela permet aux parents d'améliorer leur posture éducative : « souvent les parents, ils s'épuisent dans le langage. L'atelier du silence, ça c'est quand même quelque chose qui est assez puissant » (TP 150) ; « ils confondent punition et fermeté » (TP 154). Quant à la Directrice (E7), elle souligne le gain de compréhension de la part des familles de ce qui se vit et de ce qui est mis en place au sein de l'établissement : « Il me semble indispensable que mes parents d'élèves puissent avoir des bases de compréhension de ce qu'on fait en classe sur la discipline positive » (TP 22). Elle s'appuie donc sur la DP pour optimiser le fonctionnement du lien de coopération école-famille : « Parce que, s'il y a pas le triptyque parents-enfants-enseignant, c'est vraiment dommage » (TP 22). Son optique est celle d'un gain de cohérence de la démarche : « idéalement, dans le meilleur des mondes, ça serait que ce qui se passe à l'école, en terme de discipline positive et en terme d'outils, les parents puissent être outillés de la même façon à la maison pour pouvoir vraiment faire une cohérence, pour l'enfant, entre les systèmes éducatifs à la maison et à l'école » (TP 22). Enfin, les formations et divers ateliers DP qu'elle anime auprès des parents de son école rendent ses rendez-vous avec les familles plus efficaces : « de savoir qu'ils ont écouté l'atelier, je peux me poser là-dessus lors des rendez-vous avec les parents », « je fais des rendez-vous assez DP » , « dans ma façon d'être avec les parents, c'est DP » , « pendant les rendez-vous, je me réappuie sur ce qu'ils ont vu pendant les ateliers » (TP 28). L'ensemble des propos analysés, cohérents avec tous ceux analysés jusqu'alors durant les deux autres études, valident l'hypothèse 3 d'une efficacité accrue de la Discipline Positive lorsqu'elle est pratiquée par l'ensemble des acteurs de l'école.


Deux résultats complémentaires nous semblent intéressants à mentionner. Le premier s'appuie sur les TP 126 et 130 de l'entretien 2 avec l'élève (E1). En effet, celui-ci évoque le fait que sa mère, institutrice en exercice, ayant découvert la DP à Talentiel, transpose le savoir acquis de manière privée à sa sphère professionnelle puisqu'elle essaie de mettre en place des outils de Discipline Positive de manière informelle auprès de sa classe : « Elle essaie un peu de faire la discipline positive à sa façon » (TP 126), « Oui et en fait elle teste un peu et voilà » (TP 130). Le second résultat complémentaire que nous souhaitons mentionner s'apparente à ce qui peut être interprété comme un phénomène de contagion et qui est rapporté par E1. Il s'agit du fait que plusieurs parents de l'école, apparemment convaincus des apports de la DP, aient choisi de se former de manière plus poussée et de devenir eux-mêmes formateurs DP : « ce qui est extra pour moi, c'est que parmi les parents formés, il y en a 4 qui sont allés plus loin et qui sont aujourd'hui des formateurs » (E7 – TP 22). Une étude complémentaire serait nécessaire afin d'investiguer ces phénomènes de contagion, d'en mesurer la récurrence et l'ampleur.

L'ensemble des résultats des trois études menées ont désormais été communiqués et analysés. Ils permettent de valider chacune des quatre hypothèses de recherche formulées. Il convient maintenant de synthétiser l'ensemble des résultats des trois études et des les mettre en perspective.

4. La mise en perspective des résultats du triptyque d'études

Afin de faciliter la discussion des résultats de l'ensemble du triptyque d'études, un tableau synoptique des principaux résultats obtenus est présenté (Tableau 34).

Tableau 34 : Synthèse des résultats du triptyque d'études

Hypothèses	Résultats
<p>Hypothèse 1 (H1) « Le mal-être scolaire et la mésestime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers seraient l'une des causes d'une inclusion scolaire mal vécue. » (Ellin & Gallais-Deulofeu, 2003 ; Bernard, 2007).</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> • mal-être scolaire raison majeure de l'arrêt de la scolarisation en milieu ordinaire et du choix de scolarisation a Talentiel • mal-être scolaire et mésestime de soi antérieurs confirmés • évolution positive rapide • passé : dimension « Relations aux enseignants » décrite négativement idem dimensions « Relations parfaites » et « Sentiment de sécurité » • Harcèlement scolaire fréquent
<p>Hypothèse 2 (H2) « Les élèves de l'école Talentiel et leurs parents témoigneraient de l'impératif de la Discipline Positive comme facteur d'amélioration des dimensions du bien-être scolaire » (Bacro, Fernière, From, Guimard & Ngo, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • bien-être scolaire actuel confirmé • bonne estime de soi actuelle confirmée • toutes les dimensions du bien-être progressent • DP permet de créer du lien avec l'établissement • DP développe des CPS
<p>Hypothèse 3 (H3) « Le fait qu'enseignants, élèves et parents soient formés à la Discipline Positive majorerait son efficacité et favoriserait la réussite éducative » (J. Larivée, Kaubi & Terrisse, 2006 ; Lamboy & Guillemont, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le fait que parents, élèves et enseignants soient formés à le DP majeure son efficacité • La communication entre chacun des acteurs est facilitée • La compréhension de l'autre est accrue • Les apports DP constituent un bagage commun entre familles et enseignants sur lequel il leur est possible de s'appuyer • Chacun fait mieux lorsqu'il se sent mieux
<p>Hypothèse 4 (H4) « La Discipline Positive redynamiserait le sentiment d'efficacité scolaire (élève), parentale (parent) et éducative (enseignant), ce qui améliorerait le bien-être scolaire et mènerait à la réussite éducative » (Lamboy & Guillemont, 2014).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pratique de la DP permet aux parents de : <ul style="list-style-type: none"> ○ mieux gérer leurs émotions, ○ mieux comprendre leur enfant, ○ les aider en matière d'éducation, ○ rééquilibrer les relations familiales, ○ changer de regard en général ou sur les erreurs en particulier.

La méthode de recherche par triangulation, appliquée aux trois domaines que sont les théories, les données et les méthodologies de recueil et d'analyse, permet à notre recherche de prendre la forme d'un triptyque d'études. Le protocole de recherche mis en place, caractéristique d'un programme fort de triangulation (Flick, 2011), génère un nombre conséquent de résultats présentés et analysés récursivement. Le tableau 34 en présente la synthèse. Etant donné que chacun des résultats présentés a déjà été analysé et croisé avec ceux des autres études, il convient à présent de les discuter. Nous ne revenons ni sur les réserves parfois formulées à l'égard de l'étude de cas (Partie 5) ni sur les biais liés aux différents corpus et aux méthodologies de recueil et d'analyse appliquées (Partie 7). Les propos qui suivent concernent un retour sur certains résultats qu'il nous semble pertinent de développer plus avant.

Lors de l'exposé des résultats de l'étude primaire, nous avons fait état d'un constat de dissymétrie entre les trois dimensions du bien-être les plus mises en avant au sein des témoignages des élèves et celles les plus développées dans les témoignages des parents (Partie 8 – 1.2 et 1.4.2.). Nous avons émis l'hypothèse que le fait que le sentiment de sécurité ressorte aussi fortement dans les témoignages de parents est l'expression d'une possible projection de leur angoisse générée par le vécu scolaire difficile de leur enfant. L'analyse sémantique des UI codées comme relevant de cette dimension révèle en effet la projection d'un ressenti négatif parental dans la dimension du bien-être « sentiment de sécurité » (Partie 8 – 1.4.2.). Un parallèle peut être établi entre ce résultat dissymétrique de l'étude primaire et le contenu de certains tours de parole de l'entretien (E1) avec le parent (P1). Lorsque cette mère est interrogée sur la manière dont elle envisage le retour en inclusion de son enfant, plusieurs thématiques, relevées dans les témoignages écrits, ressortent : la peur (« J'ai peur qu'on retombe dans un cercle vicieux » TP 70) et la somatisation (« c'est sûr que j'ai une boule au ventre » TP 62). Bien entendu, il ne s'agit là que d'un seul propos de parent mais sa concordance avec ceux présents dans les témoignages analysés soulève un questionnement autour de la projection de l'angoisse parentale au sein des relations qu'eux-mêmes tissent avec l'institution scolaire d'une part mais aussi au sein des relations que leur enfant tisse avec l'école. Il y a

là une sorte d'effet miroir susceptible de donner lieu à des recherches ultérieures ; qu'elles soient d'ordre psychologique voire psychanalytique avec l'étude par exemple d'un effet de transfert ou bien neuroscientifiques avec l'étude de l'entrée en action des neurones miroirs dans les enjeux relationnels à l'école.

Un autre résultat prégnant de notre recherche est la récurrence de la désignation de la dimension « Relations aux enseignants » comme problématique et source de mal-être d'abord chez l'élève puis chez son parents. Cette relation enseigné/enseignant est pointée comme particulièrement douloureuse par les résultats des trois études. Bien que nous soyons dans le cadre d'une étude de cas, ce constat nous semble particulièrement pertinent et d'une portée dépassant le cadre de notre recherche. En tant qu'acteur de l'école, nous avons à entendre la douleur exprimée et à prendre conscience de toute l'attention que chacun doit porter au bon fonctionnement de ce lien. Il s'agit d'une relation qui se co-construit, qui n'est pas acquise et doit être entretenue. Les résultats de l'étude primaire montrent que sa reconstruction prend du temps. Il y a donc tout intérêt à rester vigilant, à adopter des postures et développer des compétences au service de ce lien, si précieux pour les apprentissages. Preuve en est s'il en faut que l'intellect ne peut être déconnecté de l'émotionnel. La relation enseigné/enseignant ne se borne pas au simple plan intellectuel mais contient également tout un pan émotionnel. L'être humain est un tout. C'est peut-être en cela que l'holisme adlérien est aidant pour le monde éducatif et que, par voie de conséquence, la Discipline Positive est efficiente. Le développement des compétences psychosociales, aussi bien chez les élèves, les enseignants que les parents, permet à ce lien de gagner en qualité et donc en efficacité. C'est en tous cas ce vers quoi convergent les résultats obtenus au travers de nos trois études et se rapportant à cette dimension du bien-être scolaire.

Enfin, un troisième et dernier résultat mérite selon nous d'être commenté : la référence omniprésente aux phénomènes de harcèlement scolaire dans les différents corpus. Il est entendu qu'investiguer la dimension « Relations paritaires » (capacité à se faire des amis, attitude vis-à-vis de ses pairs, attitude des pairs) conduit à prendre en considération ce type de phénomènes. Cependant, leur omniprésence est un résultat qui peut surprendre par son

ampleur et par ce dont il semble témoigner du climat scolaire actuel dans les établissements. Notre étude ne se réfère qu'à une seule école du premier degré. Les élèves que nous avons rencontrés ainsi que les témoignages étudiés font référence à des phénomènes de harcèlement, souvent très sévères, dès la maternelle ou l'entrée en école élémentaire. Ce résultat peut interpeller fortement. Consciente du contexte particulier de l'étude, nous souhaitons rappeler que le public accueilli à Talentiel n'est constitué que d'élèves en situation de mal-être scolaire. Par conséquent, il y a là concentration au sein de l'établissement d'un public d'élèves harcelés ou harceleurs. Il convient donc de discuter ici nos résultats et de les confronter notamment à ceux issus de travaux de recherche de plus grande envergure menés sur le climat scolaire des établissements du premier degré. « La volonté de mesurer le phénomène en France s'est traduite dès le début des années 2000 par la mise en place de relevés statistiques au sein même des établissements (Debarbieux, 2007 ; Montoya, 2006 cités par Debarbieux & Montoya, 2011, p. 10). En 2011, sept équipes de chercheurs sous la direction d'Eric Debarbieux ont mené « une enquête scientifique d'une ampleur sans égale au sein de l'école primaire » qui « a réuni un échantillon de 12 236 élèves de cycle 3 » (*Ibid.* p. 9). Afin de pondérer le ressenti en matière de harcèlement scolaire que peuvent générer nos résultats, nous reproduisons (Encadré 20) les propos tenus par Debarbieux et Montoya (2011, p. 15-16). Ils s'appuient sur le rapport réalisé par l'Observatoire international de la violence à l'école (auteur : Éric Debarbieux) pour le compte de l'Unicef France.

Encadré 20 : Les phénomènes de victimation et de harcèlement à l'école primaire

Au terme de cette présentation, nous espérons avoir démontré la complexité des phénomènes et l'impact de leurs articulations. Les premières données consolidées de cette recherche montrent que du point de vue des élèves, l'école primaire en France résiste relativement bien aux manifestations de violences. Lors de la publication de cette enquête, bon nombre de médias ont fait leurs unes autour du seul résultat : « un enfant sur dix harcelé à l'école primaire » ; les statistiques doivent pouvoir se lire dans les deux sens et il nous faut rappeler que neuf élèves sur dix attestent de leur bien-être à l'école et de la qualité exceptionnelle des relations à leurs enseignants. Pour autant, il ne faut pas oublier les victimes et les conséquences désastreuses que peuvent avoir à long terme ce vécu. Cela devrait nous conduire vers une nouvelle vision des auteurs qui sont tout autant dans le besoin éducatif que les victimes. De la même façon, nous souhaitons avoir contribué à la démythification d'une

violence agie par les enseignants ; même si celle-ci n'a pas totalement disparu, nous sommes très loin d'une brutalité magistrale érigée en modèle pédagogique.

Cette recherche montre bien à quel point il est important de se situer dans une logique de prévention, en condamnant fermement les théories simplistes sur le déterminisme conduisant au fichage des élèves : il s'agit de ne pas confondre prévention en amont avec répression précoce. Éradiquer la violence à l'école nous oblige à prendre en considération des types de faits très éloignés du monde du crime, mais dont la répétition est assurément mortifère. Les questions posées par les victimations cumulées ne peuvent se satisfaire du modèle d'une école neutre et bienveillante assiégée par l'extérieur ; une réflexion autour de la mise en place et de l'évaluation des politiques publiques sur des thèmes aussi majeurs que la formation des enseignants ou la gestion de la communauté éducative est aujourd'hui inéluctable et ne saurait produire des effets positifs que dans la durée.

« Formation des enseignants », « gestion de la communauté éducative », ces thèmes, que Debarbieux et Montoya (2011, p. 16) relie à la prévention des phénomènes de victimation et qu'ils qualifient de majeurs, ouvrent la discussion des résultats sur des considérations d'une plus grande portée que celle du triptyque d'études. Ils constituent en cela une transition opportune vers la Partie 9 du mémoire, consacrée à la discussion de la recherche dans sa globalité.

Partie 9 - Eléments essentiels

Lors de la présentation des résultats de l'étude primaire, secondaire et tertiaire, certains ont été discutés comme : la dissymétrie entre les trois dimensions du bien-être les plus mises en avant au sein des témoignages des élèves et celles les plus développées dans les témoignages des parents, la récurrence de la désignation de la dimension « Relations aux enseignants » comme problématique et source de mal-être d'abord chez l'élève puis chez son parents ou bien encore la référence omniprésente aux phénomènes de harcèlement scolaire dans les différents corpus. La dernière partie du présent mémoire est donc l'occasion d'ouvrir nos discussions à des considérations plus globales, en lien avec les grands thèmes qui jalonnent notre travail (Figure 52).

Ainsi, le contexte d'étude de l'école Talentiel nous donne-t-il l'occasion de développer plus avant le concept d'*empowerment* évoqué en Partie 2. Ce dernier semble susciter actuellement un véritable engouement sur la scène internationale, scientifique ou politique. Un deuxième développement est consacré dans un premier temps à la présentation d'un site internet mis en ligne depuis la rentrée 2018 par le MEN intitulé « La mallette des parents »¹⁴⁴, du nom d'un programme mis en œuvre à titre expérimental en 2008-2009 dans une quarantaine de collèges de l'académie de Créteil. Cette action, ciblée sur l'amélioration des relations entre l'école et les familles, permet dans un second temps d'élargir nos propos à des actions d'amélioration globale du climat scolaire comme le projet ADHERE qui comprend un volet Discipline Positive. Du développement national de la DP nous évoquons enfin en troisième partie le rayonnement de la Discipline Positive dans le monde. Sans faire de prosélytisme, il s'agit de mesurer l'essor exponentiel de la Discipline Positive sur la scène internationale. Nous évoquons dans cette optique le lien grandissant entre la DP est la communauté scientifique. C'est ainsi l'occasion de sonder ses liens de plus en plus étroits avec la pédiatrie.

¹⁴⁴ <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/fr/professionnels/ID182/la-mallette-des-parents-mode-d-emploi>

Partie 9 – La discussion des résultats

L'architecture de notre recherche a permis l'émergence d'un faisceau d'indices, de résultats concordants faisant sens (Partie 8), nous permettant d'apporter un certain nombre de réponses à la problématique posée : « **En quoi un bien être scolaire amélioré et une estime de soi redynamisée par un programme de développement des compétences psychosociales comme des ateliers de Discipline Positive permettraient-ils à l'inclusion scolaire d'être bien vécue ?** » Notre volonté n'est pas de revenir sur ce qui a déjà été exposé et soumis à discussion. Il convient désormais, tout en partant du contexte particulier de notre étude qu'est l'école Talentiel, de prendre de la distance par rapport à nos investigations et nos perspectives de recherche. La prise en compte de nouvelles considérations, plus générales, est donc l'objet de cette dernière partie du mémoire.

A partir du contexte précis de notre étude, un premier développement est consacré au lien qu'il est possible d'établir entre ce qui se vit au sein de l'établissement Talentiel et les recherches axées sur le concept d'*empowerment*. L'amélioration de la collaboration école-famille fait l'objet d'un deuxième développement centré sur la présentation d'une nouvelle plateforme dédiée à ce thème et inaugurée à la rentrée 2018 par le MEN sous le nom de « La mallette des parents »¹⁴⁵. C'est alors pour nous l'occasion d'évoquer le rôle grandissant des actions DP menées au sein des établissements en faveur de l'amélioration du climat scolaire et de la prévention des phénomènes de harcèlement. Enfin, une troisième est dernière partie a pour objectif, non pas de promouvoir la Discipline Positive, mais de prendre le plus objectivement possible la mesure d'un phénomène au développement exponentiel qui rayonne au-delà des familles et de l'école. Nous évoquons dans cette optique le lien grandissant entre la DP est la communauté scientifique et ouvrons nos propos à son essor dans le domaine de la pédiatrie et de la pédiatrie ambulatoire en particulier.

¹⁴⁵ <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/fr/professionnels/ID182/la-mallette-des-parents-mode-d-emploi>

1. Talentiel : un cas d'*empowerment* individuel et collectif

« Dans les milieux de recherche et d'intervention anglophones, le terme « *empowerment* », qui signifie littéralement « renforcer ou acquérir du pouvoir », est utilisé abondamment depuis la fin des années 1970 dans des champs divers comme le service social, la psychologie sociale, la santé publique, l'alphabétisation des adultes ou le développement communautaire (Simon, 1994) » (Calvès, 2009, p. 735). Ce terme est donc couramment utilisé pour désigner une prise de pouvoir volontaire des individus, par eux-mêmes et pour eux-mêmes afin d'agir sur leurs conditions sociales, économiques, politiques ou écologiques. Ce terme connaît actuellement un tel engouement sur la scène internationale, scientifique ou politique, que certains dénoncent une cooptation abusive de ce concept qu'ils jugent dévoyé de sa signification originelle : « Face à l'ampleur du détournement de la signification du mot, des moyens pour le mettre en œuvre et de sa finalité, plusieurs s'interrogent aujourd'hui sur sa valeur (Batiwala, 2007 ; Cornwall, Brock, 2005) » (*Ibid.*, p. 747). Cependant, nous sommes d'avis que, dans la manière dont cette notion est usitée en psychologie sociale, le terme d'*empowerment* permet d'éclairer les relations entre les familles et l'école Talentiel de manière pertinente. En effet, il se justifie à double titre. En premier lieu, ce concept est applicable à la genèse de la structure : l'acte fort d'Anne-Séverine Jeanneau de quitter l'éducation nationale pour fonder sa propre école peut être considéré comme une marque d'*empowerment* individuel majeur. Mais il s'applique également à l'*empowerment* collectif que constitue l'association Talentiel qui supporte la structure éducative. Les parents d'élèves renforcent ou acquièrent du pouvoir grâce à ce collectif. Selon Lemieux, (1989, p. 181), « le pouvoir, c'est de transformer un choix en une décision ». Il se situe donc dans un cadre d'action et son exercice repose sur une capacité de choisir, de décider en fonction du choix et, en fin de compte, sur une capacité d'agir en fonction de sa décision. Le développement de ces capacités constitue le processus d'*empowerment*. Ce processus est fort complexe, car il comporte des facettes

multiples, variées et agencées aux réalités de la collectivité ou de l'individu ainsi que de son environnement » (Ninacs, 1995, p. 76-77). Ce qui définit donc le mode de collaboration Ecole-famille à Talentiel est donc tout autant le partage du pouvoir qui se vit de manière horizontale que l'action. Les parents ne consomment pas l'école, ils ne sont pas maintenu à l'extérieur de l'enceinte de ce qui serait un sanctuaire éducatif. Au contraire, ils codirigent l'école, ils pilotent l'établissement et sont partie prenante de son management.

Dans l'univers du social, l'*empowerment* est perçu comme un processus complexe, aux « facettes multiples, variées et agencées aux réalités de la collectivité ou de l'individu ainsi que de son environnement » (*Ibid.* p. 77). Cependant, chacune de ses dimensions évolue au cours du temps sur quatre plans différents : la participation, la compétence technique, l'estime de soi, la conscience critique (Figure 53).

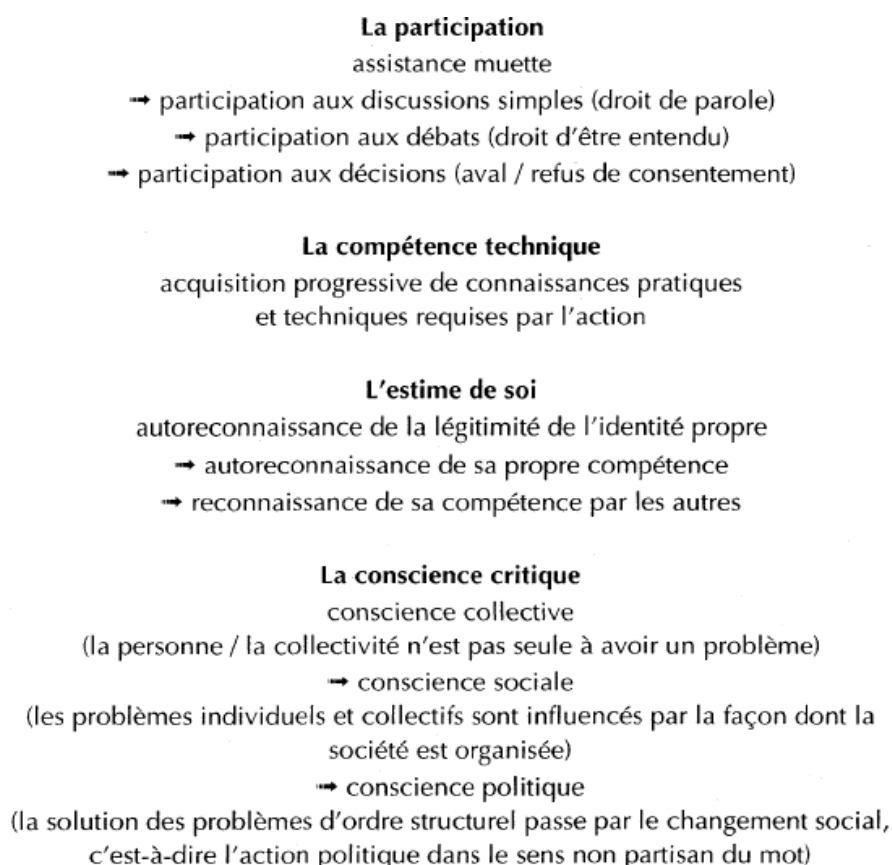


Figure 53 : Les composantes du processus d'*empowerment*¹⁴⁶

¹⁴⁶ Ninacs, 1995, p. 79.

Au-delà du descriptif de chacune de ces composantes, il est intéressant d'observer leurs interactions : « Les composantes du processus d'*empowerment* s'entrelacent à l'image d'un câble confectionné de quatre cordes où chacune renforce les autres tout en se trouvant elle-même renforcée. Ce renforcement réciproque se réalise progressivement sur un continuum qui varie en fonction d'un nombre faramineux de variables. Bien que la façon dont chaque composante agit sur les autres ne soit pas claire, il est possible de postuler que c'est l'interaction des composantes qui caractérise l'*empowerment*, car chacune semble jouer un rôle précis à l'intérieur du processus » (*Ibid.* p. 78-79). Parmi les quatre plans identifiés, l'estime de soi et ses interactions avec les autres dimensions interpellent, tout particulièrement en contexte de scolarisation difficile. Le fait qu'une inclusion mal vécue a une incidence sur le sentiment de compétence, l'estime de soi et le bien-être non seulement de l'élève, de son enseignant mais également de ses parents, a déjà été évoqué. Il est donc intéressant de voir comment, par le biais du processus d'*empowerment*, l'estime de soi de chacune des parties peut être, si ce n'est réparée, consolidée. Le contexte du partenariat implique la capacité pour chacune des parties prenantes d'exprimer points de vues et ressentis. Or ce qui est perçu est nécessairement sujet à interprétation personnelle et ne coïncide pas nécessairement avec ce qui est vécu. « L'expérience d'un individu ou d'un groupe peut teinter sa manière de voir et ceci renvoie aux blocages indirects de stigmatisation et de culpabilisation qui doivent être surmontés pour le développement de l'estime de soi (Lee, 1991 ; Lerner, 1986, dans Labonte, 1990: 65). (...) En conséquence, lorsque l'estime de soi est faible, l'éventuel partenariat risque de l'être aussi. L'organisation communautaire peut s'avérer capitale à cet égard, car toute dynamique d'entraide dans un milieu aura tendance à diminuer les sentiments d'isolement et de culpabilité qui accompagnent l'absence de pouvoir (Breton, 1993 : 7-11 ; Shragge, 1993: i i i ; Lee, 1991) » *Ibid.* p. 81).

Ainsi, le fait d'assumer plus de pouvoir au sein de la structure scolaire est créateur de bien-être et peut permettre aux familles de se rassurer en termes de compétences. Elles voient leur estime d'elles-mêmes évoluer positivement ce qui

alimente leur motivation intrinsèque. Un cercle vertueux de l'*empowerment* se trouve alors généré. C'est également vers ce type de conclusion que tend le rapport d'évaluation du dispositif expérimental « La Mallette des parents » mis en place en 2008-2009 dans une quarantaine de collèges de l'académie de Créteil et remis au Haut commissaire à la jeunesse en janvier 2010.

2. Améliorer la collaboration Ecole-famille

L'amélioration de la collaboration Ecole-famille est l'une des préoccupations actuelles du MEN qui constate que : « L'implication des familles dans la scolarité de leurs enfants est inégale, souvent par méconnaissance du milieu scolaire, alors qu'il s'agit d'un facteur essentiel de réussite des enfants »¹⁴⁷. Aussi, le ministère décide de proposer aux établissements un certain nombre d'outils concrets de coéducation afin de renforcer le lien de confiance école-parents. Nous rappelons que nos résultats de recherche pointent justement la dimension du bien-être scolaire « Relations aux enseignants » comme particulièrement vulnérable et douloureuse, aussi bien pour les élèves que pour les parents.

2.1. A propos du projet « La mallette des parents »

Dans cette perspective, un site internet dédié à ce thème a été inauguré à la rentrée 2018¹⁴⁸. Cette plateforme trouve son origine dans un programme, « La mallette des parents », mis en œuvre à titre expérimental en 2008-2009 dans une quarantaine de collèges de l'académie de Créteil : « L'objectif de la Mallette des parents est d'inviter toutes les familles à l'école et au collège afin d'explicitier les enjeux de la scolarité, l'organisation de l'École, le rôle de chaque interlocuteur, le déroulement des apprentissages, les savoirs à acquérir ou encore les grandes étapes du suivi médical de l'enfant »¹⁴⁹. La dernière partie de cette citation désigne, à travers l'expression « suivi médical de l'enfant », l'inclusion scolaire et

¹⁴⁷ <http://eduscol.education.fr/cid60553/la-mallette-des-parents-de-l-ecole-primaire-au-lycee.html>

¹⁴⁸ <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/fr/professionnels/ID182/la-mallette-des-parents-mode-d-emploi>

¹⁴⁹ <http://eduscol.education.fr/cid60553/la-mallette-des-parents-de-l-ecole-primaire-au-lycee.html>

donc la prise de conscience de la part de l'institution de la nécessité d'améliorer la communication auprès des familles à ce sujet. Les supports de la Mallette des parents utilisés depuis 2010 dans les établissements, ont ainsi fait l'objet d'une actualisation. Sur le site, des encarts, rappellent aux parents et aux enseignants les principaux articles du code de l'éducation qui définissent le niveau de collaboration dans l'école ordinaire :

- Conformément à l'article L.111-4 du code de l'éducation, « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe » ;
- L'article L. 111-1 du code de l'éducation indique que : « *Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative* »¹⁵⁰.

Le programme « La mallette des parents » a fait l'objet d'un rapport d'évaluation rédigé par l'Ecole d'économie de Paris et remis au Haut commissaire à la jeunesse en janvier 2010 (Francesco Avvisati, Marc Gurgand, Nina Guyon, Eric Maurin, 2010). Dans la synthèse de cette évaluation, le dispositif est brièvement exposé : « Il s'agit d'un dispositif relativement léger consistant en trois réunions-débats réunissant des parents d'élèves de sixième et des acteurs du collège. Elles sont axées sur l'aide que les parents peuvent apporter aux enfants, les relations avec le collège et la compréhension de son fonctionnement. Des formations complémentaires axées sur les mêmes thèmes ont ensuite été proposées aux parents. Tel qu'il a été déployé, le coût de ce dispositif se situe entre 1000 et 1500 euros par collège ». Les résultats sont les suivants :

- « Le premier effet notable de ce programme est un surcroît d'implication des parents volontaires, auprès de l'institution scolaire et une plus forte implication auprès de leurs enfants à la maison. Leur connaissance et leur perception du collège sont aussi sensiblement meilleures.

¹⁵⁰ <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/fr/parents/ID161/rencontres-ecole-parents-tisser-un-lien-de-confiance>

- Ce surcroît d'implication s'est également traduit par une amélioration très sensible du comportement des enfants : moins d'absentéisme, moins d'exclusions temporaires, moins d'avertissements en conseil de classe, plus grande fréquence des distinctions lors du conseil de classe (félicitations, encouragements...).
- De manière encore plus remarquable, cette amélioration des comportements est également perceptible chez les enfants des parents non volontaires, qui n'ont donc pas participé aux débats, mais relevant des classes bénéficiaires, dans lesquelles des parents volontaires ont participé aux débats. Cela signifie que les changements de comportement des élèves directement touchés par l'intervention ont également influé sur leurs camarades de classe. L'impact de cette politique, bien qu'elle ne touche directement qu'une petite fraction des parents d'élèves, s'est donc étendu au-delà de ses limites initiales.
- On constate enfin qu'il existe un impact sur certains résultats scolaires en français, notamment pour les exercices les plus simples, à la portée des élèves faibles. Mais dans l'ensemble, l'effet de cette intervention sur les résultats scolaires est assez ténu. Ce n'est pas très surprenant, dans la mesure où l'intervention agit d'abord sur les motivations et les comportements, ce qui ne peut avoir d'influence sur les résultats scolaires qu'à plus longue échéance » (*Ibid.*).

Et les auteurs de la synthèse de conclure : « Au total, cette évaluation montre qu'une politique simple et peu coûteuse peut avoir des effets très importants sur le rapport des parents à l'école et sur le comportement des élèves. Elle permet de penser que l'on peut mettre en œuvre des politiques volontaristes en direction des parents et que le difficile rapport de certains parents à l'école n'est pas une fatalité sociale ».

Cette action, ciblée sur l'amélioration des relations entre l'école et les familles, produit des résultats intéressants en matière de diminution des comportements inappropriés des élèves et par voie de conséquence de prévention des violences scolaires. Ce programme renvoie également à la volonté affichée du MEN d'agir concrètement en termes d'amélioration globale du climat scolaire au sein des établissements (Partie 1).

2.2. La nécessité d'agir

L'introduction du rapport rédigé par Eric Debarbieux en avril 2011 et intitulé : « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École » rappelle la lettre de mission qui lui avait été assignée le 4 janvier 2014 par Luc Chatel, alors Ministre de l'Éducation nationale : « Au cours de l'année prochaine je souhaite mettre en place une politique de lutte contre le harcèlement scolaire, plus connu dans les pays anglo-saxons sous le nom de *School bullying* et caractérisé non seulement par l'usage de la violence physique mais également de moqueries et autres humiliations de certains élèves sur d'autres » (Eric Debarbieux, 2011, p. 4). En tant que président de l'Observatoire International de la Violence à l'École, Eric Debarbieux se voyait alors confier une mission inscrite dans la continuité de la réflexion impulsée par les « États généraux de la sécurité à l'École » les 7 et 8 avril 2010. A cette occasion, le Conseil scientifique international avait été réuni. Il avait alors insisté sur la nécessité de prendre en compte les « microviolences répétées » en montrant les « conséquences à long terme de cette répétition sur la santé mentale, sur les acquisitions scolaires et sur les problèmes d'agression ultérieures fréquentes » (*Ibid.*, p. 4). L'auteur précise : « Ce rapport se veut donc une contribution à l'élaboration de politiques publiques nouvelles. Il s'inscrit dans la nécessité d'une pensée et d'une action de long terme sans laquelle rien ne peut être résolu. C'est d'autant plus vrai pour le harcèlement à l'École, qu'aucune recette, aucune action de court terme ne saurait le réduire significativement. (...) Le harcèlement et la violence ont tout leur temps : il est impossible d'y faire face sans leur opposer le long temps de politiques publiques qui ne pourront s'élaborer que dans le consensus, et un consensus qui va bien au-delà de notre éducation nationale » (*Ibid.*, p. 4).

Ainsi Eric Debarbieux souligne la nécessité pour l'école de s'ouvrir, d'aller chercher des réponses, ou tout au moins des pistes de réponses, au-delà de son enceinte. En cela, il rejoint les propos de Romano (2016, p. 210) qui, dans l'état des lieux qu'elle dresse du système scolaire, transgresse la notion d'espace scolaire sacralisé en proposant d'envisager la notion de Risques Psycho-Sociaux (RPS) en milieu scolaire. Cela remet totalement en cause « l'idéalisation de l'école comme espace d'épanouissement personnel ». Et Hélène Romano de poursuivre :

« L'institution scolaire étant mise en avant comme l'égérie du processus de démocratisation sociale, il est devenu bien difficile de l'envisager comme un lieu susceptible d'induire de la souffrance » (*Ibid.*, p. 212). Comme le souligne Eric Debarbieux dans la conclusion de son rapport (Encadré 21), il n'est nullement question de majorer ou de minorer les phénomènes de souffrance, et dans le cadre de son rapport, les phénomènes de victimation à l'école. Le rôle de la communauté scientifique est simplement de les mettre en lumière.

Encadré 21 : Conclusion du rapport d'Eric Debarbieux intitulé : « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École »

La vie des établissements scolaires ne saurait se résumer à des questions de violence à l'École. Les brimades répétées, physiques, verbales, symboliques ne sont pas non plus toute la violence à l'École. Cependant il est hautement probable qu'une importante minorité d'enfants et de jeunes souffre de ce phénomène. À vrai dire, lutter contre la violence est surtout lutter contre une suite de microviolences répétitives qui ont été décrites dans ce rapport avec toutes leurs conséquences de long terme: sur la santé mentale, sur la réussite scolaire et sur la sécurité publique. Lutter contre le harcèlement à l'École, c'est aider à faire diminuer le taux de suicide et celui de la dépression, c'est vouloir que moins de vies soient précocement brisées, durablement meurtries ou gâchées pour une dérisoire conquête de la domination ordinaire.

Trop longtemps ignoré ou banalisé, voici que grâce à la recherche, aux associations, aux praticiens, aux médias, aux victimes elles-mêmes, à leurs parents, le harcèlement arrive en lumière. Il n'est plus possible de le taire : c'est en soi déjà une victoire sur la loi du plus fort qui se cache sous la loi du silence. Qu'un ministre de la République française veuille y opposer de nouvelles politiques publiques est une autre victoire de cette reconnaissance.

Mais maintenant vient le temps du choix pour l'action. Nous avons tenté d'éclairer ces choix par ce rapport, que nous avons voulu sans concession. Ce choix ne nous appartient pas. Mais le temps de l'action ne pourra se limiter à des effets d'annonce, le sujet est trop grave, l'attente trop forte, l'espoir trop important. J'ai insisté plusieurs fois sur la nécessité d'un consensus. Est-ce impossible ? Devons-nous nous déchirer en France au détriment des victimes ? Sommes-nous capables d'être collectivement responsables ? Le problème n'est pas simplement : quelles mesures prendrons-nous ? Mais comment les inscrirons-nous dans la durée ? Comment ne sombreront-elles pas avec les guerres civiles de la démocratie que sont devenues les élections ? Faudra-t-il tout remettre à l'ouvrage, et, une fois de plus, perdre cette occasion ?

En avons-nous le droit ?

Ces propos d'Eric Debarbieux rejoignent la vision portée par la psychologie individuelle et la Discipline Positive, celle de la nécessité d'œuvrer sur le long terme. Partir de l'ici et maintenant mais jeter les fondations d'un futur meilleur. Ils convergent vers le sentiment de la nécessité d'agir, de se mettre en marche, porté également par ADPF (Association Discipline Positive France) qui œuvre au quotidien dans les établissements pour partager les outils DP et ouvrir le champ des possibles aussi bien des professionnels de l'éducation que des familles¹⁵¹. La Discipline Positive est un chemin possible, parmi d'autres. C'est en tous cas ce que semble traduire le fait qu'Eric Debarbieux ait invité Béatrice Sabaté et Armelle Martin, toutes deux Maîtres Formatrices en Discipline Positive et fondatrices de l'organisme de formation « Acteurs de liens »¹⁵², à collaborer à l'écriture de son dernier ouvrage autour du thème de la punition à l'école¹⁵³. Cet ouvrage offre un vaste panorama des possibles allant de la discipline coopérative à la communication non violente en passant par la discipline positive, le développement des compétences psychosociales ou l'école de Palo Alto¹⁵⁴. En ce qui concerne la Discipline Positive, référence est faite au sein de cet écrit collectif aux expérimentations DP réalisées dans certains établissements de l'académie de Créteil au titre du projet ADHERE : « Acteurs de lien est partenaire de ce projet pour « Action contre le décrochage et le harcèlement : éducation et régulation par l'environnement » aux côtés de l'O EVE (Observatoire Européen des Violences à l'Ecole) dirigé par Eric Debarbieux. Acteurs de Lien participe et intervient en formation de Discipline Positive dans les collèges volontaires sur le projet. L'objectif est de contribuer à apaiser le climat scolaire sur les axes prévention, intervention, réparation afin de créer un cadre ferme et bienveillant propice aux apprentissages scolaires et sociaux »¹⁵⁵. Le projet ADHERE vise donc à prévenir la violence, le harcèlement et le décrochage en milieu scolaire. Des propositions

¹⁵¹ <http://www.disciplinepositive.fr/>

¹⁵² <http://www.acteursdelien.com/discipline-positive/>

¹⁵³ *L'impasse de la punition à l'école - Des solutions alternatives en classe*, Armand Colin, 2018. Eric Debarbieux dirige cet ouvrage qui, outre sa contribution, réunit celles de : Armelle Martin, Benjamin Moignard, Marie Quartier, Béatrice Sabaté, Sandrine Sanchez-Lamétairie, Catherine Schmider, Hélène Van Dijk.

¹⁵⁴ Nous renvoyons à la lecture de l'article paru sur le site du Café pédagogique pour de plus amples informations.

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/10/19102018Article636755320018906120.aspx>

¹⁵⁵ <http://www.acteursdelien.com/2017/02/28/projet-adhere/>

d'action ciblées sont faites aux établissements concernés en fonction de besoins préalablement repérés par le biais de questionnaires proposés à l'ensemble des élèves et des adultes. Des actions « sur mesure » sont alors mises en place de manière durable par des formations sur site (classe/école/collège) et des suivis de longue durée. Le site Expérithèque, bibliothèque des expérimentations pédagogiques, piloté par le ministère met à disposition la fiche descriptive de la déclinaison de ce projet national dans les Bouches-du-Rhône, sur le réseau "REP+" marseillais du collège Mallarmé¹⁵⁶. Nous renvoyons à la consultation du document pour tout souhait d'informations complémentaires¹⁵⁷.

A la demande du MEN, l'évaluation scientifique du projet ADHERE est à l'étude¹⁵⁸. Il s'agit là d'une étape importante et nécessaire dans l'éventualité d'une extension, voire d'une généralisation de ce programme, et dans la mise en place de politiques publiques nouvelles. L'institution semble prête à s'ouvrir à des pratiques pédagogiques alternatives ainsi qu'à la mise en place et la promotion de formations d'équipes enseignantes. C'est en tous cas ce que laisse penser le guide second degré paru sous la direction de Myriam Ouafki (2014) déjà commenté (Partie 4). Si une évaluation du projet ADHERE voit le jour, il s'agira de la première recherche scientifique de grande envergure, en France, ayant trait à la Discipline Positive. Les fondements théoriques de la DP, à savoir la psychologie adlérienne, ont été développées (Partie 4). Il convient maintenant de fournir au lecteur, de manière factuelle, quelques informations plus générales non pas sur cette méthode psycho-éducative en tant que telle mais sur son rayonnement international ainsi que sur les liens qu'elle entretient avec la communauté scientifique afin de bien en mesurer la portée.

¹⁵⁶ <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12627>

¹⁵⁷ Nous mentionnons également à titre de lectures complémentaires deux articles du Monde : une interview d'Eric Debarbieux ainsi que celle de Benjamin Moignard : https://www.lemonde.fr/education/article/2015/09/03/on-ne-s-etripe-pas-dans-les-cours-de-recreation_4744824_1473685.html
<https://www.lalettrededeeducation.fr/Benjamin-Moignard-Le-monde.html>

¹⁵⁸ Rebecca Shankland, Maître de conférences en psychologie clinique et psychopathologie à l'université Pierre Mendès-France (Grenoble) a notamment été approchée par le MEN dans cette optique.

3. Les liens entre la Discipline Positive et la communauté scientifique

Nous avons déjà mentionné le fait que la scientificité d'une recherche ne tient pas à la nature de l'objet qu'elle ambitionne d'appréhender mais à la manière dont elle l'étudie (Partie 7). L'enjeu de notre travail n'est donc pas de prouver ou d'attribuer une quelconque valeur scientifique à la Discipline Positive mais d'en démontrer scientifiquement l'efficacité, dans un contexte d'étude précis, auprès d'un public déterminé, dans des conditions précises. Au terme de cette recherche, il est apparu que peu de travaux scientifiques en français ont encore été rédigés au sujet de la DP. Nous avons évoqué (Partie 4) les deux mémoires de recherche disponibles : celui de Vyboh-Poirier (2016) centré sur la notion de discipline et qui concerne l'expérimentation de la Discipline Positive au sein d'une classe de primaire canadienne¹⁵⁹ ainsi que la recherche de Quennemet (2017) autour des relations entre DP et motivation autodéterminée des apprenants¹⁶⁰. Nous avons également souligné que peu d'universitaires ont à ce jour écrit sur cette méthode psycho-éducative, l'article de Robbes (2015) étant selon toute vraisemblance le seul article référencé connu en ce qui concerne la France.

En ce qui concerne les recherches internationales, le site internet de PDA (Positive Discipline Association) consacre un onglet aux publications scientifiques en lien avec la DP¹⁶¹. Six documents sont téléchargeables :

- une synthèse présentant le mémoire de Master d'une enseignante, Annalisa Esquivel (s. d.), et portant sur la majoration de la motivation intrinsèque d'élèves à besoins spécifiques via la Discipline Positive ;
- une synthèse présentant le mémoire de Master d'une enseignante, Shannon Potter (1999) sur la pratique du TEC (Temps d'échange en classe) ;

¹⁵⁹La recherche menée conclue à : « des répercussions tangibles sur les élèves, sur l'enseignante ainsi que sur le climat de classe », des relations interpersonnelles plus responsables, un climat de classe plus positif et respectueux (Vyboh-Poirier, 2016a, p. 163).

¹⁶⁰ Les résultats de cette recherche tendent à prouver que « la DP favorise une motivation déterminée chez l'apprenant. Le style motivationnel de l'enseignant est également impacté positivement (Quennemet, 2017, p. 38).

¹⁶¹ <https://www.positivediscipline.org/research>

- un rapport interne rédigé par Jody McVittie (2003), certifiée en Discipline Positive et qui référence les travaux américains parus jusqu'en 2003 en lien avec la pratique de la DP au sein des familles, des écoles et des communautés ;
- une synthèse de la thèse de doctorat de Jane Nelsen (1979) traitant de l'efficacité des parents et enseignants adlériens et de leur capacité à influencer positivement sur les comportements inappropriés des enfants ;
- une synthèse du mémoire de Master d'une enseignante, Ann Roeder Platt (s. d.) étudiant la pratique adlérienne du TEC en écoles primaires élémentaires ;
- un rapport interne rédigé par Chadsey & McVittie (s. d.) présentant les deux écoles de pensée opposées au sujet du comportement humain : les pratiques dominantes et traditionnelles dans les écoles américaines versus la Discipline Positive (approche démocratique centrée sur les solutions) ;
- le rapport de recherche de l'école Oasis (Egypte), dirigé par le Dr. Rasha S. Sharaf (2017) qui évalue la pratique de la DP au sein du groupe scolaire¹⁶².

Il est intéressant de noter qu'un certain nombre de travaux et d'articles scientifiques consacrés à la pratique de la Discipline Positive émanent également de recherches et d'études médicales, tout particulièrement dans le domaine de la pédiatrie. Ainsi, le Dr. Tarek Omar, Professeur en neurologie pédiatrique et sa consœur Marwa Saeed, Maître de Conférences en pédiatrie, tous deux de la Faculté de médecine d'Alexandrie, travaillent actuellement sur la parentalité positive et donc investiguent les effets de la DP dans l'exercice de la parentalité. Autre exemple : au Canada, la société canadienne de pédiatrie promeut également l'approche de la Discipline Positive auprès des parents¹⁶³. En France, lors du 23^{ème} congrès de pédiatrie ambulatoire (AFPA) de Tours les 17, 18 et 19 juin 2016, Béatrice Sabaté a participé en tant que psychologue à la table ronde qui rassemblait une historienne, Julie Doyon (« Des enfants sans pédiatre. Soigner et éduquer le corps sous l'ancien régime ») et le Dr Catherine Gueguen

¹⁶² Ce rapport semble avoir donné lieu à des publications dans un certain nombre de revues comme la « Comparative Education Review » éditée par l'Université de Chicago, la « Comparative Education » éditée par Taylor & Francis et la « School Leadership & Management » éditée également par Taylor & Francis.

¹⁶³ https://www.soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/tips_for_positive_discipline

(« Repenser l'éducation à la lumière des neurosciences affectives et sociales »). La Discipline Positive y a été présentée en tant que « démarche de mise en capacité parentale ». En juin 2015, une enquête a été réalisée auprès des pédiatres du fichier AFPA (Association Française de Pédiatrie Ambulatoire) afin d'appréhender leur travail de conseil, leur compétences et leur lacunes éventuelles. Ce questionnaire avait pour objectif de mieux connaître l'investissement des pédiatres en parentalité, l'ampleur et la variété des demandes en aide, ainsi que de comprendre les besoins éventuels de formation dans ce domaine. Les résultats ont été publiés en octobre 2016 dans le n°275 du magazine *Le Pédiatre*¹⁶⁴ : 99,35% des pédiatres (614/618) déclarent prodiguer des conseils en parentalité, soit la quasi-totalité d'entre eux. Les domaines les plus fréquemment cités sont : le cadre éducatif (96% soit presque la totalité), puis la gestion des écrans (92,11%), et la séparation des parents (90,99%) (Gatard, 2016). Viennent ensuite : la gestion des frustrations (87,32%), les relations conflictuelles frères-sœurs (86%), la gestion des conflits parents-enfants (79,03%), le dépistage des défaillances parentales (67,62%) ou le deuil familial (62,19%) (*Ibid.*). Les pédiatres interrogés reconnaissent donc un investissement important de leur part au soutien des parents dans l'exercice de leur parentalité. La conséquence de cela est que 92,99% (517/556) des pédiatres sondés déclarent être intéressés par des formations en aide à la parentalité. Le Docteur Rémi Gatard, qui a publié les résultats de cette enquête et qui s'occupe du pôle parentalité de l'AFPA, a suivi une formation de formateur/animateur d'ateliers en Discipline Positive, tout comme la responsable du pôle de recherches de l'association. L'objectif poursuivi est, compte tenu des besoins déclarés et recensés des pédiatres, d'étendre la démarche à la pédiatrie hospitalière à travers la mise en place d'un module de formation DP « guidance parentale » pour les pédiatres agréé par l'AFPA. Aujourd'hui, il fait le lien entre les pédiatres délégués de chaque ville et les formateurs DP sur le territoire. Le site Mpédia (Site pour les parents par les médecins spécialistes de l'enfant), conçu par l'AFPA, présente quant à lui dans son onglet « Education » la Discipline Positive¹⁶⁵.

¹⁶⁴ http://www.disciplinepositive.fr/?page_id=1566

¹⁶⁵ <http://www.mpedia.fr/500-education-positive.html>

N'ont été relayé que les principaux travaux et les principales études directement liés à la Discipline Positive. C'est donc sans compter toutes les recherches menées en psychologie sur la psychologie individuelle et comparée, sur les travaux d'Alfred Adler et de Rudolf Dreikurs et notamment sur leur application dans le domaine de l'éducation. Avant de conclure définitivement ce travail, quelques données chiffrées méritent d'être communiquées¹⁶⁶. Aujourd'hui, la Discipline Positive dans le monde dénombre :

- 4 123 formateurs ;
- 192 candidats à la certification ;
- 217 certifiés ;
- 35 maîtres formateurs ;
- 6 affiliés internationaux : Disciplina Positiva Brazil (45 membres), l'Association Discipline Positive France (205 membres), Jakvaedur Agi en Island (52 membres), Disciplin Positiva Colombi (41 membres), Disciplina Positiva España (104 membres), Association Discipline Positive Maroc (7 membres) ;

A tous ces chiffres, s'ajoutent ceux de la Chine où la Discipline Positive connaît un développement sans commune mesure et d'une extrême rapidité :

- 2 703 formateurs de parents ;
- 6 087 enseignants ou personnes ressources pour la classe ;
- 67 certifiés ;

Inventorier de tels chiffres n'est pas faire acte de prosélytisme. Il s'agit de présenter aussi objectivement que possible le rayonnement de la Discipline Positive sur la scène internationale et d'en prendre la juste mesure. Ces chiffres permettent également de mieux comprendre certaines décisions politiques d'envergure comme le choix fait par exemple en 2015 par le gouvernement iraquien de promouvoir de manière étatique la Discipline Positive sous la bannière « Positive Discipline : for a promising generation »¹⁶⁷ (Prof. Mounir Abou Assali, 2015).

¹⁶⁶ Chiffres communiqués par PDA lors du dernier Think Tank international de Discipline Positive qui s'est déroulé à Paris du 19 au 21 octobre 2018.

¹⁶⁷ Traduction libre : « La Discipline Positive : pour une génération riche de promesses ».

Conclusion

Le présent travail de recherche a été conçu dans l'optique de pouvoir apporter des réponses à notre préoccupation d'élargir l'éventail des actions possibles à mener afin de remédier au mal-être scolaire des élèves qui nous sont confiés, en particulier celui des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) en inclusion scolaire dans nos classes. Notre intérêt s'est porté sur les programmes de développement des compétences psychosociales (CPS), comme la Discipline Positive, étant entendu qu'un certain nombre d'invariants communs aux différents profils d'élèves BEP pointent des déficiences ou des carences dans ce domaine. Le contexte d'étude retenu est celui d'une petite école primaire privée hors contrat de la région parisienne, Talentiel. L'établissement est spécialisé dans la scolarisation d'élèves BEP en souffrance scolaire. Sont accueillis des élèves intellectuellement précoces (EIP), des élèves atteints de troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) ainsi que des élèves souffrants de pathologies dys-. L'école vient d'être récemment labélisée « Lab School » pour l'année scolaire 2018-2019 par l'association américaine PDA (Positive Discipline Association), fondatrice de la Discipline Positive. Cette reconnaissance fait de Talentiel un terrain d'étude sérieux de la pratique de la Discipline Positive auprès d'élèves à besoins spécifiques.

Au regard de notre revue de littérature, nous avons retenu deux cadres théoriques porteurs pour notre étude et avons choisi de les fusionner : le bien-être scolaire et l'estime de soi. Leur caractère multidimensionnel, tout comme le choix d'opter pour une étude de cas, nous ont conduite à opérationnaliser une méthode générale de recherche par triangulation. Il en résulte une architecture globale de la recherche sous forme d'un triptyque d'études menées conjointement et constitutives d'un « programme fort de triangulation » (Flick, 2011 cité par Caillaud et Flick, chapitre 10 de l'ouvrage collectif Lo Monaco et *al.*, 2016).

L'analyse des données collectées a permis de confirmer nos quatre hypothèses de recherche. Le mal-être scolaire et la mésestime de soi sont désignés

par les élèves, les parents et les enseignantes interrogées comme la cause majeure de l'arrêt de leur scolarisation en milieu ordinaire. Toutes les données confirment également que la pratique de la Discipline Positive au sein de Talentiel est un facteur d'amélioration de toutes les dimensions du bien-être scolaire mesuré. De plus, les résultats suggèrent que le fait que tous les acteurs de l'école soient formés favorise la réussite éducative et majore l'efficacité de la DP. Ainsi, le sentiment d'efficacité des élèves, des parents et des enseignantes s'en trouve renforcé. Nos résultats apportent donc un certain nombre d'éléments tendant à montrer que des moyens d'action en faveur du développement du bien-être scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers existent afin qu'ils puissent vivre leur inclusion scolaire en milieu ordinaire dans de meilleures conditions. La Discipline Positive nous paraît être une voie particulièrement prometteuse.

Bien entendu, malgré les précautions éthiques et déontologiques prises, toute démarche comporte des limites et, par voie de conséquence, ouvre à des études complémentaires et des recherches ultérieures. Il serait par exemple très intéressant de sonder ceux que la Directrice de l'école nomme durant son entretien les « Talanciens », c'est-à-dire les anciens élèves de l'école, afin de sonder la portée de leur formation DP sur la poursuite de leur parcours scolaire en établissement ordinaire. Anne-Séverine Jeanneau y est tout à fait ouverte et favorable. C'est un projet qui avait été évoqué lors de la phase d'élaboration de la recherche mais qu'il n'a pas été possible de concrétiser dans le délai imparti. D'autres perspectives peuvent également être investiguées. Elles pourraient permettre notamment de compléter la démarche générale par triangulation. On peut tout à fait concevoir une recherche complémentaire plus sociologique centrée sur la modification de l'identité professionnelle des enseignants formés en Discipline Positive. Un empan neuroscientifique peut également être envisagé à travers l'étude de l'évolution de l'estime de soi des élèves formés en DP puisque l'estime de soi est également un objet d'étude en neurosciences éducatives. Un regard plus pédagogique peut à son tour être porté sur les outils DP eux-mêmes : leur conception, leur opérationnalisation auprès des élèves, des parents et des enseignants, les formats d'ateliers, etc. Il existe plus de 52 activités DP à mener aussi bien avec les élèves qu'avec les parents et les enseignants. Sans compter que de nouvelles activités voient le jour chaque année. Le champ des possibles apparaît donc relativement vaste et ouvert.

En ce qui nous concerne, le présent travail a éveillé en nous le très vif désir de donner une suite à nos travaux sous forme de thèse de doctorat. Nous espérons pouvoir concrétiser ce projet très prochainement. Nous avons également la ferme intention de poursuivre nos formations : tout d'abord en psychologie adlérienne via des modules d'enseignement proposés sous forme d'université d'été par ICASSI¹⁶⁸ puis en Discipline Positive en débutant le parcours de certification afin de pouvoir former des équipes enseignantes. Nous avons également pris contact avec la collègue responsable de l'ULIS pro de notre établissement afin de lui communiquer les résultats de notre recherche et d'évoquer une collaboration future en mettant en place des ateliers de Discipline Positive dans sa classe. Enfin, nous avons commencé, pour la première fois cette année, à dérouler l'ensemble du programme d'ateliers DP à destination des élèves dans nos deux classes de CAP, dans le cadre d'un projet éducatif en collaboration avec les collègues d'enseignement professionnel titulaires de ces classes. A ce jour, seule une séance a été effectuée auprès de trois groupes. Les ressentis et les constats sont pour l'heure tout à fait encourageants.

Depuis toujours des physiciens font de la recherche en sciences physiques, des mathématiciens en mathématiques, des psychologues en psychologie, des enseignants en pédagogie et en sciences de l'éducation, etc. Le fait qu'une enseignante formée à la Discipline Positive fasse de cette dernière l'un de ses objets d'étude n'a donc rien de surprenant. Que ce travail fasse l'objet de débats, qu'il suscite de la curiosité, de l'intérêt voire de l'enthousiasme, voilà notre souhait. Nous rejoignons tous ceux qui, comme Eric Debarbieux et bien d'autres, pensent qu'il est temps d'agir afin de rendre le sourire et la joie d'apprendre à ceux de nos élèves qui malheureusement les ont perdus. Nous concluons donc tout logiquement avec les propos de Maria Montessori (1870-1952) : « La joie d'apprendre est autant indispensable à l'intelligence que la respiration au coureur. »

¹⁶⁸ « In 1962 Rudolf Dreikurs initiated an international program, named ICASSI (the International Committee of Adlerian Summer Schools and Institutes), for training people around the world in Individual Psychology – as founded by Alfred Adler. Following Dreikurs' death, ICASSI became a nonprofit organization with the structure and purpose of his early summer programs. It provides unique instructions and experiential learning for professional and personal development taught by an international faculty in a different country each year ». <https://www.icassi.net/>

Encadrés

Partie 1 - Le contexte général de l'étude (Revue de littérature)

Encadré 1 : Résumé du parcours scolaire de T. (TDA/H) à partir du témoignage de sa mère p. 35

Encadré 2 : Extrait de courrier d'un membre du Comité interministériel du handicap p. 36

Partie 2 - Du mal-être au bien-être des élèves à BEP (Vers une question de recherche)

Encadré 3 : Portrait de la directrice de Talentiel p. 64

Encadré 4 : Le point de vue de Michel S. Lévy, psychiatre p. 86

Partie 4 - La Discipline Positive (Cadre pratique)

Encadré 5 : Le processus d'élaboration du *Lebensstil* p. 167

Encadré 6 : L'école permet de révéler les lacunes éducatives familiales p. 172

Encadré 7 : Découragement et perte de confiance p. 173

Encadrés 8 et 9 : L'importance de la relation enseigné/enseignant p. 174

Encadrés 10 et 11 : Livret scolaire, appréciations et regard posé sur l'enfant p. 174

Encadré 12 : Test de QI et précocité p. 176

Encadré 13 : Rendre l'enseignement plus concret et transversal	p. 176
Encadré 14 : A propos du redoublement et de l'usage des « précepteurs »	p. 177
Encadré 15 : La prise en charge des élèves « en retard »	p. 178
Encadré 16 : S'appuyer sur les réussites des élèves	p. 178
Encadré 17 : Il faut connaître le sens le plus développé chez l'élève	p. 179
Encadré 18 : Il faut adapter les méthodes éducatives au système social démocratique	p. 183
Encadré 19 : La liberté est régie par des règles et induit des contraintes	p. 184

Partie 8 - Les résultats de la recherche

Encadré 20 : Les phénomènes de victimation et de harcèlement à l'école primaire	p. 333
---	--------

Partie 9 – La discussion de la recherche

Encadré 21 : Conclusion du rapport d'Eric Debarbieux intitulé : « Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École »	p. 345
---	--------

Figures

Partie 1 - Le contexte général de l'étude (Revue de littérature)

Figure 1 : Le contexte général de la recherche	p. 20
Figure 2 : Les grandes étapes de la scolarisation des élèves handicapés en France depuis 1975	p. 24
Figure 3 : Les modes de scolarisation du système inclusif français	p. 27
Figure 4 : Rencontre entre les plans/projets inclusifs et le projet d'établissement	p. 28
Figure 5 : Adaptation de la terminologie à l'évolution du système scolaire	p. 38
Figure 6 : Les élèves à besoins éducatifs particuliers	p. 41
Figure 7a : Les 10 CPS selon l'OMS	p. 45
Figure 7b : Evolution de la taxonomie des CPS	p. 46
Figure 8 : Définition des CPS selon Faribi (2009)	p. 46
Figure 9 : Les enjeux des CPS	p. 50
Figure 10 : Les compétences psychosociales, théorie et pratique au cours du temps	p. 52

Partie 2 - Du mal-être au bien-être des élèves à BEP (Vers une question de recherche)

Figure11 : Le contexte pratique du recueil de données	p. 54
---	-------

Figure 12 : La méthode pédagogique Anne-Séverine Jeanneau	p. 62
Figure 13 : Le modèle des trois anneaux de Renzulli (1978, 2002, 2005) et son explicitation	p. 68
Figure 14 : Neurophysiologie de la douance	p. 69
Figure 15 : Particularités du développement	p. 69
Figure 16 : Les cinq principes généraux qui sous-tendent les conceptions modernes et actuelles de la douance (Callahan, 2018)	p. 73
Figure 17 : Les difficultés possibles des enfants HP à l'école	p. 75
Figure 18 : Les points forts de l'élève précoce	p. 76
Figure 19 : Les critères diagnostiques du DSM-5 pour le TDA/H	p. 78
Figure 20 : Les difficultés des enfants TDA/H à l'école	p. 82
Figure 21 : Les forces du TDA/H	p. 83
Figure 22 : Les troubles dys	p. 85
Figure 23 : L'élaboration d'un projet de soins et d'accompagnement	p. 92
Figure 24 : Les diverses formes de collaboration	p. 97

Partie 3 - Le bien-être et l'estime de soi (Cadre théorique fusionné)

Figure 25 : Le cadre théorique fusionné du bien-être et de l'estime de soi	p. 102
Figure 26 : Les rapports d'échelle entre climat scolaire, qualité de vie et bien-être scolaire	p. 106
Figure 27 : Le climat scolaire à l'échelle macro	p. 110
Figure 28 : Le climat scolaire – Réseau Canopé	p. 111

Figure 29 : La qualité de vie scolaire	p. 119
Figure 30 : Les dimensions du bien-être scolaire	p. 122
Figure 31 : Vision systémique du bien-être scolaire	p. 126
Figure 32 : Modèle dynamique des trois dimensions de l'estime de soi	p. 145
Figure 33 : Le syndrome de l'échec scolaire	p. 147

Partie 4 - La Discipline Positive (Cadre pratique)

Figure 34 : Les principes fondateurs de la Discipline Positive	p. 155
Figure 35 : Les courants de psychologie les plus importants	p. 159
Figure 36 : Schéma synoptique de la formation de la personnalité	p. 165
Figure 37 : Le cycle adlérien	p. 192
Figure 38 : Les buts cachés	p. 192

Partie 5 - La recherche

Figure 39 : Présentation de la recherche	p. 202
--	--------

Partie 6 - La méthode générale

Figure 40 : Les cinq catégories de triangulation	p. 214
Figure 41 : Les trois catégories de triangulation retenues	p. 219
Figure 42 : Les trois triangulations qui jalonnent la recherche	p. 221
Figure 43 : Le principe de triangulation appliqué à la présente recherche	p. 224

Partie 7 - Une structure en triptyque (Protocole de recherche et méthodes d'analyse des données)

- Figure 44 : Une structure en triptyque p. 228
- Figure 45 : Le principe de triangulation appliqué à la présente recherche p. 231
- Figure 46 : L'architecture globale de la recherche p. 232
- Figure 47 : Réponses aux trois questions posées concernant le degré de représentativité des témoignages présentés sur le site de l'école p. 234
- Tableau 48 : Exemple de codage couleur – Premier traitement du corpus p. 242
- Figure 49 : Extrait de la grille de préparation d'entretien – Présentation orale de la tâche d'association verbale p. 269
- Figure 50 : Protocole de passation de l'activité dédiée à la tâche d'association verbale p. 270

Partie 8 - Les résultats de la recherche

- Figure 51 : La présentation des résultats p. 281

Partie 9 – La discussion de la recherche

- Figure 52 : Nuage de mots de la Partie 9 p. 336
- Figure 53 : Les composantes du processus d'*empowerment* p. 339

Tableaux

Partie 2 - Du mal-être au bien-être des élèves à BEP (Vers une question de recherche)

Tableau 1 : Caractéristiques des EIP validées scientifiquement p. 71

Tableau 2 : L'évolution des symptômes du TDA/H avec l'âge p. 80

Tableau 3 : Les répercussions des dys- à l'école p. 90

Partie 3 - Le bien-être et l'estime de soi (Cadre théorique fusionné)

Tableau 4 : Items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol
p. 136

Partie 7 - Une structure en triptyque (Protocole de recherche et méthodes d'analyse des données)

Tableau 5 : Exemple d'une dimension et de ses items – Questionnaire BE-scol
p. 237

Tableau 6 : Exemple d'une dimension et de ses items simplifiés en indicateurs
p. 238

Tableau 7 : Exemple d'une dimension, de ses items simplifiés en indicateurs et du codage couleur attribué
p. 239

Tableau 8 : Grille d'analyse simplifiée et codage couleur des dimensions du bien-être
p. 240

Tableau 9 : Grille définitive d'analyse du corpus primaire	p. 241
Tableau 10 : Exemple de tableau obtenu après réduction du corpus aux seuls UI et classification de ces derniers par dimension – Deuxième traitement du corpus	p. 243
Tableau 11 : Exemple de tableau regroupant les UI d'une dimension (ici version TE) – Troisième traitement du corpus	p. 244
Tableaux 12 et 13 : Les panels élèves et parents de l'étude primaire	p. 245
Tableau 14 : Grille de cadrage de l'enquête par questionnaires de l'étude secondaire	p. 257
Tableau 15 : Le panel élèves de l'étude secondaire	p. 260
Tableau 16 : Le panel élèves de l'étude secondaire	p. 261
Tableau 17 : Les huit entretiens constitutifs de l'étude tertiaire	p. 266
Tableau 18 : Hypothèses de recherche et triptyque d'études	p. 279

Partie 8 - Les résultats de la recherche

Tableau 19 : L'évocation des dimensions du bien-être dans les TE (Témoignages Elèves)	p. 284
Tableau 20 : L'évocation des dimensions du bien-être dans les TP (Témoignages Parents)	p. 285
Tableau 21 : L'évocation d'un avant et/ou d'un après dans les TE en fonction des dimensions du bien-être	p. 287
Tableau 22 : L'évocation d'un avant et/ou d'un après dans les TP en fonction des dimensions du bien-être	p. 288

Tableau 23 : L'évocation de la dimension « Relations avec les enseignants » dans les TE	p. 291
Tableau 24 : L'évocation de la dimension « Activités scolaires » dans les TE	p. 293
Tableau 25 : L'évocation de la dimension « Relations paritaires » dans les TE	p. 295
Tableau 26 : L'évocation de la dimension « Relation à soi » dans les TE	p. 297
Tableau 27 : L'évocation de la dimension « Relations avec les enseignants » dans les TP	p. 299
Tableau 28 : L'évocation de la dimension « Sentiment de sécurité » dans les TP	p. 301
Tableau 29 : L'évocation de la dimension « Relation à soi » dans les TP	p. 303
Tableau 30 : Synthèse des résultats de l'étude primaire en fonction des hypothèses de recherche	p. 305
Tableau 31 : Synthèse des résultats de l'étude secondaire en fonction des hypothèses de recherche	p. 319
Tableau 32 : Synthèse des résultats de l'étude tertiaire en fonction des hypothèses de recherche et des résultats de l'étude primaire et de l'étude secondaire	p. 321
Tableau 33 : Synthèse des résultats de l'étude tertiaire en fonction de l'hypothèse de recherche 3	p. 327
Tableau 34 : Synthèse des résultats du triptyque d'études	p. 330

Bibliographie

- Abbé, A. (2016). Analyse de données textuelles d'un forum médical pour évaluer le ressenti exprimé par les internautes au sujet des antidépresseurs et des anxyolitiques. Université Paris-Saclay, École doctorale Santé Publique (2015-...; Kremlin-Bicêtre, Val-de-Marne). Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01410526>
- Adler, A. (2006). L'enfant difficile: technique de la psychologie individuelle comparée. Paris: Payot & Rivages.
- Adler, A., Lannoy, D. de, & Schaffer, H. (2000). L'Education des enfants. Paris: Payot.
- Akoun, A., & Pailleau, I. (2017). Vive les zatyptiques ! Aidons nos enfants surdoués, hypersensibles, dys- et autres zèbres de 3 à 20 ans à s'épanouir. Paris: Leduc. S éditions.
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas (Maison des Sciences de l'Homme, Vol. PraTICs, p. 15-25). Albero B., Poteaux N. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00579008>
- André, C. (2005). L'estime de soi. Recherche en soins infirmiers, 82(3), 26. <https://doi.org/10.3917/rsi.082.0026>
- Aspects essentiels de la loi du 11 février 2005, dite loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

- (2006). *Reliance*, 22(4), 81-85. <https://doi.org/10.3917/reli.022.0081>
- Association de psychologie scientifique de langue française, & Bacro, F. (Éd.).
(2014). *La qualité de vie approches psychologiques*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège: étude longitudinale. *Enfance*, 2017(01), 61-80. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001057>
- Bally Lenoir, M. (2012). *Le bien-être de l'élève au collège: Représentations des professeurs et des élèves (Education Psychologie Information Communication)*. Université Lumière Lyon 2, Lyon, France. Consulté à l'adresse http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2012/bally_m
- Baptiste, A. (2011). *Estime de soi et élèves en difficulté scolaire (mémoire)*. UNIVERSITÉ D'ORLÉANS IUFM Centre Val de Loire. Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00639554>
- Bardin, L. (1977). L'horoscope d'un magazine: une analyse de contenu. *Communication et langages*, 34(1), 79-93. <https://doi.org/10.3406/colan.1977.4405>
- Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545. <https://doi.org/10.7202/016276ar>
- Benoit, H. (2014). *Les dispositifs inclusifs: freins ou leviers pour l'évolution des*

- pratiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 189. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0189>
- Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C., & Mainardi Crohas, G. (2010). La Triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* (p. 1-8). Université de Genève.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bernard, J.-B. (2007). L'enfant « aidé » à l'école: de la position de difficulté d'apprentissage passagère à la situation d'échec scolaire avéré (*Sciences de l'éducation*). Lumière Lyon 2.
- Besançon, M., Fenouillet, F., & Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, (43), 178-184.
- Bettner Ph.D., B. L. (2012). *Die « schöpferische Kraft ». wie Kinder ihre Persönlichkeit erschaffen*. Tuttlingen: Peter Pollak Verlag.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, (32(2)), 248-253.
- Blin, J.-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2003). *Classes difficiles: des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris; Toulouse: Delagrave; IUFM Midi-Pyrénées.
- Boeree, G. (2006). *Personality Theories*. USA: Shippensburg University. Consulté

à l'adresse <http://webpace.ship.edu/cgboer/perschapterspdf.html>

- Bolognini, M., Prêteur, Y., & Bariaud, F. (1998). *Estime de soi: perspectives développementales*. Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestle
- Bonvin, P., Ramel, S., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). *Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques efficaces. Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers / Education of students with special educational needs*, 7(2), 127-134. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.007>
- Bouchez, P. (2007). *Comment restaurer l'estime de soi pour aider les élèves à s'engager dans les apprentissages: un exemple en activité d'expression*. Centre IUFM de Lille. Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00695005>
- Briais, S. (2016). *Comment valoriser l'estime de soi chez les élèves et les apprenants? (mémoire)*. UNIVERSITÉ D'ORLÉANS ET DE TOURS ESPE Centre Val de Loire, Tours. Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01386738>
- Broussouloux S., Capuano-Delestre V., Gilbert P., & Lefevre B., Lefèvre F., Urcun J.-M. (2009). *Troubles « dys » de l'enfant. Guide ressources pour les parents (Jeanne Herr)*. Saint-Denis: INPES.
- Brühlmeier, A. (1988, octobre 6). *Die Individualpsychologie Alfred Adlers*. <http://www.bruehlmeier.info/adler.htm>.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). *Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche*. In *Les représentations sociales (De Boeck)*. Bruxelles.

