



**HAL**  
open science

# Étude d'un dispositif inclusif en milieu scolaire : le cas d'un dispositif d'Autorégulation

Hélène Hérin Theulière

► **To cite this version:**

Hélène Hérin Theulière. Étude d'un dispositif inclusif en milieu scolaire : le cas d'un dispositif d'Autorégulation. Education. 2023. dumas-04439807

**HAL Id: dumas-04439807**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04439807>**

Submitted on 5 Feb 2024

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

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



UNIVERSITÉ DE NANTES



Université de Nantes

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

De l'Académie de Nantes

---

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

Mention Pratiques et Ingénierie de Formation

*Parcours Société Éducation et École Inclusive*

**Étude d'un dispositif inclusif en milieu scolaire :**  
**le cas d'un dispositif d'Autorégulation**

Volume I

Hélène Hérin Theulière

*Sous la direction de Marie Toullec*

*Année scolaire 2022-2023*



## Remerciements

*« Le visage entre dans notre monde à partir d'une sphère absolument étrangère, c'est à dire précisément à partir d'un ab-solu qui est, d'ailleurs, le nom même de l'étrangeté foncière. »  
Humanisme de l'autre homme, 1973, Lévinas, p 68*

Je remercie Marie Toullec, ma directrice de mémoire, pour ces multiples voyages : celui du DAR, du langage des concepts, du langage commun, celui d'une rencontre. Merci pour le temps consacré, les encouragements nombreux, les précieuses relectures. Quelle épopée !

Merci à tous les enseignants du Master S2EI qui ont su instaurer un climat de confiance propice aux échanges. La parole de chacun fut recueillie dans ce qu'elle avait de singulier, dans une écoute touchante et bienveillante.

Merci aussi à mes « camarades de promo » pour les conversations diverses sur ce sujet et sur d'autres encore.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance aux professionnels du DAR de cette école.

Je n'oublie pas mes proches.

Je remercie Maël. Tout au long de ces mois, son intérêt, écoute et soutien furent indéfectibles. Alan et Aliénor, mes enfants, ont eux aussi participé à cette entreprise, me rappelant que derrière ce travail captivant se cachait la vie, la vraie, celle qui s'écoule de jour en jour et qui nous est nécessaire.

Merci à ma cousine, Catherine. Bien plus que moi, elle a cru à l'aboutissement de ce travail, me disant comme toujours de si gentilles choses.

Merci à mes amis, à Estelle, à Marie-Laure... à toutes celles et tous ceux qui se sont livrés à des discussions nombreuses sur ce thème.

*Toutes mes pensées vont à Maria-Gabriela (1919-2015), chère disparue, qui dans sa vie fut scolarisée seulement trois années. Elle m'aurait dit ce petit mot « Hec » qu'elle aurait fait suivre de  
« Figlia mia ».*



*« Il pensait dans d'autres têtes ; et dans la sienne d'autres que lui pensaient. »*

*Bertolt Brecht*

## Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Introduction.....  | 6  |
| I Contextualisation et méthodologie.....   | 9  |
| 1. Contexte de la recherche.....   | 10 |
| 1.1 Des élèves reconnus institutionnellement handicapés (ERIH) à l'école : entre désignation et pratiques scolaires..... | 10 |
| 1.1.1. Les élèves reconnus institutionnellement handicapés : l'enjeu d'une désignation...10                              |    |
| 1.1.2 Les pratiques scolaires à destination des élèves avec BEP.....   | 11 |
| 1.2 L'autisme aujourd'hui; singularité du contexte sociétal et scolaire.....   | 13 |
| 1.2.1 Sémiologie actuelle de l'autisme.....  | 13 |
| 1.2.2 Les plans autisme.....   | 14 |
| 1.2.3 Les recommandations de bonne pratique de la Haute Autorité Sanitaire (HAS).....                                    | 15 |
| 1.2.4 La scolarisation des élèves porteurs d'autisme.....  | 16 |
| 1.2.4.1. Du côté des professionnels.....   | 16 |
| 1.2.4.2. Sur la place effective des élèves autistes à l'école.....   | 17 |
| 1.2.4.3. Complexité des orientations et des parcours scolaires.....  | 19 |
| 1.2.5 Le DAR, une nouvelle offre de scolarisation.....   | 21 |
| 1.2.6 Comparaison des dispositifs DAR et UEEA.....   | 22 |
| 1.2.7 Schématisation du DAR.....   | 26 |
| 2. Le DAR: un dispositif singulier à l'école.....  | 27 |
| 2.1 Fonction du dispositif DAR dans la scolarisation des élèves avec autisme.....  | 27 |
| 2.2. Le dispositif DAR : une approche centrée sur l'autorégulation.....  | 27 |
| 2.2.1. Autorégulation et influence de la psychologie développementale.....   | 28 |
| 2.2.2. Autorégulation et influence de la psychologie des apprentissages.....   | 28 |
| 2.2.3 Autorégulation et influence de l'éducation cognitive.....  | 29 |
| 2.2.4 Autorégulation et influence de la théorie de l'apprentissage socio-cognitif.....                                   | 29 |
| 2.2.5 Autorégulation et approche comportementaliste.....   | 30 |
| 2.2.6 Autorégulation et modèle fonctionnel de l'autodétermination.....   | 31 |

|  |    |
|--|----|
| 2.2.7 Synthèse des conceptions théoriques actuelles de l'autorégulation.....                                       | 31 |
| 2.3 De l'autorégulation à l'hétérorégulation.....  | 33 |
| 2.3.1 Autorégulation et hétérorégulation, articulations.....   | 33 |
| 2.3.2 L'intérêt de l'hétérorégulation associée à l'autorégulation .....  | 33 |
| 2.3.3 La nécessité d'une approche réflexive de l'hétérorégulation.....   | 34 |
| 2.4 Le dispositif DAR : une nécessaire coopération entre les acteurs.....  | 35 |
| 2.4.1. L'enseignant d'autorégulation : un rôle pivot entre l'équipe enseignante et l'équipe<br>médico-sociale..... | 36 |
| 2.4.2 Le temps nécessaire à la coopération entre les acteurs.....  | 37 |
| 2.5 Le dispositif DAR : une logique d'accessibilité.....   | 38 |
| 3. Vers un cadrage théorique.....  | 39 |
| 3.1 Un cadre issu de la psychologie autour de l'autorégulation.....  | 40 |
| 3.2 Un cadre didactique.....   | 44 |
| 3.2.1 La théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD).....   | 44 |
| 3.2.2 L'articulation des temps didactiques.....  | 47 |
| 3.3 Un cadre lié à l'analyse des discours.....   | 48 |
| 3.4 Vision synoptique du cadre théorique.....  | 49 |
| 4. Problématique et hypothèses.....  | 50 |
| 5. Méthodologie.....   | 52 |
| 5.1. Une démarche qualitative qui s'apparente à une étude de cas : revue de littérature.....                       | 52 |
| 5.2 Une méthodologie pour analyser des discours.....   | 54 |
| 5.2.1 Les entretiens semi-dirigés.....   | 54 |
| 5.2.2 Les réunions.....  | 56 |
| 5.3 Une méthodologie pour analyser des situations d'enseignement apprentissage : les films<br>en situation.....    | 57 |
| 5.4 Vision synoptique de la méthodologie.....  | 59 |
| II Analyse des données.....  | 61 |
| 1. Présentation du contexte local de l'étude.....  | 62 |
| 1.1 Description de l'école.....  | 62 |
| 1.1.1 Structuration de l'école.....  | 62 |
| 1.1.2 Les élèves du dispositif.....  | 63 |

|   |     |
|---|-----|
| 1.1.3 Les temps institutionnalisés de rencontre d'équipe.....   | 64  |
| 2. Analyse des entretiens semi-directifs où les professionnels parlent d'autorégulation.....                          | 64  |
| 2.1 Ce que disent les membres de l'équipe enseignante à propos de l'autorégulation.....                               | 65  |
| 2.1.1 La directrice.....  | 65  |
| 2.1.2 L'enseignante en surnuméraire du dispositif DAR.....  | 67  |
| 2.1.3 Enseignant 1.....   | 70  |
| 2.1.4 Enseignant 2.....   | 71  |
| 2.1.5 Enseignant 3.....   | 73  |
| 2.1.6 Enseignant 4.....   | 74  |
| 2.1.7 Enseignant 5.....   | 78  |
| 2.1.8 Enseignant 6.....   | 82  |
| 2.1.9 Représentation schématique de la distribution des stratégies autorégulatrices dans<br>l'équipe enseignante..... | 83  |
| 2.2 L'équipe médico-sociale.....  | 85  |
| 2.2.1 Éducatrice 1.....   | 85  |
| 2.2.2 Éducatrice 2.....   | 86  |
| 2.2.3 Représentation schématique de ce que disent les éducatrices à propos de<br>l'autorégulation.....                | 88  |
| 2.3 Synthèse.....   | 88  |
| 2.3.1 L'autorégulation : une connaissance parcellaire des professionnels.....   | 88  |
| 2.3.2 L'autorégulation : un principe fédérateur dans l'école.....   | 91  |
| 3. Analyse des entretiens semi-directifs où les professionnels parlent des élèves avec autisme.                       | 95  |
| 4. Analyse de situations d'enseignement-apprentissage filmées.....  | 97  |
| 4.1. Étude croisée d'une séance dans deux lieux : la salle du DAR et la classe.....                                   | 97  |
| 4.1.1 Contexte de scolarisation de Na et Ma.....  | 97  |
| 4.1.2. Articulation de l'enseignante en surnuméraire et de l'enseignante de CE2-CM1.....                              | 97  |
| 4.1.3 L'activité des élèves dans les deux lieux.....  | 99  |
| 4.1.3.1 Description de la séance dans la classe dans une sémantique de l'action.....                                  | 99  |
| 4.1.3.2 Description de la séance dans le DAR dans une sémantique de l'action.....                                     | 102 |
| 4.1.3.3 Tableau comparatif des deux séances.....  | 105 |
| 4.1.4 Une position spatiale différente entre les deux enseignantes.....   | 106 |

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| 4.1.5    | Des feedbacks à destination des élèves différents selon les deux enseignantes.....              | 107 |
| 4.1.5.1  | Le feedback de l'enseignante de la classe lors de la séance de conjugaison....                  | 107 |
| 4.1.5.2  | Le feedback de l'enseignante en surnuméraire dans le DAR, lors de la séance de conjugaison..... | 111 |
| 4.1.6    | Deux systèmes didactiques désolidarisés.....  | 114 |
| 4.1.7    | Une analyse didactique par deux systèmes de descripteurs.....                                   | 114 |
| 4.2      | Activité de Sacha dans la salle du dispositif.....  | 117 |
| 4.2.1.   | Présentation de Sacha.....  | 117 |
| 4.2.2.   | Ce que disent les professionnels de Sacha et de sa scolarisation.....                           | 118 |
| 4.2.2.1. | Le discours de l'enseignant de CE2 sur Sacha.....   | 118 |
| 4.2.2.2  | Le discours de l'enseignante en surnuméraire DAR sur Sacha.....                                 | 119 |
| 4.2.3    | Description de l'activité de Sacha en salle du DAR.....   | 122 |
| 4.2.3.1. | Description de l'activité de Sacha : les multiplications.....                                   | 123 |
| 4.2.3.2. | Description de l'activité de Sacha en phase 2.....  | 126 |
| 4.2.4    | Une analyse didactique de l'activité de Sacha à l'aune de la dialectique contrat/milieu.....    | 133 |
| 4.2.5.   | Une analyse de l'activité de Sacha du point de vue de l'autorégulation.....                     | 135 |
| 4.2.6    | Des systèmes didactiques désolidarisés entre la classe de référence de Sacha et le DAR.....     | 136 |
| 4.2.7.   | La question de la différenciation pédagogique.....  | 137 |
| 4.2.8.   | Synthèse de la partie sur l'activité de Sacha.....  | 137 |
| 5.       | Analyse des réunions des professionnels.....  | 143 |
| 5.1      | La réunion de l'équipe médico-sociale.....  | 143 |
| 5.1.1    | Vue synoptique de la réunion médico-sociale.....  | 143 |
| 5.1.2    | Analyse de la phase 4 : l'évaluation scolaire de l'élève T.....                                 | 145 |
| 5.1.3    | Analyse de la phase 15.....   | 151 |
| 5.2      | La réunion de supervision.....  | 154 |
| 5.2.1    | La réunion avec la directrice.....  | 156 |
| 5.2.2    | Analyse d'extraits concernant une mise en œuvre pédagogique.....                                | 159 |
| 5.4      | La réunion du conseil des maîtres.....  | 164 |
| 5.4.1    | Le soutien au comportement positif (SCP).....   | 165 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.4.2 Le Soutien au Comportement Positif ; élément fédérateur de l'équipe enseignante  | 166 |
| 6. Synthèse et schématisation du dispositif DAR tel qu'il s'est donné à voir dans cette école...   | 168 |
| III Discussion.....  | 170 |
| 1. Discussion de l'hypothèse 1 : « L'autorégulation développerait un environnement scolaire dont l'attention des professionnels serait plus particulièrement tournée vers des dimensions cognitives d'un enseignement explicite et socio-affectives d'un enseignement développant l'émancipation de l'apprenant. ».....  | 171 |
| 1.1 L'autorégulation apparaît comme une mise en cohérence du groupe.....   | 171 |
| 1.2 L'autorégulation : une notion peu définie.....   | 172 |
| 1.3 L'autorégulation : des mises en œuvre pratiques floues.....  | 174 |
| 2. Discussion de l'hypothèse 2 : « La scolarisation en classe ordinaire d'élèves avec autisme soutenus par un dispositif DAR susciterait une articulation des différents temps didactiques entre ce qui se fait en classe et dans la salle DAR rompant ainsi avec une juxtaposition des dispositifs et une externalisation de l'aide.....  | 177 |
| 2.1 Des dispositifs locaux qui sont juxtaposés.....  | 177 |
| 2.2 Un espace DAR qui devient CLAR.....  | 183 |
| 2.3 Le « CLAR » : un espace de compensation.....   | 185 |
| 3. Discussion de l'hypothèse 3 : Le fait de coopérer, dans une diversité professionnelle, à la scolarisation d'élèves avec autisme ferait travailler collectivement la planification et l'accessibilité des situations didactiques (c'est-à-dire avec des formes de différenciation pédagogique), plus qu'un étayage direct à l'élève (qui présente le risque d'augmenter la dépendance aux pratiques d'aide de l'adulte)..... | 187 |
| 3.1 Une multiplicité d'acteurs.....  | 188 |
| 3.2 La supervision : une position surplomblante inscrite du côté d'une psychologisation.....   | 190 |
| 3.3 Une équipe enseignante fortement assujettie aux préconisations.....  | 192 |
| Conclusion.....  | 195 |
| Bibliographie.....   | 201 |

# Introduction

Cette recherche est l'occasion d'explorer les enjeux, les obstacles et les leviers de l'éducation inclusive. Si les profils parfois complexes des élèves peuvent nécessiter des partenariats multiples (éducatifs, psychologiques, médicaux, paramédicaux), ils interrogent aussi les gestes des professionnels (enseignants et autres) et plus généralement les missions de l'école.

Dans le cadre de la pratique professionnelle qui est la mienne, j'ai pu percevoir que les enseignants évoquent fréquemment des obstacles à trouver des réponses satisfaisantes quand il s'agit d'inclure des élèves dits à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP). Ils se décrivent comme démunis. Ils disent aussi peiner à élaborer des collaborations, qui les satisfont, avec des professionnels du champ médico-social. Les interventions des uns et des autres restent souvent parallèles, sans cohérence ni articulation, chacun renvoyant à l'autre ce qui ne se fait pas. Ce sentiment de désarroi des enseignants est aussi partagé par des enfants et des familles

La collaboration et plus généralement les mutations que génère l'école inclusive questionnent l'institution et ses réglementations. La loi de 11 février 2005 insuffle en effet de profondes évolutions dans la scolarisation des élèves reconnus institutionnellement handicapés (ERIH) et a un impact direct sur les prérogatives données à l'école. Cette loi a été renforcée par celle d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République. Cette dernière déclare dans son article 2 : « le service public d'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Le rapport annexé précise : « Il convient aussi de promouvoir une école inclusive pour scolariser les enfants en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers. Le fait d'être dans la classe n'exclut pas de bénéficier d'enseignements adaptés et est, pédagogiquement, particulièrement bénéfique. Cette scolarisation au sein de l'école ou de l'établissement permet aussi aux autres élèves d'acquérir un regard positif sur la différence ». La loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance contribue à ce mouvement.

L'école de secteur est aujourd'hui l'établissement de référence de tous les élèves. La place de l'enfant, reconnu institutionnellement handicapé, dans un établissement scolaire ordinaire devient légitime, avec la nécessité, le plus souvent, d'adaptations, en fonction des besoins de l'élève et de sa situation scolaire. Pour ces enfants, la loi instaure le projet personnalisé de scolarisation (PPS), matérialisé par le Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de

scolarisation (GEVA-sco). Il s'agit de coordonner l'ensemble des interventions qu'elles soient, selon l'enfant ou l'adolescent, psychologiques, pédagogiques, éducatives, sociales et paramédicales pour assurer la cohérence et la continuité du parcours scolaire. Tendre vers une école inclusive engage alors les professionnels à une identification des besoins des élèves, à l'évolution de leurs pratiques, à l'élaboration de collaborations nouvelles. Les frontières entre le médico-social et l'école, jusqu'alors étanches, se rejoignent face à ces nouveaux défis.

Il s'agit alors de comprendre ce qui permettrait une meilleure articulation entre les professionnels et de dresser ainsi le contour de pratiques professionnelles plus inclusives. Avec cette recherche, je tenterai d'approcher ces articulations à travers la scolarisation d'enfants autistes dans un dispositif qui se veut innovant : le Dispositif d'Autorégulation, nouvellement, créé en 2018 et dont l'instruction ministérielle date de 2021.

Nous localiserons et tenterons de comprendre les avancées et les contraintes d'un dispositif qui a été pensé pour qu'une collaboration entre l'école et les structures médico-sociales existe avec un enjeu de renouvellement de la forme scolaire.

Le dispositif DAR a été défini par l'instruction ministérielle du 03/09/2021 (référence : SSAA2127473J) et complété par un cahier des charges. Il s'agit, pour scolariser en classe ordinaire des élèves avec autisme, de faire « travailler ensemble » un enseignant de classe dite ordinaire, un enseignant en surnuméraire à destination du dispositif et des personnels issus du champ médico-éducatif. Ces professionnels interviennent dans l'établissement scolaire dont ils sont membres à part entière. Des temps de supervision sont prévus à l'emploi du temps. Ce dispositif est fondé sur le développement de l'autorégulation qui est définie par la circulaire comme un « ensemble de procédures d'ajustement volontaire, par l'apprenant lui-même, de ses conduites, stratégies et comportements. Elle vise à rechercher l'autonomie de l'apprenant dans un cadre inclusif ».

Dans une première partie, j'apporterai des éléments, issus de la recherche, sur les modalités de scolarisation des ERIH d'un point de vue général. Je situerais ensuite le contexte sociétal de l'autisme en France aujourd'hui. Je dresserai un état des lieux de la scolarisation des enfants autistes avant de me pencher spécifiquement sur le dispositif DAR dans l'objectif de construire une problématique et des hypothèses. La deuxième partie se rapportera aux données et à leur analyse. Les hypothèses seront discutées dans une troisième partie.



# I Contextualisation et méthodologie

# 1. Contexte de la recherche

## 1.1 Des élèves reconnus institutionnellement handicapés (ERIH) à l'école : entre désignation et pratiques scolaires

### 1.1.1. Les élèves reconnus institutionnellement handicapés : l'enjeu d'une désignation

Interroger la scolarisation des élèves reconnus institutionnellement handicapés invite à questionner en premier lieu le primat de cette désignation tant du point de vue institutionnel qu'au niveau plus subtil de son incidence sur les pratiques scolaires. La terminologie « élève reconnu institutionnellement en situation de handicap » est un choix épistémologique délibéré (Pelgrims, 2019) qui vient d'une nécessité, celle que l'on se donne pour l'accès à l'école de tous les élèves, celle de l'accessibilité des apprentissages, avec d'éventuelles compensations (c'est-à-dire des mesures complémentaires). En effet, l'éligibilité à d'éventuelles compensations (d'ordre médical, psychologique, paramédical) ciblant les élèves, dont le besoin éducatif résulte d'un problème de santé ou d'un trouble, nécessite une reconnaissance officielle par une équipe pluridisciplinaire dans le cadre d'une demande à la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH). Les besoins de compensation sont formalisés au travers du projet personnalisé de scolarisation (PPS) matérialisé par le GEVA-sco. Mais, une désignation par le trouble ou un problème de santé pourrait avoir des incidences sur les pratiques professorales. Pelgrims en 2019 signalait « son manque de pertinence pour guider l'enseignant et l'actualisation des tâches pédagogiques et didactiques » (Pelgrims, 2019). Cette désignation porte la trace d'une tension entre l'accès au droit qu'elle génère et l'effet discriminatoire que cet étiquetage pourrait induire. En effet, désigner l'élève par sa différence (la reconnaissance de son handicap) organiserait un double mouvement entre reconnaissance et discrimination (Pelgrims, 2019).

Pelgrims nous rappelle aussi la multiplicité des désignations qui ont prévalu quand il s'est agi de penser la scolarisation d'élèves éloignés de la norme scolaire. Pour elle, « le choix des termes ne peut être innocent et ne nous épargne pas de multiples contradictions de sens, raison pour laquelle le chercheur est confronté à un dilemme auquel il s'ajuste au mieux, jugeant entre cohérences épistémologiques sacrificables et fonctions communicationnelles prioritaires » (Pelgrims, 2019). Dans le champ des désignations, Pelgrims se prononce pour celle d' « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) ». Cette terminologie

permettrait un ancrage du côté « de ce que font et disent les enseignants ou encore de ce qui motive l'activité des élèves en situation » (Pelgrims, 2019) et c'est bien ce qui nous intéresse ici dans le cadre de cette recherche.

La désignation « élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers (BEP) » paraît « compatible avec une approche interactionniste et située d'ordre éducationnel, postulant que l'activité de tout élève est à comprendre en lien avec les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles elle se déploie, et non pas comme l'expression essentielle d'un signe d'ordre psycho-médical. » (Pelgrims, 2019).

Ces considérations nous amènent à interroger les pratiques scolaires effectives quand il s'agit de scolariser en école dite ordinaire des élèves repérés comme institutionnellement reconnus à besoins éducatifs particuliers.

### 1.1.2 Les pratiques scolaires à destination des élèves avec BEP

L'institution réglementaire associe l'hétérogénéité des élèves à la mise en place de dispositifs. Ainsi, « depuis les années 80, l'école française porte une grande attention aux dispositifs qui aident les élèves les plus démunis » (Toullec-Théry, 2017). Ces dispositifs, on peut les définir comme un ensemble hétérogène dotés d'une dimension stratégique (Foucault, 1994). Aussi, « le *dispositif* peut-il être un analyseur pertinent pour interroger la nature des transformations éducatives consécutives à la loi de 2005 » (Barry et Benoit, 2013, p10).

Le dispositif « renvoie aux formes d'entendement créées pour inscrire l'engagement individuel des acteurs concernés par la scolarisation dans un système (c'est-à-dire dans une totalité organisée) fait d'éléments solidaires ne pouvant être définis les uns par rapport aux autres qu'en fonction de leur place dans la totalité » (Ebersold et Armagnague-Roucher, 2017, p137)

Les dispositifs scolaires sont nombreux. Félix et al. (2012) parlent de « millefeuilles » de dispositifs. Leur nombre induit alors un effet de catégorisation de certains individus vus comme éloignés de la norme attendue. Ils tendent, de plus, à désigner des élèves « présentant des difficultés sur un modèle de médicalisation » (Toullec-Théry, 2017). Ils forgent donc des pratiques scolaires : l'aide apportée aux élèves se retrouve très souvent pensée a posteriori et non par anticipation avec des phénomènes d'externalisation de ces aides, hors de la classe, dans des groupes réduits (Marlot et Toullec-Théry, 2013). Ces phénomènes d'externalisation comportent alors le risque d'une

délégation de la difficulté et d'une relégation de l'élève (Toullec-Théry, 2015 ; Toullec-Théry et Tremblay, 2020).

Si l'on analyse à un « grain plus fin » les pratiques enseignantes, Baines et al. (2022) montrent que ces élèves reconnus à BEP ont plus tendance que les autres élèves à être placés dans des groupes « homogènes faibles ». Ils seraient en effet deux fois moins susceptibles de travailler avec leurs pairs dans des groupes mixtes. Ces auteurs constatent ainsi une réduction des interactions sociales, phénomène lié à un soutien constant à l'élève, qui mènerait à une forme d'isolement social dans la mesure où ces élèves sont en rupture d'interactions avec leurs pairs (Baines et al., 2022).

Cet isolement social serait aussi produit par des prescriptions institutionnelles prônant une individualisation des aides et qui agiraient sur les formes d'organisation scolaires et les savoirs en jeu (Toullec-Théry et Marlot, 2013 ; Toullec-Théry, 2021). Dans le cadre des aides individualisées, les savoirs à transmettre se retrouvent en effet souvent fragmentés ou excessivement décomposés, si bien que les liens entre eux sont difficiles à établir (Marlot et Toullec-Théry, 2011, 2013). Ces savoirs se retrouvent alors fréquemment vidés de leur dimension épistémique. De plus, l'élève étant fortement soutenu par les adultes, n'est plus en mesure d'une véritable expérience avec les enjeux de savoirs (Ibid, 2011, 2013). Pelgrims, Delorme et Chlostova Munoz (2021) pointent ainsi le risque d'une dépendance à l'adulte qui générerait une entrave à l'autonomie. L'enseignement se limiterait à une espèce de mise en forme où la réponse attendue prévaudrait sur les apprentissages eux mêmes.

Nous avons tenté ici de sérier ce que dit la recherche sur les pratiques scolaires à destination d'élèves dits à BEP. Le DAR est, quant à lui, pensé comme un dispositif innovant. Comment, dans ce cadre, est-il en mesure de générer une forme scolaire renouvelée ? Permettra t-il une reconfiguration des formes stéréotypées que nous avons décrites plus haut ?

Avant d'aborder précisément notre question de recherche, nous opérerons un état de la recherche sur l'autisme. Nous nous pencherons par la suite sur la scolarisation des élèves avec autisme aujourd'hui. Nous interrogerons leur place effective à l'école et les possibilités en terme de parcours scolaires. Cet état des lieux nous amènera à définir le DAR en tant que nouvelle offre de scolarisation. Nous aborderons le contexte institutionnel qui a vu émerger le dispositif DAR, sous l'angle des politiques publiques à destination de l'autisme et des recommandations de la Haute

Autorité Sanitaire (HAS). Nous définirons ensuite les caractéristiques du DAR dans ce qu'il a de singulier et le comparerons avec un dispositif récent : les Unités d'Enseignement en Élémentaire Autisme (UEEA).

## **1.2 L'autisme aujourd'hui; singularité du contexte sociétal et scolaire**

L'apport des neurosciences est considérable dans la sémiologie de l'autisme et plus largement dans les représentations actuelles.

### 1.2.1 Sémiologie actuelle de l'autisme

Jusqu'aux années 90 en France, l'autisme était perçu comme une psychose infantile (Philip, 2012). Aujourd'hui l'autisme est compris dans les troubles neurodéveloppementaux (TND) (Lussier et al, 2018). Le neuro-développement désigne l'ensemble des mécanismes qui orientent le développement du cerveau dans toutes ses fonctions (motrice, langagière, cognitive, intégration sensorielle, structuration psychique, comportement, etc.). La perturbation de ces processus de développement cérébral conduit à un trouble neurodéveloppemental (TND). L'appellation « Troubles du spectre de l'autisme » est introduite dans le DSM-5 en 2015. La description s'articule autour de deux domaines (Ibid, 2018) :

- une altération qualitative de la communication et des interactions sociales, s'exprimant tant par des comportements verbaux et non verbaux inappropriés que par un manque de réciprocité sociale ou émotionnelle ;
- un caractère répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités ; on ajoute à ce domaine un sous-critère, soit les particularités sensorielles des enfants (l'hyper ou l'hyporéactivité sensorielle).

Les causes de l'autisme sont multifactorielles : génétiques, environnementales et neurobiologiques.

