



HAL
open science

La sanction : quels enjeux pour l'élève présentant des troubles du comportement et de la conduite

Aziza Gatheron

► **To cite this version:**

Aziza Gatheron. La sanction : quels enjeux pour l'élève présentant des troubles du comportement et de la conduite. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03636991

HAL Id: dumas-03636991

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03636991>

Submitted on 11 Apr 2022

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 Pratiques inclusives, Handicap, accessibilité et
accompagnement (PIH A2)**

Direction, pilotage et coordination dans l'intervention sociale et médico-
sociale

Titre du mémoire

La sanction : quels enjeux pour l'élève présentant des troubles du comportement et
de la conduite

Présenté par : GATHERON Aziza

Sous la direction de : BOURGOIN Thierry

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Thierry Bourgoïn, mon directeur de mémoire, pour ses conseils avisés, son extrême bienveillance et sa disponibilité.

Je remercie toutes les personnes qui ont bien voulu me recevoir et m'accorder une part de leur temps.

Je remercie Muriel Mauguin pour sa compréhension et sa bienveillance.

Enfin, je remercie mon mari et mes enfants pour leur patience et leur soutien.

«Éduquer, c'est entendre le besoin, la raison derrière le comportement inacceptable, c'est avoir de l'empathie pour la cause.»

Arnaud Deroo

Sommaire

Introduction	1
1. Les troubles du comportement et de la conduite	5
1.1 Le comportement : tentative de définition	5
1.2 La conduite : définition	5
1.3 Définition des troubles des conduites et du comportement sur plan nosographique	6
1.4 Histoire et description du trouble du comportement	6
1.4.1 Évolution de la notion.....	6
1.4.2 Classifications.....	8
1.4.3 Une notion controversée	10
1.4.4 Description générale	12
1.4.5 Variables qui interviennent dans l'étiologie et le développement de ces troubles : modèle bio-psycho-social	13
1.4.5.1 Facteurs biologiques.....	13
1.4.5.2 Facteurs psychologiques et trajectoires développementales.....	15
1.4.5.2.1 Facteurs psychologiques	15
1.4.5.2.2 Les trajectoires de développement	16
1.4.5.3 Facteurs environnementaux.....	17
1.5 Troubles du comportement en milieu scolaire ordinaire	18
1.5.1 De la difficulté de comportement au trouble du comportement... ..	18
1.5.2 Fonctionnements cognitifs, psychiques, affectifs et sociaux des enfants et adolescents présentant des TCC.....	19
1.5.2.1 Des émotions envahissantes et difficiles à endiguer	19
1.5.2.2 « Incapacité d'être seul en présence de l'autre » (Winnicott D. , 1970)	20
1.5.2.3 L'acte d'apprendre parasité par la peur d'apprendre	21

1.5.2.4 Une faible estime de soi.....	23
1.5.2.5 Un rapport à la loi difficile et fluctuant	24
1.5.3 La peur d'enseigner	26
1.6 Législation : vers une école inclusive	29
1.6.1 Origine du courant inclusif.....	30
1.6.2 Émergence de l'école inclusive	31
1.6.3 Les besoins éducatifs particuliers : une nouvelle norme ?.....	31
1.6.5 L'inclusion scolaire en France	32
2. La sanction : dialectique entre réponse disciplinaire et démarche éducative	35
2.1 Définitions et évolutions	36
2.1.1 Éducation.....	36
2.1.1.1 L'éducation à travers le prisme de la philosophie	36
2.1.1.2 Les fins assignées à l'éducation en question	38
2.1.1.3 L'éducation : une mission obligatoirement partagée	38
2.1.2 La discipline	39
2.1.2.1 La discipline, une domination des corps ?.....	40
2.1.2.2 École et discipline : libres associés ou mariés inséparables ?.....	40
2.1.2.3 La discipline, vecteur de socialisation : quelques auteurs passés et présents en parlent... ..	41
2.1.2.4 La discipline bousculée... ..	43
2.1.3 Autorité	43
2.1.3.1 Potestas et Auctoritas	44
2.1.3.2 Dilemme récurrent dans la pensée philosophique et pédagogique : une autorité pour soumettre ou pour libérer ?.....	44
2.1.3.3 Société moderne et déclin de l'autorité	45
2.1.3.4 L'autorité éducative : pas d'autorité sans relation éducative.....	47
2.2 La sanction.....	49
2.2.1 Un peu d'histoire... ..	49

2.2.2 Définition : doit-on distinguer les termes sanctionner et punir ?	51
2.2.2.1 Un concept polysémique	51
2.2.2.2 La peur de punir ou le déni du sujet en construction	52
2.2.2.3 La difficulté de punir ou l'aveu d'un manque d'autorité ?	53
2.2.2.4 Distinction entre punition et sanction en éducation	53
2.2.3 Textes de référence pour l'éducation et la discipline	54
2.2.3.1 Les textes officiels de 2000	54
2.2.3.2 la réforme des procédures disciplinaires (circulaire du 1 ^{er} août 2011)	55
2.2.4 Vers une sanction éducative	56
2.2.4.1 Les finalités de la sanction éducative	56
2.2.4.2 Les quatre principes de la sanction éducative	57
2.2.5 La sanction et le handicap : les élèves présentant des TCC	58
2.2.5.1 Avis d'un spécialiste	58
2.2.5.2 ... Exigences et adaptations en milieu scolaire	59
2.2.5.2.1 Ajuster les réactions	59
2.2.5.2.2 L'exclusion temporaire : sanction à manier avec précaution	60
3. L'enquête	60
3.1 Contexte de la recherche	60
3.2 Dispositif méthodologique	61
3.2.1 Méthodologie de la recherche	61
3.2.1.1 L'entretien semi-directif	61
3.2.1.2 Le questionnaire	63
3.2.2 Choix des interlocuteurs et des terrains d'enquête	64
3.2.2.1 Choix des interlocuteurs	64
3.2.2.2 Terrain d'enquête : quatre EPLE	65
4. Présentation et analyse des données	67
4.1 L'organisation de la discipline	67

4.1.1 Les opinions personnelles des dirigeants.....	68
4.1.1.1 La notion de discipline : un aspect un peu négatif de prime abord.....	68
4.1.1.2 La discipline : une politique qui ne peut réellement se mesurer	68
4.1.2 La discipline au service d'un maintien de la mixité sociale	68
4.1.3 Le règlement intérieur	70
4.1.3.1 Un outil difficilement exploitable	70
4.1.3.2 Un document qui s'adresse aux élèves, mais aussi aux adultes	70
4.1.4 Le respect des règles, une donnée variable... ..	72
4.1.4.1 ... selon le seuil de tolérance de chacun.....	72
4.1.4.2 ... selon la capacité d'adaptation des enseignants au changement ...	73
4.1.4.2.1 Changement de la manière d'apprendre des élèves.....	73
4.1.4.2.2 Changement du public adolescent ou changement des normes locales ?.....	73
4.1.4.2.3 Une autorité contestée ou une autorité qui doit se construire de nouvelles marques ?	74
4.1.4.2.4 Statut de l'élève et statut accordée à l'erreur	77
4.2 Une sanction éducative pour les élèves présentant des TCC : possible ?.....	78
4.2.1 Le rôle de la sanction	79
4.2.1.1 Qu'en pensent les enseignants ?	79
4.2.1.2 Qu'en pensent les chefs d'établissements ?	80
4.2.1.3 La sanction éducative: un enjeu important, une réflexion nécessaire.81	
4.2.1.3.1 La sanction, un acte soumis à une certaine auto-évaluation des pratiques	81
4.2.1.3.2 L La sanction éducative : utopie ou réalité ?	81
4.2.2 Les élèves présentant des TCC	83
4.2.2.1 Les représentations... ..	83
4.2.2.1.1 ...des enseignants.....	83

4.2.2.1.2 ... des équipes de direction et d'encadrement.....	83
4.2.2.2 L'accompagnement des élèves TCC : une sensibilisation à ce type de public nécessaire.....	85
4.2.2.2.1 L'avis des CPE.....	85
4.2.2.2.2 L'avis des chefs d'établissement.....	85
4.2.2.2.3 L'avis des enseignants.....	86
4.2.2.2.4 L'avis de l'ERSH et de la CTASH.....	88
4.2.2.2.5 L'avis de personnels du secteur médico-social.....	88
4.2.2.3 Pour mieux accompagner les élèves : amener les personnels à reconnaître la situation de handicap générée par les TCC.....	90
4.2.2.4 Pour une sanction éducative : besoins d'appuis extérieurs.....	92
4.2.2.4.1 Une collaboration parfois difficile : des acteurs aux temporalités différentes.....	92
4.2.2.4.2 Une convention basée sur Coopération entre les 3 académies et l'ARS Auvergne-Rhône-Alpes.....	93
4.2.2.4.3 Des réalités plurielles.....	94
4.2.2.5 L'exclusion temporaire, sanction éducative : à quelles conditions ?...96	
4.2.2.5.1 Les élèves avec TCC, des élèves plus exclus que les autres ?....	96
4.2.2.5.2 Le risque de rupture dans les apprentissages.....	97
4.2.2.5.3 L'accompagnement du Sessad en cas d'exclusion : réponse étonnante.....	98
5. De l'analyse de ces expériences à des perspectives d'action pour le chef d'établissement / le directeur.....	99
5.1 Cerner les origines de la résistance au changement.....	100
5.2 Motiver et mobiliser les acteurs.....	101
5.2.1 Le projet d'établissement.....	102
5.2.2 Partage des rôles et des responsabilités.....	102
5.2.3 Valoriser le travail accompli par les acteurs.....	104

5.2.4 Écouter et consulter	104
5.3 Accompagner le développement des compétences professionnelles.....	104
5.3.1 Un support commun pour encadrer l'exercice des fonctions des enseignants	105
5.3.2 S'appuyer sur la formation continue	105
5.4 Communication pour faciliter la collaboration des acteurs de l'inclusion.....	106
5.4.1 Stabiliser la forme des supports d'information.....	107
5.4.2 Assurer la veille informationnelle.....	107
Conclusion	108
Sigles et Acronymes.....	111
Références Bibliographiques.....	113
Annexes	118

Introduction

Historiquement, l'éducation des jeunes générations a toujours entretenu des rapports étroits avec la société et le pouvoir, qu'il soit religieux ou étatique. Pour les sociétés démocratiques et modernes, elle constitue un problème et un enjeu majeur. Pour le dire autrement, outre sa mission d'instruction, l'école a aussi pour mission la socialisation des élèves qu'elle accueille. En effet, l'école, l'instruction et l'éducation ne peuvent être déliées d'autres aspects indispensables à la bonne marche d'une société comme la vie sociale et la vie professionnelle. L'école est l'institution qui forme les citoyens de demain. Elle a la responsabilité d'accueillir tout élève, de lui donner les moyens d'accéder aux apprentissages et de lui permettre de s'associer aux autres. L'idée de faire société est indispensable non seulement pour la construction d'une estime de soi valorisante, mais aussi parce qu'on apprend et se construit avec et à travers autrui. L'altérité et la relation à l'autre donnent tout son sens à la construction de l'identité, et par extension, permettent à la personne, notamment la personne handicapée, de revendiquer son appartenance au groupe tout en défendant sa singularité. Comme le dit Charles Gardou : « tout être déchu de sa valeur sociale est menacé de tomber hors du monde » (Gardou, 2012, p.76).

Ainsi, même si l'institution scolaire est perçue par certains comme un sanctuaire garantissant à chacun l'égalité des chances, un espace qui prépare les individus à intégrer la vie démocratique et les valeurs républicaines, et accusée par d'autres de n'être qu'un instrument au service du pouvoir de la classe dominante visant à garantir sa survie et sa reproduction, elle est, « progressivement, puis de manière accélérée depuis une cinquantaine d'année, devenue un énorme système essentiel à l'équilibre social » (Troger, et al., 2015, p.123).

Cet équilibre social est fragilisé par un contexte socio-économique qui semble perpétuer les inégalités, voire l'exclusion, notamment à l'égard des personnes vulnérables. Malgré une logique inclusive revendiquée et soutenue par les pouvoirs publics, l'institution scolaire, confrontée à certaines problématiques récurrentes (indiscipline, violence, échec scolaire, autorité déstabilisée...), éprouve des difficultés à remplir les missions qui sont les siennes. En effet, « face à la persistance d'un noyau dur d'élèves en échec et à la métamorphose de la jeunesse, le sentiment que l'école française ne parvient plus à jouer son rôle s'est imposé à tous et appelle des interrogations fondamentales plus que des ajustements à la marge » (Dubet & Duru-Bellat, 2015, p.7). Cette critique de l'école n'est pas récente. En 1993, Boumard et

Marchat affirmaient déjà que l'école ne remplissait plus « sa double fonction de production d'excellence et d'inculcation des valeurs de la République ». (Boumard & Marchat, 1993, p.102)

Par ailleurs, les articulations qui se nouent entre les politiques éducatives, qui ont repensé la question de la discipline scolaire et renforcé son cadre réglementaire dans un souci de pacification des établissements, et les acteurs de terrain, notamment les enseignants qui semblent reprocher à certains élèves leur inadéquation au système scolaire, peuvent expliquer qu'à travers des procédures disciplinaires de plus en plus nombreuses, l'école participe à fabriquer ce que Bourdieu appelle des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu & Champagne, 1992). C'est dans cette logique que les enfants ayant des difficultés psychologiques perturbant gravement les processus de scolarisation sont jugés comme inadaptés aux normes scolaires. Ils rejoignent alors les élèves dits « perturbateurs » sur le banc des accusés. Cette problématique de l'enfance inadaptée, voire de « l'enfance anormale » comme dirait Francine Muel-Dreyfus, n'est pas nouvelle. Elle a toujours été au centre de controverses entre ceux qui pensent que l'enfant n'a pas sa place à l'école et ceux qui pensent qu'elle révèle les dysfonctionnements de l'institution scolaire.

Pourtant, une société ne peut se permettre d'ignorer les troubles et souffrances de ses enfants et de ses adolescents. Des éléments liés à leurs caractéristiques individuelles, à leurs conditions familiales et sociales peuvent en effet menacer leur développement et influencer leur vie affective, leur manière de voir le monde et de l'appréhender, leurs relations à autrui ou leurs comportements. Ces derniers sont évidemment les plus manifestes et l'on parle alors de « troubles de comportement et des conduites » (TCC). Ils sont néanmoins les signes extérieurs visibles de difficultés psychologiques et sociales sous-jacentes beaucoup moins perceptibles.

Par ailleurs, « la caractéristique de ces enfants présentant des TCC, réside en grande partie dans le fait qu'ils se présentent avec des manifestations comportementales et que ces manifestations sont de type "agir". Elles ont souvent pour conséquences de provoquer des tensions institutionnelles. Elles enkystent la perception des professionnels dans une lecture de violence et provoquent le processus d'affrontement » (Pepin & Roucoules, 2019, p.21). En outre, cette perception affectée des professionnels, notamment ceux de l'Éducation nationale, peut conduire à minorer la situation de handicap dans laquelle les élèves présentant des TCC se trouvent. Ces jeunes ne sont-ils pas moins perçus comme des élèves à besoins éducatifs particuliers que les autres élèves à besoins éducatifs particuliers ? La dimension souvent inquiétante associée à ce trouble ne conduit-elle pas les

professionnels à lui associer une dimension péjorative et culpabilisante, notamment à l'encontre des parents à qui l'on reproche leurs potentielles carences éducatives ?

En tant que membre d'une équipe de direction au sein d'un collège, j'ai effectivement été confrontée à des enseignants qui, épuisés par les problèmes d'indiscipline, voire de violence, réclament punitions ou sanctions. Malgré l'engagement de procédures disciplinaires qui permettent d'apaiser les tensions immédiates, de rencontrer l'élève et sa famille et de prendre du recul avant de prononcer une éventuelle sanction, il est difficile pour certains enseignants de privilégier une vision globale de l'élève avec TCC, lorsque ce dernier met à mal leur autorité, les fragilise dans leur gestion de classe, où encore rejette les adaptations prévues pour lui.

Alors, dans un contexte, où indiscipline et violence se chevauchent, où insécurité et climat scolaire cohabitent, où sanction disciplinaire et notion de justice s'interpellent, où échec scolaire et exclusion sociale s'alimentent, où handicap et inclusion s'appriivoisent, comment penser le fonctionnement adaptatif au collège, chez des jeunes présentant des TCC qui sont déjà dans un cheminement d'exclusion ? Le problème de l'éducation dispensée à des élèves présentant des TCC, est, ici posé, en rapport à la question de l'exercice de l'autorité, en l'accompagnant d'une notion qui fait débat, à savoir la sanction, notamment l'exclusion. Il ne s'agit pas de refuser l'idée de sanction mais de réfléchir à la sanction comme moyen de restaurer et non une source d'exclusion sociale supplémentaire.

Pour mener cette réflexion, je formule trois hypothèses :

- Contrairement à l'image de l'autisme qui est bien repéré comme un handicap par le grand public et les personnels enseignants, l'hypothèse d'une invisibilité des TCC comme handicap pourrait s'avérer porteuse de sens, notamment en matière de communication interne, de type de projet d'établissement ou bien encore en termes de formation/information par le véhicule des personnes ressources.

- Dans cet esprit, l'hypothèse consistant à développer la collaboration avec des partenaires locaux et médico-sociaux pour éviter l'exclusion temporaire et à privilégier la recherche de sanctions alternatives pourrait gagner en consistance.

- Enfin, la conception d'une sanction, pensée non pas dans le seul registre de l'exercice de l'autorité, mais bien comme une réponse à un EBEP pourrait initier des changements significatifs dans les pratiques.

Pour y répondre, je m'intéresserai dans un premier temps à la notion de trouble du comportement, à son évolution, aux variables qui interviennent dans l'étiologie et le développement de ces troubles et aux fonctionnements des enfants et adolescents concernés. Ces jeunes étant des élèves en situation de handicap, je ferai un petit détour par le concept d'inclusion, son émergence et son évolution. Enfin, je terminerai cette première partie par la notion de sanction, à travers le prisme de la dialectique qu'il peut exister entre la réponse disciplinaire qu'elle constitue et la démarche éducative et bienveillante dans laquelle elle doit s'inscrire. J'étayerai ma réflexion par des apports théoriques et réglementaires.

Dans un deuxième temps, après avoir présenté les terrains et les éléments méthodologiques retenus pour l'enquête, j'analyserai les données recueillies afin d'identifier les enjeux de la sanction prononcée à l'égard des élèves présentant des troubles du comportement, ainsi que les freins, les résistances et sources de tensions rencontrés par les équipes quant à l'accompagnement de ce public.

Enfin, pour enrichir l'analyse, je m'inspirerai des stratégies déployées par les équipes de direction et les retours des différentes personnes rencontrées pour dégager des leviers et des pistes d'action pour le chef d'établissement ou le directeur d'établissement ou de service médico-social qui partagent tous deux une mission commune : veiller à l'inclusion et à l'insertion sociale des élèves en situation de handicap dont les jeunes présentant des TCC font partie.

Cadrage théorique

1. Les troubles du comportement et de la conduite

1.1 Le comportement : tentative de définition

D'après le manuel alphabétique de psychiatrie, le comportement est « la manière habituelle ou occasionnel par laquelle un être vivant agit sur son milieu - sous la dépendance de facteurs multiples et complexes, s'analysant en termes de tendances et de moyens, c'est-à-dire d'anatomie et de physiologie, de biochimie, de structures nerveuses et glandulaires hiérarchisées, de contraintes et de liberté, etc » (Porot et al., 1996). Autrement dit, le comportement signifie la manière de se comporter (c'est-à-dire de se conduire, d'agir), mais c'est aussi la manière d'être d'un organisme dans un milieu. Le comportement, c'est donc tout ensemble l'attitude et la conduite psychologiques, une manière d'être et plus encore un dynamisme actif.

Le comportement, c'est ainsi la vie psychique dans sa totalité, elle s'y inscrit dans tous ses moments et tous ses mouvements, qu'ils soient visibles ou cachés, bruyants ou silencieux.

1.2 La conduite : définition

La notion de conduite, introduite par Pierre Janet¹ en 1909, ajoute à la notion de comportement celle de contenus mentaux. Repris par le courant de la psychologie cognitive, la notion de contenus mentaux s'intègre dans une réflexion sur les rapports entretenus par le cerveau et la psyché.

Le rapport de l'INSERM², publié en 2005, précise quant à lui qu'« une conduite se définit comme une manière d'agir et de se comporter incluant une certaine connotation morale.

¹ Pierre Janet est d'abord un philosophe puis un psychologue et enfin un médecin français. C'est une figure majeure de la psychologie française du XIX^e siècle. Il crée le terme de subconscient.

² L'Institut national de la santé et de la recherche médicale est un établissement public à caractère scientifique et technologique français spécialisé dans la recherche médicale.

1.3 Définition des troubles des conduites et du comportement sur plan nosographique

Le terme « trouble » appartient au vocabulaire médical et indique un diagnostic posé. Le concept de «troubles», en santé mentale, renvoie à «un ensemble de conditions morbides susceptibles de caractériser l'état de dysfonctionnement comportemental relationnel et psychologique d'un individu, en référence aux normes attendues à son âge».

«Le terme de “trouble des conduites“ exprime un comportement dans lequel sont transgressées les règles sociales. Ce trouble se situe donc à l'interface et à l'intersection de la psychiatrie, du domaine social et de la justice. [...] Historiquement, le trouble des conduites de l'enfant interroge les frontières entre responsabilité et culpabilité ainsi qu'entre loi et médecine. Quelles que soient les thèses défendues, “ les terminologies successives reflètent ainsi les différentes orientations, souvent empreintes de jugement moral : enfant pervers, enfant coupable, psychopathe...” (INSERM, 2005)

Les troubles de la conduite et du comportement ne sont donc pas de simples variations à l'intérieur des limites de la « normalité », mais des phénomènes manifestement « hors normes » ou pathologiques : ce sont donc les symptômes qui définissent telle ou telle pathologie.

La difficulté est qu'il n'y a pas de différence entre des comportements considérés comme normaux à un certain âge (colère agressive,...) et les troubles du comportement d'enfants plus âgés. C'est leur persistance au-delà d'un certain seuil, leur fréquence, leur durée qui fait la différence. Les pathologies couvertes par ce terme sont aussi variées dans leur origine que dans leur manifestation.

Ainsi, les troubles du comportement sont de vrais troubles, au sens médical du terme, qui entraînent une situation de handicap invisible. Même si l'enfant ou l'adolescent ne présente pas de stigmate apparent, ses comportements sociaux, affectifs, émotionnels et cognitifs sont perturbés.

1.4 Histoire et description du trouble du comportement

1.4.1 Évolution de la notion

La notion de « troubles du comportement », depuis son apparition au lendemain de la seconde Guerre Mondiale, n'a cessé d'évoluer au fur et à mesure de l'avancée de

la recherche et des classifications. On distingue quatre périodes marquant cette évolution.

La première se situe autour des années 1945. Les textes officiels parlent de « troubles du caractère » ou encore « d'enfants caractériels » (appellation encore prégnante aujourd'hui). Ces enfants sont définis comme incapables de s'adapter à la discipline de la classe. « La difficulté se mesure par rapport au fonctionnement de la classe et l'hypothèse organique du trouble et le déterminisme biologique sont avancés, sans évocations de causes relationnelles. » (Philip, 1996).

En 1950, le premier congrès international de psychiatrie introduit la notion de « troubles du comportement » à laquelle sera rapidement ajoutée la notion de conduite. Cette conception est plus dynamique et évolutive. Elle réfute l'idée de troubles innés, suppose une possible évolution de ces « perturbations plus ou moins passagères » et insiste sur l'influence de l'environnement et des relations sociales sur la cause des troubles. Aussi, cette approche des troubles du comportement et de la conduite (TCC) ouvre la porte à de nombreuses théories éducatives.

Puis, au début des années 1980, la classification internationale des maladies introduit la notion de psychopathie et précise que ce sont « des troubles dominés par la tendance de l'agir, des troubles des conduites dans les échanges, le défaut de contrôle, le déni des règles sociales, la répétition des échecs, le défaut d'influence des sanctions »³. Ainsi, des facteurs psychoaffectifs viennent s'ajouter aux facteurs sociaux dans la détermination des troubles du comportement. Cet ajout de la dimension psychologique « s'appuie sur les travaux de D.W. Winnicott sur la tendance antisociale. Elle prend en compte la souffrance psychique de l'enfant manifestée par des conduites agressives, d'opposition, de repli et par de nombreux troubles relationnels »(Chevallier, Gagbé, Freymond, & Lenfant, 2013, p.17).

En 1983, l'Éducation nationale introduit une nouvelle désignation, « troubles graves du comportement », à travers les circulaires relatives à l'intégration scolaire, pour caractériser des « enfants d'intelligence normale dont l'échec scolaire se confirme au cours des ans, tandis que se développent des troubles du comportement »⁴. En 1989, les annexes XXIV rénovées⁵ insistent sur une origine psychologique des troubles du comportement.

³ Dixième révision de la Classification Internationale des troubles Mentaux, CIM 10

⁴ Circulaire n°83-082 et 83 du 29 janvier 1983

⁵ Décret n°89-798 du 27 octobre 1989

Enfin, en 2006, le décret sur les ITEP (Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique)⁶ définit ces enfants comme présentant « des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et un accompagnement personnalisé »⁷.

1.4.2 Classifications

De nombreuses classifications décrivent les troubles mentaux. Ces différentes classifications partagent un trait commun qui est une des caractéristiques majeures de la définition du trouble du comportement, à savoir une atteinte aux droits d'autrui et aux normes sociales. En France, nous utilisons la Classification Française des Troubles Mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA) et la Classification Internationale des maladies (CIM-10), elle-même découlant de la classification de l'association américaine de psychiatrie, le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV).

Alors que la CFTMEA classe les troubles du comportement en termes de structure de personnalité (troubles des conduites alimentaires, troubles de l'angoisse de séparation, phobie scolaire...), la CIM-10 les définit par des « affections significatives qui se caractérisent par un changement du mode de pensée, de l'humeur (affects) ou du comportement associé à une détresse psychique et/ou à une altération des fonctions mentales (troubles oppositionnels avec provocation, angoisse de séparation de l'enfance, tics, énurésie....).

Le terme « trouble des conduites » est également défini dans la classification descriptive du DSM-IV. Cette classification internationale a le mérite de permettre aux professionnels de communiquer entre eux, dans un langage commun. Les troubles des conduites y sont définis comme un « ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lesquelles sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence de trois des critères suivants (ou plus) au cours des 12 derniers mois, et d'au moins un de ces critères au cours des derniers mois». Ce trouble est donc défini en fonction d'une norme, et de la conformité de l'enfant ou de l'adolescent avec un comportement que l'on attend de lui à un moment particulier de son développement.

⁶ Décret n°2005-11 du 6 janvier 2005 établissant « les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) »

⁷ Article D312-59-1 et suivants du Code de l'action sociale et des familles

Il existe par ailleurs une distinction entre les formes à début précoce (durant l'enfance), qui seraient plus agressives et d'évolution plus chronique, et celles à début tardif (durant l'adolescence). Les troubles des conduites de type « mal socialisé », plus souvent associés à d'autres troubles psychopathologiques, sont également distingués de ceux de type « socialisé ». Dans ce dernier cas, l'agressivité qui se manifeste exclusivement en groupe, est rarement associée à un autre trouble et ne dure généralement que le temps de l'adolescence. Enfin, le trouble des conduites tel que défini dans le DSM-IV regroupe des patients très hétérogènes. Il est sous-tendu par une série de facteurs biopsychosociaux diversifiés et est fréquemment associé à d'autres troubles (comorbidité).

Ainsi la CIM-10 et le DSM-IV détaillent de nombreux symptômes cliniques sur lesquels le médecin psychiatre va pouvoir s'appuyer pour identifier un trouble du comportement. Néanmoins, comme il n'existe pas de centre de référence pour les troubles du comportement et comme ce trouble s'observe essentiellement par la difficulté à vivre à l'école, « le diagnostic s'établit principalement sur les descriptions que font les enseignants des manifestations de troubles. » (Egron & Sarazin, 2018). Il paraît nécessaire d'insister sur le fait que le diagnostic ne peut être posé que par des professionnels de santé. En effet, l'expression « troubles du comportement » est souvent utilisée à mauvais escient dans le langage courant pour des manières d'être au monde qui n'en relèvent pas. « La vulgarisation de cette catégorie renvoie pour une large part au jugement des personnes impliquées, lequel est notamment influencé par leurs attentes et leur seuil de tolérance » (Chevallier, Gagbé, Freymond, & Lenfant, 2013, p.33).

Ainsi, distinguer la difficulté du trouble ne va pas de soi. Pour identifier un élève comme ayant des troubles du comportement, il ne suffit pas que ce dernier ne réponde pas aux attentes des adultes, mais bien comprendre que ces troubles du comportement le perturbent au point de l'empêcher d'apprendre ou d'entretenir un minimum de relations satisfaisantes avec son entourage. Aussi, pour aider les enseignants à mieux repérer les élèves susceptibles de souffrir de troubles du comportement, le Ministère de l'Education nationale a tenu à préciser la distinction entre les troubles des conduites qui correspondraient à la transgression des règles sociales et les troubles de du comportement qui feraient référence à des réactions émotionnelles inadaptées⁸.

⁸ Eduscol, « *Scolariser les enfants présentant des troubles des conduites et des comportements (TCC)* »

La description de ces comportements dans les classifications n'indique cependant en rien l'origine des signes observés. Maurice Berger dit d'ailleurs que la démarche étiologique reste « hypothétique et indécidable ». En outre, la recherche des causes ne donne que peu d'indications sur les solutions à apporter. Comme les représentations de l'entourage modifient les modes de réponses et ont une influence déterminante sur l'évolution de ces comportements, il faut également prendre en compte des facteurs biologiques, psychologiques et environnementaux.

Enfin, l'évolution permanente des classifications et de la recherche explique, que face à ces troubles mentaux, la psychiatrie a du mal à se positionner entre les sciences humaines (compréhension du sujet dans ses interactions sociales et psychologiques avec son environnement) et les sciences du vivant (mécanismes biologique internes au sujet qui constituent son fonctionnement). Ces difficultés de positionnement sont en partie liées à la confrontation existante entre deux conceptions théoriques : les modèles anglo-saxon et francophone.

1.4.3 Une notion controversée

Alors que le modèle anglo-saxon privilégie des approches neurobiologiques et comportementalistes des troubles (TDAH, TOP, trouble des conduites...), le modèle français de positionne davantage sur des approches psychodynamiques des troubles du comportement (hyperactivité comme processus paradoxal auto-calmant vis-à-vis de l'angoisse, trouble réactionnel...).

En effet, en France, nous sommes d'abord passés des troubles du caractère et du comportement aux troubles du comportement, la connotation jugée trop morale et fluctuante des troubles du caractère ayant écartés ceux-ci. Aujourd'hui, nous abordons la question à travers les troubles de la conduite, associés parfois aux troubles du comportement. « Ce glissement sémantique se fait à la faveur de la lutte qui oppose les tenants de la psychanalyse, pudiquement nommée orientation psychodynamique, aux tenants de la déclinaison des DSM américains qui insistent sur le trouble tel qu'il s'observe symptomatologiquement, sans se pencher ni sur les causes, ni sur sa structure. Cela conduit forcément à s'attaquer à la maladie au bout de la chaîne de production de (non)-sens pour privilégier le traitement de la réduction du symptôme, plutôt que de chercher à traiter la cause. » (Wacjman, 2011, p. 214). Certains auteurs dénoncent, quant à eux, l'absence de prise en compte du contexte dans la définition de la normativité d'un comportement. « Comme le note Alain Ehrenberg (2006), "(la) revue de la littérature internationale", concernant les troubles du comportement est "faite sans description des différents contextes sociaux, économiques et juridiques. Elles est comme une démonstration de sciences

expérimentale qui doit se faire à environnement stable et constant pour prouver son universalité, ce qui ne correspond à rien de ce qui peut se passer dans la vie sociale où tout ce qui arrive est incompréhensible sans insertion dans un contexte relationnel plus large qui donne sens aux événements“ (p. 97) » (Robbes & Afgoustidis, 2015).

Ainsi, selon les nosographies ou les affiliations théoriques, les catégorisations («Troubles du comportement », « troubles des conduites », « états-limite » ou « borderline », « pathologies de l'agir »...) diffèrent pour désigner des troubles adolescents qui mettent à mal les normes sociales et qui, tant dans le champ éducatif que dans le champ de la santé mentale, sont jugés en augmentation.

En sciences sociales, depuis Michel Foucault, nombre de travaux ont questionné la légitimité d'un traitement psychiatrique de ce type de déviance. Ils considèrent qu'en médicalisant les comportements rétifs à l'ordre social, on participe du maintien des inégalités qui les produisent.

La controverse qui a suivi la publication du rapport de l'INSERM sur le trouble des conduites en 2005 a montré que ces interrogations traversent également pour partie la pédopsychiatrie. Les professionnels sensibles à la dimension sociale de ces troubles s'inquiétaient d'un repérage précoce au potentiel stigmatisant, dans un contexte politique de répression accrue de la délinquance des mineurs. Selon Pierre Delion, psychiatre, l'emploi de la notion de trouble des conduites n'est pas pertinent. Selon l'auteur, « la notion de troubles des conduites telle qu'elle est définie par les classifications internationales en psychiatrie (cim 10 et dsm IV) implique une référence à une bonne conduite et à une mauvaise conduite. Ce concept moralise le débat là où au contraire, il faudrait accepter la diversité de tous les parents et de leurs enfants et ne se poser la question du trouble qu'à partir d'un seuil au-delà duquel le problème est éventuellement du ressort de telle ou telle spécialité. Je préfère utiliser le concept de « souffrance psychique », qui indique, à un moment donné, qu'un enfant va mal, sur le plan psychopathologique, et qu'à ce titre, il peut être utile qu'il rencontre un pédopsychiatre. » (Delion, 2006, pp. 125-129).

Ainsi, certains professionnels de l'enfance, de toutes origines, dénoncent le rapport d'expertise collective de l'INSERM, l'accusant de développer des points d'appui pour une plus grande médicalisation du contrôle social et de servir certains intérêts financiers des laboratoires pharmaceutiques. Le collectif Pas de zéro de conduite pour les enfants de trois ans⁹, à l'origine d'une pétition mise en ligne qui dépassera

⁹ <http://www.pasde0deconduite.ras.eu.org>. Un ouvrage au titre éponyme paraît en juin 2006 chez Èrès. Un colloque a été tenu à Paris en juin 2006

les 200 000 signataires, s'interroge non seulement sur le taux élevé de la prévalence du trouble, mais aussi sur l'emploi de psychotropes, étudiés pour des adultes, et pourtant prescrits à des enfants et des adolescents. *Pas de conduite* précise aussi que « l'effet attendu des médicaments psychotropes est de calmer le "le trouble", mais les molécules n'ont pas pour fonction de "guérir" une conduite ».

1.4.4 Description générale

Le nombre d'enfants et adolescents présentant des troubles du comportement augmente d'année en année. Les principales explications sont d'ordre social (précarité, ruptures familiales...). Si ces troubles semblent apparaître de plus en plus tôt, « l'âge de début n'a pas de valeur prédictive de sévérité » (Egron & Sarazin, 2018, p.22).

Les TCC sont davantage diagnostiqués chez les garçons que chez les filles. D'après le rapport publié par l'INSERM en 2005, la prévalence du trouble des conduites est de 5 à 9 % chez les garçons de quinze ans en population générale. En France, une étude menée dans dix-huit écoles primaires auprès d'enfants de six à onze ans rapporte une prévalence de 6,5 % (9 % chez les garçons et 3 % chez les filles) avec 2,8 % de trouble sévère. La prévalence était significativement supérieure dans les classes d'enseignement adapté (17 %) comparée à la prévalence dans les classes normales.

Ce rapport précise également qu'il existe une forte stabilité du diagnostic de trouble des conduites dans le temps : deux tiers des enfants présentant des TCC les conservent à l'adolescence.

Enfin, le trouble des conduites est souvent associé à d'autres troubles mentaux. « La littérature internationale révèle une comorbidité élevée et très diversifiée. L'une des pathologies psychiatriques les plus fréquemment associée à ce trouble est le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH). Certaines études épidémiologiques soulignent une continuité entre le TDAH de l'enfant et le trouble des conduites apparaissant à l'adolescence ; le TDAH durant l'enfance serait d'autant plus prédictif du trouble des conduites qu'il serait associé au trouble oppositionnel avec provocation (TOP). D'autres études plus récentes montrent que les symptômes de TDAH et TOP sont associés aux symptômes d'agression physique du trouble des conduites dès la petite enfance » (INSERM, 2005).

1.4.5 Variables qui interviennent dans l'étiologie et le développement de ces troubles : modèle bio-psycho-social

1.4.5.1 Facteurs biologiques

Depuis quelques décennies, la recherche scientifique a mis en évidence des facteurs biologiques associés au développement des troubles des conduites. Ainsi, des études de génétique comportementale (étude sur des jumeaux et sur l'adoption) ont mis en lumière l'hérédité de certains troubles du comportement, autrement dit l'hérédité jouerait un rôle dans l'étiologie de ces troubles. Pour exemple, une étude longitudinale auprès de mille paires de jumeaux, menée par Richard Tremblay et ses collaborateurs, a permis d'identifier des causes génétiques dans les manifestations d'agression physique chronique¹⁰.

Des études de génétique moléculaire ont également corrélié certains polymorphismes géniques réglant l'activité de neurotransmetteurs (sérotonine et dopamine) avec le développement d'un comportement antisocial, expliquant en partie, le caractère héréditaire de l'agressivité. Néanmoins, ces prédispositions génétiques sont largement influencées par l'environnement psychosocial ou biophysique, ce qui complique la mise en évidence d'une relation causale.

La neuropsychologie a, quant à elle, mis en avant les difficultés rencontrées par les enfants et adolescents agressifs. Ces derniers utilisent moins les informations en provenance de leur environnement pour adapter leur comportement. Ils éprouvent davantage de difficultés à trouver des solutions non agressives pour solutionner des situations difficiles. « On peut considérer ces comportements comme des mécanismes de défense ou d'adaptation à un environnement inadapté au bon fonctionnement du sujet » (Chevallier, Gagné, Freymond, & Lenfant, 2013, p.37).

Les neurosciences affectives, dont l'un des fondateurs est Allan Schore,¹¹ ont mis en lumière le lien entre le développement cérébral et les conditions précoces de vie. En effet, la manière dont les adultes accompagnent l'enfant, prennent soin de lui dès sa naissance (maternage), aura un impact fort sur la maturation et le fonctionnement de

¹⁰ Cité Richard Tremblay par Dr Richard Tremblay, pédiatre et psychologue, lors d'une conférence « Comprendre et prévenir le développement des troubles du comportement ». Dans le cadre du séminaire Les troubles du comportement dans l'enfance, Séminaire 2017. <https://appea.org/media/2017/3/r-tremblay-comprendre-et-prevenir-le-developpement/>

¹¹ Cité par le Dr Catherine Gueguen, pédiatre, lors d'une conférence au sujet de son livre « Pour une enfance heureuse » qui explique l'apport des neurosciences affectives dans la compréhension du développement de l'enfant. <https://www.youtube.com/watch?v=DvcJtn7ZCfU>

son cerveau, notamment le cerveau archaïque et le cerveau émotionnel. Mickaël Meaney¹²(directeur de recherche à l'université de Montréal) explique que le maternage aide à réguler les émotions relationnelles. Lorsqu'il y a négligence durant les deux premières années de vie, l'enfant est soumis à un stress permanent, ce qui provoque une sécrétion importante de cortisol. D'une part, cette hormone active l'amygdale cérébrale qui constitue le centre de la peur. D'autre part, elle se concentre dans le système limbique empêchant le développement normal de l'hippocampe qui est le centre de régulation des émotions et de l'agressivité. Par ailleurs, un taux élevé ou prolongé de cortisol peut altérer certaines zones cérébrales chez l'enfant (Bruce Mac Ewen¹³, directeur de laboratoire de neuroendocrinologie, New-York). En outre, le stress durant la vie prénatale et la petite enfance diminue la neurogénèse alors que le contact doux et chaleureux favorise la sécrétion de molécules anti-stress, comme l'ocytocine qui procure du bien-être, favorise l'empathie et la coopération. Ainsi, les premières années de vie sont déterminantes. La privation affective, la maltraitance des enfants durant les premières années, peuvent entraîner des répercussions irréversibles sur l'équilibre affectif à l'âge adulte comme l'anxiété, l'agressivité, la dépression, les difficultés de concentration avec agitation...

Néanmoins, les facteurs de résilience existent. Outre le tempérament de l'individu qui peut influencer la façon de traverser les expériences délétères, des recherches en épigénétique révèlent que certains gènes participent également à la résilience. Par ailleurs, une étude longitudinale menée auprès de six cent quarante-trois enfants nés à Hawaï en 1954, met en avant le rôle déterminant de l'environnement familial et communautaire. Michael Meaney défend l'idée que le stress et le maternage peuvent ainsi modifier l'expression des gènes. Il démontre, notamment, que le maternage modifie l'expression d'un gène régulant les hormones du stress et le développement de l'hippocampe (fabrique des neurones tout au long de la vie, occupe une place centrale dans la mémoire et est au cœur des apprentissages).

L'épigénétique met ainsi en lumière l'existence d'interactions entre les gènes et l'environnement. En venant au secours du clivage ancien génétique/environnement, elle met fin, ainsi, au débat entre nature et culture. Elle montre que ces deux composantes de l'être humain sont totalement imbriquées. Autrement dit, l'environnement social, affectif, nutritionnel et physique modifie nos gènes. Ces

¹² Ibid

¹³ Ibid

modifications auront un impact important sur le développement du cerveau et les trajectoires de développement comportemental.

1.4.5.2 Facteurs psychologiques et trajectoires développementales

L'interaction des facteurs biologiques et l'environnement (familial, scolaire, social) exercent, via leur effet sur les structures neuro-anatomiques et divers processus neuro-psychophysiologiques, une influence importante sur le fonctionnement psychologique de l'enfant.

1.4.5.2.1 Facteurs psychologiques

Des auteurs, notamment des psychiatres et des psychanalystes, ont particulièrement travaillé sur la relation d'attachement précoce. Ils ont démontré que la perturbation du lien parent-enfant ne permet pas à l'enfant de développer un lien d'attachement suffisamment solide et sécurisant, pourtant essentiel à la mise en place de l'autorité parentale et à la construction de relations interpersonnelles satisfaisantes.

John Bowlby, dans sa théorie de l'attachement élaborée dans les années 1950, observe que : « les individus dont les besoins de sécurité ne sont pas remplis en viennent à voir le monde comme dépourvu de confort et comme imprévisible ; ils lui répondent soit en s'échappant, soit en engageant la bataille avec lui » (Bowlby, 2002). Selon l'auteur, l'attachement serait le premier mode de relation du bébé au personnage maternel. Ce lien, construit lors des premières années de la vie, serait favorisé par la solidité du partage, la chaleur de l'étreinte, la douceur du toucher, l'échange de sourires et l'interaction des signaux sensoriels et moteurs lors de l'allaitement. Ce lien d'attachement aurait pour fonction essentielle d'assurer la sécurité de l'enfant, et donc de satisfaire son besoin primordial de protection.

Pour Donald W. Winnicott, la mère, en raison de l'immaturation motrice et affective du bébé, est pour ce dernier, l'auxiliaire indispensable et « dévouée » qui médiatise ses échanges avec le monde extérieur. La mère joue ainsi un rôle de barrière « pare-excitation » qui préserve son enfant jusqu'à ce que ce dernier puisse prendre le relais, grâce à la maturation de ses fonctions corporelles (Winnicott, 1976, pp.168-174). Carences, discontinuités ou encore instabilité d'étayages précoces ne permettent pas une construction identitaire stable et une maturation psychique du sujet.

Dans cette dynamique d'élaboration psychanalytique, Didier Anzieu a élaboré le concept de Moi-peau (peau psychique). L'enfant, enveloppé par les soins maternels, se constitue « une interface, figurée par le fantasme d'une peau commune à la mère

et à l'enfant, capable de protéger des excès d'excitation » (Consoli, 2006). Ainsi, de bons échanges précoces mère-enfant sont nécessaires pour que l'enfant devienne un individu autonome se sentant en sécurité dans ses limites corporelles et psychiques. Lorsque cette enveloppe corporelle et psychique fait défaut chez certains jeunes, ils peuvent développer un sentiment de persécution et d'intrusion. Roger Mises précise, quant à lui, qu'une défaillance de la fonction de contenance (des pulsions, des émotions, des actes...) est présente chez le jeune « dans la mesure où la mère n'a pas assumé pleinement son rôle de pare-excitation. L'enfant échoue à son tour partiellement dans les essais d'intériorisation de cette fonction » (Mises, 1999).

Ainsi, l'adolescence est un révélateur de la qualité de la petite enfance. Philippe Jeammet, pédopsychiatre, explique que lorsque la confiance, censée se construire dès le début de la vie de l'enfant à travers les objets d'attachement et un entourage qui le sécurise dans les processus d'attachement, est altérée, alors l'enfant/l'adolescent aura tendance à davantage utiliser les circuits aversifs liés à la défiance et la peur que les circuits appétitifs liés à la confiance (Jeammet, Troubles mentaux, le poids des émotions, 2017).

1.4.5.2.2 Les trajectoires de développement

Des études longitudinales, auprès d'enfants et d'adolescents présentant des TCC, ont permis de tracer des trajectoires développementales particulières, compte tenu de l'importance des facteurs de risque et de protection présents. Certaines études ont, par exemple, mis en évidence que la moitié des enfants présentant des troubles des conduites externalisés en période d'école maternelle, conserverait ces troubles à l'école élémentaire et au collège, alors que l'autre moitié se normaliserait.

Ces études, qui se sont également intéressées aux facteurs permettant de prédire les trajectoires développementales (caractéristiques propres à l'enfant et environnement dans lequel il évolue), suggèrent que le rôle prédictif d'un facteur peut être amplifié ou amoindri par la présence d'un ou plusieurs autres facteurs..

Ainsi « Les études longitudinales sont très pertinentes pour étudier les trajectoires développementales des différents symptômes (agressivité, vol, fraude, violation de règles établies) du trouble des conduites. Il est maintenant reconnu que les comportements d'opposition et d'agressivité prédominant pendant la petite enfance puis tendent à se normaliser » (INSERM, 2005). Autrement dit, ces résultats de recherches confirment la possibilité d'une sortie des processus pathologiques.

1.4.5.3 Facteurs environnementaux

Comme nous avons pu le voir précédemment, la famille dans laquelle grandit un enfant constitue le contexte le plus important pour son développement physique, psychologique et social. Dans la majorité des cas, les enfants développent un attachement de type sécurisé, qui va leur permettre de se socialiser dans un à priori de confiance en soi et en l'autre.

Mais l'attachement n'est pas toujours de type sécure. Ainsi, l'absence qui est vécue comme une carence affective, mais aussi la présence excessive qui fait intrusion, peuvent conduire les enfants et les adolescents à développer certains types d'attachement que John Bowlby qualifie d'attachement insécure, désorganisé ou encore ambivalent/résistant. Ils rencontrent alors plus de difficultés pour réguler leurs émotions et supporter la frustration. Ils ont davantage tendance à interpréter le comportement des autres comme négatif et provocant et considèrent les situations sociales plus rapidement comme conflictuelles. Ils disposent de moyens moins variés pour résoudre les problèmes et font preuve de peu d'empathie.

D'autres facteurs de risque en relation avec la famille (discipline parentale punitive et inconsistante, manque d'encouragement et d'opportunités...), ou propres aux parents (dépression post-partum ou grossesses précoces...) peuvent également jouer un rôle dans le développement ou l'intensité des troubles.

Même s'il est difficile d'évaluer la corrélation entre variables socio-économiques et le développement de manifestations pathologiques, les facteurs de risques et de protections présents au niveau familial ne peuvent être totalement déconnectés des conditions socio-économiques de la famille. Certains pensent, d'ailleurs, que la mise en évidence de cette dimension sociale permettrait d'élargir les stratégies de prévention et d'intervention. On peut citer par exemple certains travaux en sociologie qui ont montré que la désignation, souvent réductrice, de l'enfant ou de l'adolescent comme « violent » ne tient pas assez compte de la violence de la société qui les entoure et qui contribue à les construire.

En conclusion, « le processus par lequel les facteurs contextuels (familiaux et psychosociaux) sont susceptibles d'intervenir en interaction avec les facteurs individuels (susceptibilités génétiques, tempérament, personnalité) fait l'objet de nombreux travaux. Les effets persistants et cumulés des facteurs environnementaux peuvent influencer sur les processus cognitifs, le fonctionnement neuroendocrinien (axe du stress en particulier) et l'activité de diverses structures cérébrales. Les recherches en neurosciences, avec l'apport des modèles animaux, permettront de mieux

comprendre l'implication des différents systèmes neurobiologiques dans l'expression du trouble » (INSERM, 2005).

1.5 Troubles du comportement en milieu scolaire ordinaire

Dans le cadre scolaire, les élèves présentant des TCC sont des enfants ou adolescents présentant des difficultés psychologiques importantes et une réelle souffrance, dont l'expression se traduit par des comportements, des conduites qui perturbent gravement leur socialisation et l'accès aux apprentissages.

La notion même de trouble du comportement est difficile à cerner, puisque chacun perçoit à sa façon un comportement dérangeant et que chacun réagit à sa manière à ces manifestations. Néanmoins, on parle de trouble du comportement lorsque de l'agir non socialisé vient au premier plan comme mode d'expression dans la relation.

1.5.1 De la difficulté de comportement au trouble du comportement...

Les difficultés de comportements observées en classe par l'enseignant ne pourront être identifiées comme étant des troubles que si l'on tient compte de quatre critères. Le premier critère est relatif à la fréquence, à savoir le caractère répétitif de comportements inappropriés. Le deuxième critère concerne leur intensité, à savoir leur gravité et les conséquences qu'ils occasionnent. Le troisième paramètre dont il faut tenir compte est la durée, autrement dit la période de temps depuis laquelle ces comportements sont présents. Enfin, le dernier critère à évaluer est la constance.

Alors que les difficultés comportementales sont des manifestations réactionnelles liées à un contexte donné qui peuvent être endiguées grâce à des ajustements dans l'environnement scolaire de l'élève, les troubles du comportement, quant à eux, révèlent des problèmes d'adaptation plus sérieux. En effet, les élèves concernés présentent un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Ces difficultés se manifestent à travers des comportements inadaptés tant sur le plan intériorisé, comme par exemple l'anxiété ou la dépression, que sur le plan extériorisé, comme par exemple le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) ou le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH). Il est à noter que dans la littérature scientifique, les troubles du comportement correspondent habituellement seulement aux comportements de types extériorisés (American Psychiatric Association, 2013)¹⁴.

¹⁴ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). DSM-5TM: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5e éd.). Washington, DC : Auteur.

Ces comportements inadaptés peuvent être considérés comme des mécanismes de défense ou d'adaptation à un environnement perçu comme hostile. En effet, la caractéristique la plus partagée par les élèves présentant des troubles du comportement est une enfance traversée par des ruptures, des rejets ou encore des expériences violentes et traumatisantes. Ces troubles manifestent alors une tentative de s'affirmer, socialement inadéquate, et témoignent d'une souffrance psychique. Aussi, le fond psychique qui accompagne ces enfants/adolescents les rend peu disponibles. Ils éprouvent ainsi des difficultés à répondre aux sollicitations de leur entourage. Néanmoins, ces enfants en détresse psychique demeurent des enfants en besoin d'affection. Ils testent régulièrement les adultes dans leurs capacités à offrir un cadre sécurisant et structurant. Cette dépendance affective et relationnelle les déstabilise, provoquant fuite, rupture ou destruction. Autrement dit, « ces élèves passent de la séduction au rejet, des déclarations d'amour aux insultes, cette alternance étant très déstabilisante pour les adultes », notamment les enseignants. (Egron & Sarazin, 2018, p. 28)

Ainsi, l'évolution de ces enfants « troublés » et « troublants », souvent chaotique, met à l'épreuve les enseignants. Il est effectivement difficile, pour les équipes, de travailler dans la continuité car l'enfant va sans cesse mettre à mal les aménagements proposés. Par ailleurs, les apprentissages sont régulièrement parasités par les manifestations du trouble, sans que l'on puisse définir si la difficulté d'apprentissage en est une cause ou une conséquence. Seul un maintien dans la durée d'une structure contenant et rassurante permettra à ces jeunes « troublés » de se lancer dans les apprentissages et de construire un fonctionnement relationnel et social satisfaisant. Il s'agira alors, pour les enseignants, d'interpeller l'enfant, l'élève au-delà du « moi perturbateur », et d'essayer de garder en tête que l'environnement peut expliquer le comportement.

1.5.2 Fonctionnements cognitifs, psychiques, affectifs et sociaux des enfants et adolescents présentant des TCC

1.5.2.1 Des émotions envahissantes et difficiles à endiguer

Une des caractéristiques de ces jeunes présentant des TCC réside dans un contrôle difficile des émotions et une instabilité extrême. Selon Philippe Jeammet, les troubles des conduites chez l'enfant et/ou l'adolescent sont en effet beaucoup moins mentaux qu'émotionnels. Il précise qu'on ne choisit pas nos émotions mais on peut choisir ce qu'on en fait (Jeammet, Troubles mentaux, le poids des émotions, 2017). Or ces jeunes « troublés », qui ressentent souvent les attitudes et postures des autres

comme hostiles et menaçantes, sont envahis par la peur et l'angoisse qui induisent alors des réactions de défense ou d'attaque.

Ainsi, leur conscience réflexive est dupée par la force des émotions ressenties. Les émotions, positives comme négatives, sont le plus souvent ressenties à un degré émotionnel maximal. Ils sont alors tributaires d'un état émotionnel à un moment donné qui les poussent à agir pour être soulagés. Leur difficulté à cliver, à savoir mettre en retrait leur émotion ponctuellement, ne les rend pas disponibles pour les activités en classe, pour les échanges avec les pairs ou pour toute autre activité sociale. Les relations avec les pairs et les adultes sont, par conséquent, perturbées et s'expriment sur des modes exacerbés. L'isolement, le rejet ou l'exclusion sont difficilement supportables et peuvent provoquer chez le jeune des comportements limites. Les différentes réactions observées (colères, violences, injures, transgressions, replis, séductions...) sont autant de fonctionnements complexes substitutifs d'un conflit interne qui ne peut être mis en mots. Elles empêchent ainsi le jeune avec TCC d'entretenir des relations apaisées de façon durable.

Par ailleurs, les difficultés à développer une réflexivité (à savoir la capacité de jouer avec nos représentations) et la tendance à s'enfermer dans un vécu émotionnel destructeur (difficultés à se décentrer émotionnellement) entraînent une faible sollicitude envers autrui, une impression de détachement émotionnel et d'incompréhension de l'autre. Ces jeunes manquent alors d'empathie, voire n'en manifestent pas du tout.

1.5.2.2 « Incapacité d'être seul en présence de l'autre » (Winnicott D. , 1970)

« D'un point de vue psychanalytique, apprendre repose sur l'acceptation de sortir d'une position de toute puissance pour accorder tout son poids à la parole de l'autre. [...] La confrontation avec les contraintes de l'apprentissage provoque une remise en jeu inconsciente des interrogations concernant les origines, l'identité. [...] Ainsi, l'envie d'apprendre serait à articuler à la problématique de séparation de la mère et de l'enfant et celle d'une sortie du sentiment d'omnipotence pour éprouver une « capacité à être seul » qui ne va pas sans vacillations identitaires et aptitude à créer du sens en formant des symboles » (Wallet & Sarri, 2010, p.25-26).

Winnicott nous permet alors de considérer que la capacité d'être seul correspond à la maturité affective de l'individu. Cette capacité d'être seul repose sur l'intériorisation du « bon objet » dans le psychisme de l'individu. L'intériorisation du bon objet permet à l'individu d'avoir confiance, au moins temporairement, dans le présent et l'avenir. La maturité et la capacité à être seul supposent aussi que l'enfant ait bénéficié de

soins maternels suffisamment bons qui ont bâti sa confiance en un environnement. Ainsi, l'aptitude à la solitude trouve ses fondements dans la capacité à être seul en présence de quelqu'un, la mère.

Les élèves présentant des TCC, au vu de leur évolution chaotique ou carencée, manifestent, quant à eux, une incapacité à « être seul en présence de l'autre ». Cette incapacité d'être seul génère chez eux des « angoisses primitives » et fait naître deux types de besoins : la dépendance à l'autre (l'exclusion de la solitude) ou l'isolement (le repli sur soi comme refuge). Autrement dit, les sollicitations, voire recherche d'exclusivité, et les rejets réguliers de l'entourage (pairs, enseignants) traduisent un besoin de s'appuyer sur des objets d'attachements tout en refusant d'avoir besoin d'eux. Philippe Jeammet dit de ces jeunes qu'ils sont dans une demande paradoxale de relation. Il évoque la notion de « dépendance pathologique à l'environnement », selon laquelle le sujet ressent son besoin des autres comme une dépendance intolérable. « Le besoin de l'autre devient un envahissement par celui-ci transformé en une force aspirante » (Jeammet, *La dépendance pathologique à l'environnement: une approche psychopathologique des troubles du comportement des adolescents*, 2004).

De cette incapacité à être seul découle, entre autre, une incapacité à tolérer la frustration, élément pourtant indispensable pour l'élaboration de la pensée. D'après Wilfred Bion, dans son article, *la Théorie de la pensée* (1964), c'est la capacité acquise de tolérance à la frustration qui permet à l'enfant d'élaborer la pensée ; ce qui en retour lui rend plus tolérable la frustration, inhérente à tout processus d'apprentissage qui suppose de renvoyer à un futur plus ou moins proche le plaisir d'avoir acquis des compétences et habiletés nouvelles. Cette difficulté à différer et à se projeter traduit chez les jeunes présentant des TCC un rapport perturbé à la temporalité et à l'espace. Comme tout effort de mémoire ou de projet semble activer l'angoisse existentielle qui les habite, ces jeunes vivent uniquement dans l'instant (difficulté à différer) et répondent difficilement au principe de progressivité des apprentissages élaborés par leurs enseignants. En effet, pour ces jeunes qui ne tolèrent ni le doute ni le temps de suspension, la confrontation au nouveau et à l'inconnu désorganise l'ensemble des acquisitions antérieures et réactualise la menace de la perte de maîtrise. Autrement dit, la confrontation à de nouveaux savoirs angoisse ces élèves et les conduit à développer des stratégies d'évitement. La curiosité intellectuelle s'en trouve restreinte et la pensée, parasitée et discontinuée.

1.5.2.3 L'acte d'apprendre parasité par la peur d'apprendre

Ainsi, alors qu'ils ne présentent pas, pour la plupart d'entre eux, de déficiences intellectuelles, ces élèves n'ont pas les moyens de se servir normalement de leur intelligence. « Ce dysfonctionnement entraîne une peur d'apprendre désastreuse pour le parcours scolaire de ces enfants, car c'est le ressort même de l'apprentissage, l'appui sur les capacités réflexives, qui est vécu comme dangereux et inquiétant et qui, de ce fait, va être sous-utilisé. » (Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, 2008, p. 5). Serge Boimare explique, ici, que ces enfants et adolescents sont empêchés de penser car ils ont peur d'apprendre. Il précise que « dès l'instant où les compétences ne sont plus disponibles, parce qu'elles sont trop vite troublées par des craintes et des sentiments parasites, toute la situation pédagogique s'en trouve pervertie » (Boimare, 2008, p. XI). Les craintes ressenties sont difficiles à repérer par les enseignants car l'élève les écarte immédiatement et les remplace par des idées d'insuffisance et de toute-puissance.

En effet, pour échapper aux incertitudes, aux temps de suspension et aux frustrations que provoque l'apprentissage, les jeunes avec trouble du comportement inventent des moyens pour figer les processus de penser. Ces élèves refusent la confrontation au doute et au manque alors que le manque devrait être « ce motif nécessaire qui porte tout sujet vers l'envie d'apprendre et la découverte du monde » (Canat, 2007, p. 72). Ils restent alors souvent bloqués à la première des quatre étapes du mécanisme d'apprentissage, défini par Serge Boimare comme l'étape de toute-puissance. La peur d'apprendre empêche ainsi le passage à la deuxième étape, dite dépressive, au cours de laquelle les savoirs nouveaux fragilisent les certitudes existantes et amènent le doute et la peur de ne pas y arriver. Le fait de ne pas savoir et d'avoir à chercher la réponse réactive chez ce public des craintes archaïques, des peurs infantiles et des préoccupations identitaires qui infiltrent et désorganisent le fonctionnement intellectuel. Face à cette montée de l'inquiétude, rester dans la phase de toute-puissance permet à ces enfants de se protéger et de préserver leur équilibre psychique (Boimare, *L'Enfant et la peur d'apprendre*, 2014). Autrement dit, ces jeunes présentant des TCC refusent de se confronter aux exigences et aux contraintes inhérentes à l'apprentissage, lorsque celles-ci les mettent face à un questionnement qui nécessite un retour à eux-mêmes, en imposant de faire des liens entre leur monde intérieur et le monde extérieur. C'est un équilibre précaire qui repose sur l'évitement de la rencontre avec les manques, de la soumission à la règle, de la confrontation avec l'incertitude et de la comparaison avec l'autre.

Ainsi, l'organisation psychique de ces jeunes est affectée par une défaillance du système représentatif (difficultés à produire de l'image) et une incapacité à gérer la

frustration imposée par la contrainte. « Pour pouvoir apprendre et être scolarisé, il faut entretenir un rapport de confiance au langage, à l'autre, à son propre corps, à l'espace, au temps, aux représentants du cadre, à la demande scolaire, à la loi... Si un de ces rapports insécurise l'enfant, toute son attention se focalisera sur cette insécurité ou ce chaos interne et, du coup, elle ne pourra être mobilisée pour les apprentissages scolaires » (Canat, 2007).

1.5.2.4 Une faible estime de soi

Les troubles du comportement s'inscrivent ainsi dans des processus interactifs. Ils doivent être décodés comme des manifestations de difficultés pour exister et s'assurer de sa valeur. L'idée de s'assurer de sa valeur renvoie à l'estime de soi qu'un individu se porte. « L'estime de soi est *la conscience de la valeur personnelle* qu'on se reconnaît dans différents domaines. Il s'agit, en quelque sorte, d'un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face à la réalité, au monde » (Duclos, 2000, p. 16). Il est clair que chacun porte en soi des capacités, des qualités et des forces qui confèrent une certaine valeur à la personne. L'important est d'arriver à prendre conscience de ces aspects positifs qui nous appartiennent, de manière à avoir une image réaliste de nos capacités. Qui dit image réaliste dit aussi reconnaissance de ses faiblesses et de ses limites (Duclos, 2000). Autrement dit l'estime de soi est la représentation que se fait un individu de sa propre valeur. Elle apporte ainsi une dimension affective à l'image de soi. Tout à fait subjective, cette appréciation reflète les valeurs et les compétences qu'une personne pense avoir indépendamment de ses qualités réelles. Elle se construit par l'auto-évaluation et par les renvois, positifs ou négatifs, de l'entourage.