- Calvès, A.-E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 200(4), 735.
<https://doi.org/10.3917/rtm.200.0735>
- Cecchi-Tenerini, R. (2012). L'estime de soi: un facteur de réussite et de relations harmonieuses à l'école. *Actions Santé. Magazine trimestriel d'éducation pour la santé. ADOSEN*, (176).
- Chabrol, C., & Vrignaud, P. (2013). Représentations des professions: quel est l'impact des méthodes ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (42/4).
<https://doi.org/10.4000/osp.4215>
- Chadsey, T., & McVittie, J. (s. d.). *The Positive Discipline School Using solution focused discipline to build a powerful learning community that models mutual respect and supports academic excellence* (Certified Positive Discipline Associates). Positive Discipline Association.
- Chevallier, E., De Léonardis, M., & Courtinat-Camps, A. (2013). Développement de l'estime de soi et scolarisation en Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS) chez des enfants âgés de 7 à 12 ans. In 6ème Colloque international du RIPSYDEVE; *Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation* (p. 340-347). France. Consulté à l'adresse <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01019630>
- Climat scolaire et bien-être à l'école. (2015). Paris: Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Cockenpot Alice , Cartau Mona-Lisa. (2016). *Estime de soi et apprentissages scolaires: De la revalorisation à la gestion de classe (mémoire)*. ESPE Languedoc-Rousillon - Université de Montpellier. Consulté à l'adresse

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01615199>

- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, (50), 81-88.
- Coudronnière, C., Bacro, F., & Guimard, P. (2016). Les relations entre la qualité de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle. *Psychologie française*, (62), 387-401.
- Coudronnière, Charlotte. (2016). La qualité de vie des enfants âgés de 5 à 11 ans: conceptualisation, auto-évaluation et relations avec le contexte de scolarisation chez les élèves présentant une déficience intellectuelle (Psychologie du développement). Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes.
- Coudronnière, Charlotte, & Mellier, D. (2016, novembre). Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap. *Revue de questions. CNESCO*.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers / Education of students with special educational needs*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., ... Vrand, R. (2012). Le « climat scolaire »: définition, effets et conditions d'amélioration. (Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire). Ministère de l'Education nationale. MEN-DGESCO/observatoire international de la Violence à l'école.

- Debarbieux, Eric. (2011). Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École (Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative). Université Bordeaux Segalen: Observatoire International de la Violence à l'École.
- Debarbieux, Eric, & Montoya, Y. (2011). Victimations et harcèlements en France: Le cas de l'école élémentaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 9. <https://doi.org/10.3917/nras.053.0009>
- Debarre, J., Robin, S., & Bouffard, B. (2016). Les compétences psychosociales en Poitou-Charentes: levier émergent d'amélioration de la santé publique. ORS Poitou-Charentes, *Bulletin Santé mentale, suicide et addictions*, 8.
- Desombre, C., Carpentier, J.-J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C., & Ryckebusch, C. (2013). Identifier des Besoins éducatifs particuliers: analyse des obstacles et propositions pour l'action. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 62(2), 197. <https://doi.org/10.3917/nras.062.0197>
- Die Individualpsychologie Alfred Adlers. (s. d.). Das Human Encouragement Institute.
- Dr. Rasha S. Sharaf. (2017). Positive Discipline Evaluation "Second Annual Report" 2016/2017 A Groupe Scolaire Oasis (GSO) Led Initiative (p. 48). Egypte.
- Dreikurs, R. (2014). *Grundbegriffe der Individualpsychologie* (14. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dreikurs, R., & Blumenthal, E. (2009). *Psychologie im Klassenzimmer* (3. Aufl). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Dreikurs, R., Blumenthal, E., & Schürer, Y. (2010). *Wie Eltern besser werden: die häufigsten Erziehungsfehler und ihre Lösung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dreikurs, R., Cassel, P., Dreikurs-Ferguson, E., & Rogge, J.-U. (2009). *Disziplin ohne Tränen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dreikurs, R., Gould, S., & Corsini, R. J. (2005). *Familienrat: der Weg zu einem glücklichen Zusammenleben von Eltern und Kindern* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dreikurs, R., Leschallier de l'Isle, I., & Soltz, V. (1981). *Le défi de l'enfant*. Paris: R. Laffont.
- Dreikurs, R., Soltz, V., & Rogge, J.-U. (2018). *Kinder fordern uns heraus: wie erziehen wir sie zeitgemäß?* (E. A. Blumenthal, Trad.) (Erste Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ebersold, S. (2009). « Inclusion » 1. *Recherche & formation*, (61), 71-83.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Ebersold, S., & Detraux, J.-J. (2013). *Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers / Education of students with special educational needs*, 7(2), 102-115.
<https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Emmanuelli, M. (2014). Préface. In J.-Y. Chagnon, *Approche clinique des troubles instrumentaux (dysphasie, dyslexie, dyspraxie)* (p. XIII). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.chagn.2014.01.0013>
- Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). *Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote*. *Enfance*,

2017(01), 37-60. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001045>

Esquivel, A. (s. d.). Learning through Positive Discipline and intrinsic motivation (Degree Master of Education). Southwest Texas State University San Marcos, Texas.

Fabien Bacro, Séverine Ferrière, Agnès Florin, & Philippe Guimard, Hué Ngo (Unvh). (2014). Le bien-être des élèves à l'école et au collège: validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles (Rapport terminal de recherche No. Convention n°2013-013 avec le MEN (DEPP), le Défenseur des droits (DD) et l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé)) (p. 147). Université de Nantes.

Famose, J.-P., & Bertsch, J. (2009). L'estime de soi: une controverse éducative. Paris: Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/l-estime-de-soi-une-controverse-educative--9782130554240.htm>

Faribi, A. (2009). Développement des compétences psychosociales des enfants et des jeunes au Maroc. Royaume du Maroc: Ministère de l'Education Nationale - UNICEF.

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire: intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro111(3), 341. <https://doi.org/10.3917/cips.111.0341>

Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte. *Sociologie*, 4(4), 431-449. <https://doi.org/10.3917/socio.044.0431>

- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, 64(2), 421-444. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0421>
- Francesco Avvisati, Marc Gurgand, Nina Guyon, Eric Maurin. (2010). Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée. Haut commissaire de la jeunesse: Ecole d'économie de Paris.
- Fraschini, J. (2012). Des pédagogies valorisantes. *Actions Santé. Magazine trimestriel d'éducation pour la santé. ADOSEN*, (176), 10-11.
- Garcia, C., & Veltcheff, C. (2016). Oser le bien être au collège. Brignais: Le Coudrier.
- Gatard, R. (2016). Place du pédiatre en parentalité aujourd'hui. *Le Pédiatre*, (275), 9-13.
- Gilles, É. (2013). L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 311. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0311>
- Gloaguen, A., & Le Bihan, C. (2011). Estime de soi & climat de classe à l'école primaire (Master professorat des écoles et métiers de l'enseignement). IUFM de Bretagne - Université de Rennes, Rennes.
- Guedeney, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : apports de la théorie de l'attachement. *Devenir*, 23(2), 129-144. <https://doi.org/10.3917/dev.112.0129>
- Guimard, P. (2010). L' évaluation des compétences scolaires. Rennes: Presses

Univ. de Rennes.

- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Hué, N. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & Formation*, (88-89), 163-184.
- Günter, M. (2015). Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH): un trouble de la transformation des affects et de la pensée? *L'Année psychanalytique internationale*, 2015(1), 121.
<https://doi.org/10.3917/lapsy.151.0121>
- Habib, M. (2011). Le cerveau de l'hyperactif : entre cognition et comportement. *Développements*, 9(3), 26. <https://doi.org/10.3917/devel.009.0026>
- Habib, M. (2014). La constellation des dys [bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles]. Paris: De Boeck - Solal.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal: Harmattan.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques et méthodologiques (Vol. Chapitre 3). Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestle
- Huyghebaert, J. (2012). L'estime de soi des élèves de SEGPA. IUFM Nord-Pas-de-Calais - Université d'Artois. Consulté à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868846>
- J. Larivée, S., Kalubi, J.-C., & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525.
<https://doi.org/10.7202/016275ar>

- Jendoubi, V. (2002a). L'estime de soi et l'école. *Résonances*, 7-9.
- Jendoubi, V. (2002b, avril 3). Estime de soi et éducation scolaire. République du Canton de Genève, Département de l'instruction publique, Service de la recherche en éducation.
- Jendoubi, V. (2005). L'estime de soi et l'école. *Animation et Education*, Dossier: Estime de soi et des autres(186), 14-17.
- Jody McVittie. (2003). Research Supporting Positive Discipline in Homes, Schools and Communities (Certified Positive Discipline Associate) (p. 14).
- Jovic, L. (1987). L'entretien de recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 75-81.
- Kergoat, P., Capdevielle-Mougnibas, V., Courtinat-Camps, A., Jarty, J., Lemistre, P., & Saccomano, B. (2016). Du bien-être au sens de l'expérience des élèves et des enseignants.e.s de lycée professionnel. Une analyse genrée des conditions de vie, des rapports à la formation et au travail. (Rapport terminal de recherche No. Convention n°2013-020) (p. 220). Marseille: DEPP.
- Khoshrouy-Sefat, D. H. (s. d.). Individualpsychologie Alfred Adlers (Eine Einführung). ALFRED ADLER INSTITUT - MAINZ (AAIM).
- Lamboy, B., Fortin, J., Azorin, J.-C., & Nekaa, M. (2015). Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. *La santé en action*, Dossier thématique(431), 52.
- Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment? *Devenir*, 26(4), 307. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- LaSala, T., McVittie, J., & Smitha, S. (2015a). Discipline positive dans

- l'établissement et dans la classe: guide des activités à mener avec les élèves. Paris: Ed. du Toucan.
- LaSala, T., McVittie, J., & Smitha, S. (2015b). Discipline positive dans l'établissement et dans la classe: guide pour la mise en place globale de la démarche. Paris: Ed. du Toucan.
- Lavigne, C., & Philip, C. (2016). Handicap, parole de témoin et parole d'expert: vers une co-construction des discours?: Présentation du dossier. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 75(3), 5. <https://doi.org/10.3917/nras.075.0005>
- Leblanc, R., & Chevrier, J. (2000). Le style d'apprentissage. Education et francophonie, XXVIII:1, 189.
- Lemieux, V. (1989). Le pouvoir dans la réalisation des politiques sociales. Service social, 38(2-3), 179. <https://doi.org/10.7202/706437ar>
- Leray, C. (2008). L'analyse de contenu: de la théorie à la pratique: la méthode Morin-Chartier. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lévy, M. (2009). Dyslexie, dysphasie, hyperactivité: neuropédiatrie ou pédopsychiatrie? *Empan*, 74(2), 141. <https://doi.org/10.3917/empa.074.0141>
- Lévy, M. S. (2016). Dyslexie, dysphasie: Partie I. *Empan*, 101(1), 12. <https://doi.org/10.3917/empa.101.0012>
- Livian, Y. (2015, janvier 12). INITIATION A LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE EN SHS: réussir son mémoire ou thèse. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083>
- Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P. (2016). Les représentations sociales:

théories, méthodes et applications.

- Manetta, C., Urdapilleta, I., & Sales-Wuillemin, É. (2009). Étude des représentations en contexte: une méthodologie combinant l'analyse Alceste et la méthode des opérateurs de liaison. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Numéro 84(4), 81. <https://doi.org/10.3917/cips.084.0081>
- Mensa-Schrèque, M.-F. (2013). *De l'estime de soi à la réussite scolaire: les valeurs éthiques au conseil de coopérative de classe*. Paris: L'Harmattan.
- Meram, D. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école: [enjeux, démarches, outils]*. Lyon: Chronique sociale.
- Moirand, S. (2016). *Thalassothérapie, thermalisme et bien-être: Du profil sémantique du mot bien-être aux portraits discursifs des publics*. In *Médias et bien-être. Discours et représentations* (Bononia University Press, Vol. 32, p. 1-14). Bologne, Italie: Roberta Pederzoli, Licia Reggiani, Laura Santone. Consulté à l'adresse <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01471258>
- Mormin, G., & Viguier, R. (1991). *Adler et l'adlérisme*. Paris: PUF.
- Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). *Avant-propos*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Nelsen, J. (1979). *The effectiveness of adlerian parent and teacher. Study groups in changing child maladaptive behavior in a positive direction*. San Francisco, California 94117.
- Nelsen, J., Erwin, C., & Duffy, R. (2007). *Positive discipline for preschoolers: for their early years--raising children who are responsible, respectful, and*

- resourceful (Completely rev. and expanded 3rd ed). New York: Three Rivers Press.
- Nelsen, J., Foster, S., & Raphael, A. (2011). Positive discipline for children with special needs (1st ed). New York: Three Rivers Press.
- Nelsen, J., & Lott, L. (2015). Guide formateurs en Discipline Positive pour les parents. Paris: Ed. du Toucan.
- Nelsen, J., Lott, L., & Sabaté, B. (2014). La discipline positive pour les adolescents Comment accompagner nos ados, les encourager et les motiver, avec fermeté et bienveillance. Paris: Ed. du Toucan.
- Nelsen, J., Sabaté, B., & Delacroix, S. (2014). La discipline positive: en famille, à l'école, comment éduquer avec fermeté et bienveillance. Paris: Marabout.
- Nguyen, T. P. (2016). La qualité de vie et le bien-être à l'école en France: quelle place dans les textes institutionnels? (Rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école). CNESCO.
- Ninacs, W. A. (1995). Empowerment et service social: approches et enjeux. *Service social*, 44(1), 69. <https://doi.org/10.7202/706681ar>
- Nurra, C. (2011). FAMOSE Jean-Pierre & BERTSCH Jean. L'estime de soi : une controverse éducative. Paris : PUF, 2009, 192 p. *Revue française de pédagogie*, 174(1), 144-145.
- Observatoire du CRDI. (2016). Scolarisation en milieu ordinaire des enfants handicapés (Rapport d'évaluation de la thématique du PRS de Bourgogne) (p. 102). Observatoire du CRDI.
- Ouafki, M. (2014). Le guide second degré. Pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative dans les collèges et lycées. DGESCO, MENESR.

- Philip, C. (2013, septembre). L'inclusion scolaire: qu'en est-il? Consulté à l'adresse blogs.lexpress.fr/the-autist/files/2013/09/L_inclusion-scolaire-2-C-PHILIP.pdf
- Philip, C. (2016). Témoignage de la mère de T., diagnostiqué TDA/H. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75(3), 199. <https://doi.org/10.3917/nras.075.0199>
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de psychologie*, Tome XLI(384).
- Pierrehumbert, Blaise, Tamagni Bernasconi, K., & Geldof, S. (1998). *Estime de soi et alternatives pédagogiques (Vol. Chapitre 9)*. Lausanne, Suisse: Delachaux et Niestle
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. In *Recherches qualitatives (Vol. 24, p. 58-82)*.
- Pinel-Jacquemin, S., & Zaouche Gaudron, C. (2017). Spécificités du bien-être scolaire des enfants en situation de précarité. *Enfance*, 2017(01), 105-122. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001070>
- PISA 2015 Results: Students' Well-Being (Volume III). (s. d.).
- Pollak, M., & Heinich, N. (1986). Le témoignage. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 3-29. <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2314>
- Potter, S. (1999). *Positive Interaction Among Fifth Graders: Is it a Possibility? The Effects of Classroom Meetings on Fifth-Grade Student Behavior (Degree Master of Education)*. Southwest Texas State University San Marcos, Texas.

Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 93.
<https://doi.org/10.7202/001573ar>

Premier Ministre, Secrétariat d'état chargé des personnes handicapées, Ministère de l'éducation nationale. (2018). Ensemble pour l'école inclusive (p. 12). Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid132935/ensemble-pour-l-ecole-inclusive.html#Diagnostic_et_grands_axes_de_progres

Prof. Mounir Abou Assali. (2015). Developing Positive Discipline in Iraq. Positive Discipline Strategy Implementation. Guidelines (p. 57). Baghdad, Iraq: In cooperation with the Republic of Iraq, the Unicef and the Positive Discipline National Technical Working Group.

Quennemet, A.-S. (2016). La motivation autodéterminée des apprenants: la Discipline Positive comme vecteur motivationnel dans les apprentissages (mémoire de Master 1). Université Lumière Lyon 2, Institut des Sciences et des Pratiques d'Education et de formation.

Quennemet, A.-S. (2017). La motivation autodéterminée des apprenants: la Discipline Positive comme vecteur motivationnel dans les apprentissages (Master 1 en Sciences de l'éducation et de la formation). Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.

Rentree2013-Handicap_266906.pdf. (s. d.). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/90/6/Rentree2013-Handicap_266906.pdf

Renzulli, J. (2006). Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent? *Bulletin de psychologie*, Numéro

485(5), 463. <https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0463>

- Robbes, B. (2015). Note sur la Discipline Positive. Consulté à l'adresse https://www.meirieu.com/ECHANGES/robbes_discipline_positive.pdf
- Roeder Platt, A. (s. d.). Efficacy of class meetings in elementary schools. California State University, Sacramento.
- Romano, H. (2016). Les Risques Psycho-Sociaux Scolaires (RPSS). La psychiatrie de l'enfant, 59(1), 209-224. <https://doi.org/10.3917/psy.591.0209>
- Rousseau, N., Point, M., & Vienneau, R. (2014). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse (Rapport de recherche No. 2014- AP-179083) (p. 57). Trois-Rivières: Université du Québec.
- Rüedi, D. J. (1997). Erziehung zum Mitmenschen - Zur Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik - 60 Jahre nach seinem Tod. PÄD Forum, PÄD EXTRA + Pädagogisches Forum(5), 428-437.
- Rüedi, D. J. (2011, septembre 19). Ein adlerianischer Ansatz der Erziehung. Akademie für Individualpsychologie.
- Saint-Martin, C. de. (2014). Que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école? Un empan liminal (Theses). Université de Cergy Pontoise, ECOLE DOCTORALE DROIT ET SCIENCES HUMAINES ED 284 LABORATOIRE EMA ECOLE, MUTATIONS, APPRENTISSAGES EA 4507. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01150931>
- Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête. In Cours de psychologie sociale 1 (M. Bomberg et A. Trognon (Eds), p. 7-32). PUF

- Salès-Wuillemin, E. (2007). Catégorisation et représentations sociales. In Cours de psychologie sociale 2 (M. Bomberg et A. Trognon (Eds), p. 7-32). PUF
- Salès-Wuillemin, É., Galand, C., Cabello, S., & Folcher, V. (2011). "Validation d'un modèle tri-componentiel pour l'étude des représentations sociales à partir de mesures issues d'une tâche d'association verbale? Les cahiers internationaux de psychologie sociale, Numéro 91(3), 231. <https://doi.org/10.3917/cips.091.0231>
- Santé publique France. (2018, septembre). Dossier Promotion de la santé à l'école : agir sur le climat scolaire. La santé en action, (445), 52.
- Santé publique France, & Anne-Sophie Pourchez. (2018, septembre). «La posture de bienveillance et de fermeté permet d'améliorer le climat scolaire». La santé en action, (445), 31-32.
- Siaud-Facchin, J. (2006). L'enfant surdoué: l'aider à grandir, l'aider à réussir. Paris: O. Jacob.
- Spiel, O. (1954). La doctrine d'Alfred Adler dans ses applications à l'éducation scolaire. Paris: Payot.
- Thomazet, S. (2012). Quelques réflexions autour des obstacles à l'inclusion des élèves en situation de handicap et de l'articulation scolarité/soins. Présenté à Bilan neuropsychologique et démarches pédagogiques, Lyon, France: INSHEA.
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité. Salamanque, Espagne. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427fo.pdf>

- Vallieres, E. F., & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et Validation Canadienne-Française de L'échelle de L'estime de Soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25(2), 305-316.
<https://doi.org/10.1080/00207599008247865>
- Vergès, E. (2009). Ethique et déontologie de la recherche scientifique, un système normatif communautaire. In *Qu'en est-il du droit de la recherche ?* (LGDJ, p. 131). J. Larrieu.
- Vernier, M., Monceaux, L., Daille, B., & Dubreil, E. (2009). Catégorisation des évaluations dans un corpus de blogs multi-domaine. *Revue des Nouvelles Technologies de l'Information*, 45-70.
- Viguié, R. (2000). Introduction à la lecture d'Alfred Adler: la psychologie individuelle, une psychanalyse humaniste. Paris: L'Harmattan.
- Vilatte, J.-C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. Présenté à Formation « Evaluation », Grisolles, France: Laboratoire Culture & communication, Université d'Avignon.
- Vorms, M. (2015). La valeur probante du témoignage : perspectives épistémologique et juridique. *Cahiers philosophiques*, 142(3), 21-52.
<https://doi.org/10.3917/caph.142.0021>
- Vyboh-Poirier, M. (2016a). Expérimentation de la Discipline Positive au sein d'un groupe de première année du primaire (Maîtrise en enseignement au préscolaire et au primaire). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e VOUTEAU Stéphanie

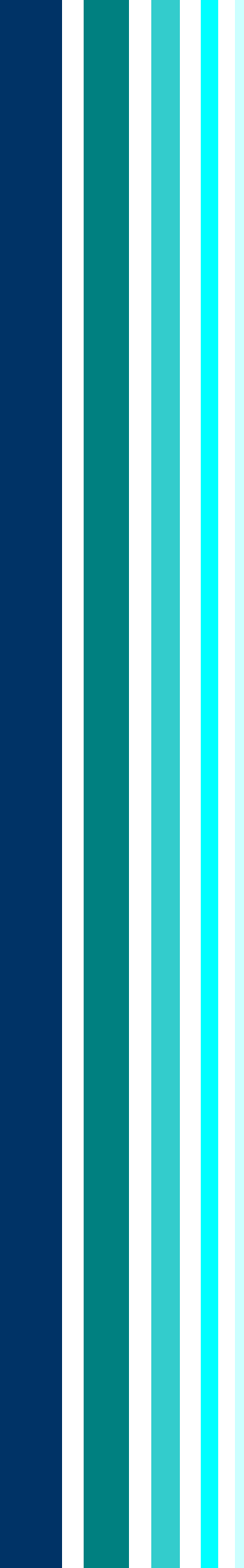
étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- 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 : 14/11/2018

Signature : 



« Nous passons quinze ans à l'école et pas une fois on nous apprend la confiance en soi, la passion et l'amour qui sont les fondements de la vie. »

Albert Einstein, (1879 – 1955).

Résumé

Cette recherche a pour point de départ un triple constat : le mal-être scolaire de certains élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) scolarisés en milieu ordinaire, le désarroi de leurs familles face à cette situation ainsi que celui de leurs enseignants. Malgré l'hétérogénéité des profils d'élèves concernés, les programmes de développement des compétences psychosociales (CPS) semblent être une piste d'action prometteuse, en particulier celui de la Discipline Positive (DP). C'est le choix opéré depuis 2015 par l'école Talentiel en région parisienne, premier établissement français labellisé « Lab School » en Discipline Positive. Cette école accueille des élèves EIP, TDA/H et dys- en situation de mal-être scolaire. La présente étude de cas a donc permis d'explorer en quoi un programme de développement des CPS comme la DP permettrait d'améliorer le bien-être scolaire de ces élèves et redynamiserait leur estime d'eux-mêmes.

Mots-clés :

éducation inclusive / élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) / compétences psychosociales (CPS) / Discipline Positive (DP) / bien-être scolaire / estime de soi / collaboration école-famille

Summary

This research starts with several observations: the feeling of unease displayed in school by some students with special needs schooled in an ordinary environment and the disarray of their families - same goes for their teachers - faced with this situation. Despite the diversity of the students' profiles concerned, life skills programs seem to be a promising course of action, in particular Positive Discipline (PD). Since 2015 in the Parisian region, Talentiel School, the first "Lab School" for Positive Discipline in France, chose this method. This institution welcomes students such as intellectually gifted children or children suffering with attention-deficit disorder (ADD) and learning disabilities, all of them in a situation of academic ill-being. This case study has explored how a psychosocial skills program, like positive discipline, can improve those students' well being in school and boost their self esteem.

Key words:

inclusive education / students with special needs / life skills / Positive Discipline (PD) / school well being / self esteem / school-family collaboration

MASTER 2 MEEF :

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

MENTION PIF : PRATIQUES ET INGENIERIE DE LA FORMATION

**PARCOURS MASH : METIERS DE L'ADAPTATION ET DE LA
SCOLARISATION DES ELEVES EN SITUATION DE HANDICAP**

Du mal-être au bien-être d'élèves à besoins éducatifs particuliers

**La Discipline Positive comme vecteur de bien-être
scolaire**

Etude de cas

ANNEXES

Stéphanie Vouteau Douet

Annexes

Partie 1 - Le contexte général de l'étude (Revue de littérature)

Annexe 1 : Définition des 10 CPS de l'OMS p. 5

Partie 2 - Du mal-être au bien-être des élèves à BEP (Vers une question de recherche)

Annexe 2 : Autorisation individuelle de diffusion p. 6

Annexe 3 : Plaquette de l'école Talentiel (septembre 2010) p. 7

Annexe 4 : Lettre d'intention pour le parcours de certification en Discipline Positive (DP) p. 16

Annexe 5 : Questionnaire Directrice de Talentiel p. 18

Annexe 6 : Prix, diplômes, trophées et labels p. 26

Annexe 7 : Les six profils d'enfants à haut potentiel d'après Betts et Neihart (1988) - ANPEIP p. 29

Annexe 8 : Caractéristiques des EIP – Groupe de travail MPE p. 30

Annexe 9 : Exemples de signes permettant aux enseignants de repérer un élève TDA/H p. 33

Annexe 10 : Aménagements possibles à mettre en place en classe pour apprivoiser le TDA/H p. 34

Partie 3 - Le bien-être et l'estime de soi (Cadre théorique fusionné)

Annexe 11 : Résultats PISA 2015 p. 36

Partie 4 - La Discipline Positive (Cadre pratique)

Annexe 12 : Projet pilote de Discipline Positive dans la Somme p. 41

Partie 7 - Une structure en triptyque (Protocole de recherche et méthodes d'analyse des données)

Annexe 13 : Etude primaire – Corpus brut p. 43

Annexe 14 : Dimensions du bien-être et items - Questionnaire BE-scol p. 50

Annexe 15 : Dimensions du bien-être, items, indicateurs associés p. 51

Annexe 16 : Dimensions du bien-être, items, indicateurs associés et codage couleur p. 53

Annexe 17 : Etude primaire – Corpus codé p. 55

Annexe 18 : Etude primaire – Tableaux corpus codé UI p. 62

Annexe 19 : Etude primaire – Tableaux dimensions du bien-être et UI p. 74

Annexe 20 : Etude secondaire – Questionnaire élève vierge p. 83

Annexe 21 : Etude secondaire – Questionnaire parent vierge p. 88

Annexe 22 : Etude secondaire – Mail de diffusion de l'enquête par questionnaires p. 93

Annexe 23 : Etude tertiaire – Documents préparatoires aux entretiens p. 94

Annexe 24 : Etude tertiaire – Corpus brut p. 102

Annexe 25 : Etude tertiaire – Corpus codé p. 130

Annexe 26 : Etude tertiaire – Corpus codé et réduit p. 157

Partie 8 - Les résultats de la recherche

Annexe 27 : Etude secondaire – Questionnaire élève – Réponses brutes
p. 171

Annexe 28 : Etude secondaire – Questionnaire parent – Réponses brutes
p. 175

Annexe 29 : Etude secondaire – Questionnaire élève – Réponses traitées
p. 178

Annexe 30 : Etude secondaire – Questionnaire parent – Réponses traitées
p. 187

Annexe 1 : Définition des 10 CPS de l'OMS

Chacune de ces aptitudes a été décrite⁷ en se référant aux travaux de psychologie sociale et cognitive.

" Apprendre à résoudre les problèmes nous aide à faire face à ceux que nous rencontrerons inévitablement tout au long de notre vie. Des problèmes personnels importants, laissés sans solution, peuvent à la longue maintenir un stress mental et entraîner une fatigue physique.

Apprendre à prendre des décisions nous aide à les prendre de façon constructive. Cela peut avoir des conséquences favorables sur la santé, si les décisions sont prises de façon active, en évaluant les différentes options et les effets de chacune d'entre elles.

La pensée créative contribue à la fois à la prise de décision et à la résolution de problèmes en nous permettant d'explorer les alternatives possibles et les diverses conséquences de nos actions et de notre refus d'action. Cela nous aide à regarder au-delà de notre propre expérience [...]. La pensée créative peut nous aider à répondre de façon adaptative et avec souplesse aux situations de la vie quotidienne.

La pensée (ou l'esprit) critique est la capacité à analyser les informations et les expériences de façon objective. Elle peut contribuer à la santé en nous aidant à reconnaître et à évaluer les facteurs qui influencent nos attitudes et nos comportements, comme les médias et les pressions de nos pairs.

La communication efficace signifie que nous soyons capables de nous exprimer à la fois verbalement et non verbalement, de façon appropriée à notre culture et aux situations. Cela peut signifier être capables d'exprimer nos désirs à propos d'une action dans laquelle on nous demande de nous impliquer. Cela peut également signifier être capables de demander des conseils quand cela s'avère nécessaire.

Les aptitudes relationnelles nous aident à établir des rapports de façon positive avec les gens que nous côtoyons. Cela signifie être capables de lier et conserver des relations amicales, ce qui peut être

d'une grande importance pour notre bien-être mental et social. Cela signifie également garder de bonnes relations avec les membres de notre famille, source importante de soutien social. Il s'agit aussi de savoir interrompre des relations d'une manière constructive.

Avoir conscience de soi-même, c'est connaître son propre caractère, ses forces et ses faiblesses, ses désirs et ses aversions. Cela nous aide à reconnaître les situations dans lesquelles nous sommes stressés ou sous pression. C'est indispensable aussi pour établir une communication efficace, des relations interpersonnelles constructives et pour développer notre sens du partage d'opinions avec les autres.

Avoir de l'empathie pour les autres : Il s'agit d'imaginer ce que la vie peut être pour une autre personne même dans une situation qui ne nous est pas familière. Cela peut nous aider à accepter les autres qui sont différents de nous et à améliorer nos relations sociales, par exemple dans le cas de diversité ethnique. Savoir partager différents points de vue nous aide à encourager un comportement humanitaire envers les gens qui ont besoin d'assistance ou de tolérance : les malades atteints du sida par exemple ou les gens ayant une maladie mentale et qui peuvent être stigmatisés ou frappés d'ostracisme par les personnes dont ils dépendent.

Faire face à son stress suppose d'en reconnaître les sources et les effets et de savoir en contrôler le niveau. Nous pouvons alors agir de façon à réduire les sources de stress, par exemple, en modifiant notre environnement physique ou notre style de vie. Nous pouvons également apprendre à nous relaxer pour que les tensions créées par un stress inévitable ne donnent pas naissance à des problèmes de santé.

Pour faire face aux émotions, il faut savoir reconnaître les siennes et celles des autres. Il faut être conscient de leur influence sur les comportements et savoir quelles réactions adopter. Les émotions intenses comme la colère ou la tristesse peuvent avoir des effets négatifs sur notre santé si nous ne réagissons pas de façon appropriée " (OMS, 1993).

7 K. ODDOUX, *La communication sur la santé auprès des jeunes. Analyses et orientations stratégiques*, 2000.

Source : « Développer les compétences psychosociales des jeunes. Un outil au service du formateur », Collège régional d'éducation pour la santé de Champagne-Ardenne, 2002

Annexe 2 : Autorisation individuelle de diffusion

AUTORISATION INDIVIDUELLE DE DIFFUSION

Je soussigné(e):

Nom : MENJON

Prénom : Anne Séverine

Adresse : [REDACTED]

Code postal : 45490 Ville : Nauvion

autorise : **Mme Stéphanie Vouleau-Douet, étudiante en M2 MASH à l'ESPE de Nantes (49)**

à* :

- Citer mon nom, prénom,
 - utiliser mes réponses au questionnaire que j'ai rempli,
 - nommer mon école par son nom « Talentiel »,
- (* Rayez les mentions inutiles, le cas échéant)

lors de la rédaction de son mémoire de Master 2 d'initiation à la recherche.

L'étudiante, bénéficiaire de l'autorisation, s'interdit expressément de procéder à une exploitation de ceux-ci susceptibles de porter atteinte à ma vie privée, à ma réputation ou à celle de mon établissement.

Elle s'efforcera, dans la mesure du possible, de tenir à ma disposition un exemplaire du dit mémoire sur simple demande ; mais je ne pourrai en au cas influencer son contenu.

Je me reconnais entièrement rempli de mes droits et je ne pourrai revenir sur cette décision après rédaction et soutenance du mémoire.

Fait à Nauvion le 15/6/18

Signature de l'étudiante



Signature de la personne concernée
précédée de la mention « bon pour
autorisation »

Bon pour autorisation



Annexe 3 : Plaquette de l'école Talentiel (septembre 2010)



“ *Quoi de plus beau que les enfants enthousiasmés de sentir, de goûter, d'appréhender et de découvrir un livre? Quelle est l'émotion et nous devrions la transmettre au maximum des enfants de l'école de demain. Je lui aide à saisir les goûts des couleurs, des apprentissages et à se sentir sergent dans l'écrit.* ”

ANNE SÉVERINE JEANNERET
INSTRUCRICE DE L'ÉCOLE TALENTIEL

Talentiel
ÉCOLE PRIMAIRE POUR ENFANTS PRÉCOCES
 Méthode pédagogique Anne-Séverine Jeanneret
 25 avenue Jacques Rivet 95480 Vauriel - Tel : 09 52 36 32 12 - 06 50 12 83 23
 www.talentiel@orange.fr - www.talentiel.fr - www.ecole-enfants-precoces.fr



“ *Maria, Anna-Sofia, gâteaux et les jumeaux Flore et Louise ont véritablement fait des nouvelles et j'étais très à l'hon.* ”

MARTIN, C12

Talentiel
L'ÉCOLE PRIMAIRE
QUI DONNE DES AILES AU POTENTIEL

ÉCOLE PRIMAIRE POUR ENFANTS PRÉCOCES
 Méthode pédagogique Anne-Séverine Jeanneret
 25 avenue Jacques Rivet 95480 Vauriel - Tel : 09 52 36 32 12 - 06 50 12 83 23
 www.talentiel@orange.fr - www.talentiel.fr - www.ecole-enfants-precoces.fr

 ES-E



Talentiel se raconte...

En France, un tiers des élèves intellectuellement précoces réussit bien scolairement. Les autres sont confrontés à des difficultés relationnelles ou d'apprentissages

Un constat et des enjeux lourds de conséquences

Comme le souligne le Bulletin Officiel n° 45 du 3 décembre 2009 : « L'orientation est portée depuis quelques années sur la situation personnelle de ces élèves qui ne réussissent pas dans les apprentissages scolaires. Certains d'entre eux rencontrent même d'importantes difficultés en classe pouvant les conduire à des redoublements et à un déclassement progressif de l'école, souvent accompagné de désordres psychologiques et/ou de troubles de conduite ».

La précocité intellectuelle qui les caractérise ne signifie pas qu'ils sont en avance sur les autres mais qu'ils sont différents. Une différence cognitive et affective qu'ils conserveront toute leur vie. Hypersensibles, les enfants précoces sont souvent perçus comme immatures, d'où leur difficulté à s'épanouir dans un milieu scolaire traditionnel qui peut difficilement prendre en compte cette caractéristique fondamentale de leur personnalité.

Maman à l'époque d'un enfant de 4 ans, elle observe le mal-être de son fils. Testé précoce, il a la chance d'entrer en Grande Section avec un an d'avance. Malheureusement, l'année suivante de cours préparatoire se déroule difficilement : son hypersensibilité, son saut de classe, le fait qu'il sache lire et écrire est très mal compris par son enseignante.



Anne-Séverine Jeanneau se met alors en disponibilité de l'Éducation Nationale et

rejoint la première école primaire pour enfants précoces qui venait de se créer. À l'entrée en CP de son second enfant, détecté lui aussi enfant précoce, elle ressent le besoin de créer sa propre école et de développer une méthode pédagogique très innovante, au service des enfants mais aussi des parents.

Anne-Séverine Jeanneau et Talentiel

Très sensible aux besoins des enfants précoces, Anne-Séverine Jeanneau, enseignante, crée l'École Jeanneau à Vautour, dans la Val d'Oise, en septembre 2008. L'école a été réaffectée Talentièl en septembre 2009. Anne-Séverine Jeanneau est professeur des écoles depuis 1999, après avoir travaillé en tant que cadre commercial. Pendant cinq ans, elle exerce dans le cadre de l'Éducation Nationale, aussi bien en milieu rural qu'en ZEP.



Des enfants en souffrance et des familles désemparées



Nombreux sont les difficultés rencontrées par les parents d'enfants précoces et les questions qu'ils se posent : comment leur permettre d'avancer à leur rythme ? Comment pouvoir raccourcir un cycle si le besoin s'en fait sentir sans avoir à vivre un parcours du combattant pour réussir ? Comment faire comprendre au monde extérieur que l'enfant précoce ne rime pas toujours avec enfant épanoui ? Comment faire comprendre que certains peuvent être en échec scolaire ?

Quels recours s'offrent aux parents enon, au mieux, de changer leur enfant d'école et de désespérer face à l'incompréhension de leur situation ?

L'école Talentièl s'est créée pour offrir à ces familles une solution adaptée.

Comme le souligne Anne-Séverine leanneau « Talentièl, c'est une parenté dans la vie scolaire de l'enfant, qui lui permet de retrouver le goût d'apprendre, de souffrir, de se faire des amis. Mon objectif est de les aider à repartir, à terme, dans le circuit de l'Éducation Nationale avec une confiance en eux retrouvée, un épanouissement réel, une méthodologie acquise et bien entendue, un bon niveau scolaire ».



Un surdoué n'aurait pas besoin qu'on l'aide ?

Cette idée étonnante émane de nombreux éducateurs, mais elle n'est pas si évidente que ça. « Avant de le croire, il faut se demander si l'enfant est capable de faire ses propres choix et de se motiver à l'effort. Si ce n'est pas le cas, il faut lui proposer des aides adaptées à son profil et à son rythme d'apprentissage. »

Quelques idées reçues... à chasser

IL Y AURAIT PLUS DE CERVEAUX SURDOUÉS QUE DE FILLES SURDOUÉES ?

En réalité, ce n'est pas le cas. Les surdoués sont répartis à peu près également entre les sexes. Cependant, les filles ont souvent plus de difficultés à se faire entendre et à être reconnues que les garçons. Elles ont aussi plus de difficultés à trouver leur place dans le groupe et à se faire respecter.

UN SURDOUÉ SERAIT TOUJOURS PREMIER DE SA CLASSE ?

Un surdoué n'est pas forcément le premier de sa classe. Il peut même être le dernier. Cela dépend de son rythme d'apprentissage et de son mode de travail. Certains surdoués ont besoin de plus de temps pour apprendre, mais ils ont une grande capacité à mémoriser et à comprendre.

LES SURDOUÉS VIVRAIENT UNIQUEMENT ENRICHIS DANS LES CLASSES SOCIALES FAVORISÉES ?

Les surdoués sont présents dans toutes les classes sociales. Ils ont des capacités exceptionnelles, mais ils ont aussi des difficultés. Ils ont besoin d'être reconnus et soutenus.

UN SURDOUÉ RÉUSSIRAIT MEILLEUR DANS LA VIE ?

Un surdoué n'est pas forcément plus heureux ou plus riche que les autres. Il peut même être plus malheureux. Cela dépend de son environnement et de son mode de vie. Certains surdoués ont des difficultés à trouver leur place dans la société et à se faire respecter.

UN SURDOUÉ RÉUSSIRAIT DANS TOUTES LES MATIÈRES ?

Un surdoué n'est pas forcément bon dans toutes les matières. Il peut même être mauvais dans certaines. Cela dépend de ses intérêts et de ses capacités. Certains surdoués ont des difficultés à apprendre certaines matières et à se faire respecter.

TALENTIEL ÉCOLE PRIMAIRE POUR ENFANTS PRÉCOCES

34 rue Nationale 95490 Vauréal • Tél. : 01 30 32 46 09 • Mobile : 06 50 52 83 23 • Courriel : evea.1

Talentiél propose...



**La méthode
pédagogique
Anne-Séverine
Jeanneau**

Une approche très innovante de prise
en charge de chaque enfant dans
sa globalité, tenant
compte de son



développement personnel, de son
développement affectif et de ses
apprentissages scolaires.

L'enfant précoce travaille ainsi sur
les éléments caractéristiques de sa
personnalité et se construit sur tous
les plans, au-delà des acquis scolaires
nécessaires. Dans cette méthode,
la cohésion de groupe et l'insertion
sociale sont particulièrement traitées,
les enfants précoces en difficulté
rencontrant de nombreux problèmes
dans ces domaines.

Les programmes de l'Éducation
Nationale sont respectés, mais
des activités diverses et originales
s'ajoutent au cursus scolaire pour
accompagner les enfants dans leur
soif aiguë de connaissances, dans
leur besoin vital de reconnaissance,
de respect, d'amour et d'équilibre.

**CETTE MÉTHODE S'ILLUSTRE
PARFAITEMENT PAR LE SCHÉMA SUIVANT :**

Apprendre avec Talentiel

Donner du sens aux apprentissages est l'un des leviers de sa réussite. Classe par classe, les programmes de l'Éducation Nationale sont intégralement respectés : Français, Mathématiques, Sciences, Histoire, Géographie, Anglais, Arts Visuels, Musique, Sport. Mais les enfants à haut potentiel ont besoin d'aborder un sujet dans sa globalité avant de le découvrir dans son détail : **comprendre pour apprendre** devient le mode d'apprentissage majeur de Talentiel. Une donnée fondamentale qui ne peut pas toujours être prise en compte dans le système éducatif habituel.

1 LE DÉCLOISONNEMENT DES APPRENTISSAGES

Le principe est d'adapter le travail réalisé, matière par matière, aux besoins de chaque enfant, grâce à une réelle différenciation pédagogique : aucun enfant ne doit s'ennuyer en classe ou trouver le travail insupportable. Si un enfant obtient de bons résultats dans une discipline, il peut, accompagné de son professeur, passer à des exercices plus poussés que ceux attribués à son niveau de classe. À l'inverse un enfant de CM1 peut, par exemple, avoir besoin de reprendre les bases de CE1 dans une autre matière. Décerner les disciplines dans lesquelles l'enfant a besoin d'avancer plus rapidement permet ainsi de conserver sa motivation et son enthousiasme adults.

3 L'ENSEIGNEMENT EN LE DÉJA (DÉCLOISONNEMENT, ENRICHISSEMENT, APPROFONDISSEMENT)

Au-delà des matières enseignées en école primaire, Talentiel adjoint des profils qui présentent de nombreux avantages pour les enfants précoces. Chaque activité débouche sur un **abandonnement concerté** dans l'année, une donnée essentielle à l'épanouissement des enfants :

2 L'ENRICHISSEMENT DES APPRENTISSAGES

Le **bridge**, un exercice très adapté aux enfants précoces. En 2010, 4 élèves de Talentiel ont été sélectionnés pour participer au Championnat de France de Bridge, une grande compétition pour la Fédération qui accueille pour la première fois des enfants de primaire !

Le **jeu d'écriture** pour découvrir la nature et la satisfaction personnelle de voir se développer leur propre « création », inventer et réaliser des projets.

Le **de-ja** une parole adressée basée sur la réalisation par auto-massages, sous la houlette d'un professeur spécialisé.

L'**écriture**, assurée par un maître d'année, pour leur inculquer les notions de respect du maître et des consignes de sécurité mais aussi un travail soutenu de concentration et de réflexion.

Le **théâtre**, pour la prise de confiance en soi, avec à spectateurs par an.

Le **musique**, en lien à leur hypersensibilité.



Les outils exclusifs de Talentiel

Ils sont de différentes natures :
L'ÉVALUATION DU FONCTIONNEMENT GLOBAL DE L'ENFANT
Chacun d'entre nous utilise différents types de canaux de mémorisation pour saisir une information : nous développons une mémoire visuelle, auditive et/ou kinesthésique. C'est ainsi que nous apprenons et progressons. Afin de développer une **pédagogie individualisée et adaptée à chaque enfant**, Anne-Séverine Jeanneau

3 L'APPROFONDISSEMENT DES APPRENTISSAGES

Cette étape répond également aux besoins des enfants « savoir plus », aller au fond des choses. Le programme se réalise souvent par **laboratoire** poussé qui débouche sur des compléments calculés de grande qualité.

Des **conférences de différentes expertises** :
intéressant au sein des classes : un hydraulique pour évoquer l'eau ; un météorologue pour aborder le climat, etc.

Des **sorties sont organisées**, qui viennent enrichir l'exemple l'étude en classe d'une œuvre musicale suivie de son écoute en concert donné par l'Orchestre Philharmonique de Radio France.

L'**actualité** sert de fil conducteur : pendant la semaine de Feytaud, par exemple, Talentiel travaille le thème de la géométrie, sujet abordé en classe de 6^e par l'Éducation Nationale mais que les enfants précoces aiment traiter.

obéit dès son arrivée ses canaux prédominants. Une fois identifiés, les notions inculquées en classe prennent la forme la plus adéquate pour être assimilées ; le travail scolaire peut parallèlement essayer de développer le canal le moins exploité par chaque enfant.

Les enfants précoces s'avèrent majoritairement visuels et/ou kinesthésiques :
• Visuels : il leur faut visualiser le sujet traité par des plans favorisant leur compréhension.
• Kinesthésiques : ils ont besoin de réaliser par



Aller plus loin avec Talentiel : des ambitions justifiées

DES ENFANTS RESPONSABLES ET CITOYENS

Tout projet suivi d'un **aboutissement concret** suscite l'adhésion des enfants précoces. De ce constat est née l'une des forces de *Talentiel*, qui propose tout au long de l'année à ses élèves de s'engager dans des démarches qui les motivent ou de participer à des concours nationaux ou régionaux, comme le Concours National de Mathématiques.

L'un des thèmes majeurs d'intérêt des enfants est celui de la **protection de l'environnement**.

- En 2010, l'école a, entre autres, reçu le premier prix du concours *HSBC-Mon Quotidien*, pour la créativité de son affiche, à base de collages, coloriage, dessins, textes et photos.

- L'ensemble des élèves s'est aussi énormément investi dans un projet global dont chacun d'entre eux est très fier - l'obtention du label Éco-École.

Ce label international, créé en 1994 par la Fondation pour l'Éducation à l'Environnement en Europe (FEEE), est délivré aux établissements manifestant une réelle volonté de s'investir dans l'éducation à l'environnement.

Éco-École est développé dans 45 pays et près de 25 000 établissements sont engagés dans la démarche.

Attribué annuellement, ce label place l'élève au centre du projet. Un thème de réflexion parmi les 5 proposés aux classes doit être retenu : l'alimentation, les déchets, l'eau, l'énergie et la biodiversité. Par ses travaux menés sur l'alimentation, *Talentiel* obtient en 2010 ce label et travaille depuis sur la création d'un potager bio dans le jardin de l'école. **Seuls 440 établissements français ont obtenu ce label cette même année.**



UNE ÉCOLE OUVERTE À TOUS

L'École *Talentiel* est portée par une association Loi 1901, baptisée EVEA — Ensemble Vivons l'École Autrement. Parents et administrateurs peuvent ainsi accéder quand ils le souhaitent et en toute transparence aux comptes de l'établissement. Très sensibilisée aux difficultés des enfants





précoces se rencontrent avec Anne-Severine
 Jeannou souhaite vivement rendre
 son école, privée, accessible à
 tous les enfants nécessitant un
 accompagnement adapté.
 C'est dans cet objectif
 que l'association EVA
 souhaite créer un fonds
 commun de solidarité
 qui permettra

• d'alibier les boucans
 à des familles très
 modestes ne pouvant
 assumer les frais d'une
 telle scolarité.

Pour toute information
 complémentaire sur
 ce fonds de solidarité,
 vous pouvez prendre
 contact avec l'association.



L'accompagnement spécialisé de Talentiel

Face au besoin crucial des enfants
 précoces — mais aussi de leur famille
 — d'être acceptés, compris et entourés,
 Anne-Severine Jeannou apporte ses
 compétences au-delà de sa fonction
 première d'enseignante, avec des
 conseils prodigés aux parents.

• Les enfants précoces en difficulté
 nécessitent souvent de consulter un
 spécialiste qui les aidera à rectifier leurs
 faiblesses. Par sa grande connaissance
 de ces enfants, à titres personnel et
 professionnel, Anne-Severine Jeannou
 est en mesure d'orienter les parents

vers l'expert le plus adapté, selon
 la qualité ou la rapidité de l'écriture
 ou encore le comportement de
 l'enfant : orthoptiste, orthophoniste,
 grapho-thérapeute, psychologue...

• Réinsérer chaque enfant dans
 l'Éducation Nationale est également
 une préoccupation majeure d'Anne-
 Severine Jeannou. Le moment venu
 et lorsque ce souhait est partagé par
 les parents, elle les accompagne pour
 le choix de la prochaine école et par
 des contacts avec l'école pressentie
 voire, quand cela est possible, avec
 l'inspecteur de la circonscription.

déclinaisons : le goût (pendant la
 quinzaine du goût, en octobre).

- En Mathématiques : des calculs
 basés dans leur énoncé sur des
 produits alimentaires, l'élaboration
 d'un budget simultané l'achat de
 denrées sables à la maison ;
- En Français : la rédaction
 de recettes de cuisine,
- En Géographie : l'origine de
 la production des aliments.
- En Histoire : les habitudes
 alimentaires d'une époque donnée,
- En Sciences : l'équilibre alimentaire,
 de l'artiste Giuseppe Arcimboldo,
- En cuisine : la réalisation des recettes
 étudiées en Français ; la dégustation
 de produits pour découvrir ce que
 chaque enfant aime ou n'apprécie pas.

LA PERSONNALISATION DU TRAVAIL DE L'ENFANT

Deux outils ont été développés :
 • Le Plan de travail, en Mathématiques
 et en Français, permet à l'enfant
 de mieux évaluer ses progrès
 avancés et aux parents d'en être
 informés quotidiennement.
 Cet outil apporte aussi à l'enfant une
 grande responsabilisation de lui-même.
 La « maîtrise » n'est plus seule à
 juger, l'enfant s'auto-évalue chaque
 semaine, gagnant ainsi confiance en lui.

• Le Barème de volonté de travail
 mesure 5 fois par jour entre l'élève et
 son professeur la dynamique qu'il a
 manifestée ou non, sur une échelle de
 1 à 10. Cet outil se révèle un formidable
 levier de dialogue pour les enfants
 les plus réticents à suivre les cours.

aux mêmes. Leur mode de progression
 a fait par l'élaboration de schémas
 traitant les sujets abordés, intégrant
 un grand nombre de couleurs.

LES CARTES HEURISTIQUES

généralement appelées cartes
 conceptuelles, mentales ou « arbre à
 idées », ces cartes sont d'excellents
 moyens visuels et symboliques
 le décrire un sujet donné. Ces
 outils répondent parfaitement aux
 besoins des enfants visuels et/ou
 intellectuels en leur permettant
 de mieux appréhender à apprendre ».

• L'outil a utilisé cet atout en créant
 des cartes heuristiques exclusives
 dans différentes disciplines,
 illustrées chez les enfants leurs sans
 le l'aide de la synthèse.

LA MISE EN SCÈNE « DU PROGRAMME SCOLAIRE AUTOUR DE MATHÉMATIQUES VARIÉES

Une façon de décliner les différentes
 disciplines de façon très vivante et
 enrichissante pour les enfants. Un
 exemple de thème générique et ses

M. GENTHIEU ET MAMA MUGRON, PARENTS DE MARTIN, 8 ANS, EN CLASSE DE CE2

Notre fils était en souffrance. Après quatre ans, et ce malgré les diverses consultations avec des psychologues, et même après un long séjour dans un établissement médico-psychologique. Souffrance qui se manifestait par de l'autisme, de l'opposition, de l'isolement, de l'absence de lien de confiance avec les autres, de l'absence de lien de confiance avec les autres, de l'absence de lien de confiance avec les autres...

Martin a rejoint la classe de CE2 en septembre 2008. Son passage à l'école Talentiel a permis de se reconstruire et d'obtenir cette nouvelle année avec plus de confiance et de sérénité. Il s'est beaucoup plus facilement adapté à l'école, il a retrouvé le plaisir d'apprendre et de jouer, il a retrouvé le plaisir de faire des amis, il a retrouvé le plaisir de faire des amis...



Du côté des parents d'enfants

M. ET MÈRE CAMU, PARENTS DE LOUIS, SCOLARISÉ EN 2008-2009

Louis a rejoint la classe de CE2 en septembre 2008. Son passage à l'école Talentiel a permis de se reconstruire et d'obtenir cette nouvelle année avec plus de confiance et de sérénité. Il s'est beaucoup plus facilement adapté à l'école, il a retrouvé le plaisir d'apprendre et de jouer, il a retrouvé le plaisir de faire des amis, il a retrouvé le plaisir de faire des amis...

MARGALI, MAMAN DE PERCEVAL, 9 ANS, EN CLASSE DE CM2

Sans développement du potentiel il y a absence et souffrance. Et pourtant, prendre la décision d'inscrire mon enfant dans une école « extra-scolaire » comportait une certaine part de risque. Et il ne s'agit pas, il s'agit de l'absence de la dernière chance... Mais quel autre choix s'offrait-il nous ? Les risques qu'il soit encore un peu plus isolé par le système scolaire étaient bien trop importants pour moi. C'est pourquoi, en confiance, j'ai inscrit mon enfant à l'école Talentiel. Les interventions à l'école Talentiel permettent à nos enfants de reprendre confiance en eux, de retrouver le goût de s'interroger, d'avancer, de réussir, de réussir à faire bien... Par la suite, de ans et de réussites, nous nous sommes retrouvés à l'école Talentiel, nous nous sommes retrouvés à l'école Talentiel, nous nous sommes retrouvés à l'école Talentiel...

Du côté des enfants

RAPHAËL, CM1

Moi, on me respecte et on me comprend. Avant je n'étais pas les autres mais maintenant c'est moi maître prof. Je suis sûr que l'on a de la chance car si on fait plein de choses en plus que dans les autres écoles.

MAÏL, CE2

Moi, je me sens bien, avec des enfants comme moi qui ne se moquent pas de moi. Avant je détestais le français, on me disait que j'étais nul. Maintenant je sais que c'est le contraire. J'ai plein d'amis.

MATHIEU, CM1

Avant j'étais très seul, mon père était très triste, je ne mettais pas de points sur phrases. Pour apprendre moi j'ai pu faire un cours de français et de maths. Avant ça n'était pas possible. Maintenant j'ai de bons amis et j'ai confiance en moi.

Du côté des spécialistes

ANGÉLIQUE GAERNER, ORTHOPHONISTE À VALDREUIL

La collaboration avec l'école Talentiel est un plaisir professionnel. Je travail en réseau avec d'autres spécialistes (orthophoniste, orthoptiste, psychologue, orthoptiste...) pour une plus grande efficacité d'action face aux enfants que nous avons en classe. L'habitude de travailler ensemble, les compétences acquises de l'orthophonie, les connaissances des pratiques et objectifs des autres professionnels de l'école permettent un meilleur alignement et une mise d'ensemble de l'équipe éducative. La mise d'ensemble de l'équipe éducative est un processus qui se construit au fil du temps et qui est le fruit de la confiance et de la coopération. L'école Talentiel permet de se reconstruire et d'obtenir cette nouvelle année avec plus de confiance et de sérénité. Il s'est beaucoup plus facilement adapté à l'école, il a retrouvé le plaisir d'apprendre et de jouer, il a retrouvé le plaisir de faire des amis, il a retrouvé le plaisir de faire des amis...

VIRGINIE OUBAÏA, SÉLEXOLOGUE

Dans le cadre de l'accompagnement au retour des enfants, Anne-Séverine Anquetin a travaillé l'année de la réflexion planifiée pendant toute la semaine à l'école Talentiel. Cette pratique onctuelle permet d'instaurer l'enseignement et lui permettre de se reconstruire.

Du côté des médias

Les médias s'intéressent à Anne-Séverine Anquetin depuis la création de son école.

douze une

éducation

l'étincelle

reflets

velines

CANAL+

2

RMC

VDIV

Le Parisien

Annexe 4 : Lettre d'intention pour le parcours de certification en Discipline Positive (DP)

Anne-Séverine Jeanneau

95490 Vauréal



Vauréal, le 7 mai 2016

Chers membres du bureau,

Je souhaiterais entrer dans le cursus de certification, aussi bien pour enseignants que pour parents.

Diplômée d'une école de commerce, j'ai été cadre commerciale pendant quelques années. A la naissance de mon fils aîné (qui a 18 ans aujourd'hui), j'ai décidé de changer de voie professionnelle et suis devenue Professeur des Ecoles de l'éducation nationale où j'ai enseigné 5 ans.

Lasse de voir mon fils aîné, puis mon second, incompris, souffrant des moqueries et railleries des autres à l'école, j'ai décidé de créer mon école, l'école Talentiel, parce que chaque enfant a du talent et des potentiels à développer.

Il y a 8 ans, naissait donc l'école Talentiel, école basée à Vauréal dans le Val d'Oise. A cette époque je n'avais jamais entendu parler de DP mais je disais à mes parents d'élèves qu'ils trouveraient pour leur enfant trois choses très importantes à mes yeux : le respect, la bienveillance et le cadre ferme (c'est ainsi que je définissais cela à ce moment-là).

Je n'accueille que des enfants en échec, scolaire et/ou social.
Environ 2/3 sont testés précoces, (avec ou sans Dys et troubles de l'attention et de l'hyperactivité) et 1/3 Dys ou TDA/H.

Mon école est un tremplin, les aide à retrouver le sourire, la confiance en eux, à remettre les apprentissages en place, pour repartir.
J'enseigne depuis l'origine de l'école, une matière à part entière : la socialisation et je donne une grande place à la gestion des émotions.

Ainsi il y a deux ans, quand S [redacted] m'a contactée pour faire une conférence, j'ai tout de suite adhéré. Cela a découlé ensuite sur d'autres conférences dans mon école et sur une formation des parents.

Je suis entrée à titre personnel dans le cursus parent en suivant en novembre 2014 les 7 sessions parents avec N [redacted] et S [redacted] puis récemment la session « formateur de parents » avec A [redacted] et D [redacted].

Parallèlement à cette démarche personnelle, j'ai mis en place la DP dans mon école. Tous les jours, nous consacrons une demi-heure à échanger autour de thématiques sociales, dont des ateliers DP.

Depuis l'origine de l'école, j'ai créé un certain nombre d'outils pédagogiques, dont ma roue des émotions, qui s'apparente un peu à l'atelier « quadrant ». Chaque enfant est amené à nommer, décrypter, gérer ses émotions.

La Discipline positive et tous les ateliers que je découvre de formation en formation, me font prendre conscience du chemin que je peux encore parcourir avec mon équipe pour aider au mieux les enfants en difficulté.

Par ailleurs ma collègue est enseignante ressource, et la personne faisant les temps du midi et de l'étude est formée en tant que parent.

J'ai moi-même suivi la session de formation enseignant ressource en octobre dernier avec N [REDACTED] et C [REDACTED]. Ainsi notre petite équipe pédagogique est entièrement partie prenante DP.

Pour finir j'ai observé les ateliers parents et je co-animerai en novembre/décembre des ateliers parents que je mets en place dans mon école.

J'ai choisi S [REDACTED] comme mentor et elle en est d'accord.

Je pense donc faire la procédure pour être certifiée enseignante en premier, suivie quelque temps après de celle de parents.
En espérant que ma demande puisse aboutir.

Bien cordialement

Anne-Séverine Jeanneau
[REDACTED]

MON CURSUS

14 octobre 2014

Mise en place d'une conférence DP dans mon établissement
Formatrice S [REDACTED]

Octobre-Novembre 2014

Stagiaire lors de 7 séances pour parents à Saint Germain en Laye
Formatrices : N [REDACTED] et S [REDACTED]

22 septembre 2015

Mise en place d'une conférence DP en partenariat avec la mairie de Vauréal
Formatrice S [REDACTED]

Octobre 2015

Stagiaire lors d'une session « Formation Enseignant Ressource »
Formatrices : N [REDACTED] et C [REDACTED]

Adhésion à ADPF au retour de ma formation !