Dans plus de la moitié des cas, les personnes concernées par un TSA souffrent d'une comorbidité qui peut prendre la forme d'un autre TND (par exemple, dyslexie, trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), épilepsie, trouble de la déficience intellectuelle (TDI)) (Ibid, 2018). L'autisme a alors des manifestations différentes selon les individus. Cette difficulté à bien cerner la

sémiologie a amené les professionnels impliqués à considérer l'autisme comme un continuum allant d'une atteinte légère à sévère (Ibid, 2018).

L'avancée de la science a permis d'affiner les diagnostics et d'apporter des préconisations de prises en charge. Dans ce contexte, on assiste ces vingt dernières années à une augmentation drastique des diagnostics pour autisme (Briet & al, 2019). Bruno Gepner (2019) pointe l'augmentation de la prévalence des troubles du spectre de l'autisme. Le *Center of Disease Control*<sup>1</sup> (CDC) estimait la prévalence du TSA aux USA à un enfant sur 166 en 2004, un enfant sur 88 en 2012, un enfant sur 68 en 2016, un enfant sur 59 en 2018 dans 11 états des États-Unis soit une multiplication par 2,8 du taux de prévalence en 14 ans. Cette augmentation de la prévalence est enregistrée dans toutes les études épidémiologiques menées dans le monde occidental qui estiment en 2018 que 1 % à 2 % de la population serait atteinte d'un TSA (Gepner, 2019).

Il convient à présent de questionner la teneur des politiques publiques à destination de l'autisme en France.

### 1.2.2 Les plans autisme

Une politique interventionniste en direction de l'autisme voit le jour dans les années 2000 dans un contexte de condamnation européenne de la France pour non-respect des droits des personnes autistes en 2004. Cette politique fait suite à une forte mobilisation des familles très demandeuses d'accompagnement et de prises en charges adaptées (Langlois et al, 2011). L'enjeu en matière de santé publique par l'augmentation drastique des diagnostics d'autisme est tout aussi déterminant. De nouvelles mesures vont progressivement se matérialiser au travers des plans autisme qui sont des programmes comportant un ensemble de mesures définies et financées par le gouvernement français pour améliorer l'accompagnement des personnes autistes. Chacun des plans a vu une montée exponentielle des budgets alloués et l'émergence de dispositifs d'accompagnement.

Le premier plan voit le jour en 2005. Dans chaque région, un Centre Ressources Autisme (CRA) est créé. L'objectif est d'aider et d'accompagner les personnes autistes et leurs proches. Le plan promet une amélioration de la formation des professionnels et plus de places en établissement spécialisé. La scolarisation des enfants en milieu ordinaire y est évoquée mais il n'y a pas à ce stade de véritable engagement politique.

---

1 The Centers for Disease Control and Prevention (CDC) est une agence de santé publique américaine placée sous la tutelle du *Department of Health and Human Services* (ministère de la santé des États-Unis).

Le second plan autisme débute en 2007 et accentue ce qui avait déjà été amorcé par la création effective de 4100 places en institution, le financement de projets expérimentaux d'accompagnement de l'autisme, un accès facilité au diagnostic et à une éventuelle prise en charge. La Haute Autorité de Santé produit des recommandations de bonnes pratiques en matière d'accompagnement. Ces recommandations serviront de socle au troisième plan autisme en 2013. Il propose plusieurs préconisations, notamment la nécessité d'un diagnostic dès les 18 mois de l'enfant, accompagné d'un soutien aux familles, la scolarisation dès l'école maternelle par la création de 700 places d'enseignement spécialisé en milieu ordinaire par la création des unités d'enseignement en maternelle (UEMA), une aide à la recherche scientifique. En 2016, lors de la conférence nationale du handicap, les pouvoirs publics annoncent le 4ème plan autisme qui verra le jour le 6 avril 2018. Ce dernier plan présente un ensemble de 101 mesures destinées à soutenir l'effort de recherche sur ces troubles, améliorer le repérage et le diagnostic, l'accès aux soins, à l'éducation, au travail, au logement, etc. La scolarisation devient une priorité. La création des DAR apparaît dans ce dernier cadre.

Ces politiques publiques ne s'envisagent donc pas en dehors des préconisations de la Haute Autorité Sanitaire dont nous allons définir les orientations en matière d'autisme.

### 1.2.3 Les recommandations de bonne pratique de la Haute Autorité Sanitaire (HAS)

La Haute Autorité Sanitaire donne des recommandations de bonne pratique (RBP) « sur la base de propositions développées méthodiquement pour aider le praticien et le patient à rechercher les soins les plus appropriés dans des circonstances cliniques données. » (HAS, 2012)

Ces RBP sont des synthèses des données de la science et elles s'appuient sur un système de preuves scientifiques catégorisées de la plus probante à la moins probante.

En matière de prise en charge de l'autisme, ces recommandations portent en premier lieu sur la nécessité d'un diagnostic précoce de l'enfant. Il s'agit de « préciser le parcours de l'enfant et de sa famille, de l'identification des signes de développement inhabituel au repérage puis au diagnostic d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et de réduire le délai entre les premières inquiétudes parentales et la mise en place d'interventions appropriées. » (HAS, 2018)

L'enfant diagnostiqué TSA doit se voir proposé un projet personnalisé d'interventions précoces, globales et coordonnées. Ce projet est construit en partenariat avec l'enfant et ses parents. Les interventions préconisées sont fondées sur des approches comportementales, développementales et éducatives : l'analyse appliquée du comportement dites ABA<sup>2</sup>, des interventions développementales telles que mises en œuvre dans les programmes TEACCH<sup>3</sup> ou des prises en charge intégratives, type thérapie d'échange et de développement. (HAS, 2012)

Les programmes ABA et TEACCH sont fondés sur les principes du behaviorisme et des théories de l'apprentissage (Skinner, 1953) et s'intègrent dans plusieurs programmes d'intervention en direction des enfants avec TSA (Nader-Grosbois, 2020b). Ils se basent sur une analyse fonctionnelle du comportement en déterminant les stimuli déclencheurs. Ensuite sont appliqués des principes de conditionnement pour réaliser des apprentissages à travers différentes techniques dont celles des renforcements positifs (Nader-Grosbois, 2020a ; Magerotte et Willaye, 2010). Les thérapies d'échange et de développement « vise à rééduquer, sur la base de séquences de « jeu social » structuré, les fonctions sous-tendues par les systèmes cérébraux de la communication sociale : l'attention à autrui, l'intention, l'imitation, etc. » (Blanc et al, 2013)

A présent revenons en au sujet qui nous intéresse : la scolarisation des élèves avec autisme.

#### 1.2.4 La scolarisation des élèves porteurs d'autisme

Dans une première partie, nous décrirons la scolarisation des élèves autistes telle qu'elle est perçue par les professionnels. Nous ferons ensuite un état des lieux de la scolarisation des élèves autistes aujourd'hui.

##### 1.2.4.1. Du côté des professionnels

La scolarisation d'élève porteur d'autisme est souvent perçue comme un défi professionnel par les enseignants. En effet « l'autisme, parmi tous les troubles qui restreignent durablement le développement de l'enfant, est un de ceux qui entraînent le plus de difficultés pour la personne qui en est victime, pour son environnement familial et social, mais aussi pour les professionnels

---

2 ABA : Applied Behavior Analysis

3 TEACCH : Treatment and Education of Autistic and Communications-Handicapped Children

des soins et d'éducation » (Aussilloux et Livoir-Petersen, 1998, p19). Il peut exister une méconnaissance des modalités d'action auprès des enfants porteurs d'autisme.

« Les professionnels ne peuvent pas s'appuyer sur des connaissances suffisantes sur l'origine des troubles, et leur compréhension du fonctionnement cognitif et affectif de l'autisme est lacunaire et laisse une grande part aux hypothèses. La variété des troubles observés, les différences dans les évolutions limitent l'établissement de protocoles consensuels, comme c'est le cas pour d'autres pathologies d'étiologie inconnue. La prévalence faible et la nécessité que l'enfant soit maintenu dans le cadre familial — qui a sur tous les autres cadres l'avantage de sa permanence et de sa familiarité — empêchent de recourir pour des durées prolongées à des structures de soins spécialisées. Enfin, les compétences requises sont très diverses et obligent à une multidisciplinarité dans le quotidien. » (Aussilloux et Livoir-Petersen, 1998, p20)

En 1998, Aussilloux et Livoir-Petersen évoquaient la mise à mal des affects et la difficulté à apporter de la rationalité au débat.

« L'ensemble des difficultés auxquelles sont confrontés familles et professionnels a entraîné des débats où la part idéologique a pris parfois le pas sur la part scientifique et technique, et le passionnel, sur le raisonnable et le pragmatique. » (Aussilloux et Livoir-Petersen, 1998, p20)

Les recherches plus récentes montrent que les enseignants des élèves porteurs de TSA ont des niveaux plus élevés de stress et d'épuisement professionnels que les autres (Fore et al, 2002). Ils éprouvent une baisse du sentiment personnel d'efficacité. De nombreux professeurs signalent un sentiment d'impuissance, de la frustration, du découragement et une impression d'incompétence sur le plan professionnel. Mais ces résultats ne sont pas irrémédiables car les études montrent que certains accompagnements des professionnels permettent une amélioration drastique de ces ressentis professionnels. La pertinence des dispositifs d'inclusion revêt donc une place centrale dans l'amélioration du bien-être des professionnels malgré la permanence des facteurs de risque (Cappe et al, 2017). L'accompagnement et la formation sont indispensables et permettent de réduire les facteurs de risque psycho-social (Ibid, 2017).

#### 1.2.4.2. Sur la place effective des élèves autistes à l'école

On distingue historiquement trois types de scolarisation pour les élèves reconnus institutionnellement en situation du handicap (ERIH) : l'intégration, l'inclusion et le *mainstreaming*

(Corneau & al, 2014). L'intégration se réfère au passage d'un milieu de vie spécialisé à un milieu de vie ordinaire qui n'est pas préparé à l'accueil. Dans ce contexte, les efforts d'adaptation visent exclusivement l'enfant à accueillir. A contrario, l'environnement inclusif est préparé d'emblée à accueillir l'enfant. Les différences individuelles entre les enfants sont utilisées pour aller vers le développement des compétences transversales, de la tolérance, de la coopération et de l'ouverture. Le *mainstreaming* est un « compromis » entre l'inclusion et l'intégration (Corneau & al, 2014). Il vise à « fournir à l'enfant un milieu de vie le plus normal possible, sans toutefois exclure la possibilité d'une certaine ségrégation lorsqu'elle est jugée nécessaire ». Thomazet (2006) conteste cette typologie et préfère parler de « processus inclusif » :

« L'école inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible. »  
(Thomazet, 2006, p21)

L'évolution de l'intégration vers l'inclusion « résulte d'une évolution des conceptions sur le handicap » (Ibid, 2016, p22) En effet, les différentes classifications du handicap ne paraissent plus efficaces tant les « états handicapants » sont beaucoup plus complexes, variés et fréquents que ne le donnent les classifications. (Ibid, 2016) Il convient donc d'appréhender le handicap dans la relation de la personne à son environnement. Le handicap se retrouve donc envisagé comme une restriction de la participation sociale et non plus comme un désavantage induit par une déficience (Eyraud, Saetta et Tartour, 2018). Il s'agit cependant de passer d'une participation formelle de l'individu à une participation réelle et effective (Eyraud, Saetta et Tartour, 2018 ; Lansade, 2015 ). Ainsi, aller vers une scolarisation dite inclusive est légitime au regard de la recherche. En effet, les chercheurs insistent sur les bénéfices d'une inclusion dans un environnement avec des enfants dits neurotypiques afin de promouvoir des résultats positifs en termes de développement cognitif et social (Ferraiolo et al, 2011). Toutefois l'idée même d'une scolarisation pour des élèves avec autisme est récente, elle date d'une quarantaine d'années (Corneau et al, 2014). La façon dont elle était jusque lors abordée était tributaire de la description que l'on faisait de l'autisme sur le plan médical. En effet, jusqu'aux années 80, l'autisme, pensé comme une psychose infantile, devait en premier lieu être soigné et relevait de la psychiatrie. La scolarisation était remise à « quand l'enfant irait mieux » (Philip, 2012). Aujourd'hui les avancées constantes en matière de connaissance de l'autisme font évoluer les modalités de prise en charge. « La situation d'un enfant autiste en 2019

n'a rien à voir avec celle d'un enfant autiste en 1995 » insiste Gepner (2019). Mais pour citer ce même auteur, « comme une métaphore du fameux « je sais que je ne sais rien » socratique, plus on avance dans le temps, plus on constate l'étendue de ce qu'il fait défaut, ce qui manque et ce qu'il reste à faire pour les personnes autistes ». En effet malgré les efforts de scolarisation, la montée exponentielle des diagnostics ne permet pas de compenser les retards structurels accumulés et le taux de scolarisation effective reste faible. Déjà en 2007, le Comité consultatif national d'éthique<sup>4</sup> (CCNE) dénonçait les carences françaises en matière d'éducation et de scolarisation des personnes autistes (Cappe et Poirier, 2016). Le rapport plus récent de l'association Autisme France (2019) parlait d'une scolarisation encore limitée avec de nombreuses ruptures de parcours et des périodes de déscolarisation. Au delà de l'école primaire, le nombre d'enfants scolarisés diminue alors de manière significative avec l'âge. 68 % des enfants autistes seraient scolarisés dans le premier degré contre 24 % au collège et 8 % au lycée. 45 % des élèves autistes auraient un emploi du temps partiel et fortement aménagé contre 18 % pour l'ensemble des élèves en situation de handicap (Autisme France, 2019).

#### 1.2.4.3. Complexité des orientations et des parcours scolaires

Nous sommes passés d'une conception de l'autisme comme maladie mentale à une conception de l'autisme comme handicap et aujourd'hui comme une situation de handicap (qui renvoie à l'environnement de l'enfant et à son accessibilité). Cette dernière manière de penser confère à l'éducation et à la scolarisation une place prépondérante et déterminante en terme d'évolution de l'enfant avec TSA (Philip, 2012). En fonction de la symptomatologie, la scolarisation des enfants TSA n'est toutefois pas la même. Les enfants présentent en effet des profils hétérogènes, accompagnés ou non de co-morbidités (Cappe et Poirier, 2016). De plus, les enfants avec un TSA ont des particularités comportementales qui impactent (ou peuvent impacter) l'orientation scolaire (Ibid, 2016).

Afin d'assurer une scolarisation au plus proche des besoins de l'enfant, les parents doivent saisir la maison départementale pour les personnes handicapées (MDPH) pour une demande de Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) élaboré par une équipe pluridisciplinaire (composée d'un psychologue de l'éducation nationale ou du secteur médico-social, d'un enseignant référent et

---

4 Le CCNE met en lumière les questions éthiques soulevées par les progrès des sciences sur la santé et la société.

d'un médecin). La Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) pourra par la suite statuer sur les orientations scolaires et définir les mesures d'accompagnement. La pertinence du projet sera ré-évaluée chaque année dans le cadre de l'ESS (Équipe de suivi de scolarisation).

En fonction de la sévérité du trouble autistique, la scolarisation d'enfant avec TSA peut se faire individuellement en milieu ordinaire avec un emploi du temps possiblement aménagé et/ou avec l'éventuelle présence d'une AESH et/ou avec le soutien d'un service médico-social (type SESSAD) et/ou de professionnels de santé externalisés à l'établissement scolaire.

Ainsi, plusieurs offres de scolarisation existent :

- La scolarisation en école ordinaire peut aussi s'envisager dans le cadre d'une ULIS Troubles envahissant du Développement dont Autisme (définie et réactualisée par le circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015). L'accompagnement par une équipe médico-éducative (SESSAD) ou par des professionnels libéraux se trouve alors souvent externalisée. Ces configurations peuvent amener à une juxtaposition de l'offre scolaire et médico-sociale qui peuvent agir de façon décrochée. Les temps de coordination institutionnalisés entre les partenaires sont seulement ceux de l'ESS.

- Dans le cas où la nécessité d'un accompagnement par une équipe médico-sociale est prégnante et doit être au plus proche de l'école, une nouvelle forme de dispositif collectif a été créée en septembre 2014, dans le cadre du 3<sup>i</sup>ème plan autisme : les Unités d'enseignement maternelle autisme (UEMA). Il s'agit d'un dispositif médico-social implanté dans les écoles maternelles et rattaché à un Service d'Education Spéciale et de Soins à domicile (SESSAD) (Bulletin officiel du 12 au 20 mars 2014, Annexe 2 - Unités d'enseignement en maternelle). Ces unités d'enseignement sont conçues conformément aux recommandations de bonnes pratiques professionnelles de la Haute autorité de santé (HAS, 2012) et proposent des interventions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques coordonnées dans une école dite ordinaire. Les médiations promues en direction des élèves autistes sont les méthodes d'éducation structurée (TEACCH, ABA).

- Ces UEMA ont été élargies aux UEEA qui concernent l'âge élémentaire dès 2019. Ces dispositifs concernent des élèves « n'ayant pas acquis suffisamment d'autonomie, de langage et/ou qui présentent à un moment de leurs parcours des difficultés substantielles dans leurs relations sociales, de communication, de comportement et de centres d'intérêt. Il s'agit notamment d'enfants pour lesquels l'accompagnement dans le cadre d'une ULIS ou avec l'appui d'une aide humaine est insuffisant » (Cahier des charges, 2019). Comme le DAR, ce dispositif récent se fonde

sur une complémentarité des interventions scolaires et médico-sociales. Les deux dispositifs participent au panel d'offre scolaire.

- Il est enfin à préciser que les enfants qui ne peuvent, en raison de la sévérité de leur trouble suivre une scolarité en école ordinaire, ont la possibilité de participer à une forme de scolarisation au sein d'établissements du secteur médico-social, en institut médico-éducatif (IME).

Ainsi, l'offre de scolarisation est plurielle. Dans ce contexte, nous pouvons interroger la spécificité du DAR.

#### 1.2.5 Le DAR, une nouvelle offre de scolarisation

La création des DAR en France intervient, en 2018, dans le cadre du 4ème plan autisme. Ce type de dispositif a été défini par l'instruction ministérielle du 03/09/2021 (référence : SSAA2127473J) et a été complété par un cahier des charges. Ce dispositif n'existait jusqu'en 2021 que dans quelques établissements car au stade expérimental, aujourd'hui il en existe une petite cinquantaine. Ce nombre est amené à augmenter. Il s'appuie sur une démarche mise en œuvre au Canada, initiée par Stéphane Beaulme, chercheur en psychologie. Les élèves pouvant tirer bénéfice d'un tel dispositif sont, dit l'annexe à la circulaire de 2021, en capacité de suivre le programme du cycle dans lequel ils sont inscrits et de supporter progressivement les exigences du rythme scolaire. Ils peuvent manifester des comportements-problèmes ou « comportements-défis » même importants et fréquents, pour lesquels le DAR propose un appui spécifique et présenter d'autres troubles du neuro-développement associés aux troubles du spectre de l'autisme (cahier des charges, 2021).

Avec ces DAR, il s'agit, pour scolariser en classe ordinaire des élèves avec autisme, de faire « travailler ensemble » les enseignants des classes dites ordinaires, un enseignant en surnuméraire à destination du dispositif lui-même et des personnels issus du champ médico-éducatif (Philip, 2019). Ces derniers interviennent à temps complet sur l'établissement scolaire. Des temps de supervision par période sont prévus à l'emploi du temps.

Ce dispositif est fondé sur le développement de l'autorégulation qui est définie dans le cahier des charges comme un « ensemble de procédures d'ajustement volontaire, par l'apprenant lui-même, de ses conduites, stratégies et comportements. Elle vise à rechercher l'autonomie de l'apprenant dans un cadre inclusif ». Le dispositif ne vise donc pas à suppléer ce qui existe déjà en terme de scolarisation et d'accompagnement médico-social, mais d'expérimenter en France un nouveau

fonctionnement basé sur, d'une part, l'autorégulation et sur, d'autre part, des coopérations étroites et contraintes par le dispositif lui-même entre les différents acteurs. J'entends par coopération un « processus de partage et d'élaboration des connaissances communes » (Laurent, 2018).

Une approche didactique visant l'autorégulation place comme prioritaire le développement des fonctions exécutives et l'autonomie de l'apprenant (Philip, 2019). Celles-ci sont effectivement déficitaires chez l'enfant autiste (Lussier & al, 2018). Whitman (2004) montre un déficit général de l'autorégulation chez l'enfant présentant un TSA (Nader-Grosbois, 2020a). Toutefois, l'autorégulation apporterait un gain à l'ensemble des élèves et ne serait pas seulement bénéfique aux élèves porteurs d'autisme. En effet, 50 % des enfants entrant à l'école ne possèdent pas les habiletés sociales, cognitives et émotionnelles indispensables pour la réussite scolaire et l'autonomie (Blair et Diamond, 2008).

Le DAR, issu du 4<sup>ième</sup> plan autisme, est conçu comme un dispositif innovant. Une analyse comparative avec les UEEA nous permettra d'en dégager les spécificités. Il s'agit de caractériser le territoire du DAR par rapport à un autre dispositif qui s'adresse à un public similaire d'élèves avec autisme.

#### 1.2.6 Comparaison des dispositifs DAR et UEEA

L'exploration des possibilités actuelles de scolarisation pour les élèves avec autisme nous plonge dans des dispositifs multiples. Ils sont considérés comme nécessaires au regard du défi que constitue la scolarisation des élèves avec un trouble autistique (Cappe et al, 2017). Ces dispositifs permettent à ces élèves d'être physiquement présents dans l'établissement scolaire. Or, tout se passe comme si leur place se trouvait légitimée par le dispositif lui-même (Lansade, 2015). Cependant la forme exacte que prend chaque dispositif doit être interrogée, en terme de participation dans la vie de l'établissement, de place réellement accordée et de forme scolaire.

Les DAR et les UEEA sont les dispositifs les plus récemment mis en œuvre et qui ont le plus de spécificités communes. Les deux dispositifs intègrent une équipe médico-sociale au sein d'une école avec pour finalité de scolariser les élèves avec autisme dans une classe ordinaire. Saisir les différences entre les deux dispositifs permet d'appréhender plus finement les spécificités du DAR tel qu'il est pensé par le cahier des charges. Nous avons donc construit une analyse comparative

des deux dispositifs, au regard des directives institutionnelles, matérialisée par le tableau ci-dessous :

|                                 | <b>DAR</b>   | <b>UEEA</b>  |
|---------------------------------|--|--|
|                                 | <b>Le dispositif DAR fait partie du projet d'école.</b>  | <b>Externalisation d'une Unité d'Enseignement (UE) fonctionnant au sein d'établissements médico-sociaux dans une école ordinaire.</b>                                      |
| <b>Finalité</b>                 | Scolarisation des élèves avec TSA en classe ordinaire à temps complet.<br>Temps décrochés dans espace dédié accessible à tous les élèves de l'établissement (salle du DAR) | Scolarisation des élèves avec TSA en classe ordinaire et dans un espace dédié. Logique d'augmentation des temps d'inclusion pour aller vers un temps complet.              |
| <b>Public</b>                   | Age élémentaire avec diagnostic autisme avec ou sans co-morbidité et tous les élèves.  | Age élémentaire (UEEA) et pré-élémentaire(UEM) avec diagnostic autisme avec ou sans co-morbidité.  |
| <b>Personnels</b>               | - Enseignant en surnuméraire non spécialisé<br>- Enseignants<br>- Éducateurs spécialisés<br>- Psychologue  | - Enseignant spécialisé dans le handicap.<br>- Enseignants classes de référence<br>-Éducateurs spécialisés<br>- Psychologue  |
| <b>Parents</b>                  | Partenariat  | Partenariat  |
| <b>Projet de l'élève</b>        | Projet Personnalisé à partir du PPS et du PIA  | Projet Personnalisé à partir du PPS et du PIA  |
| <b>Formation</b>                | Formation prévue à l'emploi du temps de toute l'équipe de l'établissement sur la base de l'autorégulation et de l'autisme.   | Formation auprès des personnels spécialisés sur l'autisme et les méthodes éducatives ABA, TEACCH..   |
| <b>Supervision</b>              | - Supervision centrée sur les pratiques et sur <b>l'autorégulation qui est en direction de tout l'établissement scolaire.</b>  | - Supervision centrée sur les pratiques : développement des méthodes éducatives ABA, TEACCH.   |
| <b>Lieu</b>                     | École ordinaire. Tous les acteurs font partie de l'école.  | Dans une école ordinaire : externalisation d'un UE d'un ESMS.  |
| <b>Organisation de l'espace</b> | - Une salle à disposition de l'école occupée par élèves avec TSA et/ou neurotypiques. A disposition de tous les enseignants et du personnel médico-social.                 | - Une salle de classe à disposition des élèves TSA occupée par l'enseignant spécialisé et des éducateurs. Une deuxième salle en direction des accompagnements individuels. |
| <b>MDPH</b>                     | Notification spécifique.   | Notification spécifique.   |

Le dispositif d'autorégulation fait partie du projet d'école comparativement à l'UEEA où l'établissement médico social est pensé comme annexe. De plus, le DAR ne relève pas d'une action de compensation individuelle à destination seulement des enfants avec TSA mais il s'adresse à tous les élèves sur la base de l'autorégulation en vue de produire des effets bénéfiques pour tous (Philip, 2019). L'autorégulation, telle qu'elle est pensée dans le cahier des charges, devient alors une dynamique propre à l'établissement dans son ensemble. Elle s'adresse en effet à tous les acteurs (Ibid, 2019). L'autorégulation est inscrite dans le projet d'école mais aussi dans le projet de l'Établissement ou Service Social ou Médico-social (ESMS). Il ne s'agit donc pas d'une démarche séparée ou annexe qui viendrait suppléer le projet de l'établissement, mais d'un dispositif incorporé qui s'applique à tous, à l'ensemble des professionnels et des élèves (Philip, 2019). Un tel dispositif a donc pour enjeu de permettre l'enrôlement de tous les partenaires et favoriser la coopération entre les secteurs du médico-social et de l'éducation nationale historiquement cloisonnés (Ibid, 2019). Du fait que le dispositif s'adresse à tous, il répond au principe d'accessibilité. Tous les élèves et non pas exclusivement ceux avec autisme sont donc concernés par le dispositif.

Ce dispositif DAR impulserait une « autre » pédagogie et un « autre » climat scolaire. De fait, il tendrait vers plus d'inclusion (Corneau et al, 2014).

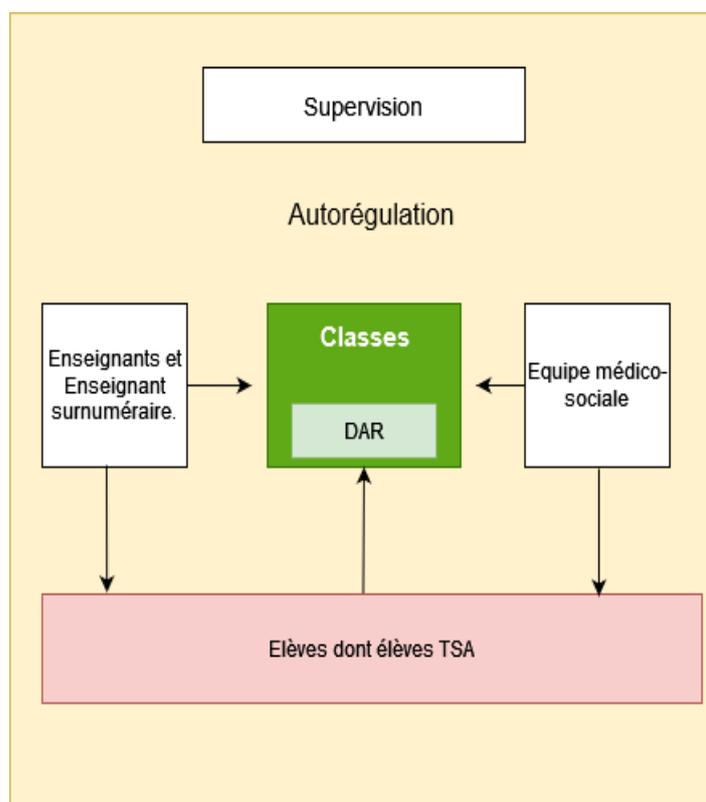
L'UEEA s'inscrit, quant à lui, dans une logique de compensation du handicap via le développement de méthodes éducatives et pédagogiques en direction des seuls élèves porteurs de TSA. C'est un Établissement Médico-social (ESMS) au service de la scolarité avec des allers-retours du « spécialisé » vers « l'ordinaire » (Ibid, 2014). Dans le cadre du DAR, les personnels du médico-social sont entièrement membres de l'établissement scolaire.