Même si les troubles du comportement ne sont pas liés à la déficience intellectuelle mais à la difficulté d'entrer dans les contraintes de l'école ou du groupe social, la corrélation forte entre troubles du comportement et difficultés d'apprentissage rapproche alors ce public des élèves en grandes difficultés scolaires en ce qui concerne la représentation de leur propre capacité. Les stigmates invisibles hérités de l'enfance provoquent chez les élèves avec TCC une fragilité de l'organisation narcissique. Leur passé traversé par l'échec scolaire et une mauvaise image renvoyée par leur environnement ont altéré l'estime et la confiance qu'ils placent en eux. Philippe Meirieu¹⁵ explique qu'il y a des liens entre l'estime de soi, la réussite scolaire et le comportement des élèves. Ces élèves en échec scolaire depuis plusieurs années ont construit une image d'eux-mêmes plutôt négative qui peut

¹⁵ Philippe MEIRIEU (2006) dans la préface de « *Favoriser l'estime de soi à l'école* » Dalith Meram

expliquer leur comportement agressif, perturbateur, inadapté aux apprentissages et à l'école. Aussi, un grand nombre de ces jeunes se présentent avec une estime de soi dégradée, une confiance en soi et un sentiment de compétences limités et une affirmation de soi compliquée.

Par ailleurs, les exigences de socialisation demandées par l'école et les apprentissages leur font courir le risque de prendre conscience de leurs insuffisances et faiblesses. Pour éviter cette confrontation, ces élèves fuient toute mentalisation et toute représentation. Alors, pour ne pas courir le risque de l'échec, ils vont braver, provoquer, défier ou s'isoler. Ils ont tendance à construire une identité négative de protection qui constitue dans la plupart des cas, une forme réactionnelle et accidentée du moi. Ils expriment également des difficultés « face à la contrainte qui est vécue comme une intrusion dans leur univers. [...] Ces élèves sont dans la "pensée magique" où le simple fait de désirer ou d'exprimer quelque chose suffira pour eux à ce que cela se réalise » (Egron & Sarazin, 2018, p. 37). Ce duo refus de contrainte/pensée magique conduit ces élèves à développer un rapport à la loi difficile et fluctuant.

1.5.2.5 Un rapport à la loi difficile et fluctuant

Le rapport à la loi se construit dans tout espace social, en particulier dans la famille et à l'école. Les premières règles de fonctionnement et d'interactions avec l'environnement sont approchées par le tout petit à travers l'autorité parentale. Pour autant, cette autorité ne sera structurante et rassurante que si elle est éducative. La possibilité d'une autorité éducative, c'est-à-dire intériorisable par l'enfant, repose sur des acquisitions psychiques complexes se développant au cours de la toute petite enfance. Elles supposent un maternage présentant certaines caractéristiques susceptibles d'avoir structuré suffisamment l'appareil psychique du tout-petit pour le rendre en quelque sorte "sensible" par la suite à une autorité éducative, qu'elle soit exercée par les parents ou l'école.

Les carences affectives et éducatives subies par de nombreux jeunes présentant des TCC les ont amenés à construire un rapport pervers à la loi. L'autorité parentale à laquelle ils ont été confrontés dès la naissance ne leur permet pas de renoncer aux satisfactions pulsionnelles qui déclenchent l'agressivité et, leur expérience de l'amour ne semble pas leur permettre de retourner l'agressivité vers l'intérieur en la transférant au Surmoi. Daniel Calin explique que cette phase, durant laquelle s'opère l'imposition de l'autorité parentale à l'enfant, se noue autour d'un conflit éducatif qu'il propose d'appeler « le conflit éducatif primaire ». « Ce conflit éducatif a pour fonction,

psychogénétiquement décisive, d'installer dans l'appareil psychique de l'enfant les bases d'une instance qui régulera "de l'intérieur" sa propre impulsivité. C'est cette instance régulatrice ainsi acquise que les psychanalystes nomment usuellement le "Surmoi". [...] La raison fondamentale de cette nécessité de l'exercice de l'autorité éducative est que l'enfant humain ne peut trouver en lui-même et à lui seul les ressources nécessaires pour faire barrage à ses impulsions. Comme l'ont montré Konrad Lorenz¹⁶ puis Edgar Morin¹⁷, la dérégulation instinctuelle est une caractéristique de l'espèce humaine. Ne pas imposer une autorité extérieure à l'enfant, c'est l'abandonner au chaos de ses impulsions spontanées. C'est en particulier l'abandonner à ses ambivalences, à ses impulsions contradictoires : désirs de grandir contre désirs régressifs, impulsions positives contre impulsions négatives, vis-à-vis des mêmes personnes » (Calin, 2006).

Autrement dit, lorsque la famille ou l'entourage ne font pas la part entre désirs et besoins, lorsque les exigences sont immodérées ou le laxisme important, lorsque les cadres imposés oscillent au gré des humeurs des adultes, alors l'élaboration d'un cadre de fonctionnement, de règles et de vie communes ne peut se construire avec stabilité. Selon Freud, « chez l'enfant abandonné, élevé sans amour, la tension entre le Moi et le Surmoi tombe, et toute son agression peut se tourner contre l'extérieur » (Freud, 1971, p. 51). Ces agressions du cadre extérieur constituent un moyen, pour ces jeunes dont la contenance interne demeure fragile, de mieux le faire exister. Les références à la loi, la règle et la norme vont donc fluctuer selon leur état, leur disponibilité et les circonstances. Pour G. Mendel et C. Vogt, « plus le sujet est frustré et angoissé, plus il ressent le besoin d'une Autorité protectrice ; et plus il se soumet à cette Autorité, davantage il est frustré et donc agressif » (Mendel & Vogt, 1973, p.31).

Néanmoins, il serait réducteur de renvoyer la cause de ce fonctionnement déficient à la seule sphère familiale. Le « rapport houleux à la loi et au cadre est souvent renforcé par les pratiques sociales, scolaires ou institutionnelles » (Egron & Sarazin, 2018, p. 51). Les règlements intérieurs et les règles de vie de la classe s'organisent principalement autour des interdits, des obligations et des contraintes assignés aux

¹⁶ Cité par D. Calin (2006). Konrad LORENZ, *L'agression (Une histoire naturelle du mal)*, Col. Champs, Flammarion, Paris, 1968. Édition allemande originale : *Das sogenannte Böse (Zur Naturgeschichte der Agression)*, Borotha Schoeler, 1966

¹⁷ Cité par D. Calin (2006). Edgar MORIN, *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Le Seuil, Paris, 1973. Réédité dans la collection Points en 1979, N° 109.

élèves. La question des droits et des possibles n'arrive souvent qu'au second plan. Cette subordination des droits aux devoirs peut s'expliquer par la position délicate dans laquelle le pédagogue ou l'éducateur est engagé. En effet, il est le représentant, l'agent de transmission, le passeur des normes scolaires, mais aussi républicaines, « et c'est en ce sens, qu'il incarne, en contexte, l'autorité » (Robbes & Afgoustidis, 2015, p.62). Alors comment réfléchir la relation d'autorité lorsque celle-ci est mise à mal par des élèves avec TCC qui ne perçoivent pas la loi comme un cadre du vivre ensemble, mais seulement comme une limitation de l'expression individuelle, imposée par les adultes. Ces enfants se spécifient alors par la mise en échec de ce que l'on pourrait appeler les pédagogies du rapport à la loi. Les solutions sont d'autant plus difficiles à réfléchir pour l'enseignant qu'il doit composer avec la question de la possible non intentionnalité des actes de transgression posés par l'élève avec TCC. En effet, « leurs actes, irrésistiblement, précèdent leur pensée et barrent leur conscience : loin d'être comportementale, leur difficulté est centralement émotionnelle, et émotionnelle « en profondeur », au-delà de tout contrôle conscient possible, donc hors de la zone de ce que Bettelheim nommait "l'éducation rationnelle" » (Calin, 2008). Ainsi, cette incapacité à composer avec les normes attendues ne porte même pas sur l'obéissance à la loi, mais sur la capacité à se souvenir, au moment d'agir, de la loi elle-même. En outre, cette difficulté à s'inscrire dans un cadre, un règlement, des codes rend difficile leur inscription dans un groupe et altère le rapport à l'apprentissage et au savoir qui est davantage vécu en terme de soumission que de développement et d'émancipation. Ce rejet face aux apprentissages proposés peut conduire certains enseignants à un « immobilisme pédagogique » qui au lieu de les protéger « plombe leur moral en les entraînant dans un fonctionnement en miroir avec leurs élèves » (Boimare, La peur d'enseigner, 2012, p.13).

1.5.3 La peur d'enseigner

Serge Boimare explique que certains enseignants, même chevronnés, peuvent redouter de confronter les élèves, notamment ceux qui sont le plus en difficulté, aux contraintes de l'apprentissage parce qu'elles peuvent générer des conflits parfois délicats à gérer. Cette stratégie d'évitement peut révéler une peur d'enseigner. « Là où il faudrait engager ces élèves dans une action dynamique pour les intéresser et relancer la machine à penser, en la stimulant et en l'entraînant à fonctionner, la peur d'enseigner pousse les professeurs à en rester à des stratégies statiques, visant avant tout à boucher les trous pour atténuer les retards ou à les socialiser » (Boimare, La peur d'enseigner, 2012, p.13). La crainte d'être jugés par leurs collègues ou leur direction, l'espoir de sauver la situation et la face, le sentiment

d'impuissance ou encore l'évocation de difficultés avant tout extra-scolaires et familiales pour expliquer les comportements problématiques de leurs élèves, sont autant de raisons qui permettent de comprendre les réticences des enseignants pour exprimer ou admettre leurs propres difficultés. « Incontestablement, la peur d'apprendre et la peur d'enseigner ont partie liée, elles s'alimentent et se renforcent mutuellement pour fabriquer au final de l'échec scolaire ». En effet, « au refus, au décrochage, à l'incivilité des uns va répondre le rejet, l'indifférence, la démagogie ou l'autoritarisme des autres » (Boimare, La peur d'enseigner, 2012, p. 33).

Par ailleurs, les injonctions dictées par les programmes, par les taux de réussites attendus aux évaluations nationales et aux examens peuvent conduire quelques enseignants à développer une vision restrictive et clivée du rôle du professeur. Certains se concentrent alors sur le seul apprentissage de compétences psychosociales, estimant qu'il faut socialiser ces élèves avant toute autre acquisition scolaire, quitte à faire preuve d'autoritarisme ou de démagogie, quand d'autres se focalisent davantage sur la transmission de connaissances au détriment du volet éducatif de leurs missions, estimant qu'ils sont avant tout des pédagogues, quitte à laisser, au bord du chemin, quelques élèves jugés « inadaptés au système scolaire ».

La logique inclusive peut également renforcer les craintes face à des classes de plus en plus hétérogènes. La différenciation pédagogique exigée par l'institution est vécue comme une difficulté supplémentaire, voire une commande à laquelle il est parfois impossible de répondre. Certains enseignants estiment que certaines difficultés rencontrées par certains types d'élèves ne sont pas de leur ressort. Ils auront alors tendance à jouer le jeu d'une pédagogie qui isole et médicalise la difficulté. Ce jeu peut être aussi une tentative de faire alliance avec la famille, puisque le fait d'externaliser les difficultés rencontrées par l'élève permet de déresponsabiliser tout le monde. Selon Serge Boimare, il ne s'agit pas de nier les besoins d'accompagnements thérapeutiques quand ceux-ci sont nécessaires, mais il affirme que les élèves concernés ont davantage besoin d'enseignants qui ne craignent pas leurs difficultés. Il ne faut surtout pas que ces élèves soient réduits à leur troubles et ramenés constamment à leurs lacunes. L'auteur ajoute qu'au lieu de proposer un enseignement s'appuyant sur des répétitions supplémentaires qui renforcent leur opposition, il faudrait proposer à ces élèves une « véritable réanimation psychique » afin de réduire, voire d'anéantir leur peur d'apprendre (Boimare, La peur d'enseigner, 2012, p. 24).

En d'autres termes, avec l'avènement de l'école inclusive, « les questions de l'altérité et de l'accessibilité (sociale et pédagogique) se trouvent désormais projetées au cœur des pratiques pédagogiques. [...] Quand les expressions de l'altérité font exploser le cadre de ce qui est socialement acceptable, survient le risque, chez l'enseignant, de l'émergence d'un sentiment de perte de contrôle au regard de son action pédagogique et de ses effets. Il peut en résulter un sentiment d'impuissance, qui pourrait l'engager à considérer que l'aide à apporter à l'élève en situation de crise ne relève plus (du tout) de sa compétence » (Barry & Benoit, 2016).

Ainsi, l'inclusion, en classe ordinaire, des élèves présentant des troubles du comportement déstabilise et stresse parfois les enseignants. Une étude menée par des chercheurs québécois montre que « l'impact négatif des comportements de l'élève PTC (présentant des troubles du comportement) sur le processus d'enseignement est ce qui suscite le plus de stress, suivi de la perte de satisfaction par rapport à l'enseignement. Ces résultats concordent avec les études sur l'épuisement professionnel (entre autres les études de McCormick et Barnett, 2011¹⁸, et de Klassen et Chiu, 2010)¹⁹ ainsi qu'avec l'étude de Brackenreed (2008)²⁰ sur les stressseurs en lien avec l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers » (Massé, et al., 2015).

Les besoins éducatifs particuliers de ces élèves présentant des troubles du comportement semblent parfois difficiles à mesurer et à cerner. Ils impliquent des stratégies d'actions pédagogiques et éducatives pour lesquelles les équipes enseignantes n'arrivent pas toujours à répondre ou à faire face. Ils exigent des directions d'établissements scolaires une réflexion et un accompagnement non seulement des personnels pour limiter les tensions et un éventuel épuisement professionnel mais aussi des élèves concernés et de leur famille pour éviter les phénomènes d'exclusion et la rupture avec les apprentissages. Alors, comment, dans cette logique inclusive en cours dans notre société, réfléchir l'inclusion de ces élèves à l'école ordinaire ? Comment réfléchir une des manifestations du trouble, à savoir la transgression des règles sociales établies, comme une donnée fluctuante à partir de laquelle il faut adapter et réfléchir les actions à destination de l'élève et non comme un point d'appui pour justifier l'écartement, voire l'exclusion du groupe de pairs ? Autrement dit, comment « ne pas renoncer au maintien et au développement

¹⁸ Cité par Massé et al (2015) : McCORMICK, J. et BARNETT, K. (2010). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.

¹⁹ Cité par Massé et al (2015) : KLASSEN, R. M. et CHIU, M. M. (2010). Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.

²⁰ Cité par Massé et al (2015) : BRACKENREED, D. (2008). Inclusive education: Identifying teachers' perceived stressors in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18(3), 131-147.

des conditions de l'accessibilité pédagogique, à laquelle concourt l'aide pluri-catégorielle qu'on peut apporter à un élève » présentant des TCC ? (Barry & Benoit, 2016)

La dynamique inclusive à renforcer à l'échelle du collège me conduit, quant à moi, à développer une attention particulière aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, notamment les élèves présentant des troubles du comportement. En effet, « de tous les enfants hors des normes, ce sont bien ceux qui troublent le plus les équipes pédagogiques, et plus généralement la société toute entière. C'est probablement cela qui induit la façon dont on les définit habituellement, par leurs « comportements » supposés troublés, donc par leurs conduites observables, sans trop se préoccuper de ce que leurs conduites signifient ou traduisent. Ces enfants sont plus troublants que troublés, on ne les considère guère comme « troublés » que parce qu'ils sèment le « trouble » autour d'eux » (Calin, 2008).

Pour aider les équipes enseignantes à ne plus penser ces élèves qu'au travers de leurs difficultés de comportement, il me semble important, en tant que membre d'une équipe de direction de collège, de m'intéresser à l'émergence et à l'évolution de ce concept d'inclusion et d'étayer ma réflexion par des apports théoriques et réglementaires que je vous propose de partager.

1.6 Législation : vers une école inclusive

L'adjectif « inclusif » fait aujourd'hui l'objet de déclinaisons multiples : « école inclusive », « collège inclusif », « projet inclusif », « entreprise inclusive », « services de santé inclusifs »... Autant d'idées qui circulent à travers différents champs et univers (travail, éducation, santé, transport, culture...), mais dont les contours ne sont pas toujours bien perceptibles ni compréhensibles. En effet, si l'on se réfère aux origines latines du mot, on est d'abord interpellé par la notion de fermeture, de clôture. Le recours à l'étymologie permet de rester vigilant et de mettre en garde contre certaines illusions de l'inclusion (Plaisance & Schneider, 2009). Une volonté de démarche inclusive ne garantit pas la disparition des mesures d'exclusion. Ainsi, des personnes présentant des fragilités (handicap, grande difficulté scolaire, maladie...) peuvent être inclus dans un lieu de droit commun et pourtant faire l'objet de marginalisation, de stigmatisation.

Aussi, la volonté inclusive prônée par les politiques publiques au cours de ces dernières décennies ne peut faire l'économie d'interrogations sur la qualité de la participation sociale des personnes dont on revendique l'inclusion, d'autant plus que

« les pratiques sociales locales peuvent faciliter ou freiner la possibilité d'accéder au final à cette participation sociale accrue » (Weislo, 2016) inscrite dans la loi 2005-102 du 11 février 2005. Par ailleurs, cette oscillation permanente entre prise en compte de la spécificité et inscription comme membre ordinaire de la communauté confère aux personnes en situation de handicap, un statut d'entre-deux que l'anthropologue américain, Robert Murphy (Murphy, 1990), décrit comme une situation liminale appliquée au handicap. Ce concept de liminalité a été introduit par Victor Turner (Turner, 1990), en référence au nom latin *limen*, signifiant le seuil. « La personne en situation de handicap se trouve bien souvent dans une identité entre-deux : ni valide ni handicapée, ni incluse ni exclue, ni pareille ni semblable. Ces personnes sont "au seuil de", dans un espace de liminalité » (Korff-Sausse & Araneda, 2017, p.7).

Il convient de ne pas oublier que l'inclusion ne va pas de soi. Elle est un processus qui doit permettre de penser la singularité de chacun comme un droit fondamental, une donnée universelle constitutive de la communauté humaine. Ainsi, il s'agit de reconsidérer la fragilité humaine et sociale et de ne plus la penser comme un écart à la norme, mais de réfléchir aux moyens d'aménager l'environnement et de le rendre accessible pour accompagner au mieux les personnes « empêchées » de participer à la vie sociale et leur permettre d'évoluer dignement sur leur territoire de vie.

1.6.1 Origine du courant inclusif

L'inclusion est un terme d'origine anglo-saxonne qui est d'abord apparu dans le champ du handicap. Dans les années soixante, le *civil rights movement* a pris son essor dans une Amérique marquée par la ségrégation raciale. Ce mouvement s'est ensuite diffusé et élargi à la défense des droits civiques de l'ensemble des minorités auxquelles appartenaient notamment les personnes handicapées. Ces revendications sociales pour l'égalité des droits ont amené certains courants de pensée, comme les *Disability studies* à alimenter les réflexions autour des thèmes du handicap et de l'inclusion, dans un premier temps en Amérique du nord et en Grande-Bretagne, puis plus récemment en France. Ces études et recherches menées dans le domaine du handicap prônent le postulat qu'une identité handicapée existe. Celle-ci est « revendiquée comme égale aux autres, digne du même intérêt et interdisant toute discrimination » (Albrecht, Ravaud, & Stiker, 2001). G. L Albrecht, JF Ravaud et HJ Stiker rapprochent cette revendication identitaire à un courant de pensée qu'ils nomment le multiculturalisme.

Aussi, pour assurer l'égalité des droits de tous, tout en respectant et valorisant la singularité de chacun, la notion d'inclusion vient peu à peu se substituer à celle d'intégration. Alors que la première prône l'égalité entre tous les membres de la

communauté, la seconde envisage les plus fragiles comme une minorité défaillante. L'autre différence fondamentale réside dans les objectifs que suppose chacune de ces deux démarches : la première souhaite identifier et réduire les dysfonctionnements sociétaux qui empêchent certains d'accéder aux mêmes droits, alors que la seconde fait reposer sur les plus fragiles l'effort d'adaptation et d'assimilation à la norme.

1.6.2 Émergence de l'école inclusive

Les revendications sociales pour l'égalité des droits menées en faveur des personnes handicapées (évoquées ci-avant) ont permis de modifier le regard porté sur elles et la place qu'elles occupent dans la société. Ces modifications ont influencé les systèmes éducatifs de nombreux pays occidentaux qui se sont peu à peu engagés vers la voie de l'inclusion scolaire.

Après une logique séparatiste ou d'éloignement des enfants dits « inaptes », au cours de la première moitié du XX^{ème} siècle, qui concrètement se traduisait par des placements dans des établissements médicaux ou spécialisés, de nombreux états revoient leur cahier des charges en matière de scolarisation et repensent les modalités d'accès à l'éducation des enfants et adolescents en situation de handicap.

1.6.3 Les besoins éducatifs particuliers : une nouvelle norme

En 1978, Mary Warnock introduit, pour la première fois, la notion de *special education needs*, traduite en France par « Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) ». Chargée par le gouvernement britannique d'établir un rapport sur l'éducation spécialisée, cette spécialiste de la philosophie de l'éducation préconise de se détacher de l'approche catégorielle des troubles²¹ qu'elle estime non pertinente en éducation. Bien au contraire, cette approche tendrait à stigmatiser la personne handicapée et cette dernière ne serait alors perçue qu'à travers l'étiquette de sa catégorie. Si l'on fait le lien avec les enseignements et l'apprentissage à destination des élèves en situation de handicap, l'approche catégorielle des troubles aurait pour effet une mauvaise posture des enseignants. Ces derniers auraient tendance à chercher des réponses aux limitations supposées du fait d'un handicap identifié de l'élève, plutôt qu'à ses limitations effectives.

Par conséquent, aborder le handicap sous l'angle des besoins éducatifs particuliers permettrait aux professionnels de l'éducation et de l'enseignement de mieux tenir compte des potentialités de l'élève handicapé. Bien évidemment, il ne s'agit pas de

²¹ Classification Internationale des handicaps de l'organisation mondiale de la santé (OMS).

nier le handicap mais de ne pas le poser non plus, à priori, comme une donnée constante et identique à tous les élèves porteurs du même handicap, et à partir de laquelle il faudrait décliner une stratégie d'enseignement commune. En effet, deux enfants porteurs du même trouble n'auront sans doute pas des besoins identiques.

Quasiment deux décennies plus tard, en 1994, la *Déclaration de Salamanque*²² s'est appuyée, en partie, sur les travaux de Mary Warnock pour mettre en garde contre des pratiques antérieures discriminantes et pour poser les principes de l'approche inclusive, à savoir : « un processus visant à tenir compte de la diversité des élèves et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage ».

1.6.5 L'inclusion scolaire en France

La volonté d'une démarche inclusive n'est apparue que récemment en France. Contrairement à l'Italie par exemple, qui engage, dès les années soixante-dix, une vague de désinstitutionnalisation à grande échelle en scolarisant systématiquement les enfants et adolescents handicapés dans les classes ordinaires (*one track approach*)²³, la France, après la loi du 30 juin 1975²⁴ qui encourage l'accueil en milieu scolaire ordinaire des enfants et adolescents handicapés chaque fois qu'il est possible, fait le choix d'une *multi tracks approach*. Au début des années 1980, elle développe aussi bien l'intégration scolaire que l'éducation spéciale dans des établissements séparés (Benoit, 2012).

Même si les réformes éducative, sociale et médicosociale, édictées par les lois de 1975, contribuent chacune à des réorganisations majeures dans leur champ respectif, l'absence d'articulation entre le secteur du handicap et celui de l'éducation contribue, en revanche, à maintenir « deux voies indépendantes uniquement reliées par l'obligation éducative envers les personnes handicapées qui recevra des interprétations contradictoires (voire concurrentes) selon les établissements de l'éducation spéciale » (Mazereau, 2015) . Par ailleurs, les réflexions politiques des années 1980-1990, autour de l'école de la République, ne s'affranchissent pas de l'idéologie ambiante de la spécialisation des années précédentes. Aussi, l'unification et la démocratisation du système scolaire n'arrive pas à enrayer un modèle « d'équité ségrégée » (Garnier, 2010) dans le traitement de la différenciation entre élèves.

²² Déclaration de Salamanque, UNESCO, 1994

²³ Typologie élaborée par L'Agence européenne pour positionner les politiques éducatives des pays de l'Union au regard de l'objectif d'éducation inclusive.

²⁴ Loi n°75-534 du 30 juin 1975, loi d'orientation en faveur de l'intégration des personnes handicapées.

Il faut attendre la loi d'orientation du 10 juillet 1989, en faveur de l'éducation, pour assister à la mise en place d'actions concertées entre les ministères de l'Éducation nationale d'une part et de la Santé d'autre part. L'enjeu social de l'intégration scolaire, devenue une priorité nationale se traduit par une volonté de coopération affichée, notamment, à travers la création de dispositifs d'aide à l'intégration scolaire comme les Sessad²⁵ (chargés d'accompagner sur les lieux d'éducation ordinaires les élèves handicapés) et par un remaniement de l'enseignement spécialisé qui devient l' AIS (Adaptation et Intégration Scolaire).

Néanmoins, la volonté de prises en charge partagées entre les structures scolaires de droit commun et les établissements spécialisés tendrait à maintenir les jeunes handicapés dans une phase intermédiaire teintée d'instabilité et de flottement. La notion de liminalité (décrite précédemment) permet alors de « décrire ces mouvements contradictoires qui teintent la relation au handicap entre une déclaration de principes en faveur de la présence de l'enfant, et tout un ensemble de bonnes raisons (niveau, comportement, insuffisance des aides, moqueries, isolement, soins à réaliser, fragilités, etc.) de remettre régulièrement en cause la pertinence de cette présence » (Weislo, 2016).

Pour tenter de sortir de cette dualité intégration-exclusion ou encore remédier à « un itinéraire d'intégration inachevé » (Calvez, 2000), la loi du 11 février 2005 instaure le droit pour chaque famille d'inscrire son enfant handicapé dans l'établissement de secteur dont il dépend. Notre pays est, par conséquent, amené à modifier peu à peu sa politique en matière d'éducation. Alors que la loi de 1975, dans son article 4, insiste sur l'obligation éducative, de préférence en milieu ordinaire, et, à défaut en éducation spéciale, la loi de 2005, quant à elle, « priorise » la voie scolaire ordinaire qui devient la voie de référence. La logique de filière (soit en milieu ordinaire, soit en milieu spécialisé) est abandonnée au profit d'une logique de parcours qui s'inscrit nécessairement dans un *continuum* territorial d'action éducative.

Pour conclure ce bref historique sur « l'inclusion scolaire en France », il est peut-être intéressant de souligner que le passage d'une visée intégrative à une logique inclusive s'inscrit dans le temps long des politiques sectorielles. Ce changement de paradigme suppose un cadrage structuré de l'institution pour favoriser l'accueil des élèves en situation de handicap dans le système de droit commun, illustré dernièrement par la Circulaire n°2016-117 du 8 août 2016 relative au « Parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires ». Il s'appuie sur un projet de formation des enseignants aux pratiques de l'école

²⁵ SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile.

inclusive, dont le CAPPEI²⁶ incarne l'un des premiers édifices, et sur la responsabilisation de tous les agents du système éducatif. Enfin, l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au nouveau référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation et la Loi de refondation de l'école de la République²⁷ affichent clairement l'ambition d'offrir un enseignement et une action éducative adaptés à la diversité des élèves. Le handicap ne devient qu'une diversité parmi d'autres, dans une école où la capacité d'apprendre et progresser de tous les enfants constitue un postulat indispensable pour l'inclusion scolaire de tous les élèves, sans aucune distinction. Ce postulat d'éducabilité dans une école inclusive est également repris et renforcé par la Loi pour une École de la confiance en juillet 2019²⁸. Avec la création d'un service public de l'École inclusive, il s'agit d'« assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée, qui prenne mieux en compte leurs singularités et leurs besoins éducatifs particuliers, tel est l'esprit du chapitre IV de la loi, intégralement consacré à l'École inclusive ».

Par conséquent, la notion d'inclusion, loin de ne concerner que les élèves handicapés ou à besoins éducatifs particuliers, postule à devenir la valeur organisatrice des finalités du système éducatif (Zay, 2012). Pourtant, l'institution scolaire, étroitement liée à la société dans laquelle elle évolue, représente une collectivité régie par des normes sociales et juridiques, qui peuvent accroître les difficultés de certains élèves en situation de handicap. En outre, pour certains élèves « hors normes » comme les élèves présentant des TCC, les représentants de l'institution scolaire peuvent être pris dans un étau : la prise en compte de la singularité et des droits de l'individu d'un côté, et la cohésion du groupe et les besoins du collectif de l'autre. On en arrive vite au rapport inextricable entre d'un côté le cadre dicté par « les normes », et de l'autre la capacité ou l'incapacité de « l'individu » à conjuguer une « normativité » attendue. C'est un dossier difficile, dans lequel « l'individu social » ne peut exister sans la présence des normes, et réciproquement. De fait, même celui ou celle qui se démarque ou combat « la norme » reste toujours marqué par le sceau de l'univers normatif auquel il se confronte pour le refuser ou le rejeter. Ce sceau peut conduire à des incompréhensions, à des rejets, à des procédures disciplinaires, à des sanctions, voire à l'exclusion.

²⁶ CAPPEI : certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, créée par le décret 169 du 10 février 2017.

²⁷ Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

²⁸ Loi 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance.

Ainsi, après avoir exposé l'idée de relations en perpétuelle construction entre le handicap et le système éducatif, voyons à présent ce qu'il en est de la question de la discipline scolaire, et plus particulièrement de la sanction à l'école. La sanction à l'école doit-elle s'appliquer selon les mêmes modalités pour tous, y compris les élèves handicapés ? L'exclusion peut-elle constituer une réponse éducative ? Cette problématique est d'autant plus vive lorsqu'il s'agit d'élèves présentant des troubles du comportement qui bousculent autorité et règlement et qui déstabilisent personnels enseignants et éducatifs, et pour lesquels pourtant, le principe d'éducabilité et le droit à la scolarité ne peuvent être remis en question.

2. La sanction : dialectique entre réponse disciplinaire et démarche éducative

Le thème de l'autorité, associé à la manière d'établir une forme de discipline qui soit acceptable et acceptée, et qui éventuellement utilise la sanction comme recours, est certes très présent à l'école, mais l'est aussi dans d'autres milieux, notamment le milieu familial et ce n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés.

En effet, la discipline des élèves à l'école constitue un aspect important de la vie scolaire : c'est le respect des règles d'organisation de la vie collective. La question de la sanction se pose ici à l'intérieur du cadre attendu en milieu scolaire. La garantie de ce cadre s'inscrit dans un périmètre dont les contours peuvent paraître de plus en plus fragilisés. Outre, la « juridiciarisation » de la société civile qui a imposé que soient menées en conformité avec le droit les règles de vie scolaire dans les EPLE (établissement public local d'enseignement), « les attitudes scolaires et les normes comportementales ne font plus l'objet d'un consensus. [...] L'exigible en matière de discipline scolaire est devenu flou et mal défini » (Prairat, Sanction et socialisation, 2001, p.12).

Néanmoins, il s'agit, on le voit, dans tous les cas d'assurer l'ordre scolaire et d'adresser un message éducatif. Qu'elle touche un écolier, un collégien ou un lycéen, que la faute soit grave ou bénigne, la sanction implique le respect d'un certain nombre de conditions incompressibles. En effet, si la procédure disciplinaire constitue le moyen d'obtenir des élèves la stricte observation de leurs obligations et des principes qui fondent l'institution scolaire, elle ne peut être menée qu'à l'encontre d'un élève considéré comme un sujet de droit. Aussi, conformément à l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, « les États parties

prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain [...] ».

Par ailleurs, d'après Eirick Prairat, « les préoccupations conjointes de la loi, du sujet et de la relation qui travaillent toute pratique de sanction esquissent peut-être le secret de l'éducation. L'inquiétude envers le sujet, le souci d'une transcendance – que celle-ci soit la loi, les savoirs ou la culture – et l'attention à une relation toujours fragile définissent d'une certaine manière, la forme même de l'acte éducatif. Loin d'être l'Autre de l'éducation, la sanction, ironie de l'histoire, en résume les enjeux et en cristallise les tensions. » (Prairat, *Sanction et socialisation*, 2001, p. 1).

Après avoir défini et étayé grâce à nos lectures certains mots clés comme éducation, discipline et autorité, nous nous intéresserons à l'histoire de la sanction, puis à ses conceptions actuelles qu'elles soient philosophiques, pédagogiques, juridiques ou institutionnelles. Enfin, il nous paraît intéressant d'aborder cette question à travers les prismes de l'éthique et de la déontologie...

2.1 Définitions et évolutions

2.1.1 Éducation

Dans son origine première « éducation vient du mot latin *educatio*, qui signifie élever, rendre plus grand, faire sortir d'une gangue, et s'adapte à un animal, une plante ou un être humain ». Puis, « à la fin du XIXème siècle, le mot reçoit une résonance morale, élégante, et s'applique au développement des êtres »²⁹.

D'après le dictionnaire de politique, « l'éducation est l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques... considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée. L'éducation permet de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu »³⁰.

2.1.1.1 L'éducation à travers le prisme de la philosophie

Le philosophe, Olivier Reboul, ajoute que le verbe apprendre correspond au substantif *éducation*, qui non seulement unifie les trois termes synonymes du verbe éduquer, à savoir élever, enseigner et former, mais il leur apporte également un

²⁹ Encyclopédie, 1972, op.citée p.196

³⁰ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Education.htm>

« plus ». « En effet, celui qui apprend quelque chose [...], apprend toujours aussi à devenir, du moins dans sa partie, “meilleur“. [...] L'éducation, dans tous les domaines, depuis la naissance jusqu'au dernier jour, l'éducation, c'est apprendre à être homme » (Reboul, 1989, p.20). En effet, comme le soutient l'anthropologie, « l'homme est un animal “né avant terme“. [...] Il dépend des autres, des adultes » (Reboul, 1989, p.21). L'auteur ajoute, en citant Dewey (1966, chap. IV), que malgré le caractère inachevé de l'enfant, « l'imperfection de sa nature est aussi sa plasticité ». Et, « cette nature humaine, hors de l'éducation, se réduit d'ailleurs à bien peu de choses. » (Reboul, 1989, p.21). Aussi, « l'éducation se doit de transmettre des savoir-faire, des savoirs et des valeurs, autrement dit de permettre à chacun de s'approprier la plus grande et meilleure par possible du patrimoine humain » (Reboul, 1989, p. 57).

Selon les principes avancés dans *Pensées sur l'éducation* (1693), John Locke dit de l'enfant qu'il doit apprendre à se faire lui-même, aidé dans son jeune âge par son père et par son tuteur, en s'accordant au mieux aux lois de la nature et du corps social. Le principe lockéen de la *tabula rasa* donne à penser autrement l'esprit de l'enfant qu'il faut instruire afin qu'il développe les aptitudes nécessaires qui lui permettront de vivre au mieux en société. Locke reconnaît que tous les enfants ne disposent pas à la naissance des mêmes capacités. La nature est source d'inégalités qui peuvent être réduites, mais jamais totalement dépassées. L'auteur précise ainsi que les capacités mentales ou physiques sont le produit de la nature. Elles peuvent être améliorées, mais « jamais totalement changées ou transformées en leur contraire » (Locke, 2007).

Kant, dans le prolongement des idées humanistes, défend également le caractère crucial de l'éducation : « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. [...] Puisque le développement des dispositions naturelles en l'homme ne s'effectue pas spontanément, toute éducation est un art. La nature n'a mis en l'homme aucun instinct qui la concerne. » (Kant, 1966, pp.73 et 79). Kant, contrairement aux humanistes qui envisagent l'homme comme une entité, soutient qu' « on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur » (Kant, 1966, pp. 79-80). Ainsi, Kant estime que l'éducation consiste à faire passer l'enfant d'un état naturel irrationnel à un état moral rationnel. Cependant, il se démarque de John Locke pour qui l'esprit humain est, comme précisé précédemment, une « table rase » sur laquelle viennent s'imprimer les expériences et les sensations (Locke, 2007). En effet, Kant précise que « si notre connaissance commence avec l'expérience, il ne s'ensuit pas qu'elle procède de l'expérience » (Kant, 1966).

2.1.1.2 Les fins assignées à l'éducation en question

À travers l'importance que la philosophie lui accorde, nous comprenons que l'éducation est non seulement un enjeu de taille mais aussi un défi que chaque société doit relever si elle ne veut pas prendre le risque de s'éteindre. Aussi, ce caractère primordial accordé à l'éducation interroge les fins qu'elle se donne ou que la société lui attribue. Eduque-t-on pour l'enfant ou pour la société ? Entre les partisans de la nature et ceux de la culture, le débat fait rage. Alors que les premiers accusent la société de conduire les « éduqués » au conformisme, les seconds, qui rejettent la nature humaine, défendent l'idée qu'on éduque l'enfant pour la société. Ils insistent sur le fait que toute société a des exigences auxquelles elle ne peut renoncer sans se mettre en péril.

Même si éduquer, ce n'est pas fabriquer des adultes selon un modèle, mais au contraire, par l'éducation, même s'il s'agit de « libérer en chaque homme ce qui l'empêche d'être soi, lui permettant de s'accomplir selon son "génie" singulier » (Reboul, 1989, p.24), néanmoins, cette singularité ne peut s'exprimer et se déployer que dans une perspective sociale. Ainsi, la singularité se conjugue avec l'altérité, qui elle-même prend tout son sens dans la notion d'humanité. En effet, « on éduque un enfant pour en faire un homme, c'est-à-dire capable de communiquer et de communier avec les œuvres et les personnes humaines » (Reboul, 1989, p. 26). Aussi, il s'agit non seulement de viser à l'épanouissement de l'enfant, mais aussi de s'assurer de son intégration future à la société. Autrement dit, « le pôle culture n'a pas seulement une dimension instrumentale, il vise aussi à faire entrer chacun d'entre nous dans un ensemble de significations culturelles et symboliques, constituant un univers familier où s'élabore une identité individuelle liée à une identité collective » (Prairat, Sanction et socialisation, 2001, p.173).

2.1.1.3 L'éducation : une mission obligatoirement partagée

L'éducation est donc plurielle. Elle recouvre les notions d'élever, d'enseigner et de former. Elle est une mission obligatoire et nécessairement partagée, puisqu'elle appelle au concours de plusieurs institutions qui sont notamment la famille et l'école. Autrement dit, outre la famille, l'éducation repose également sur la société et particulièrement l'École. En France, la loi d'orientation et programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013 précise que la coopération « doit se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants ». Le rôle des parents dans l'école, déjà inscrit

dans la loi sur l'éducation de 1989 et les décrets de 2006³¹, est redéfini à travers quelques lignes qui leur sont d'ailleurs consacrées dans le texte de la loi d'orientation de 2013, évoquant une redynamisation du dialogue entre école et parents, collectivités territoriales et secteur associatif et affirmant que « la promotion de la coéducation est un des principaux leviers de la refondation de l'école ».

L'Éducation nationale évoque ainsi la notion de co-éducation, non seulement pour accentuer l'importance donnée à l'éducation de ces êtres en construction, de ces citoyens en devenir, mais aussi pour tenter de re-tisser des liens avec la sphère familiale et médico-sociale/sanitaire pour laquelle, l'école n'est plus toujours et partout vecteur d'espérance socioprofessionnelle. « Cette absence de garantie jette un doute sur l'efficacité de l'école et sur l'utilité des savoirs qu'elle dispense. Plus l'école s'adosse à un monde du travail en crise, plus celui-ci la délégitime en retour. » (Prairat, 2001).

Cette question de légitimité écorchée, adjointe à la crise de la fonction symbolique dans les sociétés postmodernes (crise du lien), et l'affaiblissement des rapports d'autorité dans une société gagnée par « la passion de l'égalité »³² pénètrent l'école et bousculent certains axes sur lesquels elle s'adosse pour garantir un cadre scolaire structurant et émancipant, à savoir, notamment, la discipline et l'autorité.

2.1.2 La discipline

Du latin *disciplina*, issu de *discipulus*, disciple, élève, lui-même dérivé de *discere*, apprendre, le terme de discipline peut revêtir plusieurs sens.

Signifiant à la fois l'observance des règles de vie régissant une communauté (scolaire, militaire, religieuse) et le fouet de pénitence au sens religieux, le terme discipline désigne également, vers la fin du XIX^{ème} siècle, début du XX^{ème}, une « matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel » ou « contenus de l'enseignement » servant à la « formation de l'esprit ». Après la Première Guerre mondiale le terme discipline « devient une pure et simple rubrique qui classe les matières de l'enseignement, en dehors de toute référence aux exigences de la formation de l'esprit » (Chervel, 1998, p. 10-12).

Pour la réflexion qui nous engage à travers ce travail de recherche, nous retiendrons la définition de la discipline selon laquelle elle constitue l'ensemble des règles de

³¹ Décret n°2006-935 du 28 juillet 2006 relatif aux parents d'élèves, aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents d'élèves et modifiant le code de l'éducation (partie réglementaire)

³² Cité par E Prairat, La Sanction en éducation, Paris, PUF, 2003, p.50. J.R Schmid, Le Maître-camarade et la pédagogie libertaire, Paris, Maspéro.

conduite communes imposées aux membres d'un groupe, d'une collectivité, d'une organisation sociale, d'un ordre, d'une armée, etc., afin d'y faire régner l'ordre et de garantir son bon fonctionnement.³³

2.1.2.1 La discipline, une domination des corps ?...

L'idée de faire régner l'ordre renvoie à l'idée de contrôle pour un nécessaire maintien de celui-ci. Michel Foucault, à travers son œuvre, *Surveiller et punir*, montre que la discipline n'est qu'une lente et méthodique entreprise de modelage des corps. L'auteur explique que les disciplines (militaire, scolaire, religieuse...) reposent sur des « méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leurs imposent un rapport de docilité-utilité » (Foucault, 1975, p.161). La discipline repose ainsi sur « un art du corps humain » (Foucault, 1975, p. 162) destiné à la fois à augmenter les habiletés de l'individu et à approfondir son assujettissement. L'objectif principal, insiste Foucault, est de développer un mécanisme complexe rendant l'individu « d'autant plus obéissant qu'il est plus utile, et inversement » (Foucault, 1975, p. 162). Ainsi, se déploie « une politique des coercitions qui sont un travail sur les corps, une manipulation calculée de ses éléments, de ses gestes, de ses comportements. Le corps humain entre dans une machinerie de pouvoir qui le fouille, le désarticule et le recompose » (Foucault, 1975, p. 162). Le philosophe suggère d'ailleurs (idée polémique et débattue...) que l'école est une sorte de microcosme de la société disciplinaire et de surveillance. Selon lui, les processus par lesquels la coercition disciplinaire se conjugue sont « à l'œuvre dans les collèges, très tôt ; plus tard dans les écoles élémentaires ; ils ont investi lentement l'espace hospitalier ; et en quelques dizaines d'années, ils ont restructuré l'organisation militaire » (Foucault, 1975, p. 163).

2.1.2.2 École et discipline : libres associés ou mariés inséparables ?

Néanmoins, Eirick Prairat, affirme qu'il n'y a pas d'école sans discipline. Il propose alors de définir la discipline scolaire dans son actualité et dans sa visée : « elle est d'abord l'ensemble des dispositifs et des régulations qui sont communément établis en vue de garantir le déroulement normal des activités dans une classe et plus largement dans un établissement d'enseignement » (Prairat, Sanction et socialisation, 2001, p.11). L'auteur ajoute que la discipline articule modalités d'apprentissage et formes socialisantes. Elle tend ainsi à faire entrer l'élève dans une

³³ <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Discipline.htm>

culture de la responsabilité. Autrement dit, il s'agit d'accompagner l'élève dans sa maturation psychologique, intellectuelle, politique (au sens du citoyen en devenir) et morale afin de l'amener à comprendre que les actes entraînent des conséquences dont leur auteur doit répondre. Cette notion de moralité tente de dégager la réflexion de certains aprioris selon lesquels être discipliné c'est être docile, voire servile. Pour mieux comprendre l'implication de la morale dans la notion de discipline, Eirick Prairat propose de se référer à Kant qui défend la thèse que « l'homme discipliné est celui qui est capable de se donner librement des règles de conduites conformément à des valeurs et à des objectifs » (Prairat, Sanction et socialisation, 2001, p.12).

En résumé, la discipline est un ensemble de dispositifs et de règles de conduite qui sont établies pour permettre le bon déroulement des activités. Ces règles autorisent, permettent, rendent possible. La discipline vise à permettre à l'élève de rentrer dans la culture de la responsabilité, afin qu'il se donne librement des règles de conduite. Il faut se défaire d'une conception négative de la discipline, et la définir positivement afin d'éviter un retour aux « bonnes vieilles méthodes » ou à un « libéralisme mou »...

Pour mieux appréhender les évolutions, voire les contradictions qui traversent la discipline scolaire et ses enjeux, il serait intéressant de faire un bref détour historique...

2.1.2.3 La discipline, vecteur de socialisation : quelques auteurs passés et présents en parlent...

Les valeurs socialisantes attribuées à la discipline et défendues par Prairat l'étaient déjà par Aristote. Ce philosophe grec de l'Antiquité, et disciple de Platon, défendait l'idée que la discipline, dans la société, à l'armée ou à la maison, est une des valeurs les plus importantes, car le bon citoyen a le devoir d'apprendre à régir et à être régi (Prairat, Questions de discipline à l'école, 2013). Elle permet de prévenir tout dépassement de limite pouvant être à l'origine de conflits dans les relations humaines, car comme le dit Raoul Côté, « sans discipline les relations souhaitables entre humains sont réduites et la socialisation est rendue plus difficile » (Côté, 1989).

Des travaux de Rachel Gasparini, enseignante-chercheuse en sociologie, nous permettent d'appréhender les mutations du système scolaire. À la croisée de la sociologie de l'éducation et de la sociologie politique, l'auteur entend ainsi montrer que l'école ambitionne de discipliner les corps et de corriger les âmes, soit historiquement pour domestiquer une nature corrompue, soit aujourd'hui pour libérer le « potentiel » du jeune enfant. Rachel Gasparini confirme qu'aux XVIème et XVIIème siècles, même si la scolarisation concerne de plus en plus d'enfants, la

discipline s'appuie d'abord sur une conception négative de l'enfant dont on se méfie et qu'on qualifie « d'espèce sauvage inférieure et ignorante ». Aussi, il convient à l'époque « d'éduquer le jeune, de l'instruire et de le discipliner en corrigeant ses défauts pour qu'il parvienne à ce qu'il n'est pas, c'est-à-dire un être humain civilisé » (Gasparini, 2000, p.2) .

Cette conception négative de l'enfant renforce le caractère de contrôle et de police conféré à la discipline, notamment celle déployée par l'école. Selon Chervel, jusqu'à la fin du XIXème siècle, le terme discipline dans l'usage scolaire ainsi que l'expression discipline scolaire réfèrent principalement à « la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre et cette partie de l'éducation des élèves qui y contribue » (Chervel, 1998, p. 10).

Avec le nécessaire apprentissage des règles sans lesquelles aucune vie en collectivité n'est possible, la discipline s'allie alors à l'éducation qui « a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques et mentaux que réclame de lui la société » (Durkheim, Education et sociologie, 1922, p.121). Émile Durkheim avance également l'idée que la discipline est nécessaire à la coexistence paisible des individus dans un groupe. Si la discipline permet une cohésion sociale, elle permet également la modération salutaire du désir et de l'ambition de l'enfant sans laquelle l'homme ne saurait être heureux, en exerçant « une action régulatrice dont l'homme ne peut se passer » (Durkheim, L'éducation morale, 1992). Alors que pour Foucault, « les disciplines sont devenues au cours du XVIIe et du XVIIIe siècle des formules générales de domination [...], différentes de l'esclavage [...], de la domesticité [...], de la vassalité [...], de l'ascétisme et des "disciplines" de type monastique » (Foucault, 1975, pp. 161-162), pour Durkheim, il ne s'agit pas de limiter l'homme pour le soumettre mais au contraire de l'affranchir en lui offrant sa liberté. Le respect de la règle, donc la discipline, serait un gage de bonheur individuel.

Pour Emmanuel Kant, la discipline est également un élément incontournable qu'il faut penser et organiser pour assurer l'avenir de l'homme. Le philosophe défend deux types d'éducation : l'une physique pendant l'enfance, puis l'autre pratique à l'adolescence. Cette dernière n'a d'autre but que de développer le devoir moral, seul garant, selon l'auteur, d'une véritable liberté. Cette loi morale s'acquiert par la raison, et c'est en suivant cette loi que l'individu devient autonome. Le philosophe déclare comme Rousseau que « la liberté c'est d'obéir à la loi que nous nous prescrivons » (Kant, 1966), une loi rationnelle applicable à l'humanité entière. Patrice Canivez, professeur de philosophie morale et politique, dans son analyse sur les réflexions

kantiennes sur l'éducation, dit de Kant qu'il « justifie la discipline et l'école elle-même comme institution, et comme éléments positifs dans l'éducation de l'individu en général, et du citoyen en particulier » (Canivez, 1995, p.32)..

Il apparaît alors que la discipline n'est pas innée chez l'homme. Plusieurs auteurs s'accordent à penser que la discipline s'acquiert par un apprentissage progressif d'attitudes et de comportements. Ainsi, au même titre que l'apprentissage de l'hygiène et de la marche, l'enfant apprend d'abord par l'éducation puis par la réflexion personnelle ou l'expérience, la nécessité de respecter et d'accepter « les règles qui commandent la vie des autres et s'y conforme, sans élaborer lui-même par la pensée la norme » (Freund, 1992, p. 83). Selon Prairat, la discipline se doit alors d'articuler « de manière intime, modalités d'apprentissage et formes socialisantes » (Prairat, Sanction et socialisation, 2001, p. 53)

2.1.2.4 La discipline bousculée...

Depuis quelques décennies, l'idée de discipline scolaire, aussi libératrice qu'elle soit ou qu'elle prétend l'être, est contrariée par différents phénomènes qui traversent l'école, voire l'institution scolaire dans son ensemble. L'augmentation des actes d'indiscipline dans les lieux d'enseignement révèle en partie la crise de l'autorité que connaît notre société, mais surtout une mutation dans le rapport à l'ordre scolaire traditionnel. L'indiscipline a toujours existé, mais les chahuts traditionnels qui restent, selon Prairat, des moments d'intériorisation de la norme, sont devenus des chahuts qu'il qualifie d' « anomiques » de par leurs caractères chroniques, peu ritualisés et surtout témoignant d'une perte de sens de la norme (Prairat, La sanction en éducation, 2003). Il s'agit alors, peut-être, de repenser l'exigible en matière de discipline scolaire, de redéfinir les règles du jeu, de renégocier les limites de l'acceptable tout en rappelant les exigences de travail. Mais comment faire respecter cadre, limites et règles sans autorité ? Ces ajustements sont d'autant plus à réfléchir et à élaborer dans l'école inclusive. Le principe d'éducabilité et la question de l'accessibilité ne pourraient se penser et se décliner qu'à travers une nécessaire différenciation pédagogique. Ne faudrait-il pas également les penser à travers la discipline et son corollaire, à savoir l'exercice de l'autorité ?

2.1.3 Autorité

Du latin *auctoritas*, capacité de faire grandir, l'autorité est le pouvoir de commander, d'obliger à quelque chose, d'être obéi. Elle implique une notion de légitimité.

L'autorité peut avoir plusieurs origines. En effet, elle peut être conférée par le droit, le règlement, ou encore la loi. Elle peut s'exercer au sein de la structure à laquelle on appartient comme la famille ou l'entreprise. Enfin, elle peut être exercée par une personne dont on reconnaît les compétences, les aptitudes. On parlera alors d'autorité informelle.

Véronique Guérin définit ce concept à travers deux composantes : d'une part « le droit de commander, le pouvoir d'imposer l'obéissance » et d'autre part « l'ascendant personnel en vertu duquel on se fait respecter, on impose au jugement, à la volonté d'autrui » (Guérin, 2001, p.17). L'auteur distingue ainsi Potestas et Auctoritas.

2.1.3.1 Potestas et Auctoritas

« La Potestas est définie comme l'autorité de droit, c'est le pouvoir fondé sur le statut. C'est le pouvoir légal reconnu, accordé par les instances supérieures de la société. L'enseignant, comme le parent ou l'éducateur, est investi d'une Potestas, c'est-à-dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa fonction. Il a notamment le droit institutionnellement défini et encadré, de sanctionner si besoin. L'Auctoritas ne dépend d'aucune instance. On n'investit pas quelqu'un d'une Auctoritas. Elle émane de la personne. C'est ce que confirme l'étymologie puisqu'Auctoritas dérive d'Auctor, c'est-à-dire celui qui est la cause première. Auctoritas est synonyme d'influence, d'ascendant, de crédit » (Prairat, La sanction : petites méditations à l'usage des éducateurs, 2000, p.82). L'autorité s'inscrit ainsi dans une relation asymétrique à travers laquelle l'adulte a un pouvoir sur l'enfant et une responsabilité éducative.

2.1.3.2 Dilemme récurrent dans la pensée philosophique et pédagogique : une autorité pour soumettre ou pour libérer ?

Des penseurs (philosophe ou sociologue) comme John Locke au XVII^{ème} ou Jean-Jacques Rousseau au XVIII^{ème}, ou encore John Dewey, apôtre de l'éducation nouvelle, et Émile Durkheim au XX^{ème} (pour n'en citer que quelques-uns) se sont interrogés sur les vertus ou sur les méfaits de l'autorité éducative.

Locke, ayant souffert, lors de ses études à Westminster, du régime extrêmement dur, associé aux châtiments corporels, imposé aux élèves, est convaincu de l'absurdité de ces méthodes. Il écarte alors toute pratique coercitive et affirme la nécessité de respecter la liberté de l'enfant. Il opère un renversement de la relation élève-tuteur. Ce dernier n'est plus considéré par l'élève comme une source d'autorité arbitraire

mais comme un guide éclairé qui n'impose pas un savoir mais qui l'explique (Locke, 2007).

Pour Rousseau, il y a bien une contrainte éducative qui s'exerce sur l'enfant mais celle-ci doit s'exercer dans le plein respect de sa libre volonté, en faisant agir le plus possible la nécessité des choses. Rousseau s'en remet aux contraintes naturelles que l'enfant va appréhender et expérimenter. C'est ainsi que l'éducateur joue un rôle décisif en favorisant l'expérience formatrice, en accompagnant l'enfant tout au long de son parcours semé d'embûches, enfin et surtout en le stimulant dans l'effort. Il aura pour mission d'aider l'enfant à conquérir sa liberté et son autonomie personnelle à travers la rencontre conflictuelle avec la dure réalité du monde, avec la réalité de l'autre, et avec celle de la société. Selon l'auteur, « l'Éducateur ne commande pas son élève, il provoque en lui l'envie de faire ce qu'il a décidé de faire » (Rousseau, 1969, p. 311).

Son élève Emile devenu adolescent, le dispositif des contraintes et des sanctions naturelles ne peut plus tenir. Apparaît alors pour l'éducateur, la nécessité de trouver une alternative à une discipline trop impersonnelle, engendrant irrémédiablement des dommages. Pour enrayer les effets pervers que peut engendrer l'autorité, le philosophe défend l'idée que le succès de l'éducation repose sur la compréhension et l'acceptation des demandes formulées à l'élève. Le contrat à visée éducative semble alors répondre aux conditions nécessaires à la réussite éducative. Le « contrat pédagogique » détaillé par Rousseau découle ainsi de l'idée que l'autorité doit être consentie et fondée sur une relation de confiance et de transparence. L'élève acceptera d'autant mieux la sanction à partir du moment où l'éducateur est lui-même soumis à une obligation de transparence.

Tandis que Dewey voit le maître comme celui qui organise les activités grâce auxquelles l'enfant fait ses apprentissages, Durkheim a une vision bien plus classique de l'enseignant qui, incarnant l'autorité, dévoile les vérités. Le philosophe américain insiste sur le lien entre école et vie concrète. Le sociologue français entend faire de l'école un sanctuaire. Si l'éducation pour Durkheim vise avant tout le développement de l'esprit critique, Dewey tend plutôt à valoriser l'empowerment, autrement dit le développement du pouvoir d'agir. Cette conception d'une éducation, qualifiée de démocratique par son précurseur, influencera des pédagogues comme Maria Montessori ou encore Célestin Freinet.

2.1.3.3 Société moderne et déclin de l'autorité

Au début du XXème siècle, d'abord dans la sphère politique, puis dans celle de l'éducation et de l'instruction, l'autorité va connaître une crise, un effritement. Hannah Arendt, dans son ouvrage, *La crise de la culture*, publié en 1955, déclare d'ailleurs que l'autorité a disparu du monde moderne. Sans être aussi catégorique, Véronique Guérin explique que « le rapport de forces entre les adultes ayant un rôle d'autorité et les enfants a considérablement évolué : les adultes ont perdu du pouvoir, les enfants en ont gagné » (Guérin, 2001, p. 16). Ce déclin de l'autorité impacte la société moderne et ses institutions, notamment la famille, et l'école dont il fragilise les deux fonctions principales : la fonction différenciatrice, à savoir préparer les enfants à leur future tâche professionnelle, et la fonction unificatrice, à savoir assurer l'unité de la nation en enseignant le même langage, les mêmes savoirs fondamentaux, les mêmes valeurs. (Reboul, 1989, p. 32).

Eirick Prairat, quant à lui, qualifie la période 1960-2000 de « temps des doutes ». En effet, le souffle de libéralisation de la période précédente, symbolisée notamment par les événements de mai 68, « s'est poursuivi et amplifié, mais sur fond de doute et d'incertitudes. Cependant l'auteur explique qu' « il s'agit moins d'une libéralisation adossée à un idéal, un crédo éducatif, qu'une libéralisation liée à l'affaiblissement des rapports d'autorité dans une société gagnée par “ la passion de l'égalité “ » (Prairat, *La sanction en éducation*, 2003, p.50). Par ailleurs, alors que les années 1970-1980 voient triompher des discours de substitution qui rejettent la dialectique contrainte-influence au profit de celle du contrat-dialogue, les années 1990, paradoxalement, marquent « le retour de tout un ensemble de thèmes que l'on croyait desuets : l'autorité, la loi, la sanction...C'est moins un retour au statu quo ante qu'un moment de redécouverte puisqu'il s'agit de revitaliser l'autorité mais en l'expurgeant de toute trace d'autoritarisme, de repenser la sanction mais en la purifiant de son intention purificatrice ou encore réaffirmer la loi mais en exhumant sa dimension socialisante et protectrice » (Prairat, *La sanction en éducation*, 2003, p.51).

L'autoritarisme est en effet décrié. Il conduit l'enfant à obéir par peur d'être puni, il ne l'aide pour autant pas à intégrer le sens et la nécessité des règles qui lui sont imposées. Pour exemple, lorsque le représentant de l'autorité s'absente, l'enfant enfreint volontiers la règle... De plus, il génère du ressentiment et de la démotivation face à cette autorité « toute puissante », ressentiment qui peut se transformer en violence envers les plus faibles ou envers soi-même, ou encore en désir de vengeance. Soumission, rébellion, fuite : tels sont les choix laissés à l'élève.

Quant à la permissivité, elle n'apprend pas l'enfant à gérer ses frustrations et à prendre en compte l'autre. L'enfant devient un tyran qui continue de vouloir soumettre le monde et satisfaire ses désirs ici et maintenant. « Cette façon de faire

ne développant chez l'enfant ni responsabilisation ni intégration des règles, les difficultés s'accroissent avec l'âge de l'enfant : celui-ci gagne en force physique, mentale et intellectuelle et sa dépendance vis-à-vis de l'adulte diminue » (Guérin, 2001, p.19).

Autrement dit, une autorité, uniquement fondée sur la Potestas, ne suffit plus. En grandissant, certains enfants sont moins enclins à une soumission inconditionnelle au pouvoir exercé par les adultes. Ce phénomène, marqué par l'échec d'autorité perçue ou réel, peut conduire certains adultes à dériver vers un certain autoritarisme ou au contraire se laisser embarquer dans le piège de la permissivité. Alors que le premier peut conduire « vers la violence légitimée » (Guérin, 2001, p. 19), la seconde peut être insécurisante et déstabilisante. Elle ne permet pas à l'enfant de gérer ses frustrations et de se socialiser. Aussi, ni l'autoritarisme, ni la permissivité ne permettent de canaliser la violence et d'installer des relations de respect mutuel.

Il s'agit alors, pour sortir de cette impasse (autoritarisme-permissivité) de réfléchir à une forme d'autorité, acceptable et acceptée, qui cherche à s'installer non pas dans un rapport de domination ou de soumission, mais qui se construit à travers la mise en place de relations fondées sur la liberté et la responsabilité. Cette réflexion sur l'autorité et la contrainte éducative n'est pourtant pas nouvelle...

2.1.3.4 L'autorité éducative : pas d'autorité sans relation éducative

L'autorité éducative semble alors constituer cette nouvelle forme d'autorité qui « cherche à prévenir la violence mais également à développer les qualités constitutives du citoyen : le respect de soi et des autres, une pensée personnelle qui accepte la confrontation et participe au débat démocratique, la solidarité et l'engagement » (Guérin, 2001, p. 58). L'autorité éducative se base sur quatre fondements :

- « L'enfant possède des ressources essentielles à la socialisation : la capacité à émouvoir, la conscience de soi et des autres, le langage et l'autonomie de faire et de penser.
- La socialisation de l'enfant est le résultat des relations qui se créent entre l'adulte et l'enfant : si l'enfant peut exprimer ce qu'il ressent et pense sans être jugé, il acquiert confiance en lui, estime de lui et développe la capacité à s'affirmer.
- Les limites posées à l'enfant et les demandes que l'on a à son égard enseignent le respect de l'autre sous réserve qu'elles prennent en compte les compétences

intellectuelles et relationnelles de l'enfant et qu'elles excluent la brutalité physique et psychologique.

- La socialisation de l'enfant est le résultat des relations qui se créent entre les enfants eux-mêmes. Ces relations dépendent du cadre mis en place et des attitudes des adultes » (Guérin, 2001, pp. 55-56).

L'autorité éducative se différencie ainsi de l'autoritarisme par le fait que loin d'interdire la connaissance de soi, elle l'encourage. Elle se distingue de la permissivité par le fait qu'elle canalise la manière dont l'enfant s'affirme. Pour ce faire, il est nécessaire de dissocier l'intériorité de la personne (ses croyances, son ressenti, son point de vue, ses sensations...) de l'acte lui-même. L'autorité éducative vise ainsi à aider l'enfant à mieux se connaître et se situer dans le groupe, à respecter autrui et à développer des attitudes de coopération. En résumé, l'autorité éducative encourage la connaissance de soi (respect de l'intériorité) tout en canalisant la vitalité et sanctionnant les actes violents et les transgressions.

Pour conclure cette partie sur l'autorité, il s'agit de rappeler que la question de l'autorité et celle du respect se situent au cœur du travail éducatif. Par le passé, « l'autorité dans le domaine de l'éducation reposait sur une évidence admise par tous, jamais remise en question [...]. La continuité d'une civilisation n'était conçue qu'en transmettant aux enfants les normes établies. Les adultes avaient le devoir de guider les enfants » (Lazar, 2004, p.36). Ces questions, dans le contexte actuel de crise de l'éducation, attisent des débats qui opposent principalement deux points de vue. « D'un côté, ceux qui stigmatisent l'autorité comme une figure douce de la violence. L'autorité est pour eux, synonyme d'empire, d'emprise, de domination. Celui qui exerce l'autorité est un dominus, c'est-à-dire un maître au sens de celui qui entend maîtriser. De l'autre côté, il y a ceux qui pensent que l'autorité libère. La supprimer reviendrait purement et simplement à supprimer la possibilité même d'éduquer » (Prairat, Autorité et respect en éducation, 2003).