Novembre 2015 à janvier 2016

Mise en place d'une session d'ateliers parents pour mes parents d'élèves
Formatrice S [REDACTED]
Mon statut : organisatrice et observatrice

Mars et avril 2016

Formation « formateur de parents » à Lyon
Formatrices : A [REDACTED] et D [REDACTED]

Annexe 5 : Questionnaire Directrice de Talentiel

#1 Utiliser ? OUI Ressource: Lien direct
Enregistré: 16-03-2018, 08:56:46 ID: aucun

Questionnaire Anne-Séverine Jeanneau

1
Quel âge as-tu?

47 ans

2
Quelle est ta fonction au sein de l'école Talentiel?

Directrice

3
En quelle année l'école a-t-elle ouvert ses portes?

2008

4
Combien d'élèves la fréquentent cette année?

39

5
Cela correspond à combien de classes? (Peux-tu donner la répartition des élèves par niveau SVP?)

2 classes
3 CP
4 CE1
10 CE2
13 CM1
9 CM2

6

Combien d'enseignants compte l'école?

2 et 2 assistants d'éducation

7

Sais-tu combien d'élèves sont passés par Talentiel depuis son ouverture?

150 environ

8

Comment se porte l'école aujourd'hui? (Utilise les étoiles pour évaluer - plus le nombre d'étoiles est élevé, plus l'évaluation est positive)



9

Le site internet de l'école, donne accès à 11 témoignages d'élèves. Évalue la représentativité de ces témoignages. (Utilise les étoiles pour évaluer - plus le nombre d'étoiles est élevé, plus l'évaluation est positive)



10

Le site internet de l'école, donne accès à 7 témoignages de parents. Évalue la représentativité de ces témoignages. (Utilise les étoiles pour évaluer - plus le nombre d'étoiles est élevé, plus l'évaluation est positive)



11

Qui a sélectionné ces témoignages et sur quels critères?

Moi en fonction de leur représentativité

12

Est-ce arrivé que des familles quittent l'école ou ne réinscrivent pas leur enfant pour cause d'insatisfaction?

- Oui
- Non
- Combien depuis l'ouverture?

13

Pourrais-tu me donner accès à leurs coordonnées et/ou leurs écrits si besoin?

- Oui
- Non

14

Quelle était ta situation professionnelle avant l'ouverture de Talentiel?

- Professeur des écoles dans l'éducation nationale
Cadre commercial avant

15

Comment est né le projet de fonder l'école?

- Aider mon second fils, testé précoce, ne voulant plus aller à l'école dès la maternelle

16

Quel est le profil des élèves qui fréquentent l'école? (Choix multiples)

- TDAH
- DYS
- Précocité
- Autre
Profondément malheureux

17

Pourquoi centrer le profil des élèves admis à Talentiel sur les élèves à besoins éducatifs particuliers?

- C'est pour cela que j'ai créé l'école !
Il n'y a pas assez d'aide pour eux dans l'éducation nationale et ces enfants sont en profonde souffrance

18

Comment évalues-tu leur prise en charge actuellement au sein de l'éducation nationale? (Utilise les étoiles pour évaluer - plus le nombre d'étoiles est élevé, plus l'évaluation est positive)



2/5

19

En quelle année et dans quelles circonstances ton chemin de vie a croisé celui de la Discipline Positive?

2003
Conférence d'introduction à la DP organisée à Talentiel

20

Quel est ton niveau de formation DP?

Certifiée pour les enseignants

21

Tous les enseignants de l'école sont-ils formés à la DP?

Oui

Non

22

Si oui, pourquoi est-ce important selon toi?

La DP fait partie intégrante de notre projet d'école

23

Tous les élèves de l'école sont-ils formés à la DP?

Oui

Non

24

Si oui, pourquoi est-ce important selon toi?

la socialisation est une matière à part entière à Talentiel
C'est ce qui est le plus dur à mettre en place pour les enfants à haut potentiel

25

Toutes les familles qui fréquentent l'école sont-elles formées à la DP?



Oui



Non

26

Si oui, pourquoi est-ce important selon toi?



3 heures de formation en début d'année avec présence obligatoire. Plus plusieurs sessions facultatives dans l'année

27

D'après ton expérience, la Discipline Positive a-t-elle un impact différent selon le profil des élèves (TDAH, DYS, précocité, autre)?



Oui



Non

28

Si oui, selon les profils (listés à la question 11), dirais-tu que la DP fonctionne...

Très bien

Bien

Moyen

Neutre

Pas

pour les élèves TDAH



pour les élèves DYS



pour les élèves précoces



pour les élèves "autre" (si tu as défini un autre profil à la question 11)



Par rapport aux affirmations suivantes, es-tu...

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Indifférente	Plutôt pas d'accord	Absolument pas d'accord
La DP fonctionne pour tous les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La DP ne fonctionne pas avec certains élèves.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La DP fonctionne tout particulièrement pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La DP doit se démocratiser dans les établissements scolaires, peu importe le statut des établissements ou le profil des élèves accueillis.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

La DP doit prioritairement se développer dans des établissements à projets éducatifs particuliers.

<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

La DP voit son efficacité accrue si elle est pratiquée en classe mais aussi à la maison et donc si les familles sont formées.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

La DP améliore le bien-être des élèves en général.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

La DP améliore le bien-être des élèves à besoins éducatifs particuliers.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

La pratique de la DP en milieu scolaire ordinaire pourrait améliorer le bien-être des élèves en inclusion.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Pourquoi as-tu répondu favorablement à mon appel à contribution pour mon projet de recherche?

- Parce que tu es sympa !! Plus sérieusement je trouve intéressant que la DP soit connue dans le milieu de l'éducation nationale et ton projet va y contribuer

Après avoir répondu à mes questions, comment te sens-tu? (Utilise les étoiles pour évaluer - plus le nombre d'étoiles est élevé, plus l'évaluation est positive)



5/5

Annexe 6 : Prix, diplômes, trophées et label





REMISE DES PRIX A L'ASSEMBLEE
 NATIONALE
 18 JUN 2015
 CONCOURS DES RLJC



Remise du 1^{er} prix du concours de l'ONAC par Monsieur le Préfet du Val d'Oise et Madame Lefèvre, directrice de l'ONAC du Val d'Oise





Lab Schools

Positive Discipline Lab Schools are recognized for the intention to broadly implement Positive Discipline. Lab school teachers and staff have received training in Positive Discipline and work closely with a Positive Discipline Certified Trainer or Lead Trainer to support program development. Positive Discipline activities for students are used to teach important academic, social and emotional skills. The Positive Discipline Class Meeting model provides integrated practice for students solving real life problems. Adlerian theory and practical application are intended to be felt throughout the culture and climate of the entire school.

Through interactive workshops Positive Discipline provides an effective discipline approach that integrates social and emotional learning while reducing challenging student behaviors.

Source: <https://www.positivediscipline.org/lab-schools>

[Traduction libre]

Les écoles du programme « Lab Schools »

Les écoles « Lab School » sont reconnues pour leur mise en œuvre globale de la discipline positive au sein de l'établissement. Les enseignants de ces écoles et le personnel ont reçu une formation en Discipline Positive et travaillent en étroite collaboration avec un formateur certifié ou un maître formateur afin de soutenir le développement du programme. Les activités DP pour les élèves sont utilisées pour enseigner d'importantes compétences académiques, sociales et émotionnelles. Le Temps d'Echange en Classe (TEC) permet aux élèves de s'entraîner à résoudre des problèmes de la vie réelle. La théorie adlérienne et la mise en application des outils DP sont destinées à influencer positivement la culture et le climat de toute l'école.

Grâce à des ateliers interactifs de discipline positive fournit une approche efficace de la discipline qui intègre l'apprentissage social et émotionnel tout en réduisant les comportements des élèves difficiles.

Annexe 7 : Les six profils d'enfants à haut potentiel d'après Betts et Neihart (1988)

Neihart (1988) - ANPEIP

Conférence ANPEIP Tarn-et-Garonne – Le 15 octobre 2016 par Hélène RIBEIRO - helene.ribeiro@yahoo.fr		Les 6 profils d'enfants à haut potentiel : d'après Betts et Neihart (1988)		ANPEIP FEDERATION	
ELEVE	ATTITUDE	COMPORTEMENT	BESOINS	PERÇU ?	AIDES
TYPE I Performant-e	<input type="checkbox"/> bons résultats <input type="checkbox"/> motivation extrinsèque <input type="checkbox"/> Dépendant-e	<input type="checkbox"/> cherche l'approbation de l'adulte <input type="checkbox"/> choisit des activités sûres <input type="checkbox"/> consommateur/trice de connaissances	<input type="checkbox"/> être stimulé-e <input type="checkbox"/> prendre des risques <input type="checkbox"/> développer sa créativité <input type="checkbox"/> devenir indépendant-e dans ses apprentissages <input type="checkbox"/> modèle fort	<input type="checkbox"/> apprécié-e par les adultes <input type="checkbox"/> admiré-e par ses pairs <input type="checkbox"/> croit qu'il/elle va réussir par lui/elle-même	<input type="checkbox"/> sortir de la zone de confort (avec présence de l'adulte) <input type="checkbox"/> challenges (attention : fatigue) <input type="checkbox"/> temps entre pairs
TYPE II Autonome	<input type="checkbox"/> bonne confiance en lui/elle, en ses capacités <input type="checkbox"/> optimiste, tolérant-e, respectueux/euse <input type="checkbox"/> motivation intrinsèque <input type="checkbox"/> ambitieux/euse	<input type="checkbox"/> bonnes compétences sociales <input type="checkbox"/> indépendant-e <input type="checkbox"/> cherche le challenge <input type="checkbox"/> résilient-e <input type="checkbox"/> producteur/trice de connaissances	<input type="checkbox"/> lui faire des retours sur ses forces et ses possibilités <input type="checkbox"/> soutien dans les tâches à risques <input type="checkbox"/> de ne pas être oublié-e (parce qu'on sait qu'il/elle sait) <input type="checkbox"/> modèle fort	<input type="checkbox"/> est admiré-e, accepté-e <input type="checkbox"/> perçu-e comme capable et responsable <input type="checkbox"/> a une influence positive	<input type="checkbox"/> voir avec lui à plus long terme <input type="checkbox"/> accélération (à étudier en équipe)
TYPE III Inhibé-e	<input type="checkbox"/> pas sûr de lui/elle <input type="checkbox"/> sous pression <input type="checkbox"/> réprime ses émotions <input type="checkbox"/> mauvaise estime de soi	<input type="checkbox"/> nie son talent <input type="checkbox"/> rejette les challenges <input type="checkbox"/> déconnecté-e des autres	<input type="checkbox"/> liberté de faire des choix <input type="checkbox"/> expliciter les conflits avec les autres <input type="checkbox"/> contact avec des pairs <input type="checkbox"/> se connaître et se comprendre <input type="checkbox"/> modèle fort	<input type="checkbox"/> calme, timide <input type="checkbox"/> réticent-e aux challenges, voire résistant-e	<input type="checkbox"/> environnement accueillant <input type="checkbox"/> discussions ouvertes sur des sujets de réflexion (racisme, tolérance, fille/garçon, etc) <input type="checkbox"/> tuteur/tutrice <input type="checkbox"/> rencontre avec des pairs
TYPE IV Extraverti-e créatif/créative	<input type="checkbox"/> créatif/créative <input type="checkbox"/> s'émule <input type="checkbox"/> frustré-e, impatient-e <input type="checkbox"/> très grande sensibilité <input type="checkbox"/> psychologiquement plus	<input type="checkbox"/> impulsif/sive <input type="checkbox"/> « asticote » les profs <input type="checkbox"/> remet en question les règles <input type="checkbox"/> honnête et direct-e <input type="checkbox"/> émotions labiles <input type="checkbox"/> estime de soi faible	<input type="checkbox"/> être connecté-e aux autres <input type="checkbox"/> apprendre le tact et la flexibilité <input type="checkbox"/> lui mettre moins de pression sur la conformité <input type="checkbox"/> modèle fort	<input type="checkbox"/> pas apprécié-e par les profs car rebelle <input type="checkbox"/> problèmes de discipline <input type="checkbox"/> apprécié-e par ses pairs car grand sens de l'humour <input type="checkbox"/> pas vu-e comme HP	<input type="checkbox"/> adultes tolérant.e.s même si c'est difficile <input type="checkbox"/> bien choisir l'équipe des professeur.e.s <input type="checkbox"/> cadre bienveillant <input type="checkbox"/> communication très claire (ce qu'on attend de lui) <input type="checkbox"/> autoriser sa créativité <input type="checkbox"/> rencontrer des pairs <input type="checkbox"/> tuteur/tutrice
TYPE V Avec trouble du comportement	<input type="checkbox"/> en colère <input type="checkbox"/> dépressif/sive <input type="checkbox"/> manipulateur/trice parfois <input type="checkbox"/> estime de soi faible (malgré les apparences)	<input type="checkbox"/> crée les crises <input type="checkbox"/> cherche les sensations fortes <input type="checkbox"/> travail inconsistant <input type="checkbox"/> peut s'isoler <input type="checkbox"/> souvent créatif/créative <input type="checkbox"/> critique et autocritique	<input type="checkbox"/> sécurité affective et matérielle <input type="checkbox"/> cadre bienveillant <input type="checkbox"/> environnement alternatif <input type="checkbox"/> programme individualisé <input type="checkbox"/> conseil en orientation ++ <input type="checkbox"/> objectifs à court terme avec balises <input type="checkbox"/> soutien psychologique +++ <input type="checkbox"/> modèle fort	<input type="checkbox"/> adultes fâché-es contre lui <input type="checkbox"/> les autres élèves le/la jugent : vu-e comme rebelle, perturbé-e <input type="checkbox"/> peut se faire peur <input type="checkbox"/> les autres sont démunis	<input type="checkbox"/> être identifié-e et reconnu-e comme HP <input type="checkbox"/> éviter les tâches traditionnelles <input type="checkbox"/> l'aider à développer sa résilience <input type="checkbox"/> tuteur/tutrice <input type="checkbox"/> rencontrer des pairs quand il/elle commence à être en paix avec lui/elle-même
TYPE VI Sous réalisateur / Sous réalisatrice	<input type="checkbox"/> intensément frustré-e <input type="checkbox"/> peu de réussite malgré les efforts	<input type="checkbox"/> travaille peu consistant <input type="checkbox"/> parfois problèmes de comportement <input type="checkbox"/> désorganisé-e <input type="checkbox"/> lenteur dans le travail	<input type="checkbox"/> d'être encouragé-e <input type="checkbox"/> apprendre la persévérance <input type="checkbox"/> modèle fort	<input type="checkbox"/> bizarre <input type="checkbox"/> potentiel sous-estimé <input type="checkbox"/> vu d'abord sous l'angle de son « handicap »	<input type="checkbox"/> stimuler ses points forts <input type="checkbox"/> environnement adapté à son handicap (PAI, PAP, AVS, etc) <input type="checkbox"/> rencontrer des pairs <input type="checkbox"/> tuteur/tutrice

Annexe 8 : Caractéristiques des EIP – Groupe de travail MPE

	☺ Les indicateurs positifs	☹ Difficultés qui peuvent être engendrées
Cognitif	*Acquisition précoce d'un langage élaboré. *Aisance verbale.	*Décalage conceptuel avec les pairs. *Catalogage comme « intello »
	*Grande curiosité, pose sans cesse des questions. Pourquoi ... ?	*Epuise son entourage. * Met certains adultes en difficulté
	*Vivacité d'esprit, rapidité de compréhension.	*Pense que la compréhension initiale suffit pour apprendre *N'acquiert pas dans sa scolarité les étapes du raisonnement attendu en situations scolaires
	*Apprentissage de la lecture avant 6 ans, parfois sans apprentissage systématique ou apprentissage de la lecture très rapide en CP dans le cadre scolaire.	
	*Centres d'intérêt nombreux et variés.	*Les délaisse lorsqu'il en a fait le tour. *Donne une impression de dispersion à cause de sa rapidité d'exploration du domaine.
	*Il a une grande culture générale, est intarissable sur les sujets qui le passionnent. (préhistoire, l'univers, les pierres...)	*Peut se désinvestir dans les disciplines qui ne l'intéressent pas.
	*Développement intellectuel globalement en avance.	*Parfois maladroit manuellement et dans les activités sportives. *Son développement moteur ne suit pas le développement intellectuel. (Dyssynchronie)
	*Peut être un moteur pour la classe.	* Souvent peu scolaire.
	* Pensée en arborescence. Un questionnement en appelle un autre. *Cerveau toujours en marche. *L'EIP traite beaucoup d'informations en même temps, il aura donc une vision plus large, prendra en compte plus d'éléments et plus rapidement. *L'EIP peut suivre en même temps plusieurs chemins de pensée, ce qui facilite le raisonnement intuitif.	*Il est assailli par de multiples informations et part dans tous les sens, a besoin de tout comprendre avant d'accomplir la tâche demandée. *Tendance à se disperser. *Ceci ne permettant pas d'installer une méthode de raisonnement linéaire. *Difficulté de faire un choix, tant les paramètres à prendre en compte et perçus par l'arborescence sont nombreux et complexes. Peur de faire le "mauvais" choix, avec projection des conséquences de ce "mauvais" choix.
	*Il traite l'information de manière globale. *Il a besoin d'un apprentissage dans sa globalité, afin de donner du sens à ses apprentissages.	*Il ne fonctionne pas de manière séquentielle et a des difficultés à expliciter pas à pas son cheminement. *Il ne fonctionne pas dans un apprentissage morcelé.
*Ses facilités lui permettent de réussir .	*Ne met pas de stratégies d'apprentissage en place. *Ne connaît pas l'effort. *Manque d'approfondissement *Perdra ses facilités au fil des ans et de la difficulté croissante.	
*Découvre et comprend la nouvelle notion avant les autres.	*Pense qu'avoir compris suffit, n'installe pas la méthodologie et laisse des erreurs dans ses évaluations. *Va trop vite, pense savoir et ne décrypte pas les signes.	
*A besoin de découvrir par lui-même.	* Ne peut pas apprendre une règle, une notion dont il n'a pas compris le sens. Bon découvreur, mais mauvais appliqueur.	
*Grande mémoire.	*ne peut pas apprendre sans comprendre. Difficultés à apprendre par cœur.	
*Réussit des tâches complexes qui le motivent. Il aime la complexité et en a besoin pour être obligé d'installer des stratégies.	*peut échouer dans des tâches simples.. (ce n'est pas possible qu'on me demande une chose de si simple, ça ne doit pas être ça.) * Manque de motivation pour des tâches qui ne génèrent pas de stimulation intellectuelle	
* Aime les jeux complexes, de logique, de stratégie.	*Difficultés à gérer les tâches de la vie quotidienne : s'habiller, attacher ses lacets, gérer son matériel...	
*Trouve la solution à un problème intuitivement... *Résout des problèmes de façon originale et complexe inaccessible à ses camarades.	*Mais ne peut pas expliciter le cheminement qui l'y a conduit.	
* Recherche le sens dans toutes ses activités.	* Change souvent de centre d'intérêt et/ou d'activité	
*Privilégie le travail seul.	*A des difficultés à travailler en groupe	
*Brillant à l'oral	*Difficultés à passer à l'écrit. Il peut être lent. Difficulté à acquérir le geste d'écriture.	
*Perfectionniste. Rien ne peut exister sans la précision.	*Génère lentueur, insatisfaction, anxiété.	
*Grande créativité.		

	☺ Les indicateurs positifs	☹ Difficultés qui peuvent être engendrées
Comportemental	*Préfère la compagnie d'enfants plus âgés ou d'adultes.	* N'a pas les mêmes centres d'intérêt que les enfants de son âge. *Peut sembler enfermé dans la lecture *Difficultés d'intégration avec les enfants de son âge. *Jalousie et moqueries *Rejet pouvant aller jusqu'au harcèlement par ses pairs.
	*Impulsivité. Il répond sans réfléchir, mais souvent de façon pertinente.	*Il coupe la parole, car il sait et n'aime pas attendre. Il est impatient.
	*Attention importante sur des activités qui l'intéressent, dans lesquelles il s'investira à fond.	* Déficit attentionnel, principalement sur des tâches qui ne le passionnent pas.
	A besoin d'être en projet et d'un niveau de difficulté plus élevé pour s'investir.	*S'ennuie. *se distrait, rêve... se démotive *Il s'agite, perturbe la classe (surtout les garçons), ou au contraire rêve ou sombre dans l'inhibition (surtout les filles)
	*A le sens de l'humour développé, aime les jeux de mots.	*Humour en décalage avec celui des autres et qui augmente sa difficulté de communication avec ses pairs. *Peut paraître impertinent voire insolent.
	*A besoin de comprendre le bien fondé des règles de vie. Tendance à l'opposition, à discuter tout ce qui ne correspond pas à sa logique.	*Ne supporte pas l'autorité arbitraire, cherche à contrer l'adulte, s'il n'estime pas son autorité légitime. Il raisonne et argumente, peut refuser les activités. *Peut chercher les limites auprès des adultes, parents et enseignants *Peuvent se sentir harcelés (peuvent susciter l'agressivité des adultes, le contre-transfert négatif)

	Spécificités	☹ Difficultés qui peuvent être engendrées
Psychologique – Affectif - Emotionnel	*dyssynchronie : développement hétérogène spécifique. (JC Terrassier)	
	* dyssynchronie sociale.	*Décalage entre lui et ses pairs. Il recherche la compagnie des plus âgés. * Les heurts avec les autres peuvent être fréquents et disproportionnés en raison d'une grande susceptibilité (ce qui n'est pas compris du tout par les autres même quand ils ont de bonnes intentions)
	*dyssynchronie intelligence/affectivité.	*Décalage entre ses capacités intellectuelles et un comportement immature.
	*dyssynchronie intelligence/psychomotricité. Difficultés graphiques.	*Décalage entre sa vitesse de compréhension, d'apprentissage et la lenteur d'exécution *Difficultés graphiques. Le geste d'écriture peut être difficile.
	*Hypersensibilité, qu'il tente de cacher derrière l'humour ou derrière une rationalisation excessive. Ils peuvent sembler froids et détachés. *l'hypersensibilité permet une perception fine de l'environnement.	*L'hypersensibilité est source de souffrances et de blessures affectives.
	*Empathie (ressent les émotions de l'autre). Ce sont des éponges à émotions.	*Tendance anxieuse permanente.
	*Hyperémotivité	*Hyperémotivité invalidante, car difficile à gérer.
	*Affectivité envahissante	*Manifestations psychosomatiques : maux de ventre, de tête...
	*Capacité étonnante de ressentir avec une grande finesse l'état émotionnel des autres. Véritable éponge à émotion.	*Grande vulnérabilité.
	*Sens aigu de la justice et de la vérité.	*Tristesse, dépression, pouvant aller jusqu'aux idées suicidaires. *Ne supporte pas d'être victime (ou témoin) d'une injustice.
*Est capable de déceler avec une grande facilité les jugements arbitraires (notamment ceux qui ont lieu pendant les cours de récréation), de trouver les failles dans un raisonnement ou un règlement.	* Ne supporte pas la souffrance de soi et des autres, l'irrespect de la vie sous toutes ses formes (souffrance volontaire aux animaux vivants). Il peut se mettre en danger pour protéger autrui. *N'accepte pas les situations où le mensonge entre en jeu (lorsqu'un élève renie sa bêtise, ment pour « sauver sa peau » et laisse accuser quelqu'un d'autre injustement).	

Source : <https://mensa-france.net/wp-content/.../01/caracteristique-des-EIP-groupe-MPE.pdf>

	<p>*« Effet loupe » de J.C. Terrassier, hyperlucidité. Ils repèrent très vite les incohérences, les conséquences d'un événement, (mécanisme intellectuel analogue à celui de la résolution de problème) et sont obligés de les mettre au jour.</p>	<p>*Risque de rébellion parfois violente ou de désinvestissement complet, s'il est victime d'une injustice. (si l'injustice a lieu au cours d'une activité sportive, par exemple, abandon de cette activité). *Il discute l'autorité de l'enseignant.</p>
	<p>*Ses différences de fonctionnement peuvent induire difficultés, souffrance, perte de confiance en lui, culpabilisation à fonctionner différemment.</p>	<p>*Phobie de l'école. *Difficultés d'intégration avec les enfants de son âge. *Jalousie et moqueries (l'intello, Mademoiselle Je-sais-tout) *Rejet pouvant aller jusqu'au harcèlement par ses pairs. * Effet "Pygmalion négatif" de J.C. Terrassier : - se conforme à la norme pour être accepté par ses pairs, en cachant son potentiel, en renonçant à une partie de lui-même. - Baisse de performances due à une attente faible et à un manque de reconnaissance de la part de l'enseignant. Ceci touche principalement les filles, ce qui explique qu'elles sont moins détectées que les garçons. ou *Suradaptation sociale. *L'EIP est prêt à tout pour se faire accepter par les autres, y compris les bêtises dictées par les pairs.</p>
	<p>*Se sent en perpétuel décalage.</p>	<p>*Démotivation, exclusion...</p>
	<p>*Se pose des questions existentielles inaccessibles aux enfants de son âge. La mort, après la vie...</p>	<p>*Génère des angoisses qu'il n'arrive pas à gérer.</p>
	<p>*Est altruiste. Il aime aider les autres, dans la cour, en classe, ou dans les moments de tutorat.</p>	
	<p>*« faux-self » d'Alice Miller : enfants qu'on dit « trop sages » « trop sérieux », lisses</p>	<p>*Ils sentent ce que les autres attendent d'eux et se composent le personnage escompté, se voient vivre et s'analysent en permanence. *Déconnexion par rapport à leurs émotions, tendance à rationaliser.</p>
	<p>*Peur énorme de l'échec : A. Adda et la problématique du don que les EIP craignent perpétuellement de voir disparaître.</p>	<p>*Peur de l'échec, insoupçonnable pour les enseignants, car ils ont de grandes facilités par ailleurs.</p>

Troubles qui peuvent être associés à la précocité.

Troubles associés	<p>*Difficultés en psychomotricité fine.</p>	<p>*Difficulté à maîtriser le geste d'écriture. (surtout les garçons) * Dysgraphie consécutive au développement plus rapide sur le plan intellectuel que sur le plan physique</p>
	<p>*Dyslexie plus fréquente que chez les non HPI</p>	<p>*La dyslexie masque parfois la précocité en présentant un élève en difficulté. *La dyslexie passe parfois inaperçue car l'EIP compense autrement.</p>
	<p>*Dyspraxie</p>	
	<p>* Déficit attentionnel dans le cadre scolaire, fréquent. *TDA/H Trouble déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité plus fréquente que chez les non EIP. ou autre avis Moins de TDHA chez les HP que les non HP, (intervention de Laurent Lebihain en 2008 lors la formation organisée par le Pr Sylvie Tordjman du CNAHP (centre national d'aide aux enfants et adolescents HP).</p>	

Annexe 9: Exemples de signes permettant aux enseignants de repérer un élève TDAH



Si la confirmation du diagnostic de TDAH nécessite une évaluation spécialisée, les signes suivants constituent des éléments de repérage possibles :

- il déborde d'énergie / il ne reste pas tranquille, il bouge exagérément
- il est infatigable, il épuise tout le monde,
- il manque de frein dans le contrôle de ses idées, de ses émotions et de ses mouvements / il parle et agit avant de réfléchir,
- il peut agir de manière immature, sans percevoir les conséquences de ses actes ou de ses décisions,
- il a des difficultés à attendre / il n'a pas de repère dans le temps,
- il coupe souvent la parole et répond avant la fin de la question,
- il a l'esprit ailleurs, « dans la lune », il regarde par la fenêtre / il se laisse distraire, mais s'il est motivé par une activité qui l'intéresse il peut réussir à se concentrer longtemps,
- il est peu organisé, il oublie ou perd souvent ses affaires,
- il a besoin qu'on s'occupe de lui continuellement,
- ses devoirs sont mal faits ou non faits,
- il fait beaucoup de fautes d'étourderies dans son travail / il n'apprend pas de ses erreurs,
- il manque de persévérance dans l'effort et termine rarement ce qu'il commence,
- tous les apprentissages sont difficiles, mais ses résultats scolaires ne semblent pas refléter ses réelles compétences,
- il présente des troubles du comportement en situation de groupe, il est impulsif, il se bagarre facilement et ne respecte pas les règles de base.

Source : *Les enfants avec un Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité et leur scolarité*, Equipe du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Robert-Debré (Assistance Publique – Hôpitaux de Paris), Rectorat de Paris.

Annexe 10: Aménagements possibles à mettre en place en classe pour apprivoiser le TDA/H

Comment diminuer l'incidence de l'inattention sur les apprentissages en classe ?	Donner des horaires fixes / afficher l'emploi du temps
	Asseoir l'enfant loin de toute distraction (porte, fenêtre), près de l'enseignant et à côté d'enfants calmes
	Avoir sur sa table le strict nécessaire
	Donner des consignes courtes et claires
	Réduire le nombre de consignes et les écrire au tableau, l'enfant distrait pourra ainsi s'y retrouver sans rien demander à personne
	Répéter, reformuler et faire reformuler les énoncés
	Inscrire au tableau les étapes de travail
	Donner du temps pour écrire
	Prévoir si besoin, en fonction du contrat, une photocopie de la leçon
	Attirer l'attention sur les apprentissages importants (sur le tableau comme sur les cahiers) en soulignant ou en les marquant d'un signe distinctif
Comment diminuer l'impulsivité d'un enfant à l'école ?	Maintenir claires et simples les règles de vie en classe, et les afficher
	Faire une courte liste des comportements attendus d'un élève
	Asseoir l'enfant loin de toute distraction (porte, fenêtre), près de l'enseignant et à côté d'enfants calmes
	Apprendre à l'élève à adapter son comportement aux différentes situations de la classe, en l'incitant à lever la main tout en convenant avec lui d'un signe qui veut dire soit qu'il sait la réponse, soit qu'il a levé la main par impulsivité
	Avoir un signal discret et personnalisé pour lui dire que ce n'est pas le temps de parler ou de s'agiter (ex : mouvement spécifique de la main = arrêter de bouger)
	Planifier et préparer l'élève aux transitions, types changement de classe ou de travail (dire à l'avance le comportement désiré + répéter la demande au moment venu)
	Ajuster le seuil de tolérance par rapport aux comportements gênants (bruits, chantonement), surtout si l'enfant est efficace ; cela permet de diminuer les remarques négatives envers l'élève, et de diminuer la tension entre enseignant-élève
	Augmenter la fréquence des remarques positives ; la gratification immédiate et répétée est absolument nécessaire
	Aider l'enfant à reconnaître les situations qui risquent de lui poser des problèmes (agitation dans les couloirs, bagarre à la récréation) pour qu'il apprenne à les éviter
	Maîtriser les situations excitantes en donnant plus d'attention à l'enfant impulsif (se rapprocher de l'enfant, lui parler à voix basse)
Prévoir la possibilité pour l'élève de quitter la classe pour éviter une crise	
Comment limiter l'agitation de l'enfant ?	Lui offrir des occasions de bouger de façon appropriée et utile pendant les heures de classe (distribuer des documents, effacer le tableau, ranger le matériel,...)
	Ajuster le seuil de tolérance par rapport aux comportements gênants (bruits, chantonement), surtout si l'enfant est efficace ; cela permet de diminuer les remarques négatives envers l'élève, et de diminuer la tension entre enseignant-élève
	Avoir un signal discret et personnalisé pour lui dire que ce n'est pas le temps de parler ou de s'agiter (ex : mouvement spécifique de la main = arrêter de bouger)
	Favoriser les activités en extérieur (sport,...)

Comment améliorer l'organisation de l'enfant ?	Viser la qualité plutôt que la quantité (le résultat plutôt que le soin)
	Décomposer les tâches en étapes et en buts facilement atteignables (à donner individuellement à l'élève ou à afficher)
	Indiquer quand les exercices doivent être terminés (date + heure)
	Vérifier souvent le matériel de l'enfant pour limiter les pertes et casses ; prévoir, dans la classe, une trousse de secours.
	Préférer le cahier au classeur
	Avoir sur sa table le strict nécessaire
	Vérifier la prise des devoirs à faire à la maison

Comment aider l'enfant dans ses relations sociales ?	Établir avec l'élève des buts de comportements sociaux avec un système de gratifications
	Dans le cadre d'un contrat, autoriser et préciser les moments pendant lesquels l'enfant peut bouger en classe
	Mettre en place avec lui une fiche d'auto-évaluation du comportement
	Prodiguer réassurance et encouragements, en complimentant fréquemment l'enfant devant ses pairs afin d'améliorer son estime de soi
	Appuyer et encourager les interactions sociales positives
	Être attentif aux attitudes et réactions des autres enfants vis-à-vis de cet élève
	Rassurer l'enfant lorsque des signes de frustration et de stress apparaissent
	Expliquer ce trouble en classe sans mentionner le nom de l'enfant (exposé, livre d'information à mettre dans la bibliothèque...)
	Rencontrer la famille afin d'adopter une stratégie commune

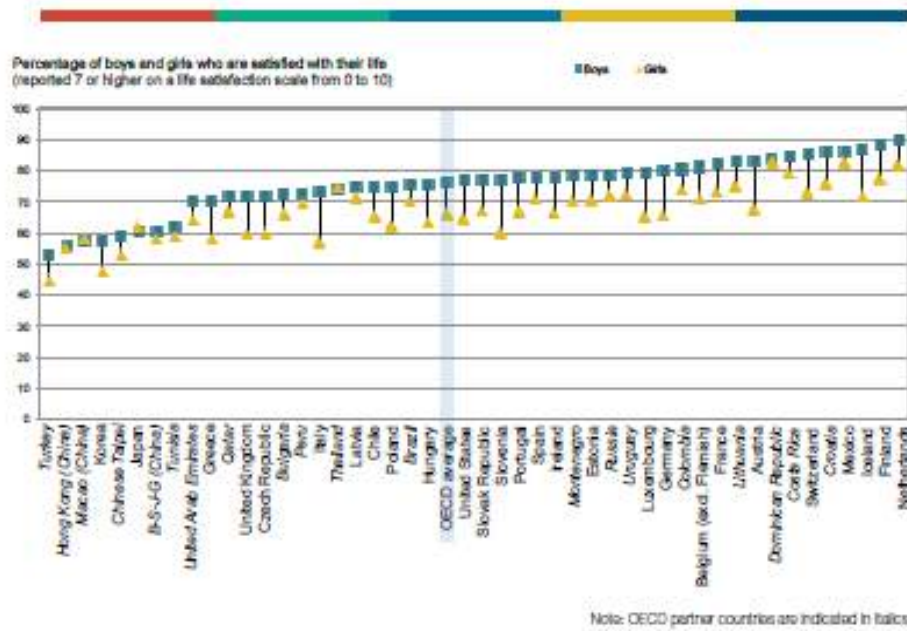
Source : *Les enfants avec un Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité et leur scolarité*, Equipe du service de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent de l'hôpital Robert-Debré (Assistance Publique – Hôpitaux de Paris), Rectorat de Paris.



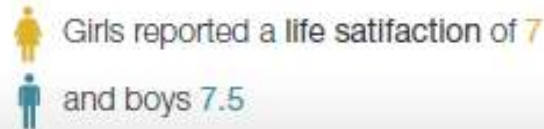
What contributes to students' well-being at school?



Are students satisfied with their lives?

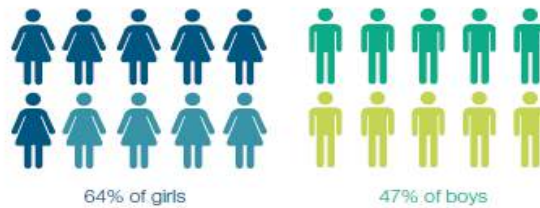


On a scale of 0 to 10...



ANXIETY

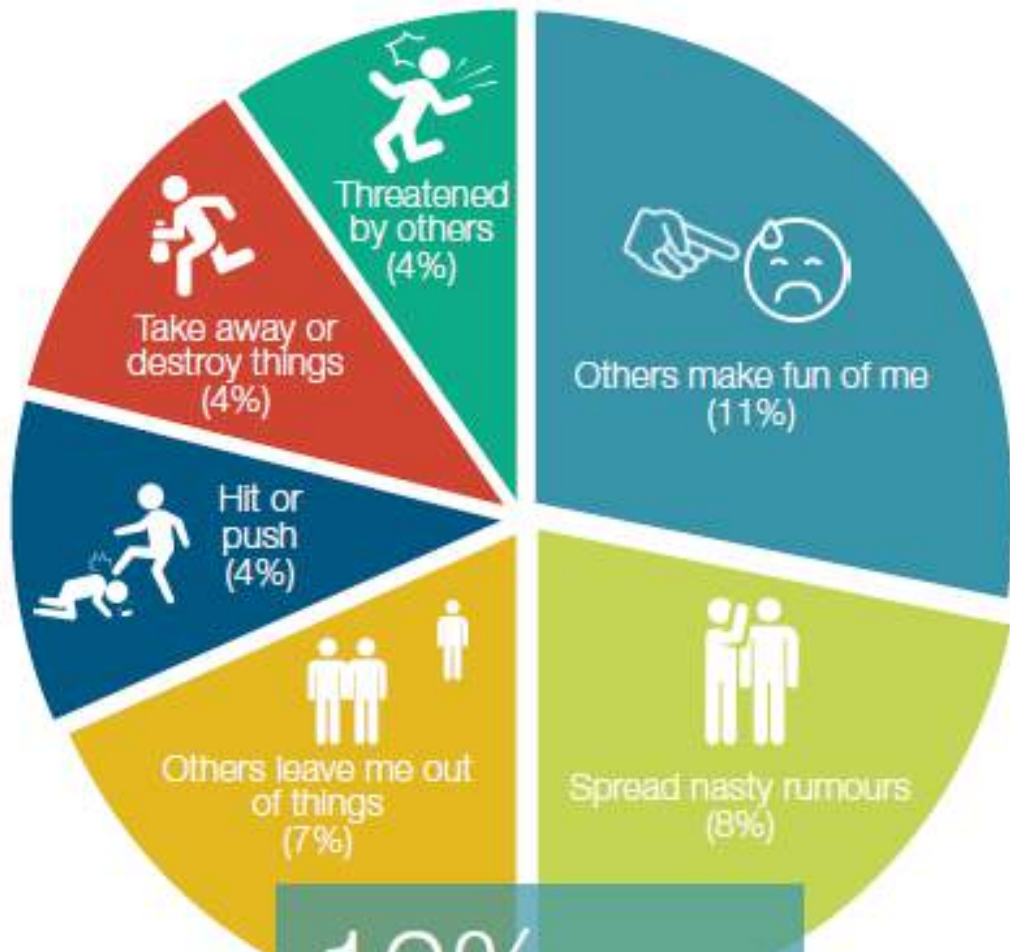
More than 1 in 2 students feel very anxious, even if they are well prepared for a test



Students who feel anxious at school score lower in science and are less satisfied with their life.

What are the major threats to students' well-being?

BULLYING



19% of students reported being victims of an act of bullying at least a few times a month

What can improve students' well-being?



Supportive teachers



Students' perceptions of learning support from teachers are associated with higher life satisfaction.



20% of students reported being treated unfairly by their teachers at least a few times a month.



Positive peer relationships



Students with a strong sense of belonging at school perform better and are more satisfied with their life.



26% of frequently bullied students are not satisfied with their life, while only 10% of students who are not frequently bullied reported so.



A disciplined learning environment

Students who work in a disciplined classroom have a stronger sense of belonging and higher life satisfaction.

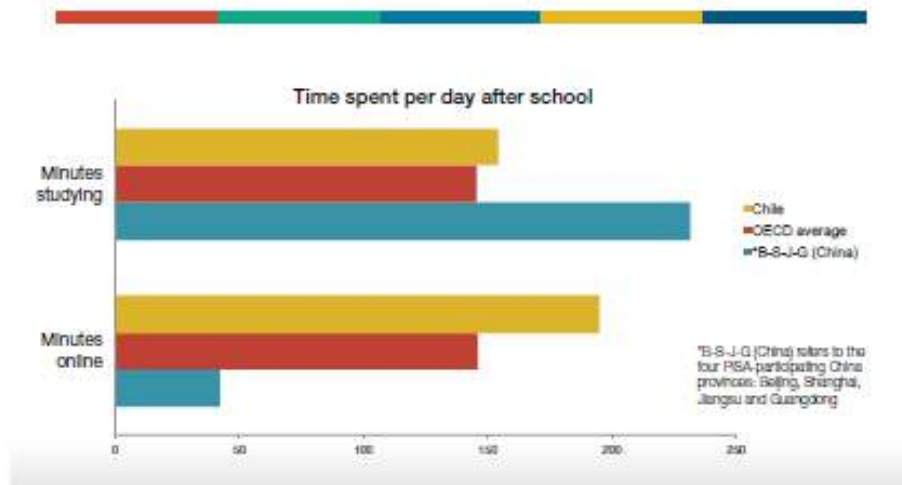
Bullying is more frequent in schools with poor disciplinary climate.



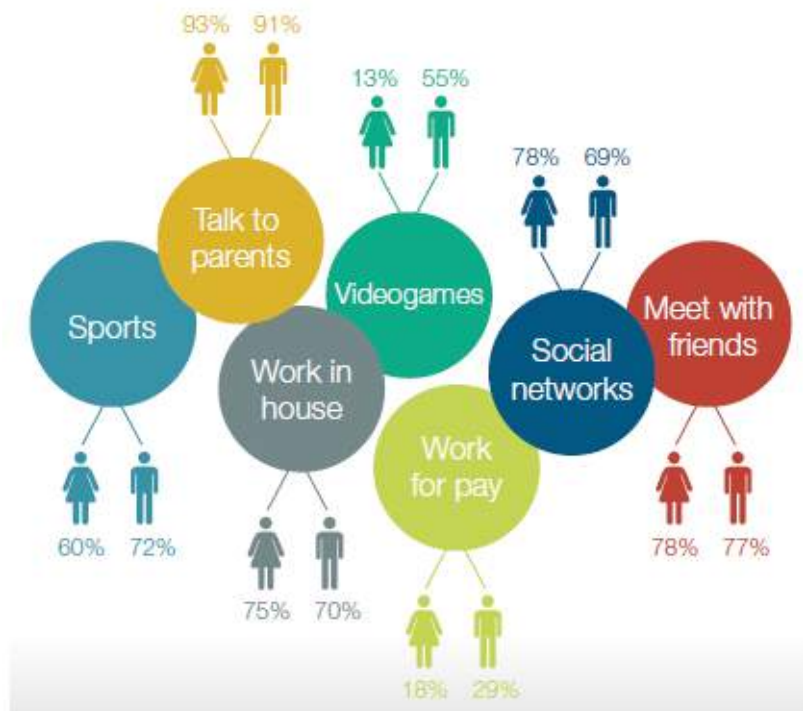
Caring parents

Students who eat the main meal with or who spend time just talking with their parents perform better and report higher life satisfaction.

What does students' life after school look like?



Percentage of students reporting that they do the following after school



PISA 2015 Results: Students' Well-Being (Volume III)

Dans 31 collèges de la Somme, les personnels éducatifs ont été formés à la discipline positive.

31

« La posture de bienveillance et de fermeté permet d'améliorer le climat scolaire »

Entretien avec Anne-Sophie Pourchez,
infirmière conseillère technique
auprès du directeur académique des
services de l'éducation nationale (DASEN)
de la Somme, académie d'Amiens.

*La Santé en action : Comment avez-vous
eu connaissance du développement
des compétences psychosociales,
axé sur la psychologie positive ?*

Anne-Sophie Pourchez : j'avais pour objectif de développer la promotion de la santé au sein des établissements scolaires, et notamment en développant les compétences psychosociales des élèves. J'étais à la recherche d'outils et de méthodes qui puissent répondre aux attentes des chefs d'établissement et des enseignants et qui leur permettent de mettre en œuvre un programme à destination des élèves. J'ai d'abord remarqué les ouvrages de la psychologue Isabelle Filiceat et ses concepts de parentalité positive et d'éducation bienveillante. Puis, j'ai découvert le site de l'Association discipline positive France². Cette approche m'a beaucoup intéressée, qui combine bienveillance et fermeté pour développer l'estime de soi et l'épanouissement de l'individu. Je la trouvais pertinente pour renouveler les pratiques des équipes éducatives et la façon de travailler avec les élèves. C'est pourquoi en 2016, avec le conseil régional des Hauts-de-France, nous avons répondu à un appel à projets piloté par l'Agence nationale du renouvellement urbain (Anru) dans le cadre du Programme des investissements d'avenir jeunesse³ pour déployer la discipline positive³ sur le terrain.

S.A. : Quelles actions ont été mises en œuvre ?

A.-S.P. : Le projet a démarré en juillet 2016, par la formation de deux groupes constitués de huit chefs d'établissements du public et du privé. La formation vise à outiller les enseignants – et autres personnels – pour redonner à l'élève de l'envie et la capacité d'agir, notamment grâce à l'encouragement. Nous avons fait le choix de cibler les chefs d'établissement dans un premier temps, afin qu'ils mettent à profit la démarche dans le cadre de leur fonction et qu'ils la proposent ensuite aux enseignants et aussi aux personnels de vie scolaire pour adopter une posture relationnelle différente avec les élèves, posture combinant bienveillance et fermeté. Aujourd'hui, un peu plus de 500 professionnels des équipes des établissements scolaires ont été formés par une formatrice certifiée en discipline positive, Nadine Gaudin, grâce au financement du Programme des investissements d'avenir pour l'expérimentation, des crédits du comité départemental d'Éducation à la santé et à la Citoyenneté (Cdsec) et des fonds propres des établissements. Une trentaine d'entre eux, encadrants, après avoir été formés, forment leurs personnels.

Les formations consistent à décrypter le comportement des adolescents grâce à des mises en situation, et les participants travaillent sur une multitude de facettes et d'outils de l'encouragement. Elles rassemblent une trentaine de personnes, avec au moins quatre personnes d'un même établissement afin de créer une culture commune et de donner un impact à cette démarche. Ainsi, les

L'ESSENTIEL

500 enseignants, encadrants et autres professionnels de 31 collèges dans la Somme ont été formés à la bienveillance et la fermeté.

Un premier bilan met en avant le fait que les principes de respect mutuel et d'encouragement renforcent les liens entre les membres de la communauté éducative ; la démarche améliore le climat scolaire dans les classes et au sein de l'établissement, ainsi que les relations écoles-familles quand les parents sont partie prenante.

professeurs formés peuvent en faire une présentation auprès de leurs collègues et transmettre quelques éléments qui permettront, à ceux qui sont volontaires, de mettre en place quelques activités en classe. Les heures de vie de classe peuvent servir à cette mise en œuvre. La démarche est bien de réfléchir sur le climat de classe et comment l'améliorer : quelles lignes de conduite se donner, comment favoriser l'entraide et la coopération, comment trouver une solution lorsqu'une difficulté surgit, etc.

S.A. : Comment les parents sont-ils associés à cette démarche ?

A.-S.P. : Dans le cadre d'un appel à projet pour les collèges : « collèges et familles, des liens à renforcer », le conseil départemental a financé des ateliers parentalité sur la discipline positive, à l'issue de conférences organisées dans chaque établissement. Trois ateliers de quatre

Dossier
Santé à l'école : agir sur le climat scolaire

LA SANTÉ EN ACTION - N° 96 - SEPTEMBRE 2018

heures à destination des parents se sont déroulés le samedi matin. Des conférences ont aussi été organisées, des flyers distribués. Il s'agit bien de travailler avec les parents au sein de l'établissement en co-éducation. En les impliquant, on parvient à mettre en place une approche vraiment globale en cohérence avec à la fois :

« des chefs d'établissement qui conduisent leur politique en instaurant un dialogue différent avec leurs interlocuteurs (équipes pédagogiques, élèves, parents) ;

« des enseignants qui agissent différemment dans leur classe ; les élèves en classe sont donc encouragés et valorisés ;

« des élèves qui reçoivent à la maison un soutien bienveillant de la part de parents formés – ou en tout cas sensibilisés – à la discipline positive.

Les actions des uns et des autres se renforcent mutuellement. Et le mouvement s'étend ; neuf collèges vont à court terme mettre en place des ateliers pour les parents.

S.A. : Quels changements concrets observez-vous suite à la mise en œuvre de cette approche de bienveillance ?

A.-S.P. : Chaque établissement engagé dans la démarche dispose de son comité de pilotage et nous avons aussi un comité de pilotage départemental rassemblant les chefs d'établissement, les enseignants référents et moi-même. Nous discutons par visioconférence des actions mises en place, des outils utilisés, ainsi que

des effets observés, qu'il s'agisse des indicateurs sur le nombre de conseils de discipline ou sur les exclusions de classe, ou des évolutions qualitatives dans le

contenu des annotations sur les bulletins trimestriels. Nombre d'enseignants impliqués acceptent avec énergie de faire évoluer leur posture pédagogique pour se placer dans une dynamique d'encouragement de l'élève. Certains d'entre eux, qui étaient peu ouverts à la démarche, renoncent à des jugements au ton

ironique, peu encourageants vis-à-vis de leurs élèves, comme : « Cet élève a des compétences : manger, boire et surtout dormir. »

Ainsi, globalement, nous constatons depuis le démarrage du projet, en 2016, que les principes de respect mutuel et d'encouragement renforcent les liens entre les membres de la communauté éducative. La posture de bienveillance et de fermeté permet d'améliorer le climat scolaire dans les classes et au sein de l'établissement, ainsi que les relations écoles-familles quand les parents sont partie prenante. Ce comité départemental permet aussi d'échanger des idées, de partager les freins auxquels sont confrontés les uns ou les autres et d'identifier des leviers sur lesquels on peut s'appuyer pour avancer.

S.A. : Comment surmontez-vous les difficultés rencontrées ?

A.-S.P. : À ce jour, l'action ne concerne que les collèges ; nous avons souhaité inclure un lycée, mais pour l'instant nous n'y sommes pas parvenus. Il s'agit d'un lycée à effectifs importants, ce qui représente un obstacle. Suite à la formation des inspecteurs de l'Éducation nationale et des conseillers pédagogiques, nous souhaitons aussi que la démarche soit diffusée auprès des enseignants du premier degré. Nous nous sommes alors heurtés à un autre problème : les professeurs des écoles ne parviennent pas à dégager deux jours de formation, faute de remplaçants disponibles.

Il n'est pas toujours facile de surmonter les préjugés qui assimilent la bienveillance au laxisme. Ce n'est qu'en observant les résultats obtenus par leurs collègues formés à la discipline positive dans leur classe que certains changent d'avis. Certains enseignants ne souhaitent pas suivre de formation, mais trouvant la méthode intéressante, ils demandent à des professeurs formés d'intervenir pendant l'heure de vie de classe* à leur place.

S.A. : Qu'en pensent les personnels de l'Éducation nationale et les élèves ?

A.-S.P. : Les évaluations menées auprès des enseignants montrent que la discipline positive n'est pas

appréhendue comme une formule magique, mais bien comme une démarche rationnelle : l'enseignant accompagne l'élève pour qu'il se recentre sur les apprentissages et utilise ses compétences – sous forme de stratégies efficaces – face aux attentes de l'école. Globalement, les chefs d'établissement constatent une amélioration des relations dans les entretiens qu'ils mènent tant auprès des élèves que de l'équipe éducative ou des parents. Les élèves ressentent très positivement l'indéfect qu'on leur porte et les encouragements qui leur sont prodigués. Cette bienveillance les place en situation beaucoup plus favorable, en capacité d'agir et de travailler davantage en autonomie. Ils adhèrent à la démarche, parce qu'ils y sont associés. Ils veulent par exemple à faire respecter les règles de conduite – la fermeté – au sein des classes, parce qu'ils ont eux-mêmes été associés à la définition de ces règles. ■

Propos recueillis par Nathalie Quéroux, journaliste.

1. Si la psychologie positive est l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions, la discipline positive a, elle, été inventée par Jane Nelsen et Lynn Lott. Le concept a été introduit en France par la psychologue Béatrice Sabaté. La discipline positive a pour vocation d'enseigner les compétences psychosociales. Cette démarche propose aux parents, enseignants et éducateurs qui tiennent une posture ni punitive ni permissive de développer chez l'enfant l'autodiscipline, le sens des responsabilités, les compétences sociales, le respect dans un cadre à la fois ferme et bienveillant (Source: Simon Sabaté, maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Cergy-Pontoise, Laboratoire: École, institutions, apprentissage - IMA).

2. En ligne : www.disciplinepositive.fr/Connectivite.com

3. Appel à projets du Programme de développement durable (PDU) « Projets innovants en faveur de la jeunesse ». Ce ligne : <http://www.jeunes.gouv.fr/actualites/actualites/normes/normesdiscipline/projets-innovants-en-faveur-de-la-jeunesse>

4. L'heure de vie de classe est inscrite à l'emploi du temps des élèves de la maternelle à la troisième. Au total, six heures de vie de classe sont réparties sur toute l'année scolaire. Ces heures permettent un dialogue régulier entre les élèves de la classe, ainsi qu'entre les élèves et les enseignants ou d'autres membres de l'établissement. Globalement, elles ont pour objectif d'améliorer la communication dans le collège, de favoriser la réussite des élèves et de lutter contre les incivilités, l'absence d'activités et de violence. (Source: Unisep)

« IL N'EST PAS FACILE DE SURMONTER LES PRÉJUGÉS QUI ASSIMILENT LA BIENVEILLANCE AU LAXISME. »

LA PERSONNE INTERVIEWÉE DÉCLARE N'AVOIR AUCUN LIEN NI CONFLIT D'INTÉRÊTS AU REGARD DU CONTENU DE CET ARTICLE.

Témoignages des élèves

TE 1 (Fille, CM2)

Talentiél m'a apporté beaucoup de choses. Avant, les camarades de mon ancienne école se "fichaient carrément de moi". Je n'avais qu'une véritable amie, qui a déménagé. Après ça, ma vie était devenue un cauchemar. J'étais renfermée sur moi-même comme un escargot dans sa coquille. A part aux billes, personne ne voulait jouer avec moi, certains me malmenaient, m'insultaient. Mon comportement dégénérait de jour en jour. Pendant la récréation je lisais dans mon coin, et une bande de garçons me chipait mon livre à chaque fois, se le lançait, ne voulait plus me le rendre. Les enfants ne se respectaient pas comme nous à Talentiél et je prenais de mauvaises habitudes. J'étais insolente, je ne respectais pas les règles, je frappais parfois. J'étais très malheureuse. Et puis je suis allée à Talentiél. Et tout a changé en moi. J'ai appris le respect. Maintenant je sais me montrer sérieuse en classe et joueuse en récréation. Je suis polie et respectueuse. Et cela n'aurait jamais été ainsi si Talentiél n'avait pas existé. Alors je dis "merci à Talentiél".

TE 2 (Garçon, CE2)

Ici je me sens bien, avec des enfants comme moi qui ne se moquent pas de moi. Avant je détestais le français et on me disait que j'étais nul. Maintenant je sais que c'est le contraire. J'ai plein d'amis.

TE 3 (Garçon, CM1)

A Talentiél on me respecte et beaucoup d'enfants veulent jouer avec moi. C'est facile d'apprendre. Je sais même faire des cartes heuristiques.

TE 4 (Garçon, CM2)

Avant, j'étais un élève qui n'aimait pas travailler, qui était en échec scolaire et un élève qui était seul. Grâce à Talentiél, j'aime travailler et je ne suis plus du tout en échec scolaire. Je ne suis plus du tout seul ! Aujourd'hui je suis un excellent élève,

j'ai un très bon comportement, j'ai plein d'amis, je suis beaucoup plus heureux qu'avant, je souris beaucoup plus ! Cela m'arrive quand même de m'énerver encore un peu !

TE 5 (Fille, CM2)

Avant que j'arrive à Talentiel, j'étais déprimée car dans mon ancienne école je m'ennuyais beaucoup. En plus quand j'allais en récré les autres enfants me traitaient de pleurnicharde car j'étais plus sensible qu'eux. D'autres me traitaient de "Madame Je sais tout". Je n'avais vraiment pas d'amis. Je n'avais même plus envie d'aller à l'école. Maintenant je suis à Talentiel, les autres enfants me respectent et du coup moi je les respecte. Je fais du vrai travail de CM2 et j'ai beaucoup d'amis. Talentiel nous redonne espoir à nous les enfants. Merci à Talentiel pour son aide !

TE 6 (Garçon, CM2)

Chez Talentiel on me respecte et on me comprend. Je sais que l'on a de la chance car on fait plein de projets.

TE 7 (Garçon, CM2)

Avant d'arriver à Talentiel, je pleurais à chaque remarque et je ne finissais pas mon travail. Maintenant j'ai appris à avoir confiance en moi.

TE 8 (Garçon, CM2)

Avant, je courais dans tous les sens, mes copains me supportaient à peine. J'étais devenu insupportable. En plus j'avais un comportement "bébé". A Talentiel j'ai appris à me comporter comme un grand. J'ai réussi à faire mes lacets. Grâce à Talentiel je suis devenu plus "normal". Maintenant je suis vraiment heureux et je ne me soucis plus de mes petits problèmes.

TE 9 (Garçon, CM2)

Avant que j'arrive chez Talentiel, j'étais tout seul et les autres se moquaient de moi; même mon professeur. On me traitait de "pleureuse". On me mettait tellement la pression qu'en 1h30 je n'écrivais rien ! Quand je rentrais à la maison,

je pleurais beaucoup car j'étais très sensible. Depuis que je suis chez Talentiél, je travaille beaucoup mieux. Talentiél me permet d'avoir moins de stress et surtout beaucoup d'humour !

TE 10 (Garçon, CM1)

Avant j'écrivais très mal, mon écriture était toute tordue, je ne mettais pas de points aux phrases. Pour apprendre mes leçons cela rentrait par une oreille et ressortait par l'autre oreille. Ma maîtresse Anne-Séverine m'a redonné confiance en moi.

Témoignages des parents

TP A (Parents)

Vincent était un petit garçon de 4 ans, qui avait beaucoup de difficultés à l'école en terme relationnel et d'intérêt pour le travail... Il écrivait déjà en script, on lui disait d'utiliser l'écriture bâton, il ne participait pas au « tri des couronnes de galette » et s'en trouvait pénalisé, même s'il me disait « Maman, cela n'a aucun sens de trier des couronnes, c'est bête », il n'appréciait pas le coloriage, alors que la maîtresse nous répétait sans cesse que c'était important pour la dextérité des mains, alors il demandait à son père d'expliquer à la maîtresse que sa couleur préférée était le blanc... Chaque jour d'école était une journée qui commençait par des pleurs, une volonté de mettre tel ou tel habit de peur que des camarades de classe se moquent de lui... il a déclaré des douleurs d'estomac récurrentes, des problèmes de peau, et il a suivi des traitements psychologiques pour qu'il puisse apprendre à rentrer dans « le moule »... Un appel à l'AFEP, un test QI et par-dessus tout, l'inscription de Vincent à Talentiél ont changé notre vie familiale... Vincent est devenu en quinze jours un autre enfant, heureux de se lever le matin pour « foncer » à l'école, oubliant quelques fois les vacances... il a appris le respect, des méthodes d'apprentissage adaptées à sa spécificité, et tout simplement à gérer sa différence et jouer avec des enfants de son âge... Vincent est finalement devenu un petit garçon heureux, avec des parents fiers et sereins... ses cinq années au sein de Talentiél ont fait de lui une personne équilibrée et

joyeuse... Mille mercis à Talentiel, mille mercis à Anne-Séverine et son équipe !!!

TP B (Parents)

Mathieu s'ennuyait à l'école et dissipait la classe pour passer le temps; dans son cours double Ce1/Ce2.

Il faisait les exercices des grands, mais la maîtresse n'était pas d'accord, elle se fâchait et le punissait, mais tout ça nous ne le savions pas Mathieu allait à l'école en pleurs, il faisait des cauchemars, etc... il se sentait mal et ça nous l'avons vu.

A la Toussaint nous avons rencontré Anne-Séverine et 2 jours après Mathieu rentrait à Talentiel en classe de CE 2. Il n'a pas hésité une seconde, tant il était heureux de trouver une école douce, à l'écoute, stimulante, enrichissante. Pas facile d'arriver en cours d'année et de sauter une classe, mais quel challenge! La démarche de Discipline Positive que nous avons aussi mise en place à la maison a contribué à créer du lien avec Talentiel.

Toute l'équipe enseignante et en particulier sa "merveilleuse" maîtresse (Stéphanie) - ce sont les mots de Mathieu - a transformé notre fils, heureux d'aller à l'école, enchanté d'apprendre le Monde, fier de devenir un éco-citoyen.

Si seulement, toutes les écoles pouvaient ressembler à Talentiel !

TP C (Parents)

Notre fille a effectué le CM1 et le CM2 à l'école Talentiel. Au cours de l'année dernière, il a été décidé qu'elle irait directement en 5ème. Anne-Séverine en a parfaitement tenu compte et a adapté ses exigences au programme de 6ème pour que le passage en 5ème ne soit pas problématique. Ameline s'est très bien adaptée au collège, même si elle a encore besoin d'être accompagnée pour le côté "organisation". Elle a réussi à se faire des amies et elle sait gérer sa différence et ne pas écouter les autres (elle assume être la seule avec un cartable à roulettes, il est tellement lourd qu'elle préfère le faire rouler, et elle répond ironiquement aux moqueries dont elle peut faire l'objet à ce sujet). Elle a eu des problèmes avec certains élèves, mais l'équipe enseignante ainsi que l'équipe de la vie scolaire sont très attentifs à elle et ont su gérer tous les conflits. Le fait de pouvoir avoir beaucoup d'options est très épanouissant pour elle : 3h de russe, 2h

de latin, 1h d'orchestre, le club jardinage écologique... Elle aime toutes les matières et tous les professeurs!!! La fatigue est quand même présente et la quantité de travail est parfois difficile à gérer. Le quotidien n'est toujours pas très facile pour nous, mais tout se passe bien au collège: elle a une attitude irréprochable et fait toujours le travail demandé. Nous remercions encore vivement Talentiel qui a transformé notre fille écorchée vive en une enfant capable de se débrouiller dans un collège où elle ne connaît personne au départ et où elle se trouve dans une classe avec des adolescents de 2 voire 3 ans de plus qu'elle. Merci pour tout!!

TP D (Parents)

Pour nous, parents, Talentiel a permis à notre fils Nino de révéler sa personnalité, car nous pensons qu'il s'éteignait, dans l'école d'où il vient et qui comptait plus de 500 élèves. Quand on allait le chercher le soir, dans son ancienne école, il courait vers nous, semblant être soulagé de partir; aujourd'hui, on vient toujours le chercher "trop tôt" !

TP E (Mère)

Il y a un an et demi lorsque Noémie ne voulait plus aller à l'école, avait mal au ventre, à la tête, n'avait plus de copains j'ai cherché une solution dans un premier temps auprès du corps enseignant et de la psychologue scolaire. Je savais que Noémie était précoce car elle avait été 'testée' à l'âge de 4 ans. Mais que faire avec une telle information. Les enseignants n'étaient pas d'accord pour faire sauter des classes car elle n'était pas assez mature selon leurs critères. Aussi, habitant Vauréal, j'avais entendu parler de Talentiel et j'ai pris rendez vous avec Anne Séverine JEANNEAU. Le premier mois a été un peu difficile, Noémie a du trouver ses marques dans son nouvel environnement mais depuis elle s'y épanouit de jours en jours. Elle a retrouvé confiance en elle, ne s'ennuie plus, et apprend à travailler. Anne Séverine et ses collègues apportent un soutien individualisé à chaque enfant, une écoute personnalisée de chaque famille. Leur engagement et leurs compétences permettent à nos enfants non seulement les apprentissages scolaires mais aussi l'école de la vie, le respect des autres .Je remercie Anne Séverine et son équipe pour leur travail et regrette que tous les

enfants vivant mal leur précocité ne puissent pas s'épanouir dans de tels établissements

TPF (Parents)

Si vous lisez ce témoignage c'est que vous recherchez la solution pour votre enfant précoce. Inutile de rentrer dans le détail de la souffrance de votre enfant et de l'impuissance à laquelle vous êtes confrontés. Il faut trouver une solution. Une grande lettre de témoignage pour vous parler de l'école Talentiel serait inutile quand quelques mots suffisent : COMPREHENSION de ces enfants qui rejettent notre système éducatif avec ses "normes". CONFIANCE en nos enfants et en vous parents ENGAGEMENT très important de toute l'équipe éducative RESPECT de soi et des autres Et bien d'autres ACTIONS comme l'Eco Citoyenneté pour l'environnement; le relationnel avec le monde extérieur, la discipline et le bien-être avec la réflexologie, Qi Gong ... Grâce à ces valeurs, l'Ecole Talentiel a permis à notre enfant Nathan de retrouver un équilibre. Dès deux semaines nous avons perçu le changement. En tant que parents, cette école a été notre BOUEE DE SAUVETAGE. C'est avec une très grande reconnaissance que nous remercions Anne-Séverine Jeanneau et son équipe pour leur investissement Ô combien important. Aujourd'hui Nathan a fait son entrée en 6ème dans un collège public. Bien que l'école soit toujours pour lui son tableau noir, il a un objectif et sait pourquoi il est là. Ce n'est plus ce petit garçon qui se dévalorisait. Quand des camarades lui disent qu'il est dans une classe "d'intello" il dit préférer être dans cette classe. Quelle preuve de changement ! Bon courage à vous parent, il existe des solutions, vous connaissez la notre. Encore merci à Anne-Séverine Jeanneau pour son projet éducatif.

TP G (Mère)

En ce qui nous concerne c'est l'histoire d'un petit garçon qui, jusqu'à ses 6 ans voulait courir "le plus vite possible, après la vie...pour ne pas en perdre une miette..." Avidé de nouvelles expériences et de découvertes... il semblait être heureux... Tout le monde nous disait "Qu'est ce qu'il est éveillé"..."Il a beaucoup de vocabulaire"...."il s'intéresse Vraiment à tout... et il est doué"...

N°1 de la fratrie- N°1 en sport - N°1 au niveau connaissances. ... nous étions loin

de nous douter que derrière cette "apparence tranquille" allait se cacher 3 années de souffrance à l'école, de violences physiques et verbales lors des récréations... avec malheureusement une négligence et un manque de surveillance de la part du corps enseignant.

Nos indices : énurésie, prostration, perte d'appétit, et petit à petit la disparition de son sourire pour laisser place à la peur et à la tristesse. A aucun moment, il n'a mis des mots sur ses souffrances.

Il a en revanche, dépensé une énergie "folle" pour nous laisser croire que tout allait bien.