Dans les deux dispositifs est visée une coopération effective entre les professionnels des différents champs. Dans une UEEA, les problématiques de l'élève avec TSA relèvent des spécialistes ou des enseignants directement en lien avec l'enfant (enseignant de la classe de référence, enseignants spécialisés, éducateurs, psychologue). De fait, tous les membres de l'établissement (par exemple, les enseignants des classes dites ordinaires) ne sont pas investis de la même manière. Dans un DAR, tous les membres de l'établissement sont engagés au même niveau dans le dispositif. Il n'y a d'ailleurs pas d'enseignant spécialisé mais un enseignant en surnuméraire qui a une connaissance de l'autisme identique à celle de ses collègues. La perspective est en effet celle de d'amélioration de l'enseignement par l'autorégulation qui vise tous les élèves.

Dans les deux dispositifs, l'inclusion des enfants autistes est accompagnée par un soutien aux professionnels et aux familles, basé à la fois sur une montée en expertise par la formation et sur un accompagnement spécifique en relation avec chaque enfant. L'approche est pluri-disciplinaire. Les outils à destination des élèves circulent entre les différents espaces, et sont appelés à être mutualisés entre professionnels.

### 1.2.7 Schématisation du DAR

Ces considérations nous ont amené à la schématisation suivante :



Cette première approche descriptive du DAR conduit nécessairement à des approfondissements. Il conviendra de déterminer le rôle des dispositifs dans la scolarisation d'élèves avec autisme, de définir l'autorégulation, d'analyser la façon dont la collaboration entre les acteurs est envisagée.

## 2. Le DAR: un dispositif singulier à l'école

### 2.1 Fonction du dispositif DAR dans la scolarisation des élèves avec autisme

Comme nous l'avons dit, l'école inclusive, marquée par la question partenariale, engage de nouvelles formes d'actions en direction des élèves, selon un cadre réglementaire qui prend la forme d'un cahier des charges. Ce cadre pré défini instaure une rencontre entre des partenaires et l'innovation pédagogique et éducative. Le dispositif DAR est dans ce contexte pensé comme dépositaire de stratégies et d'articulations nouvelles.

Reste maintenant à savoir comment les acteurs s'emparent du DAR. On peut s'imaginer que, malgré la permanence du discours institutionnel matérialisé par le cahier des charges, les interprétations ne sont pas nécessairement équivalentes chez les professionnels parce qu'il existe une diversité dans « le système de croyance des enseignants » (Dignath et al, 2022).

Nous pouvons donc questionner la façon dont le dispositif DAR se met en forme et en œuvre, en pratique. Qu'en ont fait les professionnels ? Comment se sont-ils emparés des directives institutionnelles ? Le DAR est-il un activateur de transformation de la forme scolaire ? Ou bien se retrouve t-il lui-même transformé dans son essence car mis à l'épreuve des habitudes et des croyances des professionnels ? Ou bien encore est-il porteur d'un certain nombre d'impensés qui rentretrait en collision avec les représentations des professionnels de ce qu'est l'école ?

Considérons à présent le second élément présent dans l'acronyme DAR, à savoir celui d'autorégulation.

### 2.2. Le dispositif DAR : une approche centrée sur l'autorégulation

La notion d'autorégulation, issue du champ de la psychologie, est plurielle. Elle peut relever du champ de la psychologie développementale, de la psychologie des apprentissages, de l'éducation cognitive... L'objectif est de tenter de situer l'autorégulation dans ses différents champs conceptuels afin de l'approcher et d'en extraire des éléments de compréhension.

### 2.2.1. Autorégulation et influence de la psychologie développementale

Le champ de la psychologie développementale étudie le développement de l'autorégulation de la naissance à l'âge scolaire. Cette autorégulation est reliée au développement des *fonctions exécutives* chez le jeune enfant.

« Des habiletés de planification et de régulation de l'activité émergent peu avant l'âge préscolaire et se développent au cours des périodes de vie ultérieures. A partir du contrôle externe offert par les adultes, l'enfant développe au cours de la période sensori-motrice, un contrôle interne de ses comportements en intégrant progressivement les normes sociales et en développant un répertoire de stratégies qu'il est ensuite capable de sélectionner et d'utiliser en fonction des caractéristiques de l'environnement. Les prémices de l'autorégulation se basent sur l'habileté cognitive de planification consistant à élaborer et coordonner une séquence d'actions visant l'atteinte d'un but ou d'une résolution de problèmes » (Nader-Grosbois, 2007, p 15).

Le jeune enfant devient capable de réguler ses comportements, de se conformer à des stratégies, de les verbaliser, de planifier. A partir de l'âge scolaire, ces habiletés tendent vers une systématisation. Le rôle prépondérant des habiletés langagières est prégnant dans la construction de l'autorégulation. L'enfant construit peu à peu un langage intérieur (Nader-Grosbois, 2007).

### 2.2.2. Autorégulation et influence de la psychologie des apprentissages

L'autorégulation est abordée à travers les situations d'apprentissage. Elle désigne « les processus grâce auxquels l'apprenant active et maintient des cognitions, affects et comportements systématiquement orientés vers le but d'apprentissage. » (Zimmerman et Schunk, 2011, p1)

Deux aspects différents mais complémentaires du fonctionnement de l'apprenant sont décrits (Nader-Grosbois, 2007) :

- Du côté de l'aptitude : l'apprenant met en relation la demande environnementale et un objectif personnel ce qui le motive à chercher dans son répertoire des scripts pouvant être efficaces pour rencontrer la demande.
- Du côté du résultat (outcome) d'un processus d'apprentissage : l'apprenant étend son répertoire de scripts et en apprécie l'adéquation à un contexte donné en se référant à son objectif personnel.

Le script correspond à une représentation générale d'évènements organisés temporellement et causalement qui se construit grâce à l'expérience et permet une meilleure adaptation à l'environnement (Vieillevoye, 2007).

### 2.2.3 Autorégulation et influence de l'éducation cognitive

Ce champ d'étude intègre l'autorégulation à la métacognition qui renvoie à la capacité d'un sujet de connaître et de contrôler son propre fonctionnement cognitif. Les deux composantes de la métacognition sont les connaissances métacognitives et l'autorégulation métacognitive (Nader-Grosbois, 2007). Les connaissances métacognitives se rapportent aux personnes, aux tâches et aux stratégies (Nader-Grosbois, 2007). L'autorégulation métacognitive inclut les processus de planification et anticipation, monitoring (c'est à dire contrôle de l'activité), vérification et ajustement des procédures et stratégies cognitives (Berger et Büchel, 2013). La littérature s'appuie principalement sur cette approche métacognitive.

Les stratégies d'autorégulation cognitive incluent quatre aptitudes (Nader-Grosbois, 2007) : se former une représentation mentale claire de l'objectif d'apprentissage, planifier, établir une stratégies, gérer son propre comportement en identifiant ses erreurs.

### 2.2.4 Autorégulation et influence de la théorie de l'apprentissage socio-cognitif

Nader-Grosbois souligne, au travers du travail de Bandura (1997), « l'importance de l'autoévaluation et de l'évaluation des attentes d'autrui ». Les prises d'information externes du sujet au travers de feedbacks en provenance de sa propre activité permettent un ajustement de ses procédures.

En 2000, Zimmerman propose une forme triadique interactive de l'autorégulation comprenant : l'autorégulation comportementale (processus d'auto-observation), l'autorégulation environnementale (observation et ajustement des conditions d'apprentissage) et l'autorégulation personnelle qui se réfère à la gestion et à l'ajustement de ses états cognitifs et affectifs. Ce modèle se rapproche d'autres publications sur l'apprentissage autorégulé. Il s'agit des modèles élaborés par Corno, Kuhl, Boekaerts, Pintrich et Winne (Cosnefroy, 2013, chap 3).

En s'appuyant sur ces modèles, Cosnefroy (2013) fait émerger un cadre commun d'analyse. Il identifie quatre conditions pour prendre le contrôle de son apprentissage : une motivation initiale suffisante, la définition d'un but à atteindre, la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation et la capacité à s'auto-observer. Il insiste sur l'importance de la motivation et de la volition en tant que facteurs nécessaires à l'autorégulation. La motivation est pensée comme intrinsèque à l'apprenant (croyances personnelles, enjeux d'apprentissage...). Les stratégies cognitives et métacognitives sont complétées des stratégies volitionnelles directement en lien avec la motivation. Les stratégies d'autorégulation motivationnelle s'appuient sur les déterminants de la motivation d'un apprenant : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence, la perception de la contrôlabilité du déroulement de l'activité. (Nader-Grosbois, 2007)

Pelgrims, Delorme et Chlostova-Munoz (2021) élargissent de la même façon l'approche cognitive « aux états émotionnels et motivationnels de l'apprenant suscités au fil d'une situation d'enseignement-apprentissage ». Ces auteures introduisent l'autorégulation socio-affective qu'elles définissent comme « un ensemble de processus permettant à l'élève d'actualiser son intention d'apprendre, de maintenir ses ressources attentionnelles sur son plan d'action et de mettre en œuvre les actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ou à l'atteinte d'un objectif en principe défini par l'enseignant » (Pelgrims et al, 2021, p40).

### 2.2.5 Autorégulation et approche comportementaliste

L'approche comportementaliste aborde l'autorégulation sous l'angle de la motivation. Renforcer la motivation du sujet lui permet de se réguler et d'accéder au comportement attendu. Le renforcement de la motivation est extrinsèque au sujet. Elle est décrite par Berger (2013) de la sorte :

« D'un point de vue behavioriste, la motivation est conceptualisée comme un modèle du renforcement, ceux-ci étant causés comme des facteurs externes à la personne. Ainsi, les comportements sont-ils motivés par leurs conséquences selon la loi de l'effet. Skinner (1974), dans sa théorie du conditionnement opérant, envisage l'établissement d'un comportement souhaité par les principes de renforcement : la probabilité d'apparition d'un comportement ou d'une séquence de comportement est contingente de renforcements positifs et de punitions (Nuttinet Greenwald, 1968). De plus, des renforcements négatifs

consistant à réduire ou supprimer un facteur déplaisant peuvent également servir à accroître la probabilité d'un comportement désiré » (Berger, 2013, p 341)

### 2.2.6 Autorégulation et modèle fonctionnel de l'autodétermination

L'accès aux droits des personnes en situation de handicap amène les chercheurs à s'interroger sur les conditions qui leur permettraient une autodétermination (Nader-Grosbois, 2007). L'autodétermination se définit comme « les attitudes et les capacités requises pour agir en tant qu'agent causal principal dans sa vie et pour faire des choix sans influence ou interférence externe induite » (Wehmeyer, 1992). Il s'agit de dresser les conditions qui leur favoriseraient l'exercice des choix de vie (Magerotte, 2000) et la possibilité d'évaluer leur qualité de vie (Magerotte, 2000). Dans ce contexte, l'autorégulation est vue comme une des conditions préalables à l'autodétermination dans le sens où elle se réfère à la prise de conscience par le sujet des compétences requises dans une situation donnée afin d'être dans l'exercice de son autodétermination.

L'autorégulation est donc une notion complexe faisant référence à des champs multiples de la psychologie. Il nous a semblé nécessaire d'en dresser un tableau synthétique dans la partie à suivre.

### 2.2.7 Synthèse des conceptions théoriques actuelles de l'autorégulation

Bronson et Bronson (2001, p28) ont dressé une revue des différentes conceptions théoriques de l'autorégulation. Dans le tableau ci-dessous, nous nous appuyons sur leur catégorisation que nous croisons avec les éléments décrits ci-dessus :

| Sources de l'autorégulation et causes de son développement selon différentes théories psychologiques |   |  |
|--|---|--|
| Théories   | Sources de l'autorégulation   | Conditions d'émergence de l'autorégulation   |
| Psychologie du développement   | Située dans le développement du jeune enfant (période sensori-motrice)  | L'enfant par ses interactions avec son environnement développe ses fonctions exécutives.   |
| Psychologie des apprentissages   | Située dans les situations d'apprentissage  | Dans l'interaction avec son environnement, le sujet est acteur de ses apprentissages.  |
| Éducation cognitive  | Intégrée à la métacognition   | En situation d'apprentissage, le sujet est amené à connaître et contrôler son propre fonctionnement cognitif   |
| Approche socio-cognitive   | Le développement de l'autorégulation se loge dans les interactions sociales et comporte des dimensions motivationnelles intrinsèques. | C'est dans l'interaction avec les autres que le sujet s'ajuste à son environnement et s'autorégule. L'autorégulation est élargie à la sphère « <i>socio-affective</i> ». |
| Approche behavioriste ou comportementaliste  | L'autorégulation est activée par une motivation accrue.   | C'est par l'utilisation des renforçateurs que le sujet s'autorégule. La motivation est stimulée de façon extrinsèque.  |
| Modèle fonctionnel de l'autodétermination  | L'autorégulation est un des préalables à l'autodétermination.   | La prise de conscience par le sujet des compétences requises dans une situation donnée lui permet l'exercice pleine de son autonomie en terme de choix de vie.           |

Dans notre recherche, il s'agit d'une autorégulation en contexte scolaire. Il s'agit alors de définir les manières dont elle s'envisage dans un tel contexte.

## **2.3 De l'autorégulation à l'hétérorégulation**

Le fait que l'autorégulation s'envisage ici en contexte scolaire invite nécessairement à questionner la place de l'adulte expert. C'est ce que nous allons faire en introduisant la notion d'hétérorégulation (Nader-Grosbois, 2007).

### 2.3.1 Autorégulation et hétérorégulation, articulations

L'autorégulation ne s'opérationnalise pas directement au champ pédagogique et/ou didactique et nécessite une mise en forme qui n'est pas aisément repérable même si elle se comprend comme étant du côté de l'autonomie et des stratégies de l'apprenant en situation d'apprentissage dans le cadre d'un enseignement explicite (Bautier, 2006 ; Rayou, 2018).

Notre étude en milieu scolaire, située dans un espace qui place la question du savoir et de sa transmission au centre, ne peut pas aborder l'autorégulation sans questionner l'hétérorégulation (Nader-Grosbois, 2007). L'hétérorégulation est définie comme les tentatives d'étayage, de régulation, de médiation, de tutorat, fournies par un adulte expert envers une personne, dans le cadre de situations interactives d'apprentissage ou de résolution de problème (Nader-Grosbois, 2007).

L'intérêt des connaissances actuelles sur la question de l'autorégulation consisterait alors en une transposition « dans un modèle intégratif du développement conduisant à des propositions éducatives cohérentes et globales » (Bailleux et Paour, 2013, p 33). Pour Bailleux et Paour, le champ théorique et pratique de l'éducation et de la remédiation complète utilement les différentes approches de l'autorégulation. L'idée centrale est qu'en explicitant auprès de l'enfant les contraintes de son environnement, on l'aiderait à s'ajuster (Ibid, 2013).

Notre étude, se situant en milieu scolaire et étudiant plus particulièrement un dispositif d'autorégulation (DAR), interroge les mises en forme en situation d'enseignement. Dans ce contexte, l'autorégulation est envisagée en terme de dynamique entre l'apprenant et l'adulte expert.

### 2.3.2 L'intérêt de l'hétérorégulation associée à l'autorégulation

Avec les DAR, il est demandé aux professionnels d'agir en faveur de l'autorégulation de l'enfant. L'agir de ces acteurs que sont les professionnels accorde donc une place primordiale à l'hétérorégulation, envisagée ici comme une posture des professionnels à destination du jeune. Les

gestes professionnels sont alors questionnés : ils ne se limitent pas à un champ disciplinaire ou à un espace éducatif prédéfini.

Tout, dans l'environnement scolaire, peut être objet d'autorégulation. Ce qui est en jeu, c'est en effet le rapport de l'apprenant à l'objet d'apprentissage, c'est la façon dont il conscientise ses stratégies et comment il les régule. Cette posture de l'apprenant questionne alors les professionnels sur ce qu'ils mettent en place en terme d'étayage. Qu'est-ce qui favoriserait l'autorégulation ou qu'est-ce qui ferait défaut en terme de régulation, de médiation, de tutorat (Pelgrims et al, 2021) ? Il y a donc nécessité d'une analyse réflexive des gestes professionnels, mais aussi des enjeux de savoir sous-jacents des situations d'apprentissage.

D'une part, comment cette analyse réflexive des pratiques peut-elle se mettre en œuvre dans une équipe pluridisciplinaire telle que celle du DAR ? Comment les professionnels envisagent-ils l'hétérorégulation ou l'étayage auprès des élèves ? Pensent-ils conjointement les modalités d'aide ? D'autre part, peut-il exister des espaces définis où l'on entraînerait les élèves à l'autorégulation ou alors cette dernière doit-elle être contextualisée à toutes les situations d'apprentissage ?

### 2.3.3 La nécessité d'une approche réflexive de l'hétérorégulation

Les professionnels sont amenés à ajuster leurs gestes professionnels pour apporter une aide à chacun. Or, la question de l'efficacité de l'aide se révèle complexe. Les enseignants répondent en effet à des « contraintes et libertés situationnelles dont ils n'ont pas nécessairement conscience et qui sont peu modifiables » (Pelgrims et al, 2021, p 46) et qui peuvent aussi s'avérer être des obstacles à l'autorégulation des élèves.

La littérature pointe plusieurs formes d'aide : les modalités de guidage, d'étayage (Bruner, 1983) et celles relatives aux régulations proactives, interactives et rétroactives (Allal, 2007). Ces aides ont pour but de permettre à l'élève de s'autoréguler afin d'acquérir les stratégies, l'autonomie pour transférer ce qui a été vu dans un espace donné dans d'autres espaces (Pelgrims et al, 2021). Cette décontextualisation de ce qui a été appris est le signe de l'efficacité de l'apprentissage. Elle permet aussi l'accès à des apprentissages nouveaux en étant aisément mobilisables et transformables.

Par ailleurs, l'institution scolaire donne un cadre normatif qui se matérialise par les programmes scolaires. Les enseignants sont en tension entre l'avancée du programme scolaire et l'avancée des élèves. Il s'agit pour eux de pallier aux difficultés scolaires en partie produites par une avancée du

temps didactique qui s'accorde difficilement à tous les élèves. Dans ce cadre, l'efficacité de l'aide apportée aux élèves dits à BEP doit pouvoir être interrogée. Pelgrims et al (2021) pointent le risque de voir l'aide apportée aux élèves comme une relégation vers un espace libéré de toute exigence en terme d'acquisitions (les dispositifs pourraient être en rupture avec les attendus des programmes) et les enseignants dédiés finalement peu formés pour agir en direction de la difficulté scolaire. Or l'élève doit pouvoir s'inscrire dans un continuum expérimental, être amené à se projeter sur les règles des prochaines situations en lien avec ce qu'il a déjà vu (Toullec-Théry et Marlot, 2013). De plus, pour apporter toute sa cohérence aux situations d'apprentissage, l'attention de l'élève doit être portée sur les objets adéquats et non séparée des enjeux didactiques de la classe de référence (Ibid, 2013). Nous sommes ici du côté de l'explicitation des situations d'apprentissage, du sens global qui permettent à l'élève de remobiliser les connaissances antérieures et d'en projeter des nouvelles en faisant œuvre de stratégies et de planification.

Analysons à présent la façon dont est envisagée la collaboration entre les acteurs.

#### **2.4 Le dispositif DAR : une nécessaire coopération entre les acteurs**

L'enrôlement de l'ensemble des acteurs à l'autorégulation, dans une démarche à visée inclusive centrée sur l'accessibilisation des situations d'apprentissage, engendre alors des coopérations entendues comme « une quête de connaissance partagée plus qu'une simple collaboration limitée à l'accomplissement en commun d'une tâche nécessaire. » (Laurent, 2018, p 15).

Le DAR, tel qu'il est envisagé, donne aux acteurs la possibilité de partager leurs savoirs et leurs pratiques, dans les divers champs que sont la psychologie, la pédagogie et la didactique, par la co-construction de gestes professionnels se référant à l'autorégulation qui ferait œuvre de finalité *dans un processus de connaissance toujours renouvelée* (Sensevy, 2011c). L'autorégulation revêtant des contours complexes et peu définis par les professionnels pourrait être envisagée comme vecteur de coopérations afin de produire des connaissances dans le cadre d'un *travail ensemble* (Perraud, 2018, 2019).

Il s'agit alors de questionner comment cette coopération est pensée dans le cahier des charges .

#### 2.4.1. L'enseignant d'autorégulation : un rôle pivot entre l'équipe enseignante et l'équipe médico-sociale

Le dispositif est censé faire « travailler ensemble » une équipe médico-sociale et des enseignants dans une école ordinaire scolarisant des enfants avec autisme. Un enseignant en surnuméraire mène des actions sur cette école qui sont citées de la sorte par le cahier des charges :

« Il favorise en outre l'établissement de relations de confiance et de coopération entre l'équipe de professionnels médico-sociaux et les enseignants de l'école ». (Cahier des charges, 2021)

Son rôle est donc pensé comme central, situé à la croisée de l'équipe enseignante et de l'équipe médico-sociale. L'enseignant du DAR est celui qui facilite la circulation de l'information et le partenariat entre les deux équipes. Ses missions sont définies de la sorte dans le cahier des charges :

- Il mène des actions en direction de l'équipe médico-sociale par la co-construction d'un langage et d'outils communs, par la participation aux évaluations pédagogiques et comportementales, par une contribution à l'élaboration du projet personnalisé de l'élève.
- Il est aussi un enseignant à part entière de l'école car il construit des outils pédagogiques, mène des séances d'apprentissage en co-intervention dans les classes ou a des actions spécifiques en direction d'élèves dans la salle du DAR.
- Directement en lien avec la supervision, il doit aussi pouvoir se positionner en tant que personne ressource sur l'autorégulation auprès des enseignants et de l'équipe médico-sociale.

Ainsi, cet enseignant en surnuméraire dédié au DAR, à la fois associé à des éducateurs et à des enseignants, est le professionnel qui insuffle une innovation de la forme scolaire par l'autorégulation, qui est en mesure de penser de nouvelles articulations des temps didactiques, et amène une différenciation des contenus en direction des élèves (Tremblay et Toullec-Théry, 2020).

Ces nouvelles modalités, générées par l'organisation spécifique du DAR, questionnent sa mise en œuvre et l'organisation interne de l'école.

#### 2.4.2 Le temps nécessaire à la coopération entre les acteurs

Le DAR, de par la complexité de ses missions et la multiplicité des partenaires, revêt alors une organisation complexe. Coopérer avec des partenaires divers nécessite en effet de penser et de définir cette organisation qui ne peut faire l'économie de temps de rencontres entre les différents acteurs. Ce temps peut être institutionnalisé ou simplement défini et structuré par les partenaires eux mêmes.

Le cahier des charges apporte des recommandations en terme de rencontre :

« Des temps de concertation réguliers entre le directeur d'école et le directeur du service médico-social et le responsable du service médico-social sont planifiés dans l'emploi du temps.

Il est préconisé que l'équipe médico-sociale (tout ou partie) soit conviée à chaque réunion des maîtres afin de maintenir la cohésion d'équipe et faciliter la communication. »

De même, la fréquence des temps de supervision est prédéfinie par le cahier des charges :

« Quatre à cinq journées de supervision *in situ* par période scolaire la première année (20 à 30 jours par an) auprès de toute la communauté éducative afin de favoriser la montée en compétences de chacun et la possibilité de scolarisation en classe ordinaire (enseignants, personnels médico-sociaux, personnel périscolaire). Son action a pour vocation de rayonner à l'échelle de l'établissement en favorisant une évolution des gestes professionnels et des connaissances de l'ensemble des équipes. »

Il est alors nécessaire d'organiser en équipe le travail de l'enseignant en surnuméraire, mais aussi celui des éducateurs, en lien avec les enseignants des classes. Les éléments de cadrage du cahier des charges laissent la main aux professionnels. Or, les modèles de co-intervention nécessitent du temps, de la planification (Tremblay et Toullec-Théry, 2020).

Comment les temps de travail d'équipe s'organisent-ils ? Comment sont-ils formalisés ? Quel type de planification se met en œuvre (Tremblay et Toullec-Théry, 2020) ? Concerne-t-elle en premier lieu les modes d'intervention, la partition des rôles entre les acteurs (enseignant de classe,

enseignant du DAR, éducateur) ? Ou bien porte-t-elle sur des aspects relatifs aux contenus pédagogiques, didactiques, éducatifs ?

## **2.5 Le dispositif DAR : une logique d'accessibilité**

La mise en œuvre d'un tel dispositif est envisagée pour rendre accessibles les situations d'apprentissage à tous les élèves dont ceux avec autisme.

L'accessibilité pédagogique sous-tend d'une part la mise en œuvre de pratiques pour la généralisation des accès aux différents niveaux de la scolarité et d'autre part une attention aux processus internes aux institutions éducatives et même aux salles de classe » (Plaisance, 2013, p225).

Le DAR n'est pas conceptualisé par les textes comme un modèle intégratif, mais il est censé être inclusif (Corneau et al., 2014 ; Thomazet, 2006). L'objectif pour les élèves avec autisme est en effet d'être scolarisés à temps complet dans leur classe de référence (cahier des charges, 2021). L'enseignante DAR vient en soutien à cette inclusion, en organisant des collaborations variées dans les classes de référence et/ou dans la salle dédiée au DAR qui peuvent être à destination de tous les élèves de l'établissement dont ceux porteurs d'autisme. Le dispositif se démarque d'une logique de compensation (Benoit, 2014) qui viendrait pointer les déficiences, les particularités des élèves avec autisme. Or l'accessibilisation des situations scolaires nécessite une transformation de la forme scolaire (Benoit, 2021). Cette transformation s'opérerait par des modalités de collaborations nouvelles et innovantes (Benoit et Barry, 2013 ; Benoit, 2021).

C'est l'analyse des collaborations qui nous intéressera . Y a-t-il collaboration ou coopération entre les acteurs ? Ces coopérations débouchent-elles sur un « faire ensemble » ou un « faire en parallèle » ?

Après avoir caractérisé la spécificité du DAR. il convient à présent d'aborder notre question de recherche. Pour cela, nous allons définir notre cadre théorique que nous ferons suivre par notre question de recherche. Cette première partie sera clôturée par le cadre méthodologique.

### 3. Vers un cadrage théorique

La complexité du DAR nous invite à construire un système de descripteurs pluriels. Il nous faut en effet analyser la façon dont l'autorégulation traverse l'école étudiée et caractériser les formes scolaires générées par cette collaboration étroite entre des enseignants de classes ordinaires, une enseignante en surnuméraire et une équipe médico-sociale. Nous croiserons alors un champ (l'autorégulation), venu de la psychologie, avec des analyses de pratiques en milieu scolaire qui se réfèrent au champ didactique. De même, tenir compte de la multiplicité des acteurs en jeu nous contraint à analyser leurs places effectives. Ces analyses croisées nous permettront de définir la mise en forme de ce DAR.

Ainsi, les cadres conceptuels convoqués seront :

- Un cadre issu de la psychologie pour analyser la façon dont l'autorégulation traverse cette école. Nous nous appuyerons sur les travaux de Nader-Grosbois (2007), et la grille d'analyse des stratégies autorégulatrices et hétérorégulatrices en situation d'apprentissage ou de résolution de problèmes qu'elle propose. Les concepts posés par cette auteure nous permettront d'analyser ce que disent les professionnels de l'autorégulation, dans le cadre des entretiens semi-dirigés que nous avons menés.

- Un cadre didactique et plus particulièrement la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) qui s'intéresse spécifiquement aux situations d'apprentissage et d'enseignement (Sensevy, 2011, 2018). Cette approche à dimension didactique, à un grain micro (Marlot et Toullec-Théry, 2013), nous permettra d'analyser des épisodes de situations d'enseignement-apprentissage. Nous avons en effet filmé des situations d'enseignement-apprentissage et avons interrogé les acteurs sur leurs pratiques dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. Par ailleurs, le DAR est conçu comme un système didactique auxiliaire, alors que la classe de référence est le système didactique principal (Toullec-Théry et Tremblay, 2020). Un système didactique auxiliaire est, « au sens de Chevallard (1995), un système qui n'a pas de programme d'étude propre, qui ne génère pas une valeur sociale qui lui est propre, sa norme est externe à celle du système principal (Tambonne, 2014, p.54) » (Toullec-Théry et Tremblay, 2020, p. 98). Nous analyserons les articulations entre ces deux systèmes que sont la classe de référence et le DAR.