À travers cette dernière citation, Prairat insiste sur le droit à l'éducation. Mais parler de droit, c'est aussi accepter la notion de devoir qu'il sous-tend. En effet comme tous les droits, le droit à l'éducation est assorti de devoirs dont il faudra assurer le respect à travers l'établissement de règles. Or, la signification des règles ne suffit pas toujours à leur juste observation. La compréhension et le respect des règles s'appuient alors sur la discipline, qui pourra elle-même s'appuyer sur la sanction pour en favoriser l'apprentissage et l'intégration.

2.2 La sanction

Alors que la sanction a longtemps été une question taboue, qu'elle a souvent été l'objet de contradiction entre les discours officiels et les pratiques effectives, elle semble aujourd'hui représenter un intérêt majeur et se retrouve au cœur des réflexions éducatives. Avant de définir la notion, intéressons-nous à l'évolution des pratiques liées à la sanction.

2.2.1 Un peu d'histoire...

Comme le souligne Judith Lazar, sociologue, « les historiens se sont peu intéressés à cette question de sanction, l'élucidation des conditions sociopédagogiques de l'acte d'enseigner, l'explicitation des modes d'acculturation ou encore les contenus d'enseignement ont retenu le plus souvent leur attention » (Lazar, 2004, p.37). L'intérêt contemporain pour la sanction s'explique peut-être alors par « une évolution de la sensibilité aux illégalismes et aux déviances ; une focalisation du discours et de l'action publics sur les enjeux de sécurité » (Fassin, 2017, p.10). Didier Fassin, à travers son ouvrage, *Punir. Une passion contemporaine*, nous donne à réfléchir sur les changements actuels qui révèlent un durcissement des rapports sociaux et une différenciation des jugements moraux qui interpellent à nouveau les deux dimensions de la question : pourquoi punir ? (la dimension prescriptive, à savoir pourquoi faut-il punir ?, et la dimension descriptive, à savoir pourquoi punit-on de fait ?).

L'histoire nous montre aussi que la société est passée d'un modèle autoritaire à un modèle actuel que certains qualifient de permissif. Pour comprendre ces mutations (sphère politique, sphère familiale, sphère scolaire..), il apparaît intéressant de remonter le temps pour y poser un modeste regard.

Comme nous l'avons vu précédemment toute société, pour assurer sa survie, doit organiser la transmission, aux jeunes générations, des valeurs et des normes qui la fondent et qui constituent son identité. Pour ce faire, elle dispose de l'éducation et de deux de ses attributs : la récompense et la punition. Judith Lazar explique que la récompense est un moyen de persuasion dont l'effet éducatif est avant tout psychologique. Elle ajoute, que contrairement à la punition, ce moyen a peu été utilisé par le passé. Jean-Pierre Obin nous apprend, également, à travers son article, *la sanction éducative*, qu'au XVIIIème siècle, le terme de sanction qualifiait une « peine ou récompense prévue pour assurer l'exécution d'une loi ». Elle représentait ainsi la « conséquence résultant d'une façon d'agir » (Obin, 1999).

La punition, quant à elle, a connu bien plus de succès, favorisé par l'influence de la religion chrétienne et une certaine vision négative de l'enfant. Marqué du sceau du

pêché originel dans un cas, jugé mauvais et amoral dans l'autre, l'enfant est alors soumis à une éducation violente, dont le but est de le conformer. Aussi bien à la maison, où le père détient le droit de punir, qu'à l'école où ce pouvoir de punir est délégué au maître, l'enfant se voit régulièrement infliger des châtiments corporels. Entre l'Antiquité et la Renaissance, ces pratiques se perpétuent en prenant en otage les corps afin de purifier les âmes et de laver les esprits de toute idée de protestation contre l'ordre établi. Ainsi, « l'idée que les adultes se font de l'enfance conditionne pour une bonne part leurs attitudes et leurs exigences à l'égard de celle-ci » (Prairat, La sanction en éducation, 2003, p. 43).

Il faudra attendre le courant humaniste pour que la situation évolue quelque peu. Mais il ne faut pas se méprendre, le châtiment ne disparaît pas pour autant. La naissance des prisons au XVIIIème siècle, longtemps présentée comme le signe et le produit d'une humanisation du châtiment, n'a fait que déplacer le problème : on remplace « les punitions physiques par la correction morale » (Fassin, 2017, p.68). En effet, au XIXème siècle, le concept d'enfermement, d'exclusion gagne également l'institution scolaire et, comme le souligne Prairat « L'art de réprimander glisse vers de nouvelles formes punitives. L'utilisation de la prison, petit local destiné à isoler les élèves turbulents est une forme punitive ancienne [...] cependant dans la première moitié du XIXème siècle [...] elle devient banale » (Prairat, La sanction en éducation, 2003, p. 43). Ce régime punitif atteste d'un changement de pratique : on n'investit plus les corps de façon aussi brutale. Un adoucissement gagne peu à peu les lieux d'enseignement et les conceptions doloristes sont d'autant plus remises en question avec l'avènement du courant hygiéniste (seconde moitié du XIXème siècle).

Pour autant, les propos précurseurs des Lumières comme Rousseau et Condorcet, qui basent leurs réflexions sur le respect de l'enfant et un apprentissage fondé sur la liberté, ainsi que l'élan hygiéniste, n'ont pas radicalement modifié « les pratiques éducatives. Jusqu'au milieu du XXe siècle, à l'école, comme en famille, les adultes n'hésitent pas à menacer, frapper, isoler, humilier, exclure pour arriver à leurs fins, à savoir l'obéissance et la conformité aux normes et valeurs qui ont cours dans la société » (Guérin, 2001, p.14).

Un tournant s'opère à la fin de la Seconde Guerre mondiale et l'éducation autoritaire est remise en question. La guerre a marqué les esprits et la discipline qui règne dans les pays occidentaux dans les années qui suivent, est interrogée. Le bien-fondé de l'autorité sur laquelle elle repose est remis en question dans de nombreuses sphères de la société. Par ailleurs, l'avènement des pédagogies nouvelles va significativement modifier la perception de l'enfant, de son statut et de ses besoins.

Aussi, le XXème siècle voit le système scolaire se libéraliser. « Considérer l'enfant comme une personne responsable et égale à l'adulte est devenu le pivot du nouveau dogme » (Lazar, 2004, p.75).

Ainsi, la sanction, en tant qu'elle est une institution sociale, se révèle un remarquable analyseur des sociétés, des affects qui la traversent et des valeurs dont elles sont porteuses. Tentons alors de définir au plus près ce concept, au regard de ses enjeux passés, présents, implicites ou explicites. Quels sont les impacts de ces évolutions sur la communauté éducative, et plus particulièrement, les représentants de l'institution scolaire ?

2.2.2 Définition : doit-on distinguer les termes sanctionner et punir ?

2.2.2.1 Un concept polysémique

Sanctionner vient du latin *sancire* qui signifie « rendre sacré ». « Le latin *sancio* signifie “rendre sacré, rendre inviolable par un acte religieux“ ... » (Prairat, La sanction en éducation, 2003, p.7). La sanction est ainsi le moyen par lequel une loi ou un traité sont établis de manière irrévocable. Elle confère un caractère obligatoire. Autrement dit, « l'autorité qui édicte les règles s'en réserve la sanction, c'est-à-dire l'approbation qui donne à ces mesures force exécutoire, en même temps que le droit de décerner des récompenses ou d'infliger des peines selon leur application. »³⁴

Selon le Dictionnaire Larousse, la sanction est une « mesure répressive infligée par une autorité pour l'inexécution d'un ordre, l'inobservation d'un règlement, d'une loi ou attachée à une interdiction transgressée »³⁵. Par ailleurs, comme le rappelle Obin, « la règle n'est pas un arbitraire mais la condition de toute vie sociale et la sanction nullement une violence mais la conséquence légale d'un comportement illégal » (Obin, Impulser et conduire la politique éducative de l'établissement, 2007).

Selon Fassin, « on admet généralement que la punition consiste à infliger une sanction ou une peine à l'auteur de la violation d'une norme et que, pour être légitime, il faut qu'elle apparaisse moralement ou légalement fondée et adéquate au regard de la faute ou du délit commis » (Fassin, 2017, pp. 27-28). Le terme *infliger* est lourd de conséquence car il induit une ambiguïté sémantique, punition-souffrance, dont la sanction a du mal à se défaire, et qui provoque chez de nombreux éducateurs, une peur de punir.

³⁴ Encyclopédie, 1972, p.109

³⁵ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/sanction/70812>

2.2.2.2 La peur de punir ou le déni du sujet en construction

Philippe Meirieu évoque ainsi, dans son ouvrage *Le choix d'éduquer*, plusieurs de leurs craintes, comme le risque d'injustice lié à l'acte de punir, ou encore l'impossible retour en arrière (Meirieu, 1991). Néanmoins, ce spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie alerte sur les risques et les limites que le refus de sanctionner induisent. Outre le déni de légitimité de ses propres valeurs et la récusation de son statut d'adulte, en refusant la sanction à un enfant qui a transgressé une règle, l'éducateur lui refuse aussi la possibilité de revendiquer la responsabilité de ce qu'il a fait. Même s'il est difficile de sanctionner avec justesse, cela s'avère incontournable. La sanction représente le prix d'une dette, à l'égard d'une victime ou d'un groupe, dont le coupable doit s'acquitter pour re-trouver sa place. Elle est non seulement nécessaire pour l'éducation de celui qui ne respecte pas la Loi, mais aussi pour l'éducation de tous les individus constituant le collectif, pour la sécurité, l'équilibre des individus et du collectif, pour la réussite de l'action éducative et de la vie collective, et enfin pour la crédibilité du dispositif réglementé, légiféré. Comme toute sanction se situe toujours dans un rapport d'altérité, alors toute infraction aux règles est aussi une occasion d'évolution et de socialisation. En outre, « fonder la sanction, c'est l'inscrire dans un espace marqué au sceau du droit et en admettre la double présupposition : la reconnaissance du principe d'identité juridique et l'objectivation des libertés et une série de droits positifs » (Prairat, *Sanction et socialisation*, 2001, p.60). Se situer dans le monde objectivé du droit permet d'éloigner la sanction du jugement moral et hâtif, de garder en tête que l'enfant est aussi un sujet de droit et enfin de rappeler que la sanction vise la primauté de la loi et non la prééminence des adultes.

Selon Prairat, il ne convient pas d'avoir peur d'imposer la contrainte ou de poser la punition. La question est plutôt : comment utiliser la contrainte pour rendre libre et comment articuler sanction et éducation afin de faire que la sanction puisse devenir un moment éducatif, et pas seulement une punition subie par l'enfant. L'auteur affirme alors que « le problème n'est donc plus aujourd'hui de savoir s'il faut ou non sanctionner mais de savoir comment s'y prendre pour responsabiliser un sujet en devenir » (Prairat, *La sanction en éducation*, 2003, p.3). Par ailleurs, comme l'enfant est un sujet en construction qui a besoin de temps pour accéder à la signification des choses, Prairat précise qu'« il faut se garder du désir d'efficacité immédiate qui est toujours, qu'on le veuille ou non, désir de soumission et de domination » (Prairat, *La sanction en éducation*, 2003, p.16).

Enfin, pour s'assurer que la sanction ne soit pas considérée comme un acte arbitraire ou comme une marque d'autoritarisme, « toute sanction appliquée doit être une sanction expliquée [...] sanctionner sans s'assurer qu'elle soit comprise (ou puisse tôt ou tard être comprise), c'est tout simplement sévir (saevus = cruel) » (Prairat, Sanction et socialisation, 2001, p.83).

2.2.2.3 La difficulté de punir ou l'aveu d'un manque d'autorité ?

Certains adultes (parents, enseignants, éducateurs) peuvent être tiraillés par les interrogations que génère l'acte de punir. Entre le risque d'engager un affrontement pénible et incertain, ou encore le sentiment d'échec engendré par une discipline jugée défailante, l'éducateur peut très vite s'avouer vaincu. L'indiscipline peut effectivement être culpabilisante. André Berge souligne qu' « il est toujours honteux de s'avouer obligé de punir, car cela signifie que son autorité dite naturelle est prise à défaut » (Berge, 1954, pp.115-116). Au-delà du sentiment de culpabilité, punir peut également faire souffrir celui-là même qui punit. Ce dernier envisage alors difficilement le risque de perdre l'estime de l'autre. Eirick Prairat, quant à lui, semble encore plus catégorique sur la question lorsqu'il déclare : « sujet tabou et pratique honteuse, la question de la sanction a longtemps été frappée d'indignité intellectuelle » (Prairat, La sanction en éducation, 2003, p.3). Pour autant, l'auteur ajoute que l'éducateur doit faire appliquer la loi au sein du milieu scolaire. Aussi, la peur de punir ne doit pas laisser se développer chez les élèves un sentiment d'immunité et de toute puissance qui pourrait entraver les missions que l'école s'assigne. La sanction doit, par conséquent, être envisagée comme un moyen et non une fin au service de l'éducation et de la discipline. Pour se faciliter la tâche, il semble nécessaire pour l'éducateur de prendre du recul par rapport à sa propre histoire et ses valeurs personnelles, et de réfléchir la sanction comme une occasion d'aller de l'avant, en somme un nouveau départ, et la punition comme un risque de maintenir l'élève dans un face-à-face puni-punisseur qui risque à son tour de renforcer le sentiment d'injustice chez l'élève.

2.2.2.4 Distinction entre punition et sanction en éducation

Ainsi, le monde de l'éducation s'attache à distinguer la sanction qui s'intéresse à l'acte posé, de la punition qui s'attaque à la personne, dans son intégrité physique, morale ou intellectuelle. Sanctionner, ce serait plutôt faire preuve d'autorité en confrontant l'élève à la réalité qui l'entoure. Punir, ce serait plutôt faire preuve de pouvoir et de puissance, en plaçant l'élève dans l'impuissance et la soumission. Cette différence entre sanction et punition est certes perceptible, voire limpide pour

certain auteurs tels que Prairat, mais la distinction reste difficile pour la majorité des individus. Dans le milieu scolaire, l'exigence pratique de délimiter le champ d'application des principes juridiques a contraint le législateur à distinguer les punitions scolaires et les sanctions disciplinaires.

2.2.3 Textes de référence pour l'éducation et la discipline

2.2.3.1 Les textes officiels de 2000

« En matière d'organisation de l'ordre scolaire dans les établissements des premier et second cycle de l'enseignement secondaire, l'année 2000 constitue sans aucun doute un bon cru avec la publication de la circulaire³⁶ sur "Le règlement intérieur dans les EPLE" ». À cette première nouveauté réglementaire, il faut ajouter d'une part la circulaire³⁷ sur l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges et lycées et d'autre part, le décret du 5 juillet 2000 (n° 620) relatif à l'organisation administrative des collèges et lycées » (Merle, 2003).

Visant une conception plus légaliste de l'action administrative à l'intérieur des établissements, ces textes officiels rappellent que les procédures mises en œuvre dans les EPLE ne sauraient ignorer les principes généraux du droit : le principe de légalité, du contradictoire, de proportionnalité et d'individualisation de la sanction. Ils introduisent aussi la distinction entre les sanctions disciplinaires définies dans l'article 2 du décret du 5 juillet 2000 et les punitions scolaires. Cette distinction est tout à fait essentielle : définie par décret, la sanction est susceptible d'un recours administratif. La punition, définie par circulaire, est une « mesure d'ordre intérieur » qui constitue une réponse à des déviations scolaires mineures. Ainsi définie, la punition ne peut faire l'objet que d'un recours gracieux à l'intérieur des établissements.

Le souci de davantage de transparence et la volonté d'impliquer l'élève dans un cheminement de réflexion et d'intériorisation de la loi, à travers une réponse adaptée, sont également mentionnés dans la circulaire 2000-105 du 11 juillet 2000 : « la cohérence et l'effectivité du régime des sanctions sont, en effet, des conditions indispensables à l'acceptation par l'élève des conséquences de la transgression qu'il a commise et à l'instauration d'une valeur formatrice et pédagogique de la sanction, qui s'inscrit ainsi dans la mission éducatrice de l'école ».

³⁶ Circulaire n°2000-106 du 11 juillet 2000 relative au règlement intérieur dans les EPLE [établissements publics locaux d'enseignement]

³⁷ Circulaire n°2000-105 du 11 juillet 2000 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, modifiée par la circulaire n° 2004-176 du 19 octobre 2004

2.2.3.2 La réforme des procédures disciplinaires (circulaire du 1^{er} août 2011)

À la suite des États généraux de la sécurité à l'école les 7 et 8 avril 2010, dont l'un des constats concerne l'augmentation de l'indiscipline et des incivilités, il est apparu indispensable de remettre au centre du débat le respect des règles de la vie scolaire dans les établissements.

Au *Journal officiel* du 26 juin 2011 sont parus deux décrets relatifs au régime des sanctions dans les établissements scolaires du second degré³⁸³⁹. Ils affirment le rôle du chef d'établissement en matière d'autorité et de discipline et instaurent une nouvelle sanction dénommée « mesure de responsabilisation ». Cette sanction consiste pour l'élève à participer à des activités de solidarité, à des activités culturelles ou de formation. Ce dispositif insiste sur l'individualisation de la sanction. Il offre un palier supplémentaire avant la sanction d'exclusion temporaire qui conduit quelquefois à un processus de déscolarisation. C'est une mesure qui doit permettre à l'élève de réfléchir à ce qu'il a fait, de lui faire prendre conscience de la portée de ses actes et ainsi d'éviter la reproduction de comportements inadaptés.

En outre, la commission éducative se substitue à la commission de la vie scolaire : c'est le conseil d'administration qui va décider de sa composition, et les modalités de fonctionnement seront fixées par le règlement intérieur de l'établissement. La commission éducative a pour mission, dans un collège ou dans un lycée, d'examiner la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie de l'établissement scolaire. Elle recherche avant tout à proposer une réponse éducative personnalisée. En effet, le suivi individuel de l'élève est une condition de sa réussite et c'est cette commission qui s'assure de l'application des mesures de responsabilisation et de leur bilan.

La circulaire du 1^{er} août 2011⁴⁰ présente de manière exhaustive les principes de cette réforme. Cette circulaire rappelle l'importance de la rédaction du règlement intérieur, censé proposer un cadre visible et lisible du fonctionnement de l'établissement pour l'ensemble de la communauté éducative. Elle insiste également sur la nécessité de réfléchir à des alternatives à la sanction et de réduire le recours à l'exclusion, qui induit un risque important de décrochage scolaire. Ainsi, il s'agit

³⁸ Décret 2011-728 du 24 juin 2011 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré — www.legifrance.gouv.fr

³⁹ Décret 2011-729 du 24 juin 2011 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré et les établissements d'État relevant du ministère de l'Éducation nationale — www.legifrance.gouv.fr

⁴⁰ Circulaire 2011-112 du 1 août 2011 relative au règlement intérieur dans les établissements publics locaux — www.education.gouv.fr

d'outiller juridiquement les établissements scolaires pour, certes éviter les recours, mais surtout conduire les adultes « éducateurs » à réfléchir la sanction comme une sanction éducative participant à la construction d'un citoyen en devenir.

2.2.4 Vers une sanction éducative...

En effet, la sanction éducative s'adresse à un être considéré comme éduicable. L'école n'est pas le monde, mais un lieu pour essayer, s'essayer. L'école est aussi un lieu de simulation, où l'on a droit à l'erreur. Selon Véronique Guérin, pour qu'une sanction soit éducative, l'adulte doit d'abord reconnaître à l'enfant le droit à l'erreur. Celle-ci fait partie du processus d'apprentissage (Guérin, 2001). Pour autant, tout acte perturbateur doit recevoir une réponse. Parfois, une parole posée constitue déjà une réponse et permet de marquer un coup d'arrêt. Mais parfois, elle ne suffit pas et la sanction semble nécessaire. Si sanction il y a, elle est à penser en tant qu'occasion d'éducation car « l'école est un lieu où sont amortis, et non supprimés, les effets de nos actes » (Prairat, La sanction en éducation, 2003, p.78). La sanction éducative en faisant écho à ce moment « négatif », mais parfois nécessaire à l'enfant ou à l'adolescent qui a besoin d'éprouver son environnement pour s'assurer de sa fiabilité, va permettre un moment de travail et d'intériorisation de la loi.

La sanction participe ainsi à la construction du sujet sociomoral en lui imputant les conséquences de ses actes. Elle n'est pas une simple parenthèse dans un moment éducatif, mais doit être pensée comme un véritable moment d'éducation. Pour ce faire, Prairat affirme qu'une sanction éducative doit tenter de poursuivre trois grandes finalités : politique, éthique et psychologique, et répondre à quatre grands principes : principe de signification, principe d'objectivation, principe de privation et principe de socialisation.

2.2.4.1 Les finalités de la sanction éducative

À travers sa finalité politique, la sanction rappelle la centralité de la loi en tant qu'instance qui relie et fédère le groupe. Elle ne constitue pas le symbole du pouvoir des adultes. La finalité éthique vise, quant à elle, à faire advenir un sujet responsable en lui imputant la responsabilité et les conséquences de ses actes. Enfin, à travers sa finalité psychologique, la sanction cherche à marquer une limite, à laisser une trace psychique face à un comportement à la dérive. C'est un coup d'arrêt à la spirale « faire mal/se faire mal ». C'est aussi le moyen pour l'enfant d'élaborer sa culpabilité, en visant à le réconcilier avec lui-même.

Selon Prairat, la sanction joue plusieurs rôles. Elle est d'abord libératoire puisqu'elle permet à l'élève en faute de se décharger de sa culpabilité. Elle est ensuite limitative car elle rompt une possible escalade des actes de délinquance si personne ne marque un coup d'arrêt. Elle est aussi identitaire dans la mesure où elle participe à la construction du jeune qui affronte ses actes. Ce nécessaire retour sur soi lui permettra d'élaborer ses propres règles de conduite et ainsi, acquérir une autonomie. Enfin, la sanction est législative en ce sens où elle rétablit la loi avec ses interdits et rappelle les conséquences en cas de transgression. Elle est garante du « vivre ensemble ».

Ainsi, la sanction éducative présuppose l'existence d'un cadre objectivé de règles, connu et compris des élèves. Elle doit être lisible, visible, et formulée par un adulte «solide » pratiquant l'écoute active. L'adulte solide est une personne contre qui l'enfant peut s'appuyer, s'étayer mais aussi se confronter. Il est également une personne capable de faire alliance avec l'enfant. Philippe Jeammet précise lors d'une interview donnée en 2005, au magazine *Informations sociales* : « pour que la sanction soit opérante, l'éducateur devra, de son côté, se sentir suffisamment sécurisé pour accepter que l'enfant s'oppose, au risque du conflit » (Jeammet, La sanction en éducation. Le respect des frontières, 2005).

Dans le cadre des établissements du second degré, une uniformisation des pratiques semble nécessaire pour s'assurer de la lisibilité du cadre proposé aux élèves.

2.2.4.2 Les quatre principes de la sanction éducative

En premier lieu, la sanction éducative ne peut être appliquée qu'à une seule personne. En effet, la sanction collective est discréditée car, comme le stipule le droit pénal, « nul ne peut être inquiété pour un acte qu'il n'a pas commis ou dont il n'est pas complice » (Prairat, La sanction en éducation, 2003)(Prairat, La sanction en éducation, 2003, p.85).

En outre, la sanction éducative porte sur un acte. En effet, on ne punit pas l'intégrité de la personne mais un acte particulier exercé à un moment donné. La sanction ne « sanctionne que l'indignité d'un comportement » (Prairat, La sanction en éducation, 2003, p. 88).

Mais encore, la sanction éducative doit être marquée par la privation temporaire de l'exercice d'un droit et une obligation de réparer (privation d'usage, interdiction

d'activité, mise à l'écart temporaire...). Il s'agit d'agir sur la frustration de l'individu, mais pas de le culpabiliser, et surtout pas de l'humilier. Il y aurait donc lieu de constituer une liste de droits auxquels donne accès le respect des règles.

Enfin, la sanction éducative s'accompagne également d'une procédure réparatoire. Par ailleurs, la seule dimension pénale ne suffisant pas toujours à resocialiser l'enfant, la sanction doit s'accompagner d'un geste, d'un signe en direction de la victime ou du groupe. Prairat distingue trois types de réparation : matérielle, compensatrice et symbolique.

En conclusion, la sanction éducative est tournée vers l'avenir et non pas vers le passé. Il s'agit de sanctionner, non pas parce qu'une transgression a été commise, mais pour qu'elle ne soit plus commise. Même si l'élève n'est pas encore citoyen, il est par contre un « sujet de droit » qui doit expérimenter la loi et ses applications.

2.2.5 La sanction et le handicap : les élèves présentant des TCC

2.2.5.1 Avis d'un spécialiste...

Philippe Jeammet, pédopsychiatre, spécialiste des troubles du comportement chez les adolescents, dit de ces jeunes qu'ils se cognent métaphoriquement contre les murs de la société des adultes pour les interpeller. Il ajoute que « tous les troubles du comportement de l'adolescent nous montrent qu'on ne peut se passer de la limite » (Jeammet, La sanction en éducation. Le respect des frontières, 2005, p.99).

Selon le spécialiste, les règles, pour être plus facilement respectées, doivent être accompagnées d'une sécurité affective. Néanmoins, certains dépassements devront être sanctionnés. « La sanction est exigeante dans son application. Elle est une forme de reconnaissance de la valeur de l'individu. Le sanctionner, c'est lui dire qu'il aurait pu faire autrement. On le reconnaît dans ses moyens (il détient un pouvoir) et dans sa possibilité de choix (il est responsabilisé) (Jeammet, La sanction en éducation. Le respect des frontières, 2005, p.100). Cependant, le médecin préconise de bien réfléchir la sanction, car celle-ci ne sera une valorisation que si elle est appropriée. Pour autant il met en garde contre une excessive valorisation de la nécessité de comprendre et d'écouter l'enfant. « À vouloir trop comprendre, on se met à la place de l'autre et ... on devient l'autre par excès d'empathie ». Il s'agit de ne pas se confondre avec le sujet. « Le rôle éducatif consiste à montrer en quoi les raisons invoquées pour justifier la transgression ne sont bénéfiques pour personne » (Jeammet, La sanction en éducation. Le respect des frontières, 2005, p.101). Aider l'enfant, c'est l'amener à prendre conscience de ses ressources, c'est lui apprendre à

se contrôler. Alors comment mettre en place des dispositifs de régulation des comportements sociaux, manifestés par ces élèves avec TCC ?

2.2.5.2 ... Exigences et adaptations en milieu scolaire

Comme nous avons pu le voir, l'objectif de la sanction est de garantir le respect des règles énoncées. Les sanctions sont nécessaires car elles permettent aux élèves d'expérimenter les conséquences de leurs actes et ainsi, d'en intégrer le caractère délétère. Mais pour les élèves ayant des difficultés d'expression comportementale (DEC), la mise en place des sanctions est plus complexe. Même si les règles sont les mêmes pour tous, il s'agit de tenir compte de certains risques de la sanction, comme une augmentation des comportements problématiques, une escalade des sanctions contre-productives, une autorité bousculée générant un sentiment d'échec et d'insécurité chez les enseignants, une rupture du lien entre l'élève et l'équipe éducative ou encore une rupture du lien de confiance avec la famille qui peut manifester un sentiment de persécution à l'égard de son enfant.

2.2.5.2.1 Ajuster les réactions

Il s'agit alors d'ajuster les réactions aux difficultés rencontrées par les élèves. La sanction/punition reste nécessaire en cas de transgression, mais elle doit être utilisée comme un outil, en tenant compte des besoins spécifiques de l'élève. Aussi, « il est essentiel de prendre en compte les difficultés propres de chaque élève afin de ne pas sanctionner un comportement qui est directement relié à un trouble : [...], par exemple ne pas sanctionner un élève ayant des difficultés d'attention parce qu'il rêve au moment d'une consigne ou d'une question, [...]. Cela permet de maintenir la motivation de l'élève car il doit sentir qu'il a un contrôle sur le comportement à sanctionner »⁴¹. Il est important de signifier à l'élève concerné par des difficultés d'expression comportementale qu'il doit respecter la règle, mais de façon adaptée. « On peut donc laisser une marge de tolérance vis-à-vis de la règle mais ceci doit être explicité et clarifié afin que cela soit compris et accepté par tous les élèves »⁴².

⁴¹ « Utiliser la punition/sanction comme un outil, en tenant compte des besoins spécifiques de chacun ». Pour l'école de la confiance. www.reseau-canope.fr › Cap école inclusive

⁴² Ibid p. 3

Pour finir, les élèves qui ont du mal à gérer leurs émotions et qui peuvent se mettre dans des états de crise interne ou externe face à une frustration, nécessitent un accompagnement spécifique. Il serait intéressant que les équipes éducatives soient étayées pour mieux comprendre les spécificités liées au handicap et au fonctionnement de ces élèves. Il est important de garder en tête que « les comportements pendant la crise échappent au contrôle mental de l'élève, et les sanctions doivent alors être adaptées pour avoir du sens, cela se travaillant dans un cadre spécifique »⁴³.

2.2.5.2.2 L'exclusion temporaire : sanction à manier avec précaution

L'exclusion temporaire de l'établissement, chez des élèves présentant des troubles du comportement et de la conduite expose à un double risque. Elle peut renforcer le comportement inadapté en alimentant un sentiment de toute puissance chez l'enfant et elle peut générer du décrochage scolaire et une rupture du lien école-élève-famille, si la continuité des apprentissages n'est pas pensée. Il paraît alors important d'inscrire la sanction dans un travail collectif, à travers la collaboration avec les différents partenaires que sont les familles, les établissements sociaux et médico-sociaux et les acteurs locaux comme la municipalité ou les associations). Cet accompagnement pluridisciplinaire, voire multimodal, va « conditionner la réussite et l'intérêt des sanctions posées par l'établissement scolaire, et permettre de façon générale de renforcer l'autorité de l'équipe éducative et sa légitimité dans ses missions vis-à-vis du jeune »⁴⁴.

3. L'enquête...

3.1 Contexte de la recherche

Depuis quelques années, mes missions au sein d'équipes de direction de différents collèges m'ont conduite à réfléchir le fonctionnement inclusif à travers différentes variables locales et différentes convictions personnelles défendues par les chefs d'établissement. Pourtant, les trois établissements concernés présentent un point

⁴³ Ibid p. 4

⁴⁴ Ibid p. 6

commun : des difficultés pour accompagner les élèves présentant des troubles du comportement et de la conduite. Beaucoup de ces élèves déstabilisent tellement les professionnels de l'établissement qu'on en oublie parfois qu'ils sont dans une situation de handicap et, les valeurs portées par l'école inclusive, ainsi que le principe d'éducabilité s'en trouvent parfois affectés.

Pour ma part, l'arrivée de deux élèves présentant des TCC, au sein de la structure que je dirige depuis deux ans a particulièrement « chamboulée » mes habitudes de travail et celles de l'équipe enseignante également. L'accompagnement de ces deux élèves, l'un bénéficiant de l'appui d'un Sessad, l'autre bénéficiant d'une notification Ditep, mais ne disposant d'aucun accompagnement faute de place, m'a amenée à interroger les effets des différentes sanctions dont ils faisaient l'objet et à pointer l'effet délétère des microcoupures dans les apprentissages, occasionnées par certaines exclusions de cours ou certaines exclusion temporaires.

Ces interrogations sont d'autant plus vives qu'une partie des enseignants avec lesquels je travaille sont des enseignants spécialisés qui, pourtant, rencontrent aussi des difficultés pour proposer des apprentissages adaptés ou pour exercer leur autorité au sein de la classe, notamment avec l'élève ne bénéficiant pas de l'accompagnement auquel il a droit, à savoir un dispositif Itep. À partir de ce constat quelque peu teinté d'un sentiment d'échec, il m'a semblé important de réfléchir à l'accompagnement des ces élèves qui sont déjà dans un cheminement d'exclusion de par leurs troubles, et aux moyens à mettre en œuvre pour réfléchir la sanction, non pas comme une source d'exclusion sociale mais comme un accompagnement permettant de restaurer l'élève dans le groupe de pairs et dans son statut d'élève.

3.2 Dispositif méthodologique

3.2.1 Méthodologie de la recherche

La méthodologie de recherche retenue combine une approche qualitative, basée sur des entretiens semi-directifs, et une approche quantitative, basée sur le recueil d'informations à travers un questionnaire.

3.2.1.1 L'entretien semi-directif

L'entretien semi-directif, aussi appelé entretien qualitatif ou approfondi, est une méthode d'étude qualitative. Son but est de récolter des informations qui apportent des explications ou des éléments de preuves à un travail de recherche.

À travers un échange jalonné par plusieurs questions, et par quelques relances destinées à affiner le propos de l'interviewé, il m'importait de recueillir des informations d'ordre général mais également des opinions personnelles. Pour ce faire, il était important de laisser mon interlocuteur s'exprimer le plus librement possible après chaque question, et ainsi favoriser une participation active.

Les différents entretiens se sont appuyés que sur une grille d'entretien adaptée à chacun des statuts des interviewés (cf. quelques-unes de ces grilles en annexes 1, 2, 3 et 4) : chef d'établissement, CPE (conseiller principal d'éducation), ERSH (enseignant référent à la scolarisation des élèves en situation de handicap), CTASH auprès du Recteur (conseiller technique adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés), neuropsychologue intervenant en Sessad et dans le cadre d'un PCPE (pôle de compétences et de prestations externalisées), coordonnatrice de parcours d'un Sessad.

Avec l'accord des familles, j'ai pu également interviewer deux élèves présentant des TCC et ayant fait l'objet d'exclusions temporaires : le premier a eu une exclusion temporaire de huit jours et le second, deux exclusions temporaires, l'une de un jour et l'autre de deux jours. L'objectif principal était de recueillir leurs ressentis face à la sanction et face à l'exclusion temporaire.

J'ai ainsi mené douze entretiens dont la durée est comprise entre 20 et 90 minutes. Onze entretiens ont été enregistrés et retranscrits, soit intégralement (cf. annexe 6 et 7, soit partiellement (cf. annexe 5). Seule une CPE d'un des collèges visités a refusé l'enregistrement. Il a alors été difficile de prendre des notes détaillées. J'ai préféré rester attentive aux propos et aux réactions de mon interlocutrice.

Ma problématique étant axée sur l'accompagnement des élèves présentant des troubles du comportement et le potentiel caractère éducatif et socialisant des sanctions dont ils font l'objet, il était important de mesurer les effets réels ou perçus des démarches entreprises par les établissements. Il s'agissait, d'une part, de comprendre comment la sanction était réfléchie à l'échelle du collège, et d'autre part, de savoir si elle faisait l'objet d'adaptions ou d'une réflexion particulière lorsque l'élève concerné par la mesure disciplinaire était un élève présentant des TCC, autrement dit un élève présentant un handicap. Aussi, la question de l'efficacité de la sanction était associée à la question du sens donné à la réflexion sur la mise en œuvre et l'accompagnement d'une sanction éducative auprès d'un public souvent décrit comme difficile, voire très difficile. Autrement dit, il s'agissait d'appréhender différentes expériences d'inclusion d'élèves avec TCC et de recueillir les

interprétations, les ressentis, les besoins, les espoirs ou les contestations des différents acteurs quant à l'adaptation et l'accompagnement des sanctions prononcées à leur égard.

Ainsi, cette partie exploratoire vise à rassembler une qualité d'informations concrètes sur la sanction. Il ne s'agit pas juste de collecter des informations mais de réfléchir ces données recueillies à travers mes différentes lectures et les phénomènes avancés par différents auteurs cités dans la partie théorique. Ces entretiens exploratoires ont ainsi pour fonction d'ouvrir des pistes de réflexion et de prendre conscience des différents aspects de la sanction notifiée à des élèves présentant des TCC et auxquels je n'aurais peut-être pas songés (Quivy & Van Campenhoudt, 1988).

3.2.1.2 Le questionnaire

Un questionnaire est une technique de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis. Le recueil d'information par questionnaire est ainsi une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques. Contrairement à l'entretien qui est une méthode individuelle et collective, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective.

Le questionnaire élaboré pour les besoins de l'enquête visait deux des objectifs décrits par Ghiglione, à savoir l'estimation et la description (Ghiglione, 1987). La première partie du questionnaire, intitulée « Présentation », avait pour objectif de collecter des données relatives, notamment, au genre, à l'ancienneté ou encore à la typologie du lieu d'exercice. Les deux dernières parties, intitulées « La sanction » et « Les troubles du comportement » avaient essentiellement pour but de retirer des informations qui abordent le système de représentation de l'enquêté.

Pour pouvoir croiser des informations, il me semblait important de sonder, de manière aléatoire, les enseignants des collèges dont j'avais interviewé les personnels de direction et d'encadrement. Après accord des chefs d'établissement, j'ai pu récupérer, auprès de certains secrétariats de direction, les adresses email professionnelles. Le questionnaire créé sur GoogleForms a été adressé par voie électronique pour deux des établissements et déposé sur Pronote (espace numérique de travail interne) pour les trois autres. Soixante-douze enseignants ont répondu à l'enquête (cf. annexe 9).

3.2.2 Choix des interlocuteurs et des terrains d'enquête

3.2.2.1 Choix des interlocuteurs

Malgré mes craintes de départ, le contexte sanitaire n'a pas eu d'impact fort sur le choix des interlocuteurs. Tous les personnels de direction et d'encadrement que j'ai contactés par téléphone, en décembre 2020, ont bien voulu me recevoir. En revanche, la période de décembre ne semblait pas favorable pour une rencontre. Entre les conseils de classe et les tensions qui peuvent être ressenties au sein des établissements scolaires à cette période de l'année, il a semblé plus judicieux de mener les entretiens après les vacances de Noël. Néanmoins, il était prévu initialement de couvrir cinq typologies d'établissements : EPLE en Rep+, EPLE en Rep, EPLE classique avec CSP plus favorisées, EPLE classique avec CSP moins favorisées et EPLE hébergeant une UEE Itep. C'est pourquoi, à l'origine, il était prévu de visiter cinq collèges. Malheureusement, l'absence prolongée du principal du collège D, en Rep, m'a contraint d'abandonner cette option. En revanche, le questionnaire a été envoyé aux enseignants de cet établissement.

Pour m'ouvrir des perspectives de réflexion et d'analyse, j'ai choisi de m'entretenir avec différents publics qui réfléchissent, chacun à leur niveau (local, sectoriel ou académique) et selon les missions qui sont les leurs, l'école inclusive et l'accompagnement à l'école ordinaire d'élèves en situations de handicap. Aussi, au cours du mois de janvier 2021, je me suis rendue dans quatre collèges de Lyon et sa banlieue. J'ai rencontré quatre chefs d'établissements et deux CPE. Par souci de neutralité, je n'ai pas retenu mon établissement d'exercice. J'ai, en outre, rencontré une enseignante référente dont le secteur d'intervention couvrait un des collèges visités. La conseillère technique ASH auprès du Recteur a également bien voulu me recevoir pour échanger sur les orientations académiques et sur les retours qu'elle peut centraliser quant à l'accompagnement des élèves présentant des TCC. Cette dernière ayant beaucoup insisté sur la collaboration, « *incontournable et indispensable* », entre l'Éducation nationale et l'ARS Rhône-Alpes, j'ai choisi de m'entretenir avec des personnels du secteur médico-social, comme une neuropsychologue et une coordinatrice de parcours, exerçant au sein d'un Sessad qui accompagne notamment des élèves avec des TCC.

Enfin, les deux élèves rencontrés ont été retenus par la principale d'un des collèges visités. Elle s'est chargée de contacter les parents pour obtenir leur accord et m'a informée des créneaux possibles pour rencontrer les collégiens.

Les chefs d'établissements, sur qui repose la plupart du temps la décision de sanction (sauf en cas de sanction prononcée par le conseil de discipline) sont particulièrement représentés. Le choix de privilégier ce public s'est imposé car le prisme à travers lequel j'ai choisi d'engager la réflexion est celui du travail du chef d'établissement et de certaines de ses missions, comme l'organisation de la discipline et la promotion de l'école inclusive. Je pense que les questions relatives à la discipline et la visée de l'inclusion des individus « accompagnés » sont également centrales pour un directeur d'établissement médico-social (EMS). Aussi, je fais le choix de faire un parallèle entre certaines missions du chef d'établissement et certaines missions du directeur d'EMS.

3.2.2.2 Terrain d'enquête : quatre EPLE

(par souci d'anonymat, chaque collège sera désigné par une lettre : C ; M ; L ; et O.

Les quatre collèges enquêtés appartiennent à la métropole de Lyon.

- Description générale du collège C (classique avec CSP un peu plus favorisées)

Le collège C est situé dans la banlieue nord de Lyon. Il est situé sur une commune plutôt favorisée. Néanmoins, le principal souligne les difficultés générées par le brassage des élèves. En effet, le collège recrute sur cinq écoles et accueille de nombreux élèves placés en maison d'enfants (MECS⁴⁵) : *« sur le formatage si j'ose dire des élèves, en termes d'habitudes sociales, de rituels scolaires, et bien quand on a des élèves qui viennent de plein d'endroits, c'est beaucoup plus compliqué à gérer »*.

L'établissement accueille 550 élèves dont des élèves de Segpa, d'UPE2A⁴⁶ et d'ULIS. Le principal estime que l'établissement compte 4 à 5 enfants présentant des TCC.

À la tête de l'établissement depuis cinq ans, monsieur M, met en avant, dès le début de l'entretien, que la réflexion sur l'inclusion ne peut être la même en fonction des établissements selon les effectifs par classe et le fait qu'il existe ou non une Segpa, une UPE2A ou une ULIS. Il rapporte d'ailleurs des propos d'enseignants qui ressortent tout le temps : *« on a trente élèves par classe, ils sont tous différents, on*

⁴⁵ MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social

⁴⁶ UPE2A : Unité Pédagogique pour les Élèves Arrivants Allophones

veut bien faire, mais on a du mal à le faire ou on sait pas faire ». Il ajoute que dans ce collège, on a du mal à changer les mentalités.

- Description générale du collège M (classique avec CSP un peu moins favorisées)

Le collège M est situé dans la banlieue est de Lyon. C'est un établissement qui a quitté le Réseau d'Éducation Prioritaire à la rentrée 2016. Il accueille un peu plus de 600 élèves. Depuis la rentrée 2017, à la suite d'une nouvelle sectorisation, l'établissement a beaucoup perdu en effectifs. Il recrute sur trois écoles (au lieu de cinq précédemment). Madame M a pris la tête de l'établissement à la rentrée 2018.

Ce collège accueille une Segpa avec une 6^{ème} inclusive, et une ULIS troubles cognitifs et troubles associés. Par ailleurs, la cheffe d'établissement précise que dix élèves présentent des TCC : *« ça nous fait cinq élèves en Itep, et avec TDA diagnostiqué, on en a deux. [...] On a trois élèves en ULIS, avec un trouble autistique. On n'est pas du tout prêt à accueillir des élèves avec des troubles de cette nature »*.

L'établissement bénéficie d'une certaine mixité sociale même si cette mixité tend à se réduire. La baisse significative des effectifs n'a pas eu les effets attendus quant à une réelle amélioration du climat scolaire qui continue de présenter des caractéristiques similaires aux années précédentes. Pour autant, la CPE décrit le climat scolaire comme bon : *« c'est un collège qui bouge, c'est sûr, c'est un collège où c'est animé, où il y a des problèmes, comme dans tous les collèges à mon sens, mais je crois que c'est un collège où les élèves se sentent bien et où ils ont envie de venir »*.

- Description générale du collège L (Rep+)

Le collège L est situé dans un des arrondissements de Lyon. Il est classé en réseau d'éducation prioritaire renforcé (Rep+). Il accueille 680 élèves. C'est un établissement qui a connu une forte progression de ses effectifs jusqu'en 2016, et après une stabilisation, cette année, il a repris une trentaine d'élèves. Madame L qui est à la tête de cet établissement depuis cinq ans estime que le collège accueille très peu d'élèves présentant des TCC. Elle pense que 10 élèves sont concernés, officiellement, par ce handicap.

L'établissement accueille une Segpa, deux UPE2A dont une NSA (non scolarisé antérieurement) et une ULIS des troubles des fonctions cognitives. Madame L estime que le climat scolaire de cette année est plus apaisé. Dès la présentation de son

établissement, madame L insiste sur le fait qu'elle surveille de très près le niveau de punitions et de sanctions. En effet, elle estime qu'il y a un vrai lien de causes à effets : *« les enseignants ont enfin réussi à comprendre, il y a un an et demi, que ce n'est pas parce qu'on punissait et qu'on sanctionnait à tour de bras qu'on aurait un climat scolaire apaisé »*.

➤ Description générale du collège O (UEE Itep)

Le collège O est un établissement situé au dans la banlieue sud-ouest de Lyon. La cheffe d'établissement, madame O, qui a pris ses fonctions à la rentrée 2020, estime que *« malgré un public difficile, il y a une certaine stabilité des personnels. On a tous les critères du Rep mais nous ne sommes pas en Rep »*. L'établissement accueille 468 élèves dont des élèves de Segpa et d'UPE2A qui bénéficient d'inclusions décrites comme efficaces par madame O. 24 élèves avec TCC sont scolarisés au sein de l'établissement : 15 sont en classe ordinaire et 9 en Segpa. Enfin, le collège héberge aussi une classe externalisée Itep de huit élèves. *« L'enseignant de la classe externalisée est très présent en salle des professeurs. Il est là depuis un certain nombre d'années, et il échange beaucoup avec les collègues »*.

L'hétérogénéité, les effectifs de 28 à 30 élèves par classe, ainsi que la forte concurrence du privé sont relevées par la principale comme les grandes difficultés rencontrées par le collège. En outre, l'établissement travaille sur deux communes O et Me. Le tiers des élèves vient de la commune Me et appartient à des catégories sociales très défavorisées. Madame O regrette que le collège soit excentré du centre d'O car la population favorisée habite essentiellement dans le centre. Elle souhaite maintenir la mixité sociale dont l'établissement bénéficie.

4. Présentation et analyse des données

4.1 L'organisation de la discipline

La plupart des personnels de direction et d'encadrement interviewés pensent que la discipline se définit par le respect des règles. Par ailleurs, lorsqu'on les interroge sur l'organisation de la discipline, tous relatent des difficultés de mise en œuvre. En revanche, selon l'expérience locale, les chefs d'établissement et les CPE proposent des explications différentes quant aux causes. Elle peuvent être liées aux propres opinions personnelles des dirigeants, aux potentielles difficultés qu'une trop grande diversité des élèves peut générer, au manque de lisibilité du règlement intérieur, ou

encore au seuil de tolérance des enseignants quant à l'exercice de leur autorité et le statut que chacun veut bien accorder à l'erreur des élèves.

4.1.1 Les opinions personnelles des dirigeants

4.1.1.1 La notion de discipline : un aspect un peu négatif de prime abord...

Alors que la cheffe d'établissement du collège L défend l'idée que « *la discipline, ce n'est pas celle qu'on vous impose, [...] mais c'est celle qu'on s'impose soi* », en précisant qu'il est important « *de ne pas se positionner en donneur de leçons* », la principale du collège O défend l'idée que le mot discipline renvoie à des choses négatives comme, par exemple, la sanction. Cette dernière préfère la notion d'être discipliné : « *Être discipliné pour moi, c'est une qualité car ça veut dire qu'on respecte les règles et que la vie en collectivité est d'autant plus facile. On a besoin des règles pour être traité en égalité* ». En réalité, elles partagent toutes deux l'idée défendue par Kant et Prairat qui consiste à dire que l'individu discipliné est celui qui est capable de se donner librement des règles de conduite conformes aux valeurs et aux objectifs du milieu dans lequel il évolue.

4.1.1.2 La discipline : une politique qui ne peut réellement se mesurer

Le chef d'établissement du collège C pense que la politique relative à la discipline ne peut porter ses fruits que sur le temps, à travers des rituels et l'intégration d'habitudes et de codes communs. Il ajoute que le brassage ou encore les nombreux départs ou arrivées des élèves sont une difficulté supplémentaire pour évaluer l'organisation de la discipline : « *le fait d'être dans un collège comme celui-ci qui est un collège de la métropole de Lyon, c'est tout de même une problématique particulière, notamment par le brassage des élèves. [...] Dans un collège où il n'y a pas trop de turn-over, c'est-à-dire la majeure partie élèves que vous avez en 3^{ème} sont ceux que vous aviez en 6^{ème}, alors vous pouvez évaluer votre politique. Un collège comme celui-ci, on a des élèves qui arrivent en cours de route et qui ne bénéficient pas de l'ensemble de la politique mise en place. Et en plus, les élèves qui arrivent en cours de route sont rarement des élèves simples, avec des situations familiales compliquées.* ».

4.1.2 La discipline au service d'un maintien de la mixité sociale

Madame O rejoint quelque peu les arguments défendus par monsieur C quant elle évoque l'hétérogénéité importante des classes comme source de difficultés. Néanmoins, elle se démarque par une conception du brassage comme potentiellement un risque de « fuite » de certains élèves vers l'enseignement privé. Elle défend alors une organisation de la discipline comme un moyen de préserver la mixité sociale existante au sein de son établissement : « *on a quand même des élèves de catégories sociales favorisées dont les parents ont certaines valeurs dont l'école publique fait partie, et qui souhaitent maintenir leur enfants ici. Et mon but, c'est de ne pas les décevoir.[...] Ici, on est cerné par quatre établissements privés.* ».

Que doit-on comprendre ici ? La mixité peut être jugée comme un danger par les parents de certains élèves favorisés ? Ces parents la perçoivent-ils comme un risque d'appauvrissement des enseignements dispensés et des exigences de réussite des enseignants ? Est-elle source de plus de conflits au sein de l'établissement ? Les différences de publics, comme semble le penser monsieur C, rendent-elles plus difficile la compréhension et la mise en place de codes et de fonctionnements communs au sein de l'établissement ?

L'objet principal de l'entretien n'étant pas la mixité sociale, ces questions sont restées sans réponses de la part de nos interlocuteurs. Mais, si l'on se réfère à quelques études sur la mixité sociale au collège, on constate que les grandes agglomérations urbaines sont souvent traversées par des frontières sociales très marquées au sein de leur espace et que ce tissu urbain suffisamment diversifié contribue au brassage social des publics scolaires. Au-delà de la dimension citoyenne qui consiste à mettre sur les mêmes bancs les enfants de classes sociales différentes et de créer des communs, l'enjeu est également dans l'amélioration du niveau scolaire. En effet une étude du Cnesco⁴⁷ en 2015 a montré que la ségrégation scolaire a un impact très négatif sur les résultats scolaires. C'est aussi ce que montre l'étude de Béatrice Boutchnik et Sophie Maillard (Insee) dans la revue ministérielle *Éducation&Formations* (n°100). Les deux auteures constatent qu'« il semble qu'en moyenne, introduire une plus grande mixité scolaire au sein d'un établissement et d'une série donnée pourrait avoir un effet bénéfique pour la majorité des élèves ».

Pour autant, cette nécessaire mixité sociale, comme les propos de madame O et de monsieur C, renvoient à la nécessité de règles communes et partagées pour une vie en communauté apaisée. Ces règles doivent être énoncées clairement et les adultes de l'établissement doivent s'assurer de leur compréhension par les élèves afin

⁴⁷ Cnesco : Conseil national d'évaluation du système scolaire

d'assurer à l'école sa fonction unificatrice. Pour ce faire, tous les établissements doivent se munir d'un document de référence : le règlement intérieur.

4.1.3 Le règlement intérieur

À travers les différents entretiens, le règlement intérieur semble être un outil difficile à concevoir et à utiliser. Certains le trouvent illisible et peu exploitable par les élèves alors que d'autres s'y réfèrent systématiquement pour rappeler les règles nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement, ou encore pour expliquer les sanctions encourues en cas de non respect de ce dernier.

4.1.3.1 Un outil difficilement exploitable

La principale du collège O reconnaît, comme ses autres homologues interviewés, les faiblesses de cet outil : « *le règlement intérieur, mais c'est un problème pour tous les établissements, il n'est pas du tout clair et personne ne le lit vraiment. On le met dans les carnets, les parents le signent parce que c'est obligatoire, mais je pense qu'il y en a très peu qui le lisent et qui le comprennent. En début d'année, les professeurs abordent les points importants du règlement intérieur.* ». Pour autant, c'est tout de même un outil qui lui semble important d'utiliser pour aider les élèves à intérioriser la règle : « *Moi souvent quand je suis en entretien avec les élèves, je me réfère à ce règlement intérieur qui est dans leur carnet, et je leur explique que c'est comme un code de la route, que ça nous permet de vivre ensemble.* ».

La principale du collège L est, quant à elle, plus catégorique. Elle a même décidé de ne plus faire apparaître le règlement intérieur dans le carnet de correspondance mais seulement sur pronote. Madame L reconnaît que ce retrait a beaucoup chagriné les enseignants qui regrettent de ne plus pouvoir « *le rappeler ou l'invoquer* ». Elle propose néanmoins de conserver les idées essentielles que les élèves doivent retenir et de communiquer à travers des affiches dans les couloirs de l'établissement. Elle précise que ce travail ne peut se faire sans une participation active des élèves : « *l'idée c'est de travailler avec le CVC (conseil de vie collégienne) qu'on a ouvert, sans doute aussi en heure de vie de classe et avec les professeurs d'arts plastiques, pour préparer des affichages flash et une page sur le carnet avec les gros flash de ce que les gamins doivent retenir* ».

4.1.3.2 Un document qui s'adresse aux élèves, mais aussi aux adultes

Néanmoins, cette chef d'établissement trouve que la récente réécriture du règlement intérieur a permis de rappeler que la notion de devoirs s'adressait à l'ensemble de la

communauté et pas uniquement aux élèves : *« ce qui a été intéressant dans la construction du règlement intérieur, c'est que les profs étaient d'accord avec moi pour qu'on écrivent que les élèves avaient des devoirs, mais que les adultes aussi avaient des devoirs, et qu'on était pour certaines choses soumis aux mêmes règles. Ce n'était pas du tout écrit dans l'ancien règlement, et je trouvais qu'ici, l'adulte se positionnait beaucoup en donneur de leçon, beaucoup en pater familias, et pas dans le rôle qui devait être le leur ».*

Cette conception des devoirs auxquels doivent répondre les élèves mais aussi les adultes est partagée par la principale du collège M : *« au collège, vu l'attachement des élèves pour les enseignants, je pense qu'on pourrait rentrer dans cette logique de se dire qu'à un moment donné, on vit tous les uns avec les autres. Et que ces règles de vie soient communes à tous, qu'elles soient partagées et que les choses soient visibles du côté des élèves. Que les élèves n'aient pas l'impression, qu'il y a qu'eux qui soient soumis à cette obéissance ».*

Par ailleurs, l'équipe de direction de cet établissement (M) s'est également penchée sur la difficile exploitation de l'outil par les élèves et les familles. D'une part, la CPE défend l'idée que pour être compris, le règlement intérieur doit être lisible. Les élèves doivent pouvoir s'y référer et facilement trouver les informations dont ils ont besoin. C'est pourquoi elle a mis en place un groupe de travail composé d'adultes et d'élèves pour produire un document clair et accessible : *« on a voulu faciliter la recherche des informations qui sont inscrites dans le règlement intérieur, à travers un document comportant des encadrés de couleur en fonction des thèmes, inséré dans le carnet de liaison, et que j'ai appelé les règles de vie au collège ».*

D'autre part, la cheffe d'établissement souligne que la présence du règlement intérieur ne dispense pas les adultes, et notamment les enseignants de réellement expliciter leurs attentes : *« Le problème est là, c'est l'attente de l'enseignant et comment l'élève va y répondre. Les gamins, on est bien d'accord, vont découvrir vraiment ce qu'est le code scolaire à leur entrée en 6^{ème}. Mais on estime que quand il rentre en 6^{ème}, il doit exactement savoir comment il faut se comporter au collège. À aucun moment, il y a une explicitation des attentes. C'est stipulé dans le règlement intérieur. Ils ne le lisent même pas le jour de pré-rentrée et le 3 septembre, tout doit fonctionner. Et bien non, non ! C'est pas comme ça. Va voir comment fonctionne une école. Va voir comment fonctionne l'enseignant de primaire et tu vas voir le palier qu'il faut franchir par rapport à nous, nos attentes au collège ».*

Ce besoin de cohérence entre l'école primaire et le collège est souligné par l'ERSH. Interrogée sur sa potentielle vue d'ensemble quant à l'organisation de la discipline au sein des écoles et établissements où elle intervient, elle précise que sur son secteur « *tous les directeurs d'école, tous les chefs d'établissement vont dans le même sens. Il y a une cohésion, qui n'est pas vraie pour tous les secteurs, au niveau du cadre, des règles de vie* ». Cette cohésion est, selon cette enseignante référente, très importante car elle permet aux élèves d'évoluer d'un premier environnement (école) à un autre (collège) en limitant le risque d'incompréhension des nouveaux attendus.

4.1.4 Le respect des règles, une donnée variable...

4.1.4.1 ... selon le seuil de tolérance de chacun

La CPE du collège M *pense* que tous les enseignants ne conçoivent pas le règlement de la même manière. En effet, selon elle : « *sa mise en œuvre par les enseignants, c'est quelque chose de personnel. C'est selon le degré de tolérance de chacun* ». L'idée d'un seuil de tolérance, propre à chacun, qui conditionnerait le jugement que l'on peut émettre sur le respect ou non d'une règle, pourtant censée être commune à tous, est partagée par un bon nombre des interlocuteurs. Ainsi, la CPE du collège O déclare qu' « *un fait chez un professeur n'est pas le même chez un autre, ce qui peut créer de l'injustice. Il faut des règles explicites pour tous, les adultes et les élèves* ».

La principale du collège L partage cette idée. Elle dit de ses enseignants qu'ils font preuve d'un seuil de tolérance très important. Selon elle, ils sont capables d'accepter des choses que peu d'enseignants exerçant dans d'autres établissements accepteraient. Néanmoins, elle souligne que ce degré d'acceptabilité est mouvant, et donc déstabilisant pour les élèves, les personnels de la vie scolaire, mais également pour les enseignants eux-mêmes : « *Ici, Les profs peuvent avoir un niveau de tolérance très important par rapport à des dysfonctionnements, ils peuvent accepter des choses des gamins que personne d'autre n'acceptera, et, tout d'un coup tomber dans l'effet inverse. Et un de leur principal défaut qui fait qu'on a du mal à travailler dans une certaine sérénité, c'est qu'ils travaillent beaucoup dans l'affect. Et comme ils travaillent dans l'affect, les jours où ils sont en forme, ils acceptent plein de choses, et puis tout d'un coup, ils ne sont plus en forme et ils n'acceptent plus. Il a donc fallu, et il faut continuer encore à enlever cet affect qui fait que on n'est pas bon quand on est dans l'affect* ».

Cette notion de seuil de tolérance interroge quelque peu. Ne peut-elle pas, à terme, constituer un terrain glissant favorisant l'injustice et la contestation ? Ne peut-elle pas également être confondue avec une certaine permissivité ou un certain laxisme qui peuvent finir par déstabiliser et insécuriser les élèves ? Aussi, cette notion peut potentiellement venir se cogner contre celle du cadre stable et sécurisant dont les élèves ont besoin pour apprendre, coopérer, se tromper, réessayer, autrement dit pour faire l'expérience de la vie citoyenne qui les attend.

4.1.4.2 ... selon la capacité d'adaptation des enseignants au changement

4.1.4.2.1 Changement de la manière d'apprendre des élèves

La principale du collège M constate elle aussi une difficulté d'adaptation à l'élève actuel. Elle émet même l'hypothèse que *« nos attentes aujourd'hui, (elles) ne sont peut-être même plus légitimes ou elles ne sont plus en adéquation [...] avec les élèves, avec leur manière d'apprendre. Vous imaginez quand même que l'acte pédagogique, pour certains enseignants, il n'a pas changé depuis cinquante ans »*. Elle ajoute que les enseignants auraient besoin d'être accompagnés pour les aider à faire le deuil de certaines conceptions relatives à l'organisation de la classe et au comportement de l'élève face au savoir dispensé : *« je pense que les enseignants aujourd'hui ne sont pas assez outillés. Souvent je les renvoie vers Michel Serres et Petite Poucette, en leur disant : lisez-le ! Lisez ce passage quand il parle du bavardage dans la classe »*. Il le dit clairement Serres, *il n'y aura plus jamais de classes silencieuses* ». Ces classes qui ne seront plus jamais silencieuses renvoient aux chahuts anoniques décrits par Prairat. La relation maître-élève est ainsi perturbée. Une partie des normes dans lesquelles les enseignants exerçaient leurs missions doit nécessairement être actualisée pour s'adapter à un public qui change, qui apprend autrement, qui s'informe autrement, qui pense autrement le savoir du maître, qui ne comprend pas toujours ce que l'école attend de lui et pour qui l'école n'est pas nécessairement porteuse de projets de vie future. Cette question de la normalisation est abordée autrement par le principal du collège C.

4.1.4.2.2 Changement du public adolescent ou changement des normes locales ?

De par son expérience au sein de trois établissements différents, ce personnel de direction affirme non seulement que le seuil de tolérance est différent d'un établissement à l'autre, mais il explique aussi que dans chaque établissement, en fonction de son vécu, du public qu'il accueille et qui peut sensiblement varier avec les années, s'opère *« une normalisation c'est-à-dire une norme sociale qui se construit*

et qui est liée à ce l'on vit. [...] Ceux qui sont là depuis longtemps trouvent que le climat scolaire s'est dégradé. Sans parler de violence ou d'insécurité, ils trouvent que les relations entre les élèves se sont dégradées, et parlent surtout d'impolitesse et de positionnement de l'élève vis-à-vis de l'adulte, à savoir l'autorité et la remise en cause de l'autorité par les élèves et certains parents».

Comme le soutient Prairat, ne s'agit-il pas de repenser l'exigible en matière de discipline scolaire, de redéfinir les règles du jeu, de renégocier les limites de l'acceptable tout en rappelant les exigences de travail ? Pour les établissements visités, cette redéfinition des règles ne semble pas toujours facile à penser et à mettre en œuvre. En outre, il semble également qu'elle peut, selon les lieux, soulever des résistances de la part des enseignants qui craignent que leur autorité soit affectée, voire attaquée.

4.1.4.2.3 Une autorité contestée ou une autorité qui doit se construire de nouvelles marques ?

Comme son homologue du collège C, la principale du collège M pointe la question de l'autorité des enseignants. Elle regrette que certains enseignants se laisse embarquer dans un rapport de force avec les élèves dans lequel ils finissent par se sentir pris au piège : *« Est-ce que c'est normal d'entendre quelqu'un de quarante-cinq ans dire : moi je ne veux pas perdre la face ? Si à un moment donné, un enseignant est capable de se dire qu'il ne veut pas perdre la face, c'est qu'il y a un problème »*. Elle se rend d'ailleurs compte que ces enseignants qui ne veulent pas perdre la face, attendent d'elle, qu'elle réaffirme devant l'élève la Potestas du professeur : *« l'enseignant qui va vouloir qu'on ait un entretien avec l'élève, c'est l'enseignant qui va vouloir ne pas perdre la face et qui veut que moi je sois là pour aller dans le sens de l'enseignant »*.