Et puis la machine c'est mise en route :

Un pédopsychiatre et un diagnostic de troubles narcissique et dépressif avec à la clé un traitement.

Une maîtresse qui casse le mur du silence de l'éducation nationale.... et nous informe de son constat... isolement, bagarre, pleurs... depuis plusieurs années. Un test de QI... permettant de mettre, peut être les mots.

Et une rencontre au départ sur le site de Talentiel, avec des témoignages et puis avec Anne-Severine.

Une nouvelle école avec des objectifs : l'aider à se reconstruire, retrouver le plaisir de jouer, d'imaginer, la permission de sourire et de vivre!

Aujourd'hui, les particularités sont toujours là mais, les mots sont posés, les questions ne restent plus sans réponse grâce aux enseignants, aux différents intervenants rencontrés lors des réunions organisées (discipline positive...), des liens de confiance se sont tissés entre les familles.

Nous ne sommes plus seuls.

Annexe 14 : Dimensions du bien-être et items - Questionnaire BE-scol

Dimensions	N° de l'item	Items
Relations avec les enseignants	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment
	11	Le/les professeurs me félicite(nt)
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège
	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation
	20	Je travaille trop à l'école/au collège
	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe
	9	Je suis content d'être dans ma classe
	15	Je suis content de mon professeur
	21	Je suis content de ma salle de classe
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège
	7	Ça se passe bien à l'école
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents
	28	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes

Source : (Guimard et *al.*, 2015, p. 168)

Annexe 15 : Dimensions du bien-être, items, indicateurs associés

Dimensions du bien-être	<ul style="list-style-type: none"> Indicateurs (élaborés à partir de la liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol) 										
Relations avec les enseignants	<p><i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i></p> <table border="1"> <tr><td>5</td><td>Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment</td></tr> <tr><td>11</td><td>Le/les professeurs me félicite(nt)</td></tr> <tr><td>17</td><td>J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles</td></tr> <tr><td>23</td><td>Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège</td></tr> <tr><td>29</td><td>Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe</td></tr> </table>	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment	11	Le/les professeurs me félicite(nt)	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe
	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment									
11	Le/les professeurs me félicite(nt)										
17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles										
23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège										
29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe										
<ul style="list-style-type: none"> Attitude de l'enseignant/des enseignants Capacité de l'enseignant/des enseignants Souhait en matière d'enseignement 											
Activités scolaires	<p><i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i></p> <table border="1"> <tr><td>2</td><td>Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège</td></tr> <tr><td>8</td><td>J'ai trop de devoirs à faire à la maison</td></tr> <tr><td>14</td><td>Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation</td></tr> <tr><td>20</td><td>Je travaille trop à l'école/au collège</td></tr> <tr><td>26</td><td>Je suis content d'aller à l'école/au collège</td></tr> </table>	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	20	Je travaille trop à l'école/au collège	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège
	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège									
8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison										
14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation										
20	Je travaille trop à l'école/au collège										
26	Je suis content d'aller à l'école/au collège										
<ul style="list-style-type: none"> Positionnement par rapport aux apprentissages Attitude par rapport au travail scolaire Ressenti par rapport, aux apprentissages, à l'école 											
Classe	<p><i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i></p> <table border="1"> <tr><td>3</td><td>Je n'aime pas trop ma classe</td></tr> <tr><td>9</td><td>Je suis content d'être dans ma classe</td></tr> <tr><td>15</td><td>Je suis content de mon professeur</td></tr> <tr><td>21</td><td>Je suis content de ma salle de classe</td></tr> <tr><td>27</td><td>Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe</td></tr> </table>	3	Je n'aime pas trop ma classe	9	Je suis content d'être dans ma classe	15	Je suis content de mon professeur	21	Je suis content de ma salle de classe	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe
	3	Je n'aime pas trop ma classe									
9	Je suis content d'être dans ma classe										
15	Je suis content de mon professeur										
21	Je suis content de ma salle de classe										
27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe										
<ul style="list-style-type: none"> Ressenti par rapport à la classe Ressenti par rapport à l'attitude en classe Ressenti par rapport à l'enseignant/aux enseignants 											
Relations paritaires	<p><i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i></p> <table border="1"> <tr><td>1</td><td>C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège</td></tr> <tr><td>7</td><td>Ça se passe bien à l'école</td></tr> <tr><td>13</td><td>Je suis bien apprécié par les autres élèves</td></tr> <tr><td>19</td><td>J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège</td></tr> <tr><td>25</td><td>Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège</td></tr> </table>	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège	7	Ça se passe bien à l'école	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège
	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège									
7	Ça se passe bien à l'école										
13	Je suis bien apprécié par les autres élèves										
19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège										
25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège										
<ul style="list-style-type: none"> Capacité à se faire des amis Attitude vis-à-vis de ses pairs Attitude des pairs 											

Sentiment de sécurité	<i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i>	
	6	J'ai peur de me faire voler des affaires
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège
	<ul style="list-style-type: none"> • Ressenti par rapport à l'attitude des pairs • Ressenti par rapport à l'école • Peur de l'école ou à l'école 	

Annexe 16 : Dimensions du bien-être, items, indicateurs et codage couleur

Dimensions du bien-être	Codage couleur	<ul style="list-style-type: none"> Indicateurs (élaborés à partir de la liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	<i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i> 5 Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment 11 Le/les professeurs me félicite(nt) 17 J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles 23 Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège 29 Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe	
	Avant	<ul style="list-style-type: none"> Attitude de l'enseignant/des enseignants Capacité de l'enseignant/des enseignants Souhait en matière d'enseignement
	<u>Après</u>	
Activités scolaires	<i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i> 2 Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège 8 J'ai trop de devoirs à faire à la maison 14 Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation 20 Je travaille trop à l'école/au collège 26 Je suis content d'aller à l'école/au collège	
	Avant	<ul style="list-style-type: none"> Positionnement par rapport aux apprentissages Attitude par rapport au travail scolaire Ressenti par rapport, aux apprentissages, à l'école
	<u>Après</u>	
Classe	<i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i> 3 Je n'aime pas trop ma classe 9 Je suis content d'être dans ma classe 15 Je suis content de mon professeur 21 Je suis content de ma salle de classe 27 Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe	
	Avant	<ul style="list-style-type: none"> Ressenti par rapport à la classe Ressenti par rapport à l'attitude en classe Ressenti par rapport à l'enseignant/aux enseignants
	<u>Après</u>	
Relations paritaires	<i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i> 1 C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège 7 Ça se passe bien à l'école 13 Je suis bien apprécié par les autres élèves 19 J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège 25 Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège	
	Avant	<ul style="list-style-type: none"> Capacité à se faire des amis Attitude vis-à-vis de ses pairs Attitude des pairs
	<u>Après</u>	

Sentiment de sécurité	<i>Numéro de l'item et items du questionnaire BE-scol</i>	
	6	J'ai peur de me faire voler des affaires
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège
	Avant	<ul style="list-style-type: none"> • Ressenti par rapport à l'attitude des pairs • Ressenti par rapport à l'école • Peur de l'école ou à l'école
Après		

Annexe 17 : Etude primaire – Corpus codé

Témoignages des élèves

TE 1 (Fille, CM2)

Talentiél m'a apporté beaucoup de choses. Avant, les camarades de mon ancienne école se "fichaient carrément de moi". Je n'avais qu'une véritable amie, qui a déménagé. Après ça, ma vie était devenue un cauchemar. J'étais renfermée sur moi-même comme un escargot dans sa coquille. A part aux billes, personne ne voulait jouer avec moi, certains me malmenaient, m'insultaient. Mon comportement dégénérait de jour en jour. Pendant la récréation je lisais dans mon coin, et une bande de garçons me chipait mon livre à chaque fois, se le lançait, ne voulait plus me le rendre. Les enfants ne se respectaient pas comme nous à Talentiél et je prenais de mauvaises habitudes. J'étais insolente, je ne respectais pas les règles, je frappais parfois. J'étais très malheureuse. Et puis je suis allée à Talentiél. Et tout à changé en moi. J'ai appris le respect. Maintenant je sais me montrer sérieuse en classe et joueuse en récréation. Je suis polie et respectueuse. Et cela n'aurait jamais été ainsi si Talentiél n'avait pas existé. Alors je dis "merci à Talentiél".

TE 2 (Garçon, CE2)

Ici je me sens bien, avec des enfants comme moi qui ne se moquent pas de moi. Avant je détestais le français et on me disait que j'étais nul. Maintenant je sais que c'est le contraire. J'ai plein d'amis.

TE 3 (Garçon, CM1)

A Talentiél on me respecte et beaucoup d'enfants veulent jouer avec moi. C'est facile d'apprendre. Je sais même faire des cartes heuristiques.

TE 4 (Garçon, CM2)

Avant, j'étais un élève qui n'aimait pas travailler, qui était en échec scolaire et un élève qui était seul. Grâce à Talentiél, j'aime travailler et je ne suis plus du tout en échec scolaire. Je ne suis plus du tout seul ! Aujourd'hui je suis un excellent élève,

j'ai un très bon comportement, j'ai plein d'amis, je suis beaucoup plus heureux qu'avant, je souris beaucoup plus ! Cela m'arrive quand même de m'énerver encore un peu !

TE 5 (Fille, CM2)

Avant que j'arrive à Talentiel, j'étais déprimée car dans mon ancienne école je m'ennuyais beaucoup. En plus quand j'allais en récré les autres enfants me traitaient de pleurnicharde car j'étais plus sensible qu'eux. D'autres me traitaient de "Madame Je sais tout". Je n'avais vraiment pas d'amis. Je n'avais même plus envie d'aller à l'école. Maintenant je suis à Talentiel, les autres enfants me respectent et du coup moi je les respecte. Je fais du vrai travail de CM2 et j'ai beaucoup d'amis. Talentiel nous redonne espoir à nous les enfants. Merci à Talentiel pour son aide !

TE 6 (Garçon, CM2)

Chez Talentiel on me respecte et on me comprend. Je sais que l'on a de la chance car on fait plein de projets.

TE 7 (Garçon, CM2)

Avant d'arriver à Talentiel, je pleurais à chaque remarque et je ne finissais pas mon travail. Maintenant j'ai appris à avoir confiance en moi.

TE 8 (Garçon, CM2)

Avant, je courais dans tous les sens, mes copains me supportaient à peine. J'étais devenu insupportable. En plus j'avais un comportement "bébé". A Talentiel j'ai appris à me comporter comme un grand. J'ai réussi à faire mes lacets. Grâce à Talentiel je suis devenu plus "normal". Maintenant je suis vraiment heureux et je ne me soucis plus de mes petits problèmes.

TE 9 (Garçon, CM2)

Avant que j'arrive chez Talentiel, j'étais tout seul et les autres se moquaient de moi; même mon professeur. On me traitait de "pleureuse". On me mettait tellement la pression qu'en 1h30 je n'écrivais rien ! Quand je rentrais à la maison,

le pleurais beaucoup car j'étais très sensible. Depuis que je suis chez Talentiel, je travaille beaucoup mieux. Talentiel me permet d'avoir moins de stress et surtout beaucoup d'humour !

TE 10 (Garçon, CM1)

Avant j'écrivais très mal, mon écriture était toute tordue, je ne mettais pas de points aux phrases. Pour apprendre mes leçons cela rentrait par une oreille et ressortait par l'autre oreille. Ma maîtresse Anne-Séverine m'a redonné confiance en moi.

Témoignages des parents

TP A (Parents)

Vincent était un petit garçon de 4 ans, qui avait beaucoup de difficultés à l'école en terme relationnel et d'intérêt pour le travail... Il écrivait déjà en script, on lui disait d'utiliser l'écriture bâton, il ne participait pas au « tri des couronnes de galette » et s'en trouvait pénalisé, même s'il me disait « Maman, cela n'a aucun sens de trier des couronnes, c'est bête », il n'appréciait pas le coloriage, alors que la maîtresse nous répétait sans cesse que c'était important pour la dextérité des mains, alors il demandait à son père d'expliquer à la maîtresse que sa couleur préférée était le blanc... Chaque jour d'école était une journée qui commençait par des pleurs, une volonté de mettre tel ou tel habit de peur que des camarades de classe se moquent de lui... il a déclaré des douleurs d'estomac récurrentes, des problèmes de peau, et il a suivi des traitements psychologiques pour qu'il puisse apprendre à rentrer dans « le moule »... Un appel à l'AFEP, un test QI et par-dessus tout, l'inscription de Vincent à Talentiel ont changé notre vie familiale... Vincent est devenu en quinze jours un autre enfant, heureux de se lever le matin pour « foncer » à l'école, oubliant quelques fois les vacances... il a appris le respect, des méthodes d'apprentissage adaptées à sa spécificité, et tout simplement à gérer sa différence et jouer avec des enfants de son âge... Vincent est finalement devenu un petit garçon heureux, avec des parents fiers et sereins... ses cinq années au sein de Talentiel ont fait de lui une personne équilibrée et

joyeuse... Mille mercis à Talentiel, mille mercis à Anne-Séverine et son équipe !!!

TP B (Parents)

Mathieu s'ennuyait à l'école et dissipait la classe pour passer le temps; dans son cours double Ce1/Ce2.

Il faisait les exercices des grands, mais la maîtresse n'était pas d'accord, elle se fâchait et le punissait, mais tout ça nous ne le savions pas Mathieu allait à l'école en pleurs, il faisait des cauchemars, etc... il se sentait mal et ça nous l'avons vu.

A la Toussaint nous avons rencontré Anne-Séverine et 2 jours après Mathieu rentrait à Talentiel en classe de CE 2. Il n'a pas hésité une seconde, tant il était heureux de trouver une école douce, à l'écoute, stimulante, enrichissante. Pas facile d'arriver en cours d'année et de sauter une classe, mais quel challenge! La démarche de Discipline Positive que nous avons aussi mise en place à la maison a contribué à créer du lien avec Talentiel.

Toute l'équipe enseignante et en particulier sa "merveilleuse" maîtresse (Stéphanie) - ce sont les mots de Mathieu - a transformé notre fils, heureux d'aller à l'école, enchanté d'apprendre le Monde, fier de devenir un éco-citoyen.

Si seulement, toutes les écoles pouvaient ressembler à Talentiel !

TP C (Parents)

Notre fille a effectué le CM1 et le CM2 à l'école Talentiel. Au cours de l'année dernière, il a été décidé qu'elle irait directement en 5ème. Anne-Séverine en a parfaitement tenu compte et a adapté ses exigences au programme de 6ème pour que le passage en 5ème ne soit pas problématique. Ameline s'est très bien adaptée au collège, même si elle a encore besoin d'être accompagnée pour le côté "organisation". Elle a réussi à se faire des amies et elle sait gérer sa différence et ne pas écouter les autres (elle assume être la seule avec un cartable à roulettes, il est tellement lourd qu'elle préfère le faire rouler, et elle répond ironiquement aux moqueries dont elle peut faire l'objet à ce sujet). Elle a eu des problèmes avec certains élèves, mais l'équipe enseignante ainsi que l'équipe de la vie scolaire sont très attentifs à elle et ont su gérer tous les conflits. Le fait de pouvoir avoir beaucoup d'options est très épanouissant pour elle : 3h de russe, 2h

de latin, 1h d'orchestre, le club jardinage écologique... Elle aime toutes les matières et tous les professeurs!!! La fatigue est quand même présente et la quantité de travail est parfois difficile à gérer. Le quotidien n'est toujours pas très facile pour nous, mais tout se passe bien au collège: elle a une attitude irréprochable et fait toujours le travail demandé. Nous remercions encore vivement Talentiel qui a transformé notre fille écorchée vive en une enfant capable de se débrouiller dans un collège où elle ne connaît personne au départ et où elle se trouve dans une classe avec des adolescents de 2 voire 3 ans de plus qu'elle. Merci pour tout!!

TP D (Parents)

Pour nous, parents, Talentiel a permis à notre fils Nino de révéler sa personnalité, car nous pensons qu'il s'éteignait, dans l'école d'où il vient et qui comptait plus de 500 élèves. Quand on allait le chercher le soir, dans son ancienne école, il courait vers nous, semblant être soulagé de partir; aujourd'hui, on vient toujours le chercher "trop tôt" !

TP E (Mère)

Il y a un an et demi lorsque Noémie ne voulait plus aller à l'école, avait mal au ventre, à la tête, n'avait plus de copains j'ai cherché une solution dans un premier temps auprès du corps enseignant et de la psychologue scolaire. Je savais que Noémie était précoce car elle avait été 'testée' à l'âge de 4 ans. Mais que faire avec une telle information. Les enseignants n'étaient pas d'accord pour faire sauter des classes car elle n'était pas assez mature selon leurs critères. Aussi, habitant Vauréal, j'avais entendu parler de Talentiel et j'ai pris rendez vous avec Anne Séverine JEANNEAU. Le premier mois a été un peu difficile, Noémie a du trouver ses marques dans son nouvel environnement mais depuis elle s'y épanouit de jours en jours. Elle a retrouvé confiance en elle, ne s'ennuie plus, et apprend à travailler. Anne Séverine et ses collègues apportent un soutien individualisé à chaque enfant, une écoute personnalisée de chaque famille. Leur engagement et leurs compétences permettent à nos enfants non seulement les apprentissages scolaires mais aussi l'école de la vie, le respect des autres. Je remercie Anne Séverine et son équipe pour leur travail et regrette que tous les

enfants vivant mal leur précocité ne puissent pas s'épanouir dans de tels établissements.

TPF (Parents)

Si vous lisez ce témoignage c'est que vous recherchez la solution pour votre enfant précoce. Inutile de rentrer dans le détail de **la souffrance de votre enfant** et de l'impuissance à laquelle vous êtes confrontés. Il faut trouver une solution. Une grande lettre de témoignage pour vous parler de l'école Talentiel serait inutile quand quelques mots suffisent : COMPREHENSION de ces enfants qui **rejetent notre système éducatif avec ses "normes"**. CONFIANCE en nos enfants et en vous parents ENGAGEMENT très important de toute l'équipe éducative RESPECT de soi et des autres Et bien d'autres ACTIONS comme l'Eco Citoyenneté pour l'environnement; le relationnel avec le monde extérieur, la discipline et le bien-être avec la réflexologie, Qi Gong ... Grâce à ces valeurs, l'Ecole Talentiel a permis à notre enfant Nathan de retrouver un équilibre. Dès deux semaines nous avons perçu le changement. En tant que parents, cette école a été notre BOUEE DE SAUVETAGE. C'est avec une très grande reconnaissance que nous remercions Anne-Séverine Jeanneau et son équipe pour leur investissement Ô combien important. Aujourd'hui Nathan a fait son entrée en 6ème dans un collège public. Bien que l'école soit toujours pour lui son tableau noir, il a un objectif et sait pourquoi il est là. Ce n'est plus ce petit garçon qui **se dévalorisait**. Quand des camarades lui disent qu'il est dans une classe "d'intello" il dit préférer être dans cette classe. Quelle preuve de changement ! Bon courage à vous parent, il existe des solutions, vous connaissez la notre. Encore merci à Anne-Séverine Jeanneau pour son projet éducatif.

TP G (Mère)

En ce qui nous concerne c'est l'histoire d'un petit garçon qui, jusqu'à ses 6 ans voulait **courir "le plus vite possible, après la vie...pour ne pas en perdre une miette..."** **Avide de nouvelles expériences et de découvertes...** **il semblait être heureux...** Tout le monde nous disait "Qu'est ce qu'il est **éveillé**"..."Il a **beaucoup de vocabulaire**"...."il **s'intéresse Vraiment à tout**... et il est **doué**"...

N°1 de la fratrie- N°1 en sport - N°1 au niveau connaissances. ... nous étions loin

de nous douter que derrière cette "apparence tranquille" allait se cacher 3 années de souffrance à l'école, de violences physiques et verbales lors des récréations... avec malheureusement une négligence et un manque de surveillance de la part du corps enseignant.

Nos indices : énurésie, prostration, perte d'appétit, et petit à petit la disparition de son sourire pour laisser place à la peur et à la tristesse. A aucun moment, il n'a mis des mots sur ses souffrances.

Il a en revanche, dépensé une énergie "folle" pour nous laisser croire que tout allait bien.

Et puis la machine c'est mise en route :

Un pédopsychiatre et un diagnostic de troubles narcissique et dépressif avec à la clé un traitement.

Une maîtresse qui casse le mur du silence de l'éducation nationale... et nous informe de son constat... isolement, bagarre, pleurs... depuis plusieurs années. Un test de QI... permettant de mettre, peut être les mots.

Et une rencontre au départ sur le site de Talentiel, avec des témoignages et puis avec Anne-Severine.

Une nouvelle école avec des objectifs : l'aider à se reconstruire, retrouver le plaisir de jouer, d'imaginer, la permission de sourire et de vivre!

Aujourd'hui, les particularités sont toujours là mais, les mots sont posés, les questions ne restent plus sans réponse grâce aux enseignants, aux différents intervenants rencontrés lors des réunions organisées (discipline positive...), des liens de confiance se sont tissés entre les familles.

Nous ne sommes plus seuls.

Annexe 18 : Etude primaire – Tableaux corpus codé UI

Témoignages des élèves

TE 1 (Fille, CM2)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	<u>Avant</u>	
	<u>Après</u>	
Relations avec les enseignants	<u>Après</u>	<u>m'a apporté beaucoup de choses</u>
Classe	<u>Avant</u>	<p>Mon comportement dégénérait de jour en jour je prenais de mauvaises habitudes J'étais insolente je ne respectais pas les règles je frappais parfois</p>
	<u>Après</u>	<p>J'ai appris le respect je sais me montrer sérieuse en classe Je suis polie et respectueuse</p>
Relations paritaires	<u>Avant</u>	<p>les camarades (...) se "fichaient carrément de moi" Je n'avais qu'une véritable amie personne ne voulait jouer avec moi certains me malmenaient, m'insultaient. je lisais dans mon coin une bande de garçons me chipait mon livre à chaque fois, se le lançait, ne voulait plus me le rendre Les enfants ne se respectaient pas</p>
	<u>Après</u>	<p>comme nous à Talentiell ioureuse en récréation</p>
Relation à soi	<u>Avant</u>	<p>ma vie était devenue un cauchemar J'étais renfermée sur moi-même comme un escargot dans sa coquille J'étais très malheureuse</p>
	<u>Après</u>	<p><u>tout à changé en moi</u></p>

TE 2 (Garçon, CE2)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Avant	on me disait que j'étais nul
Activités scolaires	Avant	je détestais le français
Relations paritaires	Après	ne se moquent pas de moi J'ai plein d'amis
Relation à soi	Après	je me sens bien je sais que c'est le contraire (pas nul)

TE 3 (Garçon, CM1)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Après	<u>on me respecte</u>
Activités scolaires	Après	<u>C'est facile d'apprendre.</u> <u>Je sais même faire des cartes heuristiques</u>
Relations paritaires	Après	<u>beaucoup d'enfants veulent jouer avec moi</u>

TE 4 (Garçon, CM2)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Activités scolaires	Avant	j'étais un élève qui n'aimait pas travailler, qui était en échec scolaire
	Après	j'aime travailler je ne suis plus du tout en échec scolaire je suis un excellent élève
Classe	Après	j'ai un très bon comportement
Relations paritaires	Avant	un élève qui était seul
	Après	Je ne suis plus du tout seul j'ai plein d'amis
Relation à soi	Après	je suis beaucoup plus heureux qu'avant, je souris beaucoup plus m'énerver encore un peu

TE 5 (Fille, CM2)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Après	<u>nous redonne espoir</u>
Activités scolaires	Après	<u>Je fais du vrai travail de CM2</u>
Relations paritaires	Avant	les autres enfants me traitaient de pleurnicharde D'autres me traitaient de "Madame Je sais tout" Je n'avais vraiment pas d'amis
	Après	les autres enfants me respectent je les respecte j'ai beaucoup d'amis
Sentiment de sécurité	Avant	<u>Je n'avais même plus envie d'aller à l'école</u>
Relation à soi	Avant	j'étais déprimée je m'ennuyais beaucoup j'étais plus sensible qu'eux

TE 6 (Garçon, CM2)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Après	<u>on me respecte</u> <u>on me comprend</u> <u>on fait plein de projets</u>
Relation à soi	Après	<u>on a de la chance</u>

TE 7 (Garçon, CM2)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Avant	remarque
Activités scolaires	Avant	je ne finissais pas mon travail
Relation à soi	Avant	je pleurais
	Après	<u>j'ai appris à avoir confiance en moi</u>

TE 8 (Garçon, CM2)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Activités scolaires	Après	<u>J'ai réussi à faire mes lacets</u>
Classe	Avant	je courais dans tous les sens J'étais devenu insupportable. j'avais un comportement "bébé"
	Après	<u>j'ai appris à me comporter comme un grand</u>
Relations paritaires	Avant	mes copains me supportaient à peine
Relation à soi	Après	<u>je suis devenu plus "normal".</u> <u>je suis vraiment heureux</u> <u>je ne me soucis plus de mes petits problèmes</u>

TE 9 (Garçon, CM2)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Avant	même mon professeur. (On me traitait de "pleureuse"). On me mettait la pression
Activités scolaires	Avant	en 1h30 je n'écrivais rien
	Après	<u>je travaille beaucoup mieux</u>
Relations paritaires	Avant	j'étais tout seul les autres se moquaient de moi On me traitait de "pleureuse"
Relation à soi	Avant	je pleurais beaucoup j'étais très sensible
	Après	<u>moins de stress</u> <u>surtout beaucoup d'humour</u>

TE 10 (Garçon, CM1)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	<u>Avant</u>	
	<u>Après</u>	
Relations avec les enseignants	<u>Après</u>	<u>Ma maîtresse Anne-Séverine m'a redonné (confiance)</u>
Activités scolaires	<u>Avant</u>	j'écrivais très mal, mon écriture était toute tordue, je ne mettais pas de points aux phrases. Pour apprendre (...) cela rentrait par une oreille et ressortait par l'autre oreille
Relation à soi	<u>Après</u>	<u>confiance en moi</u>

Témoignages des parents

TP A (Parents)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Avant	on lui disait d'utiliser l'écriture bâton s'en trouvait pénalisé la maîtresse nous répétait sans cesse que c'était important pour la dextérité des mains il demandait à son père d'expliquer à la maîtresse
	Après	<u>des méthodes d'apprentissage adaptées à sa spécificité</u>
Activités scolaires	Avant	<i>(beaucoup de difficultés en terme)</i> d'intérêt pour le travail écrivait déjà en script il ne participait pas cela n'a aucun sens c'est bête il n'appréciait pas le coloriage
Classe	Après	<u>apprendre à rentrer dans « le moule »</u> <u>il a appris le respect</u> <u>gérer sa différence</u>
Relations paritaires	Avant	beaucoup de difficultés à l'école en terme relationnel
	Après	<u>jouer avec des enfants de son âge</u>
Sentiment de sécurité	Avant	peur que des camarades de classe se moquent de lui
	Après	<u>« foncer » à l'école,</u> oubliant quelques fois les vacances
Relation à soi	Avant	Chaque jour d'école était une journée qui commençait par des pleurs douleurs d'estomac récurrentes, des problèmes de peau des traitements psychologiques
	Après	<u>devenu en quinze jours un autre enfant</u> <u>heureux de se lever le matin</u> <u>est finalement devenu un petit garçon heureux</u> <u>une personne équilibrée et joyeuse</u>

TP B (Parents)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Avant	la maîtresse n'était pas d'accord elle se fâchait le punissait
	Après	une école douce, <u>à l'écoute</u> , <u>stimulante</u> , <u>enrichissante</u> a transformé notre fils
Activités scolaires	Avant	s'ennuyait à l'école Il faisait les exercices des grands
	Après	enchanté d'apprendre le Monde fier de devenir un éco-citoyen
Classe	Avant	dissipait la classe
	Après	"merveilleuse" maîtresse
Sentiment de sécurité	Après	heureux d'aller à l'école
Relation à soi	Avant	allait à l'école en pleurs il faisait des cauchemars il se sentait mal
	Après	Il n'a pas hésité une seconde, heureux

TP C (Parents)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Après	<u>a parfaitement tenu compte</u> <u>a adapté ses exigences</u> <u>l'équipe enseignante ainsi que l'équipe de la vie scolaire</u> <u>sont très attentifs</u> <u>ont su gérer tous les conflits.</u> <u>avoir beaucoup d'options est très épanouissant pour elle</u> <u>a transformé notre fille</u>
Activités scolaires	Après	<u>s'est très bien adaptée au collège,</u> <u>besoin d'être accompagnée pour le côté "organisation"</u> <u>Elle aime toutes les matières</u> <u>la quantité de travail est parfois difficile à gérer</u> <u>fait toujours le travail demandé</u>
Classe	Après	<u>elle sait gérer sa différence</u> <u>elle assume</u> <u>(elle aime) tous les professeurs</u> <u>elle a une attitude irréprochable</u> <u>une enfant capable de se débrouiller</u>
Relations paritaires	Après	<u>Elle a réussi à se faire des amies</u> <u>ne pas écouter les autres</u> <u>elle répond ironiquement aux moqueries</u> <u>Elle a eu des problèmes avec certains élèves</u>
Sentiment de sécurité	Après	<u>tout se passe bien au collège</u>
Relation à soi	Avant	<u>écorchée vive</u>
	Après	<u>La fatigue est quand même présente</u>

TP D (Parents)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Après	<u>révéler sa personnalité</u>
Sentiment de sécurité	Avant	<u>il courait vers nous, semblant être soulagé de partir</u>
	Après	<u>on vient toujours le chercher "trop tôt"</u>
Relation à soi	Avant	<u>il s'éteignait</u>

TP E (Mère)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Avant	<u>Les enseignants n'étaient pas d'accord pour faire sauter des classes</u> <u>elle n'était pas assez mature selon leurs critères</u>
	Après	<u>apportent un soutien individualisé à chaque enfant, une écoute personnalisée de chaque famille.</u> <u>Leur engagement et leurs compétences permettent à nos enfants non seulement les apprentissages scolaires mais aussi l'école de la vie, le respect des autres</u>
Activités scolaires	Après	<u>apprend à travailler</u>
Relations paritaires	Avant	<u>n'avait plus de copains</u>
Sentiment de sécurité	Avant	<u>ne voulait plus aller à l'école</u>
	Après	<u>a du trouver ses marques dans son nouvel environnement</u> <u>elle s'y épanouit de jours en jours</u>
Relation à soi	Avant	<u>avait mal au ventre, à la tête</u>
	Après	<u>Elle a retrouvé confiance en elle, ne s'ennuie plus</u>

TPF (Parents)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Après	<u>COMPREHENSION de ces enfants</u> <u>CONFIANCE en nos enfants et en vous parents</u> <u>ENGAGEMENT très important de toute l'équipe éducative a permis à notre enfant</u>
Activités scolaires	Après	<u>ACTIONS comme l'Eco Citoyenneté pour l'environnement;</u> <u>le relationnel avec le monde extérieur,</u> <u>la discipline et le bien-être avec la réflexologie, Qi Gong</u>
Classe	Après	<u>RESPECT de soi et des autres</u>
Relations paritaires	Après	<u>camarades lui disent qu'il est dans une classe "d'intello"</u> <u>il dit préférer être dans cette classe</u>
Sentiment de sécurité	Après	<u>l'école soit toujours pour lui son tableau noir,</u> <u>il a un objectif et sait pourquoi il est là</u>
Relation à soi	Avant	<u>la souffrance de votre enfant</u> <u>rejetent notre système éducatif avec ses "normes".</u> <u>se dévalorisait</u>
	Après	<u>retrouver un équilibre.</u> <u>changement</u> <u>preuve de changement</u>

TP G (Mère)		
Dimensions du bien-être scolaire et du bien-être subjectif	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
Relations avec les enseignants	Avant	une négligence et un manque de surveillance de la part du corps enseignant. Une maîtresse qui casse le mur du silence de l'éducation nationale
	Après	<u>Une nouvelle école avec des objectifs : l'aider à se reconstruire, retrouver le plaisir de jouer, d'imaginer, la permission de sourire et de vivre!</u> <u>les questions ne restent plus sans réponse grâce aux enseignants,</u> <u>aux différents intervenants rencontrés lors des réunions organisées (discipline positive...)</u>
Relations paritaires	Avant	violences physiques et verbales lors des récréations isolement, bagarre
Sentiment de sécurité	Avant	souffrance à l'école
Relation à soi	Avant	courir "le plus vite possible, après la vie...pour ne pas en perdre une miette" Avide de nouvelles expériences et de découvertes il semblait être heureux. éveillé, beaucoup de vocabulaire, s'intéresse Vraiment à tout, doué, N°1 "apparence tranquille" énurésie, prostration, perte d'appétit, et petit à petit la disparition de son sourire pour laisser place à la peur et à la tristesse. A aucun moment, il n'a mis des mots sur ses souffrances. Il a (...) dépensé une énergie "folle" pour nous laisser croire que tout allait bien. un diagnostic de troubles narcissique et dépressif avec à la clé un traitement. pleurs

Annexe 19 : Etude primaire – Tableaux dimensions du bien-être et UI

Témoignages des élèves

Dimension Relation avec les enseignants		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 1	<u>Après</u>	<u>m'a apporté beaucoup de choses</u>
TE 2	Avant	on me disait que j'étais nul
TE 3	<u>Après</u>	<u>on me respecte</u>
TE 5	<u>Après</u>	<u>nous redonne espoir</u>
TE 6	<u>Après</u>	<u>on me respecte</u> <u>on me comprend</u> <u>on fait plein de projets</u>
TE 7	Avant	remarque
TE 9	Avant	même mon professeur. (On me traitait de "pleureuse). On me mettait la pression
TE 10	<u>Après</u>	<u>Ma maîtresse Anne-Séverine m'a redonné confiance</u>

Dimension Activités scolaires		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 2	Avant	je détestais le français
TE 3	Après	C'est facile d'apprendre. Je sais même faire des cartes heuristiques
TE 4	Avant	j'étais un élève qui n'aimait pas travailler, qui était en échec scolaire
	Après	j'aime travailler je ne suis plus du tout en échec scolaire je suis un excellent élève
TE 5	Après	Je fais du vrai travail de CM2
TE 7	Avant	je ne finissais pas mon travail
TE 8	Après	J'ai réussi à faire mes lacets
TE 9	Avant	en 1h30 je n'écrivais rien
	Après	je travaille beaucoup mieux
TE 10	Avant	j'écrivais très mal, mon écriture était toute tordue, je ne mettais pas de points aux phrases. Pour apprendre (...) cela rentrait par une oreille et ressortait par l'autre oreille

Dimension Classe		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 1	Avant	Mon comportement dégénérait de jour en jour je prenais de mauvaises habitudes J'étais insolente je ne respectais pas les règles je frappais parfois
	Après	J'ai appris le respect je sais me montrer sérieuse en classe Je suis polie et respectueuse
TE 4	Après	j'ai un très bon comportement
TE 8	Avant	je courais dans tous les sens J'étais devenu insupportable. j'avais un comportement "bébé"
	Après	j'ai appris à me comporter comme un grand

Dimension Relations paritaires		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 1	Avant	les camarades (...) se "fichaient carrément de moi" Je n'avais qu'une véritable amie personne ne voulait jouer avec moi certains me malmenaient, m'insultaient. je lisais dans mon coin une bande de garçons me chipait mon livre à chaque fois, se le lançait, ne voulait plus me le rendre Les enfants ne se respectaient pas
	Après	comme nous à Talentièl joueuse en récréation
TE 2	Après	ne se moquent pas de moi J'ai plein d'amis
TE 3	Après	beaucoup d'enfants veulent jouer avec moi
TE 4	Avant	un élève qui était seul
	Après	Je ne suis plus du tout seul j'ai plein d'amis
TE 5	Avant	les autres enfants me traitaient de pleurnicharde D'autres me traitaient de "Madame Je sais tout" Je n'avais vraiment pas d'amis
	Après	les autres enfants me respectent je les respecte j'ai beaucoup d'amis
TE 8	Avant	mes copains me supportaient à peine
TE 9	Avant	j'étais tout seul les autres se moquaient de moi On me traitait de "pleureuse"

Dimension Sentiment de sécurité		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 5	Avant	Je n'avais même plus envie d'aller à l'école

Dimension Relation à soi		
TE	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TE 1	Avant	ma vie était devenue un cauchemar J'étais renfermée sur moi-même comme un escargot dans sa coquille J'étais très malheureuse
	Après	<u>tout à changé en moi</u>
TE 2	Après	<u>je me sens bien</u> <u>je sais que c'est le contraire (pas nul)</u>
TE 4	Après	<u>je suis beaucoup plus heureux qu'avant,</u> <u>je souris beaucoup plus</u> <u>m'énerver encore un peu</u>
TE 5	Avant	j'étais déprimée je m'ennuyais beaucoup j'étais plus sensible qu'eux
TE 6	Après	<u>on a de la chance</u>
TE 7	Avant	<u>je pleurais</u>
	Après	<u>j'ai appris à avoir confiance en moi</u>
TE 8	Après	<u>je suis devenu plus "normal".</u> <u>je suis vraiment heureux</u> <u>je ne me soucis plus de mes petits problèmes</u>
TE 9	Avant	<u>je pleurais beaucoup</u> <u>j'étais très sensible</u>
	Après	<u>moins de stress</u> <u>surtout beaucoup d'humour</u>
TE 10	Après	<u>confiance en moi</u>

Témoignages des parents

Dimension Relation avec les enseignants		
TP	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TP A	Avant	on lui disait d'utiliser l'écriture bâton s'en trouvait pénalisé la maîtresse nous répétait sans cesse que c'était important pour la dextérité des mains il demandait à son père d'expliquer à la maitresse
	Après	<u>des méthodes d'apprentissage adaptées à sa spécificité</u>
TP B	Avant	la maîtresse n'était pas d'accord elle se fâchait le punissait
	Après	<u>une école douce, à l'écoute, stimulante, enrichissante</u> <u>a transformé notre fils</u>
TP C	Après	<u>a parfaitement tenu compte</u> <u>a adapté ses exigences</u> <u>l'équipe enseignante ainsi que l'équipe de la vie scolaire</u> <u>sont très attentifs</u> <u>ont su gérer tous les conflits.</u> <u>avoir beaucoup d'options est très épanouissant pour elle</u> <u>a transformé notre fille</u>
TP D	Après	<u>révéler sa personnalité</u>
TP E	Avant	Les enseignants n'étaient pas d'accord pour faire sauter des classes elle n'était pas assez mature selon leurs critères
	Après	<u>apportent un soutien individualisé à chaque enfant, une écoute personnalisée de chaque famille.</u> <u>Leur engagement et leurs compétences permettent à nos enfants non seulement les apprentissages scolaires mais aussi l'école de la vie, le respect des autres</u>
TP F	Après	<u>COMPREHENSION de ces enfants</u> <u>CONFIANCE en nos enfants et en vous parents</u> <u>ENGAGEMENT très important de toute l'équipe éducative</u> <u>a permis à notre enfant</u>
TP G	Avant	une négligence et un manque de surveillance de la part du corps enseignant. Une maîtresse qui casse le mur du silence de l'éducation nationale

	<u>Après</u>	<u>Une nouvelle école avec des objectifs : l'aider à se reconstruire, retrouver le plaisir de jouer, d'imaginer, la permission de sourire et de vivre!</u> <u>les questions ne restent plus sans réponse grâce aux enseignants,</u> <u>aux différents intervenants rencontrés lors des réunions organisées (discipline positive...)</u>
--	--------------	---

Dimension Activités scolaires		
TP	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	<u>Avant</u>	
	<u>Après</u>	
TP A	<u>Avant</u>	<i>(beaucoup de difficultés en terme)</i> <u>d'intérêt pour le travail</u> <u>écrivait déjà en script</u> <u>il ne participait pas</u> <u>cela n'a aucun sens</u> <u>c'est bête</u> <u>il n'appréciait pas le coloriage</u>
TP B	<u>Avant</u>	<u>s'ennuyait à l'école</u> <u>Il faisait les exercices des grands</u>
	<u>Après</u>	<u>enchanté d'apprendre le Monde</u> <u>fier de devenir un éco-citoyen</u>
TP C	<u>Après</u>	<u>s'est très bien adaptée au collège,</u> <u>besoin d'être accompagnée pour le côté "organisation"</u> <u>Elle aime toutes les matières</u> <u>la quantité de travail est parfois difficile à gérer</u> <u>fait toujours le travail demandé</u>
TP E	<u>Après</u>	<u>apprend à travailler</u>
TP F	<u>Après</u>	<u>ACTIONS comme l'Eco Citoyenneté pour</u> <u>l'environnement;</u> <u>le relationnel avec le monde extérieur,</u> <u>la discipline et le bien-être avec la réflexologie, Qi Gong</u>

Dimension Classe		
TP	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TP A	Après	<u>apprendre à rentrer dans « le moule »</u> <u>il a appris le respect</u> <u>gérer sa différence</u>
TP B	Avant	<u>dissipait la classe</u>
	Après	<u>"merveilleuse" maîtresse</u>
TP C	Après	<u>elle sait gérer sa différence</u> <u>elle assume</u> <u>(elle aime) tous les professeurs</u> <u>elle a une attitude irréprochable</u> <u>une enfant capable de se débrouiller</u>
TP F	Après	<u>RESPECT de soi et des autres</u>

Dimension Relations paritaires		
TP	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TP A	Avant	<u>beaucoup de difficultés à l'école en terme relationnel</u>
	Après	<u>jouer avec des enfants de son âge</u>
TP C	Après	<u>Elle a réussi à se faire des amies</u> <u>ne pas écouter les autres</u> <u>elle répond ironiquement aux moqueries</u> <u>Elle a eu des problèmes avec certains élèves</u>
TP E	Avant	<u>n'avait plus de copains</u>
TP F	Après	<u>camarades lui disent qu'il est dans une classe "d'intello"</u> <u>il dit préférer être dans cette classe</u>
TP G	Avant	<u>violences physiques et verbales lors des récréations</u> <u>isolement, bagarre</u>

Dimension Sentiment de sécurité		
TP	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TP A	Avant	peur que des camarades de classe se moquent de lui
	Après	« foncer » à l'école, oubliant quelques fois les vacances
TP B	Après	heureux d'aller à l'école
TP C	Après	tout se passe bien au collège
TP D	Avant	il courait vers nous, semblant être soulagé de partir
	Après	on vient toujours le chercher "trop tôt"
TP E	Avant	ne voulait plus aller à l'école
	Après	a du trouver ses marques dans son nouvel environnement elle s'y épanouit de jours en jours
TP F	Après	l'école soit toujours pour lui son tableau noir, il a un objectif et sait pourquoi il est là
TP G	Avant	souffrance à l'école

Dimension Relation à soi		
TP	Codage couleur	Unités d'Information (UI)
	Avant	
	Après	
TP A	Avant	Chaque jour d'école était une journée qui commençait par des pleurs, douleurs d'estomac récurrentes, des problèmes de peau, des traitements psychologiques
	Après	devenu en quinze jours un autre enfant heureux de se lever le matin, est finalement devenu un petit garçon heureux, une personne équilibrée et joyeuse
TP B	Avant	allait à l'école en pleurs, il faisait des cauchemars, il se sentait mal
	Après	Il n'a pas hésité une seconde, heureux
TP C	Avant	écorchée vive
	Après	La fatigue est quand même présente
TP D	Avant	il s'éteignait
TP E	Avant	avait mal au ventre, à la tête
	Après	Elle a retrouvé confiance en elle, ne s'ennuie plus
TP F	Avant	la souffrance de votre enfant, rejettent notre système éducatif avec ses "normes", se dévalorisait
	Après	retrouver un équilibre, changement, preuve de changement
TP G	Avant	courir "le plus vite possible, après la vie...pour ne pas en perdre une miette", Avide de nouvelles expériences et de découvertes, il semblait être heureux, éveillé, beaucoup de vocabulaire, s'intéresse vraiment à tout, doué, N°1, "apparence tranquille", énurésie, prostration, perte d'appétit, et petit à petit la disparition de son sourire pour laisser place à la peur et à la tristesse. A aucun moment, il n'a mis des mots sur ses souffrances. Il a (...) dépensé une énergie "folle" pour nous laisser croire que tout allait bien. un diagnostic de troubles narcissique et dépressif avec à la clé un traitement, pleurs

Annexe 20 : Etude secondaire – Questionnaire élève vierge

Questionnaire à l'attention des élèves ayant été scolarisés à l'école Talentiel

Bonjour,

Merci de ta coopération.
En remplissant ce questionnaire ANONYME, tu participeras à la collecte de données effectuée dans le cadre mon travail de recherche.

**obligatoire*

1. Profil de l'élève

1.1. Tu es... *

une fille

un garçon

1.2. Tu as quel âge? *

Votre réponse

1.3. En quelle classe es-tu cette année? *

Votre réponse

1.4. Tu es... *

TDAH

DYS

Précoce

Autre: _____

1.5. Es-tu actuellement scolarisé à l'école Talentiel? *

Oui

Non

1.6. Si oui, depuis quand?

Votre réponse

2. Choix de l'établissement

2.1. Pourquoi as-tu été scolarisé à l'école Talentiel? (Cocher LA raison principale) *

Dysfonctionnement(s) administratif(s) lié(s) au dispositif d'inclusion

Difficultés scolaires

Difficultés comportementales

Mal-être scolaire

Projet pédagogique de l'école Talentiel

Attrait pour la Discipline Positive (DP)

Autre : _____

2.2. Pourquoi as-tu été scolarisé dans cet établissement? (Cocher LES raisons secondaires) *

Dysfonctionnement(s) administratif(s) lié(s) au dispositif d'inclusion

Difficultés scolaires

Difficultés comportementales

Mal-être scolaire

Projet pédagogique de l'école Talentiel

Attrait pour la Discipline Positive (DP)

Autre : _____

2.3. Regrettes-tu ce choix de scolarisation hors éducation nationale? *

Oui

Non

2.4. Recommanderais-tu cette forme de scolarisation à d'autres élèves dans la même situation? *

Oui

Non

3. Discipline Positive (DP)

3.1. As-tu été formé à la Discipline Positive? *

Oui

Non

3.2. As-tu adhéré à cette méthode éducative? *

- Oui
 Non

3.3. As-tu mis en place certains outils? *

- Oui
 Non

3.4. Si oui, lesquels?

Votre réponse

3.5. Es-tu satisfait des résultats? ^

	1	2	3	4	5	
Non, pas du tout	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Oui, tout à fait

3.6. Que t'a apporté la DP exactement? *

Votre réponse

3.7. Recommanderais-tu cette méthode éducative à d'autres élèves? ^

- Oui
 Non

4. Bien-être scolaire

4.1. Évalue ton BIEN-ÊTRE scolaire AVANT ton entrée à l'école Talentiel: *

	1	2	3	4	5	
Mal-être scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bien-être scolaire

4.2. AVANT... *

	Oui	Non
les enseignants maïdaient efforçamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les enseignants savaient m'intéresser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

J'étais content d'apprendre de nouvelles choses à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'étais content d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'aimais ma classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'étais content de la façon dont ça se passait en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'avais beaucoup de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'étais bien apprécié par les autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'avais peur de l'attitude des autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'avais peur à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3.

Évalue ton BIEN-ÊTRE scolaire AUJOURD'HUI: *

	1	2	3	4	5	
Mal-être scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bien-être scolaire

4.4.

AUJOURD'HUI... *

	OUI	NON
les enseignants rient suffisamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les enseignants savent m'écouter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je suis content d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'aime ma classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je suis content de la façon dont ça se passe en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai beaucoup de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
je suis bien apprécié par les autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai peur de l'attitude des autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai peur à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.

Estime de soi

5.1.

Évalue ton ESTIME DE TOI AVANT ton entrée à l'école Talentiel: *

	1	2	3	4	5	
Mauvaise estime de moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bonne estime de moi

5.2.

Évalue ton ESTIME DE TOI AUJOURD'HUI: *

	1	2	3	4	5	
Mauvaise estime de moi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bonne estime de moi

6.

Rôle de la Discipline Positive (DP)

6.1.

Selon toi, la DP a-t-elle contribué de manière significative à ces évolutions en terme de bien-être scolaire et d'estime de toi? *

Oui

Non

6.2.

Dans quelles proportions? *

	1	2	3	4	5	
Peu contribué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Enormément contribué

6.3.

Pourquoi? *

Votre réponse: _____

7.

Bilan

7.1.

Accepterais-tu que je prenne contact avec toi afin d'approfondir certains points et d'évoquer ensemble une participation plus poussée à l'étude? *

Oui

Non

7.2.

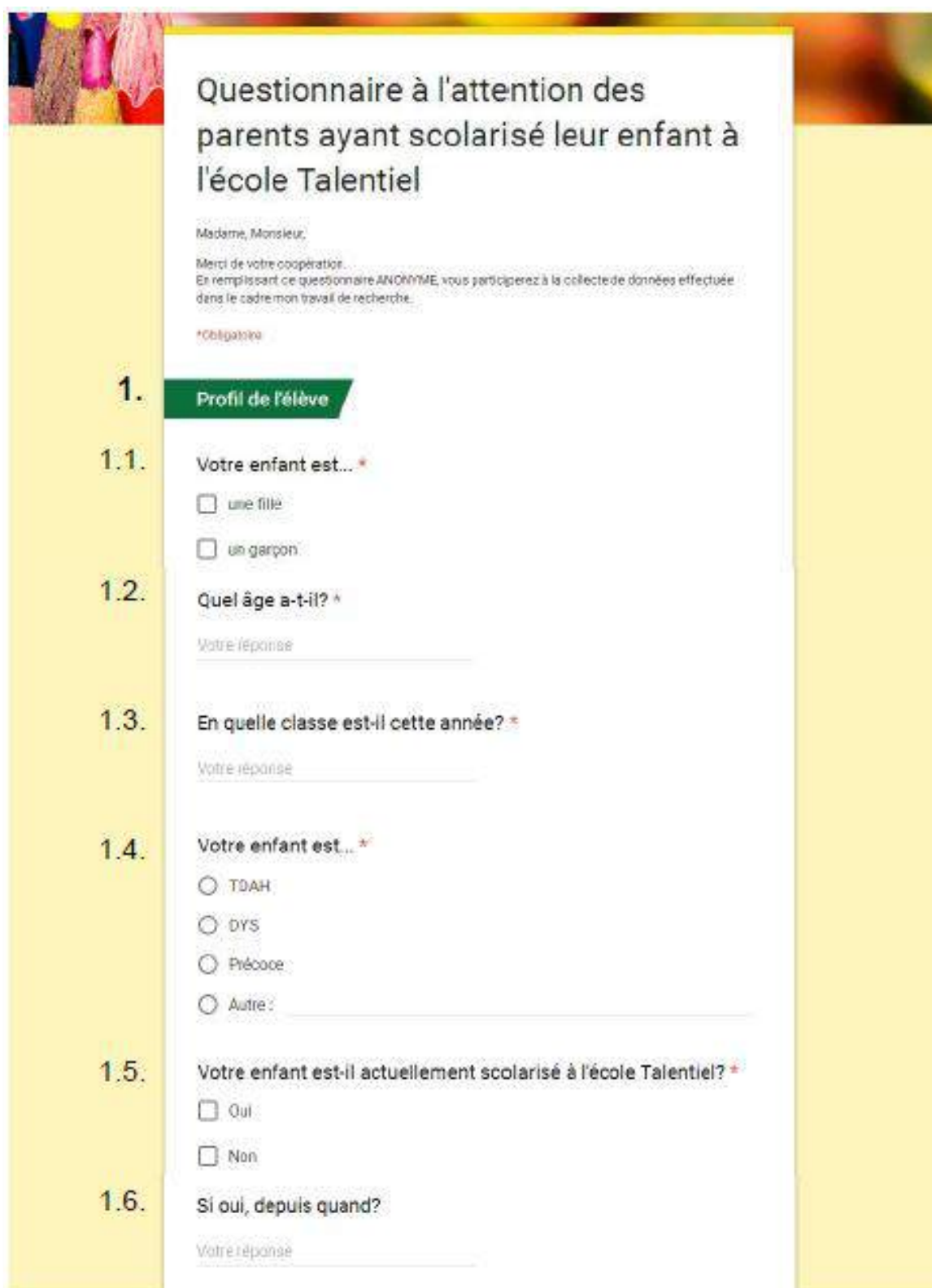
Si oui, merci de renseigner une adresse mail valide:

Votre réponse: _____

ENVOYER

Page 1 sur 1

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.



Questionnaire à l'attention des parents ayant scolarisé leur enfant à l'école Talentiel

Madame, Monsieur,

Merci de votre coopération.
En remplissant ce questionnaire ANONYME, vous participerez à la collecte de données effectuée dans le cadre mon travail de recherche.

***Obligatoire**

1. Profil de l'élève

1.1. Votre enfant est... *

une fille

un garçon

1.2. Quel âge a-t-il? *

Votre réponse _____

1.3. En quelle classe est-il cette année? *

Votre réponse _____

1.4. Votre enfant est... *

TDAH

DYS

Précoce

Autre : _____

1.5. Votre enfant est-il actuellement scolarisé à l'école Talentiel? *

Oui

Non

1.6. Si oui, depuis quand?

Votre réponse _____

2. Choix de rétablissement

2.1. Pourquoi avez-vous fait le choix de scolariser votre enfant à l'école Talentiel? (Cocher LA raison principale) *

- Dysfonctionnement(s) administratif(s) lié(s) au dispositif d'inclusion
- Difficultés scolaires
- Difficultés comportementales
- Mal-être scolaire
- Projet pédagogique de l'école Talentiel
- Attrait pour la Discipline Positive (DP)
- Autre : _____

2.2. Pourquoi avez-vous fait le choix de scolariser votre enfant dans cet établissement? (Cocher LES raisons secondaires) *

- Dysfonctionnement(s) administratif(s) lié(s) au dispositif d'inclusion
- Difficultés scolaires
- Difficultés comportementales
- Mal-être scolaire
- Projet pédagogique de l'école Talentiel
- Attrait pour la Discipline Positive (DP)
- Autre : _____

2.3. Regrettez-vous ce choix de scolarisation hors éducation nationale? *

- Oui
- Non

2.4. Recommanderiez-vous cette forme de scolarisation à d'autres familles dans la même situation? *

- Oui
- Non

2.5. L'avez-vous déjà fait? *

- Oui
- Non

3. Discipline Positive (DP)

3.1. Avez-vous été formé à la Discipline Positive? *

- Oui
 Non

3.2. Avez-vous adhéré à cette méthode éducative? *

- Oui
 Non

3.3. Avez-vous mis en place certains outils? *

- Oui
 Non

3.4. Si oui, lesquels?

Votre réponse

3.5. Êtes-vous satisfait des résultats? *

- 1 2 3 4 5
Non, pas du tout Oui, tout à fait

3.6. Que vous a apporté la DP exactement? *

Votre réponse

3.7. Recommanderiez-vous cette méthode éducative à d'autres familles? *

- Oui
 Non

3.8. L'avez-vous déjà fait? *

- Oui
 Non

4. Bien-être scolaire

4.1. Évaluez le BIEN-ÊTRE scolaire de votre enfant AVANT son entrée à l'école Talentiel: *

- 1 2 3 4 5
Mal-être scolaire Bien-être scolaire

4.2.

AVANT... *

	Oui	Non
les enseignants aident suffisamment mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les enseignants savent intéresser mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant était content d'apprendre de nouvelles choses à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant était content d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant aimait sa classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant était content de la façon dont ça se passait en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant avait beaucoup de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant était bien apprécié par les autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant avait peur de l'attitude des autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant avait peur à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.3.

Évaluez le BIEN-ÊTRE scolaire de votre enfant AUJOURD'HUI: *

	1	2	3	4	5	
Mai-être scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bien-être scolaire

4.4.

AUJOURD'HUI... *

	Oui	Non
les enseignants aident suffisamment mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les enseignants savent intéresser mon enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant est content d'apprendre de nouvelles choses à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant est content d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant aime sa classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant est content de la façon dont ça se passe en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant a beaucoup de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant est bien apprécié par les autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant a peur de l'attitude des autres élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mon enfant a peur à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Estime de soi

5.1. Évaluez l'ESTIME DE SOI de votre enfant AVANT son entrée à l'école Talentiel: *

	1	2	3	4	5	
Mauvaise estime de soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bonne estime de soi

5.2. Évaluez l'ESTIME DE SOI de votre enfant AUJOURD'HUI: *

	1	2	3	4	5	
Mauvaise estime de soi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Bonne estime de soi

6. Rôle de la Discipline Positive (DP)

6.1. Selon vous, la DP a-t-elle contribué de manière significative à ces évolutions en terme de bien-être scolaire et d'estime de soi? *

- Oui
 Non

6.2. Dans quelles proportions? *

	1	2	3	4	5	
Peu contribué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Enormément contribué

6.3. Pourquoi? *

Votre réponse

7. Bilan

7.1. Accepteriez-vous que je prenne contact avec vous afin d'approfondir certains points lors d'un entretien de 30 minutes environ? *

- Oui
 Non

7.2. Si oui, merci de renseigner une adresse mail valide:

Votre réponse

ENVOYER

Page 1 sur 1

Néanmoins, jamais de mots de passe via Google Forms.

Annexe 22 : Etude secondaire - Mail de diffusion de l'enquête par questionnaires

Bonjour Anne-Séverine,

Merci pour ton précieux soutien et ta collaboration active à la collecte de données que je mène dans le cadre de mon Master 2 de recherche en éducation. Voici comme évoqué ensemble le mail que j'ai rédigé à l'attention des familles qui fréquentent cette année ou ont fréquenté par le passé ton école. Je te remercie de bien vouloir le diffuser aussi largement que possible.

Avec tous mes remerciements.

Bonne journée.

Stéphanie Douet

A l'attention des familles fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement « Talentiel »

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de ma formation en Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), parcours MASH (Métiers de l'Adaptation et de la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (MASH) à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de Nantes, je réalise un mémoire de recherche articulant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et la Discipline Positive.

Afin de mener à bien ce projet, j'ai besoin **que vous d'une part ET votre enfant d'autre part**, répondiez aussi spontanément que possible aux questionnaires en ligne accessibles via les liens ci-dessous. Cela ne vous prendra que quelques minutes. J'ai conçu ces questionnaires à votre attention. Ils sont anonymes. Je serai seule à traiter les informations recueillies aux fins de cette collecte de données. Vous disposez d'un délai d'un mois pour répondre. Assurément, je m'engage à respecter les règles d'éthique et de confidentialité afin qu'il n'y ait pas de risques ni d'inconvénients associés à cette recherche.

Votre collaboration est capitale. Sans vos réponses à ce questionnaire et celles de votre enfant, ma recherche ne peut aboutir.

Lien vers le questionnaire « Parents » :

<https://goo.gl/forms/PuMw3NEw2ZMgiYQB3>

Lien vers le questionnaire « Elève » :

<https://goo.gl/forms/7zTZ1qzxyRqcpqg42>

Je vous remercie infiniment pour le temps accordé. N'hésitez pas à revenir vers moi si vous avez des questions ou des remarques.

Cordialement.

Annexe 23 : Etude tertiaire - Documents préparatoires aux entretiens





ETAPE 1 : PREPARATION DE LA TACHE D'ASSOCIATION VERBALE

- Elaboration d'un jeu de quatre cartes d'inducteur :



- Elaboration d'une affiche reprenant le protocole établi :

TACHE D'ASSOCIATION VERBALE

-  **1. RESSENTI** *(mots)*
En voyant ce mot, je ressens...
-  **2. PENSEE** *(phrases)*
Je pense de suite à...
-  **3. DECISION**
Cela me conduit à vous parler de...
-  **4. APPRENTISSAGE**
Cette activité m'a permis de...

ETAPE 2 : PREPARATION DU GUIDE D'ENTRETIEN

THEMATIQUE GENERALE	DU MAL-ETRE AU BIEN-ETRE DES ELEVES EN INCLUSION : LA DISCIPLINE POSITIVE COMME VECTEUR DE BIEN-ETRE DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS (BEP)
PROBLEMATIQUE GENERALE	« EN QUOI UN BIEN ETRE SCOLAIRE AMELIORE ET UNE ESTIME DE SOI REDYNAMISEE PAR UN PROGRAMME DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES, COMME DES ATELIERS DE DISCIPLINE POSITIVE, PERMETTRAIENT AUX ELEVES A BEP DE BIEN VIVRE LEUR SCOLARITE ? »
QUESTIONS PREALABLES	AIDES POUR LA REPONSE REPONSE
Quelles sont les questions de recherche ou les hypothèses ?	Rédiger les questions ou hypothèses de recherche afin d'identifier les points de mesure à prendre lors des entretiens. Hypothèse 1 (H1) : « Le mal-être scolaire et la mésestime de soi des élèves à besoins éducatifs particuliers seraient l'une des causes d'une inclusion scolaire mal vécue. » (Bernard, 2007).
	Hypothèse 2 (H2) : « Les élèves de l'école Talantel et leurs parents témoigneraient de l'intérêt de la Discipline Positive comme facteur d'amélioration des dimensions du bien-être scolaire » (Bacro, Fernès, Florin, Guinand & Ngo, 2014). Hypothèse 3 (H3) : « Le fait qu'enseignants, élèves et parents soient formés à la Discipline Positive majorerait son efficacité et favoriserait la réussite éducative » (J. Larivière, Kabubi, & Terrisse, 2006 ; Lamboy & Guillemont, 2014). Hypothèse 4 (H4) : « La Discipline Positive redynamiserait le sentiment d'efficacité scolaire (chez l'élève), parentale (chez le parent) et éducatif (chez l'enseignant), ce qui améliorerait le bien-être scolaire et mènerait à la réussite éducative » (Lamboy & Guillemont, 2014).
Quelles sont les mesures à prendre et/ou les thèmes à aborder ?	Lister les différentes mesures à prendre et/ou thèmes à aborder lors des entretiens. - Lien mal-être scolaire – mésestime de soi (H1) et problèmes d'inclusion scolaire (H1) - Rôle de la DP dans l'amélioration du bien-être scolaire et de l'estime de soi (H2) - Influence de la coopération école – famille sur la réussite éducative (H3) - Influence de la formation (école-famille) à la DP (H3) - Evolution du sentiment d'efficacité (parental, scolaire, éducatif) (H4)
Comment regrouper	Voir comment cela va s'enchaîner dans le guide d'entretien.
ces mesures/thèmes dans un ordre logique ?	Entretien en deux temps : 1. Tâche d'association verbale autour de 4 indicateurs « Inclusion scolaire » (thématique générale), « Bien-être scolaire » et « Estime de soi » (cadre théorique fusionné), « Discipline positive » (cadre pratique) 2. Entretien semi-directif afin d'approfondir ce qui aura été mis à jour lors de la phase 1. support = guide d'entretien faisant apparaître mesures et thèmes à aborder, questions, questions de relance
Comment introduire le sujet de l'étude ?	Rédiger l'introduction qui présente le chercheur et le sujet d'étude. « Dans le cadre de ma formation en Master 2, je réalise un mémoire de recherche articulant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et la Discipline Positive. Vous avez accepté de me rencontrer pour un entretien d'une trentaine de minutes et je vous en remercie. Répondez aussi spontanément que possible. Je vous rappelle que vos réponses seront anonymisées et que je serai seule à traiter les informations recueillies. Notre entretien va dérouler en deux temps : 1. tout d'abord, je vais disposer devant vous 4 cartes, faces cachées. Je vais vous demander d'en retourner une puis de procéder comme lors de débriefing en ateliers DP. Donnez-moi vos ressentis par rapport au mot que vous venez de découvrir, puis ce qui vous vient immédiatement à l'esprit et enfin ce que ce mot vous invite à partager. (L'étape 4 sera masquée à l'aide d'un cache et réservée comme conclusion). 2. Si vous le voulez bien, j'aimerais que vous m'en disiez plus sur certains faits évoqués. (Appui sur la grille d'entretien).

ÉTAPE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN

HYPOTHESE 1 (H1)	« LE MAL-ETRE SCOLAIRE ET LA MESESTIME DE SOI DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS SERAIENT L'UNE DES CAUSES D'UNE INCLUSION SCOLAIRE MAL VECUE. » (BERNARD, 2007).
MESURE(s) - THÈME(s) À ABORDER	LIEN MAL-ETRE SCOLAIRE – MESESTIME DE SOI + PROBLEMES D'INCLUSION SCOLAIRE
INDICATEURS	QUESTION(s)
Inclusion	<input type="checkbox"/> Qu'est-ce qui a conduit à mettre fin à la scolarisation en milieu ordinaire ?
	<input type="checkbox"/> Inclusion ? BEP ? Comportement ? Résultats scolaires ? Mal-être ? Projet pédagogique de l'école ? <input type="checkbox"/> Pourquoi se tourner vers une scolarisation hors éducation nationale ?
	<input type="checkbox"/> Qu'est-ce qui avait été mis en place dans l'ancienne école ?
	<input type="checkbox"/> PAI (Projet d'accueil Personnalisé) ? <input type="checkbox"/> PPS (Projet Personnalisé de Scolarisation) ? <input type="checkbox"/> PPO (Projet Personnalisé d'Orientation) ? <input type="checkbox"/> PAP (Projet d'Accompagnement Personnalisé) ? <input type="checkbox"/> PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative) ?
	<input type="checkbox"/> Qu'est-ce qui a manqué pour que l'inclusion fonctionne correctement ?
	<input type="checkbox"/> Moyens humains ? <input type="checkbox"/> Formation du personnel ? <input type="checkbox"/> Impact du lien école-famille sur l'inclusion ?

	<input type="checkbox"/> Quelles pistes peuvent être envisagées pour améliorer le système d'inclusion en France actuellement ?
	<input type="checkbox"/> Moyens humains ? <input type="checkbox"/> Formation du personnel ? <input type="checkbox"/> Lien école-famille ?
	<input type="checkbox"/> Comment envisagez-vous/envisages-tu le retour en inclusion ?
	<input type="checkbox"/> Inquiétudes / angoisses ? ou <input type="checkbox"/> Sérénité ? <input type="checkbox"/> Mieux armé ? En quoi ?
Estime de soi	Mésestime de soi et mal-être scolaire ont-ils joué un rôle important dans le fait de mettre fin à l'inclusion en milieu scolaire ordinaire ?
	<input type="checkbox"/> Dans quelle mesure ? <input type="checkbox"/> Quelles conséquences ?
	<input type="checkbox"/> L'estime de soi joue-t-elle un rôle important dans le bien-être scolaire ?
	<input type="checkbox"/> Particulièrement pour les élèves à BEP ? <input type="checkbox"/> Dans quelle mesure ?
	<input type="checkbox"/> Que dire de l'estime de soi des élèves à BEP ?
	<input type="checkbox"/> Déficitaire par rapport aux élèves ordinaires ? <input type="checkbox"/> Cela est lié à la pathologie ou à ce qui est vécu dans l'école ? <input type="checkbox"/> Poids du regard des pairs ? <input type="checkbox"/> Poids du regard des parents ? <input type="checkbox"/> Poids du regard des enseignants ?
	<input type="checkbox"/> Est-il possible d'établir un lien (des liens) entre mésestime de soi et harcèlement scolaire ?
	<input type="checkbox"/> Harcèlement : cause du changement d'école ? <input type="checkbox"/> Lié aux BEP ? à la pathologie ? au refus de la différence ?