- Un cadre d'analyse des discours : l'analyse de la place de chaque acteur dans le dispositif nous a conduit à analyser les interactions entre les acteurs au travers de temps de réunion prélevés en situation réelle. En fonction des interactions des acteurs, la méthodologie choisie sera soit inductive, soit déductive. Les parties à suivre nous permettront de contextualiser les différents discours et d'explicitier les différents choix méthodologiques.

### **3.1 Un cadre issu de la psychologie autour de l'autorégulation**

La grille d'analyse des stratégies autorégulatrices et hétérorégulatrices en situation d'apprentissage ou de résolution de problèmes proposée par Nader-Grodois (2007) permet la mesure des stratégies autorégulatrices et hétérorégulatrices. Cette chercheuse a en effet identifié une série de stratégies d'autorégulation pouvant être mobilisées par un enfant confronté à une résolution de problème, en miroir avec des stratégies d'hétérorégulation pouvant être proposées par un adulte afin d'étayer le cheminement de cette résolution. Cette grille permet alors une cotation du besoin d'étayage de l'enfant (autorégulation) associée aux réponses de l'adulte référent (hétérorégulation). Cette grille, conçue pour mesurer les comportements d'autorégulation et d'hétérorégulation en situation interactive (professionnel/apprenant), recense 21 comportements d'autorégulation et d'hétérorégulation dans sept catégories.

Grille d'analyse des stratégies autorégulatrices de l'enfant en situation d'apprentissage (Nader-Grodois, 2007)

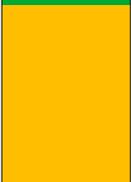
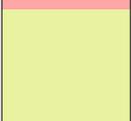
| Autorégulation    | Enfant  | T1 | T2 | T3 | Total |
|-------------------|---|----|----|----|-------|
| <b>Objectifs</b>  | <p><b>Stratégies cognitives d'identification de l'objectif</b></p> <p>+ identifie l'objectif</p> <p>(débute l'activité, réfère verbalement ou gestuellement à l'objectif)</p> <p>/ écoute ou demande l'explication ou l'approbation de l'objectif</p> <p>- n'identifie pas ou oublie l'objectif</p>   |    |    |    |       |
| <b>Stratégies</b> | <p><b>Stratégies cognitives exploratoires</b></p> <p>+ planification, anticipation des moyens mis en œuvre</p> <p>/ essais-erreurs, exploration par tâtonnements</p> <p>- exécution d'actions dites par l'adulte, pas d'activité spontanée</p>  |    |    |    |       |
|                   | <p><b>Stratégies socio-communicatives d'attention conjointe</b></p> <p>(regard, pointage gestuel et verbal, question, commentaire)</p> <p>+ initie et répond régulièrement à l'attention conjointe</p> <p>/ initie et répond parfois à l'attention conjointe (2-3 fois)</p> <p>- désintéressé pour initier ou répondre à l'attention conjointe</p>          |    |    |    |       |
|                   | <p><b>Stratégies socio-communicatives de requête</b></p> <p>(demande d'aide, d'approbation, d'explication)</p> <p>+ exprime rarement des demandes, exclusivement nécessaire (&lt;2)</p> <p>/ exprime quelques demandes dont certaines sont nécessaires (2 à 3)</p> <p>- exprime des demandes très régulières, excessives, même non nécessaires (+ de 3)</p> |    |    |    |       |
|                   | <p><b>Stratégies attentionnelles</b></p> <p>+ gère son attention (aucun moment d'inattention)</p> <p>/ gère modérément son attention (1 à 2 moments d'inattention)</p> <p>- ne gère pas son attention (+ de 2 moments d'inattention)</p>  |    |    |    |       |
|                   | <p><b>Stratégies motivationnelles</b></p> <p>+ régulièrement, exprime son plaisir ou s'autorenforce ou maintient sa motivation</p> <p>/ modérément ou parfois exprime son plaisir ou s'autorenforce ou maintient sa motivation</p> <p>- n'exprime pas son plaisir ou ne s'autorenforce pas ou ne maintient pas sa motivation</p>                            |    |    |    |       |
| <b>Évaluation</b> | <p><b>Stratégies cognitives d'évaluation</b></p> <p>+ identifie ses éventuelles erreurs et ajuste ou les corrige</p> <p>/ demande d'aide ou d'approbation pour la correction d'erreurs qu'il identifie</p> <p>- pas d'évaluation personnelle ou d'auto-évaluation</p>   |    |    |    |       |

Grille d'analyse des stratégies hétérorégulatrices de l'adulte à l'égard de son enfant en situation d'apprentissage  
(Nader-Grodois, 2007)

| Hétérorégulation  | Adulte   | T1 | T2 | T3 | Total |
|-------------------|--|----|----|----|-------|
| <b>Objectifs</b>  | <p><b>Stratégies cognitives liées à l'identification de l'objectif</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prête attention à l'enfant ou invite l'enfant à commencer</li> <li>/ approuve ou enrôle l'intérêt de l'enfant vers l'objectif</li> <li>- précise, rappelle, répète l'objectif</li> </ul>   |    |    |    |       |
| <b>Stratégies</b> | <p><b>Stratégies cognitives exploratoires</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- regarde ou écoute l'enfant ou le questionne sur sa démarche</li> <li>/ décrit ou décompose la démarche ou démontre, parfois</li> <li>+ fait les actions à réaliser ou interrompt l'activité régulièrement (&gt;2 fois)</li> </ul>   |    |    |    |       |
|                   | <p><b>Stratégies socio-communicatives d'attention conjointe</b></p> <p>(regard, pointage gestuel et verbal, question, commentaire)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- répond à l'attention conjointe</li> <li>/ initie parfois (2-3 fois) et répond à l'attention conjointe (2-3 fois)</li> <li>+ initie très régulièrement l'attention conjointe (+ de 3 fois)</li> </ul>                         |    |    |    |       |
|                   | <p><b>Stratégies socio-communicatives de régulation de comportement</b></p> <p>(demande d'aide, d'approbation, d'explication)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aide et approuve uniquement si nécessité (&lt;2)</li> <li>/ répond et initie parfois la régulation de comportement (2 à 3 fois)</li> <li>+ régulièrement, régule ou donne de l'aide sans demande préalable de l'enfant</li> </ul> |    |    |    |       |
|                   | <p><b>Stratégies cognitives attentionnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ne contrôle pas l'attention</li> <li>/ réactive parfois l'attention</li> <li>+ contrôle très régulièrement l'attention</li> </ul>   |    |    |    |       |
|                   | <p><b>Stratégies motivationnelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soutient l'autorenforcement ou confirme</li> <li>/ parfois renforce positivement ou soutient la motivation</li> <li>+ très régulièrement renforce positivement ou soutient la motivation</li> </ul>   |    |    |    |       |
| <b>Évaluation</b> | <p><b>Stratégies cognitives d'évaluation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- invite ou soutient l'auto-évaluation</li> <li>/ émet des suggestions pour ajuster ou corriger les erreurs de l'enfant</li> <li>+ corrige par l'action, à la place de l'enfant</li> </ul>   |    |    |    |       |
| <b>Globale</b>    |  |    |    |    |       |

Ces grilles ne seront pas utilisées ici en tant que cotation de mesure de l'autorégulation et de l'hétérorégulation en situation d'apprentissage. L'objectif est de prendre appui sur les sept catégories de l'autorégulation et de l'hétérorégulation que Nader-Grosdois a identifiées et d'analyser si on les retrouve dans le discours des professionnels. Nous pourrions ainsi ultérieurement discuter la première hypothèse.

Dans le contexte de cette étude, nous avons adapté la grille élaborée par Nader-Grosdois de la façon suivante. A chaque item correspond une légende (symbolisée par une couleur) qui permettra de localiser chaque modalité de la typologie dans les transcriptions des discours des professionnels.

| <b>Stratégies autorégulatrices</b><br><i>Du côté de l'apprenant.</i>   | <b>Stratégies hétérorégulatrices</b><br><i>Du côté du professionnel</i>                                    | <b>Légende</b>  |
|--|--|---|
| 1. L'identification de l'objectif  | 1. Enrôlement de l'intérêt de l'enfant vers l'objectif.  |   |
| 2. Les stratégies exploratoires explicites (planification et anticipation des moyens mis en œuvre)                 | 2. Aide à l'émergence des stratégies exploratoires (mise en exergue des procédures et des planifications). |  |
| 3. Les stratégies socio-communicatives d'attention conjointe (pointage gestuel et verbal, questions, commentaires) | 3. Contrôle de l'attention conjointe par d'éventuelles relances  |  |
| 4. Les stratégies sociales de régulation de comportement.  | 4. Aide à la régulation de comportement  |  |
| 5. Les stratégies attentionnelles (maintien de l'attention).   | 5. Contrôle régulier de l'attention  |  |
| 6. Les stratégies motivationnelles (maintien de la motivation).  | 6. Soutien à la motivation   |  |
| 7. Les stratégies d'évaluation (identification et correction des éventuelles erreurs)                              | 7. Soutien à l'autoévaluation  |  |

## 3.2 Un cadre didactique

### 3.2.1 La théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD)

La théorie de l'action conjointe en didactique repose sur la triade professeur-élève-savoir (Sensevy, 2018) :

- la didactique est conjointe entre un élève et un professeur : « on ne peut comprendre l'action du professeur sans comprendre l'action de l'élève, ni comprendre l'action de l'élève sans comprendre l'action du professeur. Enseignement et apprentissage sont organiquement liés. » (Sensevy, 2018, p 48)

- cette action conjointe ne peut s'appréhender sans l'étude du savoir lui même. « Les savoirs sont immanents aux pratiques humaines, que ce soit dans les sphères où ils sont produits, comme dans le fonctionnement des systèmes didactiques » (Santini, 2021, p 139)

Étudier une situation d'apprentissage revient donc à considérer trois sous-systèmes (Sensevy, 2018) : le professeur, l'élève, le savoir. Ces trois sous-systèmes peuvent être étudiés séparément mais appréhender la complexité d'une situation didactique revient à les considérer conjointement. Ils sont « insécables » (Ibid). Le caractère conjoint de l'action didactique se modélise autour de la notion de jeu d'apprentissage. L'élève et le professeur participent à un même jeu. « La notion de jeu peut fournir un modèle pertinent pour mettre en évidence certains aspects du monde social et de l'activité humaine. Le modèle de jeu présente notamment le mérite de souligner les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand et comment gagne t-on?) » (Sensevy, 2007, p19)

Le professeur ne gagne que si l'élève gagne au jeu. Il doit déterminer, construire et faire jouer le jeu. Pour cela il définit les règles et en fait émerger les stratégies. L'analyse du jeu d'apprentissage se fait à l'aune de descripteurs. Dans cette recherche, nous en convoquerons plusieurs :

### - La dialectique contrat/milieu

Le milieu se définit dans une situation didactique, comme « tout ce qui agit sur l'élève ou / et ce sur quoi l'élève agit. La structuration du milieu didactique de l'élève fait apparaître un emboîtement de situations correspondant à des projets distincts et dont chacune sert de milieu à la suivante » (Brousseau, 1998). Il s'agit de ce que le professeur insuffle en terme de situation d'apprentissage, le « vers quoi » il veut amener l'élève.

Le contrat, quant à lui, « c'est le déjà-là »<sup>5</sup>, les connaissances que l'élève a acquises par le passé et dont il va se servir pour accéder à ces nouvelles connaissances.

L'introduction d'un nouvel enjeu de savoir modifie le contrat didactique et le milieu. Le jeu est amené à évoluer. Une séquence d'apprentissage est alors vue comme une succession de contrats et de milieux sans cesse renouvelés (Sensevy, 2011a).

### - Le quadruplet définition/dévolution/régulation/institutionnalisation

L'acte professoral se décompose en quatre actions (Sensevy, 2011a).

En premier lieu, le professeur définit c'est-à-dire qu'il transmet les *règles définitives* du jeu (Ibid). Il s'agit pour l'élève de se saisir de ces règles. Pour cela la désignation de ces règles doit être précise et adéquate (Ibid).

Ensuite, le professeur dévolue ce qui signifie que « les élèves doivent assumer de jouer de manière adéquate » (Sensevy, 2011, p145). De la sorte, le professeur donne la responsabilité du jeu aux élèves en faisant émerger les stratégies gagnantes sans se substituer à eux.

Au cours du jeu didactique il pourra être amené à réguler en proposant des ajustements. Cette action de régulation vise à faciliter la compréhension des stratégies gagnantes par les élèves. (Sensevy, 2011a)

La dernière action consiste à institutionnaliser des savoirs devenus alors légitimes et qui font sens commun (Sensevy, 2011a).

### - La dyade jeux d'apprentissage, jeux épistémiques

Cette dyade permet d'articuler les pratiques didactiques avec les pratiques culturelles.

---

5 Glossaire de la TACD : <http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire/>

« La notion de jeu est au cœur du modèle des jeux de savoirs en ce qu'elle permet d'articuler les pratiques culturelles dans une modélisation commune. A la différence du jeu d'apprentissage, la notion de jeu épistémique décrit un jeu avec les savoirs dont l'intention première n'est pas didactique. » (Santini, 2021, p 140)

Ainsi, le professeur et l'élève jouent un jeu d'apprentissage afin que l'élève soit capable à terme de jouer un jeu épistémique. Toute activité didactique doit pouvoir être décrite et pensée en référence à un *jeu épistémique source* (Sensevy, 2011). Ainsi, le jeu didactique est porté par un *contrat social*. C'est là qu'il y puise sa légitimité. (Ibid)

#### - L'épistémologie pratique du professeur

L'analyse qualitative des situations d'apprentissage effectives nous permettra de saisir certains éléments de l'épistémologie pratique des professeurs :

« Cet outil théorique, issu de la TACD (Sensevy & Mercier, 2007 ; Marlot, 2009), permet au chercheur d'accéder à une intelligibilité plus dense des pratiques enseignantes : c'est une épistémologie dans le sens où il s'agit de la théorie de la connaissance du professeur (connaissances qu'il a construites au cours de sa formation et de son expérience professionnelle sur le métier, les savoirs à enseigner, la difficulté scolaire, etc.). Cette épistémologie est pratique parce qu'elle est produite en grande partie par la pratique, dans la confrontation aux causalités que le professeur pense identifier dans celle-ci, et dans les habitudes de perception et d'action cristallisées dans les tâches [...] ; elle est pratique parce que, même si elle est en grande partie non intentionnelle, elle est produite pour la pratique, comme réponse générique aux multiples problèmes qu'elle révèle. » (Toullec-Théry et Marlot, 2013)

L'épistémologie pratique du professeur est une mise en regard de l'intentionnalité des professeurs et de leurs pratiques effectives. Cet outil théorique traversera l'ensemble de notre recherche. Comprendre le dispositif DAR nous contraint à déterminer les représentations des acteurs en articulation avec leurs pratiques dans les classes auprès des élèves.

#### 3.2.2 L'articulation des temps didactiques

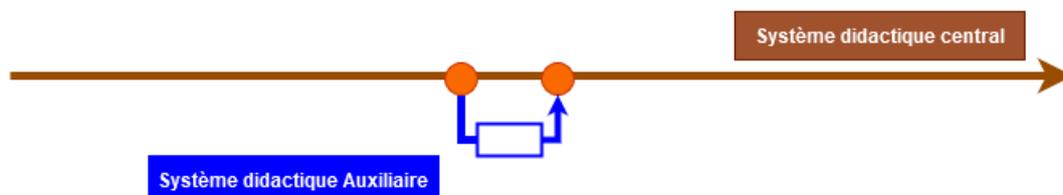
La classe est un agencement de temps d'enseignement-apprentissage et constitue le système didactique principal là où un groupe d'aide, tel que le DAR, est un temps didactique auxiliaire

(Toullec-Théry et Tremblay, 2020). Les temps didactiques entre le DAR et la classe de référence peuvent s'articuler de plusieurs façons (Toullec-Théry et Tremblay, 2020) :

- Les systèmes classe et DAR peuvent être désolidarisés : il n'y a alors pas d'interaction entre la classe et le DAR.



- Les systèmes peuvent être imbriqués : l'élève est alors momentanément sorti de la classe et travaille avec l'enseignant en surnuméraire dans le DAR. Ce type de configuration nécessite une articulation entre les deux enseignants : planification dans la détermination des objets d'apprentissage et modalités de réinsertion dans la classe de référence.



- les systèmes peuvent être solidaires : le lieu et les objets d'apprentissage sont entièrement partagés.



### 3.3 Un cadre lié à l'analyse des discours

L'analyse du discours des acteurs en situation écologique permet de déterminer la place qui leur est octroyée. Nous avons donc enregistré plusieurs temps de réunions. En fonction des réunions enregistrées et de leur finalité (définie par les acteurs eux-mêmes), le cadre d'analyse choisi ne sera pas le même. Ainsi, chacune des réunions prélevées nécessitait une approche spécifique en fonction de sa nature.

Pour certaines réunions, nous avons laissé « le cas définir le concept » (Becker, 2002, p 198). Il s'agit ici d'une approche inductive où les catégories se définissent à partir du discours (Becker, 2002). Nous avons porté une attention aux traces (Ginzburg, 1980), déterminé les récurrences, les ruptures des discours et extrait des catégories significatives.

D'autres situations ont nécessité que nous nous appuyons sur des catégories préexistantes. Dans ce cadre d'analyse, ce sont les catégories conceptuelles qui ont défini le cas. Il a fallu caractériser la teneur et la finalité de la réunion afin de définir des catégories qui sont, dans cette démarche là, pré existantes. Ainsi, pour les réunions de supervision, nous nous appuyerons sur les recherches de Allenbach et al (2023). Ces chercheurs ont en effet défini un cadre conceptuel destiné à analyser les soutiens à l'activité des professionnels de l'éducation qui se matérialise sous forme de type de soutien. Cette typologie nous permettra de catégoriser les éléments de discours qui émergent dans le cadre de ces réunions de supervision. Le tableau ci-dessous présente cette typologie avec des catégories reliées à une légende :

| <b>Spécificité de chaque type de soutien</b> | <b>Ce type de soutien permet</b>                                   |
|--|--|
| émotionnel                                   | Exprimer des ressentis émotionnels, être écouté                    |
| d'estime                                     | Être valorisé, voir ses compétences reconnues                      |
| matériel                                     | Recevoir une aide matérielle ou financière                         |
| informationnel                               | Obtenir des informations, des connaissances                        |
| instrumental                                 | Recevoir un conseil, une piste d'action, une méthode, un protocole |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| réflexif                 | Analyser une situation, voir un problème sous un autre angle         |
| à l'évaluation           | Recevoir des rétroactions, retrouver un sens à sa pratique           |
| identitaire              | Se reconnaître en autrui, partager des valeurs ou des préoccupations |
| à l'analyse des tensions | Identifier des dilemmes ou des paradoxes propres à l'activité        |

Afin d'illustrer cette méthodologie, prenons, pour exemple, le verbatim suivant issu de la réunion de supervision. La superviseuse s'adresse ici à la psychomotricienne du dispositif :

*« Mais tu vois, ça part d'un bon sentiment. Parce que toi, t'as toujours eu ça en toi. T'as envie de bien faire avec les enfants et tu sais très bien le bénéfice de jouer en équipe, de travailler en équipe. Sauf que dans ton travail quotidien, tu te laisses pas le temps pour le travail en équipe. Tu enchaînes les enfants. Et c'est en contradiction avec toi même car tu sais que le travail d'équipe porte ses fruits. »*

Ce verbatim touche à la fois les dimensions identitaire et évaluatives. Pour la superviseuse, la psychomotricienne est soucieuse de travailler en équipe (identitaire) mais elle ne le met pas en œuvre (évaluation).

### 3.4 Vision synoptique du cadre théorique

Le tableau ci-dessous permet de mettre en exergue la pluralité des cadres conceptuels associés au recueil de données. En effet, l'étude d'un dispositif tel que le DAR nécessite comme nous l'avons vu une pluralité d'approches.

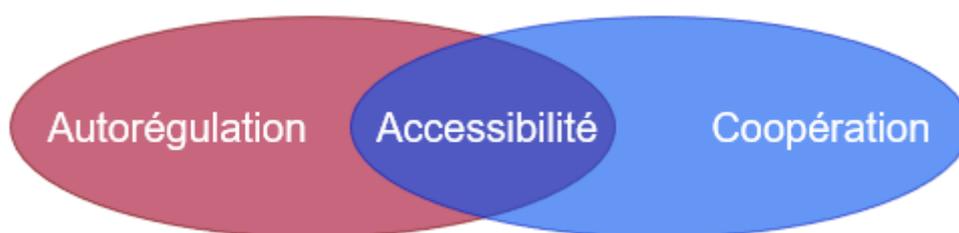
|  | <b>Cadre conceptuel</b>                                       | <b>Recueil de données nécessaire</b> |
|--|---|--------------------------------------|
| Micro<br>Analyse de situations d'enseignement<br>apprentissage | Didactique :<br>TACD<br>Articulation des temps<br>didactiques | Films<br>Entretiens semi-dirigés     |
| Méso   | Grille critériée de   | Enregistrements de                   |

|  |                  |  |
|--|------------------|--|
| Analyse des discours des acteurs                                   | l'autorégulation | réunions en situation écologique et dans le cadre d'entretiens semi-dirigés    |
| Macro<br>Étude du contexte institutionnel<br>croisé avec notre DAR |                  | Interprétation des prescriptions par les acteurs et mises en œuvre effectives. |

A présent, venons-en à notre question de recherche.

## 4. Problématique et hypothèses

Le DAR, pensé comme un dispositif inclusif, a pour enjeu de scolariser en classe ordinaire des enfants avec TSA grâce au soutien de professionnels dont celui d'un enseignant en surnuméraire. Ce dernier mène des actions ou soutient les enseignants dans des actions, en direction de tous les élèves dans les classes mais également dans une salle dédiée, avec l'appui d'une équipe médico-sociale. L'école ordinaire se retrouve donc composée de deux sous systèmes : celui de la classe dite « ordinaire » et celui du DAR qui interagissent. Le dispositif doit en effet promouvoir l'accessibilité des apprentissages *via* la coopération et l'autorégulation. L'accessibilité se trouverait donc à la croisée de la coopération et de l'autorégulation.



Les acteurs seraient alors en mesure de mener des actions coordonnées.

Dans cette recherche, il s'agit d'approcher de quelle façon ces sous-systèmes interagissent pour mettre en forme l'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage. Ce qui amène la problématique suivante :

**Dans une équipe pluridisciplinaire engagée dans un DAR, en quoi l'autorégulation combinée à des pratiques coopératives agissent sur une forme scolaire renouvelée, et des apprentissages plus accessibles à tous les élèves ?**

Nous assortissons ici notre problématique à trois hypothèses que nous tenterons de valider dans notre mémoire :

**H1 :** L'autorégulation développerait un environnement scolaire dont l'attention des professionnels serait plus particulièrement tournée vers des dimensions cognitives d'un enseignement explicite et socio-affectives d'un enseignement développant l'émancipation de l'apprenant. (Nader-Grosbois, 2007; Pelgrims, Delorme et Chlostova-Muñoz, 2021).

**H2 :** La scolarisation en classe ordinaire d'élèves avec autisme soutenus par un dispositif DAR susciterait une articulation des différents temps didactiques entre ce qui se fait en classe et dans la salle DAR rompant ainsi avec un phénomène de juxtaposition des dispositifs et une externalisation de l'aide (Toullec-Théry et Tremblay, 2020 ; Pelgrims, 2019).

**H3 :** Le fait de coopérer, dans une diversité professionnelle, à la scolarisation d'élèves avec autisme ferait travailler collectivement la planification et l'accessibilité des situations didactiques (c'est-à-dire avec des formes de différenciation pédagogique), plus qu'un étayage direct à l'élève (qui présente le risque d'augmenter la dépendance aux pratiques d'aide de l'adulte) (Marlot et Toullec-Théry, 2011, 2013 ; Pelgrims, Delorme et Chlostova-Muñoz, 2021).

A présent que nous avons notre question de recherche et nos hypothèses, concentrons-nous sur notre méthodologie.

## 5. Méthodologie

Cette recherche est une étude de cas (Passeron et Revel, 2005) : il s'agit d'étudier un DAR dans une école.

Afin d'étudier précisément ce DAR, nous avons convoqué un système de descripteurs pluriels qui s'inscrivent dans différents champs disciplinaires. Cette multiplicité des approches convoque un recueil de données variées. Il nous faudra filmer des situations de classe, enregistrer des temps de réunion, interroger l'ensemble des professionnels sur leur pratique. Ce recueil pluriel nous permettra de mettre au travail chacune de nos hypothèses. Il convient à présent de caractériser la méthodologie retenue.

### 5.1. Une démarche qualitative qui s'apparente à une étude de cas : revue de littérature

Cette recherche est basée sur une méthodologie qualitative. Cette méthodologie se distingue d'une démarche quantitative qui, elle, s'appuie sur la statistique. La méthodologie qualitative est d'approche clinique. Il s'agit de mener une observation directe auprès des acteurs.

« Le paradigme clinique, comme le paradigme indiciaire, suppose une observation attentive *des choses-mêmes*, et la détermination de constellations d'indices qui fourniront une étiologie . » (Sensevy, Santini, Cariou et Quilio, 2018, p115)

L'observation se base sur un système de preuves qui reposent sur la pratique (Sensevy et al, 2018).

Sensevy (2018) distingue deux catégories de preuves. Il y a d'abord les preuves intuitives, qui s'appuient sur une évidence :

« La première catégorie renvoie à ces preuves, ces « évidences », dont on a une conviction profonde, intuitive, immédiate, née de l'habitude, d'une forme de connaissance directe de la vie, d'une forme de vie . » (Sensevy et al, 2018, p112)

Ces preuves immédiates concernent les connaissances universelles dont dispose l'être humain s'il traverse l'« expérience adéquate » (Sensevy et al, 2018). Le second type de preuves se réfère à un art, une habileté, une capacité :

« Il s'agit d'une preuve qui fait sens pour le connaisseur pratique . »(Sensevy et al, 2018, p113)

Ces deux typologies de preuves, que l'on peut qualifier d'anthropologique, sont caractéristiques de la démarche qualitative. Elles peuvent s'appliquer au monde de l'éducation (Sensevy, 2018). En effet, celui-ci est porteur d'une part de connaissances communes et évidentes rattachées à la première catégorie de preuves, d'autre part à des connaissances relatives à des arts de faire qui renvoient au second type de preuves (Sensevy et al, 2018).

A présent, il s'agit de nous mettre en situation. En effet, « les preuves sont situationnelles. Elles ne prennent leur sens qu'à travers un modèle, qui, lui-même, tire son efficacité de son adéquation aussi précise que possible à une réalité décrite aussi précisément que possible. » (Sensevy et al, 2018, p 116)

Nous approcherons donc cette réalité concrète et en premier lieu, dans sa singularité. Cette singularité ne revient pas à faire de notre terrain d'étude un cas unique. Il s'agira plutôt d'en « extraire une argumentation qui nous paraît généralisable. » (Passeron et Revel, 2004, p 9)

En effet, le cas doit devenir autre chose qu'un exemple. Le cas doit pouvoir « faire preuve ». Pour cela, il doit s'insérer dans une collection d'autres cas qui font émerger des observations communes :

La force de la preuve croîtra à mesure que se présenteront d'autres cas, analogues ou parents par plusieurs de leurs traits ou symptômes. (Passeron&Revel, 2004, p 29)

Ainsi, nous nous mettrons en relation avec un terrain qui est dans notre étude celui d'un DAR. Notre objectif sera de recueillir de ce terrain des données fiables afin de mener des analyses qui se réfèrent au cadre conceptuel que nous avons pré-établi. Nous mettrons ensuite ces données à l'épreuve de la recherche et de notre revue de littérature afin de tenter une extraction de généralités.

Les parties qui vont suivre traiteront du type de données à recueillir.

## 5.2 Une méthodologie pour analyser des discours

### 5.2.1 Les entretiens semi-dirigés

Pour Blanchet et Gotman, l'entretien est « une rencontre » qui permet de mettre à jour « le sens subjectivement visé » des acteurs (Blanchet&al, 2007).