Cette cheffe d'établissement suggère alors de réfléchir aux moyens pour rendre cette autorité légitime. Il s'agit, selon elle, d'une autorité qui peut se construire si chacun accepte de renoncer à l'autoritarisme. Pour ce faire, dit-elle, la prise en compte, de l'élève et de ce passage « adolescent », est essentielle. Cette prise en compte est même incontournable selon la principale car *« c'est quand même l'élève qui nous attribue notre autorité »*. Pour finir, elle se rend compte que *« les enseignants qui vont exclure le plus, ce sont les enseignants pour qui les élèves n'ont pas accordé cette autorité légitime »*.

Mais alors, comme le suppose la cheffe d'établissement, l'exclusion de cours révèle-t-elle toujours un manque d'autorité légitime ? Ne peut-elle pas aussi parfois révéler

un refus de la part de l'enseignant d'exercer une autorité qui peut lui paraître une entreprise coûteuse, voire risquée ou peut-être une activité qui ne relève pas de ses missions ? On peut également s'interroger sur l'éventuelle culpabilité ressentie par les enseignants. En effet, comme le dit André Berge, l'indiscipline peut être culpabilisante pour certains enseignants.

Le questionnement de cette cheffe d'établissement nous renvoie également à une autre question : celle de « l'autorité naturelle ». Existe-t-elle ? Est-elle possible ? De quelles représentations se nourrit-elle ? L'autorité est ainsi souvent assimilée à l'usage de la force ou à l'exercice du pouvoir du maître sur l'élève, mais comme le souligne Arendt, la coercition et la persuasion n'ont rien à voir avec l'autorité : « l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et qui opère par un processus d'argumentation. [...] S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments » (Arendt, 1972, p.123).

Arendt explique ainsi que l'autorité s'appuie à la fois sur une légitimité et sur la reconnaissance d'une supériorité dans un domaine donné. La relation d'enseignement, voire d'éducation, qu'elle réunisse un professeur et ses élèves, un CPE et un élève, un formateur et son apprenti ou encore un éducateur et un jeune accompagné en EMS, est structurellement une relation dyssymétrique. Mais cette différence de statut, entre celui qui sait ou qui est prétendu savoir, et celui qui ne sait pas ou ne sait pas encore, ne suffit pas ou ne suffit plus à caractériser une relation d'autorité. Alain Marchive, professeur au département des sciences de l'éducation à l'université Victor Segalen Bordeaux 2, résume alors la difficulté de l'enseignement par l'idée suivante : « obtenir l'engagement effectif des élèves sans user de la coercition ou de la persuasion, c'est-à-dire qui n'implique ni la soumission de l'élève face au pouvoir de l'enseignant, ni la négation de l'élève par la démission de l'enseignant » (Marchive, 2005).

Par ailleurs, Bruno Robbes et Dimitri Afgoustidis expliquent que « la relation éducative articule l'asymétrie avec la symétrie des positions statutaires » (Robbes & Afgoustidis, 2015, p. 67). En effet, il s'agit de ne pas oublier et de rappeler aux élèves (de manière générale, on pourrait parler des individus « accompagnés ») que « la loi sociale, parfois distincte de celle du quartier ou de la maison, n'est pas négociable et s'applique à l'enseignant comme à l'élève » (Robbes & Afgoustidis, 2015, p.67).

Cette articulation symétrie-dyssymétrie a également été questionnée dans la cadre de la notion d'accompagnement par une chercheuse belge, Séphora Boucenna. L'auteure précise qu'il semble difficile de convoquer la démarche d'accompagnement comme une notion générique et facile à définir. En effet, on parle d'accompagner, « par exemple, des chômeurs, des patients, des élèves, des chercheurs ou encore des enseignants. Les accompagnateurs occuperont des postes de travailleur social, de médecin ou d'infirmière, d'enseignant, de technicien informatique, d'inspecteur ou de conseiller pédagogique. On peut dès lors être surpris par le foisonnement de l'usage de ce terme, réservé aux seuls contextes des soins palliatifs et de la musique jusqu'à ces vingt dernières années » (Boucenna, 2017, p.61).

Elle explique également que « l'accompagnement suppose (dès lors) une adhésion partenariale et engage un rapport de nécessité réciproque (Charlier et Biémar, 2012) entre l'accompagnateur et l'accompagné. Udave (2002) définit l'accompagnement comme un espace où l'accompagnateur doit renoncer à la tentation du pouvoir et à celle de la toute-puissance et Berger (2002) va affirmer le caractère partenarial de la relation d'accompagnement où se construit un rapport hiérarchique entre les partenaires dans lequel il n'y a pas de rapport d'égalité ou de soumission, mais où celui qui est accompagné donne le rythme et la mélodie (Berger, 2002) » (Boucenna, 2017, p.61).

Ainsi, dans toute relation d'accompagnement, la recherche d'une autorité, dite légitime par certains, dite éducative par d'autres, réinterroge nécessairement le statut que l'on veut bien conférer à l'élève ou au jeune évoluant au collège, sans oublier la période difficile qu'il traverse, à savoir l'adolescence. À ce propos, la principale du collège M tente de convaincre ses équipes sur la nécessaire bienveillance dont il faut faire preuve pour accompagner ce public : *« J'essaie de dire aux enseignants qu'on est au collège, et qu'à un moment donné on récupère des petits sortant de CM2. Ils vivent les quatre années les plus difficiles de leur existence. On est des passeurs au collège. On ne forme pas au bac. Si on arrivait juste à ce que ce passage-là se fasse le plus tendrement possible. Je sais que ce mot tendrement peut paraître débile mais tout est rude chez ces gamins là. Il y a l'effet collège et comment je m'identifie aux autres car il n'y a que ça qui compte. Comment j'existe ? Comment j'existe contre mes parents, contre les profs... ? Et il faut nous dire qu'il faut accepter qu'ils soient contre nous. Et ce contre nous, se dire qu'il est salvateur pour eux. Et je pense que les enseignants aujourd'hui ne sont pas assez outillés. »*

Les mots « tendrement » et « contre » évoqués par notre interlocutrice nous renvoient à la qualité de la relation adulte-adolescent, enseignant-enseigné.

Effectivement, ces adolescents sont « contre », et cela constitue même une partie de ce qui les définit, mais ils ne sont pas que cela. Effectivement, les professeurs sont remis en question par des comportements déroutants et parfois choquants. Par ailleurs, les relations enseignant-enseigné ont changé tout comme notre relation à l'autorité. Nous sommes entrés, semble-t-il, dans une époque où ces choses se négocient et se reconfigurent à grande vitesse (pour tout un tas de raisons...). La question de l'idéologie ou celle des croyances personnelles ne peut faire l'économie de celle des pratiques d'un bien commun que l'on peut nommer le « vivre ensemble ». Au fond, c'est toujours et encore cette articulation entre question « morale et subjective » et question « pratique quotidienne », entre vie intérieure et acte extérieur qui touche ici les acteurs de ce contexte d'étude.

4.1.4.2.4 Statut de l'élève et statut accordée à l'erreur

Interrogée sur l'apprentissage des erreurs, la CPE du collège M dit : *« on n'a pas forcément la même définition de l'erreur. Hier par exemple, je reçois un élève exclu de cours, je lis le rapport d'incident de l'enseignante, l'élève parle de manière irrespectueuse au professeur, clairement, mais pour lui, il n'a pas vu le problème. Pour lui, il n'y avait pas erreur. On y a passé du temps, mais il ne comprend toujours pas. Il ne voit pas où il a déconné dans sa façon de parler à l'adulte. Après, il y a des choses qu'on peut tolérer, et des choses qu'on ne peut pas tolérer. Il n'a certes pas prononcé d'insultes, mais il a parlé de façon insultante. Donc l'erreur c'est quelque chose qui n'est pas universel. Et amener ça, faire comprendre à l'élève que ça c'est dans le domaine tolérable et ça ne l'est pas, ça demande beaucoup de discussion avec les élèves, avec les parents. C'est de la pédagogie de l'éducation en fait. Ce n'est pas un rapport de forces, mais de la discussion, des explications, pour arriver à déclencher quelque chose qui va faire qu'on parle tous le même langage et amener à comprendre que je suis, dans cette de mission, pour amener l'élève à la réussite ».*

Pour sortir de ce rapport de forces qui peut parfois s'installer entre les élèves et les enseignants, la CPE du collège O reste, elle aussi, optimiste et rassurante : *« c'est à nous de pacifier les relations et d'explicitier les règles ».* Cette CPE pense effectivement que « la discipline interroge le statut de l'élève. Il y a des attendus auxquels ce dernier doit répondre ». Elle affirme que le rôle des équipes éducatives et pédagogiques est d'accompagner les élèves pour les amener à développer ou renforcer des compétences qui vont leur permettre de répondre aux attendus du

collège et plus largement de la société. Aussi, comme dans tout apprentissage, l'erreur existe, voire est nécessaire, il s'agit de réfléchir aussi aux réponses que les adultes vont proposer aux élèves pour les aider à intérioriser la règle. La cheffe de la vie scolaire ajoute qu'« une erreur n'est une erreur que si elle n'est pas réparée ». À travers cette réflexion, notre interlocutrice met avant l'un des principes de la sanction éducative défendu par Eirick Prairat, à savoir la procédure réparatoire.

Aussi, l'action éducative peut difficilement faire l'économie d'une réflexion sur la sanction. Pour être éducative, cette sanction ne doit pas être pensée comme une simple parenthèse dans un moment éducatif, mais doit être pensée comme un véritable moment d'éducation. Mais alors qu'en est-il d'une telle réflexion lorsqu'il s'agit d'élèves qui présentent des troubles du comportement et pour qui la compréhension des règles est affectée par un fonctionnement interne fragile et dans lequel les contraintes imposées par la vie en grand groupe peuvent être source de violence ? Comment faire pour que cette sanction soit à la fois libératrice, limitative, identitaire et législative ?

Face à ce profil d'élèves, certains enseignants ou éducateurs se sentent démunis. La CPE du collège M nous livre une situation vécue la veille de notre rencontre : *« hier, je parlais avec un collègue d'un élève en grande difficulté et qui pose de gros problèmes de comportement. Le collègue me dit qu'il faut absolument qu'on le voit tous les deux, on ne peut pas le laisser le faire ça, il faut le sanctionner. Je lui réponds très bien, on va le sanctionner, mais on l'a déjà sanctionné. On voit que la première sanction n'a pas abouti à quelque chose de positif, on va le re-sanctionner mais qu'est-ce qu'on propose ? Et là, la réponse que m'a fait ce collègue, que j'entends, c'est : mais qu'est-ce qu'on peut proposer d'autre ? moi, je ne sais pas faire, je n'ai pas été formé pour ça ».*

4.2 Une sanction éducative pour les élèves présentant des TCC : possible ?

Avant d'aborder les représentations liées à la notion de sanction éducative et à la notion de troubles du comportement, analysons les informations recueillies auprès des enseignants (questionnaire, annexe 9) quant au rôle de la sanction. Il s'agira aussi de comprendre comment ils envisagent leur participation dans ce moment d'éducation.

4.2.1 Le rôle de la sanction

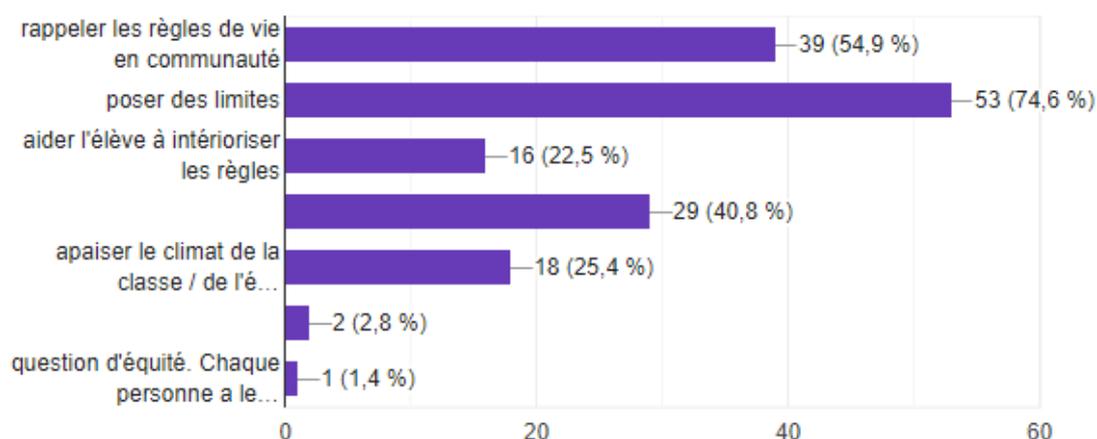
4.2.1.1 Qu'en pensent les enseignants ?

Pour la grande majorité des enseignants la sanction permet de poser des limites (74,6% des 71 réponses exprimées) et de rappeler les règles de vie en communauté. Seuls 2 enseignants évoquent la sanction comme un moyen de prendre conscience des erreurs et 16 évoquent la sanction comme un moyen d'aider l'élève à intérioriser la règle. (cf. annexe 9)

Selon vous, quel est le rôle principal de la sanction prononcée au collège?

(2 réponses possibles)

71 réponses



Par ailleurs, la distinction entre punition et sanction n'est pas appréhendée de la même manière pour tous. Si la majorité des enseignants a bien saisi la distinction administrative entre les deux actes, tous ne leur confèrent pas les mêmes visées.

Sur 65 réponses obtenues, 23 enseignants pensent que la punition est portée pour des faits moins graves ou peu répétés et que la sanction comporte un caractère plus officiel. Un enseignant écrit d'ailleurs : « *la punition est "officieuse", cela reste entre le prof et l'élève dans le cadre du cours* ».

Certains enseignants déplorent, quant à eux, un caractère moins objectif de la punition : « *la punition n'est là que pour punir, la sanction vise à "réparer" ce qui a posé problème.* » ; « *la punition est répressive alors que la sanction a peut-être plus une dimension de réparation* » ; « *la punition est moins objective, la sanction est plus cadrée* » ; « *la punition est souvent bête, la sanction est en accord avec l'éducatif* » ;

« *la punition est arbitraire et infligée à un instant T. La sanction intervient après un manquement connu et acceptée de tous* ». Ces enseignants semblent ainsi d'accord avec Prairat qui défend l'idée que sanctionner, ce serait plutôt faire preuve d'autorité en confrontant l'élève à la réalité qui l'entoure alors que punir, ce serait plutôt faire preuve de pouvoir et de puissance, en plaçant l'élève dans l'impuissance et la soumission.

D'autres enseignants ne partagent pas vraiment cette idée. Ils trouvent la punition plus pédagogique : « *la sanction vient pénaliser l'élève quand la punition a un rôle pédagogique* » ; « *la punition a un rôle pédagogique : comprendre certaines limites, la nécessité de respecter les règles communes. La sanction a un aspect plus administratif : elle est une réponse de l'administration au comportement problématique d'un élève* ».

Aussi, à travers ces réponses, même si elles ne s'appuient pas sur les mêmes arguments, nous pouvons supposer que beaucoup d'enseignants sont conscients du rôle que le professeur peut jouer dans l'apprentissage et le nécessaire respect des règles. En revanche, s'agit-il des règles internes à la classe ou des règles plus larges pour fonctionner en harmonie avec l'ensemble de la communauté, nous ne pouvons répondre. Par ailleurs, l'idée de « punition officieuse » interroge. Comment une punition qui officieuse peut-elle permettre à l'élève de se réparer aux yeux de la communauté, d'intégrer à nouveau le groupe comme grandi, changé, reconnu ?

4.2.1.2 Qu'en pensent les chefs d'établissements ?

Le principal du collège C défend l'idée que la sanction est une réponse pour celui à qui on la notifie, mais aussi une réponse pour la communauté. Il juge important et nécessaire de ne pas laisser les victimes potentielles sans réponses. En outre la sanction est un moyen de rappeler que les codes pratiqués par certains élèves ne sont pas forcément les bons : « *Quand on parle d'une sanction qui est également une réponse de l'institution au groupe, donc à la société, c'est beaucoup plus complexe quand les codes sont différents. Quand vous avez toute une communauté d'élèves pour qui, par exemple mettre une claque ou se traiter de tous les noms ce n'est pas grave, voire c'est une norme, et bien ce groupe là, il va moins comprendre que c'est grave et que si on met trois jours d'exclusion c'est injuste alors que pour un autre groupe social, cette sanction sera jugée comme juste. Donc c'est vraiment important que la sanction soit aussi une réponse pour le groupe social en face, donc la victime et l'entourage de la victime. Dans un collège, comme celui-ci qui est extrêmement contrasté, la sanction est encore plus complexe* ».

La principale du collège L pense également que la sanction ou la punition peuvent s'avérer nécessaires. En revanche, elle essaie d'amener les enseignants à comprendre que multiplier les punitions et les sanctions n'est pas forcément efficace et constructif pour l'élève. Elle souhaiterait davantage faire réfléchir les équipes sur l'aspect « réparation » de la sanction. Cette réflexion est d'ailleurs élaborée à une plus grande échelle puisque la cité éducative dont l'établissement fait parti s'est saisie de la tâche. *« Les punitions, j'avoue que c'est compliqué comme tout le monde peut en mettre, c'est un peu un processus qui m'échappe. C'est pour ça aussi que je travaille en conseil d'enseignement pour arriver à leur faire comprendre que quand un gamin a eu vingt-cinq heures de retenue et que ça ne marche pas, c'est qu'il faut essayer autre chose. Ils sont capables, enfin, de l'entendre. Ma limite, c'est quand il y a un fait de violence physique, et que la violence n'a pas été provoquée par un adulte en face, et là je ne négocie plus, je touche à mes limites. Les sanctions, elles vont tomber aussi quand j'ai l'impression d'avoir tout essayé, et particulièrement avec le conseil de discipline. Les exclusions, on essaie d'en faire avec des inclusions. On est en train de travailler sur la cité éducative, à développer peut-être un processus autour des mesures de réparation, parce ce que je pense que c'est bien joli de sanctionner, mais si le gamin n'a pas une chance de se racheter entre guillemets, on risque de retomber dans les mêmes choses. »*

4.2.1.3 La sanction éducative: un enjeu important, une réflexion nécessaire

4.2.1.3.1 La sanction, un acte soumis à une certaine auto-évaluation des pratiques

La principale du collège M avoue que la sanction n'est pas encore assez réfléchie au sein de l'établissement. Elle mise sur l'auto-évaluation dans laquelle l'établissement est engagé pour amener les équipes à repenser la sanction qu'elle estime peu éducative. Elle semble quelque peu dubitative : *« J'allais dire que notre sanction, ici, elle n'est pas éducative. N'est éducatif que quand on ne met pas de sanction, où là, on est sur un registre éducatif. Je mise beaucoup sur l'autoévaluation en me disant ça va les faire réfléchir mais je ne sais pas si je ne mise pas un peu trop sur l'autoévaluation. Dans une AG (assemble générale) de profs, personne n'est en deçà de Bac+5. Ils sont tous diplômés en ingénierie éducative, on va dire ça (sourire)... ».*

4.2.1.3.2 L La sanction éducative : utopie ou réalité ?

Le principal du collège C reconnaît que l'aspect éducatif de la sanction est souvent délaissé. Selon lui, il faudrait évidemment tendre vers cet objectif, mais les difficultés sont nombreuses. Les freins évoqués concernent notamment le manque de moyens

humains et financiers pour accompagner les sanctions prononcées, notamment les exclusions (de cours ou de l'établissement). Il ajoute d'ailleurs que l'établissement, seul, ne peut réfléchir une réelle sanction éducative. Cette réflexion doit nécessairement être élargie au niveau académique, voire au niveau de l'institution pour accompagner les élèves sanctionnés. Ainsi, il explique que *« le côté éducatif de la sanction c'est un peu le parent pauvre. Tout le monde est d'accord sur le principe que la sanction doit être éducative. Par exemple, l'exclusion-inclusion, c'est plus éducatif qu'une sanction sèche, mais on n'a pas les moyens de le faire . [...] La mise en œuvre de choses qui seraient plus éducatives est tellement compliquée que l'exclusion sèche en devient plus facile. On est tous conscients que l'exclusion temporaire ou même parfois le conseil de discipline, n'est pas une solution éducative, mais parfois le contexte fait qu'on n'a pas d'autre solution [...]. Souvent le côté éducatif de la sanction est supposé, soit fantasmé. Que ce soit l'EPLÉ ou l'institution, on considère que c'est suffisant. Il faudrait vraiment un pilotage départemental pour réfléchir à la sanction éducative et sa mise en œuvre. [...] »*.

La CPE du collège M rejoint le principal du collège C sur les difficultés rencontrées. Néanmoins, elle pointe davantage les notions de bienveillance et de justice scolaire comme levier pour compenser le manque de temps accordé à l'accompagnement des sanctions. Elle déclare ainsi : *« L'école doit être bienveillante et je pense que c'est la bienveillance dans la sanction qui fait la justice scolaire. Il faut juste que la sanction soit réfléchie, qu'on propose quelque chose de cohérent, ce qu'on n'a malheureusement pas le temps de faire tout le temps »*.

Cette notion de justice a également été abordée par la neuropsychologue du Sessad : *« Les élèves que j'ai pu recevoir dans le cadre du Sessad ou du PCPE, pour eux, ce n'est effectivement pas évident de reconnaître où est-ce qu'ils ont fauté, et du coup, ils peuvent avoir une impression d'injustice, voire d'acharnement. Ça c'est des choses qu'on peut entendre dans la bouche des jeunes. [...] Il est compliqué de tirer des généralités. On ne peut pas dire que tous les élèves avec TCC se victimisent. Ça dépend aussi de leur histoire. Chacun, en fonction de son histoire familiale, ça va réveiller des choses. »*.

Quant aux deux élèves rencontrés, ils admettent que parfois la sanction notifiée à leur rencontre est *« méritée »*. Pour autant, même s'ils reconnaissent que l'acte posé, parfois, n'*« est pas bien »*, les sanctions ou punitions sont perçues comme injustes lorsqu'ils estiment ne pas être responsables des faits ou quand ils pensent n'avoir fait que réagir à une provocation : *« Bah quand j'ai rien fait ou quand c'est l'autre personne qui a commencé »*. Cependant, les professionnels qui les entourent

expliquent qu'il peut s'avérer difficile pour ces jeunes de reconnaître ou de comprendre leur part de responsabilité dans les éventuels échanges houleux avec autrui (adultes ou pairs). En effet, le jeune avec TCC ne perçoit pas toujours dans le « *c'est l'autre qui a commencé* », que l'autre a peut-être commencé, parce qu'il a peut-être lui aussi été préalablement attaqué ou « poussé à bout » par le jeune.

Ainsi, avant d'aborder les élèves présentant des troubles du comportement et les sanctions dont ils font l'objet, il nous a semblé important de comprendre, au préalable, le rôle que les différents personnels d'un établissement peuvent bien donner à la sanction. En effet, l'hypothèse retenue est que si la sanction est peu réfléchie comme un moment éducatif, il sera d'autant plus difficile de comprendre et de répondre aux débordements « incontrôlés » ou « non voulus » des élèves présentant des TCC.

4.2.2 Les élèves présentant des TCC

4.2.2.1 Les représentations...

4.2.2.1.1...des enseignants

Sur 65 réponses, seulement 5 enseignants associent les troubles du comportement à la notion de handicap. 4 évoquent les besoins particuliers ou les adaptations nécessaires pour ces élèves et 10 enseignants parlent d'élèves qui ont du mal à gérer leurs émotions et du mal à se maîtriser malgré eux. Sinon la majorité des enseignants décrivent les élèves avec TCC comme des élèves qui ont un problème avec le cadre et la norme. Certains associent même ce trouble à l'agressivité : « *élève qui ne tient pas en place, qui agresse les autres* » ; à une détresse affective : « *élèves avec troubles autistiques reconnus et autres avec détresses affectives diverses* » ; « *les élèves sans cadre constructif et harmonieux avec la famille* ».

4.2.2.1.2 ... des équipes de direction et d'encadrement

« *Ce qu'il faut comprendre, c'est que le trouble du comportement et de la conduite n'est pas un handicap qui est politiquement correct, parce que ça ne valorise pas l'enseignant, au contraire. Quand tu as un élève qui est non voyant ou malentendant, tout le monde est ravi de mettre toutes les compensations en place [...] On ne demande pas non plus à un élève malentendant d'entendre mais à un élève qui a des troubles du comportement, on va lui dire "comporte-toi bien". Donc à partir de là, c'est assez compliqué. [...] L'élève qui a un trouble du comportement met l'enseignant dans une telle difficulté, il est tellement déstabilisé et tu ne vas pas être*

sur du compassionnel, alors que pour un élève en fauteuil ou non voyant, c'est " le pauvre petit ". Mais tu n'as jamais le " pauvre petit " pour un gamin qui souffre de troubles du comportement et qui va te dire je ne peux pas faire autrement.

Cette conception péjorée du handicap livrée par la principale du collège M a également été avancée par le principal du collège C : « *Les élèves qui présentent des troubles du comportement sont moins perçus comme des élèves à besoins éducatifs particuliers que les autres élèves à besoins éducatifs particuliers. Je pense qu'il y a moins d'empathie. [...] Personne ne dirait à un élève en fauteuil, allez, tu vas les monter ces escaliers. Par contre, à un élève avec TCC, on va être capable de lui dire, allez, demain sans faute t'es sage, alors que ce n'est pas possible pour lui. Ça ne veut pas dire, et ça c'est fondamental, que l'inclusion d'un point de vue pédagogique soit optimale ; mais déjà, il y a une acceptation plus simple au sein de la classe car l'enseignant ne se sent pas en position d'insécurité ; l'enseignant ne se retrouve pas en difficulté devant la classe, où son autorité est remise en cause. D'ailleurs un PPS pour un trouble du comportement, c'est plus difficile à mettre en place que pour les autres handicaps. [...] Les élèves qui ont des troubles du comportement sont les élèves les plus difficiles à inclure dans une classe. ».*

Cette dernière remarque relative au PPS et à la difficulté d'inclure les élèves présentant des TCC résonne également à travers les propos de la principale du collège O et de la conseillère technique ASH auprès du recteur. La première déclare : « *Je vais être franche avec vous. Je viens d'un lycée assez élitiste où les troubles du comportement, c'était quelque chose qui était assez tu, ce n'était pas politiquement correct. On n'en parlait pas. [...] Quand ces troubles deviennent incompatibles avec une vie en communauté, là ça pose vraiment souci* ». La seconde va même jusqu'à évoquer des réflexes d'éducation séparée : « *Les troubles du comportement sont souvent perçus comme liés à des failles éducatives ou des choses inhérentes aux personnes, du coup c'est très péjoré. On a encore des réflexes d'éducation séparée pour ce public. Par exemple, j'ai eu un chef d'établissement, cette semaine, qui m'a appelée pour une situation d'un gamin, on va dire sur ce profil, et j'entendais bien que la question du chef d'établissement, c'était : donnez-moi les billes pour m'en débarrasser. Et globalement, tout ce que je lui ai dit, je voyais bien que ça ne lui convenait pas car moi je lui disais qu'il y avait la loi et que cet enfant avait le droit à une scolarisation en ordinaire* ».

Ces difficultés rencontrées par les établissements sont bien réelles. La majorité des personnels rencontrés ou sondés par questionnaire sont favorables à l'inclusion des élèves. Néanmoins, la plupart évoque des besoins en formation, le besoin d'appuis

extérieurs et la question difficile des différentes temporalités des acteurs qui peuvent graviter autour de ces élèves en situation de handicap.

4.2.2.2 L'accompagnement des élèves TCC : une sensibilisation à ce type de public nécessaire

4.2.2.2.1 L'avis des CPE

Les deux CPE rencontrées ont exprimé toutes deux la même opinion à ce sujet. Selon elles, les enseignants ne sont pas assez informés, voire formés sur les troubles du comportement. La CPE du collège M déclare ainsi : « *Je pense que les profs ne font pas suffisamment la différence entre troubles du comportement et difficultés comportementales car ils ne sont pas suffisamment formés, et je pense qu'on a des ressources internes, coordo ULIS, profs de Segpa qui ont le CAPA-SH, qui ne sont pas suffisamment exploitées pour sensibiliser les collègues. Après, il y a des profs qu'on ne verra jamais dans ce genre de réunion, mais ça on le sait. Mais l'essentiel, c'est de sensibiliser.* »

4.2.2.2.2 L'avis des chefs d'établissement

Les chefs d'établissement sont également de cet avis. Les enseignants, et les équipes en général, ont besoin d'être outillés et soutenus dans l'accompagnement de ces élèves qui exigent patience, énergie et certaines clés de lecture. Pour autant peu d'établissements ont proposé jusqu'ici des temps de formations.

Certains comme le collège M, dans le cadre d'un dispositif mis en place depuis deux ans, ABMA (allez bien pour mieux apprendre), a déjà proposé des temps de travail avec un psychosociologue, Arnaud Pirodon. Le collège est également rentré dans la démarche ATOLE pour mieux réfléchir les enseignements auprès des élèves TDA. D'autres avaient projeté des moments de formations internes avec des personnes ressources de l'établissement mais, selon la principale du collège O, la période sanitaire a mis de nombreux projets « *en standby* ».

Le principale du collège L confirme qu'une formation, dans le cadre d'une FIL (formation d'initiative locale), a été dispensée, mais elle regrette l'absence d'intervention du corps médical, de spécialistes des troubles du comportement : « *On a eu une formation FIL où au départ, c'était prévu pour la gestion des élèves compliqués, et les PE du primaire et les profs du collège ont dit qu'ils préféreraient travailler sur les troubles du comportement. Ils avaient déjà identifié ce besoin là il y a deux ans en demandant de l'aide et des clés pour mieux les gérer dans la classe. On avait des formateurs Éducation nationale, mais pour moi, il manquait le volet un peu*

médical qui peut permettre de comprendre certaines choses. Il me semble intéressant de rapprocher les deux bords parce que les solutions ne sont pas les mêmes, la temporalité est pas la même non plus. On le voit avec CAP aussi d'ailleurs. Nous, on est dans une situation d'urgence et ils ne peuvent pas répondre à cette urgence parce que les troubles du comportement, ça ne se règle pas comme ça ».

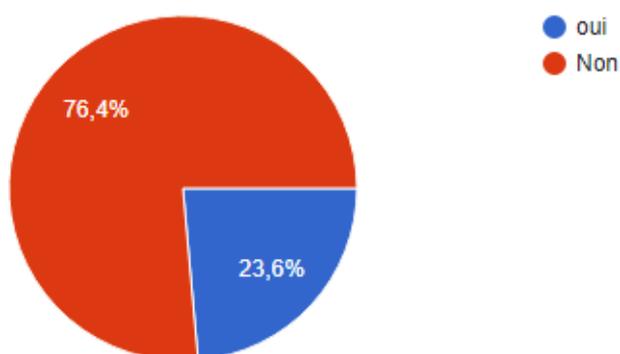
Enfin, deux chefs d'établissement (collège M et collège C) précisent qu'il ne suffit pas de proposer des formations. Encore faut-il que les enseignants soient volontaires. Tous deux semblent ainsi soulever certaines résistances quant à l'accompagnement de ce public, quant aux formations proposées par l'Éducation nationale. Ces deux chefs d'établissement évoquent même une certaine méfiance à l'égard des projets proposés par la direction. La principale du collège M dit d'ailleurs : « quand on leur propose un truc, ils ne vont pas se dire, tiens on me propose un nouveau truc mais plutôt se dire pourquoi on me propose ça ? Qu'est ce que je ne fais pas bien ? Qu'est-ce que ça cache ? Par exemple, moi qui essaie d'être quelqu'un de toujours extrêmement transparent, moi j'estime qu'on doit partager... mais tu sens qu'il ya une défiance et la défiance, elle est vraiment institutionnelle. Et c'est pour ça que je pense sincèrement en tant que chef d'établissement, qu'il faut faire institution dans son établissement, pour que là il y ait le moins de défiance possible »

4.2.2.2.3 L'avis des enseignants

On constate que la très grande majorité des enseignants n'ont pas bénéficié de formation.

Avez-vous suivi une/des formation(s) concernant l'accompagnement de ce public?

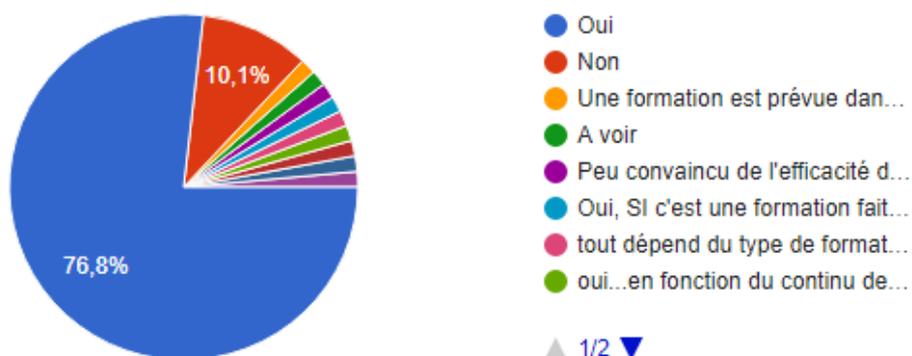
72 réponses



En revanche, une large part de ces enseignants (76,8%) déclare être volontaire pour suivre une formation afin de mieux connaître et appréhender ce public d'élèves.

Dernière question, seriez-vous volontaire pour bénéficier d'une formation afin de mieux connaître et appréhender ce public d'élèves?

69 réponses



Sur le reste des réponses, on peut entrevoir trois types de résistances :

- une méfiance vis-à-vis des formateurs potentiels : « *oui, si c'est une formation faite par un psychologue qui connaît ce sujet* » ; « *tout dépend du type de formation et qui la dispense* ».

- une méfiance vis-à-vis de l'institution à pallier les difficultés de gestion de ces élèves en termes de volonté et de moyens : « *nous savons pertinemment que le manque de moyens dans les établissements et des effectifs trop importants sont la principale cause de nos échecs dans les différents dispositifs que l'on met en place* ».

- enfin, la dernière résistance concerne les convictions personnelles et la motivation individuelle : « *désolée, mais je n'ai pas envie* » ; « *peu convaincu de l'efficacité d'une telle formation* ».

Les résistances enseignantes avancées par certains chefs d'établissements quant à l'inclusion des élèves présentant des TCC ne se vérifient pas toujours mais on est loin de l'idée d'inclusion incontestée et incontestable.

Ainsi 52 des 69 enseignants, ayant répondu à la question « Pensez-vous que ces élèves peuvent poursuivre une scolarité en classe ordinaire ? », affirment que les élèves avec TCC peuvent poursuivre une scolarité en ordinaire. 33% d'entre eux

rappellent la nécessité de l'inclusion ou l'impératif de la loi de 2005, ou encore insistent sur le fait que ces jeunes « *vivront une vie ordinaire et doivent y être préparés* ». Un autre enseignant défend également cette idée : « *l'inclusion est primordiale. Ces élèves deviendront des adultes qui ne seront pas cloîtrés entre 4 murs* ».

Néanmoins, 25% des personnes favorables à l'inclusion parlent d'une scolarité en ordinaire possible, sous certaines conditions : « *si le trouble est endigué par un professionnel* »; « *si les conditions d'accompagnement sont réunies* »; « *s'il y a une prise en charge Itep* » ; « *il leur faut un emploi du temps aménagé et un dispositif relai pour travailler autrement* ».

En revanche, une petite minorité estime difficile la poursuite d'une scolarité en ordinaire. Quelques enseignants soulèvent, comme a pu l'exprimer la coordinatrice de parcours Sessad lors de l'entretien, la question des effectifs et la violence que le grand groupe peut générer sur l'élève avec TCC.

4.2.2.2.4 L'avis de l'ERSH et de la CTASH

L'ERSH pense que la formation des personnels est la clé. Mais elle pense également que les équipes ne sont pas assez au courant de tout ce qui est possible au niveau de l'Éducation nationale et de l'ASH. Selon elle, les équipes ne font pas assez appel aux formations qui sont ouvertes ou proposées. La CTASH précise d'ailleurs que l'académie de Lyon propose un plan de formation qui consacre plus de 20% de son budget à l'école inclusive.

Enfin, elle ajoute qu'à partir de l'année prochaine, il a été décidé que tout professionnel de l'Éducation nationale qui réussira un concours, qui sera donc en formation initiale, à l'INSPE⁴⁸, en l'occurrence pour les PE⁴⁹, les PLC⁵⁰, les PLP⁵¹ et les CPE, aura un module obligatoire de vingt-cinq heures sur l'école inclusive.

4.2.2.2.5 L'avis de personnels du secteur médico-social

Bien que certains (enseignants et chefs d'établissement) estiment qu'une formation sur l'accompagnement des élèves présentant des troubles du comportement nécessite l'intervention de « spécialistes », la neuropsychologue du Sessad déclare

⁴⁸ INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

⁴⁹ PE : professeur des écoles

⁵⁰ PLC : professeur de lycée et de collège

⁵¹ PLP : professeur de lycée professionnel

que les professionnels de l'établissement médico-social n'ont jamais été sollicités par les collègues appartenant à leur secteur d'intervention, pour intervenir auprès de l'ensemble des équipes pédagogiques et éducatives: « *Quand on rentre dans les établissements, on est très bien accueilli, et les gens sont très demandeurs d'idées, en fait, parce que parfois ça crée un peu d'impuissance ces jeunes, et on ne sait pas trop comment faire. [...] On a jamais été sollicité par les établissements pour sensibiliser les équipes aux TCC, par contre, pour un jeune en particulier qui serait suivi par le Sessad, on peut être amené à voir l'ensemble des professeurs pour expliquer le profil du jeune, comment il fonctionne et on va essayer de leur donner des outils, mais on ne va pas le faire de façon générale* ». Les deux professionnelles du Sessad ne refusent néanmoins pas l'idée d'une participation aux formations proposées aux équipes de collège.

Le collège O, quant à lui, a sollicité l'enseignant de l'UEE⁵² Itep, hébergée par l'établissement, pour intervenir dans une formation interne qui a pour objectif de mieux expliciter les besoins des élèves avec TCC, et d'amener les personnels à différer leur réaction face à un élève en crise. En raison du contexte sanitaire, cette intervention n'a pas encore eu lieu.

Nous n'avons malheureusement pas pu recueillir l'avis de cet enseignant qui, selon la cheffe d'établissement, est beaucoup dans l'échange informel : « *L'enseignant de la classe externalisée est très présent en salle des professeurs. Il est là depuis un certain nombre d'années, et il échange beaucoup avec les collègues, mais pour le moment, il n'y a pas eu de sensibilisation de faite officiellement. Il n'y a que des échanges informels. La classe externalisée fonctionne un peu en vase clos. Il y a eu une inclusion l'année dernière, une qui se met en place cette année* ».

La gestion de conflits et la capacité à différer ont été abordées par plusieurs chefs d'établissement. Ils estiment qu'un développement de compétences dans ces domaines serait une valeur ajoutée, et contribuerait à favoriser un climat scolaire plus serein et une baisse des sanctions et des punitions notifiées aux élèves.

Par ailleurs, l'idée de « vase clos » évoquée par la principale du collège O nous interpelle sur la visibilité des personnels quant à la situation de handicap dans laquelle sont plongés les élèves présentant des troubles du comportement. Cette idée de « vase clos » nous renvoie également aux propos de certains interviewés quant au manque de noblesse d'un tel handicap ou encore l'idée que « *les élèves qui présentent des troubles du comportement sont moins perçus comme des élèves à*

⁵² UEE unité d'enseignement externalisée

besoins éducatifs particuliers que les autres élèves à besoins éducatifs particuliers ». Nous avons alors demandé aux personnels de direction et d'encadrement comment faire pour que ce handicap ne soit plus invisible.

4.2.2.3 Pour mieux accompagner les élèves : amener les personnels à reconnaître la situation de handicap générée par les TCC

Une des hypothèses envisagée concernait l'utilisation de supports tels que le projet d'établissement ou le règlement intérieur, pour amener les équipes à regarder et reconnaître les élèves présentant des troubles du comportement comme des élèves handicapés, par leurs émotions, par leurs réactions difficilement contrôlées, par leurs besoins d'adaptations particulières, ou encore par la nécessité de les faire exister dans le groupe classe.

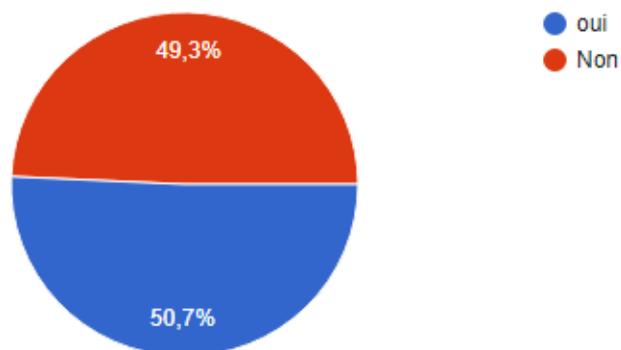
Les chefs d'établissement, dans leur très grande majorité, ne sont pas favorables, à la présence de rubriques spécifiques aux différents handicaps dans le projet d'établissement. Certains parlent « d'étiquetage stigmatisant » des élèves, quand d'autres soulignent qu'on ne réfléchit pas un projet d'établissement pour une toute petite minorité d'élèves, qui risquerait de faire croire que l'établissement se spécialise dans tel ou tel handicap. Enfin, une cheffe d'établissement précise que la formalisation n'est pas toujours efficiente. Elle peut même être interprétée comme une injonction qui soulève davantage de résistances que lorsqu'on privilégie le dialogue, la communication et la formation.

En revanche, tous parlent de la formation comme la solution permettant de conduire les équipes à reconnaître et prendre en compte ce handicap. Deux chefs d'établissement soulignent que la formation en interne fonctionne sur le principe du volontariat et qu'ils n'arriveront pas à mobiliser certains enseignants. Aussi, ils estiment que la solution est de réformer la formation initiale. Cette dernière doit être plus conséquente et amener les futurs enseignants à réfléchir la différenciation comme une donnée incontournable dans la mise en œuvre de leurs pratiques. Ils précisent encore que la formation initiale doit les amener à réfléchir la prise en compte globale de l'élève.

Néanmoins, bon nombre d'établissements refusent de s'enfermer dans l'immobilité ou dans la passivité face aux difficultés générées par les troubles du comportement. La plupart tentent de mettre en place des dispositifs internes pour accompagner au mieux de leurs possibilités, et les élèves et les enseignants. Le sondage proposé aux enseignants révèle ainsi de nombreuses réponses apportées :

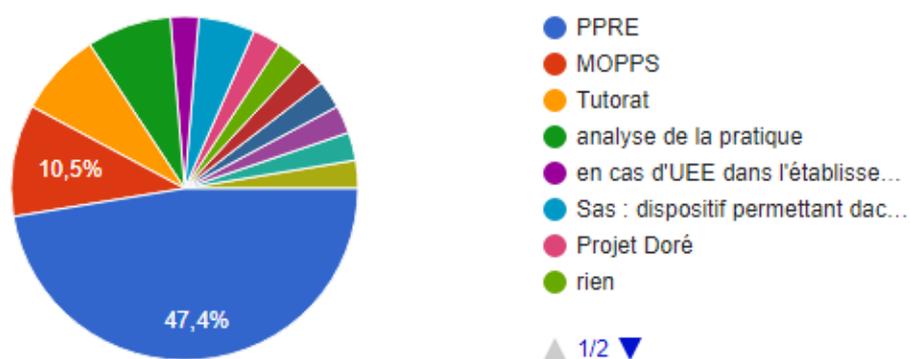
Existe-t-il des dispositifs au sein de votre établissement pour vous aider à réfléchir en équipe l'accompagnement de ces élèves avec troubles du comportement?

69 réponses



Si oui lesquels?

38 réponses



L'autre support auquel nous avons pensé, cette fois-ci, pour réfléchir une éventuelle sanction adaptée aux élèves présentant des troubles du comportement, est le règlement intérieur. Encore une fois, les chefs d'établissement ne sont pas favorables à une formalisation par le biais de cet outil.

La principale du collège O pense d'ailleurs qu'on ne peut pas tout formaliser. « *Je pense qu'on ne peut pas tout formaliser. Et d'ailleurs, ce n'est pas parce que c'est formalisé, que ça marche forcément mieux. Il est plus important de convaincre et d'explicitier chaque année aux nouveaux les fonctionnements. La formalisation, ça*

fait un peu injonction, je crois beaucoup plus au dialogue. [...] Dans le travail sur la différence, il faut évoquer le trouble. Il faut expliciter. Ce n'est pas une histoire de stigmatiser mais c'est dire aux élèves, aux adultes que : ce jeune là, il a un trouble, comme un autre peut être aveugle ou peut avoir une déficience auditive. Il faut que les choses soient verbalisées. Il faut que les adultes soient présents lors de ces interventions auprès des élèves, et mettre en place des formations. Et à force, je pense que ça deviendra comme c'était pour les dys il y a quelque temps, où on voulait pas les voir. On va y arriver à force de communication et de formation. C'est de l'ouverture d'esprit tout ça ».

La CPE du collège M reprend cette idée de formalisation peu efficiente. En effet, elle explique que « *c'est difficile de parler de réflexion collective pour la sanction. Chaque sanction arrive suite à un problème identifié, d'un élève qui a son individualité et sa problématique, donc l'accompagnement sera forcément pas le même. Avant l'accompagnement de la sanction, c'est la réflexion sur la sanction : est-ce qu'elle est adaptée à cet élève, à son contexte, à sa problématique, à ses difficultés scolaires ? Il faut que la sanction, elle ait un sens ».*

4.2.2.4 Pour une sanction éducative : besoins d'appuis extérieurs

Aussi, si la sanction est pensée comme un moment d'éducation, nous supposons alors nécessaire de la penser aussi comme un moment qui peut survenir au cours de l'accompagnement global de l'élève avec TCC. Il s'agira alors de penser la collaboration des acteurs gravitant autour du jeune dans l'accompagnement de cette sanction, une fois survenue (notifiée). Pour autant, cette collaboration n'est pas simple à mettre en œuvre, notamment du fait des temporalités différentes des acteurs.

4.2.2.4.1 Une collaboration parfois difficile : des acteurs aux temporalités différentes

Plusieurs interlocuteurs ont évoqué la question des temporalités : celle des ESMS, celle des établissements scolaires, celle des familles ou encore celle de l'élève. Il s'avère que cette question est celle d'imbriquer sans trop de ruptures des temps courts comme une période scolaire et des temps plus longs comme l'attente d'une réponse de la MDPH, l'attente d'une inscription effective au sein d'un ESMS, ou la période nécessaire pour constater les effets de la prise en charge thérapeutique.

À la question des temporalités, la coordonnatrice de parcours du Sessad ajoute celle des visions des choses qui peuvent être différentes selon les acteurs et qu'il faut nécessairement concilier : « *En général, on est assez vigilant sur ses jeunes qui*

présentent des troubles du comportement, surtout par rapport à leur lieu de scolarisation, et du coup, on essaie d'enclencher, dès le départ, un lien avec l'établissement scolaire pour éviter derrière, les exclusions, définitive notamment. L'idée, c'est de présenter le profil et voir ensemble, les aménagements que l'on pense adaptés et possibles avec le collège, parce qu'on n'a pas tous la même temporalité, pas tous les mêmes moyens, pas tous la même vision des choses ».

En outre, comme le dit la principale du collège L, les temps courts, relatifs aux besoins d'accompagnement en cas de sanction, notamment d'exclusion temporaire, sont davantage marqués par l'urgence : *« la temporalité est pas la même non plus. On le voit avec CAP (cellule d'accompagnement pluridisciplinaire ; coopération entre le collège et un Sessad) aussi d'ailleurs. Nous, on est dans une situation d'urgence et ils ne peuvent pas répondre à cette urgence parce que les troubles du comportement, ça ne se règle pas comme ça ».*

Ce collège L a pourtant l'opportunité de collaborer avec un Sessad en faveur des élèves présentant des TCC, mais ne bénéficiant pas, ou pas encore d'un accompagnement médico-social. Cette collaboration permet ainsi à l'établissement scolaire de bénéficier des compétences de deux professionnelles (éducatrice et psychologue) du Sessad partenaire, au profit de certains élèves. Elle s'inscrit dans le cadre d'une convention signée, en 2016, entre l'ARS et l'académie de Lyon.

La CTASH nous livre à propos de la CAP, que le dispositif évolue désormais dans le cadre des PCPE⁵³ : *« On ne les appelle plus CAP. Les CAP et les NINA sont devenus des PCPE. CAP et NINA⁵⁴, c'était des dispositifs expérimentaux qui ont vu le jour dans notre région, à l'initiative, notamment de la fondation OVE. Ce qu'on va retrouver maintenant, c'est les EMAS. Le PCPE, il a surtout pour fonction d'amener de la coordination, et on est sur de l'aide directe à l'élève, alors que l'EMAS⁵⁵ va apporter des sources indirectes à l'établissement. C'est chapoté par du médico-social qui va émettre à un moment donné des forces, soit en direction de l'élève, soit en direction des équipes pour apporter, soit de la formation, soit des ressources ».*

4.2.2.4.2 Une convention basée sur Coopération entre les 3 académies et l'ARS Auvergne-Rhône-Alpes

⁵³ PCPE : Pôle de compétences et de prestations externalisées

⁵⁴ NINA : Notification ITEP non aboutie

⁵⁵ EMAS : équipe mobile d'appui à la scolarisation

« Depuis 2016, nous avons un travail de coopération très fort, à travers une convention pour l'école inclusive entre l'ARS et les trois académies de notre région académique. On arrive à la période d'évaluation de notre première convention et on est en train de préparer la convention pour l'année prochaine, et, on a un gros volet sur les Ditep ».

« Toute cette coopération avec le médico-social que nous portons au niveau rectorat et ARS, on est bien conscient que ce n'est pas sûr que ça aille jusqu'au terrain. Moi quand je rencontre des gens de terrain et que je leur parle de cette convention, certains n'en ont jamais entendu parler ».

4.2.2.4.3 Des réalités plurielles

Ces déclarations de la CTASH nous renvoient à certaines réflexions émises par deux chefs d'établissement, pour lesquels, il semble effectivement que les projets et les ambitions académiques ne sont pas vraiment vérifiés sur le terrain. Par exemple, la principale du collège M nous dit : *« Je vous donne l'exemple de l'élève Y, qu'on a essayé de porter, pour lequel on ne prononçait pas de sanction, on mettait plutôt des mesures conservatoires pour ne pas nécessairement aboutir à une sanction lourde. On a mis en place des commissions éducatives, on a aménagé l'emploi du temps. Comme appui, on n'avait que la famille d'accueil, qui elle aussi, a fini par lâcher l'affaire, et le directeur de service de l'Itep n'est venu qu'au moment du conseil de discipline, pour nous dire en plus qu'on n'avait pas bien fait notre boulot. Les seuls élèves avec qui on a beaucoup de souci sont des élèves de l'Itep, et là on est vraiment tout seul. On n'est pas accompagné. Pourtant on essaie. On va passer par l'aménagement du temps de scolarité, en se disant, on va réduire le temps de présence, mais il faudrait que ce soit mieux réfléchi. Parce que réfléchir au temps de présence au collège, d'accord, mais le reste du temps, si l'enfant n'a pas de prise en charge et que l'enfant soit au domicile, seul, devant sa console en gros (silence). Est-ce que c'est la solution ?, je n'en suis pas certaine ».*

Alors que la CTASH est convaincue qu'« *il ne s'agit plus de penser le médico-social comme un milieu à part, mais de le penser comme un appui potentiel pour le milieu ordinaire dans le cadre d'une coopération renforcée* » (voir schéma fourni par notre interlocutrice, annexe 8), la réalité locale de certains établissements, lorsqu'il s'agit des TCC, interroge sur la réelle pluridisciplinarité et complémentarité des actions engagées en faveur de l'inclusion de ces élèves.

L'idéal serait effectivement de faire du sur mesure comme semble le penser la CPE du collège M (« *La place de l'élève est à rediscuter régulièrement, car elle n'est pas*

toujours la même selon le moment. L'élève auquel je pense, qui est en 5ème, l'année dernière, sa place était beaucoup au collège, un peu à l'Itep. Cette année, sortie de confinement, c'est d'une violence extrême pour lui, du coup je pense qu'en ce moment sa place, elle est un peu au collège et beaucoup à l'Itep, car il y a une prise en charge bien plus individuelle. Et là, il est noyé dans le groupe classe, et le professeur a des attentes vis-à-vis de l'élève que l'élève ne peut pas remplir »), mais un tel fonctionnement exige de la souplesse et de la modularité dont ne disposent pas forcément les collèges, et les EMS non plus. Aussi, les tensions qui peuvent se cristalliser autour du jeune avec TCC conduisent souvent les équipes à proposer des emplois du temps aménagés censés « réduire la pression ». Mais la pression pour qui ? La pression de qui ? Celle des professeurs ou de la vie scolaire ? Celles des éducateurs de l'Itep ou du Sessad ? Ou alors celle du jeune ? Il convient de se demander alors, au-delà de l'enjeu de socialisation, qu'en est-il de l'enjeu des apprentissages ?

À ce sujet, l'ERSH donne son avis : *« oui, il va y avoir des contrats, des fiches de suivi, des emplois du temps aménagés, mais ça veut dire retirer l'enfant de l'école pour en faire quoi ? Le laisser à la maison, et les familles ne sont pas toujours à même de garder leur enfant. Et il n'y a pas de choses à l'extérieur pour accueillir ces enfants qui ne sont plus scolarisés. [...] On manque cruellement de dispositifs ».*

Néanmoins, multiplier les dispositifs pour espérer aller vers un accompagnement « sur mesure », nécessite non seulement une importante coordination des actions, mais également une connaissance, une compréhension des missions et des limites du champ d'action de chacun des acteurs. Le rapport élaboré, en août 2018, par la mission IGAS-IGEN-IGAENR et qui porte sur l'évaluation du fonctionnement en DITEP, précise que « l'insuffisante formation des personnels, principalement de l'éducation nationale est un vrai frein pour une dynamique partenariale avec le secteur médicosocial, pour l'inclusion scolaire, et plus globalement pour l'acceptation des changements de pratiques, d'organisation et même de culture de travail [...] Des formations mixtes éducation/médicosocial sont à multiplier. Côté secteur médicosocial, s'il n'y a guère de souci de moyens de formation, l'appropriation de tous ces changements et de la culture du partenariat nécessite aussi une action permanente. Enfin, pour l'un comme pour l'autre, une formation à la conduite du changement s'impose afin que les cadres soient en mesure de piloter ces changements. Les unités d'enseignement, à externaliser au maximum dans les écoles ou établissements d'enseignements, doivent devenir de véritables passerelles vers le milieu ordinaire, sous une double responsabilité du directeur d'école ou établissement et du directeur Itep ».

Cette conduite des changements semble ainsi nécessaire pour amener les différents acteurs, notamment ceux de l'Éducation nationale à ne pas envisager l'externalisation systématique de la réponse à apporter. D'ailleurs, la principale du collège M regrette que certains enseignants pensent en priorité aux ressources externes avant de réfléchir aux potentielles ressources et forces en présence. Selon elle, ils n'arrivent pas à se penser comme partie prenante dans la solution à trouver pour accompagner certains élèves : *« Moi, je pensais qu'avec l'évaluation de l'établissement, on allait (interruption de phrase)... On a fait le premier temps de travail avant les vacances de Noël. Moi je passais de groupe en groupe. De s'auto-évaluer, c'est se regarder faire. Et bien non. Ils soulèvent un problème et ils disent, il faut faire ça. Ils n'arrivent pas à se dire qu'ils font partie du système ».*

Et lorsque la sanction prononcée est une exclusion temporaire, parlons-nous de solution interne ? De solution externe ? Ou d'un simple temps d'éloignement peu pensé mais destiné à soulager les équipes ? à apaiser le jeune ?

4.2.2.5 L'exclusion temporaire, sanction éducative : à quelles conditions ?

4.2.2.5.1 Les élèves avec TCC, des élèves plus exclus que les autres ?

Alors que l'ERSH déclare que parmi les élèves qu'elle accompagne, *« de plus en plus d'élèves avec TCC font l'objet d'exclusion »*, que la CTASH pense que *« ces élèves font davantage l'objet d'exclusions car il est vrai qu'ils déstabilisent l'entourage »*, la coordonnatrice de parcours du Sessad, quant à elle, même si elle reconnaît que les exclusions des élèves présentant des TCC existent, elle explique que les exclusions ne sont pas, en proportion, plus nombreuses que pour les autres profils d'élèves : *« Je ne peux pas dire qu'il y a de nombreuses exclusions mais quelques-unes. Parce qu'avant d'arriver à l'exclusion, il y a quand même des discussions, des propositions qui viennent aussi bien de l'établissement que de la famille parfois. En plus, pour certains jeunes, le sursis a été prononcé car ils sont en attente de réorientation. Du coup, les collèges sont parfois conciliants quand les familles sont dans les démarches. Nous aussi, parfois, il nous est arrivé de proposer plus de prises en charge pour éviter d'en arriver à la rupture ».*

Cette volonté des établissements d'éviter au maximum l'exclusion par le biais de solutions internes, de mesures alternatives à la sanction, ou encore en proposant des solutions que nous appellerons « palliatives » comme l'aménagement d'emploi du temps ou la « mise au vert », se confirment à travers certains propos des principaux des collèges M et L, et ceux de la CPE du collège O.

La principale M : « Je vais dire que les élèves qui vont être le plus sanctionnés, ce ne sont pas les élèves avec trouble du comportement avéré [...] on va plutôt proposer, et là les équipes ne s’y opposent pas, la commission éducative, le PPRE, l’aménagement d’emploi du temps. [...] On essaie de réduire un peu la pression, mais on n’arrive pas à avoir un tutorat. »

La principale L : « Actuellement, ceux qui ne sont plus dans les cours, ce n’est pas des gamins qui ont des troubles du comportement mais des décrocheurs. [...] Il y a des fois où on a tout intérêt à les envoyer prendre l’air, sortir parce qu’on a l’effet de groupe qui fait que ça monte. Là, on en a un, par exemple, pour lequel le Sessad s’est arrêté, CAP a repris le relai (pause). Ici, ce qui est compliqué, c’est que l’on manque énormément de personnel pour les prises en charge, et puis il faut du temps, il faut que les parents adhèrent, il faut que ça soit suivi... Et pour revenir à ce gamin, quand vraiment il monte dans les tours, on le met au vert deux ou trois jours pour qu’il retombe. On sent qu’il va faire une énorme bêtise, donc on appelle la famille en leur disant, vous le gardez à la maison deux-trois jours pour que ça redescende.

La CPE du collège O : « On pratique peu d’exclusions sèches. Pour la sanction, on discute avec les éducateurs du Sessad, du foyer, etc pour mettre en place des exclusions temporaires aménagées. L’idée, je répète, c’est de trouver la solution la plus adaptée aux besoins de chacun ».

Pour autant, la neuropsychologue du Sessad s’interroge sur l’éventuel effet délétère de l’éloignement « imposé » du collège, pour ces élèves qui peinent à se fixer des objectifs à long terme : « Parfois, je me questionne sur l’exclusion, et je me demande si ça fait sens pour eux. Ils ont déjà du mal, eux, à s’accrocher au scolaire, est-ce que parfois, ça vient pas renforcer aussi quelque chose. Pour eux, quand ils ont déjà du mal à s’accrocher, à avoir un but à leur scolarité, et quand l’objectif leur semble loin, je me demande du coup si l’exclusion ne va pas venir renforcer le sentiment que l’école ce n’est pas fait pour eux ».

4.2.2.5.2 Le risque de rupture dans les apprentissages

Il s’agirait alors de penser ce temps où l’élève n’est pas au collège, n’est pas dans la classe, n’est pas aux apprentissages, autrement dit n’est pas dans le lien. Chacun s’entend pour dire que les élèves présentant des TCC sont parfois tellement envahis, ou que le grand groupe génère parfois de la violence pour l’élève troublé, ou encore que les tensions sont tellement fortes au collège, qu’il vaut mieux laisser « redescendre la pression ». Alors, que nos interlocuteurs parlent de « mise au

vert », ou d'emplois du temps aménagés, avec accompagnement Itep lorsque cet accompagnement existe, nous ne pouvons ignorer la question du temps « pédagogique perdu », parfois important, et qui n'est pas nécessairement compensé par l'EMS. La principale du collège M reconnaît ainsi que ce type de solution proposée dans son établissement n'est pas idéale : *« Par exemple, on a fait un aménagement sur un élève, qui ne tient pas. Et bien il ne va pas être en classe Itep. Finalement, on se rend compte que ce gamin, on le garde en technologie car c'est le seul enseignant qui ne l'a jamais exclu. On fait technologie et EPS et le reste du temps, même s'il y a des ateliers à l'Itep, la question des apprentissages (silence)... On va être sur des compétences psychosociales en EPS et en technologie mais sur le reste... On lui évite un conseil de discipline mais on lui évite aussi des apprentissages ».*

4.2.2.5.3 L'accompagnement du Sessad en cas d'exclusion : réponse étonnante

Suite à la question relative à l'accompagnement de jeunes du Sessad en cas d'exclusion du collège, la coordonnatrice de parcours explique que « le système voudrait que quand il y a une exclusion, l'élève comme il n'est plus dans son milieu ordinaire, à savoir l'école, alors on n'intervient pas. Le système voudrait ça. Aujourd'hui, il y a des choses un peu différentes en fonction du cas par cas. [...] Si un jeune suivi par le Sessad est exclu définitivement et qu'il est rescolarisé dans un établissement n'appartenant pas à notre zone d'intervention, et bien le suivi s'arrête. Il faudra que la famille interpelle la MDPH pour qu'elle notifie un nouveau Sessad ».

Ces informations nous paraissent vraiment surprenantes. L'élève bénéficie d'un accompagnement qui ne peut se déployer que lorsqu'il est au collège. La coordonnatrice de parcours reconnaît que ce fonctionnement peut sembler incohérent au vu des besoins du jeune, certainement plus importants en cas d'exclusion. Ces propos nous surprennent d'autant plus que, interrogée plus tôt au cours de l'entretien, sur la participation du Sessad en cas de sanction, elle avait affirmé : *« Notre rôle n'est pas dans la sanction. Justement, l'exemple d'un jeune actuellement, où le collège veut nous inviter à une commission éducative, qui pour nous, n'est pas notre place. La sanction appartient au collège parce que ça appartient à des faits qui se sont passés au sein de l'établissement, et ce n'est pas notre rôle. Nous, on est en soutien à la scolarisation, soit, mais on n'est pas là dans le rôle de la sanction. Par contre, on est sur l'avant et l'après, sur quels aménagements on peut proposer. Par exemple, avant d'en arriver à la sanction, on peut donner notre point de vue par rapport à comment le jeune ressent la sanction ou quel sens il y donne, ou comment ça va être vécu, etc. Pour l'après, on va*

travailler sur les aménagements, les compensations qu'on trouvera ensemble, en collaboration, pour que les débordements qui ont conduit à une sanction, se produisent moins ou de façon différente, ou en tout cas que ce soit peut-être plus anticipé. Car souvent, on se rend compte que quand il y a un gros trouble du comportement qui amène à une sanction, c'est qu'il y a eu une incompréhension de son environnement sur ce qu'il vit et sa façon de fonctionner ».