HYPOTHESE 2 (H2)	« LES ELEVES DE L'ECOLE TALENTIEL ET LEURS PARENTS TEMOIGNERAIENT DE L'INTERET DE LA DISCIPLINE POSITIVE COMME FACTEUR D'AMELIORATION DES DIMENSIONS DU BIEN-ETRE SCOLAIRE » (BACRO, FERRIERE, FLORIN, GUIMARD & NGO, 2014).
MESURE(S) - THÈME(S) À ABORDER	ROLE DE LA DP DANS L'AMELIORATION DU BIEN-ETRE SCOLAIRE ET DE L'ESTIME DE SOI
INDICATEURS	QUESTION(S)
	RELANCE(S)
Discipline Positive	<input type="checkbox"/> Qu'apporte la DP lorsqu'elle est mise en place à l'école ?
	<input type="checkbox"/> En termes : d'estime de soi ? de bien-être ?
	<input type="checkbox"/> Quels outils sont les plus efficaces ?
	<input type="checkbox"/> Pourquoi?
Bien-être	<input type="checkbox"/> Les relations avec les autres se sont-elles améliorées ?
	<input type="checkbox"/> Mieux intégré ? <input type="checkbox"/> Pas de harcèlement scolaire ?
	<input type="checkbox"/> Le rapport à l'école a-t-il changé ?
	<input type="checkbox"/> Envie de venir à l'école ? <input type="checkbox"/> Envie d'apprendre/d'enseigner ?
	<input type="checkbox"/> Mise au travail facilitée ? <input type="checkbox"/> Meilleurs résultats?
Estime de soi	<input type="checkbox"/> Qu'en est-il de la confiance en soi ?
	<input type="checkbox"/> Sentiment d'efficacité scolaire accru ? Plus compétent ?
	<input type="checkbox"/> Qu'en est-il de l'image de soi ?
	<input type="checkbox"/> Comparaison entre celle d'avant et celle de maintenant ?
	<input type="checkbox"/> Amélioration significative ? Exemple ?

HYPOTHESE 3 (H3)	« LE FAIT QU'ENSEIGNANTS, ELEVES ET PARENTS SOIENT FORMES A LA DISCIPLINE POSITIVE MAJORERAIT SON EFFICIENCE ET FAVORISERAIT LA REUSSITE EDUCATIVE » (J. LARIVEE, KALUBI, & TERRISSE, 2006 ; LAMBOY & GUILLEMONT, 2014).
MESURE(S) - THÈME(S) À ABORDER	INFLUENCE DE LA COOPERATION ECOLE-FAMILLE SUR LA REUSSITE EDUCATIVE + INFLUENCE DE LA FORMATION (ECOLE-FAMILLE) A LA DP
INDICATEURS	QUESTION(S)
	RELANCE(S)
Inclusion	<input type="checkbox"/> Quelle coopération existe-t-il actuellement entre l'école et la famille ?
	<input type="checkbox"/> Est-ce un lien important ? Pourquoi ? <input type="checkbox"/> Ce lien n'existait pas dans l'ancienne école ?
	<input type="checkbox"/> La qualité du lien école-famille influence-t-elle la réussite scolaire ?
	<input type="checkbox"/> En quoi ? <input type="checkbox"/> Est-ce possible de le constater ?
Discipline Positive	<input type="checkbox"/> Quel rôle joue la DP dans le lien école-famille ?
	<input type="checkbox"/> Envisager ce lien sans la DP est-il possible ?
	<input type="checkbox"/> L'école propose aux parents de se former à la DP : qu'en pensez-vous ?
	<input type="checkbox"/> Est-ce important ? Pourquoi ?
	<input type="checkbox"/> Positionnement / à la démarche ? adhéré de suite ? à priori ?

HYPOTHESE 4 (H4)	« LA DISCIPLINE POSITIVE REDYNAMISERAIT LE SENTIMENT D'EFFICACITE SCOLAIRE (CHEZ L'ELEVE), PARENTALE (CHEZ LE PARENT) ET EDUCATIF (CHEZ L'ENSEIGNANT), CE QUI AMELIORERAIT LE BIEN-ETRE SCOLAIRE ET MENERAIT A LA REUSSITE EDUCATIVE » (LAMBOY & GUILLEMONT, 2014).
MESURE(S) - THEME(S) A ABORDER	EVOLUTION DU SENTIMENT D'EFFICACITE (PARENTAL, SCOLAIRE, EDUCATIF)
INDICATEURS	QUESTION(S)
	RELANCE(S)
DP Bien-être Estime de soi	<input type="checkbox"/> Vous sentez-vous/ te sens-tu plus compétent depuis le début du parcours DP ?
	<input type="checkbox"/> Comment cela se manifeste-t-il ?
	<input type="checkbox"/> Pourquoi ? En quoi ?
	<input type="checkbox"/> Qu'est-ce que cela a changé en vous/toi ?
	<input type="checkbox"/> En termes : d'estime de soi ? de bien-être ? <input type="checkbox"/> En termes de compétences acquises ?
Discipline Positive	<input type="checkbox"/> Comment expliquer l'efficacité de la DP ?
	<input type="checkbox"/> Lié aux fondements théoriques (psychologie adlérienne) ?
	<input type="checkbox"/> Lié aux activités ?
	<input type="checkbox"/> Quelles limites à cette démarche ?
	<input type="checkbox"/> Ce qui n'a pas fonctionné ?
	<input type="checkbox"/> Ce qui prend du temps ?
	<input type="checkbox"/> En quoi la DP peut-elle influencer la réussite scolaire ?
	<input type="checkbox"/> Quels liens entre DP/Compétences psychosociales et apprentissages ?

ETAPE 4 : DEROULE TYPE D'ENTRETIEN

1 – Introduction :

« Dans le cadre de ma formation en Master 2, je réalise un mémoire de recherche articulant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et la Discipline Positive. Vous avez accepté de me rencontrer pour un entretien d'une trentaine de minutes et je vous en remercie. Répondez aussi spontanément que possible. Je vous rappelle que vos réponses seront anonymisées et que je serai seule à traiter les informations recueillies. Notre entretien va dérouler en deux temps ».

2 – Entretien : phase 1 :

« Tout d'abord, je vais disposer devant vous 4 cartes, faces cachées. Je vais vous demander d'en retourner une puis de procéder comme lors de débriefing en ateliers DP. Donnez-moi vos ressentis par rapport au mot que vous viendrez de découvrir, puis ce qui vous vient immédiatement à l'esprit et enfin ce que ce mot vous invite à partager ».(L'étape 4 sera masquée à l'aide d'un cache et réservée comme conclusion à cette première phase d'entretien).

3 – Clôture : phase 1 :

Enlever le cache de l'étape 4 du protocole d'association de tâche verbale.

« Apprentissage : cette activité m'a permis de... »

4 – Entretien : phase 2 :

« Si vous le voulez bien, j'aimerais que vous m'en disiez plus sur certains faits évoqués ». (Appui sur la grille d'entretien).


4 –Clôture :

« Nous en avons terminé. Je vous remercie d'avoir pris le temps de me rencontrer et d'avoir accepté de répondre à mes questions. »

Annexe 24 : Etude tertiaire – Corpus brut

Entretiens Talentiel – Jeudi 14 et vendredi 15 juin 2018

Entretien (E)	Panel	Date	Durée
E1	Parent 1	14/06 à 13h30	15'
E2	Elève 1	14/06 à 14h	18'
E3	Elève 2	14/06 à 14h30	19'
E4	Elève 3	14/06 à 15h	16'
E5	Parent 2	14/06 à 16h	32'
E6	Enseignante	14/06 à 17h	19'
E7	Directrice	15/06 à 8h15	19'
E8	Parent 3	15/06 à 9h	20'
			2h38

 Entretiens transcrits (Corpus étude tertiaire)

Introduction commune à tous les entretiens :

« Dans le cadre de ma formation en Master 2, je réalise un mémoire de recherche articulant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et la Discipline Positive. Vous avez accepté de me rencontrer pour un entretien d'une trentaine de minutes et je vous en remercie. Répondez aussi spontanément que possible. Je vous rappelle que vos réponses seront anonymisées et que je serai seule à traiter les informations recueillies. Notre entretien va se dérouler en deux temps : tout d'abord, je vais disposer devant vous 4 cartes, faces cachées. Je vais vous demander d'en retourner une puis de procéder comme lors de débriefing en ateliers DP. Donnez-moi vos ressentis par rapport au mot que vous viendrez de découvrir, puis ce qui vous vient immédiatement à l'esprit et enfin ce que ce mot vous invite à partager. »

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 1 (E1) – PARENT 1 (P1) – (15:57)

Colonne A : Temps

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – P1 : Parent 1)

A	B	C	VERBATIM
00:48	1	C	<i>Introduction (Cf. Fiche de préparation d'entretien)</i> Allez-y.
00:50	2	P1	<p>Inclusion scolaire</p> <p>Alors, en voyant ce mot, je ressens des bouffées d'angoisse parce que je pense tout de suite à avant... avant qu'il soit dans cette école et hum... et du coup... du coup oui, c'était... l'inclusion scolaire... elle était inexistante; enfin, pour un enfant qui est particulier, c'était pas du tout, du tout de l'inclusion. C'était... il était à l'école mais toujours à part, enfin, tout le temps...y avait... C'est marrant de ressentir encore de l'angoisse en le voyant d'un coup... Rires... Hum, ça suffit.</p> <p>Bien-être scolaire</p> <p>En voyant ce mot, je ressens du soulagement que... qu'on pense à ça, que... j' pense que ça devrait être... ça devrait être... au centre de toutes les écoles quelles qu'elles soient parce qu'un enfant qui se sent mieux et ben, il travaille mieux, il apprend mieux et les parents vont mieux et du coup les relations entre tout le monde vont mieux.</p> <p>Discipline positive</p> <p>En voyant ce mot, je ressens de la gratitude d'avoir découvert cette... ben, la discipline positive. Je pense tout de suite ben à Talentiel parce que c'est grâce à eux que j'ai découvert ça; grâce à des ateliers parents qu'ils avaient mis en place sur le weekend. Je... j' pense aussi que... enfin, ça a été quelque chose d'extrêmement important dans ma vie. ça nous a permis de... j' dirais pas que ça nous a sauvé, mais quasiment, quoi. Avec un enfant qui est très particulier, du coup ça... ça a remis de la sérénité en fait.</p> <p>Estime de soi</p> <p>En voyant ce mot-là, je... je ressens enfin... un petit peu de... disons que c'est quelque chose qui est vraiment très important pour moi et je sens que mon enfant, ben c'est très compliqué et que il en a très très peu; et du coup... j' pense que ouais... c'est...c'est... ben avec tout, tout ce qu'il a vécu ici à Talentiel, grâce à ça, ça commence à se remettre en place mais... mais faut... faut y faire très attention et... et j'espère que ça ira mieux plus tard.</p>
03:55			
03:56 04:04	3	C	Ok. Alors, juste pour conclure l'activité: qu'est-ce que cette activité vous a permis de...
04:05	4	P1	Ça m'a permis de... de me rappeler tout le... tout le parcours en fait de... de mon enfant: du début, quand à l'école ça n'allait pas, à la maison ça n'allait pas et que c'était la catastrophe et on se disait: "Oh lalalalalala, mais comment on va faire?" J'étais enseignante. J'ai eu des élèves difficiles et tout... Enfin... j'étais pas du tout confrontée à ça au quotidien avec un enfant différent. Et, c'est toujours compliqué maintenant mais... mais d'un coup, j' prends du recul en me disant:

04:54			"Puff, oui ben si... enfin, maintenant il fait partie d'un groupe, il se sent bien, il est content d'aller à l'école"; enfin... ça me permet de voir tout ce qui va bien!
04:56	5	C	D'accord. ça fait combien de temps que votre enfant il est scolarisé...
04:58	6	P1	Ça fait 2 ans
04:59 05:04	7	C	Ça fait 2 ans, d'accord. Et... vous m'avez dit: "un enfant différent". Est-ce que vous pouvez... pourriez me dire un petit peu...
05:05 05:16	8	P1	Alors, ce qu'on est sûr, c'est que c'est un enfant qui a un haut potentiel et un TDAH avec pas de... pas forcément d'agitation mais de l'impulsivité en fait.
05:17	9	C	D'accord.
05:18 05:25	10	P1	Et on se pose beaucoup, beaucoup de questions sur l'autisme ou sur des choses comme ça mais il a pas encore été testé; ça on sait pas... on sait pas trop encore.
05:26 05:35	11	C	D'accord. Et, vous me disiez par rapport à son parcours scolaire, depuis qu'il est rentré en maternelle... Il est rentré en quelle classe ici?
05:36 05:43	12	P1	En fait, il est rentré... il aurait dû être en grande section et en un mois il a été basculé au CP en fait parce qu'il voulait absolument apprendre à lire avec les autres et...
05:44 05:52	13	C	D'accord. Et donc, quand vous me disiez... je vais revenir sur ce que vous me disiez... Quand vous me disiez: "l'inclusion était inexistante", c'est par rapport à sa scolarisation en maternelle, c'est ça?
05:53 06:42	14	P1	Oui, c'est ça. Ben, ils ne savaient pas du tout comment le gérer en fait. En petite section, ça a été la catastrophe et en moyenne section, on a eu la chance de tomber sur une enseignante qui était bienveillante et qui a compris que c'était pas un problème d'éducation, que c'était pas... mais qui trouvait pas du tout de solution de comment faire. Tous les moments de regroupement, en fait dès qu'il y a du monde, du groupe, il explose donc ça devenait ingérable en classe; et j'ai été confrontée avec la différence entre les dossiers à la MDPH, ou les choses, ou les médecins, ou prendre rendez-vous: "Ah, ben oui, dans un an" ou... Mais sauf que, concrètement, ben une année scolaire, c'est long pour un enfant. Et il était... il était jamais dans la classe en fait. Il était sorti et puis ils se le repassaient de classe en classe pour euh...
06:43	15	C	Et donc, il y avait eu des choses de mises en place pour lui...
06:46	16	P1	Pas grand chose en fait au bout du compte...
06:48	17	C	Pas grand chose...
06:49 07:00	18	P1	Enfin, il y avait la bienveillance de la maîtresse qui faisait en sorte, elle, de s'en occuper plus dans le sens où quand il s'énervait, elle essayait de le prendre etc... mais dans l'école, de façon générale, il n'y a rien eu de...
07:00	19	C	Et la MDPH a mis du temps, c'est ça pour...
07:04	20	P1	Elle a mis du temps; du coup, on a stoppé quand on est arrivé ici.
07:06	21	C	D'accord.
07:07 07:18	22	P1	Et là, on est re- en train parce qu'on va le remettre dans une école publique mais cette fois-ci avec une AVS et puis avec une structure pour l'après-midi pour avoir les soins l'après-midi en fait.

07:19	23	C	Pour l'année prochaine?
07:20	24	P1	Oui
07:21	25	C	Pour l'année prochaine, d'accord.
07:25			Et du coup, comment vous envisagez ça, ce retour en inclusion?
07:26	26	P1	Ben beaucoup mieux que quand je suis partie. Déjà, il retourne en élémentaire avec un directeur qui a l'air très efficace, très à l'écoute. XXXX, il a grandi. Il est quand même... Il... enfin, il s'est posé. Grâce à Talentiel il a appris quand même à devenir élève, à prendre en compte les autres, enfin...
07:52			
07:53	27	C	Là le groupe lui pose moins de problème?
07:55	28	P1	Ouais... alors après ça reste compliqué, hein. Il est encore scolarisé que le matin parce que toute une journée, c'est pas possible.
08:00			
08:01	29	C	D'accord.
08:02	30	P1	L'idéal, ce serait Talentiel avec une AVS pour Antoine; mais, comme c'est une école privée hors contrat, on n'a pas le droit aux AVS donc... Il a besoin d'avoir quelqu'un qui peut un peu l'isoler et juste le recentrer sur quelque chose en fait.
08:17			
08:18	31	C	Et du coup, il aura passé combien de temps ici, à Talentiel?
08:19	32	P1	Il aura passé 2 ans.
08:20	33	C	Deux ans. Et dans ces 2 ans, qu'est-ce que vous avez vu qui a changé? Qu'est-ce qui... Qu'est-ce qui est le plus flagrant?
08:25			
08:26	34	P1	Le plus flagrant, c'est sa relation aux autres.
08:28	35	C	Ouais.
08:29	36	P1	C'est que, dans l'autre école...Hum... Alors, tout le monde le connaissait parce que forcément il était connu comme le loup blanc vu qu'il faisait n'importe quoi; mais lui ne connaissait personne. Quand je lui ai montré les photos de classe, par exemple de fin d'année, ça faisait 2 ans qu'ils étaient dans sa classe... il devait en connaître trois, quatre prénoms. Alors qu'il a une mémoire incroyable! Mais le prénom, les gens...
08:48			
08:49	37	C	La relation aux autres a changé ici ?
08:50	38	P1	Alors qu'ici, quand il s'en va, tout le monde lui dit au revoir. Il a le sourire. Il invite des copains pour son anniversaire. Il fait partie du groupe. Enfin il a... bien qu'il soit particulier, il fait partie du groupe. Ils ont plein de projets donc il est toujours à fond dans les choses: " Ah bah, si si si, il faut parce que..." Et ce qui m'avait sauté aux yeux au bout de quelques mois j' dirais, trois quatre mois, c'est qu'un jour il a dit, en parlant des enfants de Talentiel, il a dit: "nous". C'est-à-dire qu'il se mettait dedans alors que d'habitude c'était toujours "ils... ils font si... ils font comme ci..." Et là d'un coup, le "nous" est arrivé. Enfin... j' sais pas si on peut comprendre mais pour moi ça a été, ça a été quelque chose de merveilleux. J' fais; "Ha!"
09:36			
09:37	39	C	Et vous pensez que... la place de la discipline positive dans ce changement? Qu'est-ce que...? Est-ce que la discipline positive a joué un rôle?
09:43			
09:44	40	P1	Ah, oui.
09:45	41	C	à la marge ou au contraire?
09:46	42	P1	Ah, je pense que ça a été primordial parce que... Déjà, nous, on l'a découvert aussi; grâce à des ateliers parents en plus donc nous, ça

09:57			nous a changé notre quotidien, vraiment.
09:58	43	C	Ça a été important pour vous d'être formés à ça?
10:00	44	P1	Ah oui, ah oui oui parce que... on en avait entendu parler en début d'année. Elle nous avait expliqué; mais je ne voyais pas trop ce que c'était... Enfin, vraiment... Puis moi, enfin pour être honnête, au départ, j'ai cru que c'était du blabla, enfin que c'était des choses, des théories: "Oui oui, c'est joli! Très bien...mais, j' disais, ouais, ouais... concrètement avec le mien vous allez voir!" Et en fait, si. Enfin, ça a changé énormément de choses: les relations sont plus sereines, tout va mieux. Et le fait d'être en accord avec l'école, ça veut dire qu'on peut échanger: parce qu'y a pas de jugement, parce que les maîtresses ici elles sont... elles représentent bien la discipline positive: elles sont en très fermes et très bienveillantes en même temps... et envers les enfants, et envers les parents aussi. Et puis, lui, ça lui a appris... On lui a laissé le temps, enfin... on lui a laissé le temps de... d'apprendre... et puis de trouver sa place quoi. Le fait de... on dit que c'est important d'appartenir à quelque chose: c'était flagrant, enfin. Et ça, c'est vraiment la discipline positive qui est pratiquée à l'école. Enfin, de... il avait sa place. Je m'en rappellerai toujours quand il m'a dit: "Ah ben moi, je suis responsable maintenant!" Je dis: "Ah bon?". Il fait: "Oui, j'éteins la lumière en sortant. C'était pas marqué, mais j'ai eu envie de faire ça!"
11:21			
11:22	45	C	Ben oui.
11:23	46	P1	C'est des petites choses, mais...
11:24	47	C	D'accord...
11:25	48	P1	... qui montraient qu'il s'investissait alors que d'habitude, c'était...
11:28	49	C	qu'il avait trouvé sa place
11:29	50	P1	ouais, il avait trouvé sa place.
11:31	51	C	Et au niveau de la confiance? Tout à l'heure, quand vous avez retourné la carte de l'estime de soi, vous m'avez dit: "Oui, c'est très important mais c'est encore compliqué!" Au niveau de la confiance en soi: vous trouvez qu'il a évolué là en 2 ans?
11:43			
11:44	52	P1	Oui... oui, oui. Il progresse. Il est devenu élèves! Alors en plus, ça correspondait au changement maternelle/élémentaire donc en plus il grandit. Il a pris vraiment confiance en ses capacités parce qu'il est sorti de l'école en pensant qu'il était vraiment nul et le plus mauvais. Et en arrivant à Talentiél, enfin... il était... une fois il faisait des bêtises, etc. et il arrivait plus à s'arrêter. Il a essayé de s'étrangler, il avait 5 ans! Donc... mais il fait: "J'y arrive plus! J'y arrive plus! On me dit de m'arrêter mais..." Et pour lui de toutes façons c'était un peu fichu. C'était: "Moi, j' suis comme ça. Moi, j' suis méchant. Moi, j' suis ceci. Moi, j' suis cela..." Les étiquettes, elles étaient là! Alors que maintenant, j' les ai plus du tout ça déjà.
12:28			
12:29	53	C	Donc, l'image de soi a changé aussi?
12:30	54	P1	Ouais, donc... Après, il pense toujours qu'il est pas capable. C'est compliqué. Mais, petit à petit, quand même ça se met en place, enfin... Et puis, avec les apprentissages... Maintenant, il adore lire par exemple. Mais faut toujours essayer de lui remonter : "Mais si! Tu vois, t' es capable!" Parce que sa première réaction, si c'est pas tout de suite, c'est... et ça je pense que c'est aussi des restes de...: "Je

12:58			suis pas capable. Je sais pas."
12:59	55	C	Oui.
13:00	56	P1	Ça met du temps.
13:02	57	C	Donc ça met du temps, mais vous le sentez quand même en bonne voie...
13:04			
13:05	58	P1	Ah ouais.
13:06	59	C	... pour affronter le retour en inclusion?
13:08	60	P1	J'pense... dans des bonnes conditions et puis c'est pareil ils échangent énormément en ce moment les deux écoles donc...
13:14			
13:15	61	C	D'accord.
13:16	62	P1	Après, c'est sûr que j'ai une boule au ventre, hein, quand même de quitter Talentiel. Clairement.
13:20			
13:21	63	C	Vous appréhendez le regard des autres, le regard des autres élèves sur votre fils?
13:26			
13:27	64	P1	Ouais, j'ai peur... qu'il arrive pas à trouver sa place en fait. J'ai peur que... J'ai plus peur du regard des autres par rapport à moi que si ou ça... ça y est, je suis passée à autre chose!
13:38			
13:39	65	C	Donc, la DP vous a fait évoluer aussi...
13:40	66	P1	Ouais.
13:41	67	C	... dans votre sentiment d'efficacité parentale?
13:44	68	P1	Ah ben ouais. Ah oui oui, complètement!
13:46	69	C	Vous avez gagné confiance aussi en vous?
13:48	70	P1	Oui. Ah oui oui et puis de me dire que ça m'est égal. Je me suis recentrée vraiment sur ce qu'est important pour moi et les valeurs que je veux transmettre à mon enfant et... et le reste on s'en fiche! En revanche, j'ai peur pour lui. J'ai peur que... voilà il arrive pas à se faire de copains et qu'on retombe dans un cercle vicieux où il est pas... où il est à part et du coup, il fait n'importe quoi pour dire qu'il existe; enfin, c'est...
14:15			
14:16	71	C	Il n'y avait pas de soucis de harcèlement encore en maternelle, c'était encore peut-être...
14:19			
14:20	72	P1	Non.... Après, au bout de quelques mois à Talentiel, il nous a parlé de cours de récréation à l'époque où là, effectivement, lui en tout cas, il a ressenti des choses... Il fait: "Mais, quand ils étaient tous autour de moi en train de me hurler dessus..." C'était pas du harcèlement comme on peut voir chez les plus grands mais lui, en tout cas, il a eu un côté...
14:43			
14:44	73	C	Le groupe pouvait lui être pesant?
14:45	74	P1	Ouais.
14:46	75	C	être hostile ?
14:47	76	P1	Oui, alors parce que lui aussi passait son temps à embêter aussi les autres. Mais du coup, il est tellement impulsif, que du coup, il pouvait vraiment, vraiment embêter les autres. Mais quand tout le monde d'un coup se mettait sur lui, c'est vrai que ça devait être difficile pour lui de, de pouvoir... Puis, il faisait pas le lien. Lui, une fois qu'il est passé à autre chose... C'est de l'impulsivité. C'est pas de la méchanceté. Il va pas dans les histoires, il va pas dans les choses... Par contre, d'un coup, ça peut exploser... hein... c'est... Mais bon, j'espère que ça va aller.
15:20			

15:21	77	C	Bon. Ben, écoutez, moi, je pense que j'ai à peu près tout ce qu'il me faut. Je voulais juste vous demander: comment vous vous sentez là, après ce petit entretien?
15:29			
15:30	78	P1	Ben, plutôt bien.
15:31	79	C	Plutôt bien?
15:32	80	P1	Ouais, ouais.
15:33	81	C	Ouais?
15:34	82	P1	Ouais, ouais.
15:35	83	C	C'est un exercice qui vous a plu?
15:36	84	P1	Ça fait du bien, ouais.
15:37	85	C	Oui.
15:38	86	P1	J' trouve ça aide... ça aide à prendre du recul en fait... de repenser aux choses, de mettre les choses en rapport. Pourtant, voilà, on r'change d'école. On a... on y a réfléchi, mais... J' suis plus confiante en fait.
15:48			
15:49	87	C	Bon. Super! Ben voilà, je vous remercie beaucoup d'avoir accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions. Merci.
15:55			
15:56	88	P1	Avec plaisir.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 2 (E2) – ELÈVE 1 (E1) – (11:01 + 07:34)

Colonne A : Minutage

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – E1 : Elève 1)

A	B	C	VERBATIM
00:53	1	C	<i>Introduction (Cf. Fiche de préparation d'entretien)</i> D'accord?
00:54	2	E1	D'accord.
00:55	3	C	Alors, je te laisse retourner le premier mot.
00:56	4	E1	Celui-ci?
00:57	5	C	Comme tu veux.
01:00	6	E1	Inclusion scolaire
01:03	7	C	Alors, parle bien fort pour que je puisse enregistrer.
01:04	8	E1	Inclusion scolaire...euh...
01:08	9	C	Tu comprends ce que ça veut dire?
01:10	10	E1	J'dirais... Inclusion, c'est quand on... rentre dans une école.
01:13	11	C	Voilà.
01:14 01:23	12	E1	Euh... c'est... c'est...juste enfin... j'sais pas quoi trop... communiquer ça...
01:24	13	C	Inclusion scolaire, c'est quand on est tu sais un élève qui a des besoins un petit peu particuliers à l'école...
01:28	14	E1	Oui, oui voilà...
01:29	15	C	... et qu'on est scolarisé dans une classe normale avec les autres.
01:32 01:49	16	E1	Oui, dans... dans une école publique; c'est sûr que c'est pas... c'est pas la même chose que... qu'une école privée comme celle-ci, Talentiel par exemple. Y a... ben, y a que 36 élèves, enfin 38 je crois, et du coup la maîtresse a le temps un peu pour tout le monde.
01:50 01:55	17	C	Alors, ce mot-là, inclusion scolaire, il te... quand tu l'as lu, ça te donne quel sentiment?
01:56	18	E1	Euh... quand on rentre dans une école?
01:58	19	C	Quand tu as lu ce mot, qu'est-ce qu'il t'évoque ce mot?
02:00	20	E1	Euh... j'sais pas... quand on rentre... ben... rentrer dans cette école!
02:07	21	C	Rentrer dans cette école, d'accord. Alors, tu veux faire un autre mot?
02:11 02:51	22	E1	Oui. Hop. Discipline positive. Ça c'est la DP. Donc ça, je connais bien, la DP, puisque c'est basé sur... sur l'école en fait. Discipline positive, c'est quand on est positive; le respect dans l'école, tout ça... Le harcèlement, qui est pas du tout dans l'école. C'est... et comme, ben... on est 38...euh, ben tout le monde s'occupe... Enfin, il y a 4 adultes pour 38 donc euh... tout le monde a le temps de s'occuper des conflits et tout ça... Enfin, bref...
02:52 02:57	23	C	D'accord. Alors, quand tu dis ce mot, discipline positive, si tu as un ressenti: tu ressens quoi?
02:58	24	E1	Euh... la DP, ça... ça me fait penser au respect.
03:03	25	C	Au respect, d'accord.
03:05	26	E1	... et à la réponse des autres, euh...qui.. qui est pas la même; qui est

03:10			différente.
03:12	27	C	Le comportement des autres est différent?
03:14	28	E1	Oui. Euh... par exemple les réponses, c'est... Par exemple à la place de dire: "Arrête!" un peu brutalement, euh... dans l'école, on a mis en place quelque chose, c'est: "J'aimerais que... S'il te plaît, j'aimerais que tu arrêtes!"
03:29			
03:30	29	C	D'accord.
03:31	30	E1	D'accord, c'est... c'est comme ça.
03:32	31	C	Ok.
03:33	32	E1	En fait.
03:34	33	C	D'accord. Tu veux passer à un autre mot?
03:37	34	E1	Oui. Hop. Estime de soi.
03:43			Alors ça...
03:44	35	C	Qu'est-ce que tu ressens quand tu lis ce mot?
03:46	36	E1	Ben c'est quand... c'est l'estime de soi... c'est quand on... quand on pense de soi si on est bon, si on est mauvais, si on se trouve nul, si on se trouve moche, plein de trucs comme ça... Et moi, d'ailleurs, j'suis... j'suis passé par cette étape là. Mon estime de moi était assez tombée en fait parce que j'ai... j'ai subi le harcèlement.
04:13	37	C	Ah.
04:13	38	E1	... et donc on m'a... donc on m'disait souvent que j'étais nul. Je savais pas qui croire en fait parce que à force qu'on me le disait, j'avais carrément y croire donc en fait... voilà. Mais maintenant, ça fait longtemps, je suis bien ici. Mais, je serai plus dans l'école l'année prochaine.
04:36			
04:37	39	C	Tu sors de l'école l'année prochaine?
04:38	40	E1	Oui, parce que je déménage à Lyon.
04:41	41	C	D'accord. D'accord. Est-ce que tu veux encore dire des choses sur l'estime de soi?
04:47			
04:48	42	E1	Euh... bah... non.
04:52	43	C	Alors, on peut passer à un autre mot.
04:56	44	E1	Bien-être... le bien-être scolaire, c'est quand, bah... quand dans l'école, ça se passe bien; quand on a des bonnes notes, quand on comprend bien les exercices. Moi, j'étais un peu en fait... Euh... quand j'étais en primaire, avant dans une autre école, y avait 200 enfants donc euh... par rapport à cette école avec 38 enfants, ben c'était... c'était beaucoup! Donc, bah... les maîtresses on était 36 par classe, euh... et en gros il y avait pas... on pouvait pas se faire corriger par nos maîtresses un par un. Comment dire... elle était pas pour nous directement. Il fallait attendre, attendre... Et une fois, bah.. j'ai reçu le mot le moins gentil de toute ma vie! En fait, là... ça vient tout de suite de la prof: elle m'a dit que j'étais "nul" et que j'étais "bon à rien". ça c'était... ça, c'était vraiment cassant pour moi et j'ai arrêté d'aller à l'école.
06:03			
06:04	45	C	D'accord.
06:05	46	E1	Euh, c'était la fin de l'année, voilà.
06:08	47	C	D'accord... Et oui, ce mot-là, il t'a fait mal.
06:12	48	E1	Ouais. Bah, c'est sûr...

06:15	49	C	Et ce qui était plus dur dans cette école... Là, du coup, on va passer dans la deuxième phase de notre discussion... Dans cette école là, c'était le rapport à la maîtresse qui était le plus difficile ou le rapport aux autres élèves?
06:25			
06:26	50	E1	C'est-à-dire?
06:27	51	C	Ben, tu m'as dit: " Cette maîtresse là, elle a eu des mots difficiles avec moi." Est-ce que les autres élèves aussi ont eu des mots difficiles envers toi? Qui t'ont blessé? Ou...
06:36			
06:37	52	E1	Ben oui... oui, ça fait aussi partie du harcèlement physique et verbal.
06:43			Euh, souvent...
06:44	53	C	Tu veux bien m'en parler un peu sauf si c'est trop difficile pour toi; mais sinon, ça m'intéresse beaucoup.
06:48	54	E1	Non, non. C'est pas... c'est pas difficile.
06:49	55	C	D'accord. Alors, je t'écoute.
06:51	56	E1	ça va, ça va. Mais en fait, on... souvent, on me disait que j'avais un physique... que j'étais gros.
06:57			
06:58	57	C	D'accord.
06:59	58	E1	C'était... c'est pas sympa, toute façon maintenant on me le dit plus et je pense que... à Lyon ce sera un peu plus développé,... Enfin, ce sera un quartier un peu plus intelligent. Je me rappelle une fois, pareil, physiquement, et ben... il y en a un qui m'a poussé dans le dos. Je me rappelle, c'était ma dernière année dans cette école là. C'était quand, bah... C'est un élève qui... qui déteste perdre totalement, qui fait plein de compétitions, tout ça... et voilà. Et du coup, après... ben, il déteste perdre et un jour c'était... je faisais du handball dans la cour. On avait fait un match, tout ça... Et en fait, j'ai gardé la balle 3 secondes; ben du coup y avait faute parce qu'au handball en garde la balle que 3 secondes, je vais vous épargner des détails! Et du coup, il était pas très content... et donc, dans le dos, il m'a poussé par terre. J'étais... j'étais très fâché et en même temps, j'avais pas trop envie de le frapper parce que je savais que ça allait être moi la personne punie.
08:10			
08:10	59	C	D'accord.
08:11	60	E1	Parce que, bah... s'ils voient pas ce qui se passe, en fait...ben, ils veulent pas nous croire. En plus la cour était très, très grande donc...
08:21			
08:22	61	C	Donc le harcèlement, il avait surtout lieu à la récréation?
08:24	62	E1	Oui, à la récréation et en classe; les deux. En classe, par la maîtresse.
08:29			
08:30	63	C	La maîtresse, tu avais l'impression qu'elle faisait du harcèlement sur toi?
08:34			
08:35	64	E1	Enfin, elle faisait pas du harcèlement mais...
08:36	65	C	Non.
08:37	66	E1	... comment dire... Elle mettait pas à l'aise. Elle était... elle essayait d'écraser les enfants un peu... un peu par jeu comme ça. Elle attendait le bon moment pour pouvoir dire ce qu'elle pensait de nous. Et en fait, ce qu'on m'a dit, c'est que les gens, quand ils... quand ils pensent ça, souvent c'est qu'ils parlent de eux-mêmes.
08:58			
08:59	67	C	Ah, oui.
09:00	68	E1	C'est qu'ils parlent d'eux-mêmes. Les insultes... quand ils insultent

09:11			une personne, faut... faut... faut déjà ben s'dire qu'il parle de lui-même et laisser braire!
09:12	69	C	Et qui est-ce qui t'a appris ça?
09:14	70	E1	Bah, la maîtresse du coup.
09:16	71	C	Ici à Talentié?
09:17	72	E1	Oui, ici et à Talentié.
09:18 09:23	73	C	Qu'est-ce que... qu'est-ce que tu as appris ici, à Talentié, que t'avais pas appris avant et qui t'est très utile?
09:24 10:02	74	E1	Euh ben déjà, ce que j'avais pas appris à Talentié, enfin dans mon ancienne école, c'était celle des XXXX donc à XXXX, voilà... En fait, c'est que... Déjà, dans mon ancienne école, le respect; le respect qui n'était nul part. Personne ne se respectait sauf si... sauf si c'était ton ami, quoi... Et... dans ce cas là... Ah, y avait pas... j'avais pas beaucoup d'amis. J'en avais quatre, j'crois, c'est déjà beaucoup, à part les autres... et après les autres, ils étaient pas très sympas.
10:03 10:06	75	C	Dans ton ancienne école, on t'avait pas appris le respect. Ici on t'a appris le respect.
10:07	76	E1	Oui.
10:08	77	C	Et qu'est-ce qu'on t'a appris d'autre ici qui t'est utile?
10:10	78	E1	On m'a appris la DP.
10:12	79	C	La DP.
10:13 10:23	80	E1	La DP parce que ça, c'est vraiment une chose qui est pratiquée que dans les écoles privées; ça se trouve même pas dans les écoles privées, qu'c'est la... la seule et quelques d'autres écoles, tout ça...
10:24 10:28	81	C	Et alors, la DP, qu'est-ce que ça... Concrètement, ça t'apprend... ça t'apporte quoi, la DP?
10:29 10:34	82	E1	La DP, c'est la réponse aux autres sans se fâcher en fait. C'est...c'est quand...
10:35	83	C	Gérer tes émotions?
10:36 10:50	84	E1	Oui, c'est gérer ses émotions. Par exemple, la DP... je me rappelle avant, elle est plus là, hein... Y avait une maison en plastique pour ceux qui étaient pas contents. Ils allaient dans la maison en plastique et ils restaient tranquilles, voilà, pendant quelques... pendant quelques minutes, après...
10:51	85	C	Le temps de pause?
10:52 10:57	86	E1	Oui, le temps de pause. Voilà, c'était une sorte de petite dînette, quoi... Ah...
10:58	87	C	La maison DP... Ah, téléphone...
11:00	88	E1	J'vais aller décrocher...
			<i>Interruption de l'enregistrement suite à un appel téléphonique. Reprise.</i>
00:01	89	C	Vas-y.
00:03	90	E1	Euh... donc on en était où?
00:05 00:11	91	C	Oui, qu'est-ce que la DP t'a appris concrètement? Tu me disais: le respect, les activités, le temps de pause, gérer ses émotions...
00:12	92	E1	Oui et la réponse aux autres donc j'disais, c'est quand à la place de s'énerver et de dire: "Arrête! Tu m'énerves!", les maîtresses, elles nous ont donné une possibilité qui s'appelle donc la DP. On fait ça

00:36			que dans l'école. J'pratique nulle part, sauf dans l'école donc.
00:37 00:40	93	C	Et à la maison, est-ce que tes parents, ils ont été formés à la discipline positive?
00:41 00:48	94	E1	Non, c'est tout nouveau pour eux et pour moi aussi. C'est ma première année ici et franchement je m'y fais.
00:49 00:58	95	C	D'accord et est-ce que tu appréhendes... Tu m'as dit: tu vas déménager à Lyon, c'est ça? Tu vas changer de... Est-ce que tu appréhendes le fait de retourner dans une école ordinaire?
00:59	96	E1	Ben oui.
01:00 01:02	97	C	Ou est-ce que tu te sens mieux armé maintenant pour faire face aux autres dans la cour?
01:03 01:06	98	E1	Oui, en plus ma psychologue qui s'appelle XXXX, qui est passée tout à l'heure...
01:07	99	C	D'accord.
01:08 01:19	100	E1	... m'a dit que j'étais totalement prêt aller dans une autre école et qu'y avait pas de problème à ça donc moi je lui fais confiance et toute façon j'pense que... j'pense que moi aussi j'suis prêt.
01:20	101	C	Tu te fais confiance à toi aussi?
01:21	102	E1	Oui.
01:22 01:27	103	C	Tu sens que, ici à Talentiel, tu as gagné de la confiance? Au niveau de l'estime de toi, comment tu te sens maintenant?
01:28 01:39	104	E1	Ben, j'me sens déjà mieux parce que quand je suis arrivé dans cette école pour mon jour d'essai... déjà j'allais plus à l'école quand j'suis allé faire un jour d'essai... et donc
01:40 01:45	105	C	Ah oui, tu as arrêté l'école quand cette maîtresse t'a dit que tu étais "nul et bon à rien", c'est ça?
01:46 01:58	106	E1	Oui et en fait j'ai arrêté l'école. Après j'suis passé à Talentiel. Au début, j'étais contrarié. J'ai dit: "Non, j'veux pas y aller!", tout ça... mais en fait, ça... ça m'a sauvé, quoi.
01:59	107	C	Ça t'a sauvé?
02:00 02:08	108	E1	Oui parce que... déjà j'étais un peu en échec scolaire. Je tombais un peu parce que j'arrivais... je contrôlais pas mes émotions parce que...
02:09	109	C	Ça t'empêcher d'apprendre, ça?
02:11 02:48	110	E1	Oui. En fait, j'allais plus à l'école déjà donc je pouvais plus apprendre et... et donc, voilà. Quand j'suis allé à Talentiel, le premier jour déjà on a... on a discuté et tout, de nos problèmes qu'il faut qu'on ait à Talentiel. Bref, déjà en fait, c'est parce que j'suis...j'suis précoce, que j'ai subi le harcèlement par les élèves, la maîtresse, tout ça... et que j'étais aussi un peu en échec parce que, souvent être précoce, ben parfois c'est... on s'intègre moins.
02:49 02:55	111	C	Et ça... <i>Deuxième appel.</i> On laisse sonner.
02:56	112	E1	Oui on laisse sonner.
02:57	113	C	Et ça maintenant, le fait d'être précoce, tu l'assumes bien?
03:01	114	E1	Oui.
03:02	115	C	Mieux?
03:03 03:15	116	E1	Oui, je l'assume mieux parce que être précoce, ben j'veux dire... c'est pas un désavantage justement. C'est bien. Être précoce c'est avoir un peu plus de QI que les autres. Après, je me vante pas, tout ça.

03:16 03:20	117	C	Est-ce que tu l'assumes mieux parce que les autres dans la classe aussi... y en a d'autres aussi qui sont précoces comme toi?
03:21	118	E1	Ah oui, oui, j'suis pas le seul du tout. Par exemple...
03:25	119	C	Ça, ça te fait du bien de pas être seul?
03:27 03:38	120	E1	Oui, ça fait du bien de pas être seul. Y a... j'suis pas le seul à être précoce. Au moins dans cette école, on me comprend et c'est ça ce que j'aime bien.
03:39 03:47	121	C	C'est ça ce que tu aimes bien. Et qu'est-ce que tu penses de... de la relation qu'il y a entre l'école là et tes parents? Par rapport à l'école où tu étais avant?
03:48	122	E1	Ah bah...
03:50 03:53	123	C	Tes parents, ils sont plus proches de la maîtresse ou comment... tu sais pas trop, si?
03:54 04:19	124	E1	Oui, oui ça c'est sûr parce que déjà c'est une petite école; il y a pas beaucoup de parents qui viennent à la sortie. Soit ils restent à l'étude; c'est quand on fait notre travail parce que nos parents sont encore en train de revenir ou de travailler encore. Et ben euh... ils viennent nous chercher après. Moi, j'avais pas l'étude parce que ma mère est maîtresse elle-même.
04:20	125	C	D'accord.
04:21 04:26	126	E1	De petite section. Elle essaye un peu de faire la discipline positive à sa façon.
04:27	127	C	C'est vrai? C'est bien!
04:28	128	E1	Oui, oui... enfin, j'veux dire...
04:30	129	C	Ça lui a donné envie de faire avec ses élèves alors?
04:33	130	E1	Oui et en fait elle teste un peu et voilà.
04:38	131	C	Et toi, tu as des frères et sœurs?
04:39	132	E1	Oui. J'ai pas de sœur. J'ai que deux frères.
04:43	133	C	Plus grands? Plus petits?
04:44	134	E1	Plus grands. Je suis le dernier en fait... qui va...
04:48 04:54	135	C	Et tes autres frères et sœurs aussi... tes autres frères, ils sont aussi précoces ou tu es le seul de la fratrie?
04:55	136	E1	Alors... celui qui a 14 ans, donc j'avais pas donner de nom parce que...
05:01	137	C	Non, non, on donne pas de nom.
05:03	138	E1	J'donne pas de nom. Et donc, celui-là, il est précoce.
05:10	139	C	Il est pas venu à Talenti à l'époque?
05:12 05:23	140	E1	Il est pas venu à Talenti à l'époque parce que, lui, il est pas autant précoce que moi. Parce que moi, je suis à 2 % précoce. Enfin, j'veux dire, y a 2 % de personnes sur moi, de moi qui sont précoces
05:24	141	C	Qui ont ton profil.
05:25 05:30	142	E1	En gros, ça veut dire que j'prends 100 personnes, y en a que deux qui sont précoces.
05:31	143	C	Hum..
05:32	144	E1	Là, c'est une chance d'être précoce.
05:34	145	C	Hum, hum.
05:35	146	E1	Du coup, ça veut dire qu'on a... qu'on a enfin... j'sais pas...
05:40	147	C	Du potentiel!
05:41 05:46	148	E1	Plus de potentiel, c'est ça! Mais être précoce, c'est pas un truc de naissance, j'pense.

05:47	149	C	Ah, tu penses pas toi?
05:48	150	E1	J'pense pas que ce soit un truc comme ça. J'pense que c'est juste l'apprentissage et notre envie, notre enthousiasme et tout ce qu'on connaît. Par exemple, moi, surtout y a un truc pour lequel j'suis très fort: c'est déjà les mots et aussi ma passion donc les drones, le modélisme.
06:10			
06:11	151	C	D'accord.
06:12	152	E1	Et en gros, là, j'suis plutôt pas mal...
06:16	153	C	D'accord.
06:17	154	E1	... équipé. J'suis plutôt bien équipé. J'ai un grand avion comme ça. A peu près, ça c'est le diamètre de l'aile. Il est très grand. Et en fait, le problème avec ça, c'est que, quand ça casse, ben ça casse et faut r'payer!
06:34			
06:35	155	C	Et donc, ton potentiel, ça va peut-être te permettre de faire des choses bien en aéro...
06:38			
06:39	156	E1	Oui.
06:40	157	C	... en aéronautique ou quelque chose comme ça?
06:41	158	E1	Oui, par exemple...
06:42	159	C	Tu voudrais en faire ton métier? Ingénieur en aéronautique? Tu sais déjà, non?
06:44			
06:45	160	E1	Non. J'ai un métier en tête. C'est pas l'aéronautique, tout ça... c'est designer automobile. Je pense que vous connaissez.
06:52			
06:53	161	C	Oui, designer automobile, d'accord.
06:55	162	E1	Et, voilà. C'est ce que j'aimerais faire.
06:59	163	C	D'accord. Bon. Est-ce qu'il y a encore des choses que tu voudrais me dire par rapport à ces mots clés là ou autre chose?
07:05			
07:06	164	E1	Non, pas spécialement, non.
07:08	165	C	Et bien écoute, je te remercie beaucoup d'avoir bien voulu répondre à mes questions et puis merci d'avoir bien voulu me parler du harcèlement parce que je pense que c'était quelque chose qui était pas facile pour toi; mais c'est important pour moi et pour mon étude alors merci beaucoup.
07:23			
07:24	166	E1	Oui, c'est sûr que quand j'y repense ben, ça fait... ça fait un peu mal au... ça fait un peu mal, ça fait un peu froid dans le dos quoi...
07:30			
07:31	167	C	Ben oui. En tout cas, merci.
07:33	168	E1	De rien.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 6 (E6) – ENSEIGNANTE (EN) – (11:24 + 08:17)

Colonne A : Temps

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – En : Enseignante – D : Directrice)

A	B	C	VERBATIM
00:46	1	C	<i>Introduction</i> Allez-y.
00:49	2	En	Alors, inclusion scolaire. Alors, qu'est-ce que je ressens? Je ressens...euh... que ça devrait être quelque chose de... La justice, voilà! C'est quelque chose qui devrait être juste, qui est un devoir en fait. Voilà, les enfants devraient pouvoir, tout différents qu'ils soient, trouver leur place dans le système éducatif classique; voilà, c'est vraiment quelque chose qui vient des tripes et... voilà. Qu'est-ce que j'pense? Euh... bah, après, moi j'suis enseignante à Talentiel et du coup, après ces 2 ans, je trouve que c'est vraiment ce vers quoi il faut tendre. Parce que, un établissement comme celui-ci, finalement c'est pas non plus la panacée. Parce que finalement, mettre ensemble des enfants à profils particuliers, l'alchimie est pas toujours facile et c'est quelque chose de compliqué, vraiment compliqué. Donc, voilà, c'est peut-être ce qu'il y a de moins pire pour eux mais je ne pense pas non plus que ce soit vraiment la panacée, que ce soit la solution. La décision: ça me conduit à vous parler de... ouais, du fait que moi je vais arrêter parce que c'est trop difficile... enfin, c'est difficile et ça... Voilà finalement, je... je... c'est compliqué de mettre en place... plein de choses; parce que ça rompt l'équilibre, finalement, d'apaisement de... Voilà, des enfants en difficulté ou agités etc., ben, ils ont tout à gagner aussi d'être au contact d'autres enfants plus posés. Voilà. Donc c'est vraiment... voilà, je le laisse ouvert. Alors, bien-être scolaire. Euh... ce que je ressens... Euh... Alors, c'est difficile parce que, à la fois je réponds en tant qu'instit, ici, et à la fois en tant que maman donc... c'est quand même compliqué! J'sais pas s'il faudrait que je me positionne sur...?
02:59			
03:00	3	C	En tant qu'instit.
03:01	4	En	Voilà. En tant qu'Institut, le bien-être scolaire... ben, c'est vraiment ce vers quoi on tend. Je ressens une difficulté; difficulté à mettre les choses en place. Hum... C'est une tension en fait. C'est ce vers quoi on voudrait aboutir et puis on sent que c'est pas si simple que ça. Alors, je pense de suite à la discipline positive parce que c'est ce qu'on a essayé de mettre en place, ce qu'on met en place. Je pense aussi à tout ce qui est yoga, méditation, brain gym; tout ce qu'on essaie de faire aussi qui vise au bien-être: auto massage, musique d'ambiance zen. Enfin voilà, on fait quand même beaucoup de choses pour que... pour qu'ils soient bien. Et la décision... Et pour autant, ben c'est quand même... on voit que c'est quand même très difficile. C'est quand même très, très difficile. Pour plein de raisons...

		<p>Donc, c'est un sujet qui est quand même compliqué parce que... C'est vrai qu'ils viennent là pour être dans le bien-être, par rapport à d'autres établissements où ils étaient en souffrance. Et alors...ils sont pas en souffrance, là, les uns avec les autres, c'est... mais on peut pas dire non plus qu'on atteint le bien-être, le calme et le... On retrouve quand même des tensions, de l'agitation et c'est... voilà pour leur... voilà. C'est un sujet qui est un peu délicat, ouais.</p> <p>Discipline positive.</p> <p>Alors, qu'est-ce que je ressens? Euh... l'espoir... beaucoup d'espoir parce que c'est vrai que, avec ces enfants en difficulté, au départ, on a beaucoup misé dessus... et euh... on a essayé beaucoup de choses. Euh... et puis... ben on se rend compte que finalement: ça a ses limites. Alors, je sais bien que tous les... (<i>rires</i>)... Tout ce qu'on voit c'est parce qu'on le fait pas assez bien, pas assez, pas comme si, pas comme ça... Mais c'est vrai que... j'pense quand même qu'il y a des enfants avec lequel c'est quand même très difficile et euh... Alors, peut-être qu'on se décourage trop vite. C'est sûr. Je pense qu'il faudrait encore persévérer. Peut-être voir sur du plus long terme parce que c'est vrai que... on a tendance à se décourager assez vite quand, voilà, ça fait deux on en fait tous les jours, qu'on met en place plein de choses et puis que... On se rend compte que c'est pas acquis. Alors, je sais bien que c'est plus la démarche qui est intéressante que finalement le résultat. Voilà. Mais, c'est vrai que ça c'est parfois difficile quand on est toute la journée, toute la journée, avec des enfants difficiles. Euh... voilà, c'est un peu compliqué. Quand même la routine n'a pas de prise... bon. Après, faut voir ici qu'on accueille un public qui est parfois avec des troubles, limite autistiques; enfin voilà, on est sur des pathologies qui sont... On n'est pas juste face à des enfants un peu agités quoi, enfin voilà. Donc c'est vrai que... voilà, on peut se dire aussi que, face à ces enfants, la discipline positive a peut-être aussi ses limites. Voilà. J'pense qu'il faut persévérer. C'est vrai qu'on a tendance à pas voir la première partie qui est plus sur le travail qu'on fait finalement que sur le résultat. Mais avec ces enfants là, j'pense quand même que ça... que par la pathologie, parfois, on a ses limites.</p> <p>L'estime de soi.</p> <p>Qu'est-ce que je ressens? Euh... C'est quelque chose de fort. Euh... pour le coup, je pense que dans cette école, là, on essaie vraiment, vraiment de leur redonner une estime d'eux-mêmes, qu'ils soient fiers d'eux. ça, je ressens que pour beaucoup d'enfants, c'est quand même quelque chose d'important et pour lequel, enfin, pour lequel ils viennent et avec lequel ils repartent en progrès; ça c'est clair. Je pense tout de suite à l'encouragement. Là aussi, on accueille des enfants qui sont particulièrement en échec scolaire ou en difficulté et c'est pas simple parfois de... quand y a pas grand chose sur lequel on puisse s'accrocher... voilà... d'essayer de revaloriser leur estime mais... les activités qu'on fait par ailleurs sont quand même intéressantes pour ça.; c'est à dire que, ben notamment à travers le yoga, à travers la méditation, l'art; enfin, voilà y en a dans toutes les écoles mais là c'est quelque chose qu'on développe. Et... là pour le</p>
--	--	---

08:42			coup, j'pense que c'est vraiment important et que ça développe vraiment l'estime de soi des enfants. Toutes les responsabilités qu'ils ont. Voilà dans les... dans les routines, dans les... les règles de vie, c'est eux qui prennent les responsabilités qu'ils ont, hein; ils ont un tableau avec des responsabilités; ça pour le coup, on est dans la vraie estime de soi. Voilà.
08:43	5	C	Ok. Alors juste du coup pour terminer cette partie...
08:46	6	En	Ouais.
08:47 08:50	7	C	Cette activité, comment tu peux... comment tu l'as, comment vous l'avez ressentie?
08:51	8	En	Ce qu'on vient de faire?
08:52	9	C	Oui, ce qu'on vient de faire.
08:53 09:03	10	En	Ben moi, ça m'a permis de faire un petit peu un bilan, un état des lieux sur... voilà, sur ma pratique depuis 2 ans et sur les décisions... enfin voilà, ça permet de synthétiser un peu ce pour quoi aussi j'arrête.
09:04	11	C	D'accord.
09:05 09:08	12	En	Voilà, donc c'est... c'est une activité qui est intéressante parce que ça permet de... ouais!
09:09	13	C	Ouais?
09:10	14	En	... de faire un petit point.
09:11 09:13	15	C	Alors du coup, j'peux... Tu m'autorises à te poser quelques questions? Enfin, vous...
09:14	16	En	Ouais.
09:15 09:26	17	C	Donc tu disais: pour toi, la discipline positive a ses limites. Est-ce que tu peux me dire... Tu as été formée quant à la discipline positive en fait?
09:27 09:29	18	En	Alors, j'ai été formée il y a 2 ans, quand je suis arrivée dans l'école, en octobre.
09:30	19	C	D'accord.
09:31 09:38	20	En	Voilà donc, l'année dernière, on a fait beaucoup, beaucoup de... d'activités qu'on a mis en place dans l'école. On a fait beaucoup de choses. Voilà... et puis à la maison aussi.
09:39	21	C	D'accord.
09:40	22	En	Voilà.
09:41 09:43	23	C	Oui. Alors du coup, la discipline... bon, on va se tutoyer, ça va être plus simple pour le...
09:44	24	En	Ouais, ouais, je t'avais dit!
09:45	25	C	Donc, à la maison, ça t'a servi aussi?
09:47 10:03	26	En	Ouais, ouais, on s'en sert aussi à la maison. Et là pour le coup, je trouve que c'est plus facile. C'est plus facile parce que c'est dans... ben avec des enfants qui sont aussi, bon à part la dernière, mais des enfants qui sont aussi un peu plus... un peu moins difficiles; et du coup, c'est vrai qu'on a des prises, on a plein de choses qui ont bien évoluées et qui sont... qui sont vraiment super!
10:04	27	C	Donc tu en voies plus les limites...
10:05	28	En	Ouais.
10:06	29	C	... de la DP...
10:07	30	En	En classe.

10:08	31	C	... face à ton public particulier actuellement en classe qu'à la maison?
10:09	32	En	Ouais, ouais, ouais. Tout à fait.
10:11	33	C	À la maison, tu la trouves plus efficace?
10:12	34	En	Ouais, ouais.
10:13	35	C	Et le fait de t'en servir.... du coup puisque tu as les deux casquettes...
10:16	36	En	Ouais.
10:17	37	C	... parent et enseignant; le fait que tu puisses t'en servir à la maison et à l'école, est-ce que tu vois une cohérence? Est-ce que tu trouves ça bien que les parents...
10:23			
10:24	38	En	Oui.
10:25	39	C	... soient formés à la DP?
10:26	40	En	Ah bah oui, oui. Ah oui, ça c'est sûr parce que, par exemple, les deux enfants... les deux grands n'ont pas ça à l'école et c'est vrai que... ils voient pas la... Enfin, XXXX par exemple, est beaucoup plus... Ah bah, elle a tout de suite les réflexes, elle a tout de suite le vocabulaire, etc., donc c'est beaucoup plus parlant. Ouais, c'est clair.
10:39			
10:40	41	C	Donc le fait que parents et enfants soient formés, c'est intéressant?
10:43	42	En	Ah bah oui. Ah oui, oui.
10:44	43	C	D'accord.
10:45	44	En	Oui c'est sûr!
10:46	45	C	Et tu disais: les élèves qui viennent ici sont en difficulté, en échec. Le harcèlement? Souvent, quelle est la difficulté qui revient le plus? Le harcèlement à l'école? Les difficultés scolaires? La mésestime de soi?
11:01			
11:02	46	En	Le harcèlement, y en a mais c'est pas la majorité.
11:04	47	C	D'accord.
11:05	48	En	Euh... Echec scolaire, pas mal quand même.
11:08	49	C	Oui.
11:09	50	En	Peut-être les deux tiers quand même, hein.
11:11	51	C	D'accord.
11:12	52	En	Mauvaise estime d'eux-mêmes.
11:13	53	C	Mauvaise estime d'eux-mêmes?
11:14	54	En	Ouais, ouais... et puis des problèmes de comportement, d'agitation scolaire... problèmes d'intégration avec les autres aussi.
11:20			
11:21	55	D	<i>J'peux vous interrompre?</i>
11:22	56	C	Oui.
11:23	57	En	Ouais, c'est juste que c'est enregistré en fait!
11:24	58	D	<i>Ah, pardon!</i>
			<i>Interruption. Reprise.</i>
00:00	59	C	La question, c'était autour...
00:01	60	En	Oui, les difficultés scolaires.
00:03	61	C	Oui. Est-ce que le profil d'élèves qui viennent ici...
00:04	62	En	Alors comportement.
00:05	63	C	... est-ce qu'ils ont subi du harcèlement ?
00:06	64	En	Comportement, beaucoup de comportement. Agités, ils étaient tout le temps punis, Ça va pas avec les autres; gros problèmes sociaux ouais avec les autres, difficultés scolaires...
00:11			
00:12	65	C	Donc relation à la maîtresse aussi, au maître, à l'adulte difficile?
00:14	66	En	Ah oui, ah oui, oui oui, à oui oui, ouais, ouais.

00:16	67	C	D'accord.
00:17	68	En	Ah oui, t'en as qu'étaient punis tout le temps.
00:18	69	C	Relations difficiles.
00:19 00:26	70	En	Relations difficiles, scolaires. Voilà. On a très peu d'enfants: sages, très bons élèves, tout ça, tu vois. C'est ça, ouais.
00:27 00:31	71	C	Et tu disais tout à l'heure que le fait de les mettre tous ensemble, c'était pas la panacée mais c'était quand même mieux?
00:32 00:44	72	En	Oui parce que quand même ici, ils sont mieux compris. Ils se retrouvent avec des enfants qui sont un peu comme eux. Quand on fait l'activité de Willy, ou tout ça, ils sont quand même sensibles au fait que bah eux ont été victimes et que... ça leur fait du mal quand les autres sont... sont durs.
00:45	73	C	Cette activité DP, Willy, elle marche bien?
00:47 00:55	74	En	Ouais voilà. Donc du coup, ça si tu veux, ils comprennent mieux et puis nous... voilà on sait pourquoi on est là, on sait pour...bon voilà. Donc ça oui, ça marche quand même... ça marche quand même mieux.
00:56	75	C	Il faut que ce soit un sas avant qu'ils repartent?
00:58 01:16	76	En	Avant qu'ils repartent. Après, voilà faut pas se leurrer voilà au quotidien c'est quand même très compliqué parce quand tu mets... Alors des fois quand tu viens dans la classe, c'est "Vol au-dessus d'un nid de coucou", enfin... Voilà, entre le p'tit autiste asperger qui fait la grenouille, l'autre hyper agité qui est pas sur sa chaise, celui qu'il faut relancer tous les quatre minutes, euh... celui qui sait pas lire, enfin... Voilà, c'est juste... euh... (Rires)
01:17	77	C	Ben oui, oui.
01:18 01:49	78	En	C'est juste ultra compliqué quoi. Enfin voilà. Donc ça fait aussi des conditions qui sont peut-être aussi moins porteuses finalement que quand ils sont avec trente; mais qui en a... Enfin, moi j'ai fait en fait dix-huit...seize ans de collège. J'étais insti... j'étais prof au collège donc, prof de français. Donc, j'en avais des enfants comme ça ; mais ils étaient dilués; voilà, dans une masse où, ben, y a quand même un cadre qui... Enfin voilà. Et ça a rien à voir, ça a juste rien à voir. C'est pour ça que je disais que je pense que l'idéal, c'est quand même de les... Enfin, j'ai fait les deux et je pense que c'est quand même de les incluent tout en ayant un personnel qui sait les prendre en main, qui est formé.
01:50	79	C	Alors, c'est ça ce que j'allais te demander...
01:51	80	En	Voilà.
01:52	81	C	Du coup, toi tu retournes en milieu...
01:53	82	En	Non, pour l'instant, j'retourne pas.
01:54	83	C	Non, tu retournes pas?
01:55	84	En	Je vais sûrement faire autre chose.
01:56 02:00	85	C	D'accord. Mais, maintenant que tu as été formée en discipline positive, tu penses que, par rapport à l'inclusion...
02:01	86	En	Ouais...
02:02 02:04	87	C	... parce que mon regard aussi c'est sur l'inclusion, tu penses qu'il y a un intérêt à ce que les...
02:05	88	En	A carrément!