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. » (Blanchet et Gotman, 2007, p24)

Ainsi, les entretiens que nous avons construit dans le cadre de cette recherche « combinent attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2010, p. 78)

A partir de nos hypothèses, nous avons défini les différents points à aborder auprès des acteurs ce qui nous a permis de construire des questions croisées à nos hypothèses. En effet les hypothèses ont été utilisées comme « fil rouge » ou points de repère dans la discussion avec les acteurs. Ces entretiens enregistrés ont ensuite été retranscrits. Ils étaient à destination de tous les professionnels du DAR : éducateurs, enseignants, psychomotricien, psychologue.

Les questions pré établies étaient les suivantes :

#### - A destination des enseignants

| Hypothèse          | Questions  |
|--------------------|--|
|                    | Peux-tu te présenter ? Date d'arrivée et formation.                |
|                    | As-tu un élève du dispositif DAR dans ta classe ? Si oui lequel ?  |
| <b>Hypothèse 1</b> | L'auto-régulation, pour toi, qu'est-ce que c'est ?                 |
| <b>Hypothèse 1</b> | Comment cela se met-il en place ?                                  |
| <b>Hypothèse 1</b> | Est-ce que tu fais des choses pour cela ?                          |
| <b>Hypothèse 2</b> | Comment s'est construit l'EDT des élèves avec autisme ?            |
| <b>Hypothèse 2</b> | Quelles personnes interviennent autour de l'élève ?                |
| <b>Hypothèse 2</b> | Comment se décide l'accompagnement des élèves avec autisme dans ta |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | <p>classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que ton élève TSA pourrait être à 100 % dans la classe ?</li> <li>- Quelle plus-value qu'il soit dans la salle du DAR ?</li> </ul>  |
| <b>Hypothèse 2</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment s'est décidé l'accompagnement de tes élèves (non TSA) en salle du DAR ?</li> </ul> <p>La constitution des groupes ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que des objets ou des outils circulent entre le DAR et la classe ?</li> </ul> <p>Cahier ou autre ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment faites-vous pour vous coordonner ?</li> <li>- Es tu satisfaite de ce fonctionnement ?</li> </ul> |
| <b>Hypothèse 2</b> | La présence du DAR modifie t-elle l'organisation de l'école et en quoi ?  |
| <b>Hypothèse 3</b> | Comment les séances d'apprentissage se préparent-elles (au niveau des contenus) ?   |
| <b>Hypothèse 3</b> | Est-ce que vous proposez aux élèves une différenciation pédagogique ?   |
| <b>Hypothèse 3</b> | Les enjeux d'apprentissage dans le DAR sont-ils les mêmes que ceux de la classe de référence ?  |
| <b>Hypothèse 3</b> | Est-ce que les élèves peuvent réinvestir en classe de référence ce qu'ils ont vu dans le DAR ? Y a t-il des temps dédiés pour cela ?  |
|                    | <b>Si dans l'idéal, tu devais construire un DAR, tu ferais comment ?</b>  |

#### A destination des éducateurs :

| Hypothèse          | Questions   |
|--------------------|---|
|                    | Peux-tu te présenter ? Date d'arrivée et formation.   |
| <b>Hypothèse 1</b> | L'autorégulation, pour toi, qu'est-ce que c'est ?   |
| <b>Hypothèse 1</b> | Comment cela se met-il en place ?   |
| <b>Hypothèse 1</b> | Est-ce que tu fais des choses pour cela ?   |
| <b>Hypothèse 1</b> | Comment conçois-tu la différence entre méthode d'éducation structurée (TEACH et ABBA) et autorégulation ? |
| <b>Hypothèse 2</b> | - Comment se décide l'accompagnement des élèves avec autisme ?  |

|                    |  |
|--------------------|--|
|                    | <p>As tu la responsabilité des certains élèves TSA pour quelles tâches ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce que les élèves TSA pourraient être à 100 % dans la classe ?</li> <li>- Quelle plus-value qu'il soit dans la salle du DAR ?</li> </ul>   |
| <b>Hypothèse 2</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment s'est décidé l'accompagnement des élèves (non TSA) en salle du DAR ?</li> <li>- Qu'est ce que tu en penses ?</li> <li>- Qu'est ce que tu penses de la constitution de groupes hétérogènes (TSA/non TSA) ?</li> <li>- Est-ce que des objets ou des outils circulent entre le DAR et la classe ? Cahier ou autre ?</li> <li>- Comment faites-vous pour vous coordonner entre enseignants et éducateurs ?</li> <li>- En tant qu'éducatrice, es tu surprise de ce qui se passe en classe et de comment ça se passe en classe ?</li> </ul> |
| <b>Hypothèse 2</b> | La présence du DAR modifie t-elle l'organisation de l'école et en quoi ?   |
|                    | <b>Si dans l'idéal, tu devais construire un DAR, tu ferais comment ?</b>   |

### 5.2.2 Les réunions

Notre étude concerne un dispositif avec une multiplicité d'acteurs : une équipe enseignante, une enseignante en surnuméraire, une équipe médico-sociale, des superviseurs . Il convient d'analyser les interactions entre ces acteurs en situation écologique afin de définir la place et la fonction de chacun et de caractériser le type de collaborations. Définir la place des acteurs invite à saisir des moments d'interaction en situation réelle. En effet cette analyse nécessitait que « les personnes enquêtées soient en relation les unes avec les autres. Ce sont ces relations, préexistant à l'enquête, qui permettent aux enquêtés de parler les uns des autres ou encore de parler de la même chose, du même lieu, des mêmes gens, des mêmes évènements. » (Beaud&Weber, 2010, p 298) Les temps de réunion d'équipe apparaissaient comme les plus opportuns pour approcher la complexité des relations entre les acteurs. Il nous a fallu préciser les « conditions de notre

passage » (Beaud&Weber, 2010, p133) : en tant qu’observateur, nous n’interviendrons pas et il s’agissait, pour eux, de faire, dans la mesure du possible, « comme d’habitude ».

Il s’agit bien, dans une étude ethnographique, d’être confronté à cette action habituelle, telle qu’elle est produite dans son environnement habituel. Dans cette démarche, l’action est donc étudiée dans son écologie propre, en situation. (Sensevy, 2013)

Dans un souci d’exactitude des la parole dite, nous avons souhaité enregistrer ces temps de réunion. Sur certains temps les acteurs nous ont autorisé à le faire. Sur d’autres temps, il nous a été demandé de juste prendre des notes (réunion de supervision sur le renforcement global).

Les réunions auxquelles nous étions présents ont suivi un ordre chronologique qui peuvent revêtir un sens dans les faits qui seront à relater :

|   | Type de réunion professionnelle                   | Modalité du recueil de données | Date du recueil |
|---|---|--------------------------------|-----------------|
| 1 | Réunion de l’équipe médico-sociale                | Enregistrement                 | 23/01/2023      |
| 2 | Réunion de supervision                            | Enregistrement                 | 30/01/2023      |
| 3 | Réunion de supervision sur le renforcement global | Prise de notes                 | 30/01/2023      |
| 4 | Réunion du conseil des maîtres                    | Enregistrement                 | 02/02/2023      |

### 5.3 Une méthodologie pour analyser des situations d’enseignement apprentissage : les films en situation

Pour analyser des situations d’enseignement-apprentissage, il est nécessaire d’étudier l’action in-situ. Il s’agit en effet de caractériser l’action effective des agents. Celle-ci doit pouvoir être saisie en situation (Sensevy, 2013). Les films vidéo s’inscrivent dans cette perspective ethnographique. Cependant Sensevy nous prévient de l’écueil qui serait de penser que le film est le réel. Le film est

un « *analogon* de l'action » (Ibid). En effet, « une représentation digitale d'un fait donné est forcément lacunaire par rapport à la représentation analogique du même fait. » (Ibid)

Toutefois le film reste le support adéquat pour l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage. En effet, il donne à voir des transactions dans la réalité du temps écoulé, de la prosodie des voix, de la proxémique des corps et des objets. Ces propriétés du film font de ce support un recueil hybride de par cette combinaison entre le son, l'image, l'avancée du temps et le texte matérialisé par le discours des agents. Ainsi, il permet d'approcher une situation d'apprentissage dans une pluralité (Ibid).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons filmé deux moments qui se situaient le matin entre 8H50 et 10H15. Ces deux moments ont été recueillis dans deux espaces différents : une classe et la salle du DAR. Ces deux espaces étaient pensés par les professionnels en articulation (la même séance d'apprentissage était produite dans les deux lieux que sont la classe et la salle du DAR).

Parmi les films produits, nous nous sommes concentrés sur la transcription et l'analyse d'une séance de conjugaison qui se menait en parallèle entre la salle du DAR et la classe. Nous avons ensuite particulièrement analysé, à un grain micro, l'activité d'un élève en salle du DAR.

Dans l'analyse de ces temps minutieusement sélectionnés, nous avons utilisé les images (par capture d'écran) ce qui nous a permis de montrer la proxémique des corps et des objets. Nous nous sommes aussi concentrés sur le discours des deux enseignantes en situation que nous avons découpé à l'aune du synopsis d'action développé en TACD. Le synopsis d'action constitue un *découpage* particulier de l'action (Sensevy, 2013). Il s'agit d'un découpage opéré comme celui d'une pièce de théâtre en actes et en scènes. « Lorsqu'on étudie une activité didactique, on est frappé par la succession de moments à la fois connexes et clos sur eux-mêmes. » (Sensevy, 2011a, p134) Ces moments peuvent être caractérisés comme des scènes d'où l'analogie avec le théâtre (Sensevy, 2011a).

#### 5.4 Vision synoptique de la méthodologie

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Films</b>                   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Une séance de conjugaison dans la salle du DAR et dans une classe de CE2-CM1</li><li>- L'activité d'un élève dans la salle du DAR</li></ul>  |
| <b>Entretiens semi-dirigés</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Entretien avec deux éducateurs</li><li>- Entretien avec des enseignants</li><li>- Entretien avec la psychologue</li><li>- Entretien avec la psychomotricienne</li></ul>                                  |
| <b>Réunions</b>                | <ul style="list-style-type: none"><li>- Réunion de l'équipe médico-sociale</li><li>- Réunions de supervision (une journée de supervision enregistrée et une demi-journée avec prise de note).</li><li>- Réunion de conseil des maîtres</li></ul> |



## **II Analyse des données**

# 1. Présentation du contexte local de l'étude

## 1.1 Description de l'école

Cette recherche est une étude de cas, centrée sur le mode de fonctionnement d'un DAR dans une école. Cette école se situe en milieu rural, dans un quartier dit populaire. Ce dispositif DAR est issu d'un partenariat entre l'ARS, l'éducation nationale, un établissement médico-social, l'école et la municipalité. Le dispositif a été initié dès 2018.

### 1.1.1 Structuration de l'école

L'école se compose de 5 classes. Toutes les classes de l'école scolarisent au moins un élève avec autisme sauf la classe de maternelle.

La distribution des classes est la suivante :

- une classe de TPS-PS-MS
- une classe de GS-CE1
- une classe de CP-CE1
- une classe de CE2-CM1
- une classe de CE2-CM2

Une salle destinée au DAR se trouve à côté des salles de classe dans un lieu facilement accessible aux élèves et aux professionnels.

Les enseignants sont au nombre de 8 en raison des temps partiels et de la décharge de direction. La directrice, nouvellement arrivée cette année, bénéficie d'une journée de décharge de direction par semaine. Seuls quatre enseignants ont bénéficié de la formation initiale sur l'autorégulation en 2018. Les autres sont arrivés alors que le dispositif était déjà installé. La formation n'a pas été renouvelée depuis.

L'enseignante en surnuméraire du dispositif a été nommée sur le poste dès sa création.

L'équipe médico-sociale se compose de trois éducatrices spécialisées dont une est actuellement absente et non remplacée, une psychologue (présent une journée par semaine) et une psychomotricienne (présente aussi une journée par semaine). Chaque éducatrice est référente d'un ou plusieurs élèves.

### 1.1.2 Les élèves du dispositif

Au moment de notre enquête, six élèves étaient inscrits sur le dispositif :

#### **- Ma (né en 2013) :**

Elle est actuellement présente à temps complet sur l'école. Elle est scolarisée au CE2. Elle est arrivée sur le dispositif en septembre 2021 en CE1. Elle a été maintenue en C.P.

#### **- Na (né en 2013)**

Il est à temps complet sur l'école depuis 2022. Auparavant, il avait des temps de prises en charge extérieures. Aujourd'hui, il est exclusivement accompagné dans le cadre du DAR. Il est scolarisé CE2. Il a été maintenu en CE1. Il est arrivé sur le dispositif en GS.

#### **- Sacha (né en 2013)**

Il est dans une année de maintien. Il est d'âge CM1 mais est donc scolarisé en CE2. Il est arrivé sur le dispositif en septembre 2023 suite au diagnostic pour autisme. Il a toujours été scolarisé sur l'école.

#### **- Lo (née en 2014)**

Elle est arrivée sur le dispositif en GS en septembre 2019 et aujourd'hui inscrite en CE1 après une année de maintien. Elle est actuellement notifiée pour un IME et en attente de place. Elle est scolarisée à temps complet sur l'école. L'équipe du DAR demande une réduction du temps de scolarisation.

#### **- Lé**

Elle est entrée sur le dispositif en mars 2021. Elle est actuellement hospitalisée en pédopsychiatrie. Elle est en attente d'une réorientation vers un IME.

#### **- So (né en 2014)**

Il est en classe de CE1 scolarisé à temps complet. Il bénéficie d'une prise en charge extérieure en orthophonie. Une réorientation vers une ULIS TFC est en cours.

En raison de l'absence de Lé, seuls cinq enfants étaient effectivement présents sur l'école au moment du recueil de données.

### 1.1.3 Les temps institutionnalisés de rencontre d'équipe

Les professionnels se réunissent sur trois temps institutionnalisés :

- Une réunion hebdomadaire de l'équipe médico-sociale avec présence une fois sur deux de la psychomotricienne et de la psychologue du dispositif. L'enseignante en surnuméraire du dispositif DAR est systématiquement présente. Elle est animée par la cheffe de service de l'équipe médico-sociale qui fait régulièrement le lien (une fois chaque quinze jours) avec la directrice de l'école.
- Des réunions de supervision chaque six semaines.
- Le DAR est parfois mis à l'ordre du jour du conseil des maîtres environ une fois par trimestre. C'est le seul temps où les enseignants abordent le fonctionnement du dispositif. Les éducatrices sont présentes à cette réunion conformément à ce qui est préconisé par le cahier des charges.
- Des temps de conférences sont par ailleurs ponctuellement organisés pour l'ensemble des professionnels (équipe enseignante et médico-sociale) en présentiel ou distanciel sur des thèmes divers. Le dernier portait sur la guidance familiale. La directrice de l'école essaie d'y participer dans la mesure de ses possibilités.

## **2. Analyse des entretiens semi-directifs où les professionnels parlent d'autorégulation**

Notre première première hypothèse nous amène à investiguer de quelle façon l'autorégulation traverse ce que font les professionnels dans cette école. Comment les professionnels s'en sont-ils emparés ? Comment la définissent-ils ? Comment la mettent-ils en forme dans leurs pratiques ? Quels gestes professionnels posent-ils ?

## 2.1 Ce que disent les membres de l'équipe enseignante à propos de l'autorégulation

### 2.1.1 La directrice

La directrice est nouvellement arrivée sur l'école. Elle n'a pas bénéficié de la formation initiale sur le DAR. Elle est déchargée une journée par semaine. Elle enseigne dans un double niveau CE2-CM1. Deux élèves de sa classe bénéficient du dispositif DAR : Na et Ma

Légende du tableau à suivre :

CH : question de recherche

D: direction de l'école

|   |    |  |
|---|----|--|
| 1 | CH | Alors, sinon les questions générales. Pour toi l'autorégulation, qu'est-ce que c'est pour toi ?  |
| 2 | D  | Alors disons que j'ai pas révisé. RIRE.  |
| 3 | CH | Non non mais, comment tu le vis aussi à l'école ?  |
| 4 | D  | A la base pour moi l'autorégulation, c'était simplement accueillir les enfants autistes dans l'école. Ma première image c'était « ho ça fonctionne un peu comme heu une Ulis, heu, les enfants autistes qui sont inscrits dans leurs classes et puis de temps en temps ils vont dans le dispositif pour apprendre heu pour apprendre pour travailler les apprentissages fondamentaux mais de façon plus adaptée heu à leurs troubles. » Et en fait c'est pas du tout, c'est pas du tout ça. C'est pas du tout comme une Ulis parce que en fait le dispositif heu étant bien fait pour tous les élèves de l'école. <b>Donc non seulement avec le regard que les autres élèves qui ne sont pas autistes peuvent porter sur les enfants autistes et avec d'autres handicaps. Ça développe beaucoup de valeurs : la coopération, l'empathie. Rien qu'à voir les élèves dans ma classe qui heu ont côtoyé ces élèves depuis quelques années déjà. On n'a aucune réaction quand l'un peut avoir une réaction un peu étrange, un cri, c'est tout à fait normal pour eux. Donc ça c'est très impressionnant. Et puis heu ça développe aussi beaucoup de bien être, d'envie de réussir, plein de valeurs pour tous les pour tous les enfants de l'école. Et du coup, moi dans ma classe il y a un petit groupe de CE2 qui profitent aussi de l'enseignement spécialisé, tu vois pas les guillemets RIRE de (enseignante surnuméraire DAR), même si elle est pas officiellement spécialisée mais c'est tout comme heu et heu du coup ça permet de... de... de faire que les classes sont moins chargées aussi, de faire des petits groupes de travail, heu pour que ce soit plus agréable. De varier aussi heu les façons d'apprendre pour certains élèves. Donc c'est un gros plus, ce qui n'est pas... toutes les écoles n'ont pas un enseignant en surnuméraire donc c'est vraiment un gros plus.</b> |
| 5 | CH | Et l'autorégulation comment ça se met en place tu vois, l'autorégulation. Tu vois comment ça se  |

|   |    |  |
|---|----|--|
|   |    | <i>met en place un petit peu ou pas encore, ou c'est...</i>  |
| 6 | D  | <i>C'est encore assez flou pour moi. L'autorégulation. Justement j'ai pas encore tout le bagage qu'aurait pu m'apporter la formation initiale. L'autorégulation, je connais des petits trucs comme heu ba le renforcement, le renforcement global. Moi je vois bien mes élèves le matin avec E1 qui doivent respecter certaines consignes comme me regarder, lever la main pour prendre la parole, répondre à la consigne. A chaque fois qu'ils ont heu, qu'ils font heu cette consigne, ils gagnent un jeton dans leur boîte.</i> |
| 7 | CH | <i>Oui, voilà.</i>   |
| 8 | D  | <i>C'est un des, un des dispositifs qui se mettent en place. Le renforcement global qui est mis en place dans la classe. Après c'est très très vaste, j'ai pas encore eu vraiment l'occasion de voir les filles travailler sur le terrain quand elles sont dans le dans la CLAR.</i>   |

D ne répond pas à la question posée sur l'autorégulation. Tdp 2, elle manifeste une certaine gêne qui se manifeste par un rire. Elle précise « ne pas avoir révisé ». Tdp 6, elle complète en disant que l'autorégulation est quelque chose de « flou » pour elle, qu'elle connaît des « petits trucs comme ça ». De fait, elle ne donne que des indications générales sur le DAR :

- Le DAR concerne tous les élèves ce qui le différencie de l'ULIS (Tdp 4).

Les deux énoncés (tdp 4) suivants donnent des précisions par ce que D entend par « tous les élèves. » :

- Les élèves développent des valeurs liées à l'inclusion : de la coopération, de l'empathie, de la tolérance, l'envie de réussir. Mais aussi apporte du bien-être.

- Ce n'est pas seulement les enfants autistes qui peuvent bénéficier d'un enseignement par l'enseignant en surnuméraire (qu'elle nomme enseignant spécialisé) mais tous les élèves. Elle évoque le confort que cette présence génère : classe moins chargée et en direction des élèves, le « travailler autrement » dans des petits groupes.

A partir du tdp 6, elle répond plus spécifiquement à la question posée sur l'autorégulation. Ses conceptions sur l'autorégulation sont :

- Une centration sur la gestion des comportements (règles de vie de classe).

- Le bon comportement est obtenu par des renforçateurs externes de type jetons qui sont associés à une récompense *in fine*. Elle aborde l'autorégulation par le bon comportement généré par l'activation d'une motivation extrinsèque. Elle peut même confondre autorégulation et renforcement global.

De façon générale, elle place la responsabilité de l'autorégulation du côté de l'enseignante en surnuméraire et des éducatrices. De plus, il est important de noter qu'elle emploie la terminologie CLAR (tdp 8) qui signifie « Classe d'Autorégulation » pour désigner la salle du DAR. Elle identifie donc cet espace à une classe spécialisée.

### 2.1.2 L'enseignante en surnuméraire du dispositif DAR

L'enseignante en surnuméraire du dispositif occupe ce poste depuis 2018, année de la création du DAR sur l'école. Elle a bénéficié de la formation initiale.

Nous l'interrogeons aussi sur ce qu'est, selon elle, l'autorégulation.

|   |     |  |
|---|-----|--|
| 1 | CH  | Ah d'accord ok. Alors, qu'est-ce que c'est pour toi [l'autorégulation]   |
| 2 | ESD | Alors, l'autorégulation, pour moi, c'est la capacité à pouvoir rester dans de bonnes dispositions pour travailler, à continuer à apprendre avec les autres, pour les autres aussi, heuu dans un collectif, heu en suivant les règles de la vie collective. Et heuu pour aussi apporter à la vie collective.  |
| 3 | CH  | D'accord. Et comment ça se met en place l'autorégulation ?   |
| 4 | ESD | Hé bien ça se met en place <b>grâce aux adultes, qui ensemble vont aider les enfants haaa. Ba enfin. C'est les adultes qui vont mettre en place des dispositifs qui vont favoriser la régulation des comportements. Mais aussi laaa, la régulation de l'apprenant. Qui va donc réussir à planifier, à être motivé par le travail, à trouver un but.</b>  |
| 5 | CH  | Alors est ce que tu peux me donner quelques exemples de dispositifs qu'on peut mettre en place pour l'autorégulation par exemple.  |
| 6 | ESD | heuu. Alors c'est plutôt des dispositifs de haut niveau. Par exemple les débats. Tout ce qui est débat réglé, régulé, débats philo. Ça ça permet vraiment de mettre en place l'autorégulation. Par ce qu'il faut attendre son tour, écouter ce que va dire l'autre et donc repartir de ce qu'il va dire... heuu inhiber sa réponse parce qu'on n'a pas la parole. Heuu et puis faire preuve de flexibilité dans son cheminement de pensée. Parce que ce que l'autre a dit, finalement, c'est assez pertinent, et du coup c'est partir sur une autre idée. Donc ça pour moi, c'est vraiment des moments où là on met en œuvre vraiment l'autorégulation. Ça par exemple c'est un bon travail. Heuu il y a aussi les exposés, mettre en place un exposé. Parce qu'il faut... il y a toute la démarche de l'exposé, donc c'est planifié, donner un but, être motivé parce qu'il suit, rester dans son objectif, rester concentré. Allez au bout, finir. Et puis |

|    |     |   |
|----|-----|---|
|    |     | <i>après il y a tout le moment où il va être présenté. Donc c'est parler devant un auditoire, et qu'on soit soit l'orateur, soit le récepteur. Parce que lui aussi il va falloir qu'il ait une attitude heuu spectateur quoi. Donc ça aussi c'est des bons moments.</i>   |
| 7  | CH  | <i>donc dans cette école vous mettez en place pas mal de renforcement. Est ce qu'il y a un lien avec l'autorégulation ?</i>   |
| 8  | ESD | <i>heuu oui, parce que le renforcement positif, c'est en fait heuu pointer toujours du doigt, par les ?? verbaux, la guidance verbale. Pointer toujours heuu ce qui va bien. <b>Donc du coup c'est renforcer la motivation de l'enfant à faire qu'il fasse correctement, à faire ce qu'on attend de lui dans un collectif. Donc c'est très important heuu de... ce changement de pensée, parce que c'est vraiment pas simple de pointer ce qui va bien.</b> Heuu <b>Il permet à l'enseignant d'abord de clarifier ce qu'on attend des enfants. Et ça du coup ça va aider les enfants à mieux comprendre ce qu'on attend d'eux. Et à mieux planifier justement, bah leur attitude, enfin, à mieux anticiper ce qu'on attend d'eux.</b></i> |
| 9  | CH  | <i>Alors, est ce que tu peux me lister ce que tu fais pour l'autorégulation ? Tu fais des ateliers philos...</i>  |
| 10 | ESD | <i>Alors, heuu dans ma journée, ce que je fais, donc c'est... alors oui je mets en place des ateliers philo... On met en place aussi, je mets en place aussi la mémorisation des poésies. Donc ça aussi heuu, mémoriser une poésie, c'est savoir comment fonctionne le cerveau, heu, quels vont être les distracteurs qui vont m'empêcher de bien apprendre... comment je reste concentré... c'est la mise en place de l'outil informatique... donc l'utilisation d'E-primo, du coup qui est un gros motivateur, et puis qui structure aussi le travail le soir. Parce que les enfants y vont, ils savent ce qu'on attend d'eux. Parce que tout est dessus et tout est planifié. E-primo c'est vraiment un outil...</i>                   |
| 11 | CH  | <i>Ok</i>   |
| 12 | ESD | <i>Donc je mets ça en place. Je mets en place aussi des séances d'apprentissage, où je vais utiliser des petites capsules vidéos, et après je vais poser des questions sur les capsules vidéo. Donc pour heuu.. voir.. enfin pour monter à l'enfant que là, il fallait qu'il soit attentif.</i>   |
| 13 | CH  | <i>Ok</i>   |
| 14 | ESD | <i>voilà. Heuu. C'est le maxim... mon travail c'est ça. L'année dernière aussi, on avait des élèves en CM2, et du coup, on a mis en place des... du théâtre. Donc ça le théâtre c'est pareil. Au niveau de l'autorégulation, parce qu'il faut savoir utiliser l'espace, savoir utiliser son corps, tout en prenant en compte heuu les autres. Avoir un objectif, planifier un travail et puis heuu</i>  |

Tdp 2, le discours est centré sur la régulation des comportements de l'élève autour des règles de la vie collective.

Tdp 4, le rôle de l'adulte est reconnu comme central dans le développement de l'autorégulation. Il met en place des « dispositifs » pour la favoriser :

- des débats régulés comme des ateliers philo (tdp 6) qui permettent une régulation de la parole de l'élève ;

- des exposés qui permettent à l'élève de planifier, de déterminer un objectif (tdp 6)

- la mémorisation de poésie pour apprendre les stratégies de mémorisation (tdp 10)

- la mise en place de l'outil informatique avec l'utilisation de E-primo<sup>6</sup> qui est « un gros motivateur » (tdp 10)

- des séances d'apprentissage avec des « capsules vidéo » qui permettent aux enfants de comprendre qu'il est nécessaire de rester attentifs pour comprendre (tdp 10).

- des ateliers théâtre qui apprennent aux élèves à maîtriser leurs corps, utiliser l'espace, prendre en compte les autres (tdp 10).

Ainsi, le terme dispositif est employé pour désigner des types d'activités qui seraient propices à favoriser l'autorégulation :

- pour elle, ces dispositifs favorisent la régulation des comportements, la mise en œuvre de stratégies exploratoires et attentionnelles.

- ils rendent l'objectif identifiable et suscitent une motivation intrinsèque.

On peut remarquer que la régulation du comportement est différenciée de la régulation de l'apprenant. Cette dernière comprend l'identification de l'objectif, la planification et la motivation.

- Tdp 8, elle décrit les renforçateurs comme importants pour renforcer la motivation et les bons comportements. On doit pointer ce qui va bien et non ce qui ne va pas. En effet, pour elle, les renforçateurs positifs permettent à l'enfant d'identifier ce qui est attendu de lui. Dans le contexte, elle emploie le mot « planifier » avec un sens un peu curieux. Elle évoque plutôt une anticipation par l'enfant des comportements attendus par la mise en œuvre de renforçateurs positifs et une explicitation.