Ainsi, l'accompagnement des élèves présentant des troubles du comportement et de la conduite n'est pas si simple à organiser et à mettre en œuvre. Cet accompagnement nécessite une prise en compte de l'élève qui ne peut souvent se décliner qu'au travers d'une collaboration avec de nombreux acteurs, une collaboration interne au collège (enseignants, enseignants spécialisés, AESH, vie scolaire...) et une collaboration externe (ESMS, CMP, libéraux, municipalité, associations...). Les ajustements réguliers dont le jeune a besoin demandent une coordination des actions et des efforts pour comprendre et ne pas heurter toutes les identités professionnelles engagées. Enfin, cet accompagnement induit des remises en cause régulières des accompagnants Éducation nationale, souvent bousculés, déstabilisés, voire poussés à bout par ces enfants troublés. Aussi, l'accompagnement des professionnels ne peut être éludé de l'équation.

Il s'agit certainement, pour le chef d'établissement/directeur dont l'une des missions est d'assurer le suivi et la coordination des actions mises en place, de fixer des objectifs communs, en attribuant et valorisant les contributions des membres de son équipe. En effet, le directeur est un *manager*. Il anime une équipe pluridisciplinaire et se doit d'assurer la promotion de l'inclusion scolaire et la gestion des dispositifs de prise en charge des élèves, notamment les élèves présentant des troubles du comportement.

5. De l'analyse de ces expériences à des perspectives d'action pour le chef d'établissement / le directeur

Ainsi, l'accompagnement des élèves présentant des troubles du comportement s'appuie sur une réflexion et un ensemble d'actions qui s'inscrivent dans le cadre de la mise en œuvre du collège inclusif. Les résultats de l'enquête suggèrent

l'existence de freins, voire d'obstacles, à une inclusion effective et efficiente d'élèves présentant des troubles du comportement. Il s'agira certainement de cerner les origines de la résistance au changement, de motiver et mobiliser les acteurs en présence, d'accompagner le développement des compétences professionnelles et d'employer des outils au service de la collaboration (interne et externe) nécessaire à la diffusion des pratiques inclusives au sein de l'établissement.

5.1 Cerner les origines de la résistance au changement

Si les stratégies déployées par les établissements peuvent paraître différentes, les équipes de direction ont toutes à cœur de véhiculer des valeurs d'égalité des droits et des chances. Pour autant, toutes les personnes rencontrées s'accordent à dire que l'inclusion, ce n'est pas si simple, notamment lorsqu'elle concerne des élèves présentant des TCC. En effet, l'inclusion de ces élèves reste compliquée, voire douloureuse par endroit : *« mais on n'arrive pas forcément à changer les mentalités. La logique inclusive est du coup super compliquée pour nous. »*

Les résistances au changement rencontrées sont essentiellement liées à :

- ✓ des temporalités différentes des acteurs.

Comme l'ont souligné les principaux des collèges C et M, la politique inclusive, pour être efficiente, doit être embrassée par tous les membres de la communauté éducative. Or le temps institutionnel, marqué par des lois, des décrets, des réformes et des circulaires qui se succèdent, ne s'écoule pas de la même manière que le temps personnel à travers lequel les enseignants envisagent l'évolution de leur pratique et de leur développement professionnels. L'évolution des représentations (profil d'élèves accueillis, différenciations, prise en charge globale...) et l'acquisition de compétences nouvelles, nécessaires aux pratiques inclusives commandées par le législateur semblent coûteuses pour les enseignants.

Ainsi, l'inscription de l'enseignant dans ce double rapport au temps (institutionnel et personnel) peut constituer un frein aux changements qui s'opèrent au cours du développement professionnel⁵⁶, et, par ricochet, un frein dont le directeur devra tenir compte dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves.

- ✓ le coût psychique du changement

⁵⁶ Développement professionnel : processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique

Les freins les plus importants concernent certainement les coûts psychiques liés au changement. Ils peuvent être de trois ordres :

- Fonctionnels : sortir de sa zone de confort, (« sa classe », « sa discipline », « ses élèves »), où l'on s'estimait expert d'une pratique pour re-devenir en quelque sorte novice, n'est pas une situation simple à gérer pour les enseignants. Elle l'est d'autant moins qu'elle suppose d'être confronté à l'échec, ce qui n'est pas toujours confortable lorsqu'on se considère expérimenté.
- Identitaires : le changement est susceptible d'entraîner des modifications de représentations de son métier et donc de son identité professionnelle. La mise en œuvre du collège inclusif suppose l'évolution de ses représentations, voire même des modifications des « normes » du groupe de travail de référence. La difficulté pour chacun est de rester en conformité avec l'image qu'il se fait de son rôle et de sa fonction. Dès lors, des résistances au changement peuvent s'exprimer de manière plus ou moins forte.
- Relationnels : l'inclusion d'élèves présentant des TCC (et des élèves qui présentent des difficultés de comportement en général) a des impacts sur le mode de relations aux élèves et sur le mode de relation à ses collègues et à la direction. En effet, alors que certains enseignants ne sont pas prêts à renégocier les règles et réévaluer leur conception de la discipline ou de l'autorité, à faire le deuil d'un élève idéal, d'autres préfèrent dissimuler les difficultés rencontrées face à l'élève « indiscipliné », de peur d'être jugé défaillants par les pairs ou la direction.

5.2 Motiver et mobiliser les acteurs

« Toute théorie de la motivation et de la mobilisation collective en milieu professionnel s'avère psychosociale et implique les notions fondamentales d'identité, de culture et de projet » (Charleux & Loubat, 2017). L'enjeu pour le directeur réside alors :

- dans l'articulation entre le projet d'établissement et les projets individuels des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.
- dans l'accompagnement des équipes enseignantes à une nouvelle forme de collaboration à travers laquelle la liberté pédagogique, chère aux enseignants, doit intégrer de nouvelles variables comme la co-intervention ou l'accompagnement partagé et la co-analyse basée sur les regards croisés des

différents acteurs, que ces acteurs appartiennent à l'établissement (les différents corps enseignant, les AESH, les assistants d'éducation) ou des acteurs externes (enseignants spécialisés et éducateurs d'ESMS, psychologue, ergothérapeute...).

5.2.1 Le projet d'établissement

Affirmer le sens collectif du projet permet de fédérer une communauté enseignante composée d'individualités, des volontés et des savoir-faire différents. Il s'agit de rechercher, à travers un projet cohérent et plausible, l'affirmation d'une identité collective supérieure aux sous-identités (corporatistes ou groupales) qui peuvent fragiliser l'efficacité du dispositif inclusif.

Le projet d'établissement doit ainsi laisser transparaître « une organisation qui relie les acteurs entre eux dans des processus techniques de coopération repérés au service de causes et d'objectifs partagés et évaluables » (Charleux & Loubat, 2017, page 62).

Cette idée est exprimée, par l'un des chefs d'établissement rencontrés, de la manière suivante : « je leur dis il faut que nous, on soit notre propre institution... on doit faire institution. On a un point commun vers lequel on converge, tous, c'est l'élève, les élèves. Et on doit faire œuvre commune autour d'eux. Mais tu as beau avoir des convictions, pour les faire adhérer, c'est compliqué ».

Par ailleurs, avant l'enquête, le projet d'établissement me paraissait être un outil intéressant pour amener les enseignants et la communauté scolaire toute entière à reconnaître l'élève présentant des TCC comme un élève à besoins éducatifs particuliers au même titre que les autres élèves à besoins éducatifs particuliers. Je n'avais pas mesuré la potentielle stigmatisation évoquée par les chefs d'établissement et je n'avais pas non plus penser au caractère injonctif que cela pouvait représenter pour certains enseignants. Aussi, il semble plus judicieux d'échanger, de communiquer et de mettre en place des projets co-construits avec les accompagnants du médico-social qui permettront une meilleure visibilité du handicap et une valorisation de ces élèves.

5.2.2 Partage des rôles et des responsabilités

Le partage des rôles et des responsabilités relatif aux transformations de l'organisation pédagogique incitées par une démarche inclusive, implique des

équipes pédagogiques qu'elles se réinventent en permanence et qu'elles se mobilisent collectivement pour améliorer la réussite des élèves. Une coopération orientée vers une dynamique de changement ne peut se développer que dans un climat de confiance où « chaque enseignant est reconnu dans son expertise et sa contribution au projet d'établissement, en même temps qu'il bénéficie du transfert de connaissances et d'expériences de ses collègues » (Normand, 2013). Charge alors au directeur, d'organiser et mettre en œuvre, en fonction du contexte local, des projets favorables aux interactions propices au travail coopératif, notamment lorsqu'il s'agit de réfléchir à la sanction éducative et son accompagnement.

Cette question de l'accompagnement de la sanction semble vraiment difficile à penser pour les établissements scolaires : *« Il est difficile de formaliser quelque chose car ça s'exprime tellement de façon différente qu'on adapte en fonction des besoins repérés. Par contre on répète qu'il ne faut pas aller dans le conflit. »*

Pour prévenir la sanction, il s'agira peut-être d'amener les enseignants à réfléchir la relation avec l'élève TCC et l'environnement à mettre en place, pour ne pas générer l'excitation psychique chez l'élève ou ne pas alimenter le conflit qui débute. L'adulte doit être capable de mesurer sa responsabilité potentielle dans la survenue éventuelle d'une crise chez l'élève.

La mise en place de SAS « de décompression » a été évoquée par différents interlocuteurs. Pour autant ce dispositif reste soumis aux moyens dont dispose l'établissement. Il est néanmoins possible d'impliquer les personnels du pôle médico-social de l'établissement pour recevoir les élèves qui ont besoin de « *redescendre* ».

Il s'agira peut-être aussi de faire appel au PCPE (pôle de compétence et de prestation externalisées) et aux EMAS (équipes mobiles d'appui à la scolarisation). À travers le PCPE, qui propose des prestations directes à destination de l'élève en situation de handicap, il s'agit de coordonner les acteurs pour assurer une plus grande cohérence dans le parcours de celui-ci. Aussi, les établissements scolaires, après convention avec un ESMS, peuvent faire appel aux moyens du secteur médico-social afin de sécuriser les parcours et d'éviter les ruptures pour le jeune. À travers les EMAS, qui correspondent à des prestations indirectes, il s'agit davantage de soutenir les équipes d'écoles, de collège et de lycée, en apportant une expertise et des ressources à la communauté éducative. (Annexe 8).

5.2.3 Valoriser le travail accompli par les acteurs

Le directeur saura rendre compte des actions et de leurs effets. Il mettra en valeur l'engagement et le travail accompli par les équipes éducatives (au service de la réussite de tous les élèves), notamment au travers de rapports d'activité ou du rapports pédagogiques, et lors des différentes réunions assemblée générale, conseil d'administration, conseil pédagogique...).

5.2.4 Écouter et consulter

Les assemblées générales, les conseils d'administration, les conseils pédagogiques, les ESS... sont aussi un moyen pour lui d'écouter et de consulter les différents collaborateurs.

- L'écoute lui permettra de percevoir les signaux d'alerte, afin de prendre la température et de réagir à temps si nécessaire. Cette prévention « débute par la mise en place d'une organisation claire dans laquelle chacun connaît son périmètre d'exercice, celui de ses collègues et les éventuelles zones de chevauchement » (Charleux, Delassus, Fouyssac, & Jouve, 2017). Aussi, des repères partagés doivent être créés et rappelés chaque fois que nécessaire.
- La consultation lui permettra non seulement d'être à l'écoute (anticipation des obstacles) mais également d'être à l'initiative de la communication (régulation et évaluation à mettre en œuvre pour le suivi des actions et des membres de son équipe). Elle permettra également d'orienter les messages dans la direction des directives institutionnelles et de l'intérêt général.

5.3 Accompagner le développement des compétences professionnelles

Alors que les enseignants expliquent quasiment tous leurs difficultés à mettre en œuvre une pédagogie différenciée par un manque de formation initiale, certains semblent déboussolés par les nouvelles perspectives offertes pour déployer leur expertise du handicap et de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers. Comme l'indique la principale du collège M, les enseignants qui innovent ou qui proposent des solutions qui fonctionnent dans la classe, ont du mal à formaliser ou à s'adresser à leur collègues afin de les conseiller. Ces enseignants préfèrent ménager la susceptibilité des uns et des autres, craignent d'être trop souvent sollicités par la suite, ou encore n'ont pas envie d'entrer dans un certain

conflit de loyauté avec les collègues toujours méfiants du caractère potentiellement injonctif des formations proposées par la direction ou l'institution.

5.3.1 Un support commun pour encadrer l'exercice des fonctions des enseignants

Prendre en compte la diversité des élèves et les accompagner dans leur parcours de formation sont des compétences communes inscrites dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁵⁷. Ce document officiel vise à « affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres. » Le directeur pourra ainsi s'y référer pour rappeler aux enseignants que, quelle que soit leur formation initiale, ils partagent les mêmes missions d'enseignement et les mêmes élèves, à savoir des collégiens. Dans le cadre d'une équipe élargie, il veillera à impliquer les membres de la vie scolaire et tous les personnels qui concourent à l'inclusion des élèves en situation de handicap, comme les AESH par exemple. Cela étant dit, avoir des objectifs communs ne suffit pas. Encore faut-il que les personnels apprennent comment concourir à ces objectifs communs.

5.3.2 S'appuyer sur la formation continue

Les compétences « s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue »⁵⁸.

Les chefs d'établissement ont tous pointé les manques de la formation initiale. Ils estiment qu'elle ne prépare pas suffisamment les enseignants à l'accompagnement d'élèves présentant des troubles du comportement. Ils comptent davantage sur la formation continue, même si tous reconnaissent qu'ils ne pourront pas convaincre tous les enseignants de participer aux formations proposées.

Aussi, dans le cadre de ses missions d'animation d'une équipe pluridisciplinaire, le directeur met en œuvre une communication interne pluridisciplinaire et il doit

⁵⁷ Arrêté du 1^{er} juillet 2013

⁵⁸ Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Arrêté du 1-07-2013

connaître diverses procédures d'identification et d'analyse des besoins en formation⁵⁹. Outre les formations proposées par la DAFOP (Délégation Académique à la Formation des personnels qui pilote l'ensemble du dispositif académique de formation continue des personnels enseignant, d'orientation et d'éducation) ou inscrites au PAF (Plan Académique de Formation), des formations peuvent également être menées sur site par des personnels de l'établissement ou des intervenants extérieurs. Pour développer des pratiques collectives adaptées au contexte de l'établissement et aider à construire des compétences professionnelles communes à un ensemble de personnels, le directeur sollicitera alors les forces en présence ou à proximité :

- des personnes ressources comme les enseignants spécialisés (Segpa, ULIS, PLC avec le 2CA-SH ou CAPPEI).
- des partenaires extérieurs comme des enseignants ou des éducateurs d'établissements ou service médico-sociaux dont les usagers sont aussi des élèves du collège.
- Initier des formations croisées Éducation nationale/médico-social
- des formateurs académiques qui interviennent dans le cadre d'une FIL (Formation d'initiative locale).
- Selon les moyens dont dispose l'établissement, le directeur pourra prévoir une à deux fois par trimestre, des temps d'analyse de la pratique.

5.4 Communication pour faciliter la collaboration des acteurs de l'inclusion

Je m'interroge sur la manière de permettre aux personnels enseignants et éducatifs d'avoir confiance dans la stabilité et la fiabilité du dispositif dans lequel ils opèrent, et comment faire pour que la bonne marche de ce dernier ne soit pas tributaire d'individualités qui veulent bien se contenter des interstices et de temps informels pour communiquer et collaborer...

Cette confiance dans le dispositif ne peut être atteinte sans la mise en place d'une communication interne à destination de tous les acteurs de l'inclusion. Communiquer, pour un directeur, ne peut se limiter à la simple diffusion d'informations. En effet, selon Gregory Bateson, fondateur de l'école systémique de Palo Alto, la communication n'est pas affaire de « message » mais de « comportement ». Il

⁵⁹Référentiel des compétences et des missions des Directeurs d'Établissement d'Éducation Adaptée et Spécialisée, Arrêté du 19 février 1988 modifié en 1995.

défend une approche interactionniste à travers laquelle il appartient au *manager* de se rendre prévisible pour ses collaborateurs, et où ces derniers puissent apparaître prévisibles pour lui. Pour cela, le directeur, s'efforcera de garantir la clarté du cadre de la structure au sein du collège à travers différents axes de travail formulés ci-après.

5.4.1 Stabiliser la forme des supports d'information

La stabilisation d'une mise en forme concertée des documents internes est gage de lisibilité et de facilité d'accès aux informations. Créer un espace de travail «inclusion » dans l'Espace Numérique de Travail (ENT) accessible aux enseignants des élèves présentant des TCC, et plus largement en situation de handicap, en y insérant des onglets relatifs au suivi des parcours personnalisés des élèves et les aménagements mis en œuvre, aux ordres du jour et comptes-rendus des diverses réunions, aux projets menés, à une sorte de boîte à outils que chacun peut alimenter pour diffuser les supports relatifs aux différentes adaptations pédagogiques possibles..., permettra de réduire les risques que les canaux de communication informels peuvent susciter. Néanmoins, les échanges informels restent nécessaires et utiles.

5.4.2 Assurer la veille informationnelle

Le directeur est le garant du cadre réglementaire et institutionnel. Il lui incombe de se tenir informé des dernières directives ministérielles, académiques, départementales et de les transmettre à l'équipe. Outre la lecture hebdomadaire du bulletin officiel de L'Éducation nationale, il convient d'enrichir et d'actualiser ses connaissances pour demeurer force de proposition (ouvrages et revues spécialisées : éducation, pédagogie, management).

Conclusion

Le fonctionnement des enfants et des adolescents présentant des troubles du comportement et de la conduite est si complexe qu'il est souvent difficile pour les adultes qui les entourent (parents et enseignants) de les comprendre et de les accompagner.

Un débat de fond sur le sujet des « explications » du phénomène nommé « trouble de la conduite et du comportement » existe depuis son apparition. Comme en d'autres sujets, on voit bien se dessiner l'opposition, plus ou moins pacifique, entre d'un côté les tenants du biologique, et de l'autre les partisans du psycho-social. C'est un débat ancien qui se renouvelle aujourd'hui aux sources des sciences du cerveau et de la génétique pour les uns, et aux sources des analyses sociologiques et/ou psychologiques pour les autres. De fait, ce débat conduit aux positions contrastées du « naturalisme » versus celle du « constructivisme ».

Le trouble en question relève-t-il du biologique ? Alors on peut penser en avoir la maîtrise intemporelle et universelle puisque son « essence » est d'ordre réaliste et matérialiste. Le même trouble relève-t-il du psycho-social ? Alors on peut penser à en corriger quelque chose en suivant pas à pas la construction des phénomènes qui concourent à sa production. Le souci principal dans ce débat ancien entre « réalistes » et « constructivistes » repose sur la place du politique. En effet, soit le politique n'y a rien à voir car c'est la nature qui parle, soit c'est du tout politique puisque la condition de ces publics est socialement déterminée. Aussi, les uns tombent dans le réductionnisme biologique quand les autres tombent dans l'accusation du relativisme. Mais qu'en est-il de la position adoptée par l'Éducation nationale ?

À ce propos, on peut s'interroger sur une enquête de la Depp pour laquelle elle propose un questionnaire à 35 000 élèves de 1700 classes de petite section de maternelle. Ces enfants du « panel 21 » seront ensuite suivis tout au long de leur scolarité. Il s'agira pour les adultes qui gravitent autour de l'enfant (enseignants et parents) de renseigner différentes rubriques relatives au comportement de l'enfant. Vouloir ainsi caractériser le comportement d'un enfant de trois ans suppose qu'il y a un enfant modèle qui sert de référence. Mais existe-t-il des enfants qui ne désobéissent jamais ou qui ne répondent jamais ? Et à partir de quel nombre « d'infractions », l'enfant sera-t-il considéré comme un enfant agité, répondeur,

rebelle ou encore un enfant qui présentera nécessairement des troubles du comportement ?

Ce type de démarche n'est pas nouveau. En 2005, un groupe d'experts de l'Inserm avait défini une nouvelle maladie, le « trouble des conduites » dont les symptômes étaient l'opposition, le mensonge ou même l'absence de timidité. À l'époque, à travers un questionnaire destiné à dépister les enfants, dès trois ans, l'Inserm défendait l'idée d'une intervention précoce. Cette idée a fait scandale et le groupe de pédopsychiatres qui étaient derrière ce projet n'a pu aller au bout de cette expérimentation.

Il ne s'agit pas de trancher entre l'une ou l'autre des deux positions (réaliste ou constructiviste), mais davantage de réfléchir des pratiques qui explorent d'autres manières de régler les situations de désordre scolaire, générées par certaines manifestations du trouble de la conduite et du comportement. Cette réflexion, certes délicate, est d'autant plus nécessaire que les acteurs de terrain, les professionnels de l'éducation, ne peuvent qu'enregistrer, à travers leurs observations, que cette catégorie, appelée TCC, ne possède pas de bords aussi nets qu'attendu par le travail de classification. Ces difficultés d'appréhension du trouble s'expliquent aussi par le fait qu'à l'inverse d'autres catégories qui s'organisent pour faire avancer leur cause, les TCC sont livrés à eux-mêmes, sans soutien de poids, sans lobbying et sans visibilité médiatique.

Par ailleurs, la focalisation actuelle de la politique scolaire sur le climat scolaire et la prévention des violences peut conduire de nombreux professionnels, à travers une automatisation des sanctions, à minorer la situation de handicap dans laquelle se trouvent les élèves présentant des troubles du comportement et de la conduite, pour ne retenir que les nombreuses perturbations que leur comportement occasionne. Faute de solides connaissances sur le trouble, faute de formation initiale et continue, faute de moyens humains et financiers, faute de temps, faute de solutions extérieures, l'accompagnement des sanctions est reléguée au second plan et ces élèves « troublés » se retrouvent parfois, voire souvent, au ban de la classe ou de l'école, avec un réel risque de rupture. Que ce risque de rupture concerne les apprentissages ou la relation avec les pairs, il ne peut être négligé par les équipes éducatives et pédagogiques. À l'ère de l'école inclusive, personne n'est censé rester sur le bord du chemin. Mais les choses ne sont pas si simples. L'inclusion n'est pas si simple à mettre en œuvre. Entre les intentions nobles et la réalité du terrain, il existe parfois des contradictions. Entre les pratiques professionnelles vers lesquelles il faut tendre pour atteindre l'objectif inclusif, et la difficulté à faire le deuil de l'élève

idéal, si tant est qu'il ait existé un jour, le chemin est semé d'obstacles. Les freins sont d'autant plus difficiles à lever lorsqu'il s'agit d'élèves présentant des troubles de la conduite, car ces derniers « attaquent » régulièrement le cadre et les représentations que les professionnels ont de la discipline et de l'autorité, de leur autorité.

Mais alors comment les directions peuvent-elles à la fois réfléchir l'accompagnement de ces élèves « transgresseurs », tout en assurant le cadre nécessaire au « vivre ensemble ». L'équation est sacrément difficile à résoudre pour les personnels de direction, essentiellement pour deux raisons. La première s'appuie sur le changement qui s'est opéré dans les relations enseignant-enseigné et les relations école-familles . Nous sommes entrés, semble-t-il, dans une époque où beaucoup de choses se négocient et se reconfigurent à grande vitesse (pour tout un tas de raisons...). La seconde concerne la pratique de la sanction dans les sanctions éducatives. Cette pratique est d'autant plus complexe qu'elle s'enlise souvent dans un processus de répétition pouvant aboutir à des pratiques répressives, comme une exclusion « sèche » de l'établissement, sans accompagnement et sans réelle volonté d'aider le jeune à réparer et à se réparer.

La sanction est nécessaire, parfois incontournable. Elle constitue un moment éducatif, censé permettre à l'élève d'intérioriser la règle et ainsi de s'épanouir au sein d'un cadre institué et instituant. Lorsqu'il s'agit d'élèves présentant des troubles du comportement, la recherche d'une sanction éducative, doit s'efforcer de dépasser les difficultés induites par l'antagonisme entre la préoccupation du collectif et la prise en compte des particularités individuelles, pour réinscrire, aussi souvent que possible, l'élève à son groupe de pairs, à la communauté scolaire. Cette réflexion doit également permettre aux adultes, notamment les enseignants, de se réfléchir comme faisant partie de l'équation. L'environnement proposé en classe et le refus du conflit, qui d'ailleurs ne veut pas dire refus de la confrontation, peuvent être pensés pour éviter l'escalade et la survenue potentielle d'une crise chez le jeune.

Néanmoins, il paraît évident qu'un établissement scolaire ne peut pas toujours, en fonction des situations et de l'intensité des manifestations, réaliser cet accompagnement sans renfort. La collaboration avec le secteur médico-social, qui existe à bien des endroits, mais pas partout, est semble-t-il à renforcer, notamment pour l'accompagnement des sanctions. Cette collaboration renforcée permettrait alors d'éviter l'errance que les exclusions à répétition engendrent pour l'élève, pour lui proposer une itinérance qui lui permette d'avancer à son rythme, en fonction de ses besoins et de ses projets.

Sigles et Acronymes

AED : Assistant d'Éducation

AESH : Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap

ARS : Agence Régionale de Santé

ASH : Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés

AVS : Auxiliaire de Vie Scolaire

AESH : Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap

BEP : Besoins Éducatifs Particuliers

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

2CA-SH : Certificat Complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap

CAPPEI : Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive

CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

CNESCO : Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire

CPE : Conseiller Principal d'Éducation

EMAS : Équipe mobile d'Appui à la Scolarisation

EMS : Établissement Médico-Social

ESMS : Établissement et Service Médico-Sociaux

ENT : Espace Numérique de Travail

EPL : Établissement public local d'enseignement

ERSH : Enseignant Référent des Élèves en Situation de Handicap

ESS : Équipe de Suivi de la Scolarisation

INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

PES: Professeur des Écoles Spécialisé

PCPE : Pôle de Compétences et de Prestations Externalisées

PLC : Professeur de Lycée et Collège

PLP : Professeur de Lycée Professionnel

PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation

REP : Réseau d'Éducation Prioritaire

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SESSAD : Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile

TDA-H : Trouble du Déficit de l'Attention, avec ou sans hyperactivité

TOP : Trouble Oppositionnel avec Provocations

ULIS : Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire

UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Arrivants Allophones

Références Bibliographiques

Ouvrages lus ou consultés

Arendt, H. (1972). *Qu'est-ce que l'autorité ? La crise de la culture*. Paris: Gallimard.

Barry, V., & Benoit, H. (2016, Janvier). Une approche pédagogique des troubles du comportement. (I. HEA, Éd.) *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (72), pp. 9-13.

Berge, A. (1954). *L'écolier difficile*. Paris: Editions Bourrellet.

Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris: Dunod.

Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris: Dunod.

Boimare, S. (2014). *L'Enfant et la peur d'apprendre*. Paris: Dunod.

Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : symétrie dans les asymétries? *Phronesis*, 6 (4), pp. 66-70.

Boumard, P., & Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris: Armand Colin.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992, mars). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 91-92, pp. 71-75.

Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Champ Social.

Canivez, P. (1995). *Eduquer le citoyen*. Paris: Hatier.

Charleux, F., & Loubat, J.-R. (2017). *Motiver les équipes en travail social*. (ESF, Éd.) Montrouge.

Charleux, F., Delassus, J., Fouyssac, L.-P., & Jouve, S. (2017). *Encadrer une unité d'intervention sociale*. (ESF, Éd.) Montrouge.

Chervel, A. (1998). *La culture scolaire, Une approche historique*. Paris: Belin.

Chevallier, M., Gagbé, K., Freymond, O., & Lenfant, T. (2013). *Problèmes de comportement à l'école, comprendre pour agir*. Lyon: Chronique Sociale.

- Côté, R. (1989). *La discipline scolaire, une réalité à affirmer*. Montréal: Agence d'ARC.
- Delion, P. (2006). *Le pavé des troubles des conduites dans la mare de l'approche préventive des difficultés de l'enfant*. Dans : *Le Collectif pas de 0 de conduite éd., Pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans*. Toulouse: ERES.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *10 propositions pour changer d'école*. Seuil.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1992). *L'éducation morale*. Paris: PUF.
- Egron, B., & Sarazin, S. (2018). *Troubles du comportement en milieu scolaire*.
- Fassin, D. (2017). *Punir Une passion contemporaine*. Paris: Editions du Seuil.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Freud, S. (1971). *Malaise dans la civilisation*. Paris: PUF.
- Freund, J. (1992). *Introduction à : Essais sur la théorie de la science de M. Weber*. Paris: Plon, Agora.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en*. Toulouse: Érès.
- Garnier, B. (2010). *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*. Louvain-la-Neuve: Academia-Bruylant.
- Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires. La discipline à l'école primaire. Essai I- Apparition et évolutions de la discipline scolaire*. Paris: Grasset.
- Ghiglione, R. (1987). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Guérin, V. (2001). *A quoi sert l'autorité? S'affirmer - respecter - coopérer*. Lyon: Chronique Sociale.
- Jeammet, P. (2004). La dépendance pathologique à l'environnement : une approche psychopathologique des troubles du comportement des adolescents. (CNEFEI, Éd.) *La nouvelle revue de l'AIS* (26).
- Jeammet, P. (2005). *La sanction en éducation. Le respect des frontières*. Consulté le janvier 12, 2021, sur Cairn: <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-7-page-98.htm>

Jeammet, P. (2017, avril 6). Troubles mentaux, le poids des émotions. (J.-F. Lemoine, Intervieweur) *Fréquence médicale*, JDF.

Kant, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*. (A. Philonenko, Trad.) Paris: Vrin.

Korff-Sausse, S., & Araneda, M. (2017). *Handicap : une identité entre-deux*. Toulouse: Érès.

Lazar, J. (2004). *Punir, pour quoi faire?* Paris: Flammarion.

Locke, J. (2007). *Pensées sur l'éducation*. Paris: Vrin.

Marchive, A. (2005). *Autorité de l'enseignant, difficultés de l'élève*. Consulté le février 15, 2021, sur Le café pédagogique: http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2005/analyses_61_A_utoritedelenseignantdifficultesdeleleve.aspx

Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M., & Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. 43. Consulté le décembre 20, 2020, sur Erudit.org: <https://doi.org/10.7202/1034491ar>

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Paris: ESF éditeurs.

Mendel, G., & Vogt, C. (1973). *Le Manifeste Educatif*. Paris: Payot.

Merle, P. (2003). Les nouveaux règlements des établissements scolaires. *Carrefours de l'éducation* (15), pp. 2-21.

Murphy, R. (1990). *Vivre à corps perdu*. Paris: Plon.

Obin, J.-P. (2007). Impulser et conduire la politique éducative de l'établissement. Texte conçu pour la formation des personnels de direction stagiaires à l'ESEN.

Obin, J.-P. (1999). La sanction éducative. *Article pour Délégué flash*. Grenoble: CRDP.

Philip, C. (1996). *Fragments pour une histoire : notion et acteurs*. Paris: ALTER.

Porot, A. (1996). *Manuel alphabétique de psychiatrie* (éd. 7^e édition). Paris: PUF.

Prairat, E. (2003). *Autorité et respect en éducation*. (A. L. jardin, Éd.) Consulté le Décembre 12, 2020, sur Le Portique: <http://leportique.revues.org/index562.html>

Prairat, E. (2000). *La sanction : petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris: L'Harmattan.

Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Paris: PUF.

Prairat, E. (2013). *Questions de discipline à l'école*. Trames, éditions érès.

Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation*. Paris: PUF.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF, Que sais-je?

Robbes, B., & Afgoustidis, D. (2015). Relation d'autorité et troubles du comportement : quels choix pédagogiques pour les enseignants? (I. HEA, Éd.) *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (72), pp. 59-72.

Rousseau, J.-J. (1969). *L'Emile. Oeuvres Complètes* (Vol. Livre 11). Paris: Col. Bibliothèque de la Pléiade. Gallimard.

Troger, V., & Ruano-Borbolan, J.-C. (2015). *Histoire du système éducatif*. PARIS: PUF.

Turner, V. (1990). *Le phénomène rituel, structure et contre-structure*. Paris: Puf.

Wacjman, C. (2011). *Adolescence et troubles du comportement en institution*. Makaloff: Dunod.

Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive, une réponse à l'échec scolaire ?* Paris: L'Harmattan.

Articles

Albrecht, G. L., Ravaud, J.-F., & Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des disabilitystudies : état des lieux et perspectives. . *Sciences sociales et santé, Vol 19, n°4* , pp. 45-46.

Calvez, M. (2000). La liminalité comme cadre d'analyse du handicap. *Prévenir* , pp. 83-89.

Hervé, B. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (57), pp. 65-67.

Mazereau, P. (2015). Inclusion scolaire et action publique, entre contradictions et inachèvement. *Vie sociale*, 11 (3), pp. 113-125.

Normand, R. (2013, décembre). Les chefs d'établissement du second degré : vers un nouveau modèle professionnel ? *Administration et Éducation*.

Plaisance, É., & Schneider, C. (2009, Juillet). Inclusion : le concept et le terrain. *la nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (hors série 5).

Weislo, E. (2016). Inclusion, postures sociales et situation liminale. *Handicap(s), inclusion et accessibilité : approches comparatives dans l'espace francophone*. Suresnes.

Lois et textes réglementaires

Loi 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

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

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989, Loi d'orientation sur l'éducation.

Loi n°75-534 du 30 juin 1975, loi d'orientation en faveur de l'intégration des personnes handicapées.

Arrêté du 1^{er} juillet 2013, Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif auprès des chefs d'établissement , p.109

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif auprès des CPE, p. 113

Annexe 3 : Guide d'entretien semis directif auprès de la Conseillère Technique ASH auprès du Recteur, p.117

Annexe 4 : Guide d'entretien semi-directif auprès d'une ERSH, p.120

Annexe 5 : Retranscriptions des entretiens, p.123

Annexe 6 : Retranscription intégrale de l'entretien semi directif auprès du chef d'établissement M (CEM), p.156

Annexe 7 : Retranscription intégrale de l'entretien semi-directif auprès du chef d'établissement L, p. 171

Annexe 8 : La collaboration Éducation nationale-secteur médico-social, p. 180

Annexe 9 : Réponses au questionnaire à destination des enseignants de collège, p. 181

Annexe 1 : Guide d'entretien semi-directif auprès des chefs d'établissement

Je réalise un travail de recherche dans le cadre d'un master 2, PIH2A, option « Direction, pilotage et coordination dans l'intervention sociale et médico-sociale.

Notre entretien me servira de base à l'élaboration d'un mémoire dont le thème porte sur les sanctions, notamment les exclusions prononcées à l'égard des élèves présentant des TCC.

Toutes les réponses resteront anonymes et avec votre accord, j'enregistrerai notre entretien afin de le retranscrire.

Thème	Question initiale	Relances
Profil de l'interviewé	Pouvez-vous présenter votre parcours et vos missions au sein de l'établissement	Comment définissez-vous votre rôle de chef d'établissement au sein de l'établissement ? Quel parcours scolaire et professionnel avez-vous suivi ?
Votre établissement	Pouvez-vous me présenter votre établissement ?	Les effectifs des classes ? la répartition des divisions ? les particularités de l'établissement (dispositif, structure...) ? Le public accueilli ? Le fonctionnement au niveau de la répartition des rôles ? Quels sont les axes du projet d'établissement ? Comment qualifiez-vous le climat scolaire ? Quelles sont les forces et les faiblesses de l'équipe pédagogique ? éducative ?
Organisation de la discipline	A quoi associez-vous la discipline ?	au climat scolaire ? à la justice scolaire ? à autre chose ?

	<p>Comment les élèves font-ils l'apprentissage de leurs erreurs ?</p> <p>Comment les sanctions sont-elles accompagnées ? Permettent-elles aux élèves concernés d'intérioriser la règle transgressée ? Si oui, comment ?</p> <p>Comment le règlement intérieur est-il construit et explicité ?</p>	<p>Dans quelles circonstances, les personnels ont-ils recours aux punitions ? dans quelles proportions et pour quelles transgressions ?</p> <p>Dans quelles circonstances, avez-vous recours aux sanctions ? Les enseignants vous sollicitent-ils souvent pour qu'une sanction soit notifiée à l'encontre d'élèves ? Pour quelles transgressions principalement ? Vous arrive-t-il de refuser de sanctionner un élève ? Si tel est le cas, proposez-vous d'autres alternatives ?</p> <p>Comment les membres de la communauté éducative (enseignants et élèves...) sont-ils engagés dans son élaboration et sa mise en œuvre ?</p> <p>Ce RI, mentionne-t-il des adaptations quelconques pour certains profils d'élèves ? Si oui lesquelles ?</p>
<p>Les élèves présentant des TCC</p>	<p>Qu'évoque pour vous la notion de trouble du comportement ?</p> <p>Sont-ils nombreux au sein de votre établissement ?</p>	<p>Pour vous, existe-t-il une différence entre difficultés comportementales et troubles du comportement ?</p> <p>La situation de handicap dans laquelle se trouvent ces élèves est-elle prise en compte ? Si oui, comment ?</p> <p>Leur inscription dans votre établissement faisait-elle suite à une exclusion définitive prononcée par un autre établissement ? S'ils sont inscrits chez vous dès la 6^{ème}, un travail avec les collègues du 1^{er} degré est-il réalisé ? Sous quelles formes et à quelles occasions ?</p>

	<p>Bénéficient-ils tous d'accompagnements extérieurs au collège (Sessad, ITEP, ASE...)?</p> <p>Les personnels sont-ils sensibilisés aux troubles du comportement ?</p> <p>En tant que chef d'établissement, est-il important pour vous d'élaborer une réflexion autour de l'accompagnement de ces élèves ?</p>	<p>Comment fonctionne la collaboration avec les partenaires sociaux et médico-sociaux ? D'autres partenaires sont-ils sollicités en cas d'élèves non accompagnés (PRE, éducateurs de prévention...)?</p> <p>Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques pédagogique et éducative ? Bénéficient-ils de formations dans ce domaine? Ou d'accompagnements ?</p> <p>Disposez-vous de personnels ressources pour accompagner les personnels dans leurs pratiques professionnelles (enseignants/AED/ CPE) ? Pensez-vous qu'ils ont leur place en classe ordinaire ?</p>
<p>Les élèves TCC et l'exclusion</p>	<p>Ces élèves sont-ils plus souvent exclus de cours que les autres ?</p> <p>Les élèves avec TCC présents dans votre établissement, font-ils l'objet de punitions ? ...de Sanctions ? d'exclusions temporaires/définitives</p> <p>Comment l'exclusion temporaire est-elle réfléchi pour éviter une rupture dans les</p>	<p>Lorsqu'ils sont exclus de cours, comment-sont-ils pris en charge ? (différemment ou comme les autres élèves). Des réflexions communes sur la construction du rapport à la loi, la prévention et la gestion des tensions/passages à l'acte sont-elles organisées ?</p> <p>Principalement pour quels faits ? En proportion, le sont-ils plus que les autres élèves.</p> <p>Quels dispositifs avez-vous mis en place. Comment ont-ils été élaborés (concertation ? coopération interne ? externe ?) cf.</p>

	<p>apprentissages ?</p> <p>Au-delà des limites et du rappel à la loi que la sanction pose, quelles axe de réflexion vous donnez-vous pour que la sanction notifiée à un élève avec TCC soit la plus éducative possible ?</p>	<p>infirmière ; psy-EN ;</p> <p>Comment les familles sont-elles sollicitées pour élaborer une réponse cohérente et juste ? Comment les élèves avec TCC concernés par la procédure disciplinaire sont-ils impliqués</p>
<p>Approches préventives et restauratrices</p>	<p>Un modèle de discipline qui ne soit ni répressif ni permissif, est-ce possible ?</p> <p>Connaissez-vous d'autres outils pour aider vos équipes dans l'accompagnement des élèves TCC ?</p> <p>Selon vous, quelles réflexions faudrait-il mener au sein du collège, du bassin pour éviter « d'ajouter de l'exclusion » au cheminement d'exclusion dans lequel ces élèves avec TCC se trouvent ?</p>	<p>Pensez-vous que la discipline positive peut-être un outil aidant pour les équipes pédagogiques et éducatives ? Cet outil peut-il trouver sa place au sein de votre établissement ?</p> <p>La communication non violente ?</p> <p>SAS...</p> <p>Au niveau de l'institution ?</p> <p>Du réseau 1^{er} degré/2nd degré ?</p> <p>Du territoire ?</p>

Annexe 2 : Guide d'entretien semi-directif auprès des CPE

Je réalise un travail de recherche dans le cadre d'un master 2 PIH2A, option « Direction, pilotage et coordination dans l'intervention sociale et médico-sociale.

Notre entretien me servira de base à l'élaboration d'un mémoire dont le thème porte sur les sanctions prononcées à l'encontre des élèves présentant des TCC, notamment les exclusions.

Toutes les réponses resteront anonymes et avec votre accord, j'enregistrerai notre entretien afin de le retranscrire.

Thème	Question initiale	Relances
Profil de l'interviewé	Pouvez-vous présenter votre parcours et vos missions au sein de l'établissement	Comment définissez-vous votre rôle au sein de l'établissement ? Quel parcours scolaire et professionnel avez-vous suivi ?
Votre établissement	Pouvez-vous me présenter votre établissement ?	Les effectifs des classes ? la répartition des divisions ? les particularités de l'établissement (dispositif, structure...) ? Le public accueilli ? Le fonctionnement au niveau de la répartition des rôles ? Quels sont les axes du projet d'établissement ? Comment qualifieriez-vous le climat scolaire ? Quelles sont les forces et les faiblesses de l'équipe pédagogique ? éducative ?
Organisation de la discipline	A quoi associez-vous la discipline ?	au climat scolaire ? à la justice scolaire ? à autre chose ?

	<p>Comment les élèves font-ils l'apprentissage de leurs erreurs ?</p> <p>Vous associe-t-il à la prise de décision et à la mise en œuvre des sanctions ?</p> <p>Quels types de sanctions sont pratiqués au collège ?</p> <p>Comment le règlement intérieur est-il construit et explicité ?</p> <p>Ce RI, mentionne-t-il des adaptations quelconques pour certains profils d'élèves ? Si oui lesquelles ?</p>	<p>Dans quelles circonstances, les personnels ont-ils recours aux punitions ? dans quelles proportions et pour quelles transgressions ? Vous sollicitent-ils souvent ?</p> <p>Dans quelles circonstances, le chef d'établissement a-t-il recours aux sanctions ? Les enseignants le sollicitent-ils souvent pour qu'une sanction soit notifiée à l'encontre d'élèves ? Pour quelles transgressions principalement ? Lui arrive-t-il de refuser de sanctionner un élève ? Si tel est le cas, proposez-vous d'autres alternatives ?</p> <p>Comment ces sanctions sont-elles accompagnées ? Permettent-elles aux élèves concernés d'intérioriser la règle transgressée ? Si oui, comment ?</p> <p>Comment les enseignants et élèves sont-ils engagés dans son élaboration et sa mise en œuvre ?</p>
<p>Les élèves présentant des TCC</p>	<p>Qu'évoque pour vous la notion de trouble du comportement ?</p> <p>Sont-ils nombreux au sein de votre établissement ?</p> <p>Bénéficient-ils tous d'accompagnements</p>	<p>Pour vous, existe-t-il une différence entre difficultés comportementales et troubles du comportement ?</p> <p>Leur inscription dans votre établissement faisait-elle suite à une exclusion définitive prononcée par un autre établissement ?</p> <p>Comment fonctionne la collaboration avec les partenaires sociaux</p>

	<p>extérieurs au collège (Sessad, ITEP, ASE...) ?</p> <p>Les personnels sont-ils sensibilisés aux troubles du comportement ?</p> <p>En tant que CPE, est-il important pour vous d'élaborer une réflexion autour de l'accompagnement de ces élèves ?</p>	<p>et médico-sociaux ?</p> <p>D'autres partenaires sont-ils sollicités en cas d'élèves non accompagnés (PRE, éducateurs de prévention...) ?</p> <p>Comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques pédagogique et éducative ? Et les AED ?</p> <p>Bénéficient-ils de formations dans ce domaine ? Ou d'accompagnements ?</p> <p>L'établissement dispose-t-il de personnels ressources pour accompagner les personnels dans leurs pratiques professionnelles (enseignants/AED/ CPE) ?</p> <p>Pensez-vous qu'ils ont leur place en classe ordinaire ?</p>
<p>Les élèves TCC et l'exclusion</p>	<p>Ces élèves sont-ils plus souvent exclus de cours que les autres ?</p> <p>Les élèves avec TCC présents dans votre établissement, font-ils l'objet de punitions ? ...de Sanctions ? d'exclusions temporaires/définitives</p> <p>Comment l'exclusion temporaire est-elle réfléchi pour éviter une rupture dans les apprentissages ?</p>	<p>Lorsqu'ils sont exclus de cours, comment-sont-ils pris en charge ? (différemment ou comme les autres élèves).</p> <p>Des réflexions communes sur la construction du rapport à la loi, la prévention et la gestion des tensions/passages à l'acte sont-elles organisées ?</p> <p>Principalement pour quels faits ?</p> <p>En proportion, le sont-ils plus que les autres élèves.</p> <p>Quels dispositifs avez-vous mis en place. Comment ont-ils été élaborés (concertation ? coopération interne ? externe ?) cf. infirmière ; psy-EN ;</p> <p>Comment les familles sont-elles sollicitées impliquées pour élaborer une réponse cohérente et juste ?</p>

<p>Approches préventives et restauratrices</p>	<p>Un modèle de discipline qui ne soit ni répressif ni permissif, est-ce possible ?</p> <p>Connaissez-vous d'autres outils pour aider vos équipes dans l'accompagnement des élèves TCC</p> <p>Comment l'exclusion temporaire est-elle réfléchie pour éviter une rupture dans les apprentissages ?</p>	<p>Pensez-vous que la discipline positive peut-être un outil aidant pour les équipes pédagogiques et éducatives ? Cet outil peut-il trouver sa place au sein de votre établissement ?</p> <p>La communication non violente ?</p> <p>SAS...</p> <p>Quels dispositifs avez-vous mis en place. Comment ont-ils été élaborés (concertation ? coopération interne ? externe ?) cf. infirmière ; psy-EN ;</p>
--	---	---

Annexe 3 : Guide d'entretien semis directif auprès de la Conseillère Technique ASH auprès du Recteur

Je réalise un travail de recherche dans le cadre d'un master 2, PIH2A, option « Direction, pilotage et coordination dans l'intervention sociale et médico-sociale.

Notre entretien me servira de base à l'élaboration d'un mémoire dont le thème porte sur les sanctions, notamment les exclusions prononcées à l'égard des élèves présentant des TCC.

Toutes les réponses resteront anonymes et avec votre accord, j'enregistrerai notre entretien afin de le retranscrire.

Thème	Question initiale	Relances
Profil de l'interviewé	Pouvez-vous présenter votre parcours et vos missions ?	Comment définissez-vous votre rôle ? Quel parcours scolaire et professionnel avez-vous suivi ?
Projet académique	Quelles sont les orientations académiques relatives à la scolarisation des élèves en SH ? Des orientations particulières existent-elles ou sont-elles réfléchies quant aux troubles du comportement ?	Quant à la formation des enseignants ? Quant à la coopération des acteurs EN et ESMS ?
Les élèves présentant des TCC	Qu'évoque pour vous la notion de trouble du comportement ? La situation de handicap dans laquelle se trouvent les élèves TCC est-elle prise en compte par les établissements scolaires ? Si oui, comment ?	

	<p>Selon vos informations, bénéficient-ils tous d'accompagnements extérieurs au collège (Sessad, ITEP, ASE...) ? (ou autrement dit les élèves reconnus avec TCC, bénéficient-ils tous d'accompagnement extérieur au collège ?</p> <p>Savez-vous si les personnels enseignants et éducatifs des EPLE sont sensibilisés aux troubles du comportement ?</p> <p>Pensez-vous que ces élèves sont suffisamment accompagnés en école ordinaire, et plus particulièrement au collège ?</p>	<p>Comment fonctionne la collaboration avec les partenaires sociaux et médico-sociaux ?</p> <p>D'après vos informations, d'autres partenaires sont-ils sollicités en cas d'élèves non accompagnés (PRE, éducateurs de prévention...) ?</p> <p>Vous a-t-on sollicité pour réfléchir à des formations auprès des équipes pour informer, pour aider à mieux comprendre ce trouble ?</p> <p>Existe-t-il des formations relatives à l'accompagnement des élèves présentant des troubles du comportement au collège ?</p>
<p>Les élèves TCC, la sanction et l'exclusion</p>	<p>Savez-vous si les élèves avec TCC font davantage l'objet de sanctions ? d'exclusions ?</p> <p>Selon vous, l'exclusion temporaire ou définitive, si elle prononcée, est-elle réfléchie pour éviter une rupture dans les apprentissages ?</p>	<p>Si oui, avez-vous connaissance des faits principaux pour lesquels ces exclusions sont prononcées ?</p> <p>Savez-vous si les familles sont sollicitées pour élaborer une réponse cohérente et juste ?</p> <p>Savez-vous si les élèves avec TCC concernés par la procédure disciplinaire sont impliqués dans la réflexion ?</p>

	<p>De quels moyens disposent les établissements scolaires pour éviter cette rupture ? Existe-t-il des dispositifs Éducation nationale permettant d'éviter ces ruptures et de maintenir le lien avec le milieu scolaire ?</p> <p>Les chefs d'établissement ont-ils des consignes particulières quant à la notification de sanction adressée à des élèves TCC, ou plus généralement en situation de handicap ?</p>	<p>Des collaborations avec des partenaires extérieures sont-elles possibles ? Dans quel cadre ?</p>
Perspectives	<p>Connaissez-vous des outils pour aider les établissements dans l'accompagnement des élèves avec TCC ?</p> <p>Selon vous, quelles réflexions faudrait-il mener au sein des établissements pour éviter « d'ajouter de l'exclusion » au cheminement d'exclusion dans lequel ces élèves avec TCC se trouvent ?</p>	<p>Des formations relatives à l'accompagnement des élèves TCC sont-elles envisagées ?</p> <p>Au niveau de l'institution ? Du réseau 1^{er} degré/2nd degré ? Du territoire ?</p>

Annexe 4 : Guide d'entretien semi-directif auprès d'une ERSH

Je réalise un travail de recherche dans le cadre d'un master 2, PIH2A, option « Direction, pilotage et coordination dans l'intervention sociale et médico-sociale.

Notre entretien me servira de base à l'élaboration d'un mémoire dont le thème porte sur les sanctions, notamment les exclusions prononcées à l'égard des élèves présentant des TCC.

Toutes les réponses resteront anonymes et avec votre accord, j'enregistrerai notre entretien afin de le retranscrire.

Thème	Question initiale	Relances
Profil de l'interviewé	Pouvez-vous présenter votre parcours et vos missions ?	Comment définissez-vous votre rôle ? Quel parcours scolaire et professionnel avez-vous suivi ?
Établissements	Sur quels écoles et établissements intervenez-vous	Certains relèvent-ils de l'éducation prioritaire ?
La discipline	A quoi associez-vous la discipline ? Pour les questions de discipline, constatez-vous des différences entre les établissements quant à la manière d'accompagner les élèves en situation de handicap ?	au climat scolaire ? à la justice scolaire ? à autre chose ?

<p>Les élèves présentant des TCC</p>	<p>Qu'évoque pour vous la notion de trouble du comportement ? Parmi les élèves que vous suivez, certains présentent-ils des TCC ?</p> <p>Bénéficient-ils tous d'accompagnements extérieurs au collège (Sessad, ITEP, ASE...) ?</p> <p>Savez-vous si les personnels sont sensibilisés aux troubles du comportement ?</p> <p>Pensez-vous que ces élèves sont suffisamment accompagnés en école ordinaire ?</p>	<p>La situation de handicap dans laquelle se trouvent ces élèves est-elle prise en compte par les établissements ? Si oui, comment ?</p> <p>Comment fonctionne la collaboration avec les partenaires sociaux et médico-sociaux ?</p> <p>D'après vos informations, d'autres partenaires sont-ils sollicités en cas d'élèves non accompagnés (PRE, éducateurs de prévention...) ?</p> <p>A travers les Gévasco que vous « centralisez », comment les enseignants adaptent-ils leurs pratiques pédagogique et éducative ?</p> <p>Vous a-t-on sollicité pour intervenir auprès des équipes pour informer, pour aider à mieux comprendre ce trouble ?</p>
<p>Les élèves TCC et l'exclusion</p>	<p>Parmi tous les élèves en situation de handicap que vous suivez, les élèves avec TCC font-ils davantage l'objet d'exclusion ?</p> <p>Dans le cas d'exclusion, êtes-vous sollicitée par les établissements ? Par les familles ?</p>	<p>Avez-vous connaissance des faits pour lesquelles ces exclusions sont prononcées ? La DSDEN vous sollicite-t-elle en cas d'exclusion définitive ?</p> <p>Vous demande-t-on votre avis pour mettre en place des sanctions éducatives adaptées ?</p>

	<p>Selon vous, l'exclusion temporaire, si elle prononcée, est-elle réfléchie pour éviter une rupture dans les apprentissages ?</p>	<p>Savez-vous si les familles sont sollicitées pour élaborer une réponse cohérente et juste ? Savez-vous si les élèves avec TCC concernés par la procédure disciplinaire sont impliqués dans la réflexion ?</p>
<p>Approches préventives et restauratrices</p>	<p>Connaissez-vous des outils pour aider les établissements dans l'accompagnement des élèves avec TCC ?</p> <p>Selon vous, quelles réflexions faudrait-il mener au sein des établissements pour éviter « d'ajouter de l'exclusion » au cheminement d'exclusion dans lequel ces élèves avec TCC se trouvent ?</p>	<p>Au niveau de l'institution ? Du réseau 1^{er} degré/2nd degré ? Du territoire ?</p>

Annexe 5 : Retranscriptions des entretiens

retranscription complète pour 2 entretiens (cf. annexes) et partielle pour 10 entretiens : 10 entretiens auprès d'adultes et 2 entretiens auprès d'élèves bénéficiant d'une notification Sessad

Chef d'établissement M – **Chef d'établissement O** – **Chef d'établissement C** – **Chef d'établissement L**

CPE M- **CPE O**

ERSH - **Conseillère technique ASH** auprès du Recteur

Psychologue Sessad/PCPE – **Coordonnatrice de parcours Sessad**

Thèmes	4 Chefs d'établissement	2 CPE	ERSH	Conseillère technique ASH auprès du Recteur	Personnels du médico-social Psychologue et Coordonnatrice de parcours
La discipline et son organisation : l'apprentissage de l'erreur et la place de la sanction	<p>« Le problème est là, c'est l'attente de l'enseignant et comment l'élève va y répondre. Les gamins, on est bien d'accord, vont découvrir vraiment ce qu'est le code scolaire à leur entrée en 6^{ème}. Mais on estime que quand il rentre en 6^{ème}, il doit exactement savoir comment il faut se comporter au collège. À aucun moment, il y a une explicitation des attentes. C'est stipulé dans le règlement intérieur. Ils ne lisent même pas le jour de pré-rentrée et le 3 septembre, tout doit fonctionner. Et bien non, non ! C'est pas comme ça. Va voir comment fonctionne une école. Va voir comment fonctionne l'enseignant de primaire et tu vas voir le palier qu'il faut franchir par rapport à nous, nos attentes au collège.</p> <p>D'ailleurs je vais même vous dire... nos attentes aujourd'hui, elles ne sont peut-être même plus légitimes ou elles ne sont plus en adéquation. »</p> <p><i>« Mes expériences dans d'autres établissements, m'amènent à penser que la</i></p>	<p><i>« La discipline c'est le respect du règlement intérieur et pour être compris, on a voulu faciliter la recherche des informations qui sont inscrites dans le RI, à travers un document inséré dans le carnet de liaison, et que j'ai appelé les règles de vie au collège. Après sa conception, sa mise en œuvre par les enseignants, c'est quelque chose de personnel. C'est selon le degré de tolérance de chacun. Par exemple, hier, je parlais avec un collègue d'un élève en grande difficulté et qui pose de gros problèmes de comportement. Le collègue me dit qu'il faut absolument qu'on le voit tous les deux, on ne peut pas le laisser le faire ça, il faut le sanctionner. Je lui réponds très bien, on va le sanctionner, mais on l'a déjà sanctionné. On voit que la première sanction n'a pas abouti à quelque chose de positif, on va le</i></p>	<p><i>« Sur mon secteur, tous les directeurs d'école, tous les chefs d'établissement vont dans le même sens. Il y a une cohésion, qui n'est pas vraie pour tous les secteurs, au niveau du cadre, des règles de vie et des façons d'appliquer la sanction. Dans le 1^{er} degré, je pense que c'est vraiment lié au travail mis en place par l'inspecteur de circonscription, monsieur L..., et je trouve que ça c'est très agréable. »</i></p> <p><i>« Dans certains secteurs, sur certaines communes, il semble plus difficile d'accompagner les élèves en situation de handicap. Malgré la bienveillance, il y a des situations tellement lourdes, ou tellement nombreuses que les choses éclatent dans certains établissements. L'effet volume peut amener à en oublier le</i></p>		<p><i>« Les élèves que j'ai pu recevoir dans le cadre du Sessad ou du PCPE, pour eux, ce n'est effectivement pas évident de reconnaître où est-ce qu'ils ont fauté, et du coup, ils peuvent avoir une impression d'injustice, voire d'acharnement. Ça c'est choses qu'on entend dans la bouche des jeunes. »</i></p> <p><i>« Il est compliqué de tirer des généralités. On ne peut pas dire que tous les élèves avec TCC se victimisent. Ça dépend aussi de leur histoire. Chacun, en fonction de son histoire familiale, ça va réveiller des choses. »</i></p> <p><i>Il est important de garder une position de recul car ces jeunes peuvent être très attaquant, il faut essayer de garder en tête que c'est l'histoire du jeune qui explique qu'il est dans ces types de comportements, et ça, ça</i></p>

	<p>sanction est perçue différemment selon le milieu social, selon les établissements, selon l'environnement. Et le fait d'être dans un collège comme celui-ci qui est un collège de la métropole de Lyon, c'est tout de même une problématique particulière, notamment par le brassage des élèves. [...] Dans un collège où il n'y a pas trop de turn-over, c'est-à-dire la majeure partie élèves que vous avez en 3è sont ceux que vous aviez en 6è, alors vous pouvez évaluer votre politique. Un collège comme celui-ci, on a des élèves qui arrivent en cours de route ne bénéficient pas de l'ensemble de la politique mise en place. Et en plus, les élèves qui arrivent en cours de route sont rarement des élèves simples, avec des situations familiales compliquées.» ;</p> <p>« Les enseignants sont friands de dispositifs, type SAS. Moi, un peu moins, car il ne faut pas oublier que dans un établissement comme le mien, je n'ai aucune marge de manœuvre, je ne suis pas REP ou REP+... Dans l'idéal, les enseignants voudraient que je crée un SAS. Leur idée, ce serait que dès qu'ils ont un problème avec un élève, il le sorte. Alors, oui, il faut reconnaître que les enseignants sont réellement mis en difficulté par les élèves présentant des troubles du comportement, et pour l'enseignant qui est pris à parti devant une classe, il est difficile pour lui de dire on met ça à plus tard, on va différer... car il doit défendre son autorité, il se sent attaqué et bien sûr il a le groupe à gérer. Et le SAS serait pour eux la solution, car vie scolaire prendrait en charge l'élève et l'enseignant pourra reprendre plus tard avec l'élève. Mais moi, pour le coup, je suis en difficulté, car je n'ai pas les moyens financiers de le faire. »</p> <p>« Quand on parle d'une sanction qui est</p>	<p><i>re-sanctionner mais qu'est-ce qu'on propose ? Et là la réponse que m'a fait ce collègue, que j'entends, c'est : mais qu'est-ce qu'on peut proposer d'autre, moi je ne sais pas faire, je n'ai pas été formé pour ça.</i></p> <p><i>Donc j'entends, mais je crois qu'on doit arriver à faire bouger les lignes, et je suis persuadée que c'est au sein des établissements, on doit se faire institution, on doit arriver à faire bouger les lignes en s'auto-formant car on a des forces, des enseignants qui savent travailler sur les troubles de l'apprentissage par exemple, des enseignants qui savent faire des choses et qui peuvent nous former et nous aider à appréhender les choses autrement.</i></p> <p><i>« on n'a pas forcément la même définition de l'erreur. Hier par exemple, je reçois un élève exclu de cours, je lis le rapport d'incident de l'enseignante, l'élève parle de manière irrespectueuse au professeur, clairement, mais pour lui, il n'a pas vu le problème. Pour lui, il n'y avait pas erreur. On y a passé du temps, mais il ne comprend toujours pas. Il ne voit pas où il a déconné dans sa façon de parler à l'adulte. Après, il y a des choses qu'on peut tolérer, et des choses qu'on ne peut pas tolérer. Il n'a certes pas prononcé d'insulte, mais il a parlé de façon insultante. Donc l'erreur c'est quelque chose qui n'est pas universel. Et amener ça, faire comprendre à l'élève que ça c'est dans le domaine tolérable et ça ne</i></p>	<p><i>handicap car les équipes craquent. En outre le manque d'étayage à l'extérieur de l'établissement fait que les sanctions tombent de plus en plus.»</i></p>		<p><i>permet déjà de prendre un peu de distance et de comprendre que ce n'est pas contre le prof en particulier, ce n'est pas la personne qui est attaquée. Ça permet de ne pas réagir à chaud. »</i></p>
--	--	--	---	--	---

	<p><i>également une réponse de l'institution au groupe, donc à la société, c'est beaucoup plus complexe quand les codes sont différents. Quand vous avez toute une communauté d'élèves pour qui, par exemple mettre un claque ou se traiter de tous les noms ce n'est pas grave, voire c'est une norme, et bien ce groupe-là, il va moins comprendre que c'est grave et que si on met trois jours d'exclusion c'est injuste alors que pour un autre groupe social, cette sanction sera jugée comme juste. Donc c'est vraiment important que la sanction soit aussi une réponse pour le groupe social en face, donc la victime et l'entourage de la victime. Dans un collège, comme celui-ci qui est extrêmement contrastée, la sanction est encore plus complexe. Et en plus, il ya une normalisation c'est-à-dire une norme sociale qui se construit et qui est liée à ce l'on vit, et le seuil de tolérance des professionnels est différent d'un établissement à l'autre. Ceux qui sont là depuis longtemps trouvent que le climat scolaire s'est dégradé. Sans parler de violence ou d'insécurité, ils trouvent que les relations entre les élèves se sont dégradées, et parlent surtout d'impolitesse et de positionnement de l'élève vis-à-vis de l'adulte, à savoir l'autorité et la remise en cause de l'autorité par les élèves et certains parents.</i></p> <p><i>« Ici, Les profs peuvent avoir un niveau de tolérance très important par rapport à des dysfonctionnements, ils peuvent accepter des choses des gamins que personne d'autre n'acceptera, et, tout d'un coup tomber dans l'effet inverse. Et un de leur principal défaut qui fait qu'on a du mal à travailler dans une certaine sérénité, c'est qu'ils travaillent beaucoup dans l'affect. Et comme ils travaillent dans l'affect, les jours où ils sont en forme, ils acceptent plein de choses, et</i></p>	<p><i>l'est pas, ça demande beaucoup de discussion avec les élèves, avec les parents. C'est de la pédagogie de l'éducation en fait. Ce n'est pas un rapport de forces, mais de la discussion, des explications, pour arriver à déclencher quelque chose qui va faire qu'on parle tous le même langage et amener à comprendre que je suis, dans cette de mission, pour amener l'élève à la réussite.</i></p> <p><i>C'est pour ça que je parlais de politique d'établissement. On doit tous parler le même langage. »</i></p> <p><i>« C'est difficile de parler de réflexion collective pour la sanction. Chaque sanction arrive suite à un problème identifié, d'un élève qui a sin individualité et sa problématique, donc l'accompagnement sera forcément pas le même. Avant l'accompagnement de la sanction, c'est la réflexion sur la sanction : est-ce qu'elle est adaptée à cet élève, à son contexte, à sa problématique, à ses difficultés scolaires ? Il faut que la sanction elle ait un sens. Par exemple, un élève qui est très absent, ça n'a aucun sens de l'exclure de l'établissement. On a beaucoup pratiquer l'inclusion, l'exclusion temporaire de la classe, d'où la création du SAS, pour faire travailler les élèves, avec des profs volontaires qui s'inscrivent sur des créneaux horaires. »</i></p> <p><i>« Le travail du CPE n'est pas que dans la sanction. Il est aussi dans le suivi et l'accompagnement de</i></p>			
--	--	---	--	--	--