02:06	89	C	... les enseignants soient formés en discipline positive?
02:07	90	En	Ah, oui.
02:08	91	C	Tu penses que par rapport... quand ils ont...
02:09	92	En	Ah oui. En discipline positive, j'pense qu'y a vraiment, un vrai intérêt à ce que tout le monde soit formé, ça c'est clair.
02:13			
02:14	93	C	Toi, tu dirais même tout le monde?
02:16	94	En	Ah tout le monde. Et tout le monde aussi: troubles des apprentissages.
02:19			
02:20	95	C	Oui.
02:21	96	En	Voilà. Savoir ce que c'est un autiste asperger, savoir ce que c'est qu'un précoce, savoir ce que c'est qu'un... trouble de l'attention, hyperactivité, savoir ce que c'est qu'une dyslexie, une dyscalculie, une dysphasie, une dyspraxie, euh...
02:30			
02:31	97	C	Tu penses que ça, ça manque dans la formation?
02:33	98	En	Ah bah oui. Bah ...
02:34	99	C	Hum.
02:35	100	En	Ah bah oui! ça me paraît juste indispensable!
02:37	101	C	Et le fait que les parents... tu peux me parler juste deux minutes du lien école famille ici?
02:43			
02:44	102	En	Oui. Du lien école famille... Euh, on est amené à les voir assez régulièrement... hum...
02:50			
02:51	103	C	Par rapport à l'école ordinaire?
02:52	104	En	<i>Propos confidentiels</i>
04:37	122		
04:38	123	C	Mais, tu penses que c'est quand même bien de leur proposer par exemple d'être formés à la DP?
04:40			
04:41	124	En	Ah, ça c'est sûr. Ah, sur cette partie-là, oui.
04:42	125	C	Sur cette partie là oui.
04:43	126	En	Sur cette partie là, sur la discipline positive...
04:44	127	C	Le fait qu'il y ait une cohérence...
04:45	128	En	Ah bah c'est énorme.
04:46	129	C	... entre ce que vous essayez de mettre en place, vous...
04:47	130	En	Ah bah oui, c'est important. C'est super important. Et puis, les ateliers discipline positive: on voit qu'en plus, les parents sont super intéressés.
04:53			
04:54	131	C	Ils viennent?
04:55	132	En	Oui, ils viennent.
04:56	133	C	C'est ça, ils viennent? C'est vous qui... qui faites les formations?
04:58	134	En	Ouais, on fait toutes les deux. Ouais; ouais, ouais.
05:00	135	C	Et en général, il y a combien de parents qui viennent en pourcentage? Enfin, la moitié? Ou...
05:02			
05:03	136	En	Euh... c'est une dixième qui vient. Sur les quarante enfants, y a une dizaine de famille qui vient. Donc, ça fait un quart.
05:07			
05:08	137	C	Parce que certains ont déjà été formés aussi peut-être les années d'avant?
05:09			
05:10	138	En	Ouais aussi, c'est ça. Voilà. Entre dix et quinze. Et puis après, ça dépend de ce qu'on fait. Y a des... Voilà, là, on a varié un peu les formules pour avoir plus de... plus de choses. On a fait aussi une

05:39			après-midi parents-enfants, qui était une innovation; qui existent aux États-Unis, j'crois, qui commence un peu à se faire en France mais... Voilà. En fait, c'était suite justement à ce qu'on avait fait cet été avec mes enfants. On avait testé euh... Voilà, on leur a fait faire des ateliers qui sont des ateliers adultes mais pour qu'ils comprennent... Et on a trouvé que c'était super intéressant parce que, voilà, ils comprenaient de... d'un autre point de vue la DP.
05:40	139	C	Hum.
05:41 05:42	140	En	Et du coup, on a fait ça, avec les familles, c'était super. C'était très sympa.
05:43 05:53	141	C	Et toi qui formes les élèves et les parents, quels sont les deux trois activités qui fonctionnent hyper bien avec ton profil d'élèves? Et les deux, trois activités qui fonctionnent hyper bien avec les parents? Tu penses qui sont incontournables...
05:54	142	En	Alors, avec les enfants...
05:55	143	C	Tu disais Willy.
05:56 06:23	144	En	Willy, ça c'est super. Moi j'avais bien aimé l'année dernière, mais on l'a pas refait cette année, on avait inventé aussi un espèce de... de monsieur DP à la récréation qui... En fait, à chaque récré, y avait un monsieur DP avec un chapeau et qui passait avec la roue des choix, etc., et qui, en fait, gérait les conflits. C'était un médiateur; mais un médiateur avec des outils DP. Et ça moi j'avais trouvé que c'était vraiment super parce que... l'enfant, en fait, il était du coup à l'écoute de ce qui... en alerte par rapport aux situations de conflit, du coup.
06:24	145	C	Il se passe beaucoup de choses à la récré, hein.
06:25 06:46	146	En	Donc moi, j'avais vraiment.. j'avais trouvé ça super. Voilà. Hum... donc c'est pas un truc qui existe mais j'avais trouvé que ça marchait très, très bien; et que du coup, bah eux, quand ils étaient impliqués dans les conflits, ils arrivaient plus à se détacher. Euh... Qu'est-ce qu'on a fait qui marche bien aussi? Le... bah le TEF, le TEC.
06:47	147	C	Ouais. Temps d'Échange en Classe.
06:48	148	En	Pour le coup, le TEC; ouais. Voilà.
06:49	149	C	Et auprès des parents?
06:50 07:22	150	En	Alors, auprès des parents, euh... qu'est-ce qui est intéressant? Bah, les ateliers autour de... euh... du silence par exemple. Parce que souvent les parents, ils s'épuisent dans le langage. Et... voilà, les ateliers... l'atelier du silence, ça c'est quand même quelque chose qui est assez puissant. Euh... Quand on leur explique le... le TEF, pour le coup là, c'est quelque chose qui les intéresse énormément.
07:23	151	C	Le Temps d'Échange en Famille.
07:24 07:38	152	En	Ouais. Euh... qu'est-ce qui marche bien aussi? Il y en a plein. En général, ils aiment bien, hein. Y en a vraiment beaucoup. Euh... sur ce que c'est que la fermeté.
07:39	153	C	Hum.
07:40 07:52	154	En	Souvent, ils confondent punition et fermeté. Enfin voilà, le statut de la punition n'est pas bien... entre le... le... l'accord et la punition. Ça c'est quelque chose qui les... qui les marque et qu'ils ont vraiment l'impression de découvrir et c'est super intéressant.
07:53	155	C	Donc pour toi, la discipline positive que ce soit pour les enseignants, que ce soit pour les élèves, que ce soit pour les parents: c'est un
08:00			plus?
08:01 08:07	156	En	Ah bah tout le monde... Ah bah oui. Ah oui, mais... C'est un plus et puis quand t'es enseignant... enfin voilà, c'est vrai que c'est étonnant que... que le corps enseignant soit pas formé, quoi.
08:08	157	C	Même si ça a ses limites?
08:09 08:17	158	En	Alors, bah, ça a ses limites, euh... voilà, au moins ici quoi. Voilà. Je... je...j'sais pas elle a dû t'expliquer peut-être le contexte de l'année où c'était un peu...

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 7 (E7) – DIRECTRICE (D) – (19:24)

Colonne A : Temps

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – D : Directrice)

A	B	C	VERBATIM
00:46	1	C	Introduction Allons-y.
00:47	2	D	<p>Surprise... Inclusion scolaire Qu'est-ce que je ressens? (<i>Rires</i>) J'veais pas être très objective. Hum... un idéal. Voilà, pour moi, c'est... Je ressens que ça serait génial, ça serait l'idéal, si jamais ça pouvait se faire. Mais je pense que, pour certains enfants en besoins vraiment spécifiques, c'est une utopie. Hum... c'est une utopie tant que les classes seront à 30 élèves par classe. C'est à dire que l'instit, la pauvre instit, qui se retrouve avec 30 enfants dont un autiste, un TDAH, un précoce, un tout ce qu'on veut; elle a beau être géniale, elle fait comme elle peut, mais pour moi c'est du domaine de l'impossible! Donc l'inclusion: oui dans des classes à 15-20, oui. Pas dans des classes à 30, voilà. C'est... voilà. Et puis, quand on dit « on met une AVS », les AVS, elles sont là 2h par jour ou elles sont maintenant de plus en plus mutualisées entre plusieurs enfants et donc, c'est très compliqué. Enfin... et puis, voilà... on trouve tout, tout... Donc voilà, moi je pense que c'est un très, très vaste sujet de débat qui pour moi n'est pas lié forcément à la compétence des enseignants qui peuvent être tops et... mais qui peuvent être aussi à bout dans une classe à 30. Moi j'ai une amie, elle a 32 élèves dans sa classe, le tout dans 55 mètres carrés. Elle a deux autistes, elle a... elle a 2 précoces, elle a un enfant, on sait on ne sait pas ce qu'elle a mais elle est pas identifiée, elle a 0 aide. Voilà. Donc l'inclusion, il y a un moment où elle a vraiment ses limites, quoi. Voilà.</p> <p>Il faut que j'en retourne un deuxième... Le bien-être Ah bah ça, pour moi, c'est... C'est la clé de tout apprentissage. Ce mot-là, il résonne beaucoup parce que pour moi on ne peut pas apprendre s'y a pas un climat de bien-être dans la scolarité de l'enfant. C'est l'idée de mon école. C'est vraiment l'école du bien-être. Je pense que... un enfant, alors je dirais même les enfants où on a l'impression qu'ils réussissent super bien parce qu'ils ont des super notes (bon d'ailleurs la note c'est encore tout un sujet de discussion) mais même si on a l'impression que les enfants réussissent super bien, ils peuvent être profondément malheureux et ça on s'en aperçoit pas. Moi je... le nombre de précoces que je reçois qui sont brillants scolairement, alors l'éducation nationale pense que tout va bien puisqu'ils sont brillants, et qui sont profondément en mal-être... Donc... donc il y a un jour où ça explosera parce qu'ils vont pas bien du tout: ils sont seuls, ils sont sans amis, ils s'font harceler... Pour</p>

03:50			certains, c'est des situations vraiment difficiles. Donc, le bien-être: indispensable pour moi pour les apprentissages et pas forcément assez respecté. Donc, est-ce que tu attends de moi que je parle de mon école ou pas?
03:51	3	C	Après, dans la discussion peut-être. Plutôt continuer.
03:53	4	D	<p>La discipline positive</p> <p>Bon bah là, tu prêches une convaincue! Pour moi, c'est... Alors, intuitivement, avant de connaître la discipline positive, je faisais de la discipline positive. Pour moi, c'est quelque chose de très important pour des enfants, particulièrement à besoins spécifiques, d'avoir un vrai cadre. Tout enfant a besoin d'un cadre mais ces enfants là encore plus. Et... par contre, le cadre, ça veut pas dire de l'autoritarisme. Le cadre, ça veut dire des choses bien définies, décidées avec l'enfant, posées (alors décidées ou non d'ailleurs avec l'enfant) mais en tout cas que l'enfant connaît et derrière lesquelles il est obligatoire de mettre de la bienveillance. S'il y a pas la bienveillance avec, ça s'appelle de l'autoritarisme et c'est du n'importe quoi; et si on est trop dans le côté mielleux, et gentil, et bienveillant, et qu'on n'a pas le cadre, c'est aussi du n'importe quoi. Donc, pour moi, la discipline positive, elle représente vraiment ce que je disais à mes parents d'élèves, avant de connaître les mots de... de fermeté et bienveillance, c'était le cadre et la bienveillance. Donc en fait, pour moi, ça rejoint complètement. Après... pour moi ce sont des outils. Hum... C'est un état d'esprit... mais ce n'est pas la panacée! Ça fait plusieurs années maintenant que je pratique la discipline positive. Autant je peux dire que les 3 années précédentes, les outils étaient vraiment intégrés par les élèves... Ah oui, d'accord, il fallait leur redire plusieurs fois mais tout de suite ils disaient: « Ah oui, c'est vrai, j'aurais dû dire... » Voilà. Autant cette année, où j'ai sur 40 élèves 27 qui sont TDA/H, la discipline positive... a vraiment ses limites aussi. C'est-à-dire pour moi, c'est une obligation d'être ferme et bienveillant... mais ce n'est pas pour autant que c'est LA solution miraculeuse à tous les problèmes. Voilà. C'est... ce sont des outils qui sont pour moi très intéressants à utiliser et je pense que tout enseignant de n'importe quelle école devrait utiliser ces outils de discipline positive (c'est pas pour rien que je suis allée jusqu'à la certification hein, c'est que je pense que c'est vraiment important)... mais ça ne résout pas tout. Et c'est vraiment, de toute façon ça Adler le disait très bien: c'est un outil du long terme. C'est pas un outil qui va résoudre tout au jour le jour. Si on pense que c'est la baguette magique qui va aider à tout résoudre, on se trompe quoi... C'est... voilà.</p> <p>L'estime de soi</p> <p>Bah pour moi l'estime de soi, elle va... elle va très bien avec le bien-être. Hum... J'ai des élèves donc... Dans les élèves que je reçois, hum... j'ai des élèves qui n'ont aucune estime d'eux; aussi bien le brillant précoce que le en échec scolaire. Le brillant précoce: il a aucune estime de lui-même parce que: il a pas d'amis souvent. Comme il a pas d'amis, ben, il se sent nul, bon à rien, méchant</p>

09:29			(toutes façons on lui dit suffisamment en général) donc pas digne d'être aimé par les autres. Donc, il a une estime de lui-même très, très faible. En tous cas, ça c'est profondément une estime de lui-même. Après, il va donner une impression d'avoir une très haute estime de lui. Il va pouvoir développer un comportement prétentieux, imbu de sa p'tite personne parfois, mais ça cache un vrai problème d'estime de lui. Et celui qui est en échec: lui, socialement, il va plutôt bien. Donc, il a plutôt pas mal de copains. Mais par contre, l'estime de soi, elle va être catastrophique en termes scolaires: « je suis nul », « je suis bon à rien », « j'y arriverai jamais ». Voilà. Donc pour moi, là, les 4 mots qui sont là... Alors, non, je vais pas parler de l'inclusion, pour moi, il est autre... Mais pour moi, l'estime de soi, le bien-être, sont des piliers des apprentissages. C'est-à-dire que si on n'a pas ça en place... voilà, si on n'a pas ça en place, on aura beaucoup de mal à être heureux dans sa vie scolaire. Et pour moi, la discipline positive est un outil qui permet, entre autres, d'avoir du bien-être et de l'estime de soi. Mais c'est un outil parmi tant d'autres. Dans le bien-être, nous, on fait : du théâtre, du tchi Kong, du yoga, de la relaxation, de la réflexologie... Enfin, voilà... Il y a tout un panel de choses qu'on met en place. Pour moi, la discipline positive, c'est un outil au service de ça; un outil au service du bon climat scolaire, pour que l'enfant se sente bien dans sa peau, bien avec les autres. Et ça, c'est super important! D'ailleurs à Talentièl, c'est une matière, la discipline positive, en fait; alors je l'appelle « la socialisation » mais c'est une vraie matière qu'on enseigne les après-midi, quasiment tous les après-midi de septembre à décembre, le temps de mettre en place tous les outils pédagogiques... enfin, tous les outils de la discipline positive. C'est très, très bien fait, il y a pleins, pleins d'ateliers. Ils sont extrêmement bien faits et les enfants adhèrent et sentent qu'y a du concret et aiment les jeux de rôles, aiment... Ça leur parle, voilà. Et souvent, on se sert de petits soucis de la vie de tous les jours pour étoffer un peu tous... tous les cas pratiques. Et puis, après, de janvier à juin, la discipline positive c'est surtout le TEC qu'on fait une fois par semaine. Et puis, chaque petit conflit, avec la roue des choix qui sert énormément pendant toute l'année. Mais la roue des choix, elle ne peut être mise en place qu'au bout d'un certain temps, quand ils connaissent tous les choix qui sont offerts quoi, voilà. Voilà.
09:30 09:38	5	C	Ok. Alors du coup, juste pour terminer: Cette activité, tu repars avec quoi? Tu... Comment tu as trouvé...?
09:39 10:14	6	D	Je... Je... Comment te dire... Je repars avec quoi? Avec... avec les mots que tu as utilisés qui sont exactement les mots que je trouve indispensables pour moi de bien-être et d'estime de soi, que j'utilise tous les jours, enfin, à chaque fois que j'ai des parents en rendez-vous. Donc pour moi, là, tu... tu cibles, limite, ce qu'est le plus important pour moi dans le scolaire. C'est-à-dire, avant... AVANT de mettre en place les apprentissages, il est évident que les fondations c'est: le bien-être et l'estime de soi! C'est...
10:15	7	C	Pour toi, c'est une évidence?
10:16	8	D	C'est une évidence! Pour moi, si t'as pas ça... Ouais, l'enfant il va peut-être apprendre mais il va pas être bien dans sa peau. Il va pas

10:51			être heureux. Et il y a un jour où ça va clasher. Ça sera peut-être la quatrième, ça sera peut-être plus tard... Mais il y a un jour où ça marchera plus, hein. Ou ce sera peut-être l'âge adulte. Y en a qui se réveillent à 40 ans avec des burn-out, quoi! Mais pour moi, ça (confiance en soi, estime de soi, bien-être), c'est vraiment pour moi la base des apprentissages qui devrait être présent dans toutes les écoles. Et encore une fois, j'ai été instit dans l'éducation nationale. Je sais ce que c'est d'avoir 30 élèves. Et on a beau être une instit géniale, on fait ce qu'on peut quand on en a 30, quoi.
10:52	9	C	Hum.
10:53	10	D	Donc pour moi, l'inclusion...hum... jolie idée. Parce que l'idéal, c'est vraiment ça. Mon école ne devrait pas exister. D'ailleurs, au début, j'ai voulu il la créer avec l'éducation nationale. On m'a dit que j'étais trop avant-gardiste, bon... Ok. Mais pour moi, mon école ne devrait pas exister. Mais elle est obligée d'exister parce que dans... Quand on a 30 gamins, on peut pas prendre soin de chacun à titre individuel. Voilà. C'est... c'est un joli rêve, pour moi, l'inclusion. C'est l'idéal. C'est un rêve pour moi mais c'est... à 30 dans les classes, c'est pas possible l'inclusion, quoi. C'est un peu trash ce que je dis mais je... je le pense vraiment.
11:26			
11:27	11	C	Hum.
11:28	12	D	Voilà.
11:29	13	C	Ok. Est-ce que tu as encore un petit peu de temps pour quelques questions?
11:31			
11:32	14	D	Oui.
11:32	15	C	Oui.
11:33	16	D	Oui, oui.
11:34	17	C	Alors... juste, je voudrais qu'on revienne sur le lien entre l'école et la famille...
11:38			
11:39	18	D	Oui.
11:40	19	C	... et le fait que, à Talentièl, il y a de la discipline positive qui soit proposée aux familles.
11:43			
11:44	20	D	Oui, oui.
11:45	21	C	Est-ce que tu pourrais développer un petit peu?
11:46	22	D	Alors, donc... Moi, j'ai d'abord été maman discipline positive, puis maîtresse, puis formatrice, puis certifiée. Donc, j'ai fait à peu près tout le parcours. Il me semble indispensable que mes parents d'élèves puissent avoir des bases de compréhension de ce qu'on fait en classe sur la discipline positive. Parce que, s'il y a pas le triptyque parents-enfants-enseignant, c'est vraiment dommage. Donc, idéalement, dans le meilleur des mondes, ça serait que ce qui se passe à l'école, en terme de discipline positive et en terme d'outils, les parents puissent être outillés de la même façon à la maison pour pouvoir vraiment faire une cohérence, pour l'enfant, entre les systèmes éducatifs à la maison et à l'école. Donc, je fais ça sous plusieurs formes. En fait, je m'aperçois en proposant des formations que ceux qui en auraient le plus besoin ne viennent pas. Évidemment. Donc, j'ai une réunion de rentrée qui est une réunion obligatoire. Vous inscrivez votre enfant, vous êtes obligé de venir à cette réunion. Il y a pas le choix. Cela fait 2 ans que cette réunion est

14:34			<p>une réunion ultra longue puisqu'elle part du samedi début d'après-midi jusqu'au samedi soir. Et donc, dans cette formation, j'ai 4h de formation en discipline... enfin de formation... j'ai 4 heures de discipline positive qui sont la conférence de base mais que j'étoffe avec déjà un certain nombre d'outils de base que... qui me semblent les plus importants pour commencer cette année. Comme ça, au moins, ils ont tous une fois par an des notions de base de discipline positive. Et ensuite, ben... Ensuite en fait, en fonction des années, je varie les formules. J'ai fait les formules 7 ateliers de parents, donc les 7 soirs. Mais ça c'était vraiment compliqué pour les parents parce que: ils viennent chercher leur enfant puis 7 soirs de suite... pas de suite, mais 7 semaines de suite, ils doivent revenir à 20h30. C'était trop compliqué pour eux. Donc, je l'ai fait sous forme de 2 gros samedis; ça je l'ai fait 2 ans sous forme de 2 gros samedis et je m'aperçois, en fait, que la difficulté, c'est: comme tous les ans je remets la moitié des élèves dans l'éducation nationale, j'ai la moitié de nouveaux et la moitié d'anciens. Les anciens, ils connaissent déjà les ateliers. Alors, ça fait jamais de mal une piqûre de rappel, mais ils ont l'impression un peu de tout savoir et ils reviennent pas forcément. Donc, j'ai créé des sessions d'approfondissement et des formations donc différentes pour les nouveaux parents et les anciens parents. Voilà. Donc normalement, on parle pas mal de discipline positive à Talentiel. Et ce qui est extra pour moi, c'est que parmi les parents formés, il y en a 4 qui sont allés plus loin et qui sont aujourd'hui des formateurs.</p>
14:35	23	C	Hum.
14:35	24	D	Donc pour moi, c'est vraiment top.
14:37	25	C	Donc, t'as des retours positifs des familles...
14:38	26	D	Ah bah, ouais. Ah ouais; ouais. Ah non c'est vraiment top. C'est chouette. Et puis, là aussi, c'est pas parce que les parents ont écouté un atelier que miraculeusement tout va bien se passer à la maison.
14:48			
14:48	27	C	Non.
14:49	28	D	Mais, au moins, de savoir qu'ils ont écouté l'atelier, je peux me poser là-dessus lors des rendez-vous avec les parents. En fait, je fais des rendez-vous assez DP, même avec les parents; en fait, même dans ma façon d'être avec les parents, c'est DP. Mais, dans les outils, dans les choses que je propose en aide pendant les rendez-vous, je me réappuie sur ce qu'ils ont vu pendant les ateliers.
15:09			
15:10	29	C	Et toi, tu perçois des changements au niveau des parents?
15:13	30	D	Ah bah, les parents... les parents, les changements... Les parents, en fait... Alors, là encore, avant de connaître la DP, je fonctionnais déjà pas mal comme ça. Bon.
15:22			
15:22	31	C	Hum.
15:23	32	D	Mais les parents, ils viennent à Talentiel parce qu'ils sont à bout. L'enfant est à bout mais les parents sont à bout. Quand vous êtes maman, parce que c'est surtout les mamans, quand vous êtes maman et que vous voyez votre enfant qui ne veut plus aller à l'école, qui pleure tous les jours, qui se fait harceler, frapper, humilier... Ben, vous-même, maman, vous allez pas bien. Ou quand vous voyez votre enfant qui est en pleine crise de nerfs, des fois, vous réagissez mal,

16:35			pas de façon appropriée. Et donc, les parents, quand ils viennent ici... je ne reçois pas que l'enfant, je reçois la famille. Donc le bien-être... Hum... Pas plus tard qu'hier: hier, j'ai eu à l'essai un enfant qui se fait frapper, harceler et frapper, frapper au point que les parents prennent des photos et c'est quand même assez hallucinant le nombre de bleus et de morsures d'enfants et de... d'ongles enfoncés dans la peau... Enfin, c'est le truc de malade! L'école ne bouge pas. « À oui, oui. On sait, mais bon, on peut rien faire contre ces enfants-là ». Donc j'ai reçu une maman en pleurs lors du rendez-vous d'entretien. Hier on a eu l'enfant à laisser. L'enfant a retrouvé le sourire et la maman le soir elle était en pleurs mais de joie cette fois-ci. Donc évidemment ça développe le bien-être chez les parents aussi quoi. C'est... c'est une évidence.
16:36 16:45	33	C	Et juste, parce qu'après l'école va reprendre, au niveau de tes élèves: une fois, tu m'as dit tout à l'heure que tu en as la moitié que tu remets dans l'éducation nationale et qui retourne en inclusion.
16:45	34	D	Ouais.
16:46	35	C	Est-ce que tu as des retours? Est-ce que tu pourrais...
16:47 17:58	36	D	Oui, oui. J pense être une des seules écoles, en France, qui fait ce modèle économique là; parce que c'est un modèle qui fragilise du coup toujours économiquement mon école, hein. C'est beaucoup plus facile de faire croire aux parents qu'y a pas de solution sans leur école. Non, non. Moi, je dis aux parents: l'école elle a un coup. Mon honnêteté, c'est de vous dire aujourd'hui votre enfant il est prêt. Je vais dire un mot un peu fort, mais c'est quand même ça: il est armé pour aller dans la vraie vie. C'est-à-dire: il sait lui qui il est, il sait comment il fonctionne, il a une bonne estime de lui-même, une bonne confiance en lui et il peut, il peut repartir. Et il sait résoudre des conflits. Il peut partir. Il peut repartir. Mon école, elle est... voilà, montée en association donc les parents sont assez impliqués dans l'école; et évidemment quand on part de Talenciel on a à cœur de revenir. Donc, il y a tous les ans la fête des « Talenciens », les anciens de Talenciel, où les anciens sont super contents de se retrouver. Donc, on a un minimum des nouvelles à ce moment-là. Mais voilà, on a régulièrement des nouvelles. Les parents... Il y a des fois des élèves qui arrivent avec leur bulletin trimestriel qui sont hyper fiers de montrer qu'ils sont heureux, qu'ils vont bien. Et oui, on a pas mal de contacts encore avec les anciens.
17:59 18:02	37	C	Pour l'instant, tu as des bons retours. Il y a des élèves pour qui ça n'a pas fonctionné?
18:03	38	D	À bien sûr.
18:04	39	C	Ouais ?
18:04 18:12	40	D	J'en ai à peu près 1 par an pour qui ça va pas. Mais le problème n'est pas l'enfant; en général, le problème c'est plutôt les parents. Voilà. Il y a des familles pour qui je peux rien faire.
18:12	41	C	Ah ouais.
18:13	42	D	Voilà. Il y a vraiment des familles où je ne peux rien faire.
18:17 18:20	43	C	Et tu as des liens particuliers avec des collègues, par exemple, quand ils partent en CM2?
18:21	44	D	Oui.

18:21	45	C	Où tu as des...
18:22	46	D	Oui. Alors, j'ai un lien déjà avec l'inspecteur de la circonscription, donc l'inspecteur éducation nationale, à qui je dis, que ce soit au retour en primaire ou au retour en collège, il connaît le nom de tous les enfants qui repartent et leurs particularités. Donc ça, c'est la première chose. Ensuite, de temps en temps, quand j'ai des besoins particuliers de dérogation pour un enfant qui a vraiment besoin de retourner dans un collège particulier dans le public: il m'aide. Et sinon, j'ai un très, très bon contact avec le... un des privés à Pontoise (qui est un privé non confessionnel) où y a peu de classes puisqu'y a que 2 classes par niveau donc les enfants sont connus individuellement et ça c'est important. Voilà. Donc... mais en fait, en fonction du profil de l'enfant en CM2, je l'oriente plutôt dans le public ou dans le privé. Il y a pas de généralité, ça dépend vraiment du profil de chacun.
19:18			
19:19	47	C	Hum, hum. Ok bon ben écoute, je te remercie beaucoup.
19:22	48	D	Ça suffit pour ça?
19:23	49	C	Oui très bien. Super.
19:24	50	D	Ok.

Annexe 25 : Etude tertiaire – Corpus codé

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 1 (E1) – PARENT 1 (P1) – (15:57)

Colonne A : Temps

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – P1 : Parent 1)

A	B	C	VERBATIM
00:48	1	C	<i>Introduction (Cf. Fiche de préparation d'entretien)</i> Allez-y.
00:50	2	P1	<p>Inclusion scolaire</p> <p>Alors, en voyant ce mot, je ressens des bouffées d'angoisse parce que je pense tout de suite à avant... avant qu'il soit dans cette école et hum... et du coup... du coup oui, c'était... l'inclusion scolaire... elle était inexistante; enfin, pour un enfant qui est particulier, c'était pas du tout, du tout de l'inclusion. C'était... il était à l'école mais toujours à part, enfin, tout le temps...y avait... C'est marrant de ressentir encore de l'angoisse en le voyant d'un coup... <i>Rires</i>... Hum, ça suffit.</p> <p>Bien-être scolaire</p> <p>En voyant ce mot, je ressens du soulagement que... qu'on pense à ça, que... j' pense que ça devrait être... ça devrait être... au centre de toutes les écoles quelles qu'elles soient parce qu'un enfant qui se sent mieux et ben, il travaille mieux, il apprend mieux et les parents vont mieux et du coup les relations entre tout le monde vont mieux.</p> <p>Discipline positive</p> <p>En voyant ce mot, je ressens de la gratitude d'avoir découvert cette... ben, la discipline positive. Je pense tout de suite ben à Talentiel parce que c'est grâce à eux que j'ai découvert ça; grâce à des ateliers parents qu'ils avaient mis en place sur le weekend. Je... j' pense aussi que... enfin, ça a été quelque chose d'extrêmement important dans ma vie. ça nous a permis de... j' dirais pas que ça nous a sauvé, mais quasiment, quoi. Avec un enfant qui est très particulier, du coup ça... ça a remis de la sérénité en fait.</p> <p>Estime de soi</p> <p>En voyant ce mot-là, je... je ressens enfin... un petit peu de... disons que c'est quelque chose qui est vraiment très important pour moi et je sens que mon enfant, ben c'est très compliqué et que il en a très très peu; et du coup... j' pense que ouais... c'est...c'est... ben avec tout, tout ce qu'il a vécu ici à Talentiel, grâce à ça, ça commence à se remettre en place mais... mais faut... faut y faire très attention et... et j'espère que ça ira mieux plus tard.</p>
03:55			
03:56 04:04	3	C	Ok. Alors, juste pour conclure l'activité: qu'est-ce que cette activité vous a permis de...
04:05	4	P1	Ça m'a permis de... de me rappeler tout le... tout le parcours en fait de... de mon enfant: du début, quand à l'école ça n'allait pas , à la maison ça n'allait pas et que c'était la catastrophe et on se disait: "Oh lalalalalala, mais comment on va faire?" J'étais enseignante. J'ai eu des élèves difficiles et tout... Enfin... j'étais pas du tout confrontée à ça au quotidien avec un enfant différent. Et, c'est toujours compliqué maintenant mais... mais d'un coup, j' prends du recul en me disant:

04:54			"Puff, oui ben si... enfin, maintenant il fait partie d'un groupe, il se sent bien, il est content d'aller à l'école"; enfin... ça me permet de voir tout ce qui va bien!
04:56	5	C	D'accord. ça fait combien de temps que votre enfant il est scolarisé...
04:58	6	P1	Ça fait 2 ans
04:59 05:04	7	C	Ça fait 2 ans, d'accord. Et... vous m'avez dit: "un enfant différent". Est-ce que vous pouvez... pourriez me dire un petit peu...
05:05 05:16	8	P1	Alors, ce qu'on est sûr, c'est que c'est un enfant qui a un haut potentiel et un TDAH avec pas de... pas forcément d'agitation mais de l'impulsivité en fait.
05:17	9	C	D'accord.
05:18 05:25	10	P1	Et on se pose beaucoup, beaucoup de questions sur l'autisme ou sur des choses comme ça mais il a pas encore été testé; ça on sait pas... on sait pas trop encore.
05:26 05:35	11	C	D'accord. Et, vous me disiez par rapport à son parcours scolaire, depuis qu'il est rentré en maternelle... Il est rentré en quelle classe ici?
05:36 05:43	12	P1	En fait, il est rentré... il aurait dû être en grande section et en un mois il a été basculé au CP en fait parce qu'il voulait absolument apprendre à lire avec les autres et...
05:44 05:52	13	C	D'accord. Et donc, quand vous me disiez... je vais revenir sur ce que vous me disiez... Quand vous me disiez: "l'inclusion était inexistante", c'est par rapport à sa scolarisation en maternelle, c'est ça?
05:53 06:42	14	P1	Oui, c'est ça. Ben, ils ne savaient pas du tout comment le gérer en fait. En petite section, ça a été la catastrophe et en moyenne section, on a eu la chance de tomber sur une enseignante qui était bienveillante et qui a compris que c'était pas un problème d'éducation, que c'était pas... mais qui trouvait pas du tout de solution de comment faire. Tous les moments de regroupement, en fait dès qu'il y a du monde, du groupe, il explose donc ça devenait ingérable en classe; et j'ai été confrontée avec la différence entre les dossiers à la MDPH, ou les choses, ou les médecins, ou prendre rendez-vous: "Ah, ben oui, dans un an" ou... Mais sauf que, concrètement, ben une année scolaire, c'est long pour un enfant. Et il était... il était jamais dans la classe en fait. Il était sorti et puis ils se le repassaient de classe en classe pour euh...
06:43	15	C	Et donc, il y avait eu des choses de mises en place pour lui...
06:46	16	P1	Pas grand chose en fait au bout du compte...
06:48	17	C	Pas grand chose...
06:49 07:00	18	P1	Enfin, il y avait la bienveillance de la maîtresse qui faisait en sorte, elle, de s'en occuper plus dans le sens où quand il s'énervait, elle essayait de le prendre etc... mais dans l'école, de façon générale, il n'y a rien eu de...
07:00	19	C	Et la MDPH a mis du temps, c'est ça pour...
07:04	20	P1	Elle a mis du temps; du coup, on a stoppé quand on est arrivé ici.
07:06	21	C	D'accord.
07:07 07:18	22	P1	Et là, on est re- en train parce qu'on va le remettre dans une école publique mais cette fois-ci avec une AVS et puis avec une structure pour l'après-midi pour avoir les soins l'après-midi en fait.

07:19	23	C	Pour l'année prochaine?
07:20	24	P1	Oui
07:21	25	C	Pour l'année prochaine, d'accord.
07:25			Et du coup, comment vous envisagez ça, ce retour en inclusion?
07:26	26	P1	Ben beaucoup mieux que quand je suis partie. Déjà, il retourne en élémentaire avec un directeur qui a l'air très efficace, très à l'écoute. XXXX, il a grandi. Il est quand même... Il... enfin, il s'est posé. Grâce à Talentiel il a appris quand même à devenir élève, à prendre en compte les autres, enfin...
07:52			
07:53	27	C	Là le groupe lui pose moins de problème?
07:55	28	P1	Ouais... alors après ça reste compliqué, hein. Il est encore scolarisé que le matin parce que toute une journée, c'est pas possible.
08:00			
08:01	29	C	D'accord.
08:02	30	P1	L'idéal, ce serait Talentiel avec une AVS pour Antoine; mais, comme c'est une école privée hors contrat, on n'a pas le droit aux AVS donc... Il a besoin d'avoir quelqu'un qui peut un peu l'isoler et juste le recentrer sur quelque chose en fait.
08:17			
08:18	31	C	Et du coup, il aura passé combien de temps ici, à Talentiel?
08:19	32	P1	Il aura passé 2 ans.
08:20	33	C	Deux ans. Et dans ces 2 ans, qu'est-ce que vous avez vu qui a changé? Qu'est-ce qui... Qu'est-ce qui est le plus flagrant?
08:25			
08:26	34	P1	Le plus flagrant, c'est sa relation aux autres.
08:28	35	C	Ouais.
08:29	36	P1	C'est que, dans l'autre école...Hum... Alors, tout le monde le connaissait parce que forcément il était connu comme le loup blanc vu qu'il faisait n'importe quoi; mais lui ne connaissait personne. Quand je lui ai montré les photos de classe, par exemple de fin d'année, ça faisait 2 ans qu'ils étaient dans sa classe... il devait en connaître trois, quatre prénoms. Alors qu'il a une mémoire incroyable! Mais le prénom, les gens...
08:48			
08:49	37	C	La relation aux autres a changé ici ?
08:50	38	P1	Alors qu'ici, quand il s'en va, tout le monde lui dit au revoir. Il a le sourire. Il invite des copains pour son anniversaire. Il fait partie du groupe. Enfin il a... bien qu'il soit particulier, il fait partie du groupe. Ils ont plein de projets donc il est toujours à fond dans les choses: " Ah bah, si si si, il faut parce que..." Et ce qui m'avait sauté aux yeux au bout de quelques mois j' dirais, trois quatre mois, c'est qu'un jour il a dit, en parlant des enfants de Talentiel, il a dit: "nous". C'est-à-dire qu'il se mettait dedans alors que d'habitude c'était toujours "ils... ils font si... ils font comme ci..." Et là d'un coup, le "nous" est arrivé. Enfin... j' sais pas si on peut comprendre mais pour moi ça a été, ça a été quelque chose de merveilleux. J' fais; "Ha!"
09:36			
09:37	39	C	Et vous pensez que... la place de la discipline positive dans ce changement? Qu'est-ce que...? Est-ce que la discipline positive a joué un rôle?
09:43			
09:44	40	P1	Ah, oui.
09:45	41	C	à la marge ou au contraire?
09:46	42	P1	Ah, je pense que ça a été primordial parce que... Déjà, nous, on l'a découvert aussi; grâce à des ateliers parents en plus donc nous, ça

09:57			nous a changé notre quotidien, vraiment.
09:58	43	C	Ça a été important pour vous d'être formés à ça?
10:00	44	P1	Ah oui, ah oui oui parce que... on en avait entendu parler en début d'année. Elle nous avait expliqué; mais je ne voyais pas trop ce que c'était... Enfin, vraiment... Puis moi, enfin pour être honnête, au départ, j'ai cru que c'était du blabla, enfin que c'était des choses, des théories: "Oui oui, c'est joli! Très bien...mais, j' disais, ouais, ouais... concrètement avec le mien vous allez voir!" Et en fait, si. Enfin, ça a changé énormément de choses: les relations sont plus sereines, tout va mieux. Et le fait d'être en accord avec l'école, ça veut dire qu'on peut échanger: parce qu'y a pas de jugement, parce que les maîtresses ici elles sont... elles représentent bien la discipline positive: elles sont en très fermes et très bienveillantes en même temps... et envers les enfants, et envers les parents aussi. Et puis, lui, ça lui a appris... On lui a laissé le temps, enfin... on lui a laissé le temps de... d'apprendre... et puis de trouver sa place quoi. Le fait de... on dit que c'est important d'appartenir à quelque chose: c'était flagrant, enfin. Et ça, c'est vraiment la discipline positive qui est pratiquée à l'école. Enfin, de... il avait sa place. Je m'en rappellerai toujours quand il m'a dit: "Ah ben moi, je suis responsable maintenant!" Je dis: "Ah bon?". Il fait: "Oui, j'éteins la lumière en sortant. C'était pas marqué, mais j'ai eu envie de faire ça!"
11:21			
11:22	45	C	Ben oui.
11:23	46	P1	C'est des petites choses, mais...
11:24	47	C	D'accord...
11:25	48	P1	... qui montraient qu'il s'investissait alors que d'habitude, c'était...
11:28	49	C	qu'il avait trouvé sa place
11:29	50	P1	ouais, il avait trouvé sa place.
11:31	51	C	Et au niveau de la confiance? Tout à l'heure, quand vous avez retourné la carte de l'estime de soi, vous m'avez dit: "Oui, c'est très important mais c'est encore compliqué!" Au niveau de la confiance en soi: vous trouvez qu'il a évolué là en 2 ans?
11:43			
11:44	52	P1	Oui... oui, oui. Il progresse. Il est devenu élèves! Alors en plus, ça correspondait au changement maternelle/élémentaire donc en plus il grandit. Il a pris vraiment confiance en ses capacités parce qu'il est sorti de l'école en pensant qu'il était vraiment nul et le plus mauvais. Et en arrivant à Talentiél, enfin... il était... une fois il faisait des bêtises, etc. et il arrivait plus à s'arrêter. Il a essayé de s'étrangler, il avait 5 ans! Donc... mais il fait: "J'y arrive plus! J'y arrive plus! On me dit de m'arrêter mais..." Et pour lui de toutes façons c'était un peu fichu. C'était: "Moi, j' suis comme ça. Moi, j' suis méchant. Moi, j' suis ceci. Moi, j' suis cela..." Les étiquettes, elles étaient là! Alors que maintenant, j' les ai plus du tout ça déjà.
12:28			
12:29	53	C	Donc, l'image de soi a changé aussi?
12:30	54	P1	Ouais, donc... Après, il pense toujours qu'il est pas capable. C'est compliqué. Mais, petit à petit, quand même ça se met en place, enfin... Et puis, avec les apprentissages... Maintenant, il adore lire par exemple. Mais faut toujours essayer de lui remonter : "Mais si! Tu vois, t' es capable!" Parce que sa première réaction, si c'est pas tout de suite, c'est... et ça je pense que c'est aussi des restes de...: "Je

12:58			suis pas capable. Je sais pas."
12:59	55	C	Oui.
13:00	56	P1	Ça met du temps.
13:02 13:04	57	C	Donc ça met du temps, mais vous le sentez quand même en bonne voie...
13:05	58	P1	Ah ouais.
13:06	59	C	... pour affronter le retour en inclusion?
13:08 13:14	60	P1	J pense... dans des bonnes conditions et puis c'est pareil ils échangent énormément en ce moment les deux écoles donc...
13:15	61	C	D'accord.
13:16 13:20	62	P1	Après, c'est sûr que j'ai une boule au ventre, hein, quand même de quitter Talentiel. Clairement.
13:21 13:26	63	C	Vous appréhendez le regard des autres, le regard des autres élèves sur votre fils?
13:27 13:38	64	P1	Ouais, j'ai peur... qu'il arrive pas à trouver sa place en fait. J'ai peur que... J'ai plus peur du regard des autres par rapport à moi que si ou ça... ça y est, je suis passée à autre chose!
13:39	65	C	Donc, la DP vous a fait évoluer aussi...
13:40	66	P1	Ouais.
13:41	67	C	... dans votre sentiment d'efficacité parentale?
13:44	68	P1	Ah ben ouais. Ah oui oui, complètement!
13:46	69	C	Vous avez gagné confiance aussi en vous?
13:48 14:15	70	P1	Oui. Ah oui oui et puis de me dire que ça m'est égal. Je me suis recentrée vraiment sur ce qu'est important pour moi et les valeurs que je veux transmettre à mon enfant et... et le reste on s'en fiche! En revanche, j'ai peur pour lui. J'ai peur que... voilà il arrive pas à se faire de copains et qu'on retombe dans un cercle vicieux où il est pas... où il est à part et du coup, il fait n'importe quoi pour dire qu'il existe; enfin, c'est...
14:16 14:19	71	C	Il n'y avait pas de soucis de harcèlement encore en maternelle, c'était encore peut-être...
14:20 14:43	72	P1	Non... Après, au bout de quelques mois à Talentiel, il nous a parlé de cours de récréation à l'époque où là, effectivement, lui en tout cas, il a ressenti des choses... Il fait: "Mais, quand ils étaient tous autour de moi en train de me hurler dessus..." C'était pas du harcèlement comme on peut voir chez les plus grands mais lui, en tout cas, il a eu un côté...
14:44	73	C	Le groupe pouvait lui être pesant?
14:45	74	P1	Ouais.
14:46	75	C	être hostile ?
14:47 15:20	76	P1	Oui, alors parce que lui aussi passait son temps à embêter aussi les autres. Mais du coup, il est tellement impulsif, que du coup, il pouvait vraiment, vraiment embêter les autres. Mais quand tout le monde d'un coup se mettait sur lui, c'est vrai que ça devait être difficile pour lui de, de pouvoir... Puis, il faisait pas le lien. Lui, une fois qu'il est passé à autre chose... C'est de l'impulsivité. C'est pas de la méchanceté. Il va pas dans les histoires, il va pas dans les choses... Par contre, d'un coup, ça peut exploser... hein... c'est... Mais bon, j'espère que ça va aller.

15:21	77	C	Bon. Ben, écoutez, moi, je pense que j'ai à peu près tout ce qu'il me faut. Je voulais juste vous demander: comment vous vous sentez là, après ce petit entretien?
15:29			
15:30	78	P1	Ben, plutôt bien.
15:31	79	C	Plutôt bien?
15:32	80	P1	Ouais, ouais.
15:33	81	C	Ouais?
15:34	82	P1	Ouais, ouais.
15:35	83	C	C'est un exercice qui vous a plu?
15:36	84	P1	Ça fait du bien, ouais.
15:37	85	C	Oui.
15:38	86	P1	J' trouve ça aide... ça aide à prendre du recul en fait... de repenser aux choses, de mettre les choses en rapport. Pourtant, voilà, on r'change d'école. On a... on y a réfléchi, mais... J' suis plus confiante en fait.
15:48			
15:49	87	C	Bon. Super! Ben voilà, je vous remercie beaucoup d'avoir accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions. Merci.
15:55			
15:56	88	P1	Avec plaisir.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 2 (E2) – ELÈVE 1 (E1) – (11:01 + 07:34)

Colonne A : Minutage

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – E1 : Elève 1)

A	B	C	VERBATIM
00:53	1	C	Introduction (Cf. Fiche de préparation d'entretien) D'accord?
00:54	2	E1	D'accord.
00:55	3	C	Alors, je te laisse retourner le premier mot.
00:56	4	E1	Celui-ci?
00:57	5	C	Comme tu veux.
01:00	6	E1	Inclusion scolaire
01:03	7	C	Alors, parle bien fort pour que je puisse enregistrer.
01:04	8	E1	Inclusion scolaire...euh...
01:08	9	C	Tu comprends ce que ça veut dire?
01:10	10	E1	J'dirais... Inclusion, c'est quand on... rentre dans une école.
01:13	11	C	Voilà.
01:14 01:23	12	E1	Euh... c'est... c'est...juste enfin... j'sais pas quoi trop... communiquer ça...
01:24	13	C	Inclusion scolaire, c'est quand on est tu sais un élève qui a des besoins un petit peu particuliers à l'école...
01:28	14	E1	Oui, oui voilà...
01:29	15	C	... et qu'on est scolarisé dans une classe normale avec les autres.
01:32 01:49	16	E1	Oui, dans... dans une école publique; c'est sûr que c'est pas... c'est pas la même chose que... qu'une école privée comme celle-ci. Talentielle par exemple. Y a... ben, y a que 36 élèves, enfin 38 je crois, et du coup la maîtresse a le temps un peu pour tout le monde.
01:50 01:55	17	C	Alors, ce mot-là, inclusion scolaire, il te... quand tu l'as lu, ça te donne quel sentiment?
01:56	18	E1	Euh... quand on rentre dans une école?
01:58	19	C	Quand tu as lu ce mot, qu'est-ce qu'il t'évoque ce mot?
02:00	20	E1	Euh... j'sais pas... quand on rentre... ben... rentrer dans cette école!
02:07	21	C	Rentrer dans cette école, d'accord. Alors, tu veux faire un autre mot?
02:11 02:51	22	E1	Oui. Hop. Discipline positive. Ça c'est la DP. Donc ça, je connais bien, la DP, puisque c'est basé sur... sur l'école en fait. Discipline positive, c'est quand on est positive; le respect dans l'école, tout ça... Le harcèlement, qui est pas du tout dans l'école. C'est... et comme, ben... on est 38...euh, ben tout le monde s'occupe... Enfin, il y a 4 adultes pour 38 donc euh... tout le monde a le temps de s'occuper des conflits et tout ça... Enfin, bref...
02:52 02:57	23	C	D'accord. Alors, quand tu dis ce mot, discipline positive, si tu as un ressenti: tu ressens quoi?
02:58	24	E1	Euh... la DP, ça... ça me fait penser au respect.
03:03	25	C	Au respect, d'accord.
03:05	26	E1	... et à la réponse des autres, euh...qui.. qui est pas la même; qui est

03:10			différente.
03:12	27	C	Le comportement des autres est différent?
03:14	28	E1	Oui. Euh... par exemple les réponses, c'est... Par exemple à la place de dire: "Arrête!" un peu brutalement, euh... dans l'école, on a mis en place quelque chose, c'est: "J'aimerais que... S'il te plaît, j'aimerais que tu arrêtes!"
03:29			
03:30	29	C	D'accord.
03:31	30	E1	D'accord, c'est... c'est comme ça.
03:32	31	C	Ok.
03:33	32	E1	En fait.
03:34	33	C	D'accord. Tu veux passer à un autre mot?
03:37	34	E1	Oui. Hop. Estime de soi.
03:43			Alors ça...
03:44	35	C	Qu'est-ce que tu ressens quand tu lis ce mot?
03:46	36	E1	Ben c'est quand... c'est l'estime de soi... c'est quand on... quand on pense de soi si on est bon, si on est mauvais, si on se trouve nul, si on se trouve moche, plein de trucs comme ça... Et moi, d'ailleurs, j'suis... j'suis passé par cette étape là. Mon estime de moi était assez tombée en fait parce que j'ai... j'ai subi le harcèlement.
04:13	37	C	Ah.
04:13	38	E1	... et donc on m'a... donc on m'disait souvent que j'étais nul. Je savais pas qui croire en fait parce que à force qu'on me le disait, j'avais carrément y croire donc en fait... voilà. Mais maintenant, ça fait longtemps, je suis bien ici. Mais, je serai plus dans l'école l'année prochaine.
04:36			
04:37	39	C	Tu sors de l'école l'année prochaine?
04:38	40	E1	Oui, parce que je déménage à Lyon.
04:41	41	C	D'accord. D'accord. Est-ce que tu veux encore dire des choses sur l'estime de soi?
04:47			
04:48	42	E1	Euh... bah... non.
04:52	43	C	Alors, on peut passer à un autre mot.
04:56	44	E1	Bien-être... le bien-être scolaire, c'est quand, bah... quand dans l'école, ça se passe bien; quand on a des bonnes notes, quand on comprend bien les exercices. Moi, j'étais un peu en fait... Euh... quand j'étais en primaire, avant dans une autre école, y avait 200 enfants donc euh... par rapport à cette école avec 38 enfants, ben c'était... c'était beaucoup! Donc, bah... les maîtresses on était 36 par classe, euh... et en gros il y avait pas... on pouvait pas se faire corriger par nos maîtresses un par un. Comment dire... elle était pas pour nous directement. Il fallait attendre, attendre... Et une fois, bah.. j'ai reçu le mot le moins gentil de toute ma vie! En fait, là... ça vient tout de suite de la prof: elle m'a dit que j'étais "nul" et que j'étais "bon à rien". ça c'était... ça, c'était vraiment cassant pour moi et j'ai arrêté d'aller à l'école.
06:03			
06:04	45	C	D'accord.
06:05	46	E1	Euh, c'était la fin de l'année, voilà.
06:08	47	C	D'accord... Et oui, ce mot-là, il t'a fait mal.
06:12	48	E1	Ouais. Bah, c'est sûr...

06:15	49	C	Et ce qui était plus dur dans cette école... Là, du coup, on va passer dans la deuxième phase de notre discussion... Dans cette école là, c'était le rapport à la maîtresse qui était le plus difficile ou le rapport aux autres élèves?
06:25			
06:26	50	E1	C'est-à-dire?
06:27	51	C	Ben, tu m'as dit: " Cette maîtresse là, elle a eu des mots difficiles avec moi." Est-ce que les autres élèves aussi ont eu des mots difficiles envers toi? Qui t'ont blessé? Ou...
06:36			
06:37	52	E1	Ben oui... oui, ça fait aussi partie du harcèlement physique et verbal. Euh, souvent...
06:43			
06:44	53	C	Tu veux bien m'en parler un peu sauf si c'est trop difficile pour toi; mais sinon, ça m'intéresse beaucoup.
06:48	54	E1	Non, non. C'est pas... c'est pas difficile.
06:49	55	C	D'accord. Alors, je t'écoute.
06:51	56	E1	ça va, ça va. Mais en fait, on... souvent, on me disait que j'avais un physique... que j'étais gros.
06:57			
06:58	57	C	D'accord.
06:59	58	E1	C'était... c'est pas sympa, toute façon maintenant on me le dit plus et je pense que... à Lyon ce sera un peu plus développé,... Enfin, ce sera un quartier un peu plus intelligent. Je me rappelle une fois, pareil, physiquement, et ben... il y en a un qui m'a poussé dans le dos. Je me rappelle, c'était ma dernière année dans cette école là. C'était quand, bah... C'est un élève qui... qui déteste perdre totalement, qui fait plein de compétitions, tout ça... et voilà. Et du coup, après... ben, il déteste perdre et un jour c'était... je faisais du handball dans la cour. On avait fait un match, tout ça... Et en fait, j'ai gardé la balle 3 secondes; ben du coup y avait faute parce qu'au handball en garde la balle que 3 secondes, je vais vous épargner des détails! Et du coup, il était pas très content... et donc, dans le dos, il m'a poussé par terre. J'étais... j'étais très fâché et en même temps, j'avais pas trop envie de le frapper parce que je savais que ça allait être moi la personne punie.
08:10			
08:10	59	C	D'accord.
08:11	60	E1	Parce que, bah... s'ils voient pas ce qui se passe, en fait...ben, ils veulent pas nous croire. En plus la cour était très, très grande donc...
08:21			
08:22	61	C	Donc le harcèlement, il avait surtout lieu à la récréation?
08:24	62	E1	Oui, à la récréation et en classe; les deux. En classe, par la maîtresse.
08:29			
08:30	63	C	La maîtresse, tu avais l'impression qu'elle faisait du harcèlement sur toi?
08:34			
08:35	64	E1	Enfin, elle faisait pas du harcèlement mais...
08:36	65	C	Non.
08:37	66	E1	... comment dire... Elle mettait pas à l'aise. Elle était... elle essayait d'écraser les enfants un peu... un peu par jeu comme ça. Elle attendait le bon moment pour pouvoir dire ce qu'elle pensait de nous. Et en fait, ce qu'on m'a dit, c'est que les gens, quand ils... quand ils pensent ça, souvent c'est qu'ils parlent de eux-mêmes.
08:58			
08:59	67	C	Ah, oui.
09:00	68	E1	C'est qu'ils parlent d'eux-mêmes. Les insultes... quand ils insultent

09:11			une personne, faut... faut... faut déjà ben s'dire qu'il parle de lui-même et laisser braire!
09:12	69	C	Et qui est-ce qui t'a appris ça?
09:14	70	E1	Bah, la maîtresse du coup.
09:16	71	C	Ici à Talentiel?
09:17	72	E1	Oui, ici et à Talentiel.
09:18 09:23	73	C	Qu'est-ce que... qu'est-ce que tu as appris ici, à Talentiel, que t'avais pas appris avant et qui t'est très utile?
09:24 10:02	74	E1	Euh ben déjà, ce que j'avais pas appris à Talentiel, enfin dans mon ancienne école, c'était celle des XXXX donc à XXXX, voilà... En fait, c'est que... Déjà, dans mon ancienne école, le respect, le respect qui n'était nul part. Personne ne se respectait sauf si... sauf si c'était ton ami, quoi... Et... dans ce cas là... Ah, y avait pas... j'avais pas beaucoup d'amis. J'en avais quatre, j'crois, c'est déjà beaucoup, à part les autres... et après les autres, ils étaient pas très sympas.
10:03 10:06	75	C	Dans ton ancienne école, on t'avait pas appris le respect. Ici on t'a appris le respect.
10:07	76	E1	Oui.
10:08	77	C	Et qu'est-ce qu'on t'a appris d'autre ici qui t'est utile?
10:10	78	E1	On m'a appris la DP.
10:12	79	C	La DP.
10:13 10:23	80	E1	La DP parce que ça, c'est vraiment une chose qui est pratiquée que dans les écoles privées; ça se trouve même pas dans les écoles privées, qu'c'est la... la seule et quelques d'autres écoles, tout ça...
10:24 10:28	81	C	Et alors, la DP, qu'est-ce que ça... Concrètement, ça t'apprend... ça t'apporte quoi, la DP?
10:29 10:34	82	E1	La DP, c'est la réponse aux autres sans se fâcher en fait. C'est...c'est quand...
10:35	83	C	Gérer tes émotions?
10:36 10:50	84	E1	Oui, c'est gérer ses émotions. Par exemple, la DP... je me rappelle avant, elle est plus là, hein... Y avait une maison en plastique pour ceux qui étaient pas contents. Ils allaient dans la maison en plastique et ils restaient tranquilles, voilà, pendant quelques... pendant quelques minutes, après...
10:51	85	C	Le temps de pause?
10:52 10:57	86	E1	Oui, le temps de pause. Voilà, c'était une sorte de petite dînette, quoi... Ah...
10:58	87	C	La maison DP... Ah, téléphone...
11:00	88	E1	J'vais aller décrocher...
			<i>Interruption de l'enregistrement suite à un appel téléphonique. Reprise.</i>
00:01	89	C	Vas-y.
00:03	90	E1	Euh... donc on en était où?
00:05 00:11	91	C	Oui, qu'est-ce que la DP t'a appris concrètement? Tu me disais: le respect, les activités, le temps de pause, gérer ses émotions...
00:12	92	E1	Oui et la réponse aux autres donc j'disais, c'est quand à la place de s'énerver et de dire: "Arrête! Tu m'énerves!", les maîtresses, elles nous ont donné une possibilité qui s'appelle donc la DP. On fait ça

00:36			que dans l'école. J' pratique nulle part, sauf dans l'école donc.
00:37 00:40	93	C	Et à la maison, est-ce que tes parents, ils ont été formés à la discipline positive?
00:41 00:48	94	E1	Non, c'est tout nouveau pour eux et pour moi aussi. C'est ma première année ici et franchement je m'y fais.
00:49 00:58	95	C	D'accord et est-ce que tu appréhendes... Tu m'as dit: tu vas déménager à Lyon, c'est ça? Tu vas changer de... Est-ce que tu appréhendes le fait de retourner dans une école ordinaire?
00:59	96	E1	Ben oui.
01:00 01:02	97	C	Ou est-ce que tu te sens mieux armé maintenant pour faire face aux autres dans la cour?
01:03 01:06	98	E1	Oui, en plus ma psychologue qui s'appelle XXXX, qui est passée tout à l'heure...
01:07	99	C	D'accord.
01:08 01:19	100	E1	... m'a dit que j'étais totalement prêt aller dans une autre école et qu'y avait pas de problème à ça donc moi je lui fais confiance et toute façon j' pense que... j' pense que moi aussi j' suis prêt.
01:20	101	C	Tu te fais confiance à toi aussi?
01:21	102	E1	Oui.
01:22 01:27	103	C	Tu sens que, ici à Talentièl, tu as gagné de la confiance? Au niveau de l'estime de toi, comment tu te sens maintenant?
01:28 01:39	104	E1	Ben, j' me sens déjà mieux parce que quand je suis arrivé dans cette école pour mon jour d'essai... déjà j'allais plus à l'école quand j' suis allé faire un jour d'essai... et donc
01:40 01:45	105	C	Ah oui, tu as arrêté l'école quand cette maîtresse t'a dit que tu étais "nul et bon à rien", c'est ça?
01:46 01:58	106	E1	Oui et en fait j' ai arrêté l'école. Après j' suis passé à Talentièl. Au début, j'étais contrarié. J'ai dit: "Non, j' veux pas y aller!", tout ça... mais en fait, ça... ça m'a sauvé, quoi.
01:59	107	C	Ça t'a sauvé?
02:00 02:08	108	E1	Oui parce que... déjà j'étais un peu en échec scolaire. Je tombais un peu parce que j' arrivais... je contrôlais pas mes émotions parce que...
02:09	109	C	Ça t'empêcher d'apprendre, ça?
02:11 02:48	110	E1	Oui. En fait, j' allais plus à l'école déjà donc je pouvais plus apprendre et... et donc, voilà. Quand j' suis allé à Talentièl, le premier jour déjà on a... on a discuté et tout, de nos problèmes qu'il faut qu'on ait à Talentièl. Bref, déjà en fait, c'est parce que j' suis... j' suis précoce, que j' ai subi le harcèlement par les élèves, la maîtresse, tout ça... et que j'étais aussi un peu en échec parce que, souvent être précoce, ben parfois c'est... on s'intègre moins.
02:49 02:55	111	C	Et ça... Deuxième appel. On laisse sonner.
02:56	112	E1	Oui on laisse sonner.
02:57	113	C	Et ça maintenant, le fait d'être précoce, tu l' assumes bien?
03:01	114	E1	Oui.
03:02	115	C	Mieux?
03:03 03:15	116	E1	Oui, je l' assume mieux parce que être précoce, ben j' veux dire... c'est pas un désavantage justement. C'est bien. Être précoce c'est avoir un peu plus de QI que les autres. Après, je me vante pas, tout ça.

03:16 03:20	117	C	Est-ce que tu l'assumes mieux parce que les autres dans la classe aussi... y en a d'autres aussi qui sont précoces comme toi?
03:21	118	E1	Ah oui, oui, j'suis pas le seul du tout. Par exemple...
03:25	119	C	Ça, ça te fait du bien de pas être seul?
03:27 03:38	120	E1	Oui, ça fait du bien de pas être seul. Y a... j'suis pas le seul à être précoce. Au moins dans cette école, on me comprend et c'est ça ce que j'aime bien.
03:39 03:47	121	C	C'est ça ce que tu aimes bien. Et qu'est-ce que tu penses de... de la relation qu'il y a entre l'école là et tes parents? Par rapport à l'école où tu étais avant?
03:48	122	E1	Ah bah...
03:50 03:53	123	C	Tes parents, ils sont plus proches de la maîtresse ou comment... tu sais pas trop, si?
03:54 04:19	124	E1	Oui, oui ça c'est sûr parce que déjà c'est une petite école; il y a pas beaucoup de parents qui viennent à la sortie. Soit ils restent à l'étude; c'est quand on fait notre travail parce que nos parents sont encore en train de revenir ou de travailler encore. Et ben euh... ils viennent nous chercher après. Moi, j'avais pas l'étude parce que ma mère est maîtresse elle-même.
04:20	125	C	D'accord.
04:21 04:26	126	E1	De petite section. Elle essaye un peu de faire la discipline positive à sa façon.
04:27	127	C	C'est vrai? C'est bien!
04:28	128	E1	Oui, oui... enfin, j'veux dire...
04:30	129	C	Ça lui a donné envie de faire avec ses élèves alors?
04:33	130	E1	Oui et en fait elle teste un peu et voilà.
04:38	131	C	Et toi, tu as des frères et sœurs?
04:39	132	E1	Oui. J'ai pas de sœur. J'ai que deux frères.
04:43	133	C	Plus grands? Plus petits?
04:44	134	E1	Plus grands. Je suis le dernier en fait... qui va...
04:48 04:54	135	C	Et tes autres frères et sœurs aussi... tes autres frères, ils sont aussi précoces ou tu es le seul de la fratrie?
04:55	136	E1	Alors... celui qui a 14 ans, donc j'avais pas donner de nom parce que...
05:01	137	C	Non, non, on donne pas de nom.
05:03	138	E1	J'donne pas de nom. Et donc, celui-là, il est précoce.
05:10	139	C	Il est pas venu à Talentiel à l'époque?
05:12 05:23	140	E1	Il est pas venu à Talentiel à l'époque parce que, lui, il est pas autant précoce que moi. Parce que moi, je suis à 2 % précoce. Enfin, j'veux dire, y a 2 % de personnes sur moi, de moi qui sont précoces
05:24	141	C	Qui ont ton profil.
05:25 05:30	142	E1	En gros, ça veut dire que j'prends 100 personnes, y en a que deux qui sont précoces.
05:31	143	C	Hum..
05:32	144	E1	Là, c'est une chance d'être précoce.
05:34	145	C	Hum, hum.
05:35	146	E1	Du coup, ça veut dire qu'on a... qu'on a enfin... j'sais pas...
05:40	147	C	Du potentiel!
05:41 05:46	148	E1	Plus de potentiel, c'est ça! Mais être précoce, c'est pas un truc de naissance, j'pense.

05:47	149	C	Ah, tu penses pas toi?
05:48	150	E1	J'pense pas que ce soit un truc comme ça. J'pense que c'est juste l'apprentissage et notre envie, notre enthousiasme et tout ce qu'on connaît. Par exemple, moi, surtout y a un truc pour lequel j'suis très fort: c'est déjà les mots et aussi ma passion donc les drones, le modélisme.
06:10			
06:11	151	C	D'accord.
06:12	152	E1	Et en gros, là, j'suis plutôt pas mal...
06:16	153	C	D'accord.
06:17	154	E1	... équipé. J'suis plutôt bien équipé. J'ai un grand avion comme ça. A peu près, ça c'est le diamètre de l'aile. Il est très grand. Et en fait, le problème avec ça, c'est que, quand ça casse, ben ça casse et faut r'payer!
06:34			
06:35	155	C	Et donc, ton potentiel, ça va peut-être te permettre de faire des choses bien en aéro...
06:38			
06:39	156	E1	Oui.
06:40	157	C	... en aéronautique ou quelque chose comme ça?
06:41	158	E1	Oui, par exemple...
06:42	159	C	Tu voudrais en faire ton métier? Ingénieur en aéronautique? Tu sais déjà, non?
06:44			
06:45	160	E1	Non. J'ai un métier en tête. C'est pas l'aéronautique, tout ça... c'est designer automobile. Je pense que vous connaissez.
06:52			
06:53	161	C	Oui, designer automobile, d'accord.
06:55	162	E1	Et, voilà. C'est ce que j'aimerais faire.
06:59	163	C	D'accord. Bon. Est-ce qu'il y a encore des choses que tu voudrais me dire par rapport à ces mots clés là ou autre chose?
07:05			
07:06	164	E1	Non, pas spécialement, non.
07:08	165	C	Et bien écoute, je te remercie beaucoup d'avoir bien voulu répondre à mes questions et puis merci d'avoir bien voulu me parler du harcèlement parce que je pense que c'était quelque chose qui était pas facile pour toi; mais c'est important pour moi et pour mon étude alors merci beaucoup.
07:23			
07:24	166	E1	Oui, c'est sûr que quand j'y repense ben, ça fait... ça fait un peu mal au... ça fait un peu mal, ça fait un peu froid dans le dos quoi...
07:30			
07:31	167	C	Ben oui. En tout cas, merci.
07:33	168	E1	De rien.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 6 (E6) – ENSEIGNANTE (EN) – (11:24 + 08:17)

Colonne A : Temps

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – En : Enseignante – D : Directrice)

A	B	C	VERBATIM
00:46	1	C	<i>Introduction</i> Allez-y.
00:49	2	En	Alors, inclusion scolaire. Alors, qu'est-ce que je ressens? Je ressens...euh... que ça devrait être quelque chose de... La justice, voilà! C'est quelque chose qui devrait être juste, qui est un devoir en fait. Voilà, les enfants devraient pouvoir, tout différents qu'ils soient, trouver leur place dans le système éducatif classique; voilà, c'est vraiment quelque chose qui vient des tripes et... voilà. Qu'est-ce que j'pense? Euh... bah, après, moi j'suis enseignante à Talentiel et du coup, après ces 2 ans, je trouve que c'est vraiment ce vers quoi il faut tendre. Parce que, un établissement comme celui-ci, finalement c'est pas non plus la panacée. Parce que finalement, mettre ensemble des enfants à profils particuliers, l'alchimie est pas toujours facile et c'est quelque chose de compliqué, vraiment compliqué. Donc, voilà, c'est peut-être ce qu'il y a de moins pire pour eux mais je ne pense pas non plus que ce soit vraiment la panacée, que ce soit la solution. La décision: ça me conduit à vous parler de... ouais, du fait que moi je vais arrêter parce que c'est trop difficile... enfin, c'est difficile et ça... Voilà finalement, je... je... c'est compliqué de mettre en place... plein de choses; parce que ça rompt l'équilibre, finalement, d'apaisement de... Voilà, des enfants en difficulté ou agités etc., ben, ils ont tout à gagner aussi d'être au contact d'autres enfants plus posés. Voilà. Donc c'est vraiment... voilà, je le laisse ouvert. Alors, bien-être scolaire. Euh... ce que je ressens... Euh... Alors, c'est difficile parce que, à la fois je réponds en tant qu'instit, ici, et à la fois en tant que maman donc... c'est quand même compliqué! J'sais pas s'il faudrait que je me positionne sur...?
02:59			
03:00	3	C	En tant qu'instit.
03:01	4	En	Voilà. En tant qu'Institut, le bien-être scolaire... ben, c'est vraiment ce vers quoi on tend. Je ressens une difficulté; difficulté à mettre les choses en place. Hum... C'est une tension en fait. C'est ce vers quoi on voudrait aboutir et puis on sent que c'est pas si simple que ça. Alors, je pense de suite à la discipline positive parce que c'est ce qu'on a essayé de mettre en place, ce qu'on met en place. Je pense aussi à tout ce qui est yoga, méditation, brain gym; tout ce qu'on essaie de faire aussi qui vise au bien-être: auto massage, musique d'ambiance zen. Enfin voilà, on fait quand même beaucoup de choses pour que... pour qu'ils soient bien. Et la décision... Et pour autant, ben c'est quand même... on voit que c'est quand même très difficile. C'est quand même très, très difficile. Pour plein de raisons...