---

6 Espace Numérique de Travail (ENT) conçu spécialement pour les écoles primaires.

### 2.1.3 Enseignant 1

Elle est en charge une classe de P.S-M.S-G.S. Elle enseigne dans cette école depuis de nombreuses années, si bien qu'elle était présente dès la création du dispositif. Elle a participé à la formation initiale. Même si elle ne scolarise pas pas d'élèves avec autisme du dispositif dans sa classe, nous l'avons interviewée à propos de l'autorégulation, puisque tous les élèves, même sans TSA sont concernés.

|    |      |   |
|----|------|---|
| 1. | CH   | <i>Alors pour toi qu'est-ce que c'est que l'autorégulation car finalement tu y as assisté depuis le début, puisque dès la création du DAR, tu étais là</i>  |
| 2. | Ens1 | <i>Qu'est-ce que c'est pour moi l'autorégulation ? C'est, je ne saurai pas vraiment l'expliquer en fait, c'est, je pense, apprendre aux élèves, je ne sais pas le mot cela ne me convient pas, à s'autogérer, à gérer leur frustration, leur colère, leur motivation pour le travail. Voilà, je ne sais pas exactement, en fait puisque je ne l'utilise pas. Je ne travaille pas tous les jours avec les éducatrices donc c'est un petit peu flou pour moi.</i>   |
| 3. | CH   | <i>Et pour toi, comment ça se met en place en fait ? Si tu devais le mettre en place comment ferais-tu ? Qu'est-ce qu'on met en place pour l'autorégulation ?</i>   |
| 4. | Ens1 | <i><b>Il y a certainement des techniques et des choses à faire</b> mais seule, je ne m'en sens finalement pas capable. Parce que <b>c'est tout un cheminement à faire, c'est tout un tas de choses, c'est une autre façon de travailler.</b> Je pense, je ne pense pas que toute seule je sois capable de mettre ça en place sans aide enfin <u>on a eu des formations théoriques</u>, oui, mais à mettre en place dans la classe ça c'est autre chose, et c'est compliqué seul.</i>  |
| 5. | CH   | <i>Est-ce que tu aurais un exemple en tête de quelque chose que tu aurais vu ou de quelque chose que tu te serais imaginé et qui ferait référence à une pratique d'autorégulation ? Tu aurais une référence en tête ?</i>   |
| 6. | Ens1 | <i>Oui alors j'ai essayé au tout début. Je l'ai fait seule et du coup ça n'a pas fonctionné moi, les petits bâtons pour les bons comportements. Mes élèves ils sont un petit peu trop jeunes et 10 bâtons c'est un petit peu trop compliqué pour eux. Donc j'avais une boîte à boules donc on mettait des petites boules <u>quand il y avait des bons comportements</u> alors c'est très compliqué parce qu'on travaille par petit groupe alors ma classe est faite d'une façon ou quand je suis d'un côté je ne peux pas être de l'autre c'est assez compliqué à gérer. Donc j'ai vite abandonné de mettre les boules. Oui je mettais les boules dans la boîte et après j'en faisais quoi. Je n'ai pas réussi à aller jusqu'au bout du dispositif. C'est pour ça que je me dis que seule je ne peux pas y arriver.</i> |

TDP 2 et 6, le discours centré sur la gestion des bons comportements par des renforçateurs. L'autorégulation est vue au travers de la gestion des émotions (frustration et colère). Elle considère qu'elle aurait besoin de l'accompagnement des éducatrices. Elle parle de « techniques », d'une autre façon de travailler qui demande une mise en pratique. Elle évoque la formation qu'elle juge « trop théorique ». Dans son discours transparaît un certain découragement, le fait qu'elle ne pourrait pas y arriver seule ou que cela lui demanderait un investissement considérable et hors de sa portée (tdp 4).

#### 2.1.4 Enseignant 2

Elle enseigne une journée par semaine dans la classe de CE2-CM1. Elle complète la décharge de direction depuis huit ans. Elle fait partie des enseignants qui ont bénéficié de la formation initiale.

|    |      |  |
|----|------|--|
| 1. | Ens2 | Alors l'autorégulation pour moi, c'est apprendre aux élèves à se réguler tout seul en classe, à être autonome aussi bien au niveau de la vie de classe, du déroulement de la journée, les déplacements, le matériel... etc... suivre les consignes qu'au niveau des apprentissages et bien pouvoir faire son travail sans forcément avoir besoin d'un adulte à côté voilà.   |
| 2. | CH   | Très bien alors comment cela se met-il en place ?  |
| 3. | Ens2 | L'autorégulation cela se met en place. Euh bien déjà pas au même rythme selon les enfants. Et puis avec <b>beaucoup de guidage</b> , d'abord. Donc, c'est vrai qu'au départ, les enfants du dispositif sont très dépendants souvent de l'adulte quand ils arrivent. Donc et bien, donc au début, on est présent pour leur montrer, leur expliquer, les guider sur ce qu'on attend d'eux et au fur et à mesure, il faut arriver à se désengager en fait et à s'effacer pour qu'ils arrivent à faire tout ça tout seul. Mais ça demande du temps et puis ça dépend des élèves. Pour certains, ça va plus vite que pour d'autres et puis voilà. (rires) |
| 4. | CH   | En fait pour qu'ils arrivent à ça, est-ce que tu utilises des choses pour les aider ? Comment ça se passe ?  |
| 5. | Ens2 | Oui oui. Alors du coup, comme c'est vrai que je suis là dans la classe qu'une journée par semaine, alors j'essaie de m'adapter à ce qui est fait les autres jours. <b>Donc du coup, oui j'utilise des renfos. Il peut y avoir sur certaines séances des renfos de manière globale pour toute la classe, pour tout un groupe ou sinon selon les indications des éducatrices du dispositif ou de l'enseignante de l'autorégulation, ça peut-être un renfo qui est juste</b>  |

|         |      |  |
|---------|------|--|
|         |      | <i>individuel sur tel et tel enfant avec des points marqués selon les objectifs qui ont été déterminés pour le renfo quoi. Oui donc sur les jours où je suis là, s'il y a un renfo qui est mis en place, je fonctionne de la même façon quoi. Ça peut-être des points à gagner même sur des temps de récréation. Je pense à N. par exemple qui a un certain moment de l'année avait des comportements problématiques sur le temps de récréation et ben du coup, il pouvait gagner des points sur ces temps de récréation s'il avait le bon comportement attendu et du coup, pour avoir un bonus, un renfo qui pouvait être fait en fin de journée et qui se passait dans la CLAR par contre.</i> |
| 6.      | CH   | <i>Les enfants qui ne sont pas TSA, ils ont des renfos en individuel ou ça n'arrive pas ça ?</i>   |
| 7.      | Ens2 | <i>Euh si c'est déjà arrivé pour certains. Dans la classe ça ne me dit rien mais sur d'autres années, dans d'autres classes, c'est déjà arrivé qu'on mette des renfos individuels à des élèves qui n'étaient pas des élèves du dispositif. On peut fonctionner comme ça aussi.</i>   |
| 8.      | CH   | <i>D'accord vous aviez identifié qu'il y avait une difficulté c'est pour ça que vous mettez ça en place ?</i>  |
| 9.      | Ens2 | <i>C'était plus sur des difficultés comportementales avec des élèves qui se géraient très mal en classe, pourtant qui n'étaient pas identifiés qui ne faisaient pas partie du dispositif mais qui étaient très perturbateurs en classe et du coup, oui sans problème, on peut être amené à proposer un renfo pour ces élèves là.</i>   |
|         | CH   | <i>Et aussi des renfos globaux dans la classe?</i>   |
| 1<br>0. | Ens2 | <i>Oui oui tout le groupe, oui oui tout le groupe c'est ça l'intérêt aussi du dispositif. Le type de fonctionnement peut-être élargi justement à tous les élèves même à ceux qui ne font pas partie du dispositif et on peut fonctionner de la même manière pour obtenir un changement dans les comportements qui sont problématiques.</i>   |

### Conception de l'autorégulation

Le discours de l'enseignante est centré sur la gestion des bons comportements par des renforçateurs : attitude de l'élève dans la classe face à la tâche mais aussi à l'extérieur de la classe (déplacement et récréation).

Elle utilise des renforçateurs globaux à destination de tout le groupe. Quand les renforçateurs sont individuels, elle s'appuie sur les préconisations de l'éducatrice et de l'enseignante en surnuméraire. Elle nomme cette dernière « enseignante de l'autorégulation » (tdp 5). Elle met en exergue le rôle prédominant de l'adulte : nécessité d'une guidance de l'élève pour aller vers plus

d'autonomie. Td3, elle associe l'autorégulation aux élèves avec autisme. Elle parle des « élèves du dispositif ».

Par ailleurs, elle pointe le rôle déterminant de l'adulte dans l'autorégulation (tdp 3) qui, au travers d'étayages/desétayages favorise l'accès à l'autonomie de l'élève.

On peut noter que la salle du DAR est nommée là aussi CLAR (Classe d'autorégulation).

### 2.1.5 Enseignant 3

Elle est en charge de la classe de CE2-CM2. Un élève avec autisme y est inscrit : Sacha.

|    |      |   |
|----|------|---|
| 1. | CH   | Qu'est ce que c'est pour toi l'autorégulation ?   |
| 2. | Ens3 | L'autorégulation, c'est essayer de faire en sorte que cet élève puisse être bien à sa place en classe, avec les autres, puisse vivre en communauté avec les autres tout en étant accompagné par ce dispositif.  |
| 3. | CH   | De toute façon, il n'y a pas de souci. Ne t'inquiète pas. Comment cela se met-il en place pour toi ?  |
| 4. | Ens3 | Donc nous, pour Sacha, sa difficulté c'était de réussir à être élève, être attentif en classe, arrêter de parler dans tous les sens, de faire l'activité demandée du coup il a été établi avec l'enseignant du DAR et les éducatrices qu'il soit dans un premier temps complètement dans le DAR pour bien travailler, faire l'activité, arrêter de s'éparpiller et voilà. Et puis, petit à petit, l'amener à revenir en classe quand ça, ce sera bien acquis. |
| 5. | CH   | D'accord très bien alors  |
| 6. | Ens3 | Il est en classe que pour le calcul mental et l'après-midi il vient pour l'EPS, les arts plastiques. Les matières pour lesquelles ça se passe bien et qu'il aime. Sinon, en classe avant, il ne travaillait pas en fait. Il attendait que le temps passe. Il parlait avec les autres. Donc c'est de le remettre dans la tâche. Voilà. Il est surtout en classe les après-midis.   |

## Conception de l'autorégulation

- L'autorégulation est située uniquement à destination des enfants du dispositif DAR. Le discours est centré sur l'élève Sacha.

Elle pointe ses difficultés attentionnelles : éparpillement, besoin d'être recentré sur la tâche. On peut aussi noter des éléments relatifs au comportement de l'élève : mise au travail, bavardage, difficulté à trouver sa place dans le groupe. Pour elle, les capacités attentionnelles de Sacha peuvent s'améliorer dans la cadre d'un accompagnement dans le DAR. Il pourrait suite à cela être plus attentif même sur des disciplines qui ont pour lui peu d'attrait. Elle souligne la nécessité « qu'il aime » pour se conformer aux attentes. Elle pointe (tdp 2) la nécessité de ce dispositif pour que l'élève puisse vivre « en communauté », « être bien à sa place en classe ». Pour elle, c'est quand l'élève est conforme aux attentes qu'il peut revenir en classe (tdp 4) : « *Et puis, petit à petit, l'amener à revenir en classe quand ça, ce sera bien acquis.* »

### 2.1.6 Enseignant 4

Elle a une classe de G.S-CE1. Elle occupait un poste sur l'école dès la création du dispositif et a bénéficié de la formation initiale.

|    |      |  |
|----|------|--|
| 1. | CH   | <i>Pour toi, qu'est-ce que c'est que l'autorégulation.</i>   |
| 2. | Ens4 | <i>L'autorégulation pour moi c'est avoir la capacité à réguler ses émotions, ses comportements pour pouvoir avoir des réponses adaptées dans notre milieu social.</i>  |
| 3. | CH   | <i>D'accord comment cela se met-il en place ?</i>  |
| 4. | Ens4 | <i>Ça s'apprend en vivant des situations, en renforçant les comportements attendus justement, pour que les enfants trouvent un intérêt concret de prime abord et que finalement, ce comportement travaillé devienne naturel enfin devienne automatique.</i>  |
| 5. | CH   | <i>Donc cela se met en place par du renforcement. On voit des comportements et on renforce c'est ça que tu veux dire ?</i>   |
| 6. | Ens4 | <i>On peut travailler ça par exemple en enseignement moral et civique, dans petites BD ou par exemple on voit un personnage qui vit une situation, on voit ses réactions, son comportement et puis on discute de ça mais c'est aussi faire vivre les choses aux enfants comme déjà dans des situations de classe où l'on veut qu'ils aient un comportement d'élèves et pas d'enfant. C'est la distinction. Et bien ces comportements d'élèves, on veut qu'ils soient</i> |

|    |      |  |
|----|------|--|
|    |      | <p><i>attentifs, on veut qu'ils se mettent au travail, qu'ils ne prennent pas la parole n'importe quand, n'importe comment. Et bien, tout ça, ça se travaille. Par exemple pour prendre la parole plutôt que dire aux enfants non tu n'as pas demandé, tu n'as pas levé le doigt ou je ne t'ai pas donné la parole ce qui est notre mode de fonctionnement habituel en France, ça va être d'ignorer un enfant qui va donner la réponse même si c'est la bonne réponse. On fait comme si on avait rien entendu et l'enfant qui va lever la main, on va l'interroger, il va avoir exactement la même réponse que celui qui a déjà dit sa réponse depuis une minute. Et là oui bravo c'est ça en fait. On met le paquet pour pouvoir. Et à celui qui a déjà donné sa réponse et qui était bonne, il va dire et bien moi, j'ai donné la bonne réponse et il ne s'est rien passé et c'est à ce moment-là alors. Il y a d'autres comportement qui sont plus difficiles à travailler mais sur ça il se dit ah mince, j'ai donné la bonne réponse mais quelque part ce n'est pas ça que la maîtresse voulait. Elle a valorisé celui qui levait le doigt et attendait. Celui-là il a donné sa réponse quand il fallait et généralement ces enfants là qui cherchent l'attention en donnant très vite leur réponse, comme ils cherchent l'attention de l'adulte, ils vont très vite comprendre que c'est pas comme ça qu'ils ont l'attention et ils vont commencer à lever la main et là par contre c'est à nous d'être très réactifs. Et dès qu'il lève la main, il faut sauter sur l'occasion donner la parole tout de suite. Et là, en même temps, alors ça ne veut pas dire qu'il ne va pas redonner sa réponse sans lever le doigt dans les jours à venir mais globalement ça rentre assez vite dans l'ordre dans le sens où ils comprennent que leur intérêt c'est de lever le doigt et d'attendre et que là, ils vont avoir l'attention qu'ils souhaitent. En fait c'est ce principe là qu'on essaie d'appliquer à l'ensemble des comportements que l'on cherche pour s'autoréguler. Donc là l'enfant <u>il est obligé de se réguler</u> et se dit ben non il faut que je lève la main et que je patiente un petit peu car la maîtresse me donnera la parole, je vais pouvoir dire ma réponse pour qu'il ait la capacité d'inhiber sa volonté, d'avoir la parole tout de suite.</i></p> |
| 7. | CH   | D'accord et est-ce que tu fais d'autres choses pour cela dans ta classe ?  |
| 8. | Ens4 | <p><i>Donc on a ces petites choses. Donc là par exemple pour apprendre à lever le doigt, pour prendre la parole : le renforçateur, c'est d'avoir l'attention de l'adulte, qu'il la recherche à bon escient. Après, j'ai mis en place dans ma classe ce qu'on appelle le renfo global c'est à dire que moi j'ai les grandes section-CE1, je ne peux pas travailler qu'avec les grandes sections et les CE1 tout le temps ensemble puisqu'ils n'apprennent pas les mêmes choses donc il va y avoir des moments où je travaille qu'avec les CE1 et des grands sections vont se retrouver en autonomie. Pendant que je travaille avec les CE1, je veux être tranquille entre guillemets pour faire des bons apprentissages avec les CE1. Je ne veux pas que les grandes</i></p>  |

sections viennent me déranger toutes les trois secondes pour savoir ce qu'ils doivent faire, me montrer leur beau travail, toutes ces choses qui vont déranger ma séance d'apprentissage.

Moi ce que j'attends d'eux bien sur c'est qu'ils travaillent bien sûr tranquillement et en silence. Et donc quand ils sont en autonomie ils doivent alors, ils ne sont pas obligés d'être assis parce qu'en autonomie par exemple ils peuvent faire des puzzles sur un tapis et se mettre par terre pour faire le puzzle, cela ne pose pas de problème par contre il faut qu'ils soient tranquilles. S'ils sont tranquilles en silence et qu'ils travaillent car quand on a expliqué les choses, que quand on était assis à une chaise à une table et qu'on ne faisait pas de bruit et là je leur ai demandé est-ce que je gagne des points si je fais ça et là ils m'ont dit et bien non tu ne travailles pas. Effectivement je ne travaille pas cela ne marche pas parce que qu'effectivement là il ne me dérange pas mais ils ne font rien. Donc moi ça ne me va pas non plus donc il faut qu'ils travaillent. Et là par exemple quand je suis en sciences d'apprentissage avec les CE1, je remarque un enfant qui travaille tranquillement en silence et je vais dire bravo, je vois que tu travailles tranquillement en silence et je vais marquer un point au tableau. En fait tout le groupe ensemble doit marquer un certain nombre de points pour accéder au renfo global. Le renfo global, on le fait, nous, juste avant d'aller manger le midi et il est tiré au sort tous les matins. Donc j'ai 15 renfos possibles et tous les matins on tire un renfo. Ils savent le matin pour quel renfo ils travaillent tranquillement en silence et s'ils ont gagné les points qu'ils voulaient, ils peuvent accéder au renfo. Si par exemple c'était trop bruyant c'est souvent là que ça pêche, ils n'ont pas tous les points et c'est un jour où ils n'ont pas accès au renfo. Donc ça les motive à travailler sereinement en silence cela implique aussi que le climat de la classe est plus serein et plus posé naturellement c'est-à-dire que le renfo global c'est une gymnastique quand même parce qu'il faut que j'arrive moi à me détacher de la séance d'apprentissage que je mène avec mon groupe pour prêter un œil au groupe qui est en autonomie, coter et après revenir à mon apprentissage. Je fais plein de va-et-vient comme ça donc ça demande quand même une gymnastique. Cela devient un peu plus facile au fur et à mesure du temps mais cela ne devient pas automatique. Parfois j'oublie de coter alors à la fin, je dis ah ben bravo les grandes sections je vois que vous avez tous travaillé correctement et je mets tous les points d'un coup. J'ai un petit peu oublié d'être régulière. Voilà cela demande quand même une gymnastique mais en attendant tout le monde est gagnant parce que le climat de classe est plus serein. Moi je passe moins mon temps à faire le gendarme donc à perdre de l'énergie dans ce domaine là, à perdre du temps pour les apprentissages. Donc en fait ça demande des efforts. Une gymnastique de nous

|     |      |   |
|-----|------|---|
|     |      | <p>enfin de moi en tout cas on a tellement été habitué, on a tellement l'habitude de pointer les comportements qui ne nous conviennent pas. Il faut arriver à inhiber ça pour dire non il y a lui qui parle, <u>je ne pointe pas ce comportement qui me déplaît, je vais pointer le voisin d'à côté qui fait ce que je veux</u>. Et ça ce n'est pas toujours facile en fait un tais-toi, travaille. Bon des fois ça arrive ça part quand même Mais on est quand même gagnant globalement. Et puis en fait les comportements attendus sont explicites. Ils savent exactement ce que j'attends d'eux. C'est plus facile pour eux d'avoir le comportement que j'attends parce que ils savent ce que je veux.</p>   |
| 9.  | CH   | <p>Quand ils ont un nombre de points suffisants donc ils ont une récompense et la récompense ça va être par exemple un jeu</p>  |
| 10. | Ens4 | <p>Il y a un choix parmi 15. Ça va être regarder une petite section de dessin animé par exemple de 4, 3-4 minutes. Après le renfo, l'idée, c'est qu'il ne faut pas qu'il dure une demi-heure non plus en terme de temps et de journée c'est compliqué de faire rentrer tout le programme dedans après on va dire, on prend, <u>moi je prends globalement 5 ou 7 minutes de temps de renfo</u>. Tous les jours 5 minutes de moins, cela fait beaucoup en fait je le gagne dans le reste de la matinée ou <u>je ne perds pas mon temps</u> à remettre les enfants au travail, à calmer l'ambiance de la classe. Au final, je perds 5 minutes mais j'en gagne peut-être 20. Par rapport à avant donc <u>on est quand même gagnant</u>. Et j'ai un deuxième renforçateur pour les grandes sections. Le premier, le global, c'est pour les grandes sections et les CE1 chacun leur tour. Et puis l'autre il est spécifique aux grandes sections, ils sont en pseudo autonomie à ce moment-là en fait ils travaillent sur ce qu'on appelle les bannettes. Dans chaque bannette, il y a un travail de mathématiques, soit de français qui est de la manipulation et du <u>renforcement de choses qui ont été vues</u>. L'ATSEM est là pour valider en fait leur bannette. Et à chaque fois, qu'ils valident une bannette, ils ont un petit tampon sur leur feuille au bout de trois tampons, ils ont accès à ce que j'appelle moi, la boîte renfo. Dans cette boîte, il y a plein de petits jeux quand ils ont leurs trois tampons, ils ont le droit d'aller choisir un petit jeu de la boîte et de jouer avec. Ah voilà pareil donc en général pendant trois quatre minutes. Ils n'ont pas le temps de faire un deuxième temps de bannette pour retourner à un autre jeu parce que c'est assez court. Je renforce la mise au travail parce que c'est assez rigolo au début les grandes sections, quand ils arrivent dans ma classe, ils ne connaissent pas ce système et on leur explique, ils ont bien compris, ils font la bannette ou pas d'ailleurs donc ils font pas. On ne leur en veut pas <u>c'est pas grave tu ne travailles pas</u>. Et en fait, quand ça sonne et qu'il est l'heure d'informer les enfants qu'il est temps de changer d'activité, la première fois ils disent et bien oui je n'ai pas eu le temps d'aller jouer. Oui et est-ce que tu as</p> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>eu tes trois tampons et bien non Ah mince et bien écoute demain tu essaieras d'avoir tes trois tampons pour pouvoir aller jouer. Généralement ils se font avoir une fois, deux fois mais la troisième fois ils vont tous à la boîte. Ça du coup moi sur mes apprentissages j'en tire aussi un bénéfice parce que ça leur apprend naturellement. Ils ne vont pas au bout de leur travail, ils ne peuvent pas aller jouer. En fait ça les habitue à se mettre au travail rapidement. Quand ils viennent avec moi, il y a une répercussion aussi, ils prennent l'habitude de se mettre au travail plus rapidement.</p> |
|--|--|

### Conception de l'autorégulation

L'autorégulation est vue sous l'angle de la gestion des comportements en situation de classe. Les comportements adaptés doivent être valorisés. Susciter l'intérêt de l'enfant se fait par des méthodes de renforcement externe. Peu à peu, l'enfant doit pouvoir automatiser le bon comportement.

Selon cette enseignante, il est possible d'apporter une régulation à l'attention des élèves par la mise en place du renforcement global qui concerne toute la classe. L'objectif est de faciliter la gestion de classe : travail différencié dans le cadre du double niveau, autonomie des élèves. Les bons comportements sont attendus au travers de renforçateurs externes qui agissent sur la motivation.

L'explicitation des comportements attendus permet aussi, selon cette enseignante, une meilleure régulation des élèves. La mise au travail peut être favorisée par un système de récompenses (motivation extrinsèque). Ce renforcement permet à terme d'instituer des conditions favorables à une mise au travail qui agissent sur tous les temps de classe.

#### 2.1.7 Enseignant 5

Elle est en charge de la classe de CP-CE1 à mi-temps. Elle enseigne sur l'école depuis 9 ans si bien qu'elle a connu l'arrivée du dispositif et a bénéficié de la formation de cinq jours sur l'autorégulation.

|    |      |  |
|----|------|--|
| 1. | CH   | Alors l'autorégulation, pour toi, qu'est ce que c'est ?  |
| 2. | Ens5 | heinn. Alors l'autorégulation, qu'est ce que c'est ? Ben c'est sur ! RIRE C'est apprendre à se réguler |

|     |       |  |
|-----|-------|--|
| 3.  | CH    | <i>Oui</i>   |
| 4.  | Ens 5 | <i>C'est heuu <u>si je me souviens bien de ce que dit ESD, c'est rester éveillé ... Comment elle dit ça ESD, elle le dit bien. RIRE. S'autoréguler, c'est apprendre à gérer ses émotions. Contrôler en fait peut être, heu apprendre à se contrôler. Inhiber certains comportements pour être un peu en conformité dans le groupe.</u></i> |
| 5.  | CH    | <i>D'accord.</i>   |
| 6.  | Ens5  | <i>voilà. Et puis heuu que dire d'autre heu</i>  |
| 7.  | CH    | <i>voilà RIRE</i>  |
| 8.  | Ens5  | <i>C'est ça RIRE</i>   |
| 9.  | CH    | <i>Tu as eu la formation initiale, toi, puisque tu es arrivée en fait heu. en fait tu avais eu la formation en 2018 non ? Tu avais du y participer, à la formation initiale</i>  |
| 10. | Ens5  | <i>Oui, oui oui, on a eu une formation en début d'année, enfin à l'ouverture du DAR.</i>   |
| 11. | CH    | <i>Oui, voilà, c'est ça.</i>   |
| 12. | Ens5  | <i>Et puis un petit peu avant, on avait eu une journée de formation heuu, ouais. Oui on a participé à toutes les formations, ouais.</i>  |
| 13. | CH    | <i>Ok. Alors, l'autorégulation, pour toi, comment ça se met en place ?</i>   |
| 14. | Ens5  | <i>Dans la classe ?</i>  |
| 15. | CH    | <i>Oui, comment tu peux le mettre en place dans la classe.</i>   |
| 16. | Ens5  | <i>Comment moi je peux mettre l'autorégulation en place ?</i>  |
| 17. | CH    | <i>Oui, c'est ça. Comment ça se met en place, même toi ou même en général quoi, tu vois.</i>   |
| 18. | Ens5  | <i>par rapport à un élève du dispositif tu veux dire ?</i>   |
| 19. | CH    | <i>Hé bien oui, ou même par rapport à d'autres élèves, enfin tu vois, comment tu le, comment tu le conçois dans la classe en fait ? Voilà, comment ça se met en place?</i>   |
| 20. | Ens5  | <i>Heuu Alors l'autorégulation, pour moi c'est basé <u>sur l'enseignement explicite.</u></i>   |
| 21. | CH    | <i>Ouais</i>   |
| 22. | Ens5  | <i>Donc à chaque fois <u>on va expliciter aux élèves nos attendus.</u></i>   |
| 23. | CH    | <i>Super, ouais.</i>   |
| 24. | Ens5  | <i>heuu. Et puis heuu. Et puis on attend d'eux. Alors. <u>On attend d'eux du coup le comportement aussi qui va avec, voilà, nos attendus.</u> <u>Moi dans la classe je mets en</u></i>   |

|     |      |   |
|-----|------|---|
|     |      | <i>place le renfo global.</i>   |
| 25. | CH   | <i>Très bien</i>  |
| 26. | Ens5 | <i>Et puis pour certains élèves, qui ont des besoins plus spécifiques, on va être plus sur du renforcement individuel du coup heuu. Je fais une activité par exemple, et puis j'accède à quelque chose de plus plaisant.</i>  |
| 27. | CH   | <i>d'accord ok.</i>   |
| 28. | Ens5 | <i>Car dans ma classe, c'est ce que je peux mettre en place. heuu voilà. On utilise beaucoup aussi les visuels.</i>   |
| 29. | CH   | <i>d'accord.</i>  |
| 30. | Ens5 | <i>pour heu comment dire pour étayer un peu les différentes tâches qu'ils ont à faire. Qu'est ce qu'on utilise d'autre...</i>   |
| 31. | CH   | <i>Avec les visuels, tu décomposes ce qu'ils ont à faire ? Tu peux me donner un exemple de visuel que tu utilises ?</i>   |
| 32. | Ens5 | <i>Oui, alors heuu. Alors au début de l'année plutôt, là je le fais moins maintenant, j'utilisais beaucoup le visuel des consignes : je découpe, je colle, je ... Et puis du coup quand il avait trois tâches à faire pour faire un exercice, ben je pouvais mettre, d'abord je lis la consigne, je découpe, je colle, par exemple.</i> |
| 33. | CH   | <i>oui, voilà, c'est vraiment, en fait c'est sur la méthodologie quoi, c'est quelle méthode en fait il a pour lire la consigne.</i>   |
| 34. | Ens5 | <i>Oui.</i>   |
| 35. | CH   | <i>Oui voilà c'est ça en fait.</i>  |
| 36. | Ens5 | <i>Ouais, c'est plus les détacher de tout ce qui pourrait les empêcher. Moi en fait mon objectif, c'est qu'ils fassent la tâche. Donc c'est essayer <u>d'enlever toute la surcharge cognitive</u> en fait qui pourrait avoir en fait. Quel matériel j'ai besoin, etc quoi...</i>  |
| 37. | CH   | <i>Ok.</i>  |
| 38. | Ens5 | <i>voilà après heuu</i>   |
| 39. | CH   | <i>alors après, voilà, du coup tu mets ça en place.</i>   |
| 40. | Ens5 | <i>Ouais</i>  |
| 41. | CH   | <i>Il y a un visuel, et heuu, et est ce que tu dis à l'enfant que si il fait la tâche, il aura</i>  |

|     |      |  |
|-----|------|--|
|     |      | <i>un.. du renforcement après, ou comment ça se passe ?</i>  |
| 42. | Ens5 | <i>Non. La c'est <u>plus pour étayer quoi.</u></i>   |
| 43. | CH   | <i>d'accord.</i>   |
| 44. | Ens5 | <i>Le renforcement global, je l'utilise plus sur des comportements. En fait moi j'ai un double niveau, donc clairement quand les élèves sont en autonomie, quand je suis avec un groupe, j'ai besoin que ce soit le calme donc. Pas qu'ils chuchotent, tout dépend de la tâche que je leur demande, mais c'est plus sur le comportement, l'attitude que je vais renforcer.</i> |
| 45. | CH   | <i>d'accord, ok. Ouais ouais d'accord. Tout à fait. En fait il y a quand même deux axes, il y a un axe comportement et donc et sur cet axe-là tu vas t'aider des renforçateurs.</i>  |
| 46. | Ens5 | <i>Oui.</i>  |
| 47. | CH   | <i>Et après tu as aussi un axe en fait d'explicitation des consignes par des visuels. C'est bien ça ?</i>  |
| 48. | Ens5 | <i>Oui, alors Ouais. Alors je suis pas encore RIRE <u>Je suis pas très performante encore là-dessus</u>, mais heuu voilà. On conçoit bien que l'enseignement explicite c'est hyper important quoi. Et que que oralement pour certains enfants c'est pas suffisant.</i>   |

Malgré le fait qu'elle ait participé à la formation cette enseignante, ne se juge pas « performante » sur l'autorégulation et en manifeste une certaine gêne (tdp 48). Tdp 4, elle renvoie les connaissances sur l'autorégulation à l'enseignante en surnuméraire.