	<p><i>puis tout d'in coup, ils ne sont plus en forme et ils n'acceptent plus. Il a donc fallu, et il faut continuer encore à enlever cet affect qui fait que on n'est pas bon quand on est dans l'affect »</i></p> <p><i>« Je pense que ce qui est important, c'est de ne pas se positionner en donneur de leçons. Ce qui est intéressant, c'est de leur faire reformuler, que eux reformulent ce qui s'est passé, ce qui a été, et que eux soient capables d'expliquer avec leurs mots pourquoi la personne a réagi en face d'eux et pourquoi la personne n'est pas d'accord. Et je pense que quand ils arrivent à le reformuler, même si ils ne sont pas d'accord, le fait de le reformuler, il se passe déjà quelque chose. Et puis après, on peut rebondir dessus. »</i></p> <p><i>« Les punitions, j'avoue que c'est compliqué comme tout le monde peut en mettre, c'est un peu un processus qui m'échappe. C'est pour ça aussi que je travaille en conseil d'enseignement pour arriver à leur faire comprendre que quand un gamin a eu 25 heures de retenue et que ça marche pas, c'est qu'il faut essayer autre chose. Ils sont capables, enfin, de l'entendre. Ma limite, c'est quand il y a un fait de violence physique, et que la violence n'a pas été provoqué par un adulte en face, et là je ne négocie plus, je touche à mes limites. Les sanctions, elles vont tomber aussi quand j'ai l'impression d'avoir tout essayé, et particulièrement avec le conseil de discipline. Les exclusions, on essaie d'en faire avec des inclusions. On est en train de travailler sur la cité éducative, à développer peut-être un processus autour des mesures de réparation, parce ce que je pense que c'est bien joli de sanctionner, mais si le gamin n'a pas une chance de se racheter entre guillemets, on risque de retomber dans les mêmes choses. »</i></p>	<p><i>l'élève. Je suis un relai, je recueille la parole de l'élève et après je vais relayer si j'estime que la situation ne relève pas de mes compétences. Je suis aussi un animateur de la vie scolaire, c'est-à-dire mettre de l'huile dans les rouages pour favoriser un climat scolaire serein, pour que les élèves se sentent bien et ont envie de venir. »</i></p> <p><i>« En tant que CPE, je pense que la discipline interroge le statut de l'élève. Il y a des attendus auxquels il doit répondre. On accompagne les élèves pour aller vers ces compétences.[...] Mais un fait chez un professeur n'est pas le même chez un autre, ce qui peut créer de l'injustice. Il faut des règles explicites pour tous, les adultes et les élèves. C'est un travail qui est en cours. »</i></p> <p><i>« Il existe parfois des rapports de force entre les enseignants et les élèves, et c'est à nous de pacifier les relations et d'explicitier les règles. »</i></p> <p><i>« Une erreur n'est une erreur que si elle n'est pas réparée. Le règlement intérieur ne met pas en avant les notions de réparation et de responsabilisation de manière explicite. »</i></p>			
--	--	---	--	--	--

	<p><i>« La discipline, c'est le respect des règles. C'est faire respecter les règles. Quand on dit ce mot là, ça a un côté négatif car on dit ce mot-là, on pense sanction. Alors que être discipliné, ça n'a pas le même sens pour moi. Être discipliné pour moi, c'est une qualité car ça veut dire qu'on respecte les règles et que la vie en collectivité est d'autant plus facile. On a besoin des règles pour être traité en égalité. »</i></p> <p><i>« L'apprentissage de l'erreur est travaillé lors des entretiens avec un élève qui n'a pas respecté une règle. Il y a beaucoup de dialogue. Alors les enseignants, je ne sais pas car je ne suis pas leur classe, là, je vous parle de la CPE, de la direction. »</i></p> <p><i>« Je pense que les choses sont expliquées. Quand le pas de travers est volontaire, répété alors qu'il y a eu un entretien, alors on sanctionne. Ça me semble important de mettre un coup d'arrêt à tout ça. Mais je pense que les choses sont expliquées avec bienveillance. Mais qui dit bienveillance, dit une forme de rigueur aussi. »</i></p> <p><i>« Pour aider les élèves à intérioriser la règle, les sanctions sont expliquées. Elles ne tombent pas comme ça. On peut aussi proposer des travaux d'intérêt général, en lien avec la sanction. On travaille aussi avec le service jeunesse d'O..., mais ça c'est plus pour des exclusions un peu longues. Le but c'est que quand je pose une sanction, il ressorte du bureau et qu'il y ait un déclic même si on ne peut pas le garantir à chaque fois. »</i></p> <p><i>Pour les exclusions de cours, j'ai recruté un service civique qui s'occupent des élèves. Mais pour les exclusions temporaires de moins de 3 jours les élèves restent chez eux</i></p>				
--	---	--	--	--	--

	<p><i>car nous n'avons pas les moyens humains de les inclure. »</i></p> <p><i>« Le règlement intérieur, mais c'est un problème pour tous les établissements, il n'est pas du tout clair et personne ne le lit vraiment. On le met dans les carnets, les parents le signent parce que c'est obligatoire, mais je pense qu'il y en a très peu qui le lisent et qui le comprennent. En début d'année, les professeurs abordent les points importants du règlement intérieur. »</i></p> <p><i>« Moi souvent quand je suis en entretien avec les élèves, je me réfère à ce règlement intérieur qui est dans leur carnet, et je leur explique que c'est comme un code de la route, que ça nous permet de vivre ensemble. »</i></p> <p><i>« On a réactivé le CVC, car à mon sens pour qu'on soit plus crédible avec les élèves, il ne faut pas qu'on les voit pour leur dire quand ça ne va pas. Il faut qu'il y ait des actions positives. Donc j'essaie de voir les élèves dans un autre cadre et il me semble important de valoriser les actions d'élèves.»</i></p>				
<p>Les représentations sur les élèves présentant des troubles du comportement</p>	<p>« Ce qu'il faut comprendre, c'est que le TCC n'est pas un handicap qui est politiquement correct, parce que ça ne valorise pas l'enseignant, au contraire. Quand tu as un élève qui est non voyant ou malentendant, tout le monde est ravi de mettre toutes les compensations en place [...] On ne demande pas non plus à un élève malentendant d'entendre mais à un élève qui a des TCC, on va lui dire « comporte-toi bien ». Donc à partir de là, c'est assez compliqué. » ;</p> <p>« L'élève qui a un trouble du comportement met l'enseignant dans une telle difficulté, il est tellement déstabilisé et tu vas pas être sur du compassionnel, alors que pour un élève en fauteuil ou non voyant, c'est « le</p>	<p>« Je pense que les profs ne font pas suffisamment la différence entre troubles du comportement et difficultés comportementales car ils ne sont suffisamment formés, et je pense qu'on a des ressources internes (coordo ULIS, profs de Segpa qui ont le CAPA-SH) qui ne sont pas suffisamment exploitées. Pour sensibiliser les collègues. Après, il y a des profs qu'on ne verra jamais dans ce genre de réunion, mais ça on le sait. Mais l'essentiel, c'est de sensibiliser. »</p>	<p>« J'aimerais revenir sur le terme trouble du comportement, car c'est tellement vaste et on ne peut pas selon la problématique, avoir la même réponse pour tel ou tel enfant, selon s'il est EIP, TDA-H, TSA, trouble du psychisme avec un trouble de la personnalité, TOP. Je crois qu'il faut adapter la réponse en fonction du trouble. »</p> <p>« Je n'ai jamais été sollicitée pour intervenir auprès des établissements pour demande visant une meilleure connaissance des troubles du comportements.</p>	<p>« Les troubles du comportement sont souvent perçus comme liés à des failles éducatives ou des choses inhérentes aux personnes, du coup c'est très péjorées. On a encore des réflexes d'éducation séparée pour ce public. Par exemple, j'ai eu un chef d'établissement, cette semaine, qui m'a appelée pour une situation d'un gamin, on va dire sur ce profil, et j'entendais bien que la question du chef d'établissement, c'était : donnez-moi les billes pour m'en débarrasser. Et globalement, tout</p>	

	<p><i>pauvre petit ». Mais tu n’as jamais le « pauvre petit » pour un gamin qui souffre de troubles du comportement et qui va te dire je ne peux pas faire autrement. On en parlait avec la directrice de la Segpa. Elle venait de faire une vie de classe avec un gamin qu’on vient de récupérer et qui a déjà eu deux conseils de discipline et ce gamin dit clairement : moi ça m’embête, je ne sais pas quoi faire avec mes émotions ».</i></p> <p><i>« Les élèves qui présentent des troubles du comportement sont moins perçus comme des élèves à besoins éducatifs particuliers que les autres élèves à besoins éducatifs particuliers. Je pense qu’il y a moins d’empathie, c’est-à-dire que l’empathie, on la trouve beaucoup plus naturellement chez un élève d’ULIS car on va dire le pauvre gosse est en difficulté, mais il fait ce qu’il peut, où pour les élèves d’UPE2A pour lesquels il n’y a jamais de problèmes de comportement et les professeurs sont conscients du parcours difficile des migrants, etc... et quelque part un élève qui a un besoin éducatif particulier, mais qui ne dérange pas la classe, on peut plus facilement accepter. Personne ne dirait à un élève en fauteuil, allez tu vas les monter ces escaliers. Par contre, à un élève avec TCC, on va être capable de lui dire, allez, demain sans faute t’es sage, alors que ce n’est pas possible pour lui. Ça ne veut pas dire, et ça c’est fondamental, que l’inclusion d’un point de vue pédagogique soit optimale ; mais déjà, il y a une acceptation plus simple au sein de la classe car l’enseignant ne se sent pas en position d’insécurité ; l’enseignant ne se retrouve pas en difficulté devant la classe, où son autorité est remise en cause D’ailleurs un PPS pour un trouble du comportement, c’est plus difficile à mettre en place que pour les autres handicaps. » ;</i></p>	<p><i>« C’est des élèves qui présentent des difficultés particulières. Ce sont des élèves à besoins éducatifs particuliers. Leur gestion peut être compliquée pour celui qui n’est pas au fait de ces difficultés. »</i></p> <p><i>« Souvent, ce sont des élèves qui cumulent les difficultés : familiales, violence, etc. »</i></p> <p><i>« On confond souvent indiscipline et TCC, or il y a besoin. Et pourtant, on ne peut pas ne pas leur rappeler la règle. Elle est éducative.»</i></p>	<p><i>Mais je pense qu’il faudrait davantage faire appel au CPC, qui sont là pour intervenir auprès des équipes. Et je pense que les équipes ne sont pas assez au courant de tout ce qui est possible au niveau Éducation nationale et ASH, et ne font pas assez appel aux formations qui sont ouvertes ou proposées.»</i></p>	<p><i>ce que je lui ai dit, je voyais bien que ça ne lui convenait pas car moi je lui disais qu’il y avait la loi et que cet enfant avait le droit à une scolarisation en ordinaire. »</i></p>	
--	---	--	--	--	--

	<p>« Les élèves qui ont des troubles du comportement sont les élèves les plus difficiles à inclure dans une classe. ».</p> <p><i>« La première idée qui me vient, c'est la temporalité. Il y a des jeunes qui ont des troubles du comportement qui remontent à Matusalem pour X ou Y raisons, et puis y'en a c'est récent, parce que l'adolescence, parce que un accident de vie... Après, c'est très varié la notion de trouble du comportement. Moi, il y en a un que je vais trouver troublé, et quelqu'un d'autre ne le trouvera pas forcément troublé. Je trouve que c'est quelque chose de très difficile à saisir cette notion de troubles du comportement. Et je trouve que les gens ont tendance à le mettre à toutes les sauces. »</i></p> <p><i>« Ici, ils auraient tendance, mais comme dans d'autres établissements, à mettre l'étiquette trouble du comportement à tout le monde et comme ça on leur met un psy, et le psy, c'est connu, c'est comme les antibiotiques, ça marche du premier coup (ton ironique). C'est pour ça que je dis qu'il faut faire attention avec cette notion de trouble du comportement. Les gens, ça les arrange de mettre trouble plutôt que problème de comportement. »</i></p> <p><i>« C'est très compliqué, parce que c'est un handicap qui à la base ne se voit pas donc difficilement reconnu. En plus, trouble du comportement, ça fait un peu gros mot, donc même les familles le mettent à distance. »</i></p> <p><i>« On a effectivement des élèves pour qui ce sont de vrais troubles. Ceux-là, et bien c'est compliqué parce qu'il faut les accompagner, et pour nous, là où c'est compliqué c'est qu'ils se noient avec d'autres qui n'ont pas l'étiquette et qui pourraient mais... Quand on est sur un établissement, plus classique, à la fois ils ressortent beaucoup plus parce que</i></p>				
--	--	--	--	--	--

	<p><i> finalement on a moins au mètre carré, et du coup ça permet des fois, de les identifier plus facilement et de travailler les situations. Ici, ils se noient avec d'autres gamins qui ont des profils qui s'en rapprochent, et du coup ce n'est pas si simple que ça de les accompagner. »</i></p> <p><i> « Je vais être franche avec vous. Je viens d'un lycée assez élitiste où les troubles du comportement, c'était quelque chose qui était assez tu, ce n'était pas politiquement correct. On en parlait pas. »</i></p> <p><i> « Pour moi, trouble du comportement, il faut qu'il soit d'abord diagnostiqué, pris en charge. Après ça reste des élèves qui vivent en communauté, et c'est vrai que je me pose la question de comment s'est perçu par le reste de la classe quand il y a un traitement à part d'un élève, en ayant tout à fait conscience qu'il faut qu'il ait un traitement à part puisque c'est un trouble du comportement. Et même certains enseignants ont du mal avec ça. Je pense d'ailleurs que les élèves le comprennent mieux que les adultes quand on leur explique les choses. Ils sont beaucoup plus ouvert que nous sur la différence.»</i></p> <p><i> « Quand ces troubles deviennent incompatibles avec une vie en communauté, là ça pose vraiment souci. »</i></p>				
Accompagnement des élèves avec TCC	<p>« La question de la prise en charge globale de l'élève est en effet cruciale. On est rentré dans le dispositif ABMA (aller bien pour mieux apprendre). On a fait pas mal de rencontres. J'ai fait venir un psychosociologue, Arnaud Pirodon qui est psychosociologue du travail. Je l'ai fait venir pour qu'on réfléchisse. On a travaillé sur des extraits de films, sur le positionnement de l'éducateur... et bien ça ne bouge pas</p>	<p>« La place de l'élève est à rediscuter régulièrement, car elle n'est pas toujours la même selon le moment. L'élève auquel je pense, qui est en 5ème, l'année dernière, sa place était beaucoup au collège, un peu à l'ITEP, cette année, sortie de confinement, c'est d'une violence extrême pour lui, du coup je pense qu'en ce</p>	<p>« Sur les 250 élèves que je suis, j'en ai 12 sur le second degré avec des troubles du comportement, qui sont regroupés dans la catégorie, troubles du psychisme. Dans le Rhône, ça représente dans le 1^{er} degré, 752 élèves, 414 en collège, 263 en lycée et 6 en EREA, ce qui fait au total, 1308 élèves suivis en scolarisation individuelle</p>	<p>« Le parcours 58 heures qui est surtout destiné aux inspecteurs et aux chefs d'établissement pour qu'ils deviennent ressource pour l'école inclusive au-delà même de leur établissement. On a 4 à 5 personnels de direction ou inspecteurs qui participent à ce parcours chaque année. Ça a fait 3 ans que je suis accompagnatrice</p>	<p>« Quand on rentre dans les établissements, on est très bien accueilli, et les gens sont très demandeurs d'idées, en fait, parce que parfois ça crée un peu d'impuissance ces jeunes, et on ne sait pas trop comment faire. »</p> <p>« On a jamais été sollicité par les établissements pour sensibiliser</p>

	<p>encore. On est rentré aussi dans la démarche « ATOLE ». C'est Jean-Philippe Lachaux qui a lancé le truc. C'est comment tu travailles l'attention. C'est JB, une enseignante spécialisée de la Segpa qui a suivi toute la formation » ; « Par exemple, quand on est en commission éducative, et j'ai en tête la dernière commission éducative avec un gamin qui a vraiment un TDA/H, qui a eu un traitement, ça allait mieux et les parents ont voulu l'arrêter, et ce gamin-là, je l'ai eu en entretien et il me dit : « je n'y arrive pas, je ne peux pas m'en empêcher ». Je lui dis : « je sais que tu ne peux pas t'en empêcher, mais toi, tu dois quand même être en classe, tu ne peux pas passer ta vie dans mon bureau ou devant mon bureau ». Pourtant, on allège l'emploi du temps, mais pour autant, est-ce qu'il est pris en charge : non ! »</p> <p>Tout dépend de l'élève et où on en est dans le soin. La question importante, c'est celle de la réunion des acteurs (parents, soignants...) qui vont aider à accompagner les problèmes de comportement. C'est là aussi, où on a toute notre batterie classique, l'écoute, la Psy-EN, l'AS, l'infirmière, etc, enfin toute sorte de choses. La sanction, c'est aussi l'occasion de mettre en place des choses. Quand vous dites à un parent, moi je ne peux pas laisser faire ce qui s'est passé et je ne peux pas éternellement mettre votre gamin dehors, sinon ça se finira en conseil de discipline. J'ai d'ailleurs eu l'occasion d'en discuter avec l'institution : le summum pour un élève c'est le conseil de discipline, et quand vous le récupérez après une exclusion définitive et qu'il n'y a pas eu de travail éducatif derrière, ça apporte pas grand-chose et c'est comme ça que l'on produit des récidivistes ou des multirécidivistes. Donc, il ya le côté symbolique, puis il y a le</p>	<p>moment sa place, elle est un peu au collègue et beaucoup à l'ITEP, car il y a une prise en charge bien plus individuelle, et là, il est noyé dans le groupe classe, et le professeur a des attentes vis-à-vis de l'élève que l'élève ne peut pas remplir. »</p> <p>Les profs sont en demande de participer aux ESS, de faire des équipes éducatives pour parler de ce cas-là, pour savoir ce qu'on fait, ce qu'on propose. »</p> <p>« Quand les élèves sont sans accompagnement ou en attente d'accompagnement, on propose des PPPE. »</p> <p>« La stratégie c'est la communication et le travail d'équipe. Pour essayer de trouver la solution la plus adaptée aux besoins de chacun, on fait des points de situation réguliers, où l'on parle des élèves. On s'appuie sur des personnes ressources comme la Psy-En et l'infirmière. »</p> <p>« On ne peut pas demander aux élèves d'avoir des compétences psychosociales, si nous-mêmes, nous n'en avons pas. La règle, c'est de différer et de ne pas entrer dans le conflit. »</p>	<p>et 267 accueillis en dispositif ULIS. »</p> <p>« Malheureusement, tous les élèves ne bénéficient pas d'accompagnement extérieur. D'ailleurs chaque année, on remplit une enquête intitulée demande d'ESMS non aboutie. Il faut attendre minimum un à deux ans pour avoir un accompagnement notifié. »</p> <p>« oui, il va y avoir des contrats, des fiches de suivi, des emplois du temps aménagés, mais ça veut dire retirer l'enfant de l'école pour en faire quoi ? le laisser à la maison, et les familles ne sont pas toujours à même de garder leur enfant. Et il n'y a pas de choses à l'extérieur pour accueillir ces enfants qui ne sont plus scolarisés. »</p> <p>« On manque cruellement de dispositifs. »</p>	<p>de parcours, en tant que CTASH, bon on est dans un contexte un peu particulier, mais je ne peux pas vous dire que j'en ai vu les effets sur le terrain. Les gens qui viennent sont supers, emballés, mais une fois qu'ils sont pris dans leur circo ou leur établissement, je pense que ce n'est pas toujours simple. »</p> <p>« Par exemple, l'étude du professeur Guillarmé, professeur de psychopathologie, qui a fait une étude concernant 241 jeunes qui étaient répartis sur 4 ltep, dont 2 fonctionnaient vraiment hors les murs, un peu comme un Ditep avec beaucoup d'externalisation, et 2 vraiment en intra-muros. Il observé des profils d'élèves comparables. Il explique que quand les gamins rentrent en ltep, ils sont à peu près à 30% d'actes de violence dans leur quotidien, et quand ils restent dans les murs, ça ne bougent, c'est-à-dire qu'on ne les fait pas bouger là-dessus. Guillarmé dit qu'au bout de 4 ans, ça devient beaucoup plus grave parce que ça s'enkyste. Là où il y avait une variabilité du sujet, et bien au bout de 4 ans, il n'y en a plus. Alors que la méthode « hors les murs » donne de bien meilleurs résultats sur les parcours des jeunes : durée d'accompagnement réduite, taux de sortie avec des solutions pour la suite (formation, travail...) plus élevé, niveau de violence réduit. L'inclusion favorise ainsi les progrès et la socialisation. »</p>	<p>les équipes aux TCC, par contre, pour un jeune en particulier qui serait suivi par le Sessad, on peut être amené à voir l'ensemble des professeurs pour expliquer le profil du jeune, comment il fonctionne et on va essayer de leur donner des outils, mais on ne va pas le faire de façon générale. »</p> <p>« Il s'agit de coordonner le parcours du jeune. C'est le lien avec les familles, avec les partenaires extérieurs, les écoles, le collège, les MDPH, la MDR, le pôle ressource aussi. Le tout, pour avoir une vision globale du parcours d'un jeune. La question c'est d'être au clair sur la prestation de base demandée et si on répond bien au besoin, et si ce n'est pas le cas, réfléchir aux améliorations que l'on peut amener. »</p> <p>« Aujourd'hui, au Sessad, on a 35 places, et on a aussi le PCPE qui est un dispositif rattaché au Sessad S... et qui est une plateforme en fait ; dans ce dispositif, on peut accueillir, sur une même période, environ 8 enfants. [...] Sur les 35 jeunes accueillis au Sessad aujourd'hui, je vous dirais qu'il y en a 19 qui présentent des troubles du comportement. »</p> <p>« Par exemple, un jeune qui avait une notification Sessad avec AVS, qui a été pris au PCPE. Après l'expertise, des aménagements ont été proposés, avec les compensations, avec un collègue</p>
--	---	---	--	--	---

	<p>déclenchement d'un travail éducatif autour de ça, après, heu...</p> <p>« on a des enfants qui ont des emplois du temps aménagés. Par exemple, on va aussi travailler avec certains enseignants sur l'adaptabilité de leur pratique, en disant si vous réagissez comme ça, le gamin va forcément monter dans les tours. On a tout ce travail là qui se fait au cas par cas, au quotidien, pour trouver des choses qui fonctionnent, à part que des fois, au bout d'un mois, ça ne fonctionne plus. »</p> <p>« On a eu une formation FIL où au départ, c'était prévu pour la gestion des élèves compliqués, et les PE du primaire et les profs du collège ont dit qu'ils préféreraient travailler sur les troubles du comportement. Ils avaient déjà identifié ce besoin là il y a deux ans en demandant de l'aide et des clés pour mieux les gérer dans la classe. On avait des formateurs Éducation nationale, mais pour moi, il manquait le volet un peu médical qui peut permettre de comprendre certaines choses. Il me semble intéressant de faire rapprocher les 2 bords parce que les solutions ne sont pas les mêmes, la temporalité est pas la même non plus. On le voit avec CAP aussi d'ailleurs. Nous, on est dans une situation d'urgence et ils ne peuvent pas répondre à cette urgence parce que les troubles du comportement, ça ne se règle pas comme ça. »</p> <p>« La situation de handicap des élèves avec trouble du comportement est prise en compte par les personnels, mais elle n'est pas formalisée. Même si on sent parfois que les équipes sont fatiguées parce que ça demande de l'énergie, il n'y a pas une volonté de rejet vis-à-vis de ces élèves-là. »</p> <p>« Dans une salle des profs, il y a souvent des</p>				<p>qui était vraiment en demande de conseils et enclin à la collaboration, et bien ce qu'on a pu apporter depuis deux ans a permis au jeune de sortir du dispositif car les aménagements proposés lui ont été bénéfiques et lui sont encore bénéfiques, car aujourd'hui il est en circuit ordinaire avec une AVS, et ça se passe plutôt très bien dans sa scolarité. Après ça ne se passe pas toujours comme ça. »</p> <p>« Le retour que certains établissements peuvent nous faire, c'est que parfois, ils se sentent démunis. »</p> <p>« Pour les jeunes avec troubles du comportement, de voir que les adultes autour d'eux font du lien, ça a une importance. »</p>
--	---	--	--	--	--

	<p>personnalités qui prennent le dessus un petit peu, et là, j'ai l'impression que ces personnalités sont des personnalités positives. Et de ce fait là, je pense que les profs qui seraient potentiellement dans le rejet de ces élèves n'osent pas trop le dire. Ensuite, on a des AESH qui sont très très bien. Ces AESH mutualisées prennent aussi du temps pour accompagner ces-jeunes là même s'ils ne bénéficient pas officiellement d'aide humaine. »</p> <p>« On a 15 élèves en ordinaire et 9 en Segpa. Certains ont des emplois du temps aménagés en accord avec le médecin scolaire, la famille etc. Ils ont un refuge, l'infirmerie. On peut même dire tout le pôle médico-social car l'infirmière et l'assistante sociale sont très présentes. Et l'infirmière, je pense qu'elle contient beaucoup d'élève. D'ailleurs, elle leur dit de venir la voir quand ils ne se sentent pas bien. Elles font SAS. C'est pour ça qu'il n'y a pas tant de sanction que ça. En plus, l'infirmière communique beaucoup en salle des profs sur les besoins des jeunes. Elle explicite très bien chacune des situations.»</p>				
Les élèves TCC et les apprentissages	<p>« Par exemple, on a fait un aménagement sur un élève, qui ne tient pas. Et bien il ne va pas être en classe ITEP. Finalement, on se rend compte que ce gamin, on le garde en technologie car c'est le seul enseignant qui ne l'a jamais exclu. On fait technologie et EPS et le reste du temps, même s'il y a des ateliers à l'ITEP, la question des apprentissages... On va être sur des compétences psychosociales en EPS et en technologie mais sur le reste... On lui évite un conseil de discipline mais on lui évite aussi des apprentissages. » ; « Si vous voulez pour les enseignants, l'origine du problème est externe et la solution est externe. Tant qu'on restera sur ça, on</p>	<p>« On informe rapidement les équipes pour qu'il n'y ait pas de malentendus sur les problèmes de comportements. »</p> <p>L'école est vraiment inclusive. On inclut les élèves de l'UEE l'itep. »</p>	<p>« Le problème est que les équipes ne sont pas toutes formées et les difficultés viennent aussi de là. Malheureusement, les enseignants ne sont pas tous formés à l'ASH, et ils ne connaissent pas tous ces troubles-là.»</p> <p>« Par exemple, sur mon secteur, il y a une ULIS TSA, et c'est très compliqué d'inclure certains élèves en classe ordinaire. Seuls 4 sur les 8 élèves ont des temps d'inclusion.»</p>	<p>« Je pense que vous avez certainement entendu, comme on a tous dû le dire un jour, pourquoi la formation spécialisée, finalement, elle ne serait pas donnée à tous les enseignants. Après, on ne peut pas mettre 300 heures en formation initiale à tous les professeurs pour qu'ils aient une connaissance assez fine de l'ASH, ou devrais-je dire de l'école inclusive. Alors, quand même l'année prochaine, il a été décidé que tout professionnel de l'Éducation nationale qui réussira un concours, qui sera donc en</p>	<p>« Les apprentissages en grand groupe peuvent être compliqués car le grand groupe peut générer de la violence chez le jeune avec troubles du comportement importants »</p> <p>« On eu l'expérience d'une enseignante qui s'est épuisée pour accompagner un élève, alors qu'elle en avait 28 dans sa classe. Alors que ce gamin-là, et bien oui troubles du comportement, oui difficultés de relation avec la famille, oui difficultés d'être en lien tous ensemble pour avancer</p>

	<p><i>n'arrivera pas à fonctionner. Tant que la question de la prise en charge de l'élève ne sera pas globale et tant que tout le monde n'aura pas en tête que la prise en charge de l'élève doit être globale et que un élève, il est en situation d'apprentissage quand on crée des conditions d'apprentissage. Et pour les élèves avec des troubles du comportement, on ne crée pas les conditions d'apprentissage. En conseil de classe, par exemple, ça va être de toutes façons, « il n'écoute rien, il n'est pas attentif ». Mais ça, c'est une description des symptômes. Mais on va pas avoir « on a essayé de mettre ça en place ou on lui a permis de... ». Par exemple, il y a des élèves à qui on a permis d'aller à l'infirmerie, d'aller voir l'assistante sociale et d'avoir un temps de décompression. Et peut-être de ne pas tout mettre en place pour que la situation de crise ne dégénère pas quand tu vois que la situation de crise est là. Un élève, ça te prend une demi-seconde pour l'exclure et cinq minutes pour le garder, de lui dire « écoute, c'est bon, tu prends cinq minutes, tu ne fais pas l'exercice, on le fera après ».</i></p> <p><i>« La prise en charge de la diversité des élèves, vous la trouverez pratiquement dans tous les établissements. C'est une réalité depuis la loi de 2005, c'est-à-dire que c'est une décision politique nationale avec l'idée qu'un collège public intègre tous les élèves ou plutôt inclut tous les élèves. Ça c'est une réalité. Après, selon les établissements, ici on a une Segpa, une ULIS, une UPE2A. Ce n'est pas la même chose dans un établissement où il n'y a pas ni ULIS, ni Segpa, ni UPE2A. Après, il y a une réalité forte, c'est que les enseignants sont toujours inquiets de ça. Et ici, il y a une chose qui ressort tout le temps : c'est on a trente élèves par classe, ils sont tous différents, on veut bien faire mais on a du mal à le faire. Et même pour certains,</i></p>		<p><i>A travers les Gévasco que je centralise, je constate que les enseignants proposent des adaptations pédagogiques, certes, mais ce sont des adaptations assez larges qui correspondent à la majorité des troubles. Mais des adaptations pointues et spécifiques aux troubles du comportement dans une classe ordinaire, il n'y en a pas énormément.</i></p>	<p><i>formation initiale, à l'INSPE, en l'occurrence pour les PE, les PLC, les PLP et les CPE, aura un module minimum de 25 heures sur l'école inclusive. Donc ça devient obligatoire. »</i></p> <p><i>« On a un plan académique de formation qui consacre plus de 20% de son budget à l'école inclusive. »</i></p>	<p><i>avec ce jeune, et à un moment donné, on lui a dit que là, elle ne pouvait rien faire de plus. Elle était tellement investie, on peut presque parler de surinvestissement, qu'il a fallu lui dire qu'elle risquait de s'écrouler. »</i></p>
--	--	--	---	---	--

	<p>c'est on ne sait pas faire, et ça, même si on introduit de la formation, des conseils parce qu'on a des experts comme la DACS ou un PLP formé au CAPPEI, mais on n'arrive pas forcément à changer les mentalités. La logique inclusive est du coup super compliquée pour nous. »</p> <p>« J'avais demandé à madame F..., IEN ASH, d'intervenir auprès des équipes enseignantes pour les sensibiliser à ces troubles et aux adaptations nécessaires ; Elle devait le faire, mais avec la situation, tout est en standby. Monsieur P... qui est enseignant à l'ITEP, s'est proposé aussi pour faire une intervention. Ça c'est prévu mais ça se fera je ne sais pas quand. »</p>				
Les élèves TCC : la sanction et l'exclusion	<p>« Dans ce collège, je pense que la CPE que vous avez rencontrée avant moi, a dû vous dire qu'il y a des sanctions qui sont portées, mais elles sont de moins en moins lourdes. » ;</p> <p>« Je vais dire que les élèves qui vont être le plus sanctionnés, ce ne sont pas les élèves avec trouble du comportement avéré, ça va plutôt être des élèves qui vont être sur un registre, un comportement, une attitude qui va mélanger l'indifférence et l'insolence, où c'est un peu flou. Mais l'élève où on sait qu'on a vraiment une problématique lourde, globalement, on va plutôt proposer, et là les équipes ne s'y opposent pas, la commission éducative, le PPRE, l'aménagement d'emploi du temps. [...] On essaie de réduire un peu la pression, mais on n'arrive pas à avoir un tutorat.»</p> <p>« Déjà, il y a l'acte en lui-même. Il a une valeur pour l'élève, mais il a aussi une valeur symbolique pour le reste de la communauté. C'est pour ça qu'il ne faut pas l'oublier, c'est-à-dire que la sanction,</p>	<p>« Les exclusions de cours des élèves TCC, ça va vraiment dépendre du professeur. Il n'y a pas de consignes particulières ou une réflexion sur la gestion de l'élève dont l'excitation monte, ou sur les exclusions de cours de ces élèves. Par exemple, il y a une collègue qui est très à l'aise avec ça et qui peut dire à l'élève : ok, là pendant cinq minutes tu peux ne pas travailler, je te laisse cinq minutes pour souffler, bricoler dans ta trousse, et dans cinq minutes, on se remet au travail ensemble ».</p> <p>« J'adorerais avoir un AED, plus sensibilisé aux TCC qui les prennent en charge en cas d'exclusion. J'adorerais pouvoir mettre en ça en place, mais il y a un principe de réalité qui fait qu'on a encore perdu un demi-poste d'AED... ».</p>	<p>« Parmi les élèves que je suis, de plus en plus d'élèves avec TCC font l'objet d'exclusion. Quand j'ai commencé, ça va faire 10 ans, je n'entendais pas parler de conseil de discipline pour les jeunes avec une notification MDPH. Depuis 2 ou 3 ans, chaque année, il y a des jeunes avec une notification, que ce soit en ULIS ou en classe ordinaire, qui passent en conseil de discipline et qui ont soit une exclusion temporaire, soit une exclusion définitive. »</p> <p>« Et plus particulièrement, pour certains élèves avec TCC, ce n'est pas une exclusion ; ils vont d'établissement en établissement, donc c'est récurrent et on voit bien que cette sanction ne permet pas d'améliorer le comportement. Je pense vraiment que ça ne fait que détruire la confiance de l'enfant et intensifier les troubles du jeunes. »</p>	<p>« Je pense effectivement que ces élèves font davantage l'objet d'exclusion car il est vrai qu'ils déstabilisent l'entourage. »</p> <p>« En cas d'exclusion définitive, il serait intéressant de créer un groupe de travail, pour réfléchir à l'accompagnement des jeunes exclus pour éviter la rupture. Le PCPE pourrait peut-être prendre le relais à ce moment-là »</p>	<p>« Parfois, je me questionne sur l'exclusion, et je me demande si ça fait sens pour eux. Ils ont déjà du mal, eux, à s'accrocher au scolaire, est-ce que parfois, ça vient pas renforcer aussi quelque chose. Pour eux, quand ils ont déjà du mal à s'accrocher, à avoir un but à leur scolarité, et quand l'objectif leur semble loin, je me demande du coup si l'exclusion ne va pas venir renforcer le sentiment que l'école ce n'est pas fait pour eux. »</p> <p>« Je ne peux pas dire qu'il y a de nombreuses exclusions mais quelques-unes. Parce qu'avant d'arriver à l'exclusion, il y a quand même des discussions, des propositions qui viennent aussi bien de l'établissement que de la famille parfois. En plus, pour certains jeunes, le sursis a été prononcé car ils sont en attente de réorientation. Du coup, les</p>

	<p><i>elle est à la fois pour faire progresser l'élève lui-même mais il faut également que cette sanction tienne compte de la victime et du contexte. Ça veut dire que la sanction, elle va s'adapter à l'émotion que ça a pu créer, et ça c'est important. Parfois, on va dire, et j'ai eu le cas hier par exemple, oui, on va mettre x jour(s) d'exclusion et le parent nous dit, oui mais quand mon enfant est exclu, il est dans le canapé et il joue à la console vidéo, donc en fait pour lui c'est plutôt des vacances... Probablement que oui, mais en même temps, c'est important, si c'est des insultes par exemple, que la victime ait connaissance que ce qu'il lui est arrivé, a été reconnu par l'établissement. On est dans la même logique que quand l'état est partie civile si on voulait comparer avec le système juridique. Donc c'est bien aussi ce rôle là de la sanction. Il ne faut pas la voir que dans le côté éducatif pour l'élève qui a commis l'acte. Il ya forcément une sanction dans un contexte. Et c'est pour cette raison qu'on a chacun une échelle de sanction. Le même élève qui produirait un acte dans un milieu ordinaire ou qui produirait cet acte en ITEP par exemple, ce ne serait pas géré du tout de la même manière ; c'est aussi parce que la symbolique n'est pas la même dans un établissement ordinaire que dans un établissement qui est spécialisé. »</i></p> <p><i>« Ici, je dois en avoir 4-5, et encore peut-être que A..., DACS, en donnerait un petit peu plus sur la Segpa ; Pour moi, ce que j'entends du trouble du comportement, c'est que quand l'élève fait une bêtise ou parle mal et quand vous n'arrivez pas à le renvoyer à la raison, c'est-à-dire que par exemple je vais reprendre le gamin en lui disant t'as fait ci ou ça, bon et bien déjà, il y a celui dont vous percevez qu'il est en capacité de comprendre ce qu'il a fait, et du coup il est en capacité de s'améliorer, alors</i></p>	<p><i>« En tout cas ce ne sont des élèves qu'on n'exclut plus que les autres ; on contraire, on essaie vraiment de trouver des solutions. »</i></p> <p><i>« On pratique peu d'exclusions sèches. Pour la sanction, on discute avec les éducateurs du Sessad, du foyer, etc pour mettre en place des exclusions temporaires aménagées. L'idée, je répète, c'est de trouver la solution la plus adaptée aux besoins de chacun. »</i></p>	<p><i>« Parfois, il m'est arrivée d'être sollicitée par la DSDEN dans le cas d'exclusion définitive ou l'inspecteur ASH me questionne sur telle ou telle action, ce qui a été fait précédemment sur les équipes, ce qui a été mis en place par la famille, etc. Mais c'est à la marge. »</i></p> <p><i>« Je ne suis pas toujours informée par les établissements des faits qui ont conduit à une exclusion : par exemple, la semaine passée, à propos d'un jeune qui a justement une notification d'ITEP, qui depuis quelques semaine a le dispositif NINA qui s'est mis en place, qui est passé en conseil de discipline le vendredi et je l'ai appris le jour même. J'ai appris qu'il n'avait eu qu'une exclusion temporaire parce que la famille avait accepté le dispositif NINA et que la famille avait quand même fait des démarches auprès de l'ITEP, etc. »</i></p> <p><i>«Je n'ai jamais été interpellée pour la mise en place d'une sanction adaptée. »</i></p>		<p><i>collèges sont parfois conciliants quand les familles sont dans les démarches. Nous aussi, parfois, il nous est arrivé de proposer plus de prise en charge pour éviter d'en arriver à la rupture. »</i></p> <p><i>« Notre rôle n'est pas dans la sanction. Justement, l'exemple d'un jeune actuellement, où le collègue vaut nous inviter à une commission éducative, qui pour nous, n'est pas notre place. La sanction appartient au collège parce que ça appartient à des faits qui se sont passés au sein de l'établissement, et ce n'est pas notre rôle. Nous, on est en soutien à la scolarisation, soit, mais on n'est pas là dans le rôle de la sanction. Par contre, on est sur l'avant et l'après, sur quels aménagements on peut proposer. Par exemple, avant d'en arriver à la sanction, on peut donner notre point de vue par rapport à comment le jeune ressent la sanction ou quel sens il y donne, ou comment ça va être vécu, etc. Pour l'après, on va travailler sur les aménagements, les compensations qu'on trouvera en semble, en collaboration, pour que les débordements qui ont conduit à une sanction, se produisent moins ou de façon différente, ou en tout cas que ce soit peut-être plus anticipé. Car souvent, on se rend compte que quand il y a un gros trouble du comportement qui amène à une sanction, c'est qu'il y eu une incompréhension de son environnement sur ce qu'il vit et sa façon de fonctionner. »</i></p>
--	---	--	---	--	---

	<p><i>pour moi, ce n'est pas un trouble du comportement, c'est du quotidien, c'est l'apprentissage de la vie, de la citoyenneté, c'est le respect des autres, enfin toutes ces choses-là. Je dirai que c'est du normal, du classique, et en général ça ne conduit pas à la sanction. Ce qui relève selon moi plus du trouble, c'est que dès l'instant où je prends le même incident, un incident qui peut être mineur, par exemple un élève a chahuté dans les rangs, <u>ça devient plus problématique et du coup, ça peut amener sur une sanction, c'est que l'élève ne reconnaît pas sa faute ou il monte, il monte, il ne sait pas s'arrêter et c'est là où l'adulte a besoin d'être formé pour savoir à quel moment il ne faut pas emmener l'élève dans l'escalade.</u> C'est là où il y a des différences entre les enseignants, ceux qui savent percevoir que là il va falloir différer et celui qui va faire monter la mayonnaise qui fait que le comportement devient tellement inacceptable, que là on est sur la sanction. C'est là où la formation peut intervenir. Ici en terme de sanction, entre ce qu'il faudrait faire et ce que l'on fait, il y a un delta énorme ».</i></p> <p><i>« Actuellement, ceux qui ne sont plus dans les cours, ce n'est pas des gamins qui ont des troubles du comportement mais des décrocheurs. »</i></p> <p><i>« Il y a des fois où on a tout intérêt à les envoyer prendre l'air, sortir parce qu'on a l'effet de groupe qui fait que ça monte. Là on en a un par exemple pour lequel le Sessad s'est arrêté, CAP a repris le relai (pause). Ici, ce qui est compliqué, c'est que l'on manque énormément de personnel pour les prises en charge, et puis il faut du temps, il faut que les parents adhèrent, il faut que ça soit suivi... Et pour revenir à ce gamin, quand vraiment il monte dans les tours, on le met au vert 2 ou 3 jours pour qu'il</i></p>				<p><i>« Si il y a sanction, elle est entendue, pas entendue aussi bien par la famille que par le jeune, il ne faut pas oublier tout le travail avec la famille derrière qui parfois ne comprend pas la sanction ou peut la trouver injuste, là on intervient aussi pour faire prendre conscience que s'il y a une sanction, c'est qu'il y eu des actes et ces actes ont été estimés inadaptés ou dangereux, etc. Là, c'est notre rôle de pouvoir reprendre avec la famille et l'élève »</i></p> <p><i>« Le système voudrait que quand il y a une exclusion, l'élève comme il n'est plus dans son milieu ordinaire, à savoir l'école, alors on intervient pas. Le système voudrait ça. Aujourd'hui, il y a des choses un peu différentes en fonction du cas par cas. »</i></p> <p><i>« Si un jeune suivi par le Sessad est exclu définitivement et qu'il est rescolarisé dans un établissement n'appartenant pas à notre zone d'intervention, et bien le suivi s'arrête. Il faudra que la famille interpelle la MDPH pour qu'elle notifie un nouveau Sessad. »</i></p> <p><i>« L'exclusion définitive est parfois nécessaire car elle peut être un tremplin. Parfois on se rend compte que pour certains jeunes, on veut à tout prix les laisser dans le milieu ordinaire, et on met des aménagements, des compensations et un suivi important, parce qu'on a aussi</i></p>
--	--	--	--	--	--

	<p>retombe. On sent qu'il va faire une énorme bêtise, donc on appelle la famille en leur disant, vous le gardez à la maison 2-3 jours pour que ça redescende. »</p> <p>« Ce qui est très compliqué dans les troubles du comportement, c'est que les jeunes sont tellement envahis que il n'y a plus rien qui rentre. Et là, on a tout intérêt à attendre que ça redescende pour les refaire retravailler. »</p> <p>« Il est difficile de formaliser quelque chose car ça s'exprime tellement de façon différente qu'on adapte en fonction des besoins repérés. Par contre on répète qu'il ne faut pas aller dans le conflit. »</p> <p>« Je pense que ces élèves sont plus souvent exclus de cours que les autres. Et je peux comprendre. Quand on a une classe de 30, avec l'hétérogénéité qu'il y a ici, je ne dis pas que j'incite ces exclusions de cours mais je les entends. Si exclusion de cours, ils seront pris en charge par notre service civique qui a été recrutée pour prendre en charge les élèves exclus de cours »</p> <p>Mais comme on a pu le dire précédemment, grâce au travail, notamment de l'infirmière et de l'assistance sociale qui font un peu SAS, il n'y a pas tant de sanctions que ça. »</p>				<p>besoin de se dire qu'on a tout essayé, mais parfois il faut être honnête et se dire que ça peut être un tremplin, pour que derrière, d'autres solutions beaucoup plus adaptées soient trouvées. »</p>
<p>La prise en compte des élèves TCC dans le projet d'établissement ou le règlement intérieur</p>	<p>Dans le projet d'établissement, il y a une rubrique relative aux élèves à besoins éducatifs particuliers, mais rien en particulier pour les élèves avec TCC.</p> <p>Le problème c'est, est-ce qu'on fait un projet d'établissement pour cinq élèves ? Le projet d'établissement va s'attacher à prendre en charge tous les élèves dans leur diversité mais, un établissement qui se focaliserait sur une catégorie de population, c'est heu... Par</p>	<p>« Il n'y a pas de projet d'établissement. Pour le règlement intérieur, la prise en compte des élèves avec TCC n'est pas formalisée par écrit. Après, je crois que c'est plus dans les consciences collectives que les choses bougent et ce qui fait que les collègues arrivent à adapter. En réalité le règlement intérieur, on en fait ce qu'on veut. Par</p>		<p>Je me réfère toujours à ce que dit Serge Thomazet : on est passé beaucoup plus facilement de la logique de l'éducation séparée à la logique de l'intégration, et passer de la logique intégrative à la logique inclusive, c'est beaucoup plus difficile parce que c'est un véritable changement de paradigme. Dans la logique intégrative l'élève montre quand</p>	

	<p><i>exemple il y a des établissements qui ont la réputation de s'occuper particulièrement de telle ou telle catégorie. Je prends l'exemple sur Lyon, des enfants à haut potentiel. Vous avez un collègue qui a été souvent étiqueté, c'est, grand spécialiste de l'EIP. Et pourtant, c'est pas forcément un établissement pas plus outillé que les autres, mais c'est un établissement qui à l'époque s'est posé la question, un peu plus que les autres, ça c'est mon hypothèse, après vous avez certainement un ou deux profs qui étaient moteurs, il y a eu une formation comme on aurait pu faire partout ailleurs, et puis les gens ont mis en place un protocole d'accueil. Et selon moi, une fois qu'on a mis le protocole d'accueil, il a servi à accepter de la part des profs qu'au sein d'un établissement, on ait des élèves à haut potentiel, avec les hauts potentiels qui n'ont pas de troubles associés. Certes ça a une utilité, mais là on est dans le haut potentiel qui n'a pas le même statut que les troubles du comportement. Et après, vous allez avoir une espèce de fantasme collectif sur l'idée que tel établissement, il sait faire... Mais un établissement hors ITEP, qui aurait cette étiquette de s'occuper particulièrement des élèves avec troubles du comportement, et bien je n'en connais pas. »</i></p> <p><i>« La visibilité, bien sûr, mais elle ne peut se faire par le projet d'établissement mais par la formation. La formation oui, mais la formation, ça fonctionne pour un certain nombres de collègues qui sont sensibles à la formation. Euh... si les gens sont d'accord, ils vont progresser, se questionner, alors que d'autres vont rejeter complètement, donc vous pouvez les former tout ce que vous voulez, s'ils rejettent le concept, c'est quasi impossible. »</i></p> <p><i>« Non, parce que, là pour le coup je serais</i></p>	<p><i>exemple, il y a des profs qui font un rapport d'incident pour un stylo vert oublié et d'autres qui vivent des choses pas possibles dans leur classe et qui ne font pas de rapport d'incident. »</i></p> <p><i>« Il n'y a pas de règles claires mais pour autant un accompagnement est mis en place pour les élèves concernés. »</i></p>		<p><i>même qu'il est capable d'aller avec les autres, du coup on attend des choses de l'élève ; alors que dans la logique inclusive, c'est le changement de l'école, de l'environnement ; et ça on n'est pas au même niveau, donc ça résiste. Il y a une résistance, j'allais dire conceptuelle, parce qu'on ne comprend pas, et on réussira par le changement des pratiques. »</i></p>	
--	--	---	--	---	--

	<p>contre, parce que la justice scolaire c'est l'adaptation. On a des élèves qui sont Segpa, qui sont Ulis, on en a qui devraient être Ulis, mais qui n'y sont pas faute de place, Segpa faute de place. On en a qui ne le sont car les parents n'ont pas voulu faire les démarches... Donc de quel droit je mettrais des étiquettes ? »</p> <p>« Je pense qu'on ne peut pas tout formaliser. Et d'ailleurs, ce n'est pas parce que c'est formalisé, que ça marche forcément mieux. Il est plus important de convaincre et d'explicité chaque année aux nouveaux les fonctionnements. La formalisation, ça fait un peu injonction, je crois beaucoup plus au dialogue. »</p> <p>« Dans le travail sur la différence, il faut évoquer le trouble. Il faut expliciter. Ce n'est pas une histoire de stigmatiser mais c'est dire aux élèves, aux adultes que : ce jeune-là, il a un trouble, comme un autre peut être aveugle ou peut avoir une déficience auditive. Il faut que les choses soient verbalisées. Ils faut que les adultes soient présents lors de ces interventions auprès des élèves, et mettre en place des formations. Et à force, je pense que ça deviendra comme c'était pour les dys il y a quelque temps, où on ne voulait pas les voir. On va y arriver à force de communication et de formation. C'est de l'ouverture d'esprit tout ça. »</p>				
Collaboration avec les ESMS ou autres structures	<p>« Ici, c'est certain la sanction n'est pas réfléchié en équipe, mais au niveau de l'académie, je ne suis pas certaine que ce soit bien réfléchié non plus. On n'arrive pas non plus à collaborer avec les établissements médico-sociaux. Par exemple, avec l'ITEP d'à côté, c'est vraiment compliqué. Pour vous dire, combien on a pu faire de conseils de discipline... Je crois qu'on a fait deux conseils de discipline sur des élèves d'ITEP, sur ces deux dernières années, et on n'a pas réussi à échapper à l'exclusion</p>	<p>« C'est parfois compliqué car on a n'a pas forcément la même vision des choses, la même notion de la prise en charge. »</p> <p>« On peut faire appel aussi au DEAT. »</p>	<p>« Sur la commune de D..., on a la chance d'avoir des dispositifs qui fonctionnent, comme le pôle ressource dans le premier degré, ou le dispositif NINA, pour le premier et le second degré. »</p> <p>« La collaboration est souvent facile car avec les dispositifs, les personnels médico-sociaux viennent de plus en plus dans les établissements scolaires, et la</p>	<p>« Depuis 2016, nous avons un travail de coopération très fort, à travers une convention pour l'école inclusive entre l'ARS et les 3 académies de notre région académique. On arrive à la période d'évaluation de notre première convention et on est en train de préparer la convention pour l'année prochaine, et, on un gros volet sur les DITEP. »</p>	<p>« Le Sessad va collaborer avec l'établissement pour aider à proposer des objectifs atteignables pour le jeune. Parfois, on a des attentes, et il y a trop d'objectif pour eux. C'est vrai qu'au niveau du comportement c'est large : bien se comporter avec les profs, pas de violence verbale, physique, etc. Parfois de se dire c'est quoi l'objectif principal sur lequel on va essayer</p>

	<p>définitive. Donc la construction d'un projet de l'élève, pour l'élève, n'a pas été possible. »</p> <p>« Je vous donne l'exemple de l'élève, ..., qu'on a essayé de porter, pour lequel on ne prononçait pas de sanction, on mettait plutôt des mesures conservatoires et pas nécessairement aboutir à une sanction lourde. On a mis en place des commissions éducatives, on a aménagé l'emploi du temps. Comme appui, on n'avait que la famille d'accueil, qui elle aussi, a fini par lâcher l'affaire, et le directeur du service de l'ITEP n'est venu qu'au moment du conseil de discipline, pour nous dire en plus qu'on n'avait pas bien fait notre boulot. Les seuls élèves avec qui on a beaucoup de souci sont des élèves de l'ITEP, et là on est vraiment tout seul. On n'est pas accompagné. »</p> <p>« J'aurais tendance à dire que le meilleur partenariat qu'on ait à l'heure actuelle, c'est avec la mairie. Mais c'est externe. On est toujours sur de l'externe. Si on utilise le dispositif Get up avec la mairie, l'élève va être exclu, mais comme on va contractualiser avec la mairie, on va réfléchir vraiment à l'objectif de cette sanction-là. »</p> <p>Non, on n'associe pas les ESMS à la réflexion de la sanction et de la réparation. Ce n'est pas faute de le vouloir, mais c'est très compliqué d'un point de vue administratif. Moi, j'y ai bien pensé par exemple sur le TIG. C'est une sanction que j'affectionne particulièrement parce qu'elle est réparatrice. Et mon rêve aurait été d'avoir une réelle convention de partenariat avec des associations, quelles qu'elles soient pour justement faire que des sanctions sont éducatives, c'est-à-dire il y a des faits, on va retirer l'élève pendant un certain temps, et</p>		<p>communication est facilitée. Quand ce sont des accompagnements en libéral ou en CMP, c'est plus difficile. Par exemple, le pédopsychiatre du CMP ne vient jamais en ESS.»</p> <p>« Il y a aussi le PRE qui fonctionne plutôt bien pour le 1^{er} degré. »</p>	<p>« Il ne s'agit plus de penser le médico-social comme un milieu à part, mais de le penser comme un appui potentiel pour le milieu ordinaire dans le cadre d'une coopération renforcée. » (cf annexe)</p> <p>« Toute cette coopération avec le médico-social que nous portons au niveau rectorat et ARS, on est bien conscient que ce n'est sûr que ça aille jusqu'au terrain. Moi quand je rencontre des gens de terrain et que je leur parle de cette convention, certains n'en ont jamais entendu parler. »</p> <p>« Ce que dit Sophie Cluzel, c'est qu'il faut essayer de faire bouger le centre de gravité du médico-social vers l'ordinaire. »</p> <p>On ne les appelle plus CAP. Les CAP et les NINA sont devenus des PCPE. CAP et NINA, c'était des dispositifs expérimentaux qui ont vu le jour dans notre région, à l'initiative, notamment de la fondation OVE. Ce qu'on va retrouver maintenant, c'est les EMAS. Le PCPE, il a surtout pour fonction d'amener de la coordination, et on est sur de l'aide directe à l'élève, alors que l'EMAS va apporter des sources indirectes à l'établissement. C'est chapoté par du médico-social qui va émettre à un moment donné des forces soit en direction de l'élève, soit en direction des équipes pour apporter soit de la formation, soit des ressources.</p>	<p>de bosser les prochaines semaines, et de pouvoir l'évaluer régulièrement avec le jeune, pour le valoriser, valoriser ce qui est positif. »</p> <p>« En général, on est assez vigilant sur ses jeunes qui présentent des troubles du comportement, surtout par rapport à leur lieu de scolarisation, et du coup, on essaie d'enclencher, dès le départ, un lien avec l'établissement scolaire pour éviter derrière, les exclusions, définitives notamment. L'idée, c'est de présenter le profil et voir ensemble, les aménagements que l'on pense adaptés et possibles avec le collège, parce qu'on n'a pas tous le même temporel, pas tous les mêmes moyens, pas tous la même vision des choses. »</p> <p>« On essaie de mettre en place des liens réguliers, mais on n'y arrive pas toujours. Lors du premier contact qu'on a avec l'établissement scolaire, on saura d'entrée de jeu si oui ou non ça va être compliqué d'établir un lien et de collaborer. »</p>
--	--	--	--	--	--

	<p><i>du coup ça va montrer à l'institution, à la victime qu'il s'est produit quelque chose, et que pendant ce temps-là, l'élève est pris en charge par, par exemple une association... ça pour moi se serait très éducatif. Mais la réalité, c'est que à chaque fois que j'ai voulu mettre en place des choses comme ça, vous avez toujours des bonnes volontés, tout le monde dit oui c'est génial, mais dès que vous en arrivez à la convention... Moi j'ai eu un cas ici qui m'a vraiment choqué. J'avais conventionné avec les AJD (amis du jeudi et du dimanche, qui ont un atelier de réparation de vélos. L'idée, c'était que quand un élève, au lieu de le mettre trois jours dehors, on le mettait trois jours chez les AJD pour réparer les vélos. Et après avoir conventionné, bien réfléchi aux modalités, la première fois qu'on a envoyé des élèves, et bien le lendemain, on nous disait on ne les prend pas, ils sont ingérables. Il y avait deux élèves dont un de Segpa, sûr. Donc vous vous dites que vous faites une alternative à la sanction, pour éviter de les mettre dehors de manière sèche, vous les envoyer dans une structure qui est censé avoir des gens formés, et au bout d'un jour, on vous dit non non car mise en danger ! Cette alternative-là, elle est compliquée car il y a la responsabilité de l'élève qui m'appartient toujours ».</i></p> <p><i>« Et une fois qu'ils sont référencés, et bien on travaille avec l'ITEP avec qui on a des emplois du temps aménagés. Là, on a un jeune de Segpa, comme ça se passe très mal chez nous, il n'est prié d'aller qu'au Sessad. On des enfants pour lesquels le Sessad vient au collège, on a plein de professionnels qui viennent au collège. Et on a le dispositif CAP. Par contre là, ce sont des gamins qui n'ont pas de notification Pour la collaboration avec ces partenaires sociaux et médico-sociaux, il y a un suivi qui</i></p>			<p><i>Selon les territoires, ça peut être telle ou telle entité qui va intervenir, avec l'idée, qu'en Auvergne Rhône-Alpes, de mailler tout le territoire (c'est justement l'objet de notre prochaine convention). L'idée, quand même, et ça c'est une politique nationale et aussi académique, c'est qu'il ya des grands axes directeurs, et après il faut que les choses, finement se tricotent localement, tout en veillant à ne pas partir dans des disparités énormes qui feraient perdre le sens de cette politique générale. [...] En 2018, on avait environ 100 PCPE en France dont 45 en région Rhône-Alpes. 97 % des personnes accompagnées par un PCPE dans cette région ont moins de 25 ans, alors que dans certaines régions le PCPE sera plus destiné aux adultes ».</i></p> <p><i>« Dans tout établissement scolaire, on devrait créer des SAS pour permettre des temps de répit... Toutes ces actions je les mets dans l'entité PIAL, car à terme, le PIAL, ce n'est pas que de la gestion d'AESH. Si on a vraiment cette communication entre le médico-social et l'ordinaire, l'entité PIAL, c'est un territoire où on s'organise plus largement. »</i></p>	
--	--	--	--	--	--

	<p><i>se fait. Nous, on impulse les choses, après on a les CPE, les professeurs principaux qui assurent le suivi quotidien avec ces professionnels. Il y a aussi, l'infirmière, l'AS ou encore la Psy-EN, avec qui on en parle sur un GPDS ou un point élève. »</i></p> <p><i>« Nous avons une UEE de l'Itep de la M... au sein de notre établissements et les relations se passent très bien. L'enseignant de la classe externalisée est très présent en salle des professeurs. Il est là depuis un certain nombre d'années, et il échange beaucoup avec les collègues, mais pour le moment, il n'y a pas eu de sensibilisation de faite officiellement. Il n'y a que des échanges informels. La classe externalisée fonctionne un peu en vase clos. Il y a eu une inclusion l'année dernière, une qui se met en place cette année pour 8 élèves dans l'UEE. »</i></p> <p><i>« Plusieurs élèves sont également suivis par un Sessad. Les ESMS avec qui on travaille sont faciles d'accès en termes d'échanges. Ils communiquent facilement sur ce qui serait mieux pour accompagner le jeune dans un établissement ordinaire.»</i></p> <p><i>« On va essayer de mettre en place sur une classe de 4^{ème}, dans laquelle un jeune a une notification et d'autres pas encore, un groupe de travail en collaboration avec un Sessad. »</i></p>				
<p><i>Perspectives pour une sanction vraiment éducative</i></p>	<p><i>« Je pense sincèrement qu'on est sur des équipes qui manquent d'outils, qui veulent pas nécessairement être outillées, qui sont comme nous tous, malmenés par l'institution et qui ont beaucoup de difficultés...moi je leur dis il faut que nous, on soit notre propre institution... on doit faire institution. On a un point commun vers lequel on converge, tous, c'est l'élève, les élèves. Et on doit faire œuvre commune</i></p>	<p><i>« L'école doit être bienveillante et je pense que c'est la bienveillance dans la sanction qui fait la justice scolaire. Il faut juste que la sanction soit réfléchie, qu'on propose quelque chose de cohérent, ce qu'on n' a malheureusement pas le temps de faire tout le temps. »</i></p>	<p><i>« La sanction doit être réfléchie, mais on manque vraiment de dispositifs et d'appuis du secteur médical pour accompagner le jeune autour de la sanction. »</i></p>	<p><i>« Je pense que l'outil Qualinclus pourrait aider à réfléchir la question de la sanction à travers des approches préventives d'une part et restauratrices d'autre part. »</i></p>	<p><i>« On nous demande pas forcément de conseil, ou de réflexion commune sur la sanction pour qu'elle soit la plus éducative possible. »</i></p>

	<p><i>autour d'eux. Mais tu as beau avoir des convictions, pour les faire adhérer, c'est compliqué. »</i></p> <p><i>« J'allais dire que notre sanction, ici, elle n'est pas éducative. N'est éducatif que quand on ne met pas de sanction, où là on est sur un registre éducatif</i></p> <p><i>Je mise beaucoup sur l'autoévaluation en me disant ça va les faire réfléchir mais je ne sais pas si je ne mise pas un peu trop sur l'autoévaluation. Dans une AG de profs, personne n'est en deçà de Bac+5. Ils sont tous diplômés en ingénierie éducative, on va dire ça (sourire)... »</i></p> <p><i>« Le côté éducatif de la sanction c'est un peu le parent pauvre. Tout le monde est d'accord sur le principe que la sanction doit être éducative. Par exemple, l'exclusion-inclusion, c'est plus éducatif qu'une sanction sèche, mais on n'a pas les moyens de le faire. [...] La mise en œuvre de choses qui seraient plus éducatives est tellement compliquée que l'exclusion sèche en devient plus facile. On est tous conscients que l'exclusion temporaire ou même parfois le conseil de discipline, n'est pas une solution éducative, mais parfois le contexte fait qu'on n'a pas d'autre solution [...]. Souvent le côté éducatif de la sanction est supposé, soit fantasmé. Que ce soit l'EPL ou l'institution, on considère que c'est suffisant. Il faudrait vraiment un pilotage départemental pour réfléchir à la sanction éducative et sa mise en œuvre. [...] Lorsqu'on admettra que le trouble du comportement, une fois établi, est un handicap et que c'est un handicap qui, même s'il est visible autrement, il est aussi handicapant que pour quelqu'un qui serait aveugle, et bien quand on en sera là, on avancera. »</i></p>				
--	---	--	--	--	--