		<p>Donc, c'est un sujet qui est quand même compliqué parce que... C'est vrai qu'ils viennent là pour être dans le bien-être, par rapport à d'autres établissements où ils étaient en souffrance. Et alors...ils sont pas en souffrance, là, les uns avec les autres, c'est... mais on peut pas dire non plus qu'on atteint le bien-être, le calme et le... On retrouve quand même des tensions, de l'agitation et c'est... voilà pour leur... voilà. C'est un sujet qui est un peu délicat, ouais.</p> <p>Discipline positive.</p> <p>Alors, qu'est-ce que je ressens? Euh... l'espoir... beaucoup d'espoir parce que c'est vrai que, avec ces enfants en difficulté, au départ, on a beaucoup misé dessus... et euh... on a essayé beaucoup de choses. Euh... et puis... ben on se rend compte que finalement: ça a ses limites. Alors, je sais bien que tous les... (rires)... Tout ce qu'on voit c'est parce qu'on le fait pas assez bien, pas assez, pas comme si, pas comme ça... Mais c'est vrai que... j'pense quand même qu'il y a des enfants avec lequel c'est quand même très difficile et euh... Alors, peut-être qu'on se décourage trop vite. C'est sûr. Je pense qu'il faudrait encore persévérer. Peut-être voir sur du plus long terme parce que c'est vrai que... on a tendance à se décourager assez vite quand, voilà, ça fait deux on en fait tous les jours, qu'on met en place plein de choses et puis que... On se rend compte que c'est pas acquis. Alors, je sais bien que c'est plus la démarche qui est intéressante que finalement le résultat. Voilà. Mais, c'est vrai que ça c'est parfois difficile quand on est toute la journée, toute la journée, avec des enfants difficiles. Euh... voilà, c'est un peu compliqué. Quand même la routine n'a pas de prise... bon. Après, faut voir ici qu'on accueille un public qui est parfois avec des troubles, limite autistiques; enfin voilà, on est sur des pathologies qui sont... On n'est pas juste face à des enfants un peu agités quoi, enfin voilà. Donc c'est vrai que... voilà, on peut se dire aussi que, face à ces enfants, la discipline positive a peut-être aussi ses limites. Voilà. J'pense qu'il faut persévérer. C'est vrai qu'on a tendance à pas voir la première partie qui est plus sur le travail qu'on fait finalement que sur le résultat. Mais avec ces enfants là, j'pense quand même que ça... que par la pathologie, parfois, on a ses limites.</p> <p>L'estime de soi.</p> <p>Qu'est-ce que je ressens? Euh... C'est quelque chose de fort. Euh... pour le coup, je pense que dans cette école, là, on essaie vraiment, vraiment de leur redonner une estime d'eux-mêmes, qu'ils soient fiers d'eux. ça, je ressens que pour beaucoup d'enfants, c'est quand même quelque chose d'important et pour lequel, enfin, pour lequel ils viennent et avec lequel ils repartent en progrès; ça c'est clair. Je pense tout de suite à l'encouragement. Là aussi, on accueille des enfants qui sont particulièrement en échec scolaire ou en difficulté et c'est pas simple parfois de... quand y a pas grand chose sur lequel on puisse s'accrocher... voilà... d'essayer de revaloriser leur estime mais... les activités qu'on fait par ailleurs sont quand même intéressantes pour ça.; c'est à dire que, ben notamment à travers le yoga, à travers la méditation, l'art; enfin, voilà y en a dans toutes les écoles mais là c'est quelque chose qu'on développe. Et... là pour le</p>
--	--	--

08:42			coup, j'pense que c'est vraiment important et que ça développe vraiment l'estime de soi des enfants. Toutes les responsabilités qu'ils ont. Voilà dans les... dans les routines, dans les... les règles de vie, c'est eux qui prennent les responsabilités qu'ils ont, hein; ils ont un tableau avec des responsabilités; ça pour le coup, on est dans la vraie estime de soi. Voilà.
08:43	5	C	Ok. Alors juste du coup pour terminer cette partie...
08:46	6	En	Ouais.
08:47 08:50	7	C	Cette activité, comment tu peux... comment tu l'as, comment vous l'avez ressentie?
08:51	8	En	Ce qu'on vient de faire?
08:52	9	C	Oui, ce qu'on vient de faire.
08:53 09:03	10	En	Ben moi, ça m'a permis de faire un petit peu un bilan, un état des lieux sur... voilà, sur ma pratique depuis 2 ans et sur les décisions... enfin voilà, ça permet de synthétiser un peu ce pour quoi aussi j'arrête.
09:04	11	C	D'accord.
09:05 09:08	12	En	Voilà, donc c'est... c'est une activité qui est intéressante parce que ça permet de... ouais!
09:09	13	C	Ouais?
09:10	14	En	... de faire un petit point.
09:11 09:13	15	C	Alors du coup, j'peux... Tu m'autorises à te poser quelques questions? Enfin, vous...
09:14	16	En	Ouais.
09:15 09:26	17	C	Donc tu disais: pour toi, la discipline positive a ses limites. Est-ce que tu peux me dire... Tu as été formée quant à la discipline positive en fait?
09:27 09:29	18	En	Alors, j'ai été formée il y a 2 ans, quand je suis arrivée dans l'école, en octobre.
09:30	19	C	D'accord.
09:31 09:38	20	En	Voilà donc, l'année dernière, on a fait beaucoup, beaucoup de... d'activités qu'on a mis en place dans l'école. On a fait beaucoup de choses. Voilà... et puis à la maison aussi.
09:39	21	C	D'accord.
09:40	22	En	Voilà.
09:41 09:43	23	C	Oui. Alors du coup, la discipline... bon, on va se tutoyer, ça va être plus simple pour le...
09:44	24	En	Ouais, ouais, je t'avais dit!
09:45	25	C	Donc, à la maison, ça t'a servi aussi?
09:47 10:03	26	En	Ouais, ouais, on s'en sert aussi à la maison. Et là pour le coup, je trouve que c'est plus facile. C'est plus facile parce que c'est dans... ben avec des enfants qui sont aussi, bon à part la dernière, mais des enfants qui sont aussi un peu plus... un peu moins difficiles; et du coup, c'est vrai qu'on a des prises, on a plein de choses qui ont bien évoluées et qui sont... qui sont vraiment super!
10:04	27	C	Donc tu en voies plus les limites...
10:05	28	En	Ouais.
10:06	29	C	... de la DP...
10:07	30	En	En classe.

10:08	31	C	... face à ton public particulier actuellement en classe qu'à la maison?
10:09	32	En	Ouais, ouais, ouais. Tout à fait.
10:11	33	C	À la maison, tu la trouves plus efficiente?
10:12	34	En	Ouais, ouais.
10:13	35	C	Et le fait de t'en servir.... du coup puisque tu as les deux casquettes...
10:16	36	En	Ouais.
10:17	37	C	... parent et enseignant; le fait que tu puisses t'en servir à la maison et à l'école, est-ce que tu vois une cohérence? Est-ce que tu trouves ça bien que les parents...
10:23			
10:24	38	En	Oui.
10:25	39	C	... soient formés à la DP?
10:26	40	En	Ah bah oui, oui. Ah oui, ça c'est sûr parce que, par exemple, les deux enfants... les deux grands n'ont pas ça à l'école et c'est vrai que... ils voient pas la... Enfin, XXXX par exemple, est beaucoup plus... Ah bah, elle a tout de suite les réflexes, elle a tout de suite le vocabulaire, etc., donc c'est beaucoup plus parlant. Ouais, c'est clair.
10:39			
10:40	41	C	Donc le fait que parents et enfants soient formés, c'est intéressant?
10:43	42	En	Ah bah oui. Ah oui, oui.
10:44	43	C	D'accord.
10:45	44	En	Oui c'est sûr!
10:46	45	C	Et tu disais: les élèves qui viennent ici sont en difficulté, en échec. Le harcèlement? Souvent, quelle est la difficulté qui revient le plus? Le harcèlement à l'école? Les difficultés scolaires? La mésestime de soi?
11:01			
11:02	46	En	Le harcèlement, y en a mais c'est pas la majorité.
11:04	47	C	D'accord.
11:05	48	En	Euh... Echec scolaire, pas mal quand même.
11:08	49	C	Oui.
11:09	50	En	Peut-être les deux tiers quand même, hein.
11:11	51	C	D'accord.
11:12	52	En	Mauvaise estime d'eux-mêmes.
11:13	53	C	Mauvaise estime d'eux-mêmes?
11:14	54	En	Ouais, ouais... et puis des problèmes de comportement, d'agitation scolaire... problèmes d'intégration avec les autres aussi.
11:20			
11:21	55	D	J'peux vous interrompre?
11:22	56	C	Oui.
11:23	57	En	Ouais, c'est juste que c'est enregistré en fait!
11:24	58	D	Ah, pardon!
			Interruption. Reprise.
00:00	59	C	La question, c'était autour...
00:01	60	En	Oui, les difficultés scolaires.
00:03	61	C	Oui. Est-ce que le profil d'élèves qui viennent ici...
00:04	62	En	Alors comportement.
00:05	63	C	... est-ce qu'ils ont subi du harcèlement ?
00:06	64	En	Comportement, beaucoup de comportement. Agités, ils étaient tout le temps punis. Ça va pas avec les autres; gros problèmes sociaux ouais avec les autres, difficultés scolaires...
00:11			
00:12	65	C	Donc relation à la maîtresse aussi, au maître, à l'adulte difficile?
00:14	66	En	Ah oui, ah oui, oui oui, à oui oui, ouais, ouais.

00:16	67	C	D'accord.
00:17	68	En	Ah oui, t'en as qu'étaient punis tout le temps.
00:18	69	C	Relations difficiles.
00:19 00:26	70	En	Relations difficiles, scolaires. Voilà. On a très peu d'enfants: sages, très bons élèves, tout ça, tu vois. C'est ça, ouais.
00:27 00:31	71	C	Et tu disais tout à l'heure que le fait de les mettre tous ensemble, c'était pas la panacée mais c'était quand même mieux?
00:32 00:44	72	En	Oui parce que quand même ici, ils sont mieux compris. Ils se retrouvent avec des enfants qui sont un peu comme eux. Quand on fait l'activité de Willy, ou tout ça, ils sont quand même sensibles au fait que bah eux ont été victimes et que... ça leur fait du mal quand les autres sont... sont durs.
00:45	73	C	Cette activité DP, Willy, elle marche bien?
00:47 00:55	74	En	Ouais voilà. Donc du coup, ça si tu veux, ils comprennent mieux et puis nous... voilà on sait pourquoi on est là, on sait pour...bon voilà. Donc ça oui, ça marche quand même... ça marche quand même mieux.
00:56	75	C	Il faut que ce soit un sas avant qu'ils repartent?
00:58 01:16	76	En	Avant qu'ils repartent. Après, voilà faut pas se leurrer voilà au quotidien c'est quand même très compliqué parce quand tu mets... Alors des fois quand tu viens dans la classe, c'est "Vol au-dessus d'un nid de coucou", enfin... Voilà, entre le p'tit autiste asperger qui fait la grenouille, l'autre hyper agité qui est pas sur sa chaise, celui qu'il faut relancer tous les quatre minutes, euh... celui qui sait pas lire, enfin... Voilà, c'est juste... euh... (Rires)
01:17	77	C	Ben oui, oui.
01:18 01:49	78	En	C'est juste ultra compliqué quoi. Enfin voilà. Donc ça fait aussi des conditions qui sont peut-être aussi moins porteuses finalement que quand ils sont avec trente; mais qui en a... Enfin, moi j'ai fait en fait dix-huit...seize ans de collège. J'étais insti... j'étais prof au collège donc, prof de français. Donc, j'en avais des enfants comme ça ; mais ils étaient dilués; voilà, dans une masse où, ben, y a quand même un cadre qui... Enfin voilà. Et ça a rien à voir, ça a juste rien à voir. C'est pour ça que je disais que je pense que l'idéal, c'est quand même de les... Enfin, j'ai fait les deux et je pense que c'est quand même de les incluent tout en ayant un personnel qui sait les prendre en main, qui est formé.
01:50	79	C	Alors, c'est ça ce que j'allais te demander...
01:51	80	En	Voilà.
01:52	81	C	Du coup, toi tu retournes en milieu...
01:53	82	En	Non, pour l'instant, j'retourne pas.
01:54	83	C	Non, tu retournes pas?
01:55	84	En	Je vais sûrement faire autre chose.
01:56 02:00	85	C	D'accord. Mais, maintenant que tu as été formée en discipline positive, tu penses que, par rapport à l'inclusion...
02:01	86	En	Ouais...
02:02 02:04	87	C	... parce que mon regard aussi c'est sur l'inclusion, tu penses qu'il y a un intérêt à ce que les...
02:05	88	En	A carrément!

02:06	89	C	... les enseignants soient formés en discipline positive?
02:07	90	En	Ah, oui.
02:08	91	C	Tu penses que par rapport... quand ils ont...
02:09	92	En	Ah oui. En discipline positive, j'pense qu'y a vraiment, un vrai intérêt à ce que tout le monde soit formé, ça c'est clair.
02:13			
02:14	93	C	Toi, tu dirais même tout le monde?
02:16	94	En	Ah tout le monde. Et tout le monde aussi: troubles des apprentissages.
02:19			
02:20	95	C	Oui.
02:21	96	En	Voilà. Savoir ce que c'est un autiste asperger, savoir ce que c'est qu'un précoce, savoir ce que c'est qu'un... trouble de l'attention, hyperactivité, savoir ce que c'est qu'une dyslexie, une dyscalculie, une dysphasie, une dyspraxie, euh...
02:30			
02:31	97	C	Tu penses que ça, ça manque dans la formation?
02:33	98	En	Ah bah oui. Bah ...
02:34	99	C	Hum.
02:35	100	En	Ah bah oui! ça me paraît juste indispensable!
02:37	101	C	Et le fait que les parents... tu peux me parler juste deux minutes du lien école famille ici?
02:43			
02:44	102	En	Oui. Du lien école famille... Euh, on est amené à les voir assez régulièrement... hum...
02:50			
02:51	103	C	Par rapport à l'école ordinaire?
02:52	104	En	<i>Propos confidentiels</i>
04:37	122		
04:38	123	C	Mais, tu penses que c'est quand même bien de leur proposer par exemple d'être formés à la DP?
04:40			
04:41	124	En	Ah, ça c'est sûr. Ah, sur cette partie-là, oui.
04:42	125	C	Sur cette partie là oui.
04:43	126	En	Sur cette partie là, sur la discipline positive...
04:44	127	C	Le fait qu'il y ait une cohérence...
04:45	128	En	Ah bah c'est énorme.
04:46	129	C	... entre ce que vous essayez de mettre en place, vous...
04:47	130	En	Ah bah oui, c'est important. C'est super important. Et puis, les ateliers discipline positive: on voit qu'en plus, les parents sont super intéressés.
04:53			
04:54	131	C	Ils viennent?
04:55	132	En	Oui, ils viennent.
04:56	133	C	C'est ça, ils viennent? C'est vous qui... qui faites les formations?
04:58	134	En	Ouais, on fait toutes les deux. Ouais; ouais, ouais.
05:00	135	C	Et en général, il y a combien de parents qui viennent en pourcentage? Enfin, la moitié? Ou...
05:02			
05:03	136	En	Euh... c'est une dixième qui vient. Sur les quarante enfants, y a une dizaine de famille qui vient. Donc, ça fait un quart.
05:07			
05:08	137	C	Parce que certains ont déjà été formés aussi peut-être les années d'avant?
05:09			
05:10	138	En	Ouais aussi, c'est ça. Voilà. Entre dix et quinze. Et puis après, ça dépend de ce qu'on fait. Y a des... Voilà, là, on a varié un peu les formules pour avoir plus de... plus de choses. On a fait aussi une

05:39			après-midi parents-enfants, qui était une innovation; qui existent aux États-Unis, j'crois, qui commence un peu à se faire en France mais... Voilà. En fait, c'était suite justement à ce qu'on avait fait cet été avec mes enfants. On avait testé euh... Voilà, on leur a fait faire des ateliers qui sont des ateliers adultes mais pour qu'ils comprennent... Et on a trouvé que c'était super intéressant parce que, voilà, ils comprenaient de... d'un autre point de vue la DP.
05:40	139	C	Hum.
05:41 05:42	140	En	Et du coup, on a fait ça, avec les familles, c'était super. C'était très sympa.
05:43 05:53	141	C	Et toi qui formes les élèves et les parents, quels sont les deux trois activités qui fonctionnent hyper bien avec ton profil d'élèves? Et les deux, trois activités qui fonctionnent hyper bien avec les parents? Tu penses qui sont incontournables...
05:54	142	En	Alors, avec les enfants...
05:55	143	C	Tu disais Willy.
05:56 06:23	144	En	Willy, ça c'est super. Moi j'avais bien aimé l'année dernière, mais on l'a pas refait cette année, on avait inventé aussi un espèce de... de monsieur DP à la récréation qui... En fait, à chaque récré, y avait un monsieur DP avec un chapeau et qui passait avec la roue des choix, etc., et qui, en fait, gérait les conflits. C'était un médiateur, mais un médiateur avec des outils DP. Et ça moi j'avais trouvé que c'était vraiment super parce que... l'enfant, en fait, il était du coup à l'écoute de ce qui... en alerte par rapport aux situations de conflit, du coup.
06:24	145	C	Il se passe beaucoup de choses à la récré, hein.
06:25 06:46	146	En	Donc moi, j'avais vraiment.. j'avais trouvé ça super. Voilà. Hum... donc c'est pas un truc qui existe mais j'avais trouvé que ça marchait très, très bien; et que du coup, bah eux, quand ils étaient impliqués dans les conflits, ils arrivaient plus à se détacher. Euh... Qu'est-ce qu'on a fait qui marche bien aussi? Le... bah le TEF, le TEC.
06:47	147	C	Ouais. Temps d'Échange en Classe.
06:48	148	En	Pour le coup, le TEC; ouais. Voilà.
06:49	149	C	Et auprès des parents?
06:50 07:22	150	En	Alors, auprès des parents, euh... qu'est-ce qui est intéressant? Bah, les ateliers autour de... euh... du silence par exemple. Parce que souvent les parents, ils s'épuisent dans le langage. Et... voilà, les ateliers... l'atelier du silence, ça c'est quand même quelque chose qui est assez puissant. Euh... Quand on leur explique le... le TEF, pour le coup là, c'est quelque chose qui les intéresse énormément.
07:23	151	C	Le Temps d'Échange en Famille.
07:24 07:38	152	En	Ouais. Euh... qu'est-ce qui marche bien aussi? Il y en a plein. En général, ils aiment bien, hein. Y en a vraiment beaucoup. Euh... sur ce que c'est que la fermeté.
07:39	153	C	Hum.
07:40 07:52	154	En	Souvent, ils confondent punition et fermeté. Enfin voilà, le statut de la punition n'est pas bien... entre le... le... l'accord et la punition. Ça c'est quelque chose qui les... qui les marque et qu'ils ont vraiment l'impression de découvrir et c'est super intéressant.
07:53	155	C	Donc pour toi, la discipline positive que ce soit pour les enseignants, que ce soit pour les élèves, que ce soit pour les parents: c'est un
08:00			plus?
08:01 08:07	156	En	Ah bah tout le monde... Ah bah oui. Ah oui, mais... C'est un plus et puis quand t'es enseignant... enfin voilà, c'est vrai que c'est étonnant que... que le corps enseignant soit pas formé, quoi.
08:08	157	C	Même si ça a ses limites?
08:09 08:17	158	En	Alors, bah, ça a ses limites, euh... voilà, au moins ici quoi. Voilà. Je... je...j'sais pas elle a dû t'expliquer peut-être le contexte de l'année où c'était un peu...

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 7 (E7) – DIRECTRICE (D) – (19:24)

Colonne A : Temps

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – D : Directrice)

A	B	C	VERBATIM
00:46	1	C	<p><i>Introduction</i> Allons-y.</p>
00:47	2	D	<p>Surprise... Inclusion scolaire Qu'est-ce que je ressens? (<i>Rires</i>) J'vais pas être très objective. Hum... un idéal. Voilà, pour moi, c'est... Je ressens que ça serait génial, ça serait l'idéal, si jamais ça pouvait se faire. Mais je pense que, pour certains enfants en besoins vraiment spécifiques, c'est une utopie. Hum... c'est une utopie tant que les classes seront à 30 élèves par classe. C'est à dire que l'instit, la pauvre instit, qui se retrouve avec 30 enfants dont un autiste, un TDAH, un précoce, un tout ce qu'on veut; elle a beau être géniale, elle fait comme elle peut, mais pour moi c'est du domaine de l'impossible! Donc l'inclusion: oui dans des classes à 15-20, oui. Pas dans des classes à 30, voilà. C'est... voilà. Et puis, quand on dit « on met une AVS », les AVS, elles sont là 2h par jour ou elles sont maintenant de plus en plus mutualisées entre plusieurs enfants et donc, c'est très compliqué. Enfin... et puis, voilà... on trouve tout, tout... Donc voilà, moi je pense que c'est un très, très vaste sujet de débat qui pour moi n'est pas lié forcément à la compétence des enseignants, qui peuvent être tops et... mais qui peuvent être aussi à bout dans une classe à 30. Moi j'ai une amie, elle a 32 élèves dans sa classe, le tout dans 55 mètres carrés. Elle a deux autistes, elle a... elle a 2 précoces, elle a une enfant, on sait on ne sait pas ce qu'elle a mais elle est pas identifiée, elle a 0 aide. Voilà. Donc l'inclusion, il y a un moment où elle a vraiment ses limites, quoi. Voilà. Il faut que j'en retourne un deuxième... Le bien-être Ah bah ça, pour moi, c'est... C'est la clé de tout apprentissage. Ce mot-là, il résonne beaucoup parce que pour moi on ne peut pas apprendre s'y a pas un climat de bien-être dans la scolarité de l'enfant. C'est l'idée de mon école. C'est vraiment l'école du bien-être. Je pense que... un enfant, alors je dirais même les enfants où on a l'impression qu'ils réussissent super bien parce qu'ils ont des super notes (bon d'ailleurs la note c'est encore tout un sujet de discussion) mais même si on a l'impression que les enfants réussissent super bien, ils peuvent être profondément malheureux et ça on s'en aperçoit pas. Moi je... le nombre de précoces que je reçois qui sont brillants scolairement, alors l'éducation nationale pense que tout va bien puisqu'ils sont brillants, et qui sont profondément en mal-être... Donc... donc il y a un jour où ça explosera parce qu'ils vont pas bien du tout: ils sont seuls, ils sont sans amis, ils s'font harceler... Pour</p>

03:50			certains, c'est des situations vraiment difficiles. Donc, le bien-être: indispensable pour moi pour les apprentissages et pas forcément assez respecté. Donc, est-ce que tu attends de moi que je parle de mon école ou pas?
03:51	3	C	Après, dans la discussion peut-être. Plutôt continuer.
03:53	4	D	<p>La discipline positive</p> <p>Bon bah là, tu prêches une convaincue! Pour moi, c'est... Alors, intuitivement, avant de connaître la discipline positive, je faisais de la discipline positive. Pour moi, c'est quelque chose de très important pour des enfants, particulièrement à besoins spécifiques, d'avoir un vrai cadre. Tout enfant a besoin d'un cadre mais ces enfants là encore plus. Et... par contre, le cadre, ça veut pas dire de l'autoritarisme. Le cadre, ça veut dire des choses bien définies, décidées avec l'enfant, posées (alors décidées ou non d'ailleurs avec l'enfant) mais en tout cas que l'enfant connaît et derrière lesquelles il est obligatoire de mettre de la bienveillance. S'il y a pas la bienveillance avec, ça s'appelle de l'autoritarisme et c'est du n'importe quoi; et si on est trop dans le côté mielleux, et gentil, et bienveillant, et qu'on n'a pas le cadre, c'est aussi du n'importe quoi. Donc, pour moi, la discipline positive, elle représente vraiment ce que je disais à mes parents d'élèves, avant de connaître les mots de... de fermeté et bienveillance, c'était le cadre et la bienveillance. Donc en fait, pour moi, ça rejoint complètement. Après... pour moi ce sont des outils. Hum... C'est un état d'esprit... mais ce n'est pas la panacée! Ça fait plusieurs années maintenant que je pratique la discipline positive. Autant je peux dire que les 3 années précédentes, les outils étaient vraiment intégrés par les élèves... Ah oui, d'accord, il fallait leur redire plusieurs fois mais tout de suite ils disaient: « Ah oui, c'est vrai, j'aurais dû dire... » Voilà. Autant cette année, où j'ai sur 40 élèves 27 qui sont TDA/H, la discipline positive... a vraiment ses limites aussi. C'est-à-dire pour moi, c'est une obligation d'être ferme et bienveillant... mais ce n'est pas pour autant que c'est LA solution miraculeuse à tous les problèmes. Voilà. C'est... ce sont des outils qui sont pour moi très intéressants à utiliser et je pense que tout enseignant de n'importe quelle école devrait utiliser ces outils de discipline positive (c'est pas pour rien que je suis allée jusqu'à la certification hein, c'est que je pense que c'est vraiment important)... mais ça ne résout pas tout. Et c'est vraiment, de toute façon ça Adler le disait très bien: c'est un outil du long terme. C'est pas un outil qui va résoudre tout au jour le jour. Si on pense que c'est la baguette magique qui va aider à tout résoudre, on se trompe quoi... C'est... voilà.</p> <p>L'estime de soi</p> <p>Bah pour moi l'estime de soi, elle va... elle va très bien avec le bien-être. Hum... J'ai des élèves donc... Dans les élèves que je reçois, hum... j'ai des élèves qui n'ont aucune estime d'eux; aussi bien le brillant précoce que le en échec scolaire. Le brillant précoce: il a aucune estime de lui-même parce que: il a pas d'amis souvent. Comme il a pas d'amis, ben, il se sent nul, bon à rien, méchant</p>

09:29			<p>(toutes façons on lui dit suffisamment en général) donc pas digne d'être aimé par les autres. Donc, il a une estime de lui-même très, très faible. En tous cas, ça c'est profondément une estime de lui-même. Après, il va donner une impression d'avoir une très haute estime de lui. Il va pouvoir développer un comportement prétentieux, imbu de sa p'tite personne parfois, mais ça cache un vrai problème d'estime de lui. Et celui qui est en échec: lui, socialement, il va plutôt bien. Donc, il a plutôt pas mal de copains. Mais par contre, l'estime de soi, elle va être catastrophique en termes scolaires: « je suis nul », « je suis bon à rien », « j'y arriverai jamais ». Voilà. Donc pour moi, là, les 4 mots qui sont là... Alors, non, je vais pas parler de l'inclusion, pour moi, il est autre... Mais pour moi, l'estime de soi, le bien-être, sont des piliers des apprentissages. C'est-à-dire que si on n'a pas ça en place... voilà, si on n'a pas ça en place, on aura beaucoup de mal à être heureux dans sa vie scolaire. Et pour moi, la discipline positive est un outil qui permet, entre autres, d'avoir du bien-être et de l'estime de soi. Mais c'est un outil parmi tant d'autres. Dans le bien-être, nous, on fait : du théâtre, du tchi Kong, du yoga, de la relaxation, de la réflexologie... Enfin, voilà... Il y a tout un panel de choses qu'on met en place. Pour moi, la discipline positive, c'est un outil au service de ça; un outil au service du bon climat scolaire, pour que l'enfant se sente bien dans sa peau, bien avec les autres. Et ça, c'est super important! D'ailleurs à Talentiel, c'est une matière, la discipline positive, en fait; alors je l'appelle « la socialisation » mais c'est une vraie matière qu'on enseigne les après-midi, quasiment tous les après-midi de septembre à décembre, le temps de mettre en place tous les outils pédagogiques... enfin, tous les outils de la discipline positive. C'est très, très bien fait, il y a pleins, pleins d'ateliers. Ils sont extrêmement bien faits et les enfants adhèrent et sentent qu'y a du concret et aiment les jeux de rôles, aiment... Ça leur parle, voilà. Et souvent, on se sert de petits soucis de la vie de tous les jours pour étoffer un peu tous... tous les cas pratiques. Et puis, après, de janvier à juin, la discipline positive c'est surtout le TEC qu'on fait une fois par semaine. Et puis, chaque petit conflit, avec la roue des choix qui sert énormément pendant toute l'année. Mais la roue des choix, elle ne peut être mise en place qu'au bout d'un certain temps, quand ils connaissent tous les choix qui sont offerts quoi, voilà. Voilà.</p>
09:30 09:38	5	C	Ok. Alors du coup, juste pour terminer: Cette activité, tu repars avec quoi? Tu... Comment tu as trouvé...?
09:39 10:14	6	D	Je... Je... Comment te dire... Je repars avec quoi? Avec... avec les mots que tu as utilisés qui sont exactement les mots que je trouve indispensables pour moi de bien-être et d'estime de soi, que j'utilise tous les jours, enfin, à chaque fois que j'ai des parents en rendez-vous. Donc pour moi, là, tu... tu cibles, limite, ce qu'est le plus important pour moi dans le scolaire. C'est-à-dire, avant... AVANT de mettre en place les apprentissages, il est évident que les fondations c'est: le bien-être et l'estime de soi! C'est...
10:15	7	C	Pour toi, c'est une évidence?
10:16	8	D	C'est une évidence! Pour moi, si t'as pas ça... Ouais, l'enfant il va peut-être apprendre mais il va pas être bien dans sa peau. Il va pas

10:51			être heureux. Et il y a un jour où ça va clasher. Ça sera peut-être la quatrième, ça sera peut-être plus tard... Mais il y a un jour où ça marchera plus, hein. Ou ce sera peut-être l'âge adulte. Y en a qui se réveillent à 40 ans avec des burn-out, quoi! Mais pour moi, ça (confiance en soi, estime de soi, bien-être), c'est vraiment pour moi la base des apprentissages qui devrait être présent dans toutes les écoles. Et encore une fois, j'ai été instit dans l'éducation nationale. Je sais ce que c'est d'avoir 30 élèves. Et on a beau être une instit géniale, on fait ce qu'on peut quand on en a 30, quoi.
10:52	9	C	Hum.
10:53	10	D	Donc pour moi, l'inclusion...hum... jolie idée. Parce que l'idéal, c'est vraiment ça. Mon école ne devrait pas exister. D'ailleurs, au début, j'ai voulu il la créer avec l'éducation nationale. On m'a dit que j'étais trop avant-gardiste, bon... Ok. Mais pour moi, mon école ne devrait pas exister. Mais elle est obligée d'exister parce que dans... Quand on a 30 gamins, on peut pas prendre soin de chacun à titre individuel. Voilà. C'est... c'est un joli rêve, pour moi, l'inclusion. C'est l'idéal. C'est un rêve pour moi mais c'est... à 30 dans les classes, c'est pas possible l'inclusion, quoi. C'est un peu trash ce que je dis mais je... je le pense vraiment.
11:26			
11:27	11	C	Hum.
11:28	12	D	Voilà.
11:29	13	C	Ok. Est-ce que tu as encore un petit peu de temps pour quelques questions?
11:31			
11:32	14	D	Oui.
11:32	15	C	Oui.
11:33	16	D	Oui, oui.
11:34	17	C	Alors... juste, je voudrais qu'on revienne sur le lien entre l'école et la famille...
11:38			
11:39	18	D	Oui.
11:40	19	C	... et le fait que, à Talentièl, il y a de la discipline positive qui soit proposée aux familles.
11:43			
11:44	20	D	Oui, oui.
11:45	21	C	Est-ce que tu pourrais développer un petit peu?
11:46	22	D	Alors, donc... Moi, j'ai d'abord été maman discipline positive, puis maîtresse, puis formatrice, puis certifiée. Donc, j'ai fait à peu près tout le parcours. Il me semble indispensable que mes parents d'élèves puissent avoir des bases de compréhension de ce qu'on fait en classe sur la discipline positive. Parce que, s'il y a pas le triptyque parents-enfants-enseignant, c'est vraiment dommage. Donc, idéalement, dans le meilleur des mondes, ça serait que ce qui se passe à l'école, en terme de discipline positive et en terme d'outils, les parents puissent être outillés de la même façon à la maison pour pouvoir vraiment faire une cohérence, pour l'enfant, entre les systèmes éducatifs à la maison et à l'école. Donc, je fais ça sous plusieurs formes. En fait, je m'aperçois en proposant des formations que ceux qui en auraient le plus besoin ne viennent pas. Évidemment. Donc, j'ai une réunion de rentrée qui est une réunion obligatoire. Vous inscrivez votre enfant, vous êtes obligé de venir à cette réunion. Il y a pas le choix. Cela fait 2 ans que cette réunion est

14:34			<p>une réunion ultra longue puisqu'elle part du samedi début d'après-midi jusqu'au samedi soir. Et donc, dans cette formation, j'ai 4h de formation en discipline... enfin de formation... j'ai 4 heures de discipline positive qui sont la conférence de base mais que j'étoffe avec déjà un certain nombre d'outils de base que... qui me semblent les plus importants pour commencer cette année. Comme ça, au moins, ils ont tous une fois par an des notions de base de discipline positive. Et ensuite, ben... Ensuite en fait, en fonction des années, je varie les formules. J'ai fait les formules 7 ateliers de parents, donc les 7 soirs. Mais ça c'était vraiment compliqué pour les parents parce que: ils viennent chercher leur enfant puis 7 soirs de suite... pas de suite, mais 7 semaines de suite, ils doivent revenir à 20h30. C'était trop compliqué pour eux. Donc, je l'ai fait sous forme de 2 gros samedis; ça je l'ai fait 2 ans sous forme de 2 gros samedis et je m'aperçois, en fait, que la difficulté, c'est: comme tous les ans je remets la moitié des élèves dans l'éducation nationale, j'ai la moitié de nouveaux et la moitié d'anciens. Les anciens, ils connaissent déjà les ateliers. Alors, ça fait jamais de mal une piqûre de rappel, mais ils ont l'impression un peu de tout savoir et ils reviennent pas forcément. Donc, j'ai créé des sessions d'approfondissement et des formations donc différentes pour les nouveaux parents et les anciens parents. Voilà. Donc normalement, on parle pas mal de discipline positive à Talentiel. Et ce qui est extra pour moi, c'est que parmi les parents formés, il y en a 4 qui sont allés plus loin et qui sont aujourd'hui des formateurs.</p>
14:35	23	C	Hum.
14:35	24	D	Donc pour moi, c'est vraiment top.
14:37	25	C	Donc, t'as des retours positifs des familles...
14:38	26	D	Ah bah, ouais. Ah ouais; ouais. Ah non c'est vraiment top. C'est chouette. Et puis, là aussi, c'est pas parce que les parents ont écouté un atelier que miraculeusement tout va bien se passer à la maison.
14:48			
14:48	27	C	Non.
14:49	28	D	Mais, au moins, de savoir qu'ils ont écouté l'atelier, je peux me poser là-dessus lors des rendez-vous avec les parents. En fait, je fais des rendez-vous assez DP, même avec les parents; en fait, même dans ma façon d'être avec les parents, c'est DP. Mais, dans les outils, dans les choses que je propose en aide pendant les rendez-vous, je me réappuie sur ce qu'ils ont vu pendant les ateliers.
15:09			
15:10	29	C	Et toi, tu perçois des changements au niveau des parents?
15:13	30	D	Ah bah, les parents... les parents, les changements... Les parents, en fait... Alors, là encore, avant de connaître la DP, je fonctionnais déjà pas mal comme ça. Bon.
15:22			
15:22	31	C	Hum.
15:23	32	D	Mais les parents, ils viennent à Talentiel parce qu'ils sont à bout. L'enfant est à bout mais les parents sont à bout. Quand vous êtes maman, parce que c'est surtout les mamans, quand vous êtes maman et que vous voyez votre enfant qui ne veut plus aller à l'école, qui pleure tous les jours, qui se fait harceler, frapper, humilier... Ben, vous-même, maman, vous allez pas bien. Ou quand vous voyez votre enfant qui est en pleine crise de nerfs, des fois, vous réagissez mal,

16:35			pas de façon appropriée. Et donc, les parents, quand ils viennent ici... je ne reçois pas que l'enfant, je reçois la famille. Donc le bien-être... Hum... Pas plus tard qu'hier: hier, j'ai eu à l'essai un enfant qui se fait frapper, harceler et frapper, frapper au point que les parents prennent des photos et c'est quand même assez hallucinant le nombre de bleus et de morsures d'enfants et de... d'ongles enfoncés dans la peau... Enfin, c'est le truc de malade! L'école ne bouge pas. « À oui, oui. On sait, mais bon, on peut rien faire contre ces enfants-là ». Donc j'ai reçu une maman en pleurs lors du rendez-vous d'entretien. Hier on a eu l'enfant à laisser. L'enfant a retrouvé le sourire et la maman le soir elle était en pleurs mais de joie cette fois-ci. Donc évidemment ça développe le bien-être chez les parents aussi quoi. C'est... c'est une évidence.
16:36	33	C	Et juste, parce qu'après l'école va reprendre, au niveau de tes élèves: une fois, tu m'as dit tout à l'heure que tu en as la moitié que tu remets dans l'éducation nationale et qui retourne en inclusion.
16:45			
16:45	34	D	Ouais.
16:46	35	C	Est-ce que tu as des retours? Est-ce que tu pourrais...
16:47	36	D	Oui, oui. J'pense être une des seules écoles, en France, qui fait ce modèle économique là; parce que c'est un modèle qui fragilise du coup toujours économiquement mon école, hein. C'est beaucoup plus facile de faire croire aux parents qu'y a pas de solution sans leur école. Non, non. Moi, je dis aux parents: l'école elle a un coup. Mon honnêteté, c'est de vous dire aujourd'hui votre enfant il est prêt. Je vais dire un mot un peu fort, mais c'est quand même ça: il est armé pour aller dans la vraie vie. C'est-à-dire: il sait lui qui il est, il sait comment il fonctionne, il a une bonne estime de lui-même, une bonne confiance en lui et il peut, il peut repartir. Et il sait résoudre des conflits. Il peut partir. Il peut repartir. Mon école, elle est... voilà, montée en association donc les parents sont assez impliqués dans l'école; et évidemment quand on part de Talentiel on a à cœur de revenir. Donc, il y a tous les ans la fête des « Talanciens », les anciens de Talentiel, où les anciens sont super contents de se retrouver. Donc, on a un minimum des nouvelles à ce moment-là. Mais voilà, on a régulièrement des nouvelles. Les parents... Il y a des fois des élèves qui arrivent avec leur bulletin trimestriel qui sont hyper fiers de montrer qu'ils sont heureux, qu'ils vont bien. Et oui, on a pas mal de contacts encore avec les anciens.
17:58			
17:59	37	C	Pour l'instant, tu as des bons retours. Il y a des élèves pour qui ça n'a pas fonctionné?
18:02			
18:03	38	D	À bien sûr.
18:04	39	C	Ouais ?
18:04	40	D	J'en ai à peu près 1 par an pour qui ça va pas. Mais le problème n'est pas l'enfant; en général, le problème c'est plutôt les parents. Voilà. Il y a des familles pour qui je peux rien faire.
18:12			
18:12	41	C	Ah ouais.
18:13	42	D	Voilà. Il y a vraiment des familles où je ne peux rien faire.
18:17	43	C	Et tu as des liens particuliers avec des collèves, par exemple, quand ils partent en CM2?
18:20			
18:21	44	D	Oui.

18:21	45	C	Ou tu as des...
18:22	46	D	Oui. Alors, j'ai un lien déjà avec l'inspecteur de la circonscription, donc l'inspecteur éducation nationale, à qui je dis, que ce soit au retour en primaire ou au retour en collège, il connaît le nom de tous les enfants qui repartent et leurs particularités. Donc ça, c'est la première chose. Ensuite, de temps en temps, quand j'ai des besoins particuliers de dérogation pour un enfant qui a vraiment besoin de retourner dans un collège particulier dans le public: il m'aide. Et sinon, j'ai un très, très bon contact avec le... un des privés à Pontoise (qui est un privé non confessionnel) où y a peu de classes puisqu'y a que 2 classes par niveau donc les enfants sont connus individuellement et ça c'est important. Voilà. Donc... mais en fait, en fonction du profil de l'enfant en CM2, je l'oriente plutôt dans le public ou dans le privé. Il y a pas de généralité, ça dépend vraiment du profil de chacun.
19:18			
19:19	47	C	Hum, hum. Ok bon ben écoute, je te remercie beaucoup.
19:22	48	D	Ça suffit pour ça?
19:23	49	C	Oui très bien. Super.
19:24	50	D	Ok.

Annexe 26 : Etude tertiaire – Corpus codé et réduit

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 1 (E1) – PARENT 1 (P1) – (15:57)

Colonne A : Temps

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – P1 : Parent 1)

A	B	C	VERBATIM
00:50	2	P1	<p>Inclusion scolaire bouffées d'angoisse avant... elle était inexistante, c'était pas du tout, du tout de l'inclusion, il était à l'école mais toujours à part, ressentir encore de l'angoisse en le voyant d'un coup...</p> <p>Bien-être scolaire soulagement ça devrait être... au centre de toutes les écoles enfant qui se sent mieux et ben, il travaille mieux, il apprend mieux et les parents vont mieux et du coup les relations entre tout le monde vont mieux.</p> <p>Discipline positive gratitude Talentiel ateliers parents quelque chose d'extrêmement important dans ma vie ça nous a sauvé, ça a remis de la sérénité en fait.</p> <p>Estime de soi c'est quelque chose qui est vraiment très important pour moi et je sens que mon enfant, il en a très très peu; avec tout, tout ce qu'il a vécu ici à Talentiel, grâce à ça, ça commence à se remettre en place faut y faire très attention et... et j'espère que ça ira mieux plus tard.</p>
03:55			
04:05	4	P1	<p>à l'école ça n'allait pas, c'était la catastrophe, maintenant il fait partie d'un groupe, il est content d'aller à l'école</p>
04:54			ça me permet de voir tout ce qui va bien!
05:44	13	C	l'inclusion était inexistante", c'est ça?
05:52			
05:53	14	P1	<p>Oui, c'est ça, ils ne savaient pas du tout comment le gérer ça a été la catastrophe ça devenait ingérable en classe; et j'ai été confrontée avec la différence entre les dossiers à la MDPH, ou les choses, ou les médecins, ou prendre rendez-vous: il était jamais dans la classe en fait. Il était sorti et puis ils se le repassaient de classe en classe</p>
06:42			
06:43	15	C	des choses de mises en place pour lui...
06:46	16	P1	Pas grand chose
06:49	18	P1	Enfin, il y avait la bienveillance de la maîtresse qui faisait en sorte, elle, de s'en occuper plus
07:00			mais dans l'école, de façon générale, il n'y a rien eu de...
07:00	19	C	Et la MDPH...

07:04	20	P1	Elle a mis du temps; du coup, on a stoppé quand on est arrivé ici.
07:07	22	P1	on va le remettre dans une école publique mais cette fois-ci avec une AVS et puis avec une structure pour l'après-midi pour avoir les soins l'après-midi
07:18			
07:21	25	C	comment vous envisagez ça, ce retour en inclusion?
07:25			
07:26	26	P1	beaucoup mieux que quand je suis partie il retourne en élémentaire avec un directeur qui a l'air très efficace, très à l'écoute. il a grandi, il s'est posé. Grâce à Talentiel il a appris quand même à devenir élève, à prendre en compte les autres
07:52			
07:55	28	P1	ça reste compliqué. Il est encore scolarisé que le matin parce que toute une journée, c'est pas possible.
08:00			
08:02	30	P1	L'idéal, ce serait Talentiel avec une AVS pour Antoine; mais, comme c'est une école privée hors contrat, on n'a pas le droit aux AVS
08:17			
08:20	33	C	qu'est-ce que vous avez vu qui a changé?
08:25			
08:26	34	P1	c'est sa relation aux autres.
08:29	36	P1	dans l'autre école... il était connu comme le loup blanc vu qu'il faisait n'importe quoi il devait en connaître trois, quatre prénoms.
08:48			
08:50	38	P1	Alors qu'ici, quand il s'en va, tout le monde lui dit au revoir. Il a le sourire. Il invite des copains pour son anniversaire. Il fait partie du groupe. il est toujours à fond dans les choses: ce qui m'avait sauté aux yeux au bout de trois quatre mois, c'est qu'un jour il a dit, en parlant des enfants de Talentiel, il a dit: "nous", qu'il se mettait dedans alors que d'habitude c'était toujours "ils le "nous" est arrivé
09:36			
09:37	39	C	la place de la discipline positive dans ce changement?
09:43			
09:44	40	P1	Ah, oui.
09:46	42	P1	ça a été primordial on l'a découvert aussi: ateliers parents en plus, ça nous a changé notre quotidien, vraiment.
09:57			
09:58	43	C	Ça a été important pour vous d'être formés à ça?
10:00	44	P1	Ah oui, ah oui oui je ne voyais pas trop ce que c'était... au départ, j'ai cru que c'était du blabla, enfin que c'était des choses, des théories: "Oui oui, c'est joli! Très bien...mais, j' disais, ouais, ouais... concrètement avec le mien vous allez voir!" en fait, si, ça a changé énormément de choses: les relations sont plus sereines, tout va mieux. le fait d'être en accord avec l'école, ça veut dire qu'on peut échanger: y a pas de jugement, les maîtresses ici elles sont... elles représentent bien la discipline positive: elles sont en très fermes et très bienveillantes en même temps... et envers les enfants, et envers les parents aussi. On lui a laissé le temps d'apprendre... et puis de trouver sa place on dit que c'est important d'appartenir à quelque chose: c'était flagrant

11:21			c'est vraiment la discipline positive qui est pratiquée à l'école avait sa place.
11:23	46	P1	C'est des petites choses, mais...
11:25	48	P1	... qui montraient qu'il s'investissait alors que d'habitude, c'était...
11:29	50	P1	ouais, il avait trouvé sa place.
11:31 11:43	51	C	Au niveau de la confiance en soi: vous trouvez qu'il a évolué là en 2 ans?
11:44	52	P1	Il progresse. Il a pris vraiment confiance en ses capacités parce qu'il est sorti de l'école en pensant qu'il était vraiment nul et le plus mauvais. il faisait des bêtises, etc. et il arrivait plus à s'arrêter. Il a essayé de s'étrangler, il avait 5 ans! il fait: "J'y arrive plus! J'y arrive plus! On me dit de m'arrêter mais..." pour lui de toutes façons c'était un peu fichu. C'était: "Moi, j' suis comme ça. Moi, j' suis méchant. Moi, j' suis ceci. Moi, j' suis cela..." Les étiquettes, elles étaient là! Alors que maintenant, j' les ai plus du tout ça déjà.
12:28			
12:29	53	C	Donc, l'image de soi a changé aussi?
13:06	59	C	... pour affronter le retour en inclusion?
13:08 13:14	60	P1	J'pense... dans des bonnes conditions et puis c'est pareil ils échangent énormément en ce moment les deux écoles donc...
13:16 13:20	62	P1	Après, c'est sûr que j'ai une boule au ventre, hein, quand même de quitter Talentiel. Clairement.
13:27 13:38	64	P1	Ouais, j'ai peur... qu'il arrive pas à trouver sa place en fait. J'ai peur que... J'ai plus peur du regard des autres par rapport à moi que si ou ça... ça y est, je suis passée à autre chose!
13:39	65	C	Donc, la DP vous a fait évoluer aussi...
13:40	66	P1	Ouais.
13:41	67	C	... dans votre sentiment d'efficacité parentale?
13:44	68	P1	Ah ben ouais. Ah oui oui, complètement!
13:46	69	C	Vous avez gagné confiance aussi en vous?
13:48 14:15	70	P1	Oui. Ah oui oui et puis de me dire que ça m'est égal. Je me suis recentrée vraiment sur ce qu'est important pour moi et les valeurs que je veux transmettre à mon enfant et... et le reste on s'en fiche! J'ai peur que... voilà il arrive pas à se faire de copains et qu'on retombe dans un cercle vicieux où il est pas... où il est à part et du coup, il fait n'importe quoi pour dire qu'il existe; enfin, c'est...
14:20	72	P1	Non.... Après, au bout de quelques mois à Talentiel, il nous a parlé de cours de récréation à l'époque où là, effectivement, lui en tout cas, il a ressenti des choses... Il fait: "Mais, quand ils étaient tous autour de moi en train de me hurler dessus..." C'était pas du harcèlement comme on peut voir chez les plus grands mais lui, en tout cas, il a eu un côté...
14:43			
14:44	73	C	Le groupe pouvait lui être pesant?
14:45	74	P1	Ouais.
14:46	75	C	être hostile ?
14:47 15:20	76	P1	Oui, lui aussi passait son temps à embêter aussi les autres. Mais quand tout le monde d'un coup se mettait sur lui, c'est vrai que ça devait être difficile pour lui de, de pouvoir...

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 2 (E2) – ELÈVE 1 (E1) – (11:01 + 07:34)

Colonne A : Minutage

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – E1 : Elève 1)

A	B	C	VERBATIM
01:00	6	E1	Inclusion scolaire
01:10	10	E1	c'est quand on... rentre dans une école.
01:29	15	C	... et qu'on est scolarisé dans une classe normale avec les autres.
01:32	16	E1	dans une école publique; c'est pas la même chose que... qu'une école privée comme celle-ci, Talentiell par exemple.
01:49			y a que 36 élèves, enfin 38 je crois, et du coup la maîtresse a le temps un peu pour tout le monde.
02:11	22	E1	Discipline positive. Ça c'est la DP. Je connais bien, c'est basé sur... sur l'école en fait. Discipline positive, c'est quand on est positive; le respect dans l'école, tout ça... Le harcèlement, qui est pas du tout dans l'école. on est 38... il y a 4 adultes pour 38 tout le monde s'occupe... le monde a le temps de s'occuper des conflits et tout ça
02:51			la DP, ça... ça me fait penser au respect.
02:58	24	E1	... et à la réponse des autres, qui est pas la même; qui est différente.
03:05	26	E1	
03:10			
03:12	27	C	Le comportement des autres est différent?
03:14	28	E1	Oui.
03:29			
03:46	36	E1	c'est l'estime de soi... c'est quand on... quand on pense de soi si on est bon, si on est mauvais, si on se trouve nul, si on se trouve moche, plein de trucs comme ça... j'suis passé par cette étape là. Mon estime de moi était assez tombée en fait parce que j'ai... j'ai subi le harcèlement.
04:13	38	E1	on m'disait souvent que j'étais nul. Je savais pas qui croire en fait parce que à force qu'on me le disait, j'avais carrément y croire Mais maintenant, ça fait longtemps, je suis bien ici. je serai plus dans l'école l'année prochaine.
04:36			
04:56	44	E1	bien-être scolaire, quand dans l'école, ça se passe bien; quand on a des bonnes notes, quand on comprend bien les exercices. avant dans une autre école, y avait 200 enfants les maîtresses on était 36 par classe, on pouvait pas se faire corriger par nos maîtresses un par un. elle était pas pour nous directement. Il fallait attendre, attendre... une fois, bah.. j'ai reçu le mot le moins gentil de toute ma vie! la prof: elle m'a dit que j'étais "nul" et que j'étais "bon à rien". ça, c'était vraiment cassant pour moi et j'ai arrêté d'aller à l'école.
06:03			

06:37 06:43	52	E1	harcèlement physique et verbal. souvent...
06:51 06:57	56	E1	souvent, on me disait que j'avais un physique... que j'étais gros.
06:59 08:10	58	E1	C'était... c'est pas sympa, maintenant on me le dit plus physiquement, et ben... il y en a un qui m'a poussé dans le dos j'étais très fâché et en même temps, j'avais pas trop envie de le frapper parce que je savais que ça allait être moi la personne punie.
08:11 08:21	60	E1	s'ils voient pas ce qui se passe, en fait...ben, ils veulent pas nous croire.
08:22	61	C	le harcèlement, il avait surtout lieu à la récréation?
08:24 08:29	62	E1	à la récréation et en classe; En classe, par la maîtresse.
08:37 08:58	66	E1	Elle mettait pas à l'aise, elle essayait d'écraser les enfants un peu Elle attendait le bon moment pour pouvoir dire ce qu'elle pensait de nous.
09:00 09:11	68	E1	laisser braire!
09:12	69	C	qui t'a appris ça?
09:14	70	E1	la maîtresse du coup.
09:16	71	C	Ici à Talentié?
09:17	72	E1	Oui, ici et à Talentié.
09:24 10:02	74	E1	dans mon ancienne école, le respect; le respect qui n'était nul part. Personne ne se respectait j'avais pas beaucoup d'amis. J'en avais quatre.
10:03 10:06	75	C	Dans ton ancienne école, on t'avait pas appris le respect. Ici on t'a appris le respect.
10:07	76	E1	Oui.
10:10	78	E1	On m'a appris la DP.
10:13 10:23	80	E1	La DP parce que ça, c'est vraiment une chose qui est pratiquée que dans les écoles privées;
10:29 10:34	82	E1	La DP, c'est la réponse aux autres sans se fâcher en fait.
10:36 10:50	84	E1	c'est gérer ses émotions.
10:52 10:57	86	E1	le temps de pause.
00:12 00:36	92	E1	la réponse aux autres à la place de s'énerver les maîtresses, elles nous ont donné une possibilité qui s'appelle donc la DP. On fait ça que dans l'école. J' pratique nulle part, sauf dans l'école
00:37 00:40	93	C	tes parents, ils ont été formés à la discipline positive?
00:41 00:48	94	E1	c'est tout nouveau pour eux et pour moi aussi.
00:49 00:58	95	C	Est-ce que tu appréhendes le fait de retourner dans une école ordinaire?

00:59	96	E1	Ben oui.
01:00 01:02	97	C	Ou est-ce que tu te sens mieux armé maintenant pour faire face aux autres dans la cour?
01:03 01:06	98	E1	ma psychologue
01:08 01:19	100	E1	... m'a dit que j'étais totalement prêt aller dans une autre école et qu'y avait pas de problème moi je lui fais confiance et toute façon j'pense que... j'pense que moi aussi j'suis prêt.
01:20	101	C	Tu te fais confiance à toi aussi?
01:21	102	E1	Oui.
01:22 01:27	103	C	tu as gagné de la confiance?
01:28 01:39	104	E1	j'me sens déjà mieux
01:46 01:58	106	E1	en fait j'ai arrêté l'école. Après j'suis passé à Talentiel. Au début, j'étais contrarié. J'ai dit: "Non, j'veux pas y aller!", tout ça... mais en fait, ça... ça m'a sauvé, quoi.
02:00 02:08	108	E1	j'étais un peu en échec scolaire. Je tombais un peu parce que j'arrivais... je contrôlais pas mes émotions
02:11 02:48	110	E1	j'allais plus à l'école déjà donc je pouvais plus apprendre à Talentiel on a discuté et tout, j'suis précoce.
03:03 03:15	116	E1	Oui, je l'assume mieux Être précoce c'est avoir un peu plus de QI que les autres. Après, je me vante pas
03:21	118	E1	Ah oui, j'suis pas le seul du tout.
03:27 03:38	120	E1	Oui, ça fait du bien de pas être seul. j'suis pas le seul à être précoce. Au moins dans cette école, on me comprend et c'est ça ce que j'aime bien.
03:54 04:19	124	E1	ma mère est maîtresse elle-même.
04:21 04:26	126	E1	Elle essaye un peu de faire la discipline positive à sa façon.
04:30	129	C	Ça lui a donné envie de faire avec ses élèves alors?
04:33	130	E1	Oui et en fait elle teste un peu et voilà.
05:32	144	E1	c'est une chance d'être précoce.
05:41 05:46	148	E1	Plus de potentiel.

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 6 (E6) – ENSEIGNANTE (EN) – (11:24 + 08:17)

Colonne A : Temps

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – En : Enseignante – D : Directrice)

A	B	C	VERBATIM
00:49	2	En	<p>inclusion scolaire. La justice. C'est quelque chose qui devrait être juste, qui est un devoir en fait. les enfants devraient pouvoir, tout différents qu'ils soient, trouver leur place dans le système éducatif classique je trouve que c'est vraiment ce vers quoi il faut tendre. Parce que, un établissement comme celui-ci, finalement c'est pas non plus la panacée. Parce que finalement, mettre ensemble des enfants à profils particuliers, l'alchimie est pas toujours facile et c'est quelque chose de compliqué, vraiment compliqué. c'est peut-être ce qu'il y a de moins pire pour eux mais je ne pense pas non plus que ce soit vraiment la panacée, que ce soit la solution. je vais arrêter parce que c'est trop difficile... des enfants en difficulté ou agités etc., ben, ils ont tout à gagner aussi d'être au contact d'autres enfants plus posés. voilà, je le laisse ouvert.</p>
02:59			
03:01	4	En	<p>c'est vraiment ce vers quoi on tend. difficulté à mettre les choses en place. C'est une tension en fait. C'est ce vers quoi on voudrait aboutir et puis on sent que c'est pas si simple que ça. je pense de suite à la discipline positive parce que c'est ce qu'on a essayé de mettre en place, ce qu'on met en place. Je pense aussi à tout ce qui est yoga, méditation, brain gym; tout ce qu'on essaie de faire aussi qui vise au bien-être: auto massage, musique d'ambiance zen. on fait quand même beaucoup de choses pour que... pour qu'ils soient bien. C'est quand même très, très difficile. Pour plein de raisons... c'est un sujet qui est quand même compliqué C'est vrai qu'ils viennent là pour être dans le bien-être, par rapport à d'autres établissements où ils étaient en souffrance. ils sont pas en souffrance, là, les uns avec les autres, c'est... mais on peut pas dire non plus qu'on atteint le bien-être, le calme On retrouve quand même des tensions, de l'agitation. Discipline positive. l'espoir... beaucoup d'espoir on se rend compte que finalement: ça a ses limites. j pense quand même qu'il y a des enfants avec lequel c'est quand même très difficile peut-être qu'on se décourage trop vite. C'est sûr. Je pense qu'il faudrait encore persévérer. Peut-être voir sur du plus long terme on a tendance à se décourager assez vite quand, voilà,</p>

08:42			<p>qu'on met en place plein de choses et puis que... On se rend compte que c'est pas acquis. c'est plus la démarche qui est intéressante que finalement le résultat. Quand même la routine n'a pas de prise... Après, faut voir ici qu'on accueille un public qui est parfois avec des troubles, limite autistiques; enfin voilà, on est sur des pathologies qui sont... voilà, on peut se dire aussi que, face à ces enfants, la discipline positive a peut-être aussi ses limites. J pense qu'il faut persévérer. C'est vrai qu'on a tendance à pas voir la première partie qui est plus sur le travail qu'on fait finalement que sur le résultat. L'estime de soi. C'est quelque chose de fort. je pense que dans cette école, là, on essaie vraiment, vraiment de leur redonner une estime d'eux-mêmes, qu'ils soient fiers d'eux. ça, je ressens que pour beaucoup d'enfants, c'est quand même quelque chose d'important et pour lequel, ils viennent et avec lequel ils repartent en progrès; ça c'est clair. l'encouragement on accueille des enfants qui sont particulièrement en échec scolaire ou en difficulté c'est pas simple parfois d'essayer de revaloriser leur estime les activités qu'on fait par ailleurs sont quand même intéressantes pour ça c'est quelque chose qu'on développe. c'est vraiment important et que ça développe vraiment l'estime de soi des enfants. Toutes les responsabilités qu'ils ont. dans les routines, dans les... les règles de vie, c'est eux qui prennent les responsabilités qu'ils ont pour le coup, on est dans la vraie estime de soi.</p>
09:15 09:26	17	C	la discipline positive a ses limites.
09:27 09:29	18	En	j'ai été formée il y a 2 ans, quand je suis arrivée dans l'école.
09:31 09:38	20	En	l'année dernière, on a fait beaucoup, beaucoup de... d'activités qu'on a mis en place dans l'école. On a fait beaucoup de choses et puis à la maison aussi.
09:47 10:03	26	En	Ouais, ouais, on s'en sert aussi à la maison. Et là pour le coup, je trouve que c'est plus facile. C'est plus facile parce que c'est dans... ben avec des enfants qui sont aussi, bon à part la dernière, mais des enfants qui sont aussi un peu plus... un peu moins difficiles; et du coup, c'est vrai qu'on a des prises, on a plein de choses qui ont bien évoluées et qui sont... qui sont vraiment super!
10:04	27	C	Donc tu en voles plus les limites...
10:07	30	En	En classe.
10:11	33	C	À la maison, tu la trouves plus efficiente?
10:12	34	En	Ouais, ouais.
10:17	37	C	... parent et enseignant; le fait que tu puisses t'en servir à la maison

10:23			et à l'école, est-ce que tu vois une cohérence? Est-ce que tu trouves ça bien que les parents...
10:24	38	En	Oui.
10:25	39	C	... soient formés à la DP?
10:26	40	En	Ah bah oui, oui. Ah oui, ça c'est sûr les deux grands n'ont pas ça à l'école et c'est vrai que... ils voient pas la... Enfin, XXXX par exemple, est beaucoup plus... Ah bah, elle a tout de suite les réflexes, elle a tout de suite le vocabulaire, etc., donc c'est beaucoup plus parlant.
10:39			
10:40	41	C	Donc le fait que parents et enfants soient formés, c'est intéressant?
10:43	42	En	Ah bah oui. Ah oui, oui.
10:45	44	En	Oui c'est sûr!
11:02	46	En	Le harcèlement, y en a mais c'est pas la majorité.
11:05	48	En	Echec scolaire, pas mal quand même.
11:09	50	En	Peut-être les deux tiers
11:12	52	En	Mauvaise estime d'eux-mêmes.
11:14	54	En	problèmes de comportement, d'agitation scolaire... problèmes d'intégration avec les autres aussi.
11:20			
00:06	64	En	Comportement. Agités, ils étaient tout le temps punis. Ça va pas avec les autres; gros problèmes sociaux ouais avec les autres, difficultés scolaires...
00:11			
00:12	65	C	Donc relation à la maîtresse aussi, au maître, à l'adulte difficile?
00:14	66	En	Ah oui, ah oui, oui oui, à oui oui, ouais, ouais.
00:17	68	En	t'en as qu'étaient punis tout le temps.
00:18	69	C	Relations difficiles.
00:19	70	En	Relations difficiles, scolaires.
00:26			
00:32	72	En	quand même ici, ils sont mieux compris. Ils se retrouvent avec des enfants qui sont un peu comme eux. Quand on fait l'activité de Willy, ils sont quand même sensibles au fait que bah eux ont été victimes et que... ça leur fait du mal quand les autres sont... sont durs.
00:44			
00:47	74	En	ils comprennent mieux voilà on sait pourquoi on est là. Donc ça oui, ça marche quand même... ça marche quand même mieux.
00:55			
00:58	76	En	faut pas se leurrer voilà au quotidien c'est quand même très compliqué
01:16			
01:18	78	En	l'idéal. Je pense que c'est quand même de les inclure tout en ayant un personnel qui sait les prendre en main, qui est formé.
01:49			
01:56	85	C	maintenant que tu as été formée en discipline positive, tu penses que, par rapport à l'inclusion...
02:00			
02:02	87	C	tu penses qu'il y a un intérêt à ce que les...
02:04			
02:05	88	En	A carrément!
02:06	89	C	... les enseignants soient formés en discipline positive?
02:07	90	En	Ah, oui.
02:09	92	En	Ah oui. En discipline positive, j pense qu'y a vraiment, un vrai intérêt à ce que tout le monde soit formé, ça c'est clair.
02:13			
02:14	93	C	Toi, tu dirais même tout le monde?
02:16	94	En	Ah tout le monde.