Elle identifie par ailleurs l'autorégulation à un enseignement explicite. Elle parle d'« explicitation des attendus » (tdp 22) que l'on peut rapprocher d'un enrôlement de l'intérêt de l'enfant vers l'objectif. Son discours se situe ensuite du côté des comportements (tdp 24 et tdp 26). Elle utilise des renforçateurs parfois à destination du groupe, parfois individuels en fonction des besoins dans sa classe. Les renforçateurs globaux sont associés à la gestion du groupe classe dans le cadre du double niveau. Ici aussi, l'autorégulation est vue du côté du comportement des élèves par l'usage de renforçateurs externes.

Par ailleurs, cette enseignante pointe ligne 42 l'étayage dans le cadre de l'autorégulation. Elle parle de réaménagement des consignes données aux élèves par la construction de ce qu'elle nomme des « visuels » (tdp 32). Il s'agit d'explicitier la procédure requise afin d'« enlever toute la surcharge cognitive » (tdp 36).

Nous voyons ici un panel de références plus large sur l'autorégulation. Mais ces connaissances restent éparses et peu structurées.

### 2.1.8 Enseignant 6

Nouvellement arrivée sur l'école, cette enseignante est professeur des écoles stagiaire. Elle complète à mi-temps la classe de C.P-CE1 qui scolarise l'élève Lo.

|   |       |   |
|---|-------|---|
| 1 | CH    | <i>Alors pour toi, qu'est-ce que c'est que l'autorégulation ?</i>   |
| 2 | Ens 6 | <i>L'autorégulation, je découvre cette année dans cette école. Pour moi l'autorégulation, c'est la possibilité de mettre en place des emplois du temps auprès des élèves afin que cela leur soit plus adapté par rapport à leurs capacités et par rapport à leurs comportements. Capacité par rapport aux apprentissages mais aussi vis à vis du temps en groupe qui peut être perturbateur, différent en tout cas d'un temps où on est tout seul. Donc pour moi, l'autorégulation, c'est par rapport à des profils d'enfants qui ont des besoins particuliers entre autre des troubles autistiques qui peuvent avoir justement un aménagement de leur temps autour de la scolarité qui permet en même temps qui permet à des enfants qui pouvaient suivre une scolarité entre guillemets de normale par rapport à ce qu'on pourrait penser de la façon dont se passe l'école d'être aussi au contact et de rencontrer des enfants qui ont d'autres troubles et de se rendre compte de cette différence et de partager cette différence au quotidien.</i> |
| 3 | CH    | <i>Comment cela se met-il en place ?</i>  |
| 4 | Ens 6 | <i>Avec Lo, l'autorégulation, elle est vraiment gérée par l'équipe d'autorégulation. C'est elles qui ont établi le planning, avec qui on échange. Lo, elle reste sur des temps de rituels. Après elle a des ateliers en classe prédéfinis par l'équipe d'autorégulation. C'est pas moi qui définis ces ateliers là. Elle peut-être en classe si tout se passe bien, soit elle peut rejoindre CLAR.</i>  |

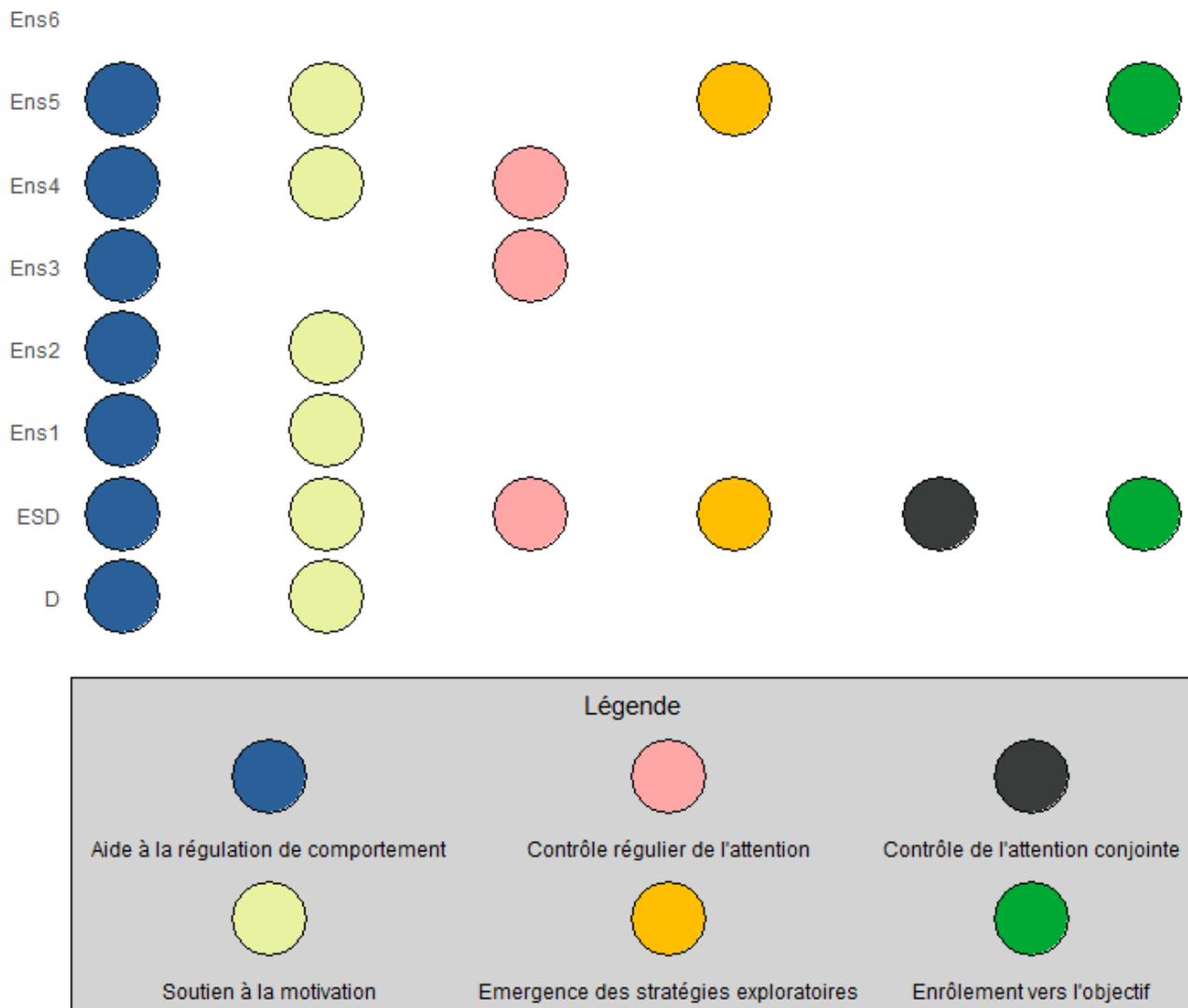
Du fait que cette enseignante soit nouvellement arrivée et débutante, elle n'a pas d'idée de ce qu'est l'autorégulation et s'en réfère à ses propres conceptions croisées à ce qu'elle observe effectivement en situation. Elle donne des indications d'ordre organisationnel :

- L'équipe d'autorégulation définit les emplois du temps des élèves du dispositif (tdp 2). L'inclusion des élèves avec autisme nécessite, pour elle, une certaine souplesse de l'emploi du temps.
- Son élève avec autisme participe à des ateliers ou des rituels dans sa classe qui sont prédéfinis par l'« équipe d'autorégulation ». L'enseignante ne participe pas à l'élaboration des supports pédagogiques (tdp 4). Cette élève reste en classe si « tout se passe bien ».
- Elle nomme elle aussi la salle d'autorégulation CLAR (classe d'autorégulation).

Nous voyons ici explicitement que la décision des aménagements à destination de l'élève avec autisme concerne en premier lieu l'équipe du DAR.

2.1.9 Représentation schématique de la distribution des stratégies autorégulatrices dans l'équipe enseignante

Distribution des stratégies autorégulatrices dans l'équipe enseignante



Cette schématisation montre que l'équipe enseignante envisage massivement l'autorégulation du côté des comportements sur lesquels on agit en soutenant la motivation par des renforçateurs externes.

Les autres composantes de l'autorégulation sont éparées. Elles sont évoquées sans que leur mise en pratique soit explicite. Nous en avons trouvé « des traces » dans le discours des enseignants qui apparaissent de façon diffuse. Leur distribution n'est pas homogène dans l'équipe enseignante.

## 2.2 L'équipe médico-sociale

### 2.2.1 Éducatrice 1

Elle est diplômée depuis 2018. Elle exerce sur le dispositif depuis trois ans et n'a pas non plus bénéficié d'une formation initiale à l'autorégulation.

|    |   |  |
|----|---|--|
| CH | 1 | <i>L'autorégulation pour toi qu'est-ce que c'est ?</i>   |
| E1 | 2 | <i>L'autorégulation cela va être que l'enfant puisse réguler son comportement malgré l'environnement qui l'entoure, qu'il ne fasse pas de crise en classe mais qu'il trouve d'autres solutions pour exprimer sa frustration ou ses difficultés.</i>  |
| CH | 3 | <i>Et comment cela se met-il en place ?</i>  |
| E1 | 4 | <i>Nous, on part toujours en fonction des besoins bien sûr. On va beaucoup utiliser des outils visuels où on rappelle les règles à l'école. Et on va souvent faire en fonction des élèves. On les tourne toujours de manière positive. Donc on va pas être je ne crie pas en classe mais plutôt je parle doucement. On les tourne toujours de manière positive. Et puis quand il y a besoin, on va utiliser des renfos. Soit sous forme de jetons, soit sous forme, on fait trois activités et puis après tu as droit à une activité plaisante. C'est toujours en fonction du besoin et de ce que l'on observe chez l'élève C'est souvent ce que l'on met en place pour les enfants ici.</i> |
| CH | 5 | <i>Comment perçois-tu la différence entre les méthodes d'éducation structurée type ABA et l'autorégulation ?</i>   |
| E1 | 6 | <i>Pour moi c'est plutôt complémentaire. TEACCH je n'ai jamais eu l'occasion de le pratiquer. Donc je ne peux pas trop en parler ABA cela va surtout être l'analyse de comportement. C'est ce qu'on utilise beaucoup ici. Donc finalement pour moi cela s'entrecroise je n'utilise pas trop donc je ne préfère pas en parler.</i>  |

L'autorégulation est perçue exclusivement sous l'angle de la gestion du comportement en milieu scolaire. Il s'agit de définir les attendus de l'école auprès des élèves sous l'angle du comportement. Une attention est portée à chaque élève. On répond à des besoins pré-définis. Elle ne précise pas

comment et par quels acteurs ces besoins sont pré-définis. Les renforçateurs viennent en soutien et sont mis en place si nécessaires.

Le discours auprès de l'enfant doit toujours être positif afin qu'il puisse être valorisé.

### 2.2.2 Éducatrice 2

E2 est présente sur le dispositif depuis deux ans. Elle n'a pas bénéficié de la formation initiale.

|    |    |  |
|----|----|--|
| 1. | CH | <i>D'accord très bien alors l'autorégulation pour toi qu'est-ce que c'est ?</i>  |
| 2. | E2 | <i>Alors l'autorégulation c'est accompagner <b>les enfants TSA ou des enfants neurotypiques sur la gestion de leurs émotions, sur la gestion des comportements, sur la régulation du corps, sur l'appréhension de l'environnement, des changements, comment on peut appréhender de manière plus sereine tout ce qui peut se passer dans une classe avec parfois des enfants avec qui c'est plus difficile d'être et de travailler.</b></i>   |
| 3. | CH | <i>Comment cela se met-il en place ?</i>   |
| 4. | E2 | <i>Du coup, on accueille sur le dispositif 5 enfants porteurs de TSA. On va repérer les besoins des enfants TSA et en fonction de leurs besoins, <u>on va aller regarder dans les classes s'il y a d'autres enfants qui ont des besoins similaires, qui ont besoin d'un appui plus intensif au niveau des apprentissages.</u> Et si c'est ce qui concerne le pédagogique, ce sera l'enseignant du dispositif, <u>si c'est ce qui concerne les habiletés sociales, ça va être les éducatrices du dispositif.</u> Ça peut être la mise en place de jeux de société, comment on joue à un jeu de société, comment on accepte de perdre, apprendre à jouer chacun son tour, respecter la règle. Puis on peut être sur tout ce qui est apprendre à reconnaître ses émotions.</i>    |
| 5. | CH | <i>D'accord. Comment conçois-tu les différences entre les méthodes d'éducation structurée type que ABA et TEACH et l'autorégulation.</i>   |
| 6. | E2 | <i>J'ai été formé pendant 5 ans en ABA et du coup, j'en suis sortie parce que justement ce côté fermé de l'ABA, je trouvais que parfois on squeezait certains besoins. Et puis le gros manque dans l'ABA, c'est qu'on est beaucoup <u>dans l'intensif</u> et dans le, un pour un, alors que dans un milieu naturel ce n'est pas comme ça que cela se déroule. <u>Donc je dirais qu'en autorégulation on utilise des outils comportementaux mais on va les adapter au milieu naturel.</u> Tout ce qui est ABA, va être très <u>artificiel</u>, qui au départ est très comportemental, l'autorégulation, on va pouvoir l'utiliser mais rapidement <u>le modifier et le structurer pour qu'il soit adaptable à des enfants neurotypiques et à un environnement ordinaire.</u></i> |

|    |    |  |
|----|----|--|
| 7. | CH | <i>Tu veux dire que dans l'autorégulation, il y a des méthodes de renforcement qui sont à la fois dans l'ABA et dans les méthodes d'éducation structurée mais la différence, tu me reprends si je me trompe, c'est que l'autorégulation, cela ne se fait pas en milieu fermé.</i>  |
| 8. | E2 | <i>Et puis on va sélectionner des renforçateurs qui sont en accord avec le milieu ordinaire. Ça veut dire que vraiment dans l'accompagnement d'autiste en individuel assez profond, on va utiliser l'alimentation par exemple beaucoup parce que c'est ce qui au début motive beaucoup l'enfant pour accéder donc ici, on va essayer tout de suite de ne pas utiliser ce type de renforçateur mais plutôt de partir sur quelque chose qui soit en accord avec le milieu ordinaire, qui ne soit pas complètement détaché de ce qu'on est en train de faire et qui soit le renforçateur c'est souvent des intérêts très restreints, c'est des choses très très plaisantes pour l'enfant autiste mais du coup ici, on va essayer de sortir de ses centres d'intérêt restreints et pouvoir avoir des renforçateurs qui sont plus adaptés à l'école donc on va chercher des jeux, ceux qui sont dans l'école mais du coup on va essayer de sortir de la tablette qui est très enfermante ou d'un objet très stéréotypé donc on va essayer de le travailler. On va essayer de rendre ordinaire, socialement plus acceptable en tout cas.</i> |
| 9. | CH | <i>Donc il y a pas mal de renforçateurs qui viennent en complément de l'autorégulation, c'est bien ça.</i>   |
| 10 | E2 | <i>On part de la motivation de l'enfant et en fait on va cibler les comportements attendus et en fonction en fait on va vouloir augmenter les comportements attendus donc, si on cible les comportements et qu'on les motive avec quelque chose à la clé parce qu'en fait on est tous amené à avoir des renforçateurs dans la vie, avoir un salaire c'est un renforçateur. On se crée nous-même nos propres renforçateurs mais en tant que personne autiste ou en tant qu'enfant du coup, c'est plus compliqué donc on va créer cette situation avec à la clé, quelque chose de de plaisant pour que l'enfant, il puisse se dire</i>   |

### Conceptions de l'autorégulation

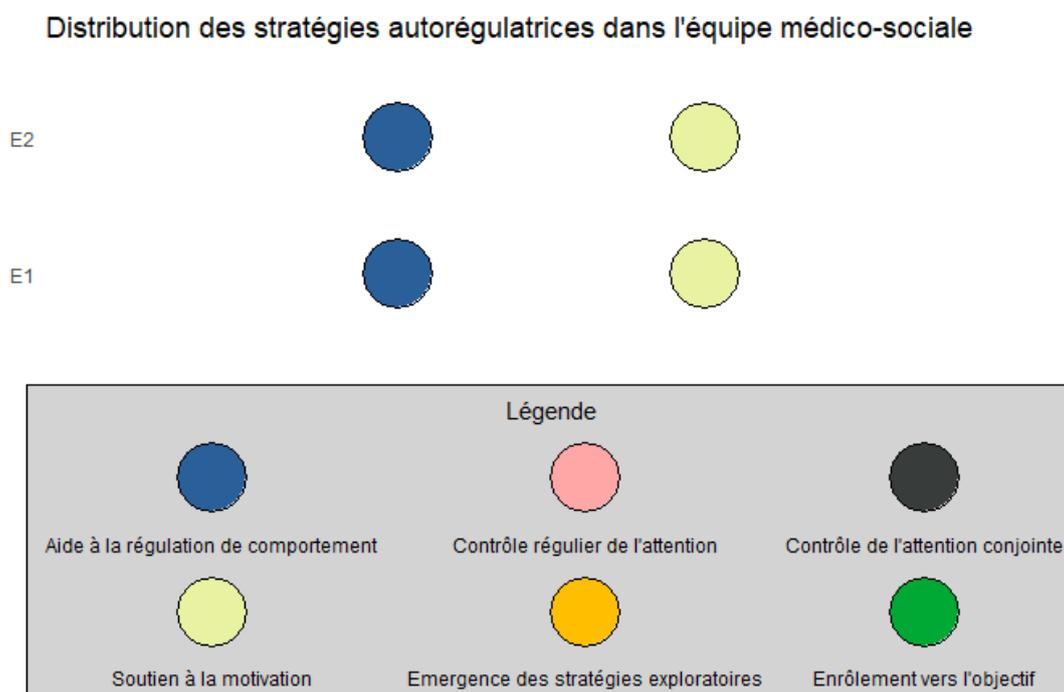
-L'autorégulation est vue sous l'angle d'une aide à la régulation des comportements. L'objectif est de favoriser l'émergence d'habiletés sociales. L'enfant doit être amené à avoir des comportements plus ajustés en gérant ses émotions. Les habiletés sociales sont placées dans le champ de l'éducatif alors que tout ce qui se réfère au pédagogique est du côté de l'enseignant du dispositif en surnuméraire.

-Pour elle, il est nécessaire d'agir sur des motivateurs externes qui sont des renforçateurs positifs. Ils se diffèrent des renforçateurs utilisés dans les méthodes d'éducation structurée car ils sont en

milieu écologique (ici l'école). Ils sont adaptés au milieu scolaire alors que dans les méthodes de type ABA, ils sont artificiels et déconnectés. De plus comme sa collègue E1, elle évoque les besoins des élèves.

Par ailleurs, elle effectue une partition entre les habiletés sociales et les apprentissages. Ces derniers sont renvoyés du côté de l'enseignante en surnuméraire (tdp 4).

### 2.2.3 Représentation schématique de ce que disent les éducatrices à propos de l'autorégulation



Nous voyons ici au travers de cette représentation schématique que l'autorégulation s'envisage chez les éducatrices du côté de la gestion des comportements par la mise en œuvre de renforçateurs extrinsèques.

## **2.3 Synthèse**

### 2.3.1 L'autorégulation : une connaissance parcellaire des professionnels

Les professionnels interviewés (enseignants comme éducatrices) placent massivement l'autorégulation du côté d'une aide à la régulation des comportements par des renforçateurs qui agissent sur la motivation extrinsèque des élèves. Lorsque ces renforçateurs ne sont pas

individualisés mais s'adressent à l'ensemble des élèves d'une classe, les professionnels parlent de « renforcement global ».

Ces renforcements (qu'ils soient individualisés ou non) peuvent être confondus par les enseignants avec l'autorégulation elle-même. En effet, les connaissances sur l'autorégulation sont diffuses et éparées si bien que l'on peut supposer que les enseignants s'appuient sur ce qu'ils voient des pratiques des éducateurs (auxquels ils se réfèrent souvent) qui se placent majoritairement du côté de la gestion des comportements par des motivateurs extrinsèques. En effet, dans les pratiques de l'équipe médico-sociale, c'est bien le renforcement des comportements positifs qui se donne à voir en premier lieu. Les éducateurs agissent sur les comportements et relèguent dans leur discours les questions pédagogiques aux enseignants qui, eux, ne semblent pas en mesure de s'en emparer.

Cependant, de façon éparse, peut apparaître chez les enseignants la question attentionnelle (matérialisée par la couleur rose dans notre représentation schématique) mais il est très difficile de savoir si celle-ci est placée du côté de l'attitude de l'élève dans la mise au travail ou si elle est réellement pensée en tant que stratégie attentionnelle (du côté de l'autorégulation). Il n'apparaît dans le discours des enseignants aucun élément qui ferait référence à une quelconque vérification de l'attention chez l'élève par des étayages spécifiques :

- en amont : placement spécifique dans la classe loin de tout distracteur, aménagement de supports pédagogiques, utilisation d'outils comme un timer...
- en cours d'apprentissage : relance, demande de reformulation de la consigne, verbalisation des procédures en cours de l'élève.

Ainsi, même si la question attentionnelle apparaît dans le discours des professionnels, le sens qui y est donné reste opaque. On peut faire l'hypothèse que l'analyse que les professionnels en font de cette question est de surface et se situe plutôt du côté de l'attitude de l'élève : comportement, posture de l'élève par rapport à la tâche.

D'autre part, cette différenciation entre ce qui relève des comportements et ce qui relève des apprentissages est tout aussi présent dans le discours de l'enseignant du dispositif en surnuméraire même si par ailleurs, elle fait référence à un panel plus large de stratégies autorégulatrices. Les stratégies autorégulatrices évoquées sont celles portant sur l'identification de l'objectif, les stratégies exploratoires explicites, les stratégies socio-communicatives d'attention conjointe, les stratégies sociales de régulation de comportement, les stratégies attentionnelles, les stratégies motivationnelles. Seules les stratégies d'évaluation sont absentes de son discours. Ces différentes

stratégies ne sont pas décrites de façon explicite mais elles sont évoquées implicitement au travers d'activités qu'elle nomme « dispositif ». Elle énumère ce que ces activités génèrent en matière d'autorégulation. Les situations proposées doivent d'elles-mêmes agir sur les stratégies autorégulatrices des élèves. La question hétérorégulatrice n'est pas évoquée. L'action en faveur de l'autorégulation se fait au travers de situations qu'elle décrit comme décrochées: ateliers philo, exposé... qu'elle nomme « dispositifs ». Il y aurait des espaces prédéfinis avec un type d'activité ou une situation d'apprentissage particulière qui permettraient à l'élève de s'exercer à l'autorégulation et qui ne seraient pas nécessairement en lien avec ce qui se fait globalement à l'école ou dans la classe de référence. Cela se fait en dehors. La question du transfert de ces moments qu'elle nomme « dispositifs » vers les autres espaces n'apparaît pas dans les entretiens semi-dirigés alors qu'elle n'est pas absente des questionnements des professionnels puisqu'elle se donne à voir par exemple lors de la réunion de supervision. L'extrait présenté ci-dessous fait par exemple référence à une discussion entre les deux éducatrices (E1 et E2) et la superviseuse (S) :

|    |   |
|----|---|
| E1 | <i>Ils (les élèves avec autisme) sont beaucoup sortis de classe finalement et on ne voit pas comment les intégrer.</i>  |
| E2 | <i>C'est ça.</i>  |
| E1 | <i>Quand ils sont sans nous. Dès qu'on est là, ils ont un bon comportement mais dès qu'on s'en va, ils font rien.</i>   |
| S  | <i>Donc là, l'enjeu c'est de transférer, ce qu'on fait auprès de l'enseignant. C'est le fait que l'enseignant doit prendre le relais pendant un temps. C'est un, c'est le moment difficile pour les enseignants de dire. Ils se disent souvent : Oh attendez, je ne peux pas continuer de faire classe et prendre le relais entièrement sur ce que vous faites. Donc, vous pouvez dire : mais on va y aller par étapes.</i> |

De même, nous avons pu relever que la partition entre apprentissages du côté des enseignants et comportements du côté des éducateurs génèrent des questionnements sur les priorités : doit-on agir sur les apprentissages ou sur les comportements ? Ces deux axes peuvent être pensés déconnectés et ne pourraient pas interagir. Il conviendrait de les penser indépendamment. Voici pour exemple un extrait d'un échange à ce sujet entre l'enseignante en surnuméraire et une des éducatrices dans le cadre de la réunion de supervision :

**ESD** : enseignante surnuméraire

**E2** : éducatrice 2

|            |   |
|------------|---|
| <b>ESD</b> | <i>Ça va. Là, nos questionnements c'est plus tu vois, dans nos priorités d'axes de travail. Par rapport aux enfants : qu'est-ce qu'on va viser en priorité, même sur du plus long terme ou du plus court terme ? Moi tu vois, la difficulté c'est quand ils sont en difficulté scolaire, est-ce que je vise plutôt l'attitude au travail, ou plutôt vraiment la difficulté scolaire et du coup ben, je les retire du groupe et je fais de l'intensif?</i> |
| <b>E2</b>  | <i>Tu vois, c'est plus, qu'est-ce qu'on priorise ? Tu vois. Le pédagogique ? Le comportement ? Le social ?</i>  |
| <b>ESD</b> | <i>C'est le fait d'être en groupe ? Ou est-ce que c'est le fait d'être à l'école ce qu'on promet? Bon c'est un peu des deux.</i>  |

Ou bien ici dans le cadre de la réunion de l'équipe médico-sociale, nous avons pu prélever cet échange entre l'enseignante en surnuméraire et une éducatrice :

|            |   |
|------------|---|
| <b>ESD</b> | <i>Nous on se pose des questions sur l'inclusion. Sur quoi on table d'abord ?</i>   |
| <b>E2</b>  | <i>Qu'est-ce qu'on priorise ?</i>   |
| <b>ESD</b> | <i>Est-ce que c'est les apprentissages ou est-ce que c'est l'inclusion ? Voilà, c'est plutôt elle (la superviseuse), utiliser cette présence là pour faire que, reclarifier bien <b>ce qu'est l'autorégul</b> et du coup <b>y inclure les enseignants dans ce qu'est le renforcement global quoi.</b></i> |

Ces différents extraits montrent que la question pédagogique est pensée en dehors des classes de référence. De même les questions comportementales et pédagogiques des élèves avec TSA semblent être sous la responsabilité de l'enseignante en surnuméraire et de l'équipe médico-sociale.