	<p><i>« Peut-être qu'on gagnerait davantage à donner des illustrations de ce que c'est réellement un trouble du comportement. La question c'est l'empathie. Quoi qu'on en dise dans l'immense majorité des cas, pour les gens, ce qui compte c'est qu'on s'intéresse à eux. Ça veut dire que dans un PPS, un PAP, un PPRE, il y a une variable qui est fondamentale, c'est l'affect. Quoi qu'on en dise, ON s'intéresse à to, ON est inquiet pour toi, ON a envie de t'accompagner. Ça c'est fondamental, ça fait une part importante de la réussite. De ce que j'observe, les personnes qui ont vraiment de l'empathie pour les autres, une réelle volonté éducative, celle qui consiste à dire, j'ai envie de faire progresser des élèves, et bien ceux-là ils n'ont pas forcément besoin d'un PPS ou d'un PPRE pour y aller. Ils ont besoin de formation, d'outils, de soutien. Mais je répète, le comportement c'est plus complexe car ça met la personne en difficulté. ».</i></p> <p><i>C'est envisageable et utile de donner aux professeurs une formation sur les troubles du comportement. Je ne l'ai pas encore mis en place. On va faire une FIL sur l'inclusion. J'en ai parlé aux formateurs et je leur ai demandé d'être aussi sur l'inclusion au sens pédagogique et qu'on traite aussi les problèmes de comportement des élèves. Ils n'ont pas voulu mélanger. Ils ont trouvé que c'était des sujets qu'il fallait traiter séparément. Moi, je suis quand même intimement convaincu que l'ambiance pédagogique va aider le prof à trouver une place pour chacun et une tâche qui correspond à ses possibilités avec une attention particulière, et bien on va aussi limiter le contexte explosif qui va conduire un élève à escalader. »</i></p> <p><i>« Les profs manquent de formation, et je dirais même n'ont pas suffisamment de compétences dans les recrutements. On continue à recruter des profs que sur des</i></p>				
--	---	--	--	--	--

	<p><i>savoirs disciplinaires et de la didactique.»</i></p> <p><i>« Je pense qu'il y a plusieurs éléments. Un élément, c'est la formation, c'est-à-dire que les modules de formation soient beaucoup plus poussés que ce qu'ils ne sont aujourd'hui. Il faudrait mettre des éducateurs, des psychiatres et des pédagogues à la même table. Je pense que le plan de formation des enseignants ne les prépare pas du tout à ce type de gamin. Ils commencent tout juste à comprendre la différence entre un dyslexique et un dyscalculique, donc là c'est encore pire. Et puis après, c'est au quotidien : qu'est-ce qu'on met en place, avec quels partenaires ? Le travail partenarial fonctionne. Mais il faut reconnaître que parfois, on est un peu plus demandeur, mais le corps médical a un peu de mal. On est au cas par cas après. »</i></p> <p><i>« Ce n'est pas formalisé, mais par rapport aux expériences qu'on pu vivre, si on reprend l'exemple des élèves de la classe externalisée qui ont explosé en début d'année, au moment de l'explosion, on n'a pas repris les faits. Dans un premier temps, celui qui a réussi à établir un lien avec le gamin pour essayer de le faire retomber et le mettre en sécurité. Et dans un deuxième temps, on a reçu ces jeunes pour reprendre ce qui s'est passé, et en leur demandant une lettre d'excuses qu'ils ont d'ailleurs rédigée. Dans cet établissement, les personnels comprennent qu'il faut différer et qu'une sanction peut ne pas tomber tout de suite. »</i></p>				
--	--	--	--	--	--

Analyse : croisement des données

Hypothèses	Chefs d'établissement /CPE	ERSH	Conseillère technique ASH auprès du recteur	Personnels ESMS	Questionnaires enseignants 72 retours
<p>Plus de visibilité accordé au handicap généré par les troubles du comportement (via le projet d'établissement ou le RI ou autres supports comme la formation interne/externe)</p>	<p>Les chefs d'établissement, dans leur majorité, ne sont pas favorables, à des rubriques spécifiques relatives aux différents handicaps, dans le projet d'établissement. Certains parlent « d'étiquetage stigmatisant » des élèves, quand d'autres soulignent qu'on ne réfléchit par un projet d'établissement pour une toute petite minorité d'élèves, qui risquerait, elle, de faire croire que l'établissement se spécialise dans tel ou tel handicap. Enfin, une cheffe d'établissement précise que la formalisation n'est pas toujours efficiente. Elle peut même être interprétée comme une injonction qui soulève davantage de résistances que lorsqu'on privilégie le dialogue, la communication et la formation. Quant au règlement intérieur, tous reconnaissent le caractère illisible, voire indigeste du document. Ils réfléchissent tous, avec des stratégies et des supports différents, à transformer le RI en support lisible et compréhensible pour toute la communauté éducative. En revanche, comme pour le projet d'établissement, tous estiment qu'une formalisation autour de la sanction et de son accompagnement pour les élèves</p>	<p>L'ERSH pense que la formation des personnels est la clé. Mais elle pense également que les équipes ne sont pas assez au courant de tout ce qui est possible au niveau Éducation nationale et ASH, et ne font pas assez appel aux formations qui sont ouvertes ou proposées.»</p>	<p>À partir de l'année prochaine, il a été décidé que tout professionnel de l'Éducation nationale qui réussira un concours, qui sera donc en formation initiale, à l'INSPE, en l'occurrence pour les PE, les PLC, les PLP et les CPE, aura un module minimum de 25 heures sur l'école inclusive. Donc ça devient obligatoire.</p> <p>L'académie de Lyon propose un plan de formation qui consacre plus de 20% de son budget à l'école inclusive.</p>	<p>Les personnels médico-sociaux informent sur la situation du jeune et des accompagnements estimés nécessaires. La coordonnatrice de parcours et la neuropsychologue du Sessad disent ne pas avoir été sollicitées pour une information générale sur les TCC au sein des établissements scolaires. Elles sont néanmoins, avec l'accord de leur chef de service, pas contre cette idée.</p> <p>Le collège O, par exemple, a sollicité l'enseignant de l'UEE Itep, hébergée par l'établissement, pour intervenir dans une formation interne qui a pour objectif de mieux expliciter les besoins des élèves avec TCC, et d'amener les personnels à différer leur réaction face à un élève en crise.</p>	<p>Sur 65 réponses, seulement 5 enseignants associent les troubles du comportement à la notion de handicap. 4 évoquent les besoins particuliers ou les adaptations nécessaires pour ces élèves et 10 enseignants parlent d'élèves qui ont du mal à gérer leurs émotions et du mal à se maîtriser malgré eux. Sinon la majorité des enseignants décrivent les élèves avec TCC comme des élèves qui ont un problème avec le cadre et la norme. Certains associent ce trouble à l'agressivité : <i>“ élève qui ne tient pas en place, qui agresse les autres”</i> ; à une détresse affective : <i>“élèves avec troubles autistiques reconnus et autres avec détresses affectives diverses”</i> ; <i>“les élèves sans cadre constructif et harmonieux avec la famille”</i>.</p> <p>76,4% des enseignants déclarent ne pas avoir suivi de formation relative à l'accompagnement des élèves avec TCC. Si l'on met de coté les enseignants spécialisés, on constate que peu d'enseignants ont bénéficié de formation dans le cadre du PAF ou de FIL. Certains parlent de formation interne à l'établissement.</p>

	<p>avec TCC, n'est pas envisageable. Tous parlent de la formation comme la solution pour conduire les équipes à reconnaître et prendre en compte ce handicap. Deux chefs soulignent que la formation en interne fonctionne sur le principe du volontariat. Et qu'on n'arrivera pas à mobiliser certains enseignants. Aussi, ils estiment que la solution est de réformer la formation initiale, que celle-ci doit être plus conséquente et amener les futurs enseignants à réfléchir la différenciation comme une donnée incontournable dans la mise en oeuvre de leurs pratiques, et enfin la formation initiale doit les amener à réfléchir la prise en charge globale de l'élève.</p>				<p>La très grande majorité des enseignants (76,8%) déclarent être volontaires pour une formation afin de mieux connaître et appréhender ce public d'élèves. Sur le reste des réponses, on peut entrevoir trois résistances :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une méfiance vis-à-vis des formateurs potentiels : <i>"oui, si c'est une formation faite par un psychologue qui connaît ce sujet"</i> ; <i>"tout dépend du type de formation et qui la dispense"</i>. - une méfiance vis-à-vis de l'institution à pallier les difficultés de gestion de ces élèves en termes de volonté et de moyens : <i>"nous savons pertinemment que le manque de moyens dans les établissements et des effectifs trop importants sont la principale cause de nos échecs dans les différents dispositifs que l'on met en place"</i>. - enfin, la dernière résistance concerne les convictions personnelles et la motivation individuelle : <i>"désolée, mais je n'ai pas envie"</i> ; <i>"peu convaincu de l'efficacité d'une telle formation"</i>. <p>Selon une petite majorité d'enseignants (50,7%), leur établissements utilise des supports/outils pour réfléchir en équipe l'accompagnement des élèves avec TCC.</p> <p>18 enseignants évoquent le PPRE alors que seulement 4 parlent du MOPPS. Certaines initiatives locales apparaissent dans certains établissements comme</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>la création d'un SAS, pour les élèves exclus de cours, dont les élèves TCC bénéficient également. Ce SAS, après échanges avec la CPE de l'établissement, est à la fois un lieu de décompression mais aussi un lieu de travail animé par des enseignants volontaires qui font travailler les élèves sur le travail en cours en classe au même moment. Les échanges informels (discussions, réunions ponctuelles) ont également été cités comme un moyen de réfléchir l'accompagnement de ces jeunes.</p> <p>52 des 69 enseignants ayant répondu à cette question affirment que les élèves avec TCC peuvent poursuivre une scolarité en ordinaire. 33% d'entre eux rappellent la nécessité de l'inclusion ou l'impératif de la loi de 2005, ou encore insistent sur le fait que ces jeunes <i>"vivent une vie ordinaire et doivent y être préparés."</i> Un autre enseignant défend également cette idée : <i>"l'inclusion est primordiale. Ces élèves deviendront des adultes qui ne seront pas cloîtrés entre 4 murs".</i></p> <p>25% d'entre eux parlent d'une scolarité en ordinaire possible sous conditions : <i>"si le trouble est endigué par un professionnel"</i> ; <i>"si les conditions d'accompagnement sont réunies"</i> ; <i>"s'il y a une prise en charge Itep"</i> ; <i>"il leur faut un emploi du temps aménagé et un dispositif relai pour travailler"</i></p>
--	--	--	--	--	--

					<p><i>autrement</i>”.</p> <p>En revanche, une petite minorité estime difficile la poursuite d’une scolarité en ordinaire. Quelques enseignants soulèvent, comme a pu l’exprimer la coordinatrice de parcours Sessad lors de l’entretien, la question des effectifs et la violence que le grand groupe peut générer sur l’élève avec TCC.</p>
Collaboration ESMS, Libéral/EN	<p>Pour certains, la collaboration est encore jugée compliquée (2 établissements sur 4),</p> <p><i>“Par exemple, avec l’ITEP d’à côté, c’est vraiment compliqué. Pour vous dire, combien on a pu faire de conseils de discipline... Je crois qu’on a fait deux conseils de discipline sur des élèves d’ITEP, sur ces deux dernières années, et on n’a pas réussi à échapper à l’exclusion définitive. Donc la construction d’un projet de l’élève, pour l’élève, n’a pas été possible. “</i></p> <p><i>“Non, on associe pas les ESMS à la réflexion de la sanction et de la réparation. Ce n’est pas faute de le vouloir, mais c’est très compliqué d’un point de vue administratif.”</i></p> <p>Néanmoins, pour beaucoup, cette collaboration est nécessaire pour une prise en charge globale de l’élève et pour aider les équipes EN à trouver des solutions.</p>	<p>La collaboration ESMS/EN est de plus en plus facile. Les personnels médico-sociaux interviennent de plus en plus dans les établissements scolaires. En revanche, la collaboration avec le monde libéral ou le CMP reste compliquée.</p> <p><i>“ La collaboration est souvent facile car avec les dispositifs , les personnels médico-sociaux viennent de plus en plus dans les établissements scolaires, et la communication est facilitée. Quand ce sont des accompagnements en libéral ou en CMP, c’est plus difficile. Par exemple, le pédopsy du CMP ne vient jamais en ESS.”</i></p>	<p>Elle est même parfois jugée intrusive (cf la réflexion de la CTASH à propos d’une IEN de circo qui ne comprenait pas qu’une neuropsychologue demande des informations à l’école).</p> <p>C’est une collaboration qui va devenir incontournable dans le cadre de l’école inclusive et de la future convention ARS Rhône-Alpes/Éducation nationale (académie) .</p> <p><i>« Il ne s’agit plus de penser le médico-social comme un milieu à part, mais de le penser comme un appui potentiel pour le milieu ordinaire dans le cadre d’une coopération renforcée. » (cf annexe)</i></p>	<p>La coordinatrice de parcours du Sessad S... déclare que la collaboration avec les collèges est plus ou moins facile, en fonction des personnels et de leur disponibilité : <i>“On essaie de mettre en place des liens réguliers, mais on n’y arrive pas toujours. Lors du premier contact qu’on a avec l’établissement scolaire, on saura d’entrée de jeu si oui ou non ça va être compliqué d’établir un lien et de collaborer.”</i></p>	<p>Face au comportement perturbateur dont les élèves avec TCC peuvent témoigner, 20 % des enseignants qui ont répondu à l’enquête déclarent avoir sollicité les éducateurs de l’Itep ou du Sessad qui accompagnent le jeune.</p> <p>Une enseignante avec qui j’ai échangé de manière informelle m’a expliqué qu’elle travaillait étroitement avec l’éducatrice Sessad de l’un de ses élèves qui présente des TCC. Elles ont construit ensemble une fiche de suivi, utilisée quotidiennement en classe par le jeune dans le but de l’aider à réfléchir son attitude en fonction de certains attendus arrêtés préalablement avec lui.</p> <p>Des enseignants de REP+ parlent du dispositif CAP. Ce dispositif s’appuie sur une convention cadre entre l’ARS et l’Éducation nationale. Il permet de déployer des moyens du Sessad de G... au service des élèves du collège L pour accompagner des élèves avec TCC ou susceptibles de l’être et qui ne bénéficient pas d’accompagnement</p>

					thérapeutique ou éducatif.
Changer les pratiques quant à l'exercice d'autorité à travers la réflexion sur la sanction et sa mise en œuvre	<p>Les formateurs CAPPEI, ou spécialistes particuliers, devraient intervenir dans la formation initiale pour aider les jeunes stagiaires à développer des compétences dans l'interaction avec un public d'adolescents qui présentent telles ou telles spécificités comportementales.</p> <p>L'aspect éducatif de la sanction, pour reprendre l'idée formulée par deux des chefs d'établissement interrogés, est reléguée au second plan par manque de moyens humains et financiers, par manque de temps à accorder à la réflexion, par l'urgence de certaines situations, par manque de structures d'appui : <i>"On est tous conscients que l'exclusion temporaire ou même parfois le conseil de discipline, n'est pas une solution éducative, mais parfois le contexte fait qu'on n'a pas d'autre solution"</i>.</p> <p>Ce chef d'établissement évoque même le caractère fantasmé de l'aspect éducatif conféré à la sanction prononcée. Selon lui, sans réflexion élargie, dans laquelle l'institution serait partie prenante, le caractère éducatif restera un parent pauvre de la sanction. Le chef d'établissement du collège M, dit quant à elle, qu'on ne peut pas compter sur</p>	<i>« La sanction doit être réfléchie, mais on manque vraiment de dispositifs et d'appuis du secteur médical pour accompagner le jeune autour de la sanction. »</i>		Pas d'intervention sur la sanction	<p>71% des professeurs ayant répondu au questionnaire précisent qu'aucun travail de réflexion collective sur la sanction n'a été engagé au sein de leur établissement. Sur les 20 réponses qui manifestent au contraire l'engagement d'une réflexion, 13 enseignants parlent d'une réflexion qui s'appuie sur le règlement intérieur, 4 parlent d'une réflexion qui s'appuie sur le projet d'établissement et 3 sur parlent d'autres supports internes à l'établissement.</p> <p>Pour la grande majorité des enseignants la sanction permet de poser des limites (74,6% des 71 réponses exprimées) et de rappeler les règles de vie en communauté. Seuls 2 enseignants évoquent la sanction comme un moyen de prendre conscience des erreurs et 16 évoquent la sanction comme un moyen d'aider l'élève à intérioriser la règle.</p> <p>La distinction entre punition et sanction n'est pas appréhendée de la même manière pour tous.</p> <p>Si la majorité des enseignants a bien saisi la distinction administrative entre les 2 actes, tous ne leur confèrent pas les mêmes visées.</p>

	<p>l'institution pour cette question. Elle essaie de mobiliser et fédérer les équipes sur l'idée qu'il faut que le collège soit sa propre institution dont chaque professionnel doit converger vers l'élève.</p>				<p>Sur 65 réponses obtenues, 23 enseignants pensent que la punition est portée pour des faits moins graves ou peu répétés et que la sanction comporte un caractère plus officiel. Un enseignant écrit d'ailleurs : « <i>la punition est "officieuse", cela reste entre le prof et l'élève dans le cadre du cours</i> » .</p> <p>Par ailleurs, certains enseignants déplorent le caractère moins objectif de la punition : « la punition n'est là que pour punir, la sanction vise à "réparer" ce qui a posé problème.» ; « la punition est répressive alors que la sanction a peut-être plus une dimension de réparation » ; « la punition est moins objective, la sanction est plus cadrée » ; « la punition est souvent bête, la sanction est en accord avec l'éducatif » ; « la punition est arbitraire et infligée à un instant T. La sanction intervient après un manquement connu et acceptée de tous ».</p> <p>Alors que d'autres trouvent la sanction plus pédagogique : « la sanction vient pénaliser l'élève quand la punition a un rôle pédagogique » ; « la punition a un rôle pédagogique : comprendre certaines limites, la nécessité de respecter les règles communes. La sanction a un aspect plus administratif : elle est une réponse de l'administration au comportement problématique d'un élève.</p> <p>Pour la majorité des enseignants qui ont répondu au</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>questionnaire, la sanction éducative est une sanction qui permet à l'élève de réfléchir, de revenir sur ses actes et d'évoluer. Quelques enseignants pensent que la sanction, en l'état actuel des choses est "une réponse avant tout institutionnelle qui n'a pas de vertu proprement éducative".</p> <p>Enfin, même si quelques-uns pensent que l'exclusion temporaire n'est pas constructive, à moins d'un accompagnement de l'élève pour l'aider à réfléchir et ne pas prendre de retard dans le travail proposé pendant son absence forcée, une faible majorité défend l'efficacité de l'exclusion temporaire qui peut permettre de faire souffler la classe et d'envoyer un message fort à la famille. Un enseignant parle de la nécessité de garder le contact avec la famille et ajoute que : <i>"l'élève devrait être réellement mobilisé par le biais d'une réflexion sur les raisons de l'exclusion avec consultation d'un éduc spé ou d'un psychologue"</i>.</p> <p>80% des enseignants pensent que les sanctions doivent être adaptées et tenir compte de la situation de handicap dans laquelle se trouvent les élèves avec TCC.</p> <p>Plusieurs rappellent qu'il s'agit de faire preuve de bienveillance et d'aider ces élèves à poursuivre leur scolarité en les valorisant dès que l'occasion se présente, mais il est parfois difficile</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>d'adapter les réponses : "il est difficile de punir un élève « malade » mais l'inclusion dans une classe à 30 élèves ne permet pas toujours d'accepter les dérives". Néanmoins quelques enseignants insistent sur le fait qu'on ne peut pas totalement tout adapter : "dans le règlement intérieur, les punitions et les sanctions doivent être un minimum communes à tous pour que le collège en tant que communauté continue d'exister" ; "le savoir-être/vivre et le respect des personnes sont des valeurs qui s'appliquent à tous".</p>
--	--	--	--	--	---

Annexe 6 : Retranscription intégrale de l'entretien semi directif auprès du chef d'établissement M (CEM)

AG : Bonjour, je réalise une recherche sur les élèves présentant des troubles du comportement au sein des collèges, et plus particulièrement comment la sanction est pensée pour ces élèves, qui sont déjà dans un cheminement d'exclusion de par leurs difficultés. Je vous remercie de ce temps d'échange.

Tout, d'abord, pouvez-vous vous présenter, et présenter votre parcours ?

CEM : Je suis « ». Je suis cheffe d'établissement depuis 11 ans. J'ai fait le parcours action-formation à l'ESEN sur les élèves en situation de handicap, en 2012, car j'étais dans un établissement avant où on accueillait beaucoup d'enfants d'ITEP. Ces élèves étaient pensionnaires à l'ITEP mais étaient scolarisés dans l'établissement. Ils avaient tous des troubles de la conduite et du comportement. Ils étaient prioritairement inscrits en Segpa et le problème s'est posé quand ils sont arrivés en 6^{ème}, puisque 80% de l'effectif de la classe de 6è Segpa étaient en ITEP. Ils ont fait leur année avec difficulté. On n'était pas du tout dans le registre de la sanction car l'objectif c'était au moins de les faire rester dans la salle de classe. En 5^{ème}, ça commençait à devenir compliqué. En plus, il y avait des élèves qui avaient des déficiences qui commençaient à apparaître physiquement.

Alors on s'est posé la question, en 4^{ème}, qu'est-ce qu'on fait ? L'orientation arrivait et c'est là qu'on a mis en place au sein de l'établissement un travail sur les troubles de la conduite et du comportement, en partenariat avec le lycée voisin, et on s'est dit qu'il fallait vraiment travailler sur le parcours individuel de formation. Là, on a beaucoup réfléchi. On a réussi à emmener une équipe d'enseignant et on a commencé à réfléchir aux prises en charges à mettre en place. Il y avait évidemment des sanctions, mais la sanction était vraiment réfléchie en équipe, de manière évidemment à ne pas exclure, puisqu'on ne peut pas à la fois inclure et exclure. Donc c'était comment on garde l'élève. S'il y avait des exclusions à mettre en place, on les mettait avec le lycée professionnel en partenariat : c'était un mini-stage en fait. À la fin, on était content. On a mis deux ans et ils ont tous eu une orientation qui a réussi à aboutir... ça nous a fait travailler dix-huit mois. On a travaillé avec des pédopsychologues, des éducateurs. On a travaillé avec une fille qui était à l'IUFM de Reims, ..., avec qui on a beaucoup travaillé sur la prise en charge de l'élève, et là on ne réfléchissait pas tellement en termes de sanction comme on peut l'entendre.

AG : Mais comment ce projet était financé ?

CEM : C'était financé par personne. C'était les bonnes volontés et nos partenaires intervenaient gratuitement.

Ce qu'il faut comprendre, c'est que les TCC n'est pas un handicap qui est politiquement correct, parce que ça ne valorise pas l'enseignant, au contraire. Quand tu as un élève qui est non voyant ou malentendant, tout le monde est ravi de mettre toutes les compensations en place. Moi, je n'ai jamais eu un enseignant qui allait refuser de donner son devoir deux semaines avant pour que son devoir passe au four pour que l'élève puisse lire en relief ou qu'il fallait retranscrire en braille, ça pose de problème à personne. Mais un élève qui a des TCC, ça met tellement l'enseignant en difficulté et il ne comprend pas quand on lui explique que l'élève ne peut pas faire autrement ou qu'on ne demande pas à un élève non voyant de voir. On ne demande pas non plus à un élève

malentendant d'entendre mais à un élève qui a des TCC, on va lui dire « comporte-toi bien ». Donc à partir de là, c'est assez compliqué.

Dans ce collège, je pense que la CPE que vous avez rencontré avant moi, a dû vous dire qu'il y a des sanctions qui sont portées, mais elles sont de moins en moins lourdes.

AG : Est-ce qu'elles sont réfléchies en équipe ? Et pour quels motifs principalement ?

CEM : Elles ne sont pas réfléchies en équipe. C'est au moment, où nous, en tant que chef d'établissement, on voit avec le CPE, et quand on sent que ça commence à dériver, on va privilégier la commission éducative quand même. Mais quand on voit des élèves pour lesquels il y a déjà énormément de suivi et qu'à un moment donné il faut passer par la sanction, ça va être très compliqué. Sincèrement, je trouve qu'ici, c'est très compliqué.

AG : Ici, c'est-à-dire ? Cet établissement ? Cette académie ?

CEM : Ici, c'est certain la sanction n'est pas réfléchi en équipe, mais au niveau de l'académie, je ne suis pas certaine que ce soit bien réfléchi non plus. On n'arrive pas non plus à collaborer avec les établissements médico-sociaux. Par exemple, avec l'ITEP d'à côté, c'est vraiment compliqué. Pour vous dire, combien on a pu faire de conseils de discipline... Je crois qu'on a fait deux conseils de discipline sur des élèves d'ITEP, sur ces deux dernières années, et on n'a pas réussi à échapper à l'exclusion définitive. Donc la construction d'un projet de l'élève, pour l'élève, n'a pas été possible.

AG : Et vous savez combien de temps il a fallu pour que ces deux élèves soient à nouveau scolarisés ailleurs ?

CEM : Non.. Je pourrais trouver éventuellement.

Je vous donne l'exemple de l'élève, ..., qu'on a essayé de porter, pour lequel on ne prononçait pas de sanction, on mettait plutôt des mesures conservatoires et ne pas nécessairement aboutir à une sanction lourde. On a mis en place des commissions éducatives, on a aménagé l'emploi du temps. Comme appui, on n'avait que la famille d'accueil, qui elle aussi, a fini par lâcher l'affaire, et le directeur du service de l'ITEP n'est venu qu'au moment du conseil de discipline, pour nous dire en plus qu'on n'avait pas bien fait notre boulot.

Les seuls élèves avec qui on a beaucoup de souci sont des élèves de l'ITEP, et là on est vraiment tout seul. On n'est pas accompagné. Pourtant on essaie. On va passer par l'aménagement du temps de scolarité, en se disant, on va réduire le temps de présence, mais il faudrait que ce soit mieux réfléchi. Parce que réfléchir au temps de présence au collège, d'accord, mais le reste du temps, si l'enfant n'a pas de prise en charge et que l'enfant soit au domicile, seul, devant sa console en gros (silence) ? Est-ce que c'est la solution, je n'en suis pas certaine.

AG : Et quelle est la place des apprentissages dans tout ça ?

CEM : C'est exactement ça. Par exemple, on a fait un aménagement sur un élève, qui ne tient pas. Et bien il ne va pas être en classe ITEP. Finalement, on se rend compte que ce gamin, on le garde en technologie car c'est le seul enseignant qui ne l'a jamais exclu. On fait technologie et EPS et le reste du temps, même s'il y a des ateliers à l'ITEP, la question des apprentissages... On va être sur des

compétences psychosociales en EPS et en technologie mais sur le reste... On lui évite un conseil de discipline mais on lui évite aussi des apprentissages.

AG : Mais à votre avis, à l'échelle de l'établissement, qu'est-ce qu'on pourrait faire ?

CEM : La CPE a dû vous dire qu'on a décidé d'utiliser le PPRE. On arrive aussi à travailler avec la mairie. Il faut savoir que les PPRE, dans l'établissement, n'étaient pas systématisés. On commence à refaire des PPRE. Les PPRE, c'est quand même 2006 ! Si je compte le nombre de PPRE en quinze ans, je ne sais pas s'il y en a trois par an.

AG : Peut-être que les enseignants n'imaginent pas le PPRE comme un outil de travail pour les compétences sociales mais juste des compétences liées aux attendus dans chaque discipline ? Les enseignants sont-ils conscients ou d'accord avec le fait que ce sont certes des pédagogues, mais aussi des éducateurs ?

CEM : Effectivement, pour certains, ça peut être compliqué.

D'un point de vue stratégique, je pensais que c'était une bonne idée... Moi je suis arrivée en 2018, et à la rentrée 2019, quand j'ai vu un peu comment fonctionnait l'établissement, je me suis dit qu'il faut qu'on arrive à travailler ces questions-là. Comment on prend en charge un élève dont le comportement ne correspond pas aux codes scolaires attendus par les enseignants. Le problème est là, c'est l'attente de l'enseignant et comment l'élève va y répondre. Les gamins, on est bien d'accord, vont découvrir vraiment ce qu'est le code scolaire à leur entrée en 6^{ème}. Mais on estime que quand il rentre en 6^{ème}, il doit exactement savoir comment il faut se comporter au collège. À aucun moment, il y a une explicitation des attentes. C'est stipulé dans le règlement intérieur. Ils ne lisent même pas le jour de pré-rentrée et le 3 septembre, tout doit fonctionner. Et bien non, non ! C'est pas comme ça. Va voir comment fonctionne une école. Va voir comment fonctionne l'enseignant de primaire et tu vas voir le palier qu'il faut franchir par rapport à nous, nos attentes au collège.

D'ailleurs je vais même vous dire... nos attentes aujourd'hui, elles ne sont peut-être même plus légitimes ou elles ne sont plus en adéquation.

AG : En adéquation avec quoi ?

CEM : En adéquation avec les élèves, avec leur manière d'apprendre aujourd'hui. Vous imaginez quand même que l'acte pédagogique, pour certains enseignants, il n'a pas changé depuis cinquante ans.

AG : Mais alors les jeunes professeurs ? C'est une sorte d'héritage inconscient ? C'est nos propres systèmes de valeurs qu'on n'arrive pas à dépasser ? C'est peut-être aussi la question de la vision globale de l'élève qu'il faut interroger ?

CEM : La question de la prise en charge globale de l'élève est en effet cruciale. On est rentré dans le dispositif ABMA (aller bien pour mieux apprendre). On a fait pas mal de rencontres. J'ai fait venir un psychosociologue, Arnaud Pirodon qui est psychosociologue du travail. Je l'ai fait venir pour qu'on réfléchisse. On a travaillé sur des extraits de films, sur le positionnement de l'éducateur... et bien ça ne bouge pas encore.

On est rentré aussi dans la démarche « ATOLE ». C'est Jean-Philippe Lachaux qui a lancé le truc. C'est comment tu travailles l'attention. C'est J..., une enseignante spécialisée de la Segpa qui a suivi toute la formation.

AG : Vous passez par des personnes ressources pour informer, former vos équipes ?

CEM : Oui, c'est ça. Et puis, on a candidaté pour pouvoir... Entre le confinement du printemps 2020 et la situation qui se profilait pour la rentrée suivant, on a réfléchi avec J..., et on s'est demandé si on relançait le truc. S'il faut repartir sur un truc qui va nécessiter que les enseignants se remettent en question et prennent du recul sur leurs pratiques... Si vous voulez, vu les conditions de rentrée, on s'est dit ce n'est peut-être pas le bon moment pour le faire. Mais l'objectif, c'est bien de se dire comment avec la pédagogie, on va aller chercher ces élèves-là, qui ont des troubles de l'attention aussi, et comment on va aller les chercher pour que l'acte pédagogique ait du sens chez l'élève et qu'il ne s'ennuie pas. En gros, un élève qui fait le bazar, c'est un élève qui s'ennuie.

Donc le dispositif « ATOLE », on va recommencer. On se voit lundi ou mardi, avec quelques enseignants qui avaient décidé d'y participer. Donc on pensait que ça, c'était aussi une entrée. Moi, j'avais envisagé de faire venir la psychologue de l'ITEP pour un temps de formation par demi-journées pour vraiment une explication des troubles et des choses à mettre en place. On avait vu ça aussi avec E..., ERSH, qui travaille lui sur les compensations qui sont possibles, à mettre en place pour les TDA, TDA/H ou pas H d'ailleurs... pour essayer un peu d'élargir la vision des enseignants. Parce que, ce qui conduit globalement à la sanction, c'est le comportement en cours. (silence)

AG : Au-delà de faire venir des intervenants extérieurs pour les informer, voire les former, pour ceux qui sont volontaire du coup, est-ce que sur l'écriture du projet d'établissement, c'est quelque chose qui peut être pensé ?

CEM : Oui. De manière globale, je vous dirais qu'on appellerait ça les élèves à besoins éducatifs particuliers.

AG : oui mais peut-être avec un « pointage particuliers » car ces élèves sont ceux qui posent le plus de problèmes aux enseignants, non ?

CEM : Expliquer finalement qu'est-ce que c'est les TCC, pourquoi il y a trouble de la conduite et du comportement. Est-ce que c'est quelque chose qui va d'être d'origine structurelle ou organisationnelle ? Est-ce que c'est une conséquence éducative ou une carence éducative au début, ou est-ce que c'est un désordre biologique, psychologique ?

AG : Mais comment se déplacer de ses aprioris sur ce qu'est un bon élève, de sa propre culture, de sa propre éducation et ne pas rejeter la faute sur l'éducation parentale ?

CEM : Si vous voulez pour les enseignants, l'origine du problème est externe et la solution est externe. Tant qu'on restera sur ça, on n'arrivera pas à fonctionner. Tant que la question de la prise en charge de l'élève ne sera pas globale et tant que tout le monde n'aura pas en tête que la prise en charge de l'élève doit être globale et qu'un élève, il est en situation d'apprentissage quand on crée des conditions d'apprentissage. Et pour les élèves avec des troubles du comportement, on ne crée pas les conditions d'apprentissage. En conseil de classe, par exemple, ça va être de toutes façons, « il

n'écoute rien, il n'est pas attentif ». Mais ça, c'est une description des symptômes. Mais on va pas avoir « on a essayé de mettre ça en place ou on lui a permis de... ». Par exemple, il y a des élèves à qui on a permis d'aller à l'infirmerie, d'aller voir l'assistante sociale et d'avoir un temps de décompression. Et peut-être de ne pas tout mettre en place pour que la situation de crise ne dégénère pas quand tu vois que la situation de crise est là. Un élève, ça te prend une demi-seconde pour l'exclure et cinq minutes pour le garder, de lui dire « écoute, c'est bon, tu prends cinq minutes, tu ne fais pas l'exercice, on le fera après ».

AG : Au niveau de la gestion de la crise, ou du moins gestion de la classe ou de la gestion de conflit, des choses sont-elles mises en place au sein de votre établissement ?

CEM : non

AG : Des sensibilisations peut-être ?

CEM : On a essayé de le faire dans le cadre de « aller bien pour mieux apprendre » où on partait sur un débat. Les deux fois, on a choisi des extraits de film pour faire émerger les questionnements...il faut savoir qu'on est sur un établissement qui a pas mal souffert et qui vit encore sur pas mal de drames, moi j'étais étrangère à ça, donc je me suis dit qu'il faut que peut-être on entre sur ça, avec pour questions : qu'est-ce qui fait équipe ? Et une fois qu'on a travaillé sur la notion d'équipe, de dire maintenant, quels problèmes on rencontre ? Et les problèmes qu'on rencontre, quelles solutions on va essayer de mettre en place, et pourquoi on les rencontre les problèmes ? Quand on a telle ou telle situation, comment on réagit ? Qu'est-ce que ça génère ? Si on exclut ? Pourquoi on exclut ? Comment on fait revenir l'élève après une exclusion ? Mais on n'arrive pas à dépasser ça ; On est en phase d'évaluation d'établissement et ça on n'y arrive pas.

AG : Pourquoi, selon vous ?

CEM : Il n'y a pas vraiment une culture professionnelle. La question de la didactique, par exemple, je suis toujours quand tu parles de la didactique avec un enseignant qui ne va pas aller chercher des choses sur la didactique de sa discipline. Alors qu'un jeune stagiaire ne soit pas nécessairement au fait de la didactique de sa discipline, d'accord mais les plus expérimentés ?

AG : Du coup, comment se positionnent les enseignants ici ?

CEM : Ils vont être sur de la connaissance descendante ? L'évaluation par compétences, par exemple, on n'y est toujours pas, même année que le PPRE, 2005.

Moi j'ai quitté un établissement, j'ai mis deux ans et dix minutes pour faire du tout compétences. Mais ici, c'est très compliqué. Et pour trouver les bonnes solutions, moi je ne les trouve pas encore. On progresse, mais je ne les trouve pas. Quand je suis arrivée ici, je me suis dit, ils étaient en REP, et même si le collège est sorti du REP en 2014, je supposais que les équipes devaient être un peu en avance. Donc quand je suis arrivée, je m'imaginai un vrai travail d'équipe. Si je regarde, quand je fais le rapport pédagogique, les individus font tous des choses. Chacun fait des tas de choses. J'ai même une enseignante qui travaille en îlots bonifiés et ce qu'elle fait c'est remarquable, et là, il n'y a pas d'exclusion de cours. Elle a pourtant des élèves qui sont tout autant difficile que les autres, mais le système mis en place fait qu'il n'y a pas un élève exclu...

AG : C'est peut-être son seuil de tolérance aussi ?

CEM : Non, c'est A... qui fait ça et ce qu'elle a mis en place, elle a réfléchi. Et aujourd'hui, du fait du protocole sanitaire, elle ne peut plus travailler en îlots bonifiés, en tout cas, elle n'a plus les conditions matérielles pour le faire. Et cette enseignante me disait que ça lui manquait vraiment beaucoup. Je suis allée la voir travailler plusieurs fois, avec des élèves tout aussi difficiles que les autres enseignants, et bien la situation de crise n'émerge pas.

AG : On ne peut pas s'appuyer sur son fonctionnement ?

CEM : Le problème ici, c'est que les professeurs qui créent, qui innent ne vont pas dispenser la bonne parole. Ils refusent de formaliser.

AG : ça viendrait de quoi ?

CEM : je ne sais pas. Après les habitudes d'établissement... Je crois qu'on a été sur des chefs d'établissement assez paternalistes où on ne met surtout pas l'enseignant dans une situation délicate. C'est aussi le prix de la paix sociale.

Moi, je pensais qu'avec l'évaluation de l'établissement, on allait (interruption de phrase)... On a fait le premier de temps de travail avant les vacances de Noël. Moi je passais de groupe en groupe. De s'autoévaluer, c'est se regarder faire. Et bien non. Ils soulèvent un problème et ils disent, il faut faire ça. Ils n'arrivent pas à se dire qu'ils font partie du système.

Je vais refaire un groupe de travail pour réfléchir sur l'évaluation par compétences. On n'évalue pas par compétences. On va alors partir du principe, pourquoi on n'évalue pas par compétences ?

Ensuite on a progressé aussi sur le carnet de correspondance. On s'est rendu compte qu'il était symboliquement un enjeu et pour l'élève et pour l'enseignant car il y a des enseignants qui peuvent rester dix minutes pour récupérer un carnet de correspondance. Et donc les profs passent par pronote. Nous on a accès aux données, les parents ont accès aux données et tu n'as plus cet enjeu autour d'un bout de papier. Certains vont dire c'était mieux quand on avait le carnet de correspondance. Et bien non ce n'était pas mieux. On achetait, on remplaçait deux cents carnets de correspondance dans l'année. Depuis, je ne sais pas si on en a remplacé trente. Ils ne les perdent plus, ne les jettent plus et surtout personne n'a envie de se promener avec son passif

AG : un passif qui te colle à la peau, c'est ce que vous insinuez ?

CEM : Oui c'est ça. Là je pense que ça va mieux. On a une augmentation des sanctions chef d'établissement, mais une baisse significative des punitions enseignants.

AG : et des demandes de sanction de la part des enseignants?

CEM : Ils ne les demandent pratiquement pas. On en a très peu.

AG : Est-ce que ça vous est arrivé de refuser une sanction demandée par un enseignant, notamment vis-à-vis d'un élève présentant des TCC ?

CEM : Sur des rapports d'incident par exemple des enseignants qui en rédigent et qui estiment que c'est suffisant, il n'y a pas de rencontre avec la famille... J'estime que si tu fais un rapport d'incident, c'est que tu as vécu une situation de crise importante avec l'élève, et quand tu vois qu'il n'y a pas de rencontre avec la famille ou pas de coup de fil à la famille...

AG : mais alors le travail de réflexion avec l'élève sur ce qui s'est passé ?

CEM : ça, il n'y a pas. Il y a des enseignants qui ne vont pas le faire du tout. D'autres vont le faire, mais globalement, pour moi, ce n'est pas parce qu'il y a un rapport d'incident, qu'il y aura sanction. Et si l'enseignant ne vient pas me voir pour m'expliquer comment les choses se sont passées, que je ne rencontre pas l'élève, la CPE du coup va le traiter... moi je ne sanctionne pas systématiquement les rapports d'incident. Je vais même dire un truc : parfois, je vois tellement de rapports d'incident qu'au bout d'un moment je les vois passer... Il y a un enseignant qui m'en fait quatre par jour par exemple et quand tu lis le rapport, tu te dis mais qu'est-ce que je peux faire, c'est de l'ordre de la gestion de classe ça. Ce n'est pas un incident qui va nécessiter une action de la direction.

AG : Et est-ce que les élèves avec TCC sont ceux qui le plus sanctionnés ?

CEM : Je ne crois pas. Je n'ai pas regardé les chiffres mais je ne pense pas. Par contre pour ces élèves, on a rencontré les familles plusieurs fois, ça c'est une certitude. Là où on a vraiment des soucis, on va proposer une commission éducative qui ne va pas donner lieu nécessairement à une sanction. L'objectif d'une commission éducative, ce n'est pas de donner une sanction. C'est vraiment de réfléchir. Je vais dire que les élèves qui vont être le plus sanctionnés, ce ne sont pas les élèves avec trouble du comportement avéré, ça va plutôt être des élèves qui vont être sur un registre, un comportement, une attitude qui va mélanger l'indifférence et l'insolence, où c'est un peu flou. Mais l'élève où on sait qu'on a vraiment une problématique lourde, globalement, on va plutôt proposer, et là les équipes ne s'y opposent pas, la commission éducative, le PPRE, l'aménagement d'emploi du temps.

Là, il y a des situations ITEP, elles sont traitées dans le cadre de l'ITEP. Les gamins qui ne relèvent pas d'ITEP, mais qui ont des TDA, ceux qui ne sont pas nécessairement diagnostiqués ou ceux qui sont en cours de diagnostic, ou ceux pour lesquels il y a une prise en charge médicale, là, on aménage l'emploi du temps. On essaie de réduire un peu la pression.

AG : On réduit la pression, c'est une chose...

CEM : mais on n'arrive pas à avoir un tutorat.

AG : Des choses sont-elles mises en place pour le suivi et pour aider à intérioriser la règle ?

CEM : Et bien ça, on ne l'a pas. On n'y arrive pas. On n'a pas suffisamment travaillé dessus.

AG : Vous n'avez pas travaillé dessus parce que c'est une question de temps, ou parce que les équipes ne sont pas prêtes ?

CEM : Je ne peux pas dire que les équipes ne sont pas prêtes car on n'a pas vraiment essayé. On a essayé avec les 6^{ème} car là, les équipes réfléchissent vraiment. On a eu une cohorte en 6^{ème}, il y a deux ans, très compliquée. Ils sont actuellement en 4^{ème}. Et bien, une enseignante dit que l'on paie

aujourd'hui en 4^{ème}, ce qu'on n'a pas fait en 6^{ème}. On a vraiment des élèves dont le comportement n'est pas en adéquation avec un comportement scolaire. Ils ne sont pas nécessairement en très grande difficulté scolaire, mais le comportement interpelle beaucoup. Là, on a travaillé sur la DHG, et je leur ai dit, vous allez faire les équipes pédagogiques, essayez maintenant dans le cadre de vos équipes pédagogiques de prendre en compte ces 4^{ème} qui ont été si compliqués depuis deux ans. Et de vous dire que là, qu'est-ce qu'on fait parce qu'ils arrivent en 3^{ème} et la question de l'orientation est dans un an pour eux. Et là, tu as une enseignante à la fin de l'AG, qui vient te dire, est-ce qu'ils méritent qu'on travaille pour eux ! (rires)

AG : Et que répondez-vous à ça ?

CEM : Je lui dis mais tu ne peux pas dire ça ! Tu es en train de remettre en cause l'éducabilité or, c'est le cœur de ton métier. Alors elle me dit, oui mais les bons élèves... Je lui réponds alors que les bons élèves n'ont toujours pas besoin de nous. Eux ils avanceront, que ce soit toi ou un autre, que ce soit cet établissement ou un autre. Mais là, je leur dit : « on des élèves, si on ne fait rien, on va les laisser sur le carreau. S'il faut remettre une demi-heure d'histoire-géo, une demi-heure de maths ou de français..., je vais voir ce que vous allez proposer, mais sachez que moi, je vais faire une proposition de répartition des moyens avec des moyens supplémentaires en 3^{ème}, et que vous serez contents. Là, c'est épidermique parce que, ils vous cassent les pieds, mais ils nous cassent les pieds depuis le début de l'année, mais on le savait... ils nous ont cassé les pieds en 6^{ème}, en 5^{ème} et en 4^{ème}. On a essayé de faire des classes, et il faut qu'on y aille quand même, on ne va pas éviter, on ne va tous les mettre dehors, on ne va pas faire de conseil de discipline.

AG : Combien d'élèves présentent des troubles du comportement ?

CEM : si on prend les élèves d'ITEP, J..., T..., A..., ça nous fait cinq élèves en ITEP, et en TDA diagnostiqué, on en a deux. Je ne vous ai pas parlé des élèves de l'ULIS. Mais on s'est rendu compte que les élèves d'ULIS (temps d'arrêt). C..., la coordo ULIS, a un fonctionnement personnel (pause). On a trois élèves en ULIS, avec un trouble autistique. On n'est pas du tout prêt à accueillir des élèves avec des troubles de cette nature. Même C..., qui pourtant a de l'expérience. Et l'arrivée de ces trois élèves a fait exploser l'ULIS. Et là, on s'est rendu compte qu'on ne sanctionnait jamais les élèves à l'ULIS. Et en revanche, on s'est rendu compte que, eux, puisqu'on ne sanctionne pas, la règle, elle n'existe pas. Il y a la règle de l'ULIS, du petit établissement ULIS dans l'établissement, et on se rend compte et on a bien avec C..., que l'arrivée des trois élèves a fait dysfonctionner complètement le groupe ULIS, et là, on a commencé à sanctionner.

AG : Quand vous dites sanction, vous englobez punitions et sanctions ?

CEM : Non, je parle de sanction chef d'établissement. Et là, les parents sont en train de se dire que ça ne vas pas aussi bien qu'ils le pensaient. En fait, les parents ont un interlocuteur, c'est C.... Et avec Avec C..., ils ont l'impression que tout va toujours bien. Sauf que ce n'est pas le cas. Mais on a fait les ESS, et on commence à dire que le trouble est important. Après, j'aurais tendance à dire que les limites de l'inclusion, c'est les élèves avec les troubles autistiques car la règle ne fait pas sens. Et comment tu la mets en place. Et si tu veux ça fait décompenser tous les autres élèves. Et là, on a commencé à sanctionner. Alors, ça ne va pas être des sanctions lourdes, mais ça va être par exemple... à une élève, avec une situation particulière, on a quand même mis une journée

d'exclusion, parce qu'il y a eu une violence telle, qu'à un moment donné, le gamin a balancé la table sur C..., et à un moment donné, c'est stop. C'est stop pour lui, c'est stop pour la famille et c'est stop pour tout le monde, pour l'ensemble de la communauté.

AG : Je rebondis sur ce que vous dites, la sanction est parfois nécessaire, même pour les élèves qui présentent des troubles particuliers, mais comment elle est réfléchie, accompagnée et suivie ? Et quel est l'objectif derrière ?

CEM : C'est très compliqué. On se rend compte, et le fonctionnement est comme ça, que nous, on a trop d'élèves, par exemple, qui au bout d'une exclusion de huit jours qu'on laisse revenir sans réintégrer. Et ça c'est une erreur.

AG : C'est-à-dire, que voulez-vous dire par « sans réintégrer » ?

CEM : Je suis en train de chercher des exemples d'élèves qu'on a exclus vraiment huit jours. Et le même, finalement, il revient comme si rien ne s'était passé.

AG : Et, pendant ces huit jours, est-ce qu'il y eu un suivi, notamment au niveau des apprentissages pour s'assurer qu'il n'y a pas eu de rupture dans les apprentissages ?

CEM : Non pas vraiment. Quand je pose la sanction, je dis bien que l'élève se rendra sur pronote et veillera bien à se connecter. Je dis aux enseignants de bien mettre le travail sur pronote mais ...

AG : donc pas d'accompagnement particulier ?

CEM : Exactement. J'allais dire que notre sanction, ici, elle n'est pas éducative. N'est éducatif que quand on ne met pas de sanction, où là on est sur un registre éducatif.

AG : C'est-à-dire ?

CEM : Quand on ne va pas mettre de sanction. Quand la procédure disciplinaire permet la réflexion et quand on n'aboutit pas sur une sanction.

AG : ça aboutit sur quoi alors ?

CEM : ça aboutit par exemple sur PPRE. Si on utilise le dispositif Get up avec la mairie, l'élève va être exclu, mais comme on va contractualiser avec la mairie, on va réfléchir vraiment à l'objectif de cette sanction-là.

AG : Oui mais ce dispositif est proposé aux élèves exclus pour trois jours ou plus. Mais les autres ?

CEM : On essaie de privilégier l'inclusion. Et l'inclusion, on sollicite l'équipe pédagogique. J'aime bien inclure les 3^{ème} quand c'est un jour pour qu'ils aient un brevet blanc à faire.

AG : Qui corrige ? Quel retour est fait à l'élève ? Quel accompagnement ou quelle remédiation ?

CEM : Je vais demander aux enseignants de nous mettre du travail. Moi je vais donner un brevet blanc mais je ne vais pas le corriger. Et là, il y a un truc qui ne va pas. Et ça, c'est vraiment une réflexion qu'il faut qu'on ait en conseil pédagogique.

AG : Vos propos me renvoient à une question que je me pose. Je vois quand les collègues enseignants réclament des sanctions ou qu'ils excluent des élèves de cours, alors ils vont donner le travail certes, mais derrière que passe-t-il avec ce travail-là?

CEM : ça interroge la personne, les valeurs. Certes, il y a un enseignant, mais derrière un enseignant, il y a un homme et une femme avec des valeurs. Est-ce qu'on est là pour exclure ?

L'élève qui a un trouble du comportement met l'enseignant dans une telle difficulté, il est tellement déstabilisé et tu ne vas pas être sûr du compassionnel, alors que pour un élève en fauteuil ou non voyant, c'est « le pauvre petit ». Mais tu n'as jamais le « pauvre petit » pour un gamin qui souffre de troubles du comportement et qui va te dire je ne peux pas faire autrement. On en parlait avec la directrice de la Segpa. Elle venait de faire une vie de classe avec un gamin qu'on vient de récupérer et qui a déjà eu deux conseils de discipline et ce gamin dit clairement : « moi ça m'embête, je ne sais pas quoi faire avec mes émotions ».

Je peux donc le dire, nos sanctions ne sont pas éducatives.

AG : Mais alors, au-delà des limites et du rappel à la loi que la sanction pose, quels axes de réflexion vous donnez-vous pour que la sanction notifiée à un élève avec TCC, soit la plus éducative possible ? Vous avez fait un constat qui est que vos sanctions ne sont pas éducatives. À partir de là, quels axes de réflexion vous vous donnez sachant que vous faites de nombreuses choses ici ?

CEM : Oui, on fait de nombreuses choses. Dans le cadre de l'évaluation, et aussi parce qu'on prend le temps d'en parler en ce moment, je me dis qu'il faudra vraiment que dans l'autoévaluation, j'ai quelque chose sur les compétences, mais il faut absolument que j'ai aussi quelque chose sur la sanction. Parce que la sanction, c'est vraiment en parlant avec vous que je me dis qu'elle n'est pas réfléchie. Nous, pourtant, on voit que plus on a de sanctions du chef d'établissement, moins on a de punition. On se rend compte que moins on laisse passer de choses, moins il y a de punitions.

AG : Est-ce que ça améliore pour autant le climat de la classe et les pratiques des enseignants vis-à-vis de certains élèves ?

CEM : ça améliore le climat scolaire, mais je ne suis pas sûre que ça améliore le climat de classe.

La chose qui me manque le plus, à part quand l'enseignant va le demander, et même si c'est cinq minutes, c'est le temps avec l'élève et l'enseignant. Et ce temps-là n'existe pas. Moi, je vais l'avoir avec l'élève exclu, mais qu'est-ce que je sais de ce qui s'est passé en cours ?

AG : Je rebondis sur ces questions du tiers et du lien. Votre CPE m'a dit, qu'ici, le climat scolaire est bon et que les élèves sont attachés à leurs professeurs. Et j'avais presque envie de lui demander, est-ce que les professeurs sont attachés à leurs élèves ?

CEM : Je suis d'accord avec E..... Les élèves sont soucieux des enseignants. Je ne suis pas sûre que l'inverse soit toujours vrai. Il n'est pas question d'accuser qui que ce soit. Je dirais personne n'est coupable, mais tout le monde est responsable.

D'ailleurs, je suis en train de me dire que quand E... (CPE) va partir, car elle voit systématiquement tous les élèves. Qu'est-ce qui va se passer le jour où elle s'en ira et que le nouveau CPE va dire « non

mais coco, tu vas gérer ton problème avec ton élève ». Je me rends compte que l'enseignant qui va vouloir qu'on ait un entretien avec l'élève, c'est l'enseignant qui va vouloir ne pas perdre la face et qui veut que moi je sois là pour aller dans le sens de l'enseignant, ce qui ne se passe que très rarement. Je vais essayer de creuser et de faire avancer. Alors, tu as l'enseignant qui va faire un pas vers l'élève et tu as l'enseignant qui ne va surtout pas le faire ce pas là.

Est-ce que c'est normal d'entendre quelqu'un de 45 ans dire : « moi je ne veux pas perdre la face »? Si à un moment donné, un enseignant est capable de se dire qu'il ne veut pas perdre la face, c'est qu'il y a un problème.

Du coup, pourquoi l'élève avec trouble du comportement est si difficilement compris par l'enseignant, c'est que l'enseignant ne voit pas l'élève, il ne voit que lui. Et cet élève, il déstabilise. Certains enseignants ont l'impression que leur autorité est remise en cause, que leur savoir est remis en cause.

AG : Vous pensez que si vous arriviez à prendre ce temps d'entretien avec ces élèves avec TCC et le professeur, il y a des choses qui pourraient bouger ?

CEM : Oui, je pense qu'il y a des choses qui pourraient bouger. Par exemple, quand on est en commission éducative, et j'ai en tête la dernière commission éducative avec un gamin qui a vraiment un TDA/H, qui a eu un traitement, ça allait mieux et les parents ont voulu l'arrêter, et ce gamin-là, je l'ai eu en entretien et il me dit : « je n'y arrive pas, je ne peux pas m'en empêcher ». Je lui dis : « je sais que tu ne peux pas t'en empêcher, mais toi, tu dois quand même être en classe, tu ne peux pas passer ta vie dans mon bureau ou devant mon bureau ». Pourtant, on allège l'emploi du temps, mais pour autant, est-ce qu'il est pris en charge : non.

AG : Selon vous, du coup, est-ce que sa place est en classe ordinaire ?

CEM : Moi je pense que oui. Sa place peut être en classe ordinaire.

AG : sous conditions ?

CEM : à la condition qu'on mette en place toutes les compensations propres à un élève qui doit se retrouver inclus.

AG : Oui mais cette remarque est vraie pour tous les élèves à besoins éducatifs particuliers. Mais pour un élève qui présente des troubles du comportement et de la conduite, quelles sont les compensations nécessaires ?

CEM : Les compensations qu'on doit mettre en place, c'est que nous, on doit faire que ce gamin quand il rentre en classe, il ressorte avec la même chose que les autres élèves. Sur les apprentissages, c'est qu'à un moment donné, on doit adapter. Pourquoi on peut adapter à un gamin non voyant, et pourquoi on n'adapte pas pour un élève avec TCC. Surtout que l'adaptation, à la limite, elle n'a pas nécessairement besoin de faire partie de ces adaptations pédagogiques qu'on va faire pour ces élèves dys ou multidys. Mais l'adaptation qui va être nécessaire, c'est une adaptation, comment je pourrais dire ça, une adaptation humaine. Et de se dire, moi en tant que adulte, je ne vais pas perdre la face, je ne vais pas rentrer dans le conflit. Ce gamin-là, il va chercher à chaque fois chercher le conflit, et bien moi je vais l'éviter, et je vais revenir près de lui régulièrement. Un élève

qui va refuser de faire un exercice, pourquoi il le refuse. Est-ce qu'il a simplement besoin que je vienne vers lui deux minutes de plus que vers les autres ?

AG : Comment on peut amener les enseignants à ça ?

CEM : Je vais vous dire par la formation. Il nous faut quand même à un moment donné une formation. Il nous faut un axe de projet d'établissement, vraiment un axe clair. Il nous faut une réflexion commune. Il faut un conseil pédagogique sur la sanction. Il va nous falloir un temps de travail dans le cadre de l'autonomie de l'autoévaluation sur qu'est-ce qu'on fait de nos sanctions et de nos punitions ?

Moi je reste persuadée, parce qu'on a la psychologue de l'ITEP sous la main, il faut qu'elle vienne expliquer ce qu'est un trouble du comportement. Quelles type de prise en charge se fait d'un point de vue humain, social et éducatif. Et comment ça pourra servir à l'acte pédagogique. Il faudrait peut-être voir avec A... qui travaille en îlots bonifiés, comment elle fait quand elle a des gamins difficiles pour que ça fonctionne bien. Pourquoi celui-là, il est exclu de tel cours et pas d'un autre ? La notion de partage des pratiques...

AG : Les troubles du comportement nécessitent une prise en charge pluridisciplinaire, et souvent on a des appuis extérieurs comme l'ITEP, le Sessad, ou encore le DITEP. Mais quand il n'y pas d'accompagnements extérieurs, est-ce qu'il y des choses qui ont été pensées ou des structures, des partenaires autres ?

CEM : J'aurais tendance à dire que le meilleur partenariat qu'on ait à l'heure actuel, c'est avec la mairie. Mais c'est externe. On est toujours sur de l'externe.

AG : Oui mais pourquoi pas ?

CEM : Il faudrait aussi que les premières ressources soient internes. Car il faudra tout de même répondre à la question : qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné, je suis autant déstabilisé par un gamin ? Qu'est-ce que ça génère en moi quand un élève présente un comportement qui n'est pas conforme à ce que j'attends.

AG : Si je comprends bien, selon vous, le premier travail, c'est d'aider les enseignants à travailler leur gestion personnelle et leur gestion de classe ?

CEM : Oui. La gestion personnelle, la gestion de classe, la gestion de conflit. Pourquoi je rentre en conflit ? Comment j'évite de rentrer en conflit ? Qu'est-ce que je peux mettre en place. Et si l'exclusion est nécessaire, car elle peut l'être, comment je reviens vers l'élève ? Comment je fais revenir l'élève à moi ? Et comment moi, je vais vers l'élève aussi ? Comment on fait chacun ces pas qui à un moment donné... Parce que finalement, troubles du comportement d'un élève, il entraîne quand même un trouble du comportement de l'enseignant.

AG : Et pour vous, en tant que chef d'établissement, quelle est votre place dans ce chemin ?

CEM : (expiration) moi, j'essaie, quand c'est comme ça, j'essaie de les pousser l'un vers l'autre. J'essaie de discuter. On est vraiment sur la discussion. Mais pourquoi on est obligé de discuter ? Tout est fait de manière informel parce qu'on ne formalise pas.

AG : Vous pensez que si c'était formalisé, vous auriez moins besoin de discuter ?

CEM : Déjà, ce serait exprimé. Je me dis vraiment qu'il faut qu'on travaille sur la sanction, et je me demande si dans le cadre du dispositif « allez bien pour mieux apprendre », il ne faudrait pas qu'on réserve un temps global, parce qu'on essaie de le faire par demi-journée, un temps de demi-journée vraiment sur la sanction. Et qu'on trouve un exemple. Moi, je ne sais pas faire de l'analyse de la pratique, mais j'essaie de demander aux enseignants de s'exprimer sur des situations rencontrées et les choses qu'ils ont tenté de mettre en place ... On devait faire de l'analyse de la pratique l'année dernière, et dans le cadre du confinement, on ne l'a pas fait. Mais rien que ça, on n'arrive même pas à obtenir des documents anonymés ou un témoignage qui dirait : « voilà, j'ai été confronté à ça... ». Il faudrait peut-être qu'on passe par de l'analyse de la pratique sur la punition et la sanction.

AG : Avec quels moyens ?

CEM : Je ne sais pas. Je vais voir un peu... à l'échelle du bassin, on a tous le même problème. Il y aurait peut-être des choses à penser

AG : Dernier thème de cet entretien. Est-ce qu'un modèle de discipline scolaire ni permissif, ni répressif, c'est possible selon vous ?

CEM : Je pense sincèrement que oui.

AG : Vous pensez donc que la discipline positive est une solution.

CEM : Oui. Aujourd'hui, je pense que si on n'arrive pas à rentrer dans cette logique-là, et si on ne sort pas de notre pré carré... (silence). Si on regarde bien, on n'a quand même pas beaucoup évolué sur ça depuis les années 1980. Il y a des tas de beaux discours. Je ne sais pas combien de fois j'ai vu Eirick Prairat en conférence. Puis tu essaies ensuite d'aller porter la bonne parole, et ça ne va pas. Je pense sincèrement, qu'on peut y venir. Après, je me dis que le protocole sanitaire, il offre cette vision-là. Là, on travaille, on a quand même construit des indicateurs qui vont plutôt dans ce sens-là. Et je crois, que ce qu'il faut réussir à faire, c'est qu'on soit vraiment dans une dialogique. Et je crois que si on n'arrête de se dire qu'il y a les enseignants d'un côté et les élèves de l'autre. Au collège, au lycée je ne sais pas, mais au collège, vu l'attachement des élèves pour les enseignants, je pense qu'on pourrait rentrer dans cette logique de se dire qu'à un moment donné, on vit tous les uns avec les autres. Et que ces règles de vie soient communes à tous, qu'elles soient partagées et que les choses soient visibles de côté des élèves. Que les élèves n'aient pas l'impression, qu'il y a qu'eux qui soient soumis à cette obéissance. Et pour abandonner cette notion d'obéissance qui entraîne la notion d'autorité autoritaire, il faut se dire, et on peut très bien réussir, qu'on va utiliser une autorité et non un autoritarisme. C'est quand même l'élève qui nous attribue notre autorité. Comment à un moment donné on réfléchit pour que cette autorité-là soit légitime. Car on se rend bien que compte que les enseignants qui vont exclure le plus, ce sont les enseignants pour qui les élèves n'ont pas accordé cette autorité légitime.