02:19			Et tout le monde aussi: troubles des apprentissages.
02:21	96	En	Savoir ce que c'est un autiste asperger, savoir ce que c'est qu'un précoce, savoir ce que c'est qu'un... trouble de l'attention, hyperactivité, savoir ce que c'est qu'une dyslexie, une dyscalculie, une dysphasie, une dyspraxie, euh...
02:30			
02:31	97	C	Tu penses que ça, ça manque dans la formation?
02:35	100	En	Ah bah oui! ça me paraît juste indispensable!
04:38	123	C	tu penses que c'est quand même bien de leur proposer par exemple d'être formés à la DP?
04:40			
04:41	124	En	Ah, ça c'est sûr. Ah, sur cette partie-là, oui.
04:45	128	En	Ah bah c'est énorme.
04:47	130	En	C'est super important. Et puis, les ateliers discipline positive: on voit qu'en plus, les parents sont super intéressés.
04:53			
04:55	132	En	ils viennent.
04:56	133	C	C'est vous qui... qui faites les formations?
04:58	134	En	on fait toutes les deux.
05:03	136	En	Sur les quarante enfants, y a une dizaine de famille qui vient. Donc, ça fait un quart.
05:07			
05:08	137	C	Parce que certains ont déjà été formés aussi peut-être les années d'avant?
05:09			
05:10	138	En	Ouais aussi, c'est ça. Entre dix et quinze. Voilà, là, on a varié un peu les formules pour avoir plus de... plus de choses. On a fait aussi une après-midi parents-enfants, qui était une innovation; qui existent aux États-Unis, j'crois, qui commence un peu à se faire en France. En fait, c'était suite justement à ce qu'on avait fait cet été avec mes enfants. On avait testé on leur a fait faire des ateliers qui sont des ateliers adultes mais pour qu'ils comprennent... Et on a trouvé que c'était super intéressant parce que, voilà, ils comprenaient de... d'un autre point de vue la DP.
05:39			
05:41	140	En	Et du coup, on a fait ça, avec les familles, c'était super. C'était très sympa.
05:42			
05:56	144	En	Willy, monsieur DP à la récréation C'était un médiateur; mais un médiateur avec des outils DP.
06:23			
06:48	148	En	TEC;
06:50	150	En	les ateliers autour du silence par exemple. Parce que souvent les parents, ils s'épuisent dans le langage. l'atelier du silence, ça c'est quand même quelque chose qui est assez puissant.
07:22			TEF, c'est quelque chose qui les intéresse énormément.
07:24	152	En	Il y en a plein.. Y en a vraiment beaucoup. sur ce que c'est que la fermeté.
07:38			
07:40	154	En	Souvent, ils confondent punition et fermeté. Enfin voilà, le statut de la punition n'est pas bien... entre le... le... l'accord et la punition. Ça c'est quelque chose qui les... qui les marque et qu'ils ont vraiment l'impression de découvrir et c'est super intéressant.
07:52			
07:53	155	C	Donc pour toi, la discipline positive que ce soit pour les enseignants, que ce soit pour les élèves, que ce soit pour les parents: c'est un plus?
08:00			
08:01	156	En	Ah bah tout le monde... Ah bah oui. Ah oui, mais... C'est un plus et puis quand t'es enseignant... enfin voilà, c'est vrai que c'est étonnant que... que le corps enseignant soit pas formé, quoi.
08:07			
08:08	157	C	Même si ça a ses limites?
08:09	158	En	Alors, bah, ça a ses limites, euh... voilà, au moins ici quoi.
08:17			

TRANSCRIPTION ENTRETIEN 7 (E7) – DIRECTRICE (D) – (19:24)

Colonne A : Temps

Colonne B : Tours de parole numérotés

Colonne C : Locuteur (C : Chercheur – D : Directrice)

A	B	C	VERBATIM
00:47	2	D	<p>Inclusion scolaire un idéal. ça serait génial, ça serait l'idéal, si jamais ça pouvait se faire. Mais je pense que, pour certains enfants en besoins vraiment spécifiques, c'est une utopie. c'est une utopie tant que les classes seront à 30 élèves par classe. la pauvre instit, qui se retrouve avec 30 enfants dont un autiste, un TDAH, un précoce, un tout ce qu'on veut; elle a beau être géniale, elle fait comme elle peut, mais pour moi c'est du domaine de l'impossible!</p> <p>l'inclusion: oui dans des classes à 15-20, oui. Pas dans des classes à 30</p> <p>Et puis, quand on dit « on met une AVS », les AVS, elles sont là 2h par jour ou elles sont maintenant de plus en plus mutualisées entre plusieurs enfants très compliqué.</p> <p>c'est un très, très vaste sujet de débat qui pour moi n'est pas lié forcément à la compétence des enseignants, qui peuvent être tops mais qui peuvent être aussi à bout dans une classe à 30</p> <p>Donc l'inclusion, il y a un moment où elle a vraiment ses limites.</p> <p>Le bien-être</p> <p>C'est la clé de tout apprentissage. Ce mot-là, il résonne beaucoup parce que pour moi on ne peut pas apprendre s'y a pas un climat de bien-être dans la scolarité de l'enfant. C'est l'idée de mon école. C'est vraiment l'école du bien-être.</p> <p>mais même si on a l'impression que les enfants réussissent super bien, ils peuvent être profondément malheureux et ça on s'en aperçoit pas.</p> <p>le nombre de précoces que je reçois qui sont brillants scolairement, et qui sont profondément en mal-être... ils sont seuls, ils sont sans amis, ils s'font harceler... Pour certains, c'est des situations vraiment difficiles.</p> <p>le bien-être: indispensable pour moi pour les apprentissages et pas forcément assez respecté.</p>
03:50			
03:53	4	D	<p>La discipline positive tu prêches une convaincue!</p> <p>intuitivement, avant de connaître la discipline positive, je faisais de la discipline positive.</p> <p>c'est quelque chose de très important pour des enfants, particulièrement à besoins spécifiques, d'avoir un vrai cadre. Tout enfant a besoin d'un cadre mais ces enfants là encore plus.</p> <p>le cadre, ça veut pas dire de l'autoritarisme. Le cadre, ça veut dire des choses bien définies, décidées avec l'enfant, posées (alors décidées ou non d'ailleurs avec l'enfant) mais en tout cas que l'enfant</p>

		<p>connait et derriere lesquelles il est obligatoire de mettre de la bienveillance.</p> <p>la discipline positive, elle represente vraiment ce que je disais a mes parents d'élèves, avant de connaître les mots de... de fermeté et bienveillance, c'était le cadre et la bienveillance</p> <p>ce sont des outils</p> <p>C'est un état d'esprit... mais ce n'est pas la panacée!</p> <p>les 3 années précédentes, les outils étaient vraiment intégrés par les élèves...</p> <p>Autant cette année, où j'ai sur 40 élèves 27 qui sont TDA/H, la discipline positive... a vraiment ses limites</p> <p>pour moi, c'est une obligation d'être ferme et bienveillant... mais ce n'est pas pour autant que c'est LA solution miraculeuse à tous les problèmes.</p> <p>ce sont des outils qui sont pour moi très intéressants à utiliser et je pense que tout enseignant de n'importe quelle école devrait utiliser ces outils de discipline positive (c'est pas pour rien que je suis allée jusqu'à la certification hein, c'est que je pense que c'est vraiment important)... mais ça ne résout pas tout.</p> <p>de toute façon ça Adler le disait très bien: c'est un outil du long terme. C'est pas un outil qui va résoudre tout au jour le jour. Si on pense que c'est la baguette magique qui va aider à tout résoudre, on se trompe</p> <p>L'estime de soi</p> <p>elle va très bien avec le bien-être.</p> <p>j'ai des élèves qui n'ont aucune estime d'eux; aussi bien le brillant précoce que le en échec scolaire.</p> <p>Le brillant précoce: il a aucune estime de lui-même parce que: il a pas d'amis souvent. Comme il a pas d'amis, ben, il se sent nul, bon à rien, méchant (toutes façons on lui dit suffisamment en général) donc pas digne d'être aimé par les autres. il a une estime de lui-même très, très faible. Après, il va donner une impression d'avoir une très haute estime de lui. Il va pouvoir développer un comportement prétentieux, imbu de sa p'tite personne parfois, mais ça cache un vrai problème d'estime de lui.</p> <p>Et celui qui est en échec: lui, socialement, il va plutôt bien. Donc, il a plutôt pas mal de copains. Mais par contre, l'estime de soi, elle va être catastrophique en termes scolaires: « je suis nul », « je suis bon à rien », « j'y arriverai jamais ».</p> <p>la discipline positive est un outil qui permet, entre autres, d'avoir du bien-être et de l'estime de soi. Mais c'est un outil parmi tant d'autres.</p> <p>Dans le bien-être, nous, on fait : du théâtre, du tchi Kong, du yoga, de la relaxation, de la réflexologie... Il y a tout un panel de choses qu'on met en place.</p> <p>la discipline positive, c'est un outil au service de ça; un outil au service du bon climat scolaire, pour que l'enfant se sente bien dans sa peau, bien avec les autres.</p> <p>c'est super important!</p> <p>à Talentiél, c'est une matière, la discipline positive, en fait; alors je l'appelle « la socialisation » mais c'est une vraie matière qu'on enseigne les après-midi, quasiment tous les après-midi de septembre</p>
--	--	---

09:29			<p>à décembre, le temps de mettre en place tous les outils pédagogiques... enfin, tous les outils de la discipline positive. C'est très, très bien fait, il y a pleins, pleins d'ateliers. Ils sont extrêmement bien faits et les enfants adhèrent et sentent qu'y a du concret et aiment les jeux de rôles. Ça leur parle.</p> <p>après, de janvier à juin, la discipline positive c'est surtout le TEC qu'on fait une fois par semaine.</p> <p>la roue des choix</p>
10:53	10	D	<p>l'inclusion...hum... jolie idée.</p> <p>l'idéal,</p> <p>Mon école ne devrait pas exister.</p> <p>j'ai voulu il la créer avec l'éducation nationale. On m'a dit que j'étais trop avant-gardiste</p> <p>Mais pour moi, mon école ne devrait pas exister. Mais elle est obligée d'exister parce que dans... Quand on a 30 gamins, on peut pas prendre soin de chacun à titre individuel.</p> <p>c'est un joll rêve, pour moi, l'inclusion. C'est l'idéal.</p> <p>à 30 dans les classes, c'est pas possible l'inclusion.</p>
11:26			
11:46	22	D	<p>, j'ai d'abord été maman discipline positive, puis maîtresse, puis formatrice, puis certifiée</p> <p>j'ai fait à peu près tout le parcours. Il me semble indispensable que mes parents d'élèves puissent avoir des bases de compréhension de ce qu'on fait en classe sur la discipline positive.</p> <p>Parce que, s'il y a pas le triptyque parents-enfants-enseignant, c'est vraiment dommage.</p> <p>idéalement, dans le meilleur des mondes, ça serait que ce qui se passe à l'école, en terme de discipline positive et en terme d'outils, les parents puissent être outillés de la même façon à la maison pour pouvoir vraiment faire une cohérence, pour l'enfant, entre les systèmes éducatifs à la maison et à l'école.</p> <p>je fais ça sous plusieurs formes.</p> <p>j'ai une réunion de rentrée qui est une réunion obligatoire, dans cette formation, j'ai 4h de formation en discipline... qui sont la conférence de base mais que j'étoffe avec déjà un certain nombre d'outils de base que... qui me semblent les plus importants pour commencer cette année.</p> <p>Comme ça, au moins, ils ont tous une fois par an des notions de base de discipline positive</p> <p>Ensuite en fait, en fonction des années, je varie les formules. J'ai fait les formules 7 ateliers de parents, donc les 7 soirs.</p> <p>je l'ai fait sous forme de 2 gros samedis; ça je l'ai fait 2 ans sous forme de 2 gros samedis</p> <p>la difficulté, c'est: comme tous les ans je remets la moitié des élèves dans l'éducation nationale, j'ai la moitié de nouveaux et la moitié d'anciens. Les anciens, ils connaissent déjà les ateliers ils reviennent pas forcément.</p> <p>j'ai créé des sessions d'approfondissement et des formations donc différentes pour les nouveaux parents et les anciens parents.</p> <p>normalement, on parle pas mal de discipline positive à Talentiel.</p> <p>ce qui est extra pour moi, c'est que parmi les parents formés, il y en a</p>

14:34			4 qui sont allés plus loin et qui sont aujourd'hui des formateurs.
14:38	26	D	c'est vraiment top. C'est chouette.
14:48			là aussi, c'est pas parce que les parents ont écouté un atelier que miraculeusement tout va bien se passer à la maison.
14:49	28	D	Mais, au moins, de savoir qu'ils ont écouté l'atelier, je peux me poser là-dessus lors des rendez-vous avec les parents.
15:09			je fais des rendez-vous assez DP, même avec les parents; en fait, même dans ma façon d'être avec les parents, c'est DP. Mais, dans les outils, dans les choses que je propose en aide pendant les rendez-vous, je me réappuie sur ce qu'ils ont vu pendant les ateliers.
15:23	32	D	Mais les parents, ils viennent à Talentiel parce qu'ils sont à bout. L'enfant est à bout mais les parents sont à bout. votre enfant qui ne veut plus aller à l'école, qui pleure tous les jours, qui se fait harceler, frapper, humilier... les parents, quand ils viennent ici... je ne reçois pas que l'enfant, je reçois la famille. Donc le bien-être... évidemment ça développe le bien-être chez les parents aussi quoi. C'est... c'est une évidence.
16:35			
16:47	36	D	J pense être une des seules écoles, en France, qui fait ce modèle économique là; parce que c'est un modèle qui fragilise du coup toujours économiquement mon école, hein. C'est beaucoup plus facile de faire croire aux parents qu'y a pas de solution sans leur école. Non, non. Moi, je dis aux parents: l'école elle a un coup. Mon honnêteté, c'est de vous dire aujourd'hui votre enfant il est prêt. il est armé pour aller dans la vraie vie. il sait lui qui il est, il sait comment il fonctionne, il a une bonne estime de lui-même, une bonne confiance en lui et il peut, il peut repartir. il sait résoudre des conflits. les anciens de Talentiel. Il y a des fois des élèves qui arrivent avec leur bulletin trimestriel qui sont hyper fiers de montrer qu'ils sont heureux, qu'ils vont bien. on a pas mal de contacts encore avec les anciens.
17:58			
18:22	46	D	J'ai un lien déjà avec l'inspecteur de la circonscription, donc l'inspecteur éducation nationale, à qui je dis, que ce soit au retour en primaire ou au retour en collège, il connaît le nom de tous les enfants qui repartent et leurs particularités. J'ai des besoins particuliers de dérogation pour un enfant qui a vraiment besoin de retourner dans un collège particulier dans le public: il m'aide. J'ai un très, très bon contact avec le... un des privés à Pontoise (qui est un privé non confessionnel) où y a peu de classes puisqu'y a que 2 classes par niveau donc les enfants sont connus individuellement et ça c'est important. mais en fait, en fonction du profil de l'enfant en CM2, je l'oriente plutôt dans le public ou dans le privé. Il y a pas de généralité, ça dépend vraiment du profil de chacun.
19:18			

Annexe 27 : Etude secondaire – Questionnaire élève - Réponses brutes

Horodateur	Tu es...	Tu es...	Es-tu actuellement scolarisé(e)
4/19/2018 11:17:23	un garçon	Précose	Oui
4/19/2018 15:35:40	une fille	Précose	Oui
4/19/2018 18:54:34	une fille	Précose	Oui
4/29/2018 16:29:26	une fille	ne souhaite pas préciser	Oui
6/26/2018 10:15:18	un garçon	Précose	Oui
6/27/2018 9:36:33	une fille	Précose	Oui
6/27/2018 9:54:24	un garçon	TDAH + Précose	Oui
6/27/2018 10:32:59	un garçon	Précose	Oui
6/27/2018 10:36:45	un garçon	Dys + précose	Oui

Si oui, depuis quand?	As-tu été scolarisé à l'école?	Si oui, combien d'années?	Si oui, quel(s) étai(en)t le(s)
Novembre 2016	Non		
Depuis le cp	Non		
Septembre 2017	Non		
depuis 4 ans	Oui	4 années : CE1, CE2, CM1 et CM2	
3 ans	Non		
2 ans	Non		
3 ans	Non		
	Non		
	Non		

Pourquoi as-tu été scolarisé(e)?	Pourquoi as-tu été scolarisé(e)?	Regrettes-tu ce choix de scolarisation?	Recommanderais-tu cette scolarisation?
Mal-être scolaire	Projet pédagogique de l'école	Non	Oui
Mal-être scolaire	Projet pédagogique de l'école	Non	Oui
Difficultés scolaires	Difficultés scolaires	Non	Oui
Ennui	Mal-être scolaire	Oui	Non
Difficultés comportementales	Mal-être scolaire	Non	Oui
Mal-être scolaire	Difficultés comportementales	Non	Oui
Difficultés comportementales	Mal-être scolaire	Non	Oui
Mal-être scolaire	Difficultés scolaires	Non	Oui
Difficultés comportementales	Mal-être scolaire	Non	Oui

As-tu été formé à la Disc	As-tu adhéré à cette mét	As-tu mis en place certai	Si oui, lesquels?
Oui	Oui	Oui	Ça m'agace quand... et la
Oui	Oui	Oui	ça m'agace quand, j'aimé
Oui	Oui	Oui	TEC
Oui	Oui	Oui	Les 4 R et "ça m'agace c
Oui	Oui	Oui	ça m'agace quand j'aimer
Oui	Oui	Oui	La technique "Ignorer"
Oui	Oui	Non	
Oui	Oui	Oui	Les règles de conduite
Oui	Oui	Oui	consentration
Es-tu satisfait des résult	Que t'a apporté la DP ex	Recommanderais-tu cette	Évalue ton BIEN-ÊTRE s
	4 De la bonne humeur.	Oui	2
	4 Du bien	Oui	2
	3 Rien	Oui	4
	3 Les autres arrêtent plus f	Oui	3
	4 du calme	Oui	2
	3 Le bien-être	Oui	2
	3 De la joie	Oui	1
	5 le respé	Oui	1
	4 la calme	Oui	2
AVANT... [les enseignants	AVANT... [les enseignants	AVANT... [j'étais content	AVANT... [j'étais content
Non	Non	Oui	Non
Non	Non	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Non
Non	Non	Oui	Non
Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non
Non	Non	Oui	Non
AVANT... [j'aimais ma cla	AVANT... [j'étais content	AVANT... [j'avais beauco	AVANT... [j'étais bien app
Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Non	Non
Non	Non	Oui	Oui
Non	Non	Non	Non
Oui	Non	Oui	Non
Non	Non	Non	Non
Non	Oui	Non	Non

AVANT... [j'avais peur de	AVANT... [j'avais peur à	Évalue ton BIEN-ÊTRE s	AUJOURD'HUI... [les en
Oui	Oui		4 Oui
Oui	Non		4 Oui
Non	Non		5 Oui
Non	Non		2 Non
Non	Non		5 Oui
Oui	Oui		5 Oui
Oui	Oui		5 Oui
Oui	Oui		5 Oui
Non	Non		4 Oui
AUJOURD'HUI... [les en	AUJOURD'HUI... [je suis	AUJOURD'HUI... [je suis	AUJOURD'HUI... [j'aime
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Non	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
AUJOURD'HUI... [je suis	AUJOURD'HUI... [j'ai be	AUJOURD'HUI... [je suis	AUJOURD'HUI... [j'ai pe
Oui	Non	Non	Oui
Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Non
Non	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Non
Non	Oui	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Non
Non	Oui	Oui	Non
AUJOURD'HUI... [j'ai pe	Évalue ton ESTIME DE T	Évalue ton ESTIME DE T	Selon toi, la DP a-t-elle c
Non	2	4	Oui
Non	3	4	Non
Non	4	5	Oui
Non	2	3	Non
Non	2	4	Oui
Non	2	5	Oui
Non	1	4	Non
Non	1	5	Oui
Non	3	5	Oui

Dans quelles proportions	Pourquoi?	Accepterais-tu que je pre	Si oui, merci de renseign
5	Pour mon bien être.	Non	
3	Parce que ça n'intéresse	Non	
1	Je sais pas	Non	
2	Ca n'a pas beaucoup aidé	Non	
3	Il n'y a pas que cela qui	Non	
4	(Non renseigné)	Non	
2	parce que je ne l'utilise pas	Non	
5	Elle m'a aidé a bien parlé	Non	
5	calmé	Non	
Tu as quel âge?	Si oui, dans quel niveau?	Si oui, où es-tu scolarisé	Si oui, où es-tu scolarisé
8			
8 ans			
9			
9 ans			
9 ans		Ecole primaire	
10 ans			
8 ans			
10 ans			
9			
Si oui, où es-tu scolarisé	Si oui, où es-tu scolarisé	Si oui, en quelle classe	En quelle classe es-tu cette année?
			Cm1
			Cm1
			CM1
			CM2
			cm1
			CM1
			CM1
			CM1
			CM1

Annexe 28 : Etude secondaire – Questionnaire parent – Réponses brutes

Horodateur	Votre enfant est...	Votre enfant est...	Votre enfant est-il actuel
4/19/2018 10:05:43	une fille	Précoce et Asperger	Oui
4/19/2018 11:23:53	un garçon	Précose	Oui
4/19/2018 11:29:29	un garçon	Précose	Oui
4/19/2018 15:42:06	une fille	Précose	Oui
4/19/2018 19:03:06	un garçon	HP et TDAH	Oui
4/24/2018 17:45:11	un garçon	Précose	Oui

Si oui, depuis quand?	Votre enfant a-t-il été scolarisé	Si oui, combien d'années	Quel(s) étai(en)t le(s) niveau(s)
depuis septembre 2014	Non		
	2015	Non	
Nov 2016	Non		
	2016	Non	
Septembre 2017	Non		
3 ans	Non		

Pourquoi avez-vous fait le	Pourquoi avez-vous fait le	Regrettez-vous ce choix de	Recommanderiez-vous ce
Mal-être scolaire	Difficultés comportemental	Non	Oui
Mal-être scolaire	Difficultés comportemental	Non	Oui
Mal-être scolaire	Projet pédagogique de l'éc	Non	Oui
Mal-être scolaire	Projet pédagogique de l'éc	Non	Oui
Difficultés scolaires	Dysfonctionnement(s) adrr	Non	Oui
Difficultés comportemental	Mal-être scolaire	Non	Oui

L'avez-vous déjà fait?	Avez-vous été formé à la	Avez-vous adhéré à cette	Avez-vous mis en place ce
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Non	Oui	Oui	Oui
Non	Non	Oui	Non
Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Non

Si oui, lesquels?	Êtes-vous satisfait des rés	Que vous a apporté la DP	Recommanderiez-vous ce
Les temps de pause avant		4 la patience, la maîtrise de	Oui
Tef, temps de pause, liste		5 Un équilibre dans les relati	Oui
Temps de pause TEF sim		4 Du recul , un chemin , de l	Oui
		4 Meilleure communication a	Oui
Les Généralités de la DP		5 Une aide à l'education	Oui
		4 valoriser l'enfant, apprendr	Oui

L'avez-vous déjà fait?	Évaluez le BIEN-ÊTRE scs	AVANT... [les enseignants	AVANT... [les enseignants
Oui		2 Oui	Oui
Oui		1 Non	Non
Oui		2 Oui	Non
Oui		2 Non	Non
Oui		1 Non	Non
Non		1 Non	Non

AVANT... [mon enfant était	AVANT... [mon enfant était	AVANT... [mon enfant aim	AVANT... [mon enfant était
Oui	Non	Non	Non
Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Non
Oui	Non	Non	Non
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Non	Oui	Non

AVANT... [mon enfant avait	AVANT... [mon enfant était	AVANT... [mon enfant avait	AVANT... [mon enfant avait
Non	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Non	Non
Non	Non	Non	Non
Non	Non	Oui	Non
Oui	Oui	Oui	Non
Oui	Non	Oui	Oui

Évaluez le BIEN-ÊTRE scs	AUJOURD'HUI... [les ense	AUJOURD'HUI... [les ense	AUJOURD'HUI... [mon enf
	4 Non	Oui	Oui
	5 Oui	Oui	Oui
	4 Oui	Oui	Oui
	4 Oui	Oui	Oui
	5 Oui	Oui	Oui
	4 Oui	Oui	Oui

AUJOURD'HUI... [mon enf	AUJOURD'HUI... [mon enf	AUJOURD'HUI... [mon enf	AUJOURD'HUI... [mon enf
Non	Oui	Non	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Non	Non
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui
Oui	Oui	Oui	Oui

AUJOURD'HUI... [mon enf	AUJOURD'HUI... [mon enf	AUJOURD'HUI... [mon enf	Évaluez l'ESTIME DE SOI
Oui	Non	Oui	2
Oui	Non	Non	2
Non	Non	Non	3
Oui	Oui, Non	Non	3
Oui	Non	Non	2
Oui	Oui	Non	2

Évaluez l'ESTIME DE SOI Selon vous, la DP a-t-elle (Dans quelles proportions? Pourquoi?

5 Oui, Non	3 La DP seule n'explique pas
3 Oui	5 Il nous le dit et nous lavons
4 Oui	4 Il reconnaît ses erreurs et :
4 Oui, Non	4 Car cela encourage l'enfAr
5 Oui	5 Cette méthode est bien ad
4 Oui	4 l'apaisement et le contrôle

Accepteriez-vous que je pr Si oui, merci de renseigner Quel âge a-t-il?

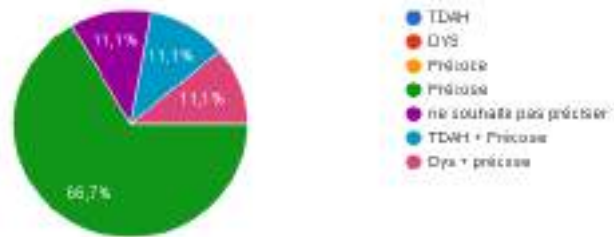
Non	9 ans	En quelle classe est-il cette
Oui	monique.ensuque@hotmail	CM2
Oui	odileolga@hotmail.fr	8 CM1
Non	8 ans	Cm 1
Non	8 ans	Cm1
Oui	mandot.severine@orange. 10 ans	CP/CE1
		cm2

Annexe 29 : Etude secondaire - Questionnaire élève – Réponses traitées



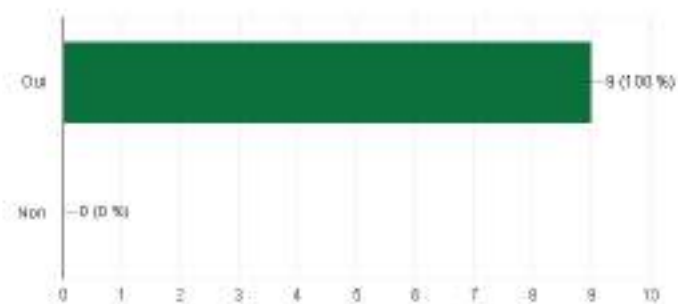
Tu es...

9 réponses



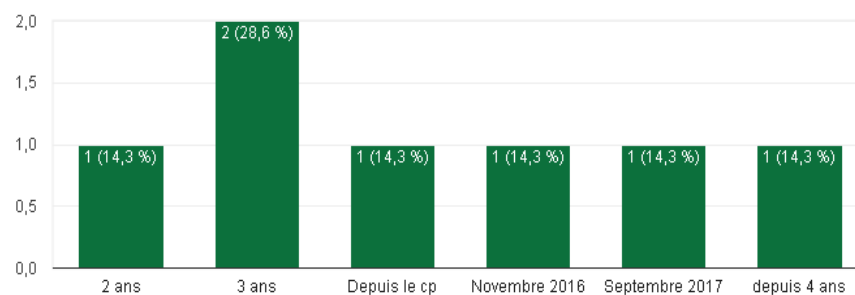
Es-tu actuellement scolarisé à l'école Talentiel?

9 réponses



Si oui, depuis quand?

7 réponses



As-tu été scolarisé à l'école Talentiel par le passé? (Ancien élève)

9 réponses

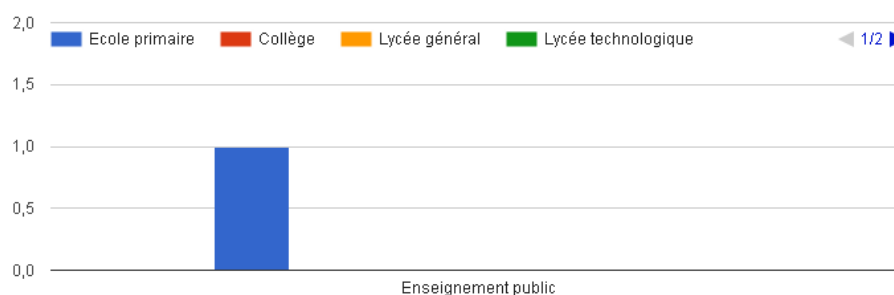


Si oui, combien d'années scolaires et quel(s) étai(en)t le(s) niveau(x) concerné(s)?

Une réponse

4 années : CE1, CE2, CM1 et CM2

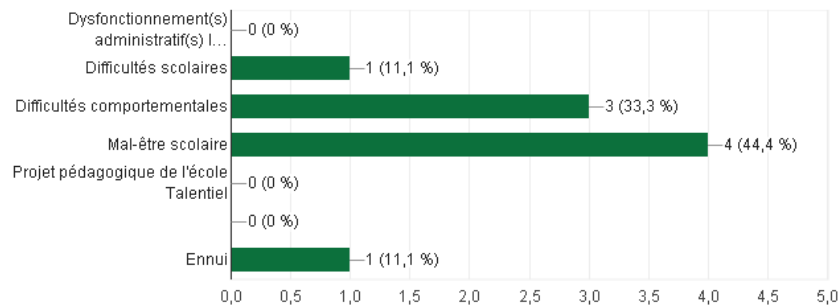
Si oui, où es-tu scolarisé actuellement?



Choix de l'établissement

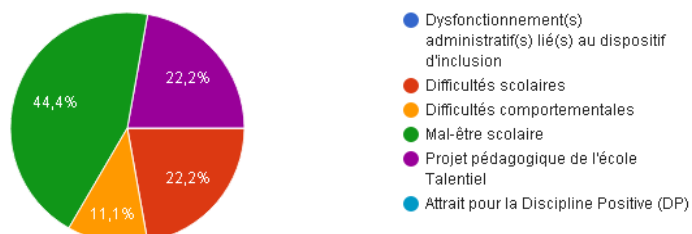
Pourquoi as-tu été scolarisé à l'école Talentiel? (Cocher LA raison principale)

9 réponses



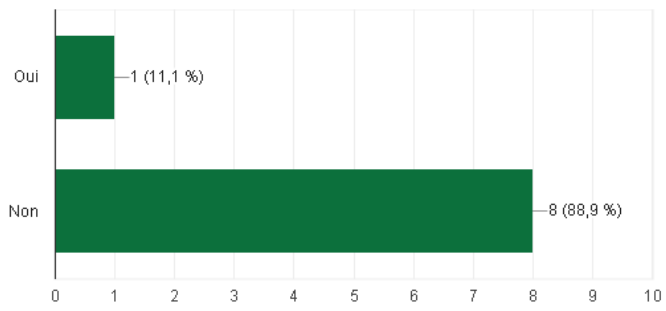
Pourquoi as-tu été scolarisé dans cet établissement? (Cocher LES raisons secondaires)

9 réponses



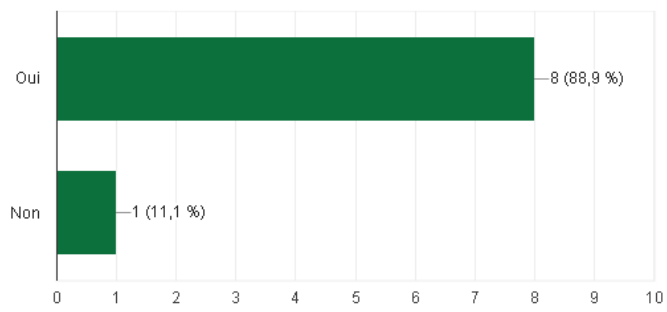
Regrettes-tu ce choix de scolarisation hors éducation nationale?

9 réponses



Recommanderais-tu cette forme de scolarisation à d'autres élèves dans la même situation?

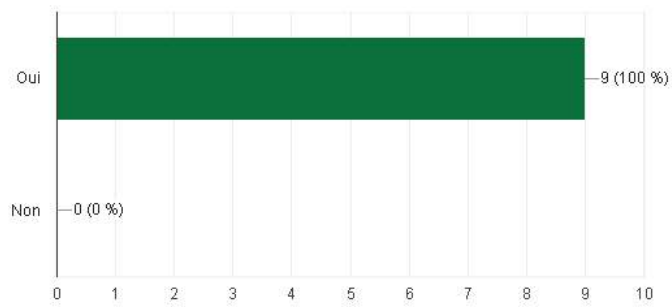
9 réponses



Discipline Positive (DP)

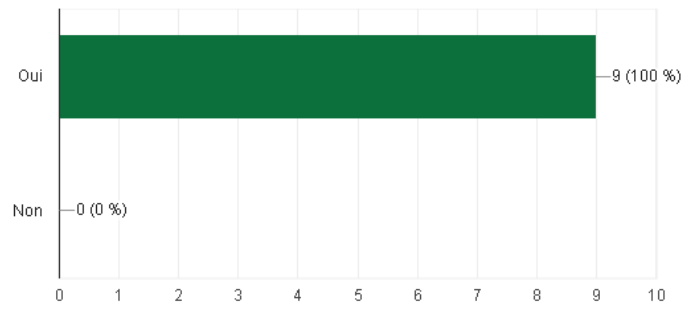
As-tu été formé à la Discipline Positive?

9 réponses



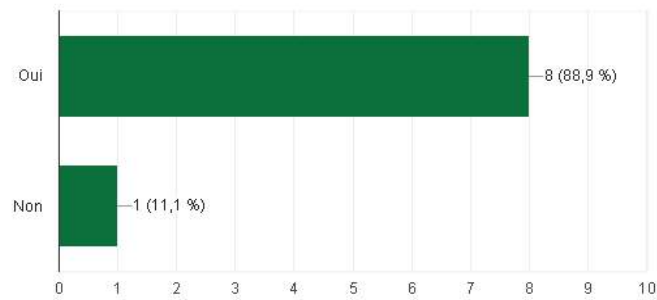
As-tu adhéré à cette méthode éducative?

9 réponses



As-tu mis en place certains outils?

9 réponses



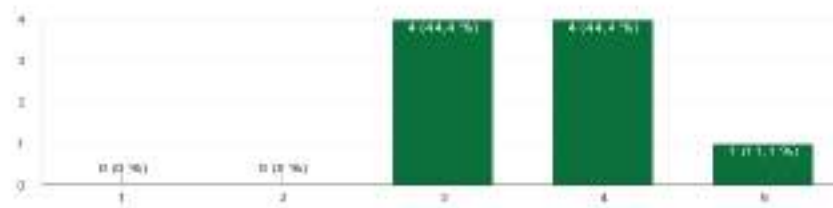
Si oui, lesquels?

8 réponses

- Ça magace quand... et la roue des choix
- ce m'agace quand, j'ai aimé que, acufflec 4R de la réparation
- T&C
- Les 4R et "ça magace quand tu... j'ai aimé que tu amtes."
- ça magace quand j'ai aimé que et ignorer
- La technique "ignorer"
- Les règles de conduite
- consentation

Es-tu satisfait des résultats?

8 réponses



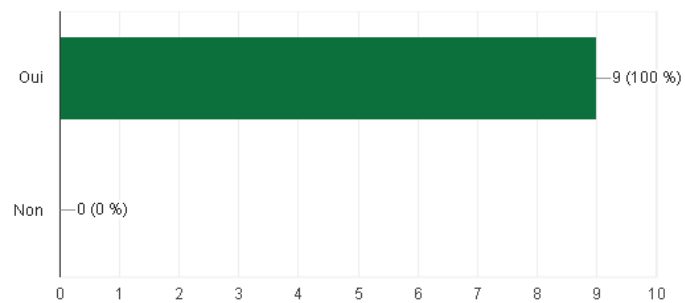
Que t'a apporté la DP exactement?

9 réponses

De la bonne humeur.
Du bien
Rien
Les autres arrêtent plus facilement quand on leur demande
du calme
Le bien-être
De la joie
le respé
la calme

Recommanderais-tu cette méthode éducative à d'autres élèves?

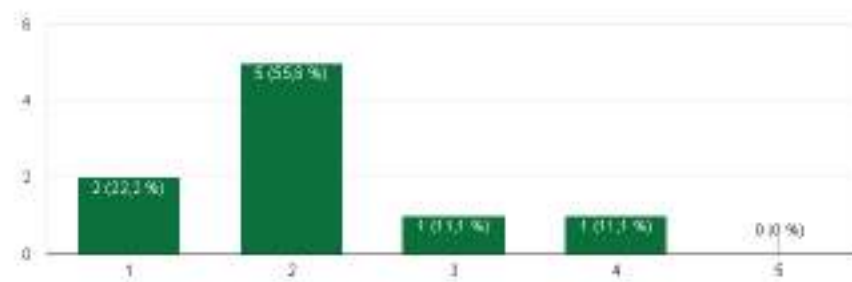
9 réponses



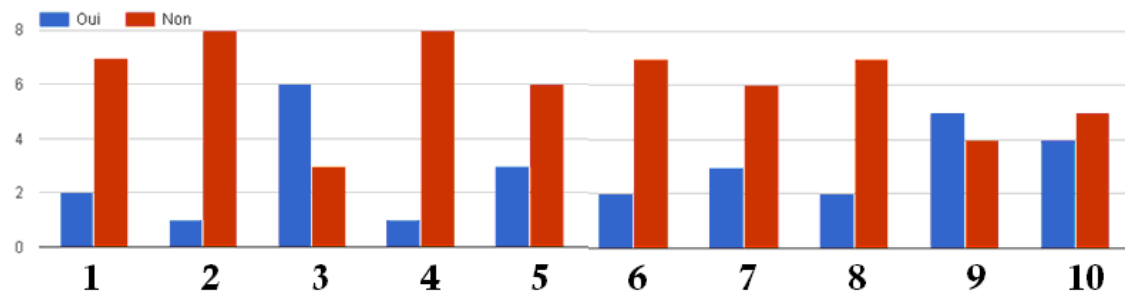
Bien-être scolaire

Évalue ton BIEN-ÊTRE scolaire AVANT ton entrée à l'école Talentiel:

9 réponses

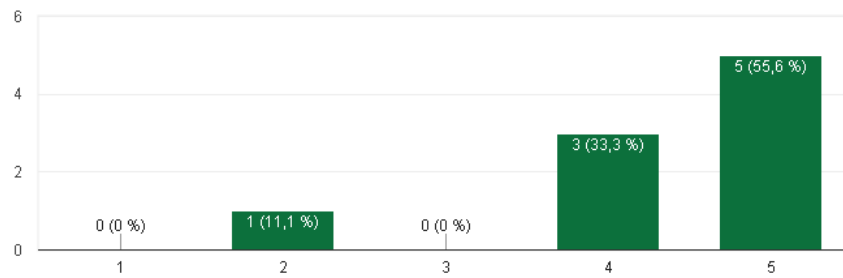


AVANT...

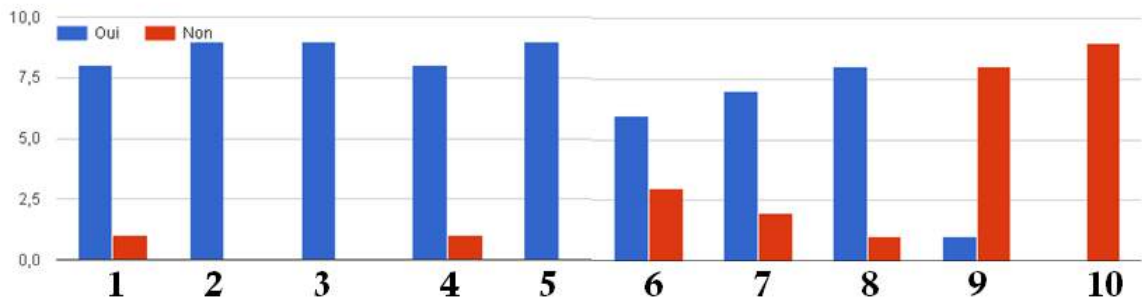


Évalue ton BIEN-ÊTRE scolaire AUJOURD'HUI:

9 réponses



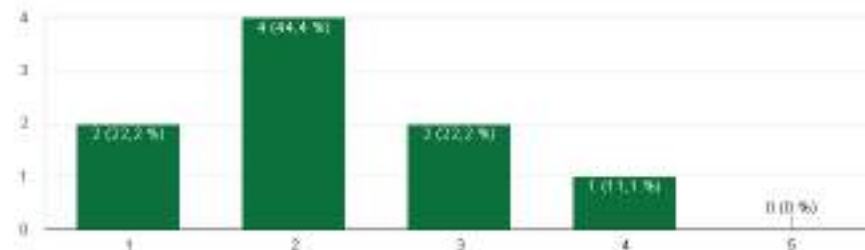
AUJOURD'HUI...



Estime de soi

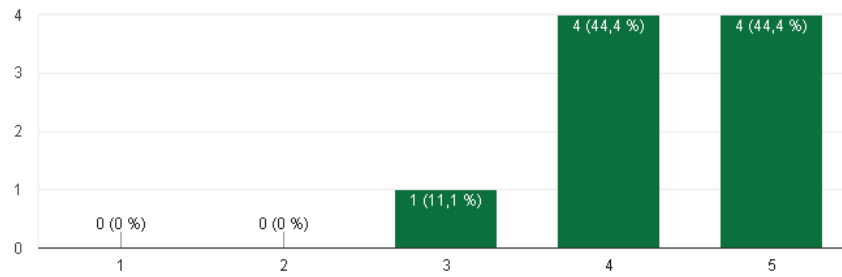
Évalue ton ESTIME DE TOI AVANT ton entrée à l'école Talentiel:

5 réponses



Évalue ton ESTIME DE TOI AUJOURD'HUI:

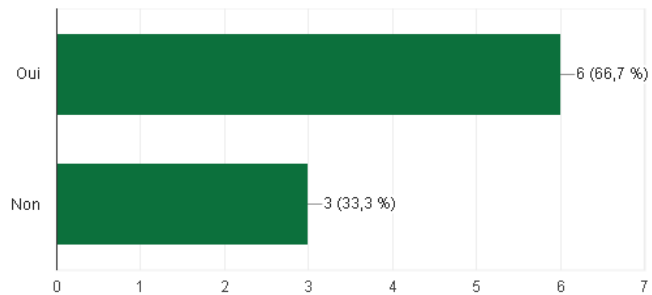
9 réponses



Rôle de la Discipline Positive (DP)

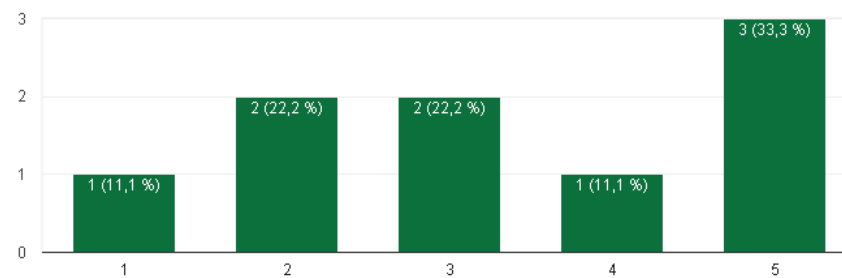
Selon toi, la DP a-t-elle contribué de manière significative à ces évolutions en terme de bien-être scolaire et d'estime de toi?

9 réponses



Dans quelles proportions?

9 réponses



Pourquoi?

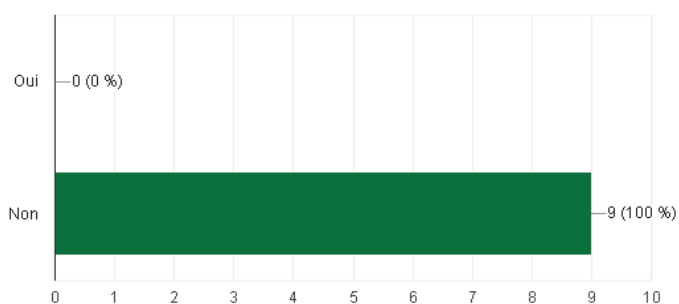
9 réponses

Pour mon bien être.
Parce que ça n'intéressent Pas les élèves
Je sais pas
Ça n'a pas beaucoup aidé mais je ne sais pas pourquoi
Il n'y a pas que cela qui m'a aidé ! Grâce à la maîtresse je ne mannie plus (Non enseigné)
parce que je ne l'utilise pas
Elle m'a aidé a bien parlé
calmé

Bilan

Accepterais-tu que je prenne contact avec toi afin d'approfondir certains points lors d'un entretien de 30 minutes environ?

9 réponses

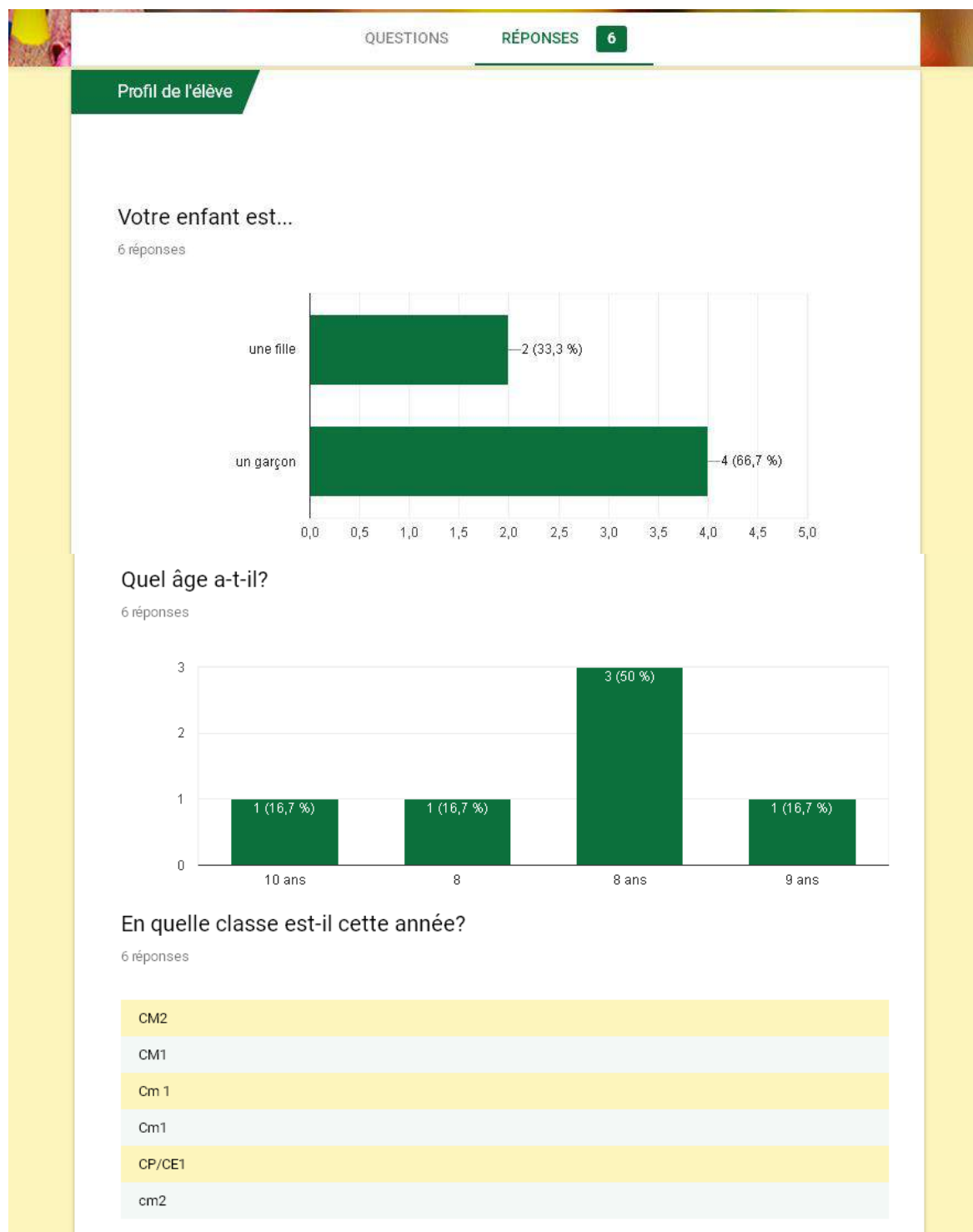


Si oui, merci de renseigner une adresse mail valide:

0 réponse

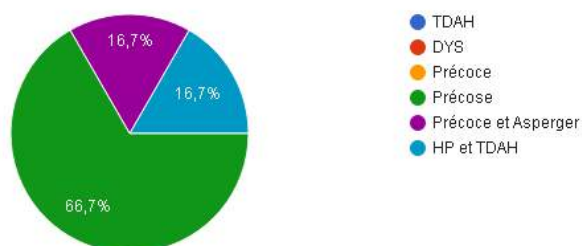
Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Annexe 30 : Etude secondaire - Questionnaire parent – Réponses traitées



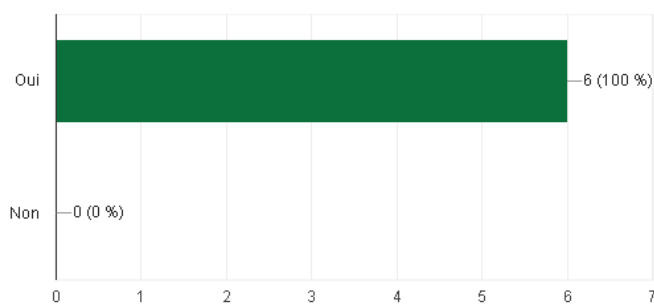
Votre enfant est...

6 réponses



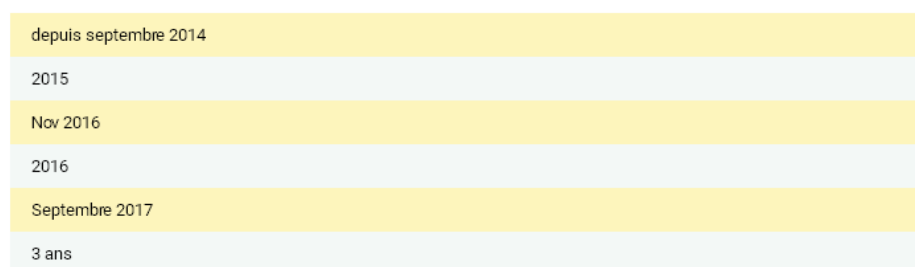
Votre enfant est-il actuellement scolarisé à l'école Talentiel?

6 réponses



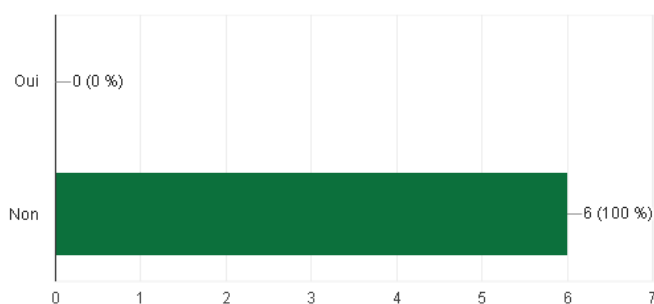
Si oui, depuis quand?

6 réponses



Votre enfant a-t-il été scolarisé à l'école Talentiel par le passé? (Ancien élève)

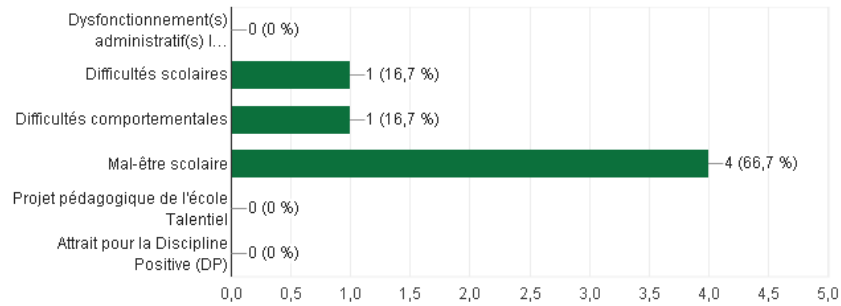
6 réponses



Choix de l'établissement

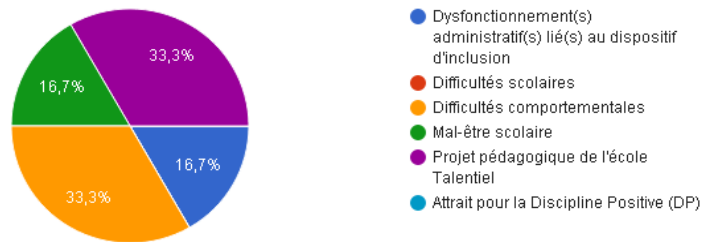
Pourquoi avez-vous fait le choix de scolariser votre enfant à l'école Talentiel? (Cocher LA raison principale)

6 réponses



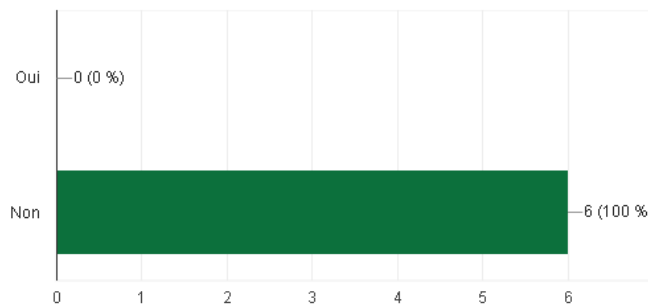
Pourquoi avez-vous fait le choix de scolariser votre enfant dans cet établissement? (Cocher LES raisons secondaires)

6 réponses



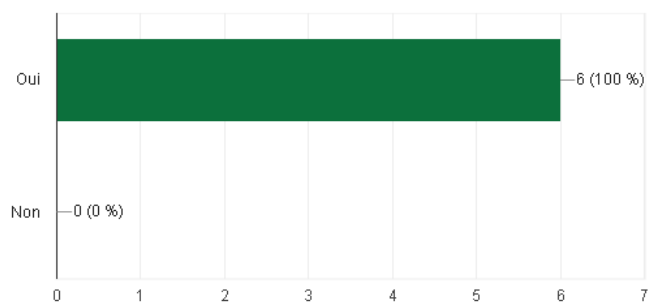
Regrettez-vous ce choix de scolarisation hors éducation nationale?

6 réponses



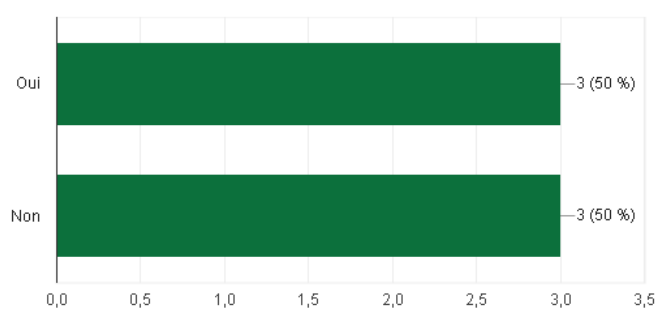
Recommanderiez-vous cette forme de scolarisation à d'autres familles dans la même situation?

6 réponses



L'avez-vous déjà fait?

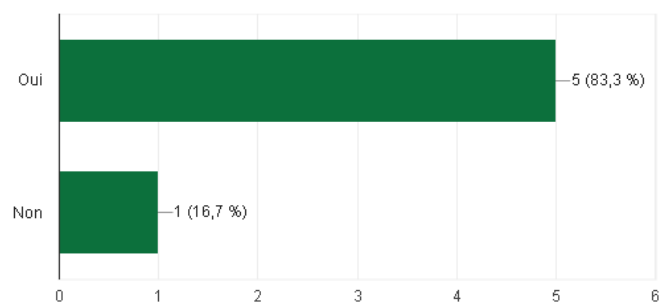
6 réponses



Discipline Positive (DP)

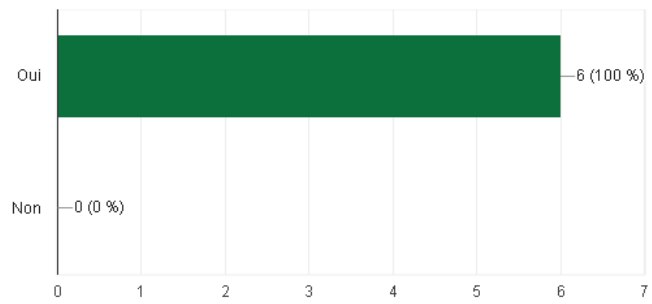
Avez-vous été formé à la Discipline Positive?

6 réponses



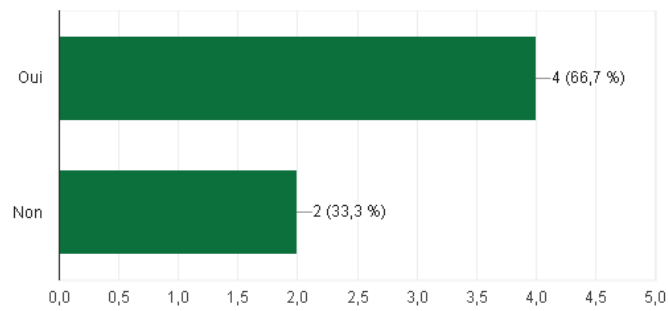
Avez-vous adhéré à cette méthode éducative?

6 réponses



Avez-vous mis en place certains outils?

6 réponses



Si oui, lesquels?

4 réponses

Les temps de pause avant de réagir trop vite, la précision de nos attentes, mise en place d'objectifs réalisables, les encouragements, les 3R

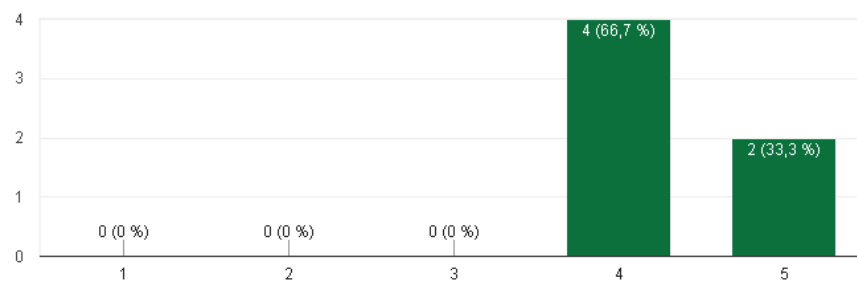
Tef, temps de pause, liste de tâches

Temps de pause TEF simplifié

Les Généralités de la DP

Êtes-vous satisfait des résultats?

6 réponses



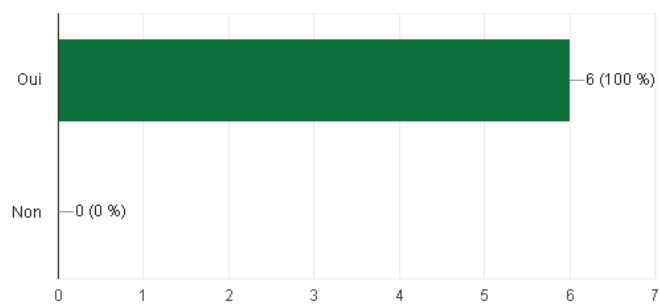
Que vous a apporté la DP exactement?

6 réponses

la patience, la maîtrise de mes réactions, un regard positif en toutes circonstances
Un équilibre dans les relations familiales, mes enfants savent mettre des mots sur leurs émotions ce qui les aide à mieux les gérer
Du recul, un chemin, de la réflexion
Meilleure communication avec mon enfant
Une aide à l'éducation
valoriser l'enfant, apprendre de ses erreurs

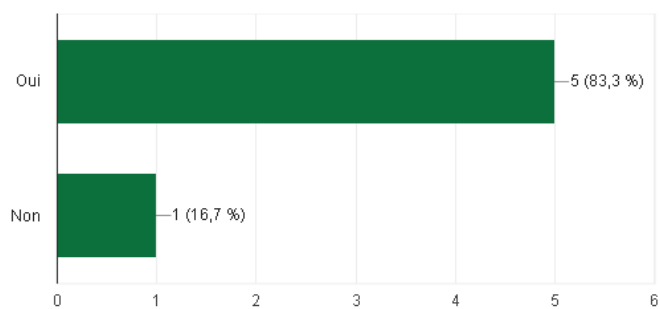
Recommanderiez-vous cette méthode éducative à d'autres familles?

6 réponses



L'avez-vous déjà fait?

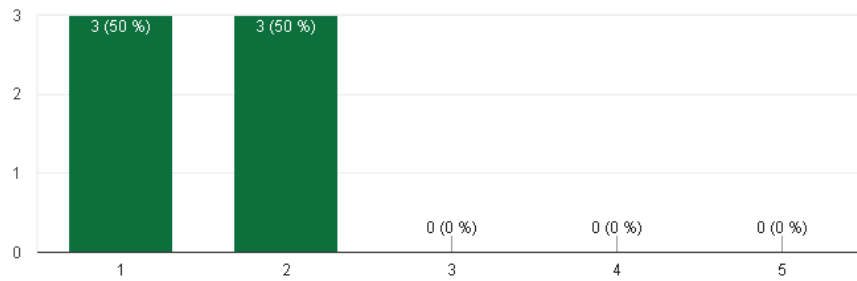
6 réponses



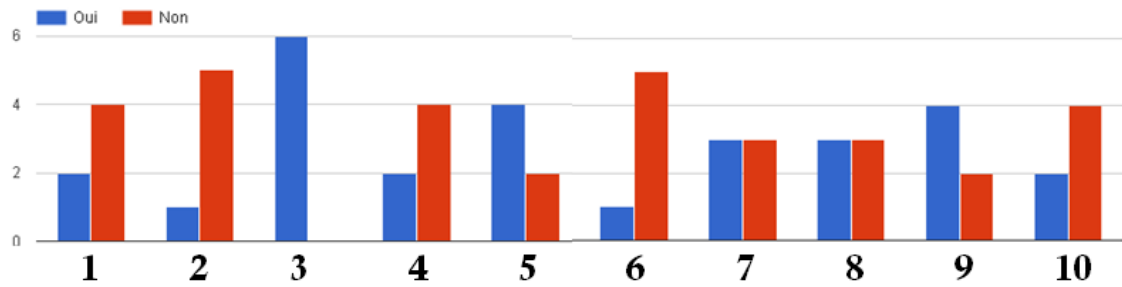
Bien-être scolaire

Évaluez le BIEN-ÊTRE scolaire de votre enfant AVANT son entrée à l'école Talentiel:

6 réponses

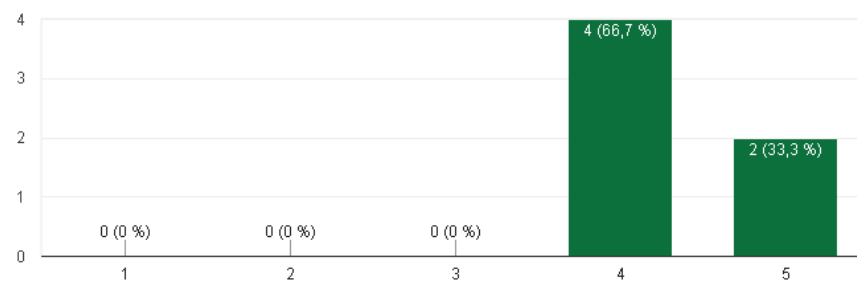


AVANT...

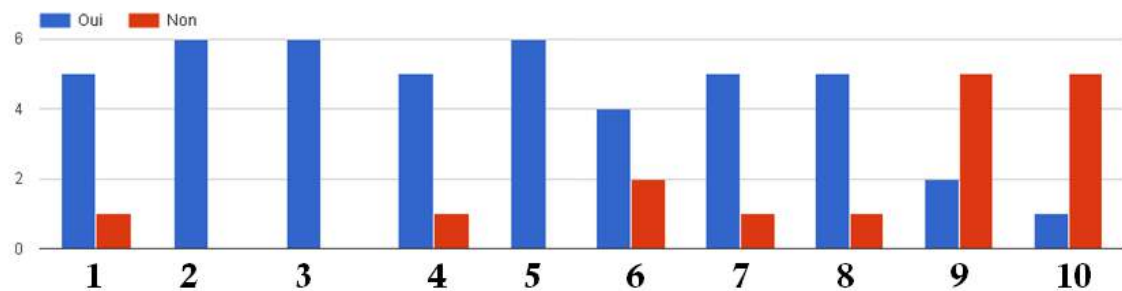


Évaluez le BIEN-ÊTRE scolaire de votre enfant AUJOURD'HUI:

6 réponses



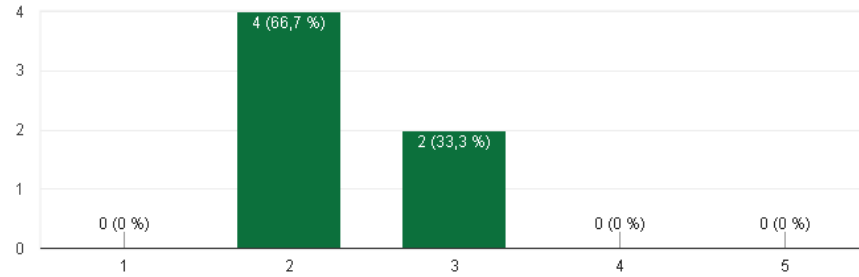
AUJOURD'HUI...



Estime de soi

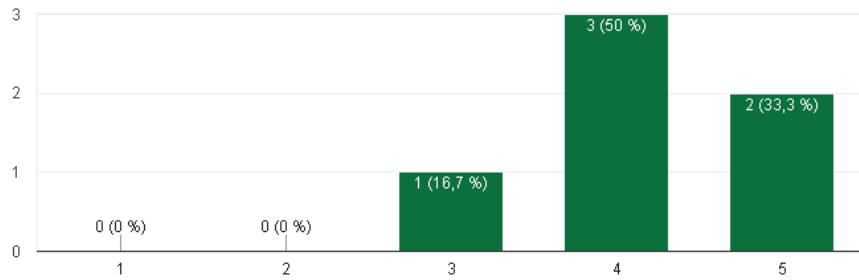
Évaluez l'ESTIME DE SOI de votre enfant AVANT son entrée à l'école
Talentiel:

6 réponses



Évaluez l'ESTIME DE SOI de votre enfant AUJOURD'HUI:

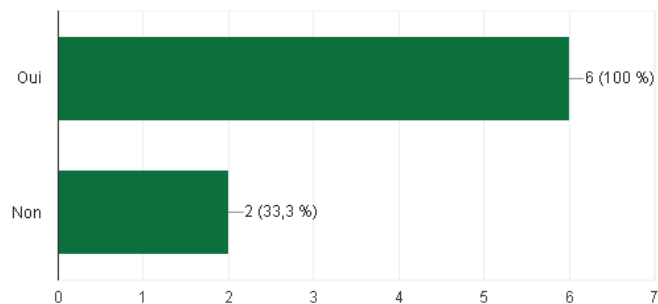
6 réponses



Rôle de la Discipline Positive (DP)

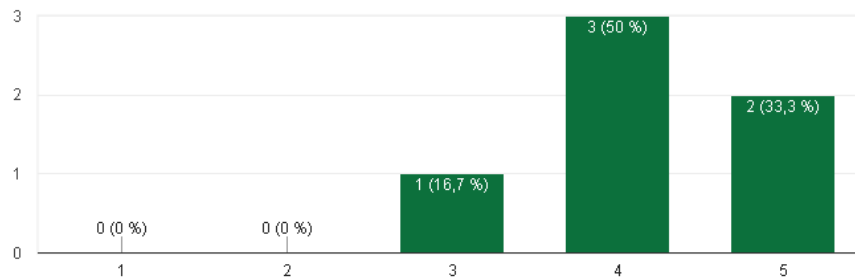
Selon vous, la DP a-t-elle contribué de manière significative à ces évolutions en terme de bien-être scolaire et d'estime de soi?

6 réponses



Dans quelles proportions?

6 réponses



Pourquoi?

6 réponses

La DP seule n'explique pas tout ; il s'agit plutôt d'un ensemble de choses positives et structurantes autour de notre enfant qui a œuvré vers l'amélioration de sa vie scolaire. On peut noter que la DP est un outil à destination de l'entourage et qu'il faut dans le même temps mettre à disposition de l'enfant des outils qui l'orientent vers plus d'introspection et une meilleure connaissance de soi. Par exemple, la pratique du yoga et de la méditation permettent à l'enfant de réfléchir sur leur condition et de se calmer. La réorganisation des rituels autour du coucher a été également très bénéfique chez nous. Les activités orientées autour de la nature et celles qui favorisent la créativité et la manipulation de matériel et d'outils ont beaucoup aidé également.

Il nous le dit et nous l'avons vu dans l'évolution de son comportement.

Il reconnaît ses erreurs et apprécie ses réussites

Car cela encourage l'enfant

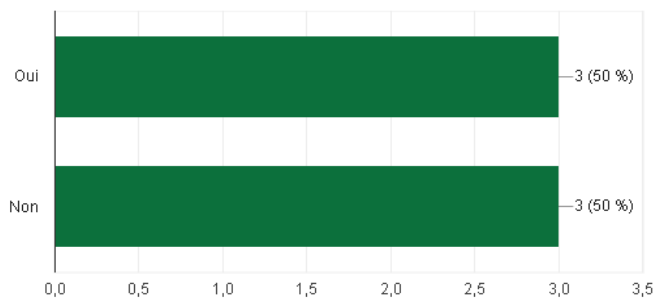
Cette méthode est bien adaptée à cet enfant

L'apaisement et le contrôle de soi

Bilan

Accepteriez-vous que je prenne contact avec vous afin d'approfondir certains points lors d'un entretien de 30 minutes environ?

6 réponses



Si oui, merci de renseigner une adresse mail valide:

3 réponses

m

et

m