J'essaie de dire aux enseignants qu'on est au collège, et qu'à un moment donné on récupère des petits sortants de CM2. Ils vivent les quatre années les plus difficiles de leur existence. On est des passeurs au collège. On ne forme pas au bac. Si on arrivait juste à ce que ce passage-là se fasse le plus tendrement possible. Je sais que ce mot tendrement peut paraître débile mais tout est rude chez ces

gamins-là. Il y a l'effet collègue et comment je m'identifie aux autres car il n'y a que ça qui compte. Comment j'existe ? Comment j'existe contre mes parents, contre les profs... ?

Et il faut nous dire qu'il faut accepter qu'ils soient contre nous. Et ce contre nous, se dire qu'il est salvateur pour eux. Et je pense que les enseignants aujourd'hui ne sont pas assez outillés. Souvent je les renvoie vers Michel Serres et Petite Poucette, en leur disant : « lisez-le ! Lisez ce passage quand il parle du bavardage dans la classe ». Il le dit clairement Serres, il n'y aura plus jamais de classes silencieuses. Mais pourquoi il n'y a plus de classes silencieuses et qu'est-ce que j'en fait de ce brouhaha ? Qu'est-ce que je fais pour que les élèves puissent s'exprimer.

Je pense sincèrement qu'on est sur des équipes qui manquent d'outils, qui veulent pas nécessairement être outillées, qui sont comme nous tous, malmenées par l'institution et qui ont beaucoup de difficultés...moi je leur dis il faut que nous, on soit notre propre institution... on doit faire institution. On a un point commun vers lequel on converge, tous, c'est l'élève, les élèves. Et on doit faire œuvre commune autour d'eux. Mais tu as beau avoir des convictions, pour les faire adhérer, c'est compliqué.

Je mise beaucoup sur l'autoévaluation en me disant ça va les faire réfléchir mais je ne sais pas si je ne mise pas un peu trop sur l'autoévaluation. Dans une AG de profs, personne n'est en deçà de Bac+5. Ils sont tous diplômés en ingénierie éducative, on va dire ça (sourire)...

AG : Est-ce que ce que le problème ne serait pas un problème de communication ?

CEM : Je ne sais pas si c'est tout à fait ça. Certes, je pense que quand on est chef d'établissement, la question qu'on se pose tout le temps, c'est comment je peux partager... en fait c'est difficile de communiquer car on a des enseignants qui sont dans une situation trop inconfortable. Et quand on leur propose un truc, ils ne vont pas se dire, tiens on me propose un nouveau truc mais plutôt se dire pourquoi on me propose ça ? Qu'est-ce que je ne fais pas bien ? Qu'est-ce que ça cache ?

Par exemple, moi qui essaie d'être quelqu'un de toujours extrêmement transparent, moi j'estime qu'on doit partager... mais tu sens qu'il ya une défiance et la défiance, elle est vraiment institutionnelle. Et c'est pour ça que je pense sincèrement en tant que chef d'établissement, qu'il faut faire institution dans son établissement, pour que là il y ait le moins de défiance possible. Autrement dit, il s'agit de réduire les circuits de communication. Il faut arriver à faire comprendre aux enseignants que lorsqu'on s'adresse à eux, on ne les remet pas forcément en question.

J'ai vu sur twitter où apparemment on disait que les profs ne vont pas suffisamment vers les certifications complémentaires. Et les témoignages dans twitter, c'était que les jurys sont tellement sévères, tellement déstabilisants que certains sortaient en pleurant, tellement ce qu'il avait reçu était violent. Et je pense que c'est vrai..

AG : Vous voulez dire qu'on ne nous apprend pas à être bienveillants ?

CEM : Oui. Et le terme de bienveillance est un terme que je déteste, je ne l'utilise jamais. Car pour moi ça s'oppose à la malveillance et que le concept de base c'est la malveillance. C'est que tout le monde à un moment donné se dit j'ai peut-être été malveillant, alors je vais mettre de la bienveillance... Mais alors c'était quoi les termes avant ? de la bonté, de la générosité...

Donc remettre de l'humanité, abandonner la novlangue ; les mots ont un sens.

AG : Merci infiniment pour cet échange et le temps accordé.

Annexe 7 : Retranscription intégrale de l'entretien semi-directif auprès du chef d'établissement L

AG : Bonjour, je réalise une recherche sur les élèves présentant des troubles du comportement au sein des collèges, et plus particulièrement comment la sanction est pensée pour ces élèves, qui sont déjà dans un cheminement d'exclusion de par leurs difficultés. Je vous remercie de ce temps d'échange.

Tout, d'abord, pouvez-vous vous présenter, et présenter votre parcours ?

CEL : Je suis personnel de direction depuis un peu plus de 20 ans, J'ai commencé en histoire géographie en réseau d'éducation prioritaire renforcé. Comme personnel de direction j'ai fait d'abord une année de faisant-fonction, après j'ai fait trois années au collège M..., qui est un établissement sensible, puis je suis partie au collège R..., où j'ai ouvert une ULIS, troubles du comportement justement, avec l'ITEP M... . Et puis ici, c'est ma cinquième année, avec là, une ULIS TFC, par contre, on a un dispositif qui s'appelle CAP, et on travaille avec le Sessad de Gerland avec des enfants qui ont des profils compliqués.

AG : Pouvez-vous me présenter votre établissement ?

CEL : C'est un collège REP+, qui est à peu près à 680 élèves cette année. C'est un établissement qui a eu une forte progression de ses effectifs jusqu'en 2016, et puis il est resté stable pendant quatre ans, et puis cette année, il a repris une trentaine d'élèves. On a deux UPE2A, dont une NSA, une ULIS TFC et une Segpa. Et après des élèves variés, divers, des Ulis non aboutis et plein de choses comme ça.

AG : Comment qualifieriez-vous le climat scolaire ?

CEL : Cette année, plus apaisée. Il y a quelque chose que je surveille, et que je présente très régulièrement à mes enseignants, c'est le niveau de punition et de sanction, parce que je pense que ça a un vrai lien de causes à effets, c'est-à-dire ils ont réussi à comprendre, il y a maintenant un an de demi que ce n'est pas parce qu'on punissait et qu'on sanctionnait à tour de bras qu'on aurait un climat scolaire apaisé. Du coup, c'est quelque chose que je leur ai encore présenté en conseil d'enseignement cette semaine, en leur montrant que l'année dernière, on avait des chiffres (j'ai présenté ceux de septembre, octobre, novembre et décembre, je n'avais pas les chiffres de janvier et après on a confiné...) qui présentent une baisse du nombre de punitions et de sanctions, et que le climat scolaire n'avait pas été pire, voire mieux. Et cette année, on est un tout petit peu au-dessus par rapport à l'année dernière, mais on se dit aussi que la saisie est beaucoup plus rigoureuse, donc on est à peu près sur le même niveau, ET, le climat scolaire, même s'il n'est pas simple, entre les effets du confinement et le reste, ce n'est pas explosif non plus. Donc, là où pendant longtemps, ils m'ont mis à distance sur cette question, maintenant, ils sont capables de commencer à entendre le cause à effet sur les punitions et les sanctions.

AG : Si vous deviez donner quelques forces et quelques faiblesses de cette équipe pédagogique.

CEL : Ils peuvent avoir un niveau de tolérance très important par rapport à des dysfonctionnements, ils peuvent accepter des choses des gamins que personne d'autre n'acceptera, et, tout d'un coup tomber dans l'effet inverse. Et un de leur principal défaut qui fait qu'on a du mal à travailler dans une certaine sérénité, c'est qu'ils travaillent beaucoup dans l'affect. Et comme ils travaillent dans l'affect,

les jours où ils sont en forme, ils acceptent plein de choses, et puis tout d'un coup, ils ne sont plus en forme et ils n'acceptent plus. Il a donc fallu, et il faut continuer encore à enlever cet affect qui fait que on n'est pas bon quand on est dans l'affect.

AG : Je rebondis sur ce que vous dites : que pensent-ils de la justice scolaire du coup ?

CEL : Déjà, qu'est-ce que la justice scolaire ? Eux, ce qu'ils donnent comme définition de la justice scolaire, c'est une automatisation des punitions et des sanctions par rapports à des événements. Pour moi, ce n'est pas de la justice scolaire. Pour moi, il ne peut pas y avoir cette automatisation-là, car en fonction du contexte familial, psychologique du gamin, mais pas que... en fonction aussi de qui il a en face. Par exemple, j'ai un enseignant qui me demandait un conseil de discipline pour un gamin qui arrive chez nous cette année et j'ai dit qu'il en était hors de question. C'est un gamin qui n'a pas été scolarisé pendant un mois et demi pratiquement et qui en est à son troisième conseil de discipline, et nous il est en cours depuis le début de l'année. Alors, c'est très fragile, ce gamin se sent vraiment mal et l'enseignant veut un conseil de discipline car le gamin a collé une balayette à un autre, et le prof l'a empoigné par le bras. Là il l'a touché, et le gamin a réagi. Il n'a pas réagi par de la violence physique mais par contre il s'est essuyé le bras, il a tutoyé le prof etc. Il a fallu que j'explique au prof qu'on ne touche pas un gamin déjà. Le contact physique peut déclencher beaucoup de choses, et je lui ai expliqué qu'avec ce qui s'était passé et dans ce contexte-là, je ne ferai pas le conseil de discipline. Ce gamin aura une inclusion, et pas une exclusion, car si on l'exclut, il nous quitte. Une inclusion, sans doute d'une journée.

AG : A quoi associez-vous la discipline ?

CEL : Les maths, le français (rires). Après pour moi la discipline, ce n'est pas celle qu'on vous impose, c'est celle que vous mettez en place. La discipline, c'est celle qu'on s'impose soi, et le jour où on arrivera avec nos gamins de REP +, à ce qu'ils mettent en place leur discipline à eux, et bien on a gagné.

AG : Comment ces élèves font l'apprentissage de leur erreurs ?

CEL : Je pense que ce qui est important, c'est de ne pas se positionner en donneur de leçons. Ce qui est intéressant, c'est de leur faire reformuler, que eux reformulent ce qui s'est passé, ce qui a été, et que eux soient capables d'expliquer avec leurs mots pourquoi la personne a réagi en face d'eux et pourquoi la personne n'est pas d'accord. Et je pense que quand ils arrivent à le reformuler, même si ils ne sont pas d'accord, le fait de le reformuler, il se passe déjà quelque chose. Et puis après, on peut rebondir dessus.

AG : Une fois que c'est reformulé, dans quelles circonstances, avez-vous recours aux punitions ou aux sanctions ?

CEL : Les punitions, j'avoue que c'est compliqué comme tout le monde peut en mettre, c'est un peu un processus qui m'échappe. C'est pour ça aussi que je travaille en conseil d'enseignement pour arriver à leur faire comprendre que quand un gamin a eu 25 heures de retenue et que ça ne marche pas, c'est qu'il faut essayer autre chose. Ils sont capables, enfin, de l'entendre.

Ma limite, c'est quand il y a un fait de violence physique, et que la violence n'a pas été provoqué par un adulte en face, et là je ne négocie plus, je touche à mes limites. Les sanctions, elles vont tomber aussi quand j'ai l'impression d'avoir tout essayé, et particulièrement avec le conseil de discipline. Les exclusions, on essaie d'en faire avec des inclusions. On est en train de travailler sur la cité éducative, à développer peut-être un processus autour des mesures de réparation, parce ce que je pense que c'est bien joli de sanctionner, mais si le gamin n'a pas une chance de se racheter entre guillemets, on risque de retomber dans les mêmes choses.

AG : Comment sont accompagnées les sanctions exclusion-inclusion ? Quel travail est fait pour permettre aux élèves d'intérioriser la règle ?

CEL : Pour l'instant, on n'est pas très bon. Le problème, c'est que ça prend énormément de temps et d'énergie. Moi je trouve intéressant, je le faisais au collègue M...., quand j'étais adjointe, ce n'est pas moi qui posait la sanction, c'est le gamin. C'est-à-dire qu'il arrivait et il reformulait ce qu'il n'avait pas fait de bien, et ma question suivante c'était toujours : bon alors qu'est-ce qu'on pose maintenant ? Et souvent, il était plus sévère que moi. Donc, c'était assez intéressant puisque le fait de lui faire poser, c'était beaucoup plus efficace.

Après, il y a un truc efficace aussi, pour plein de raisons, c'est de tempérer le moment de le faire, d'attendre. D'abord parce que le nombre de fois où j'ai des gens qui viennent me voir en disant que c'est pas possible, qu'ils veulent un conseil de discipline. Je leur dit alors qu'on se reverra demain. La nuit portant conseil, les émotions retombent et on a une réflexion un peu plus constructive. Les élèves aussi, ça leur fait beaucoup de bien car on met un peu sur le grill en leur disant : je te donnerai ta sanction demain, et ça amène aussi une réflexion. Donc temporiser, ça peut être une clé assez intéressante.

Dans mon idéal, ça serait que les enseignants daignent bien donner du travail, ce qui n'est pas toujours le cas, et puis, on l'a testé de temps en temps mais on a du mal à le faire, on a des batteries d'exercices autour de la gestion des émotions. On a une vraie clé là-dessus, c'est que on a des gamins, ici c'est flagrant, qui ne peuvent pas mettre de mots sur leurs maux. Ils ont ce vocabulaire qui n'y est pas et on voit bien, ils s'emmêlent les pédales et ça monte crescendo. Ils n'arrivent pas à dire, donc ça part dans la violence. C'est flagrant et c'est un vrai enjeu sur ce secteur. Là, on vient de faire un point sur les écoles maternelles et on est très inquiets, parce qu'en fin de première année de maternelle, jusque-là les enfants avaient entre 6 et 12 mois de retard de langage, et là on est entre 12 et 18 mois. Avec le confinement, on a des enfants qui ont perdu le français. C'est dramatique, et on se dit que dans dix ans, ces gamins-là vont être chez nous, et que ce retard de langage, ça entraîne aussi un retard de lecture entre parenthèses, mais ce retard aura aussi des effets.

AG : Par rapport à toutes ces règles à respecter, comment le règlement est explicité ?

CEL : Le règlement intérieur, pour l'instant, on l'a remis au carré, car il avait plus de dix ans, et en plus il n'était pas aux normes, donc on l'a remis aux normes. Ça a permis d'enclencher des réflexions, mais je dirais que ça a été très superficiel, on a fait un truc mécanique, mais ça a permis quand même que certaines personnes qui étaient en difficulté puis émettre certaines difficultés. Là, on est au stade où j'ai pu faire enlever le règlement intérieur du carnet de correspondance. Le carnet a un peu été vidé de son contenu, en disant que pronote ça suffit, et ça a permis que les gamins soient

beaucoup moins arqués sur cette histoire de carnet. D'ailleurs, comme par hasard, il y en a beaucoup moins de perdus. Et là, on en est au stade où des enseignants disent que comme il n'y a plus le règlement intérieur dans le carnet, ils ne peuvent plus le rappeler ou l'invoquer. Je leur ai dit que le règlement intérieur fait dix pages... Donc la prochaine étape, on va faire un deuxième conseil d'enseignement : l'idée c'est de travailler avec le CVC qu'on a ouvert, sans doute aussi en heure de vie de classe et avec les professeurs d'arts plastiques, pour préparer des affichages flash et une page sur le carnet avec les gros flash de ce que les gamins doivent retenir. Donc on aurait un système d'affichage dans les couloirs.

AG : Dans ces gros flash, on serait surtout sur la questions des devoirs et des obligations ou la question des droits va apparaître également ?

CEL : Il faut qu'il y ait tout, après voilà, c'est en cours de construction. Je ne sais pas encore exactement ce qu'il sortira. Par contre, ce qui a été intéressant dans la construction du règlement intérieur, c'est que les profs étaient d'accord avec moi pour qu'on écrive que les élèves avaient des devoirs, mais que les adultes aussi avaient des devoirs, et qu'on était pour certaines choses soumis aux mêmes règles. Ce n'était pas du tout écrit dans l'ancien règlement, et je trouvais qu'ici, l'adulte se positionnait beaucoup en donneur de leçon, beaucoup en pater familias, et pas dans le rôle qui devait être le leur. L'accompagnement des familles aussi n'était pas bon. On n'est pas les parents de ces enfants. On est là pour conseiller les familles et certainement pas pour autre chose. Et on a avancé là-dessus aussi.

AG : Est-ce que ce règlement intérieur va mentionner des adaptations sur certains profils d'élèves ?

CEL : Non, parce que, là pour le coup je serais contre, parce que la justice scolaire c'est l'adaptation. On a des élèves qui sont Segpa, qui sont Ulis, on en a qui devraient être Ulis, mais qui n'y sont pas faute de place, Segpa faute de place. On en a qui ne le sont car les parents n'ont pas voulu faire les démarches... Donc de quel droit je mettrais des étiquettes ?

AG : Qu'évoque pour vous la notion de trouble du comportement ?

CEL : La première idée qui me vient, c'est la temporalité. Il y a des jeunes qui ont des troubles du comportement qui remontent à Mathusalem pour X ou Y raisons, et puis y'en a c'est récent, parce que l'adolescence, parce que un accident de vie... Après, c'est très varié la notion de trouble du comportement. Moi, il y en a un que je vais trouver troublé, et quelqu'un d'autre ne le trouvera pas forcément troublé. Je trouve que c'est quelque chose de très difficile à saisir cette notion de troubles du comportement. Et je trouve que les gens ont tendance à le mettre à toutes les sauces.

AG : Est-ce que les personnels ont les moyens de faire la différence entre difficultés de comportement et troubles du comportement ? Et est-ce que la situation de handicap générée par ce trouble est prise en compte ici ?

CEL : Ici, ils auraient tendance, mais comme dans d'autres établissements, à mettre l'étiquette trouble du comportement à tout le monde et comme ça on leur met un psy, et le psy, c'est connu, c'est comme les antibiotiques, ça marche du premier coup (ton ironique). C'est pour ça que je dis qu'il faut faire attention avec cette notion de trouble du comportement. Les gens, ça les arrange de mettre trouble plutôt que problème de comportement.

AG : Mais si on s'intéresse aux élèves pour lesquels il y a des notifications et une reconnaissance par la MDPH ?

CEL : Oui, là c'est différent. On a effectivement des élèves pour qui ce sont de vrais troubles. Ceux-là, et bien c'est compliqué parce qu'il faut les accompagner, et pour nous, là où c'est compliqué c'est qu'ils se noient avec d'autres qui n'ont pas l'étiquette et qui pourraient mais.... Quand on est sur un établissement, plus classique, à la fois ils ressortent beaucoup plus parce que finalement on a moins au mètre carré, et du coup ça permet des fois, de les identifier plus facilement et de travailler les situations. Ici, ils se noient avec d'autres gamins qui ont des profils qui s'en rapprochent, et du coup ce n'est pas si simple que ça de les accompagner.

AG : Les élèves avec troubles du comportement sont-ils nombreux ici ?

CEL : Non, il y en a très peu. Je ne sais pas s'il y en a dix. Mais voilà, avec la reconnaissance officielle.

AG : Et comment est prise en compte cette situation de handicap ?

CEL : Nous, on le sait, notamment avec le travail de l'infirmière. Dans le dossier d'inscription, on demande s'il y a un dossier MDPH, donc à partir de là, tous nos dossiers MDPH sont référencés. Et une fois qu'ils sont référencés, et bien on travaille avec l'ITEP avec qui on a des emplois du temps aménagés. Là, on a un jeune de Segpa, comme ça se passe très mal chez nous, il n'est prié d'aller qu'au Sessad. On des enfants pour lesquels le Sessad vient au collège, on a plein de professionnels qui viennent au collège. Et on a le dispositif CAP. Par contre là, ce sont des gamins qui n'ont pas de notification

Pour la collaboration avec ces partenaires sociaux et médico-sociaux, il y a un suivi qui se fait. Nous, on impulse les choses, après on a les CPE, les professeurs principaux qui assurent le suivi quotidien avec ces professionnels. Il y a aussi, l'infirmière, l'AS ou encore la Psy-EN, avec qui on en parle sur un GPDS ou un point élève.

AG : Vous arrive-t-il de solliciter ces partenaires ?

Quand on a des soucis, on les sollicite, effectivement, pour faire des équipes de suivi pour dire stop, ça ne se passe pas bien, qu'est-ce qu'on fait ?

AG : Pour revenir sur le dispositif CAP, pouvez-vous expliquer ce que c'est ?

CEL : Ce dispositif concerne les enfants qui n'ont pas de notification. C'est des enfants, soit ils vont être accompagnés vers une notification, mais finalement il n'y en a pas tant que ça. L'évolution de CAP va être un temps complet d'éducateur entre l'école primaire G... et nous, enfin 80%, et par contre quelques heures de psy, mais qui ne seront pas à destination des enfants comme c'est le cas aujourd'hui, mais sur l'accompagnement des personnels et aussi par exemple sur l'accompagnement des familles sur un entretien un peu délicat. Mais plus l'accompagnement des enfants. Les gamins, on va être vraiment sur un éducateur, parce que l'idée de CAP, c'est vraiment provisoire. C'est une prise en charge d'un élève 6 mois, renouvelable une fois. On n'est pas sur le soin. On est sur essayer de comprendre ce qui se passe, et essayer de trouver des outils pour que ça se passe mieux. Et la notification est finalement relativement rare. On en est à dire que trouble du comportement, c'est

une étiquette qu'on met facilement, mais qu'est-ce que ça veut dire ? CAP démontre bien que les vrais troubles du comportement, un peu lourds et tout ça, et bien, il n'y en a pas tant que ça.

AG : Et ces élèves qui ont été suivis par CAP, quels sont les effets mesurés après l'arrêt de la prise en charge ?

CEL : On a eu différents cas de figure. On des élèves qui sont rentrés sur le Sessad ou encore sur l'ITEP, et puis on a eu du mieux, sinon on ne continuerait pas ce dispositif. Là, où ça a du mieux aussi, c'est parce qu'on met des mots, on apprend à ce comprendre avec la famille, on apprend à mieux comprendre le jeune et finalement, comme on le comprend mieux, on le gère mieux, et il s'apaise.

AG : à part CAP, est-ce que d'autres partenaires sont sollicités ?

CEL : Il y a l'atelier relai, mais là on n'est plus sur des gamins avec troubles du comportement, mais des gamins qui sont dans du pré-décrochage.

AG : Comment les personnels sont-ils sensibilisés aux problématiques liées aux troubles du comportement ?

CEL : Ils ne le sont pas vraiment. Moi, j'avais travaillé ça avec mon ancien collègue, où justement on avait visité l'ITEP. Là, je pense qu'on va revenir dessus et qu'on va travailler des modules. On a eu une formation FIL où au départ, c'était la gestion des élèves compliqués, et les PE du primaire et les profs du collège ont dit qu'ils préféreraient travailler sur les troubles du comportement. Ils avaient déjà identifié ce besoin là il y a deux ans en demandant de l'aide et des clés pour mieux les gérer dans la classe. On avait des formateurs Éducation nationale, mais pour moi, il manquait le volet un peu médical qui peut permettre de comprendre certaines choses. Il me semble intéressant de faire rapprocher les 2 bords parce que les solutions ne sont pas les mêmes, la temporalité est pas la même non plus. On le voit avec CAP aussi d'ailleurs. Nous, on est dans une situation d'urgence et ils ne peuvent pas répondre à cette urgence parce que les troubles du comportement, ça ne se règle pas comme ça.

AG : Par rapports aux besoins qui ont été exprimés, est-ce qu'il y a des choses qui ont été engagées pour que les enseignants adaptent leurs pratiques éducatives et pédagogiques ?

CEL : Oui, on a des enfants qui ont des emplois du temps aménagés. Par exemple, on va aussi travailler avec certains enseignants sur l'adaptabilité de leur pratique, en disant si vous réagissez comme ça, le gamin va forcément monter dans les tours. On a tout ce travail-là qui se fait au cas par cas, au quotidien, pour trouver des choses qui fonctionnent, à part que des fois, au bout d'un mois, ça ne fonctionne plus.

AG : Du coup, vous en tant que chef d'établissement, vous venez dire que vous alliez relancer la réflexion. Avez-vous des personnels ressource sur qui vous appuyer ?

CEL : Bien sûr. J'ai l'équipe de direction au sens large. J'ai mes CPE, le directeur de Segpa, mon adjoint, qui sont totalement dans l'aventure avec moi. Et puis après, j'ai des enseignants qui ont plus de sensibilité que d'autres et je m'appuie dessus aussi.

AG : Est-ce que les élèves avec TCC sont plus sanctionnés que les autres ? Plus exclus que les autres ?

CEL : (moment de silence) Ce n'est pas si évident que ça. Actuellement, ceux qui ne sont plus dans les cours, ce n'est pas des gamins qui ont des troubles du comportement mais des décrocheurs.

AG : Mais si on se concentre sur les élèves avec TCC, comment sont-ils pris en charge quand ils sont exclus de cours ?

CEL : En principe, on les conduit vers la vie scolaire, sauf s'ils montent dans les tours. La CPE, une fois qu'elle les a reçus, juge en fonction de leur état de les diriger vers la permanence ou de les garder dans son bureau pour faciliter l'apaisement. Ils peuvent aussi être dirigés chez nous quand on sent que c'est vraiment tendu. On gère ça un peu en fonction de la tête du client. On sait que certains vont mieux fonctionner avec tel ou tel adulte. Il n'y a rien de formalisé pour la gestion de ces élèves en cas d'exclusion de cours. On s'adapte à la situation et au contexte.

AG : Font-ils plus l'objet d'exclusion temporaire ?

CEL : Non. Ceux que j'exclus actuellement, ce n'est pas des gamins avec troubles du comportement.

AG : Mais quand ça arrive, vous pratiquez plutôt l'exclusion sèche ou d'autres types d'exclusion ?

CEL : ça dépend. Il y a des fois où on a tout intérêt à les envoyer prendre l'air, sortir parce qu'on a l'effet de groupe qui fait que ça monte. Là on en a un par exemple pour lequel le Sessad s'est arrêté, CAP a repris le relai (pause). Ici, ce qui est compliqué, c'est que l'on manque énormément de personnel pour les prises en charge, et puis il faut du temps, il faut que les parents adhèrent, il faut que ça soit suivi... Et pour revenir à ce gamin, quand vraiment il monte dans les tours, on le met au vert 2 ou 3 jours pour qu'il retombe. On sent qu'il va faire une énorme bêtise, donc on appelle la famille en leur disant, vous le gardez à la maison 2-3 jours pour que ça redescende.

AG : Avec une sanction notifiée ?

CEL : Oui c'est notifié, mais du coup, on n'est pas dans une gradation.

AG : Et quand cet élève est 2-3 jours au vert, essaie-t-on de maintenir les apprentissages ?

CEL : ça dépend. Ce qui est très compliqué dans les troubles du comportement, c'est que les jeunes sont tellement envahis qu'il n'y a plus rien qui rentre. Et là, on a tout intérêt à attendre que ça redescende pour les refaire retravailler.

AG : Quand ils reviennent de ces 2-3 jours, comment sont-ils ré-accueillis ?

CEL : En principe, la CPE les voit pour voir comment ils vont.

AG : Et avec la famille ?

CEL : On ne revoit pas forcément la famille, parce que ce qui est compliqué, c'est ces familles qu'on fait venir sans arrêt à l'école, elles n'en peuvent plus. Il y a un moment où elles ont l'impression qu'on leur en veut tout le temps. Là aussi, il y a le curseur au niveau de la famille, parce que finalement, le gamin, il y a une porosité par rapport à ce que ressent la famille. On a des gamins qui montent dans les tours parce que, aussi, la famille n'en peut plus et le gamin le prend pour lui. Donc, quand on travaille avec un jeune, il faut aussi travailler la question famille.

AG : Au-delà de la limite et du rappel à la loi que la sanction pose, quels axes de réflexion vous vous donnez pour que la sanction notifiée à ces élèves-là soit la plus éducative possible.

CEL : (silence) Je serai tenté de dire que c'est la même que pour les autres. Alors avec des aménagements, dans le sens où les troubles de comportement font que pour la rendre compréhensible, parfois il faut un peu plus de temps et d'aménagements, mais ma réflexion de base, c'est la même.

AG : Comment les personnels enseignants et éducatifs sont-ils impliqués pour réfléchir sur ces élèves avec TCC et éviter l'escalade de sanctions ?

CEL : On est beaucoup dans le travail de la pratique avec eux, c'est-à-dire que (arrêt)..., alors en plus ce qui est compliqué c'est que ce sont des gamins qu'on ne connaît pas plus qu'eux, donc c'est l'expérience qui fait que si on fait ça, ça va déclencher ça. Du coup on a une petite fiche de rappel pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, ce qui fait que quand ils changent de classe, le nouveau professeur principal est mis au jus de la situation.

Il est difficile de formaliser quelque chose car ça s'exprime tellement de façon différente qu'on adapte en fonction des besoins repérés. Par contre on répète qu'il ne faut pas aller dans le conflit.

AG : Comment amener les équipes à réfléchir les troubles du comportement comme une situation de handicap, nécessitant des adaptations particulière?

CEL : C'est très compliqué, parce que c'est un handicap qui à la base ne se voit pas donc difficilement reconnu. En plus, *trouble du comportement*, ça fait un peu gros mot, donc même les familles le mettent à distance.

AG : Mais alors comment, on peut amener les équipes à reconnaître, à voir la situation de handicap dans laquelle les élèves présentant des troubles du comportement se trouvent.

CEL : Je pense qu'il y a plusieurs éléments. Un élément, c'est la formation, c'est-à-dire que les modules de formation soient beaucoup plus poussés que ce qu'ils ne sont aujourd'hui. Il faudrait mettre des éducateurs, des psychiatres et des pédagogues à la même table. Je pense que le plan de formation des enseignants ne les prépare pas du tout à ce type de gamin. Ils commencent tout juste à comprendre la différence entre un dyslexique et un dyscalculique, donc là c'est encore pire. Et puis après, c'est au quotidien : qu'est-ce qu'on met en place, avec quels partenaires ? Le travail partenarial fonctionne. Mais il faut reconnaître que parfois, on est un peu plus demandeur, mais le corps médical a un peu de mal. On est au cas par cas après.

AG : Et Les partenaires médico-sociaux ?

CEL : Avec la CAP, il y a des choses qui se réfléchissent. Mais ce qui est compliqué avec la CAP, c'est qu'ils mettent 6 mois à prendre en charge un gamin. C'est pour ça aussi qu'on veut le réformer et c'est pour ça que les heures de psychologues ne seraient plus à destination des gamins, mais dans l'accompagnement des enseignants.

Nous, on a enfin un nouveau directeur de l'ITEP et un nouveau directeur de Sessad, et donc ça va nous permettre de révolutionner les choses.

AG : Allez-vous proposer des formations internes ?

CEL : Je pense qu'il va falloir y venir. Moi, lorsqu'on avait été visiter l'ITEP M..., j'ai trouvé ça très intéressant : les éducateurs et les PE de l'ITEP avaient expliqué comment ils travaillaient, et notamment, ils avaient un SAS, dans lequel le gamin pouvait redescendre.

AG : Est-ce que c'est possible à l'échelle d'un établissement ?

CEL : à l'échelle d'un établissement, c'est très compliqué. Par contre, quelque part, ça nous arrive parfois de le faire : quand on croit un gamin et qu'on voit qu'il ne va pas bien, on met un petit message au prof en disant là, il n'est pas dans votre cours, il est avec nous.

AG : Selon vous, un modèle de discipline ni répressif, ni permissif, est-ce possible ?

CEL : C'est un doux rêve. Ça dépend de tellement de paramètres. Même moi, je pense qu'il y a des fois où je suis injuste parce que je suis crevée ou mal lunée..., donc à mon avis c'est une utopie. Il faut qu'on tende vers cette éducation positive, mais par contre euh...

AG : Mais certaines académies réfléchissent, comme à Créteil, sur la communication non violente par exemple...

CEL : Mais évidemment, c'est génial. Ici, justement, je n'ai toujours pas trouvé les ressources mais je vais peut-être finir par trouver, je voulais que les adultes aient des modules de communication non violente. L'année dernière, on a eu un passage d'un mois, très compliqué, parce qu'ils voulaient absolument un conseil de discipline pour une gamine et j'ai refusé. Et cette année, à peu près à la même époque, novembre-décembre, je sentais que ça vacillait de nouveau. J'ai alors réuni mes membres du conseil d'administration qui me demandaient des réponses immédiates. Et j'ai répondu que je n'étais pas la fée clochette, que j'étais aussi en difficulté, et que soit on se serrait les coudes et on tiendra le choc, soit, on ne le faisait pas et là. Ça a grogné un peu et un membre a réagi en disant qu'il fallait se serrer les coudes car il ne fallait pas que les choses se repassent comme l'année dernière, car on l'avait payé trop cher. Si on n'est pas apaisés entre nous, les gamins le sentent.

AG : Comment finalement on peut réfléchir, travailler pour éviter d'ajouter de l'exclusion pour ces élèves qui sont déjà dans un cheminement d'exclusion ?

CEL : Je pense qu'il faut beaucoup travailler dans l'échange de pratiques. Je pense que l'échange de pratiques, c'est une sacrée clé.

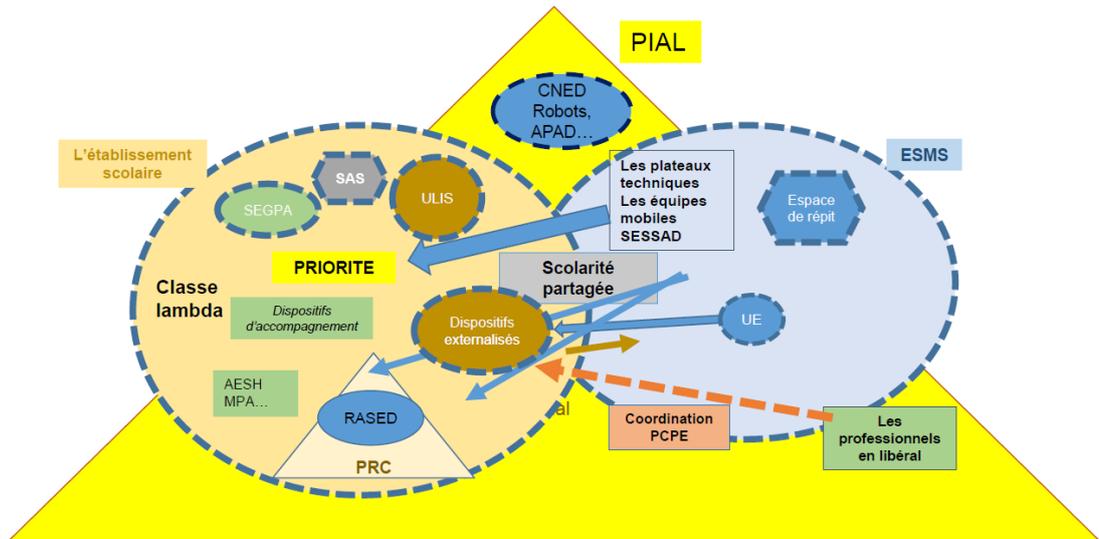
AG : Comment pourriez-vous le mettre en place ?

CEL : Il y a des groupes qui existent. Nous, à un moment, ils ont essayé de faire un groupe d'échanges de pratiques qui était mené par une enseignante. Mais moi je pense qu'il faudrait qu'il y ait un psychologue de l'Éducation nationale ou un autre.

AG : Je vous remercie pour cet échange.

Annexe 8 : La collaboration Education nationale-secteur médico-social

Retour sur le schéma pour évoquer la dynamique du changement du centre de gravité



*L'école inclusive représente le refus de mise à part, offre un « chez soi pour tous »
Ch Gardou*

les PCPE

Les EMAS

Sécuriser les parcours
Visée inclusive (maintien dans le droit commun)
Compléter les dispositifs existants (sans les remplacer)
Dispositifs portés par des ESMS désignés par l'ARS
Des variations dans le fonctionnement qui doit rester **souple**

Prestations directes

Apporter du complément (évaluations)
Apporter des ressources et des conseils aussi aux acteurs
Coordonner les acteurs pour assurer une plus grande cohérence et en référence aux recommandations de bonnes pratiques.

Prestations indirectes

Renforcer la scolarisation des élèves en situation de handicap, en apportant une **expertise et des ressources aux établissements scolaires et auprès de la communauté éducative** en mobilisant l'expertise des ESMS.

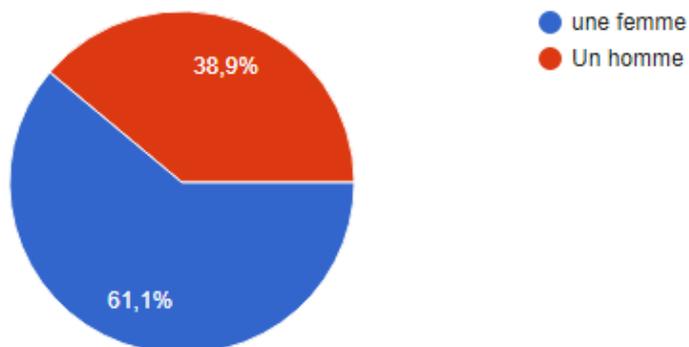
Source : diaporama réalisé par Véronique MONTANGERAND, Académie de Lyon
«De nouvelles modalités de coopération entre les établissements scolaires et le secteur médico-social»

Annexe 9 : Réponses au questionnaire à destination des enseignants de collège

Présentation

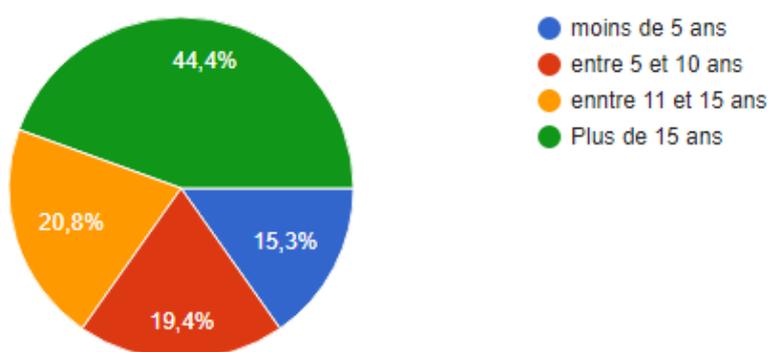
Vous êtes :

72 réponses



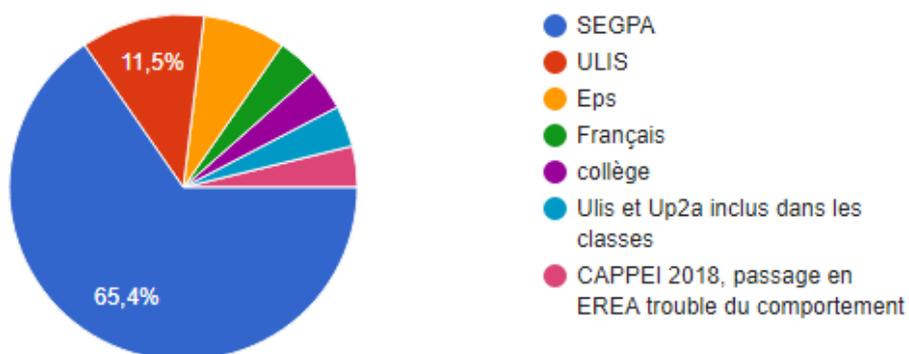
Depuis combien de temps enseignez-vous ?

72 réponses



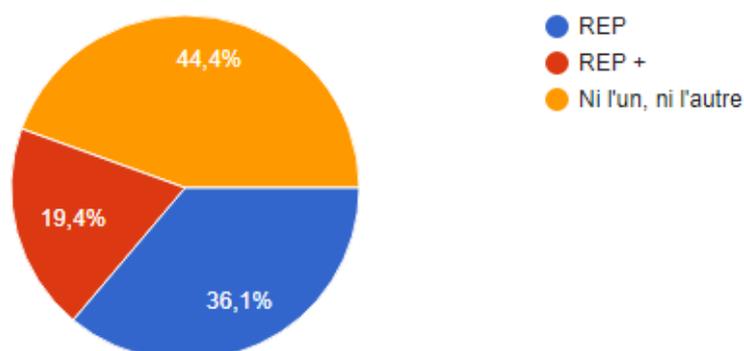
Si oui, vous enseignez en :

26 réponses



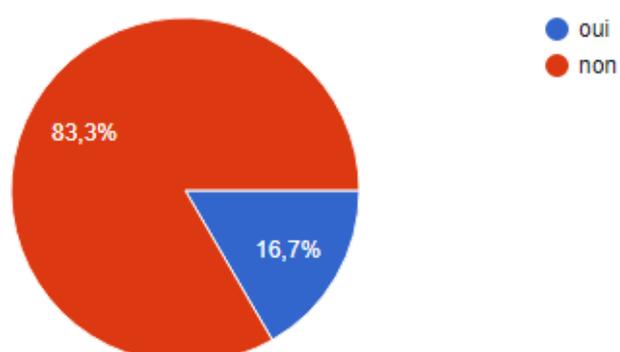
Vous enseignez en :

72 réponses



Êtes-vous enseignant spécialisé?

72 réponses



La sanction

Selon vous, quelles différences existe-t-il entre punition et sanction?

65 réponses

Punition est donnée par l'enseignant pour des fait peu graves, la sanction est donnée par la direction pour des faits plus graves.

La punition est dans le cadre du cours. La sanction est au-dessus et relève du cadre de l'établissement

La punition est moins grave qu'une sanction

La sanction est portée au dossier scolaire de l'élève

La punition est décidée par l'enseignant, la sanction par le chef d'établissement

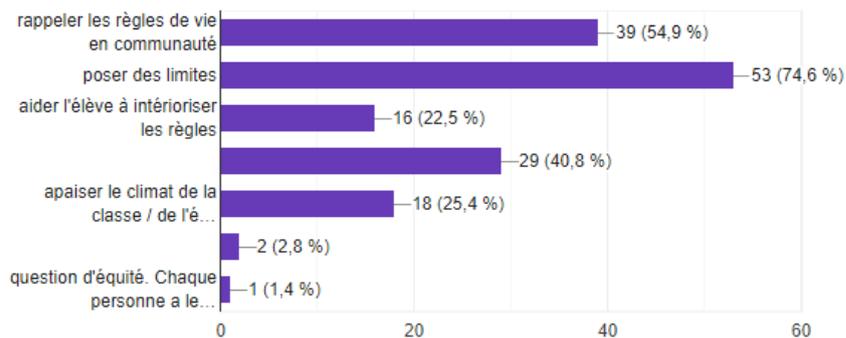
La punition peut être donnée par tout adulte de l'établissement, la sanction est du ressort de la direction

Une sanction correspond à une faute bien plus grave à laquelle une simple punition ne peut suffire

Selon vous, quel est le rôle principal de la sanction prononcée au collège?

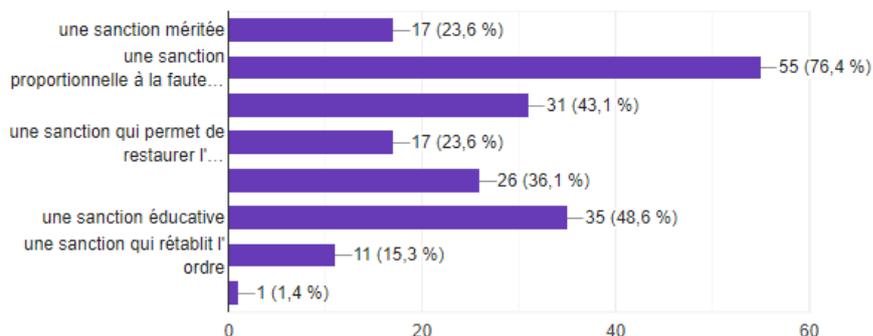
(2 réponses possibles)

71 réponses



Que signifie pour vous une sanction juste? (3 réponses possibles)

72 réponses



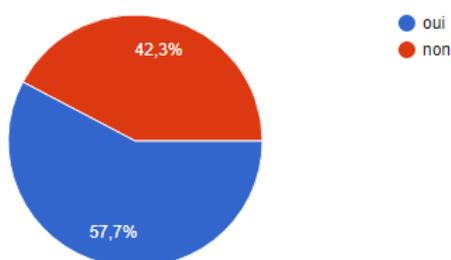
Que signifie pour vous une sanction éducative?

72 réponses

- Une sanction qui apporte une transformation future
- La sanction donnée doit amener l'élève à se questionner sur son acte et/ou le faire avancer sur ses apprentissages.
- Une sanction comprise, qui permet de faire évoluer positivement l'élève
- Avec réparation
- Une sanction qui a une vertu d'éducation, l'élève doit en retirer quelque chose de transférable
- qui fait prendre conscience de son erreur, qui fait réfléchir sur les conséquences
- Aucune idée
- Une sanction qui a pour but de légitimer le respect de la règle

Selon vous, les exclusions temporaires sont-elles efficaces?

71 réponses



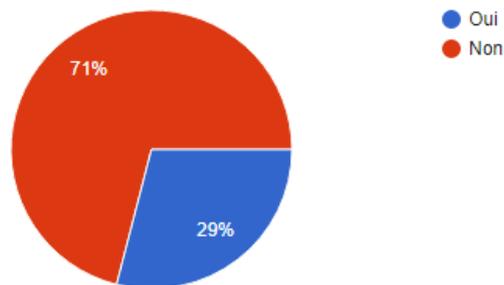
Pourquoi?

69 réponses

- Permet à l'élève de prendre du recul pour analyser.
- Parce que l'élève peut prendre (ou non) conscience de ses actes et/ou du rôle de l'école.
- Parce qu'elles font rarement changer le comportement des élèves
- Sentiment d'être en vacances pour l'élève
- Elles éloignent l'élève de la classe ; les élèves soumis à cette sanction sont alors soumis à l'obligation de rattraper les cours, ce qui s'ajoute à des difficultés pré existantes. Si elles permettent à la classe de s'apaiser à court terme, elles ne me paraissent pas pertinentes sur le long terme.
- Peuvent soulager le groupe classe, peuvent faire prendre conscience des manquements commis par l'élèves
- L'élève est aussi exclu de la sphère sociale du collège-lycée, mise à distance bénéfique

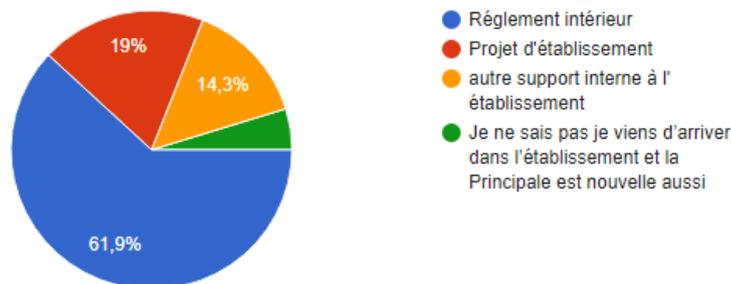
Un travail de réflexion collective sur la sanction a-t-il été engagé au sein de votre établissement?

69 réponses



Si oui, à travers quel support est-il formalisé?

21 réponses



Les élèves présentant des troubles du comportement

Qu'évoque pour vous l'appellation "élèves avec troubles du comportement"?

65 réponses

Élève qui ne sont pas capables de gérer rationnellement leur comportement

Des élèves qui ont du mal à adapter leur comportement au cadre demandé par l'école. Exemples: colère, attention, hyperactifs, handicaps ...

Un EBEP dont le trouble a été diagnostiqué par un professionnel de santé

Les troubles diagnostiqués, tels que troubles de l'attention.

Impossibilité pour eux de prendre sur soi et maîtriser pleinement leur comportement

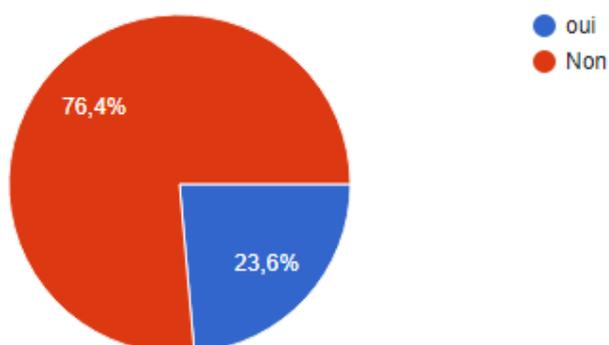
Pathologie graduelle d'ordre psychologique avec répercution(s) sociale(s)

Des élèves aux besoins spécifiques et dont le comportement doit être appréhendé autrement.

Élèves qui ont des problèmes avec le cadre du règlement de classe et/ou du collège, avec ses pairs (conflits) principalement, dans la gestion de son attention en classe.

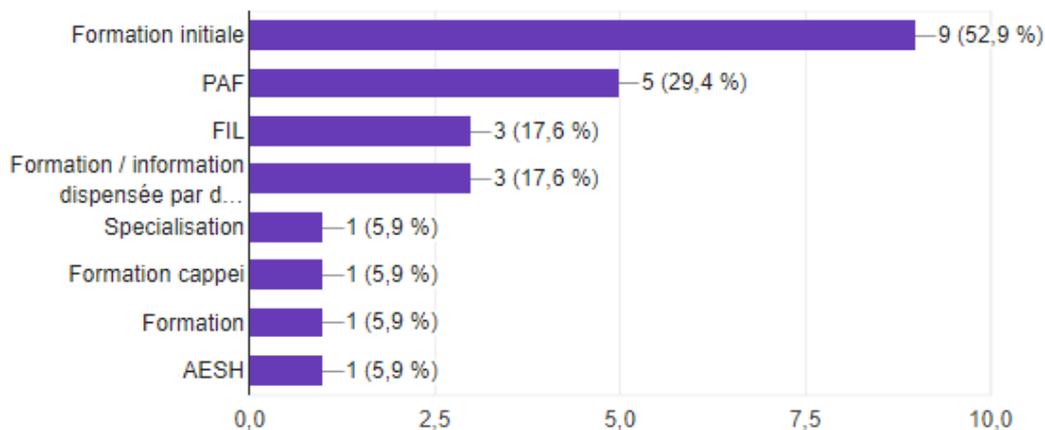
Avez-vous suivi une/des formation(s) concernant l'accompagnement de ce public?

72 réponses



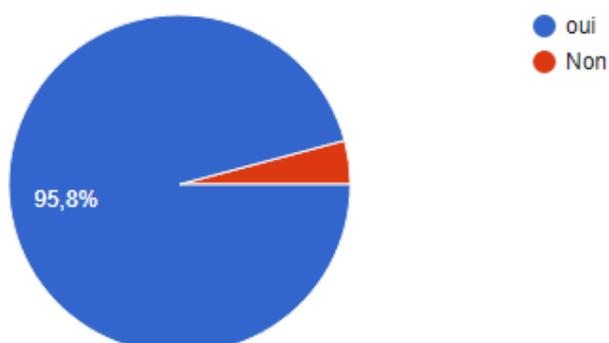
Si oui, dans quel cadre?

17 réponses



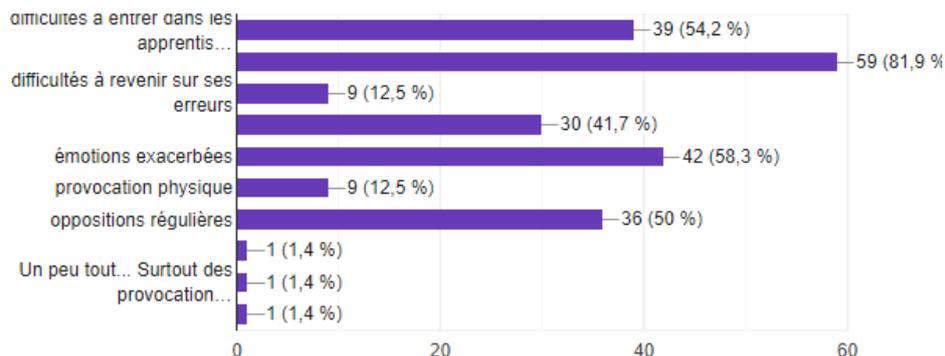
Avez-vous rencontré ce type d'élèves au cours de votre carrière?

72 réponses



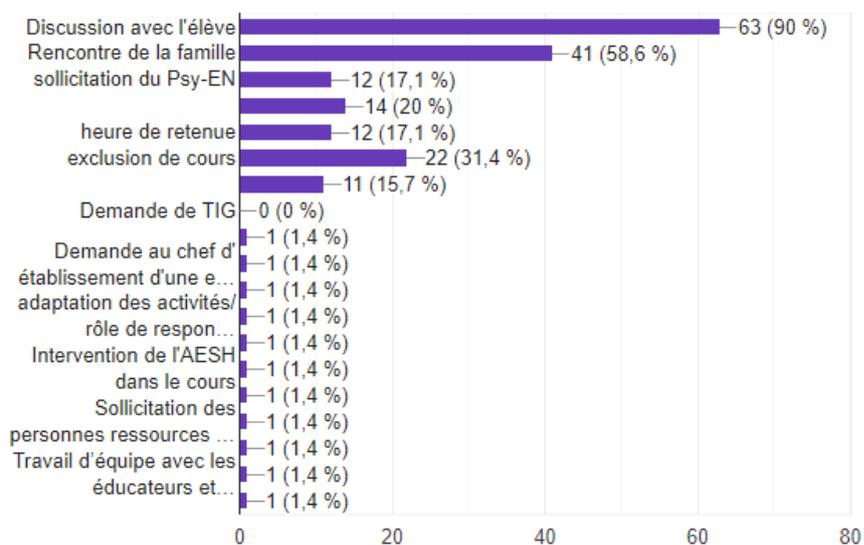
Si oui, quelles manifestations en classe vous ont le plus marqué(e)? (3 réponses possibles)

72 réponses



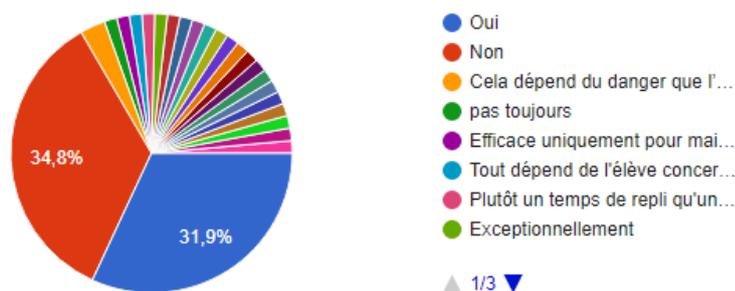
Face au comportement de ces élèves, quelles actions avez-vous principalement engagées? (3 réponses possibles)

70 réponses



L'exclusion de cours vous paraît-elle une mesure efficace?

69 réponses



▲ 1/3 ▼

Pourquoi?

66 réponses

L'exclusion est une solution facile. Elle épeler de retrouver un climat de travail serein mais ne règle pas le problème. Et surtout, elle met l'élève en situation d'échec.

Parce qu'elle est souvent incomprise et peut entrainer un cercle vicieux

Pour apaiser la classe

Si l'exclusion de cours oblige l'élève à rattraper ce à quoi il n'a pas assisté, elle permet de différer la gestion du conflit et d'apaiser les situations. Elle n'est pas auto suffisante.

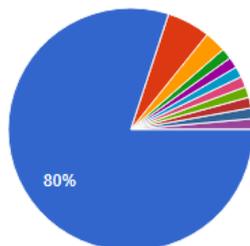
Si les difficultés de l'élèves sont d'autres psy ou médicales, la sanction peut être inefficace pour lui

Impossibilité de canaliser l'élève et de travailler avec les autres élèves

Elle n'est efficace que pour la tranquillité du professeur

Pensez-vous que les sanctions prononcées à l'égard de ces élèves doivent être davantage adaptées et tenir compte de la situation de handicap dans laquelle ils se trouvent?

70 réponses



- oui
- non
- Oui et non
- Cela dépend des cas
- Les sanctions devraient être a...
- Cela dépend de ce qu'il a fait
- Oui et non car les élèves sans...
- Ça depend

▲ 1/2 ▼

Pourquoi?

58 réponses

Parce que, comme dit avant, le comportement de ces élèves est difficilement compatible avec le cadre demandé par l'école.

Parce que par définition un EBEP = 1 situation particulière = 1 réponse adaptée

Certains actes doivent impérativement être sanctionnés comme les faits de violences

On ne saurait reprocher son handicap à un élève ; il faut en tenir compte tout en lui rappelant les règles de vie en communauté.

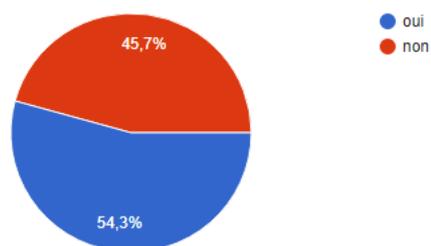
Cela relève d'un trouble du comportement

Dès lors que le trouble est significatif et avéré - et non pas soupçonné -, la sanction doit permettre une intégration et une compréhension de la règle afin d'aboutir à son respect

Ce sont des élèves aux besoins spécifiques auxquels nous devons nous adapter. Nous devons prendre en compte leur situation de handicap.

Selon vous, peut-on éviter de prononcer à l'encontre de ces élèves des exclusions temporaires?

70 réponses



Si vous avez répondu non à la question précédente, pouvez-vous expliquer pourquoi?

31 réponses

Si l'exclusion temporaire n'est pas une solution à long terme, elle s'impose parfois de fait vis-à-vis des camarades de classe. Par ailleurs, il convient de protéger les élèves et les enseignants.

Le cadre doit cependant être posé et la classe doit pouvoir souffler. Mais le recours à l'exclusion systématique n'est pas souhaitable

Il me semble que c'est aussi une manière de leur montrer qu'ils font partie d'un groupe, tout comme leur camarade, et qu'en société, ils doivent respecter des règles de vie. Le savoir être/vivre et le respect des personnes sont des valeurs qui s'appliquent à tous. Bien sûr, l'exclusion temporaire doit demeurer exceptionnelle, et avant d'en arriver là, il faut privilégier le dialogue avec l'élève et avec son professeur référent (ULIS par exemple).

Le cadre de l'établissement et du règlement font que le comportement peut atteindre une certaine limite. Il faut alors plutôt envisager cette exclusion comme réparatrice et utile à l'élève peut-être.

Ce me semble être l'avertissement le plus sérieux aux dérives insupportables

Si vous avez répondu oui à la question précédente, avez-vous des suggestions pour aider à ne pas recourir aux exclusions temporaires?

37 réponses

Accompagnement par une avs ou AED ou tuteur

La discussion, un sas de décompression, des sanctions adaptées ...

Des solutions internes, accompagnements individualisés, SAS externes à la classe

Exclure de la classe mais pas de l'établissement

Besoin constant d'AESH pour les aider au quotidien et lors des crises

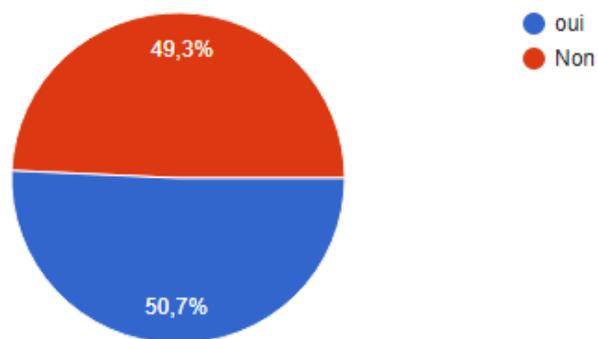
Une généralisation des exclusions inclusives avec des TIG impliquant les différents personnels de l'établissement (entretien, intendance, secrétariat, etc)

J'ai répondu non mais cela n'empêche pas qu'il faut quand même anticiper le comportement et prévoir par exemple un sas de décompression, des temps de discussions...

un accompagnement personnalisé, tutorat...

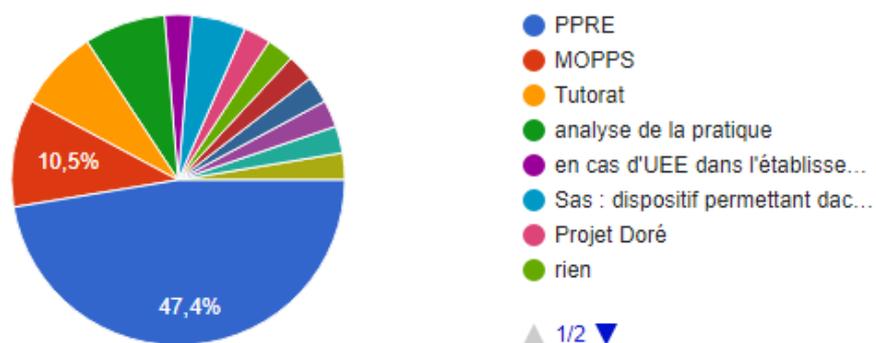
Existe-t-il des dispositifs au sein de votre établissement pour vous aider à réfléchir en équipe l'accompagnement de ces élèves avec troubles du comportement?

69 réponses



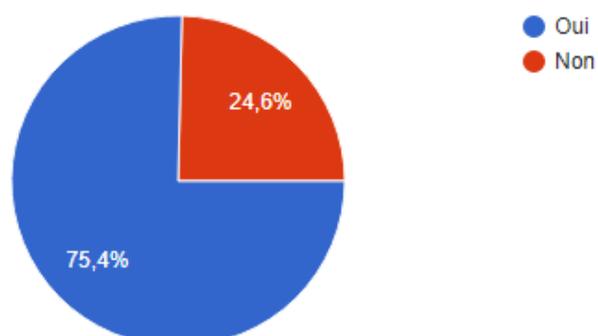
Si oui lesquels?

38 réponses



Pensez-vous que ces élèves peuvent poursuivre une scolarité en classe ordinaire?

69 réponses



Pourquoi?

61 réponses

Pour l'inclusion

Oui MAIS uniquement si les conditions d'accompagnement sont réunies pour une scolarité adaptée aux besoins de ces élèves

A la condition d'être accompagnés, notamment par des plans tels que des PPRE et par des enseignants formés aux troubles du comportement, ces élèves doivent bénéficier de la scolarité en classe.

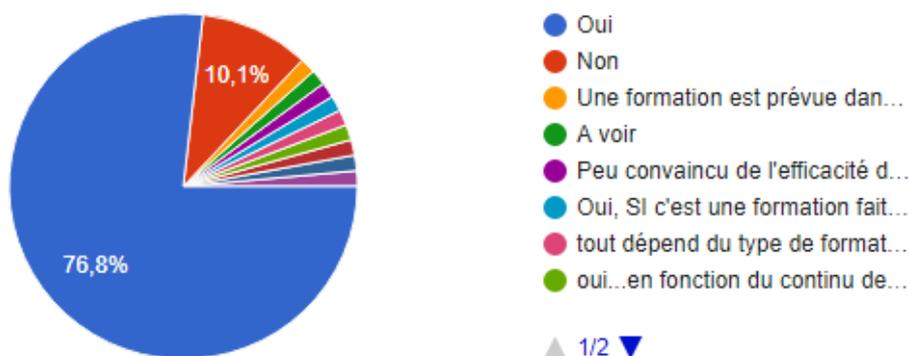
Cela dépend des cas, du degré de trouble et des moyens possibles d'accompagnement

En fonction de la gravité du trouble et du degré du handicap psychique, l'intégration peut être rendue impossible ; à plus forte raison si le trouble n'est pas traité, ou du moins endigué, par un professionnel

Les inclure en classe leur permet de mieux s'intégrer dans la vie de l'établissement ; ce peut être un moyen pour eux de voir en leur camarade des moteurs qui les poussent à

Dernière question, seriez-vous volontaire pour bénéficier d'une formation afin de mieux connaître et appréhender ce public d'élèves?

69 réponses



Remerciements