### 2.3.2 L'autorégulation : un principe fédérateur dans l'école

Ainsi de façon générale, les enseignants admettent une certaine méconnaissance de l'autorégulation ce qui peut générer chez eux une certaine gêne ou un sentiment d'impuissance comme a pu le confier la directrice lors de la réunion de supervision :

Extrait 1 :

|          |   |
|----------|---|
| <b>D</b> | <i>Du coup, ça me manque, parce que des fois en réunion, on parle de choses et je ne sais pas de quoi on parle, on me réexplique. Ce n'est pas agréable de se dire bien tu devrais un petit peu savoir ça quand même.</i> |
|----------|---|

Comme aussi cette enseignante qui à la fin de l'entretien semi-dirigé évoque à nouveau sa difficulté à mettre en œuvre l'autorégulation :

|              |  |
|--------------|--|
| <b>Ens 5</b> | <i>Mais curieusement tu vois, quand tu me demandes ce qu'est l'autorégulation, j'ai du mal à... Voilà... à expliquer ce que c'est.</i> |
|--------------|--|

|              |  |
|--------------|--|
| <b>Ens 5</b> | <i>Complètement, tout ce que je te dis, c'est des choses que je sais, c'est très théorique, mais dans la pratique, j'ai encore beaucoup de mal à l'appliquer au quotidien.</i> |
|--------------|--|

Les enseignants évoquent aussi le manque de temps formation ou le manque de mise en pratique comme l'illustrent les verbatims suivant:

|          |  |
|----------|--|
| <b>D</b> | <i>Ça c'est vraiment quelque chose qui me plaît cette année, ne pas être entravée tout le temps par ce qu'on doit faire, la liste de choses à faire tout le temps, la liste de choses que le directeur doit faire. À la base et nous on a d'autres choses en plus à faire qui sont tellement plus épanouissantes que faire le relevé des effectifs. Ça, c'est chouette après encore de la culpabilité sur le temps, sur les bases que je devrais avoir et que je n'ai pas. La formation initiale qu'il y a eu moi, je ne l'ai pas suivie et je ne sais pas si je la suivrai un jour.</i> |
|----------|--|

|              |   |
|--------------|---|
| <b>Ens 3</b> | <i>Voilà, c'est encore pas très clair pour moi tout ça. Et pourtant c'est vrai que (l'enseignante surnuméraire DAR) m'a transmis des documents. Mais j'ai pas pris le temps de vraiment me renseigner sur tout ça, sur comment ça fonctionne vraiment. J'ai tellement tellement la tête dans le guidon sur la classe.</i> |
|--------------|---|

|     |  |
|-----|--|
| En5 | <i>Et là j'ai la conseillère pédagogique qui est venue pour une séance de maths, qui m'a... on a fait une séance ensemble et c'est elle qui a pris en main la séance, et d'avoir vu, mais je dis mais oui, j'ai beaucoup plus appris comme ça... Et pareil quand les éducatrices elles viennent pour nous aider à mettre en place un renforcement global, et bien c'est beaucoup plus efficace que quand on essaie seul de son côté.</i> |
|-----|--|

Mais malgré ce sentiment d'impuissance, il tentent une « mise en sens » de l'autorégulation au travers de ce qu'ils en perçoivent du côté de l'équipe médico-sociale. Ce phénomène est d'ailleurs bien exprimé dans le verbatim précédent : *« Et pareil quand les éducatrices elles viennent pour nous aider à mettre en place un renforcement global, et bien c'est beaucoup plus efficace que quand on essaie seul de son côté. »*

Cela se traduit par un investissement de l'autorégulation autour du « renforcement global » qu'il conviendrait de généraliser à l'ensemble de l'école.

Voici pour l'illustrer quelques extraits de la réunion de supervision :

**D** : directrice

|          |   |
|----------|---|
| <b>D</b> | <i>Du coup le point sur le renforcement global c'est aussi lié au fait que on aimerait bien faire une école d'autorégulation. Et pas juste quatre classes d'autorégulation car c'est la situation actuelle. (...)</i> |
|----------|---|

|          |  |
|----------|--|
| <b>D</b> | <i>L'envie de faire évoluer les choses au niveau de l'école. Tout de suite ça m'a parlé l'autorégulation, c'est vraiment le moyen de faire enfin évoluer les choses.</i> |
|----------|--|

**ESD** : enseignant surnuméraire du dispositif

|            |   |
|------------|---|
| <b>ESD</b> | <i>Que ce soit l'école de l'autorégulation.</i> |
|------------|---|

Pour cela, les professionnels ont sollicité auprès de la superviseuse une réunion sur le renforcement global à laquelle nous avons assisté dans le cadre de cette recherche. Cette réunion n'a pas pu être enregistrée.

Il s'agissait de mettre en place sur l'école un protocole qui guide les comportements positifs des élèves. Cette démarche comportementaliste nommée le soutien au comportement positif (SCP). a été développée par Steve Bissonnette (2016), chercheur au Québec.

Voici un extrait de la réunion de l'équipe médico-sociale qui fait référence à ce protocole et à cette réunion sollicitée auprès de la superviseuse :

**ESD** : enseignant surnuméraire

**ESD** *D'ailleurs elle (superviseuse) ne veut pas que l'on dise formation. (superviseuse), elle émet la réserve sur ça. Mais bon on est toutes d'accord. Après c'est comme d'habitude quoi. C'est le lundi soir la réunion avec elle après la journée de supervision. Là pour le coup, toutes les enseignantes se sentent concernées quand même par la supervision pour que (superviseuse) **puisse cibler sur ce qui nous concerne toutes, c'est le renforcement global.** Et qu'on a du mal à mettre en place.*

**E2** *L'idée, c'était de présenter, qu'on est toutes le même discours de manière assez uniforme. L'idée, c'est que tout le monde entende la même chose **ce que c'est le renfo global, à quoi ça sert ?***

Ainsi, les enseignants ont une vision diffuse et parcellaire de l'autorégulation qui génère une délégation auprès des « professionnels du DAR ». La mise en forme d'un point de vue pédagogique leur semble difficilement accessible. De fait, ils oscillent entre au mieux approximations et sentiment d'impuissance. L'enseignante en surnuméraire peut évoquer l'autorégulation d'un point de vue pédagogique par ce qu'elle désigne comme des « dispositifs » mais ceux-ci sont décrochés des classes.

Globalement, l'autorégulation est vue majoritairement du côté de la gestion des comportements car c'est ce qui se donne à voir concrètement du côté des éducateurs. Malgré le fait que cette vision de l'autorégulation soit parcellaire et qu'il n'y ait pas de réelle transposition dans les champs didactiques et/ou pédagogiques, elle constitue pour l'équipe un élément fédérateur. De fait, les professionnels souhaitent une généralisation du renforcement global à l'ensemble de l'école par la mise en place du SCP (Bissonnette, 2016). Nous reviendrons sur ce point en dernière partie quand nous étudierons les interactions entre les acteurs au travers de l'analyse des réunions professionnelles.

A présent, il convient de nous interroger sur la place effective des élèves avec autisme dans cette école.

### 3. Analyse des entretiens semi-directifs où les professionnels parlent des élèves avec autisme

Nous avons prélevé 5 extraits d'entretiens semi-dirigés qui révèlent la façon dont les enseignants pensent l'inclusion de ces cinq élèves dans leurs classes et plus largement dans cette école :

« **Ens** » désigne l'enseignant. **CH** l'« enquêtrice ».

#### Situation élève 1 : Sacha<sup>7</sup>

|              |   |
|--------------|---|
| <b>Ens 3</b> | <i>Donc nous, pour Sacha, sa difficulté c'était de réussir à être élève, être attentif en classe, arrêter de parler dans tous les sens, de faire l'activité demandée du coup il a été établi avec l'enseignant du DAR et les éducatrices qu'il soit dans un premier temps complètement dans la CLAR pour bien travailler, faire l'activité, arrêter de s'éparpiller et voilà. Et puis, petit à petit, l'amener à revenir en classe quand ça, ce sera bien acquis.</i> |
|--------------|---|

#### Situation élève 2 et 3 : Na et Ma

|          |   |
|----------|---|
| <b>D</b> | <i>Déjà ils peuvent travailler en petit groupe. Le but c'est qu'ils apprennent à travailler avec d'autres et non pas que tout seul, et donc y a un effet d'avoir un petit groupe c'est quand même la marche avec le groupe classe est haute. Heuu, Après le, il y a plus d'accompagnement parce qu'il y a une maîtresse pour 3 ou 4, plus une éducatrice. Donc il y a deux adultes avec eux. Alors que moi dans la classe je dois me balader entre les CM1 et les CE2, et donc je suis beaucoup moins disponible. Heuu... Il y a le bruit qui diminue par rapport au groupe classe. Il y a l'accès aux équipements qui est plus facile. On a besoin d'une tablette, on va chercher la tablette. On a besoin d'imprimer quelques choses depuis son ordinateur, le déplacement est beaucoup facile que de devoir traverser la classe, de devoir déranger la classe pour devoir faire ça. C'est beaucoup plus libre.</i> |
|----------|---|

#### Situation élève 4 : Lo

|              |  |
|--------------|--|
| <b>Ens 5</b> | <i>Alors, Lo c'est un peu particulier, parce qu'elle est quasiment pas dans ma classe en fait.</i>                           |
| <b>CH</b>    | <i>D'accord.</i>   |
| <b>Ens</b>   | <i>Elle est de l'âge CE1, mais au niveau des apprentissages, c'est... elle a... le niveau d'un élève de moyenne section.</i> |

<sup>7</sup> La situation de cet élève sera reprise dans une partie à suivre.

### Situation élève E5 : So

|       |   |
|-------|---|
| Ens 4 | <i>Cette année, je n'ai pas d'élève aut...euh, non, je dis des bêtises. J'ai So.</i>  |
| CH    | <i>Oui tu as So. Il me semblait bien.</i>   |
| Ens 4 | <i>Oui il est inscrit en CE1, il suit des apprentissages de CP en lecture dans la CLAR. Et il fait des activités avec moi de G.S. Donc quand il est dans ma classe, il suit le groupe de G.S.</i> |

|       |  |
|-------|--|
| Ens 4 | <i>Il va dans la CLAR tous les jours. Il y a plusieurs créneaux dans la journée. Il fait des va et vient entre la CLAR et la classe.</i> |
|-------|--|

Ces extraits d'entretien donnent à voir que les élèves autistes de cette école, qui bénéficient du dispositif DAR, sont majoritairement dans la salle dédiée au DAR avec l'enseignant en surnuméraire et l'équipe médico-sociale. Les élèves ne correspondent pas aux attendus de la classe de référence : soit ils n'ont pas le comportement adéquat (pour Sacha), soit ils n'ont pas le niveau scolaire attendu (pour Na, Ma, So, Lo).

Ainsi, ces élèves ne correspondent pas à l'Élève type que je rapproche ici de l'Homme type, terminologie employée par Kohout-Diaz reprise par Bourdon (2018) :

Se pose ici la place de l'Homme dans tout acte éducatif et particulièrement chez le sujet « troublé », « troublant », qui est parfois éloigné dans ses actes, comportements et rapports aux savoirs, de ceux de l'Homme type auquel la société est souvent attachée. (Bourdon, 2018, p3)

Ainsi, nous pouvons remarquer la nécessité pour ces élèves de se montrer conforme aux attentes. Le DAR semble ici appréhendé comme vecteur de transformation d'élève non type en élève type . Ces élèves sont considérés du point de vue de leur différence. Le fonctionnement de ces élèves n'est pas appréhendé comme une autre norme possible mais plutôt comme un écart vis à vis de ce qu'ils devraient être ou savoir faire (Saunier, 2021). Ces enseignants semblent assujettis au paradigme intégratif qui les éloigne du processus inclusif (Thomazet, 2006 ; Saunier, 2021). Le DAR devient l'opportunité pour ces élèves avec TSA de se conformer à cet élève type ou cet élève idéal (Saunier, 2021). Ils doivent être en mesure prouver qu'ils sont en capacité de suivre le cursus ordinaire en adoptant les attitudes et en acquérant les compétences requises (Ibid, 2021).

Il convient à présent de croiser ces considérations, à un « grain méso », avec des situations d'apprentissage concrètes, à un « grain micro ».

La partie à suivre concernera donc l'analyse de situation d'enseignement-apprentissage.

## 4. Analyse de situations d'enseignement-apprentissage filmées

### 4.1. Étude croisée d'une séance dans deux lieux : la salle du DAR et la classe

#### 4.1.1 Contexte de scolarisation de Na et Ma

Les élèves Na et Ma sont autistes et font partie des élèves scolarisés en CE2 dans la classe de la directrice : un double niveau CE2-CM1. Ils suivent tous les matins les enseignements de mathématiques et de français dans la salle du DAR. Un autre élève, que nous nommerons Sacha, lui aussi avec autisme, dont la classe de référence est l'autre CE2 de cette école, assiste tous les matins à ces séances. Ils sont accompagnés de quatre autres élèves repérés à besoins éducatifs particuliers de la classe de CE2-CM1 que nous désignerons E1, E2, E3, E4. Quatre autres élèves de CE2, repérés « bon élèves », restent quant à eux dans la classe de référence avec l'enseignante.

L'enseignante DAR et l'enseignante de référence de la classe ont pour objectif de proposer, dans les deux lieux que sont la classe et la salle du DAR, la même séance à tous les élèves avec quelques éléments de différenciation. Les systèmes didactiques sont donc pensés comme imbriqués. Nous analyserons la réalité de l'imbrication des deux systèmes didactiques au travers d'une séance de conjugaison. Avant cela, au travers d'une analyse des entretiens semi-directifs, nous tenterons de définir la façon dont les deux enseignantes (celle du DAR et celle de la classe de référence) collaborent et pensent leur articulation.

#### 4.1.2. Articulation de l'enseignante en surnuméraire et de l'enseignante de CE2-CM1

Aider les élèves les plus fragiles nécessite de prévenir les obstacles que ces élèves vont éventuellement rencontrer dans une situation d'enseignement-apprentissage. Prévenir les

obstacles revient à les anticiper (Toullec-Théry et Marlot, 2013). Il s'agit alors de tendre « vers un modèle d'anticipation/intervention/remédiation. » (Toullec-Théry et Tremblay, 2020, p 96)

Au travers des entretiens semi directifs, nous allons voir comment les enseignantes envisagent les préparations en amont des situations d'apprentissage.

Discours de l'enseignante surnuméraire :

|     |  |
|-----|--|
| CH  | <i>Et comment tu fais pour te coordonner avec les enseignants quand tu prends en charge des élèves comme ça.</i>   |
| ESD | <i>En fait D [l'enseignante de CE2-CM1] m'envoie toujours son cahier journal la veille.</i>  |
| CH  | <i>D'accord.</i>   |
| ESD | <i>J'ai sa trace écrite. Elle imprime tout son matériel. Et comme les élèves qui sont dans <b>ma classe</b> sont aussi les siens, elle en fait plus, enfin elle en fait le nombre qu'il faut. Et du coup elle me distribue le matériel. Comme ça j'ai le matériel de <b>sa classe</b>, et puis j'ai aussi ses objectifs. Après comme moi j'ai, j'ai une vue de ce qu'on va faire le lendemain, hé bien j'y ajoute ce dont j'ai besoin.</i>   |
| CH  | <i>D'accord.</i>   |
| ESD | <i>Mais pour heuu toujours <b>dans l'optique qu'il faut pas creuser l'écart.</b></i>   |
| CH  | <i>Oui. Et est ce que tu es satisfaite de cette coordination, de la façon dont elle se passe, tu es satisfaite ?</i>   |
| ESD | <i>Alors moi je trouve ça courageux de laisser à vue un cahier journal, voilà quoi, de montrer sa classe. Je trouve ça aussi courageux d'ouvrir sa classe puis de laisser les gens y entrer, <b>d'accepter d'y voir les limites, d'accepter d'accueillir les conseils.</b> Moi je trouve ça toujours très intéressant de travailler à plusieurs, justement pour améliorer quoi, <b>mais toujours en essayant de pas juger.</b> C'est pas si compliqué que ça finalement. Mais qui permet à chacune de s'apporter les unes les autres. Et puis je pense qu'on pourrait toujours améliorer. Moi je pense effectivement qu'on pourrait s'échanger nos rôles. Moi je pourrais aller dans sa classe, elle, elle pourrait venir au DAR pour voir ce que font les enfants, pour voir comment ça fonctionne. On pourrait faire tourner les enfants aussi, pour pas toujours être dans le même groupe. Et puis si elle. Après je sais pas ce que eux ils en pensent. Est-ce qu'ils pensent que comme ils sont un peu en difficulté, ils sont dans le DAR. Et du coup ils bénéficient de ce temps-là. Je pense qu'ils en sont très contents, d'avoir un petit temps privilégié avec une maîtresse et puis seulement 6 élèves. Je pense que c'est satisfaisant. On voit que certains enfants ont gagné confiance, qu'ils sont plus à l'aise, qu'ils prennent la parole, qu'ils se trompent moins aussi. Qu'ils se trompent moins et qu'ils ont moins peur de se tromper quoi.</i> |

Discours de l'enseignant CE2-CM1

|    |  |
|----|--|
| CH | <i>oui. Et comment vous faites pour vous coordonner avec ESD ? Vous avez des temps. Elle en a parlé à la réunion</i> |
|----|--|

|    |   |
|----|---|
|    | <i>de supervision mais bon tu peux le redire. Vous arrivez à vous coordonner suffisamment ou c'est heu..</i>  |
| D  | <i>Alors on a jamais assez de temps RIRE c'est ça le problème.</i>  |
| CH | <i>Oui.</i>   |
| D  | <i>Et heu En fait ça demande beaucoup d'anticipation. Ce que moi j'arrive pas à faire parce que j'ai pas le temps. Et heuu Du coup elle me l'a.. ESD trouve, elle reçoit souvent la préparation la veille pour le lendemain. Donc là... là... les jours de direction, je peux m'avancer un petit peu. Le vendredi elle l'a en généralement un peu à l'avance. Ça arrive très souvent que c'est la veille pour le lendemain et elle doit s'adapter et vraiment heuu...</i> |
| CH | <i>En fait tu lui envoies ce que tu vas faire au niveau du contenu.</i>   |
| D  | <i>ouais. Je lui envoie les supports...</i>   |

Les deux enseignantes se coordonnent peu. L'enseignante en surnuméraire reçoit les supports de ce qui va être fait en classe la veille au soir si bien que c'est seulement au matin qu'elle est en mesure d'en prendre connaissance.

L'enseignante de la classe de référence met en cause le manque de temps : « *Alors on a jamais assez de temps RIRE c'est ça le problème.* »

La volonté des deux enseignantes est d'offrir à ces élèves un enseignement de meilleure qualité dans un groupe restreint. L'objectif est de « ne pas creuser les écarts ». Or leur façon de faire, qui relève de problématiques organisationnelles, questionne sur les possibilités de planification entre les deux enseignantes. Un manque de temps de coplanification peut mener à « des rôles et des responsabilités peu claires dans la relation ce qui alourdit le travail des coenseignants et a des conséquences négatives. » (Toullec-Théry et Tremblay, 2020, p 79)

Analysons à présent l'activité des élèves *in situ*.

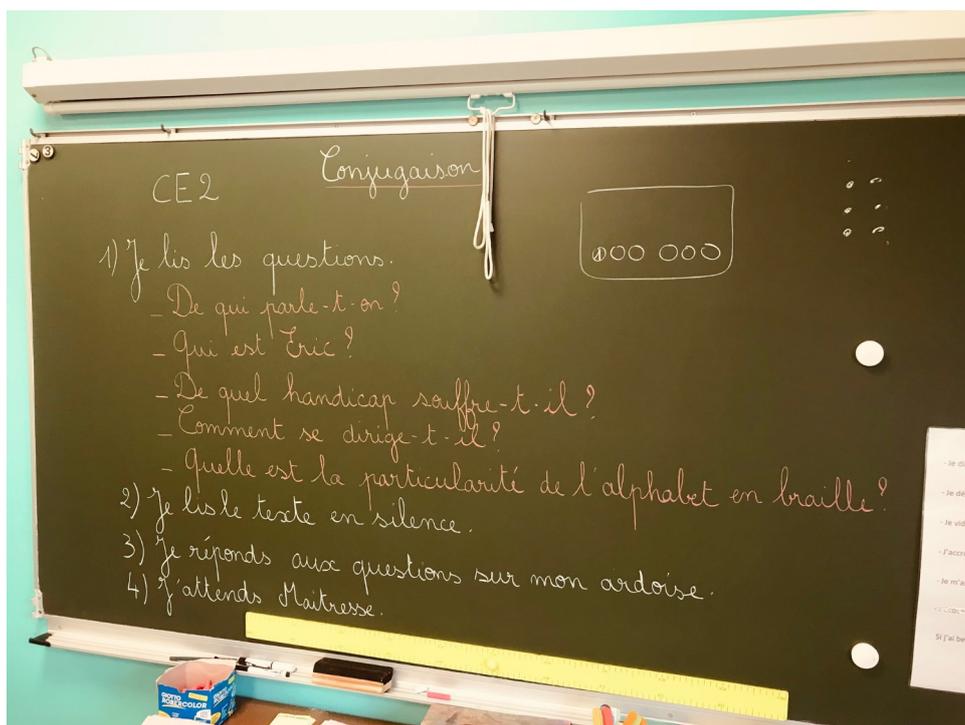
#### 4.1.3 L'activité des élèves dans les deux lieux

Nous allons centrer notre étude sur une séance de conjugaison, dans les deux lieux (salle du DAR et classe). Cette séance porte sur la conjugaison des verbes irréguliers au présent. Même si les deux enseignantes disent « faire la même séance », nous allons voir que ces deux séances se donnent à voir de façon éminemment différente.

#### 4.1.3.1 Description de la séance dans la classe dans une sémantique de l'action

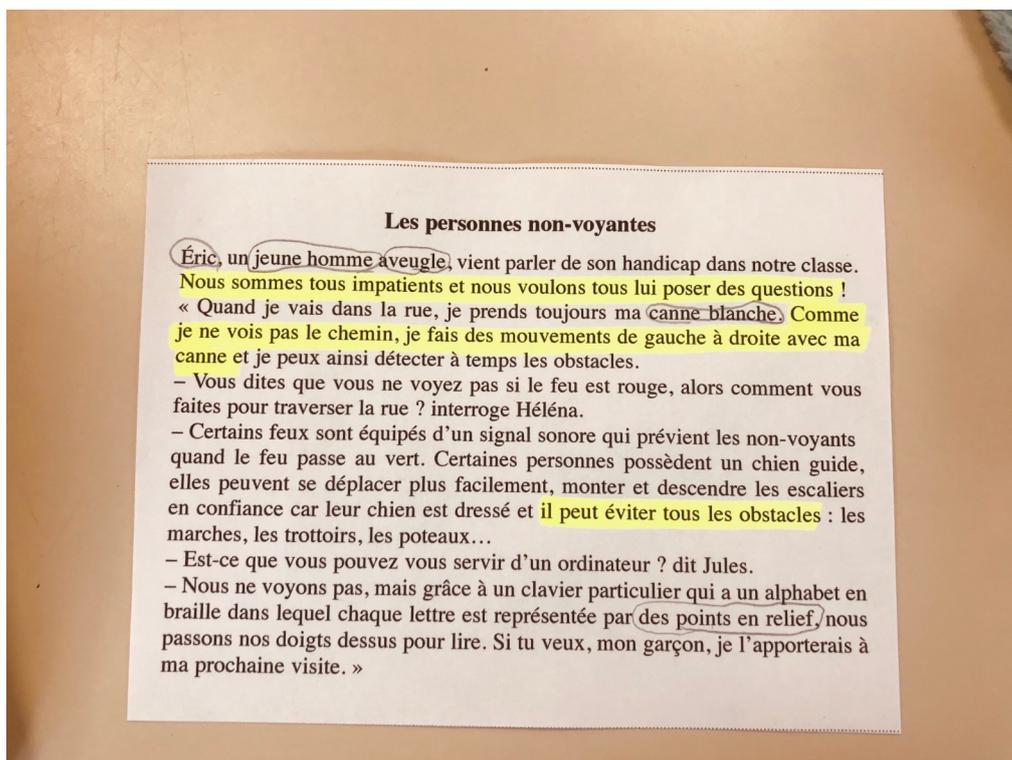
Cette classe est un double niveau. Nous allons nous concentrer sur l'activité des CE2 qui sont au nombre de quatre, dans la salle de classe (4 autres élèves et les deux élèves avec autisme de cette classe sont dans la salle du DAR).

Cette séance est présentée aux élèves comme une séance de conjugaison : il leur est donné au tableau les tâches à effectuer dans la matinée par ordre chronologique (voir photo ci-dessous).



**Photo 1**

L'enseignante distribue ensuite un texte aux élèves. Elle leur demande de le lire individuellement et de répondre à des questions écrites au tableau sur ardoise.



**Photo 2**

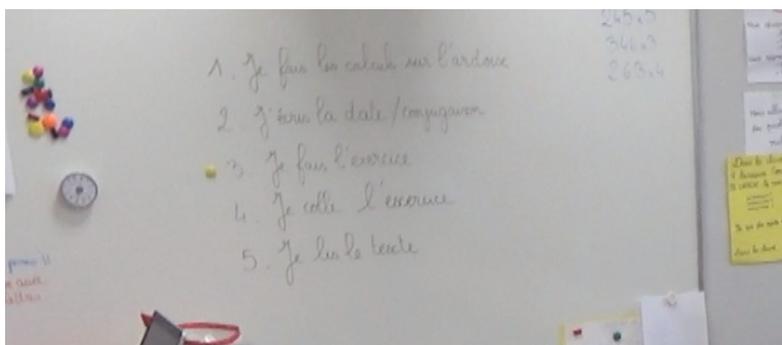
Ce texte traite du handicap en mettant en scène un enfant mal voyant. Cette étape de travail individuel est suivie par une mise en commun en groupe, précédée d’une lecture oralisée du texte par les élèves. Les élèves échangent ensuite avec l’enseignante sur le texte, en suivant l’ordre des questions écrites au tableau. Une discussion s’amorce où de multiples éléments de culture générale (nécessaires à la compréhension du texte) leur sont par ailleurs donnés : Qu’est-ce qu’être aveugle ? Comment le devient-on ? Qu’est-ce que le braille ? A quoi cela sert-il ? Où en trouve-t-on ? Comment fait-on pour le décoder ? Un exercice portant sur le décodage du braille, qu’elle présente comme une activité ludique, leur est proposé à la fin de séance.

A partir de ce texte, l’enseignante propose aux élèves un entraînement à l’oral autour de la conjugaison des verbes irréguliers. Cet entraînement est contextualisé au texte en effet, des phrases préalablement choisies, y sont prélevées, en fonction des verbes à étudier. Les élèves doivent les transformer en faisant varier le pronom personnel. Chaque élève est invité à transformer, chacun son tour, deux phrases. L’enseignante précise bien qu’il s’agit d’un préalable et qu’ils devront le lendemain « faire la chasse au verbe » dans le texte ce qui revient à classer les verbes dans un tableau.

#### 4.1.3.2 Description de la séance dans le DAR dans une sémantique de l'action

Ainsi, l'enseignante en surnuméraire dédiée au dispositif DAR de cette école, en collaboration avec l'enseignante de la classe de CE2-CM1 de cette école, a fait le choix de regrouper, tous les matins, deux élèves autistes de niveau CE2 de cette classe, avec quatre élèves repérés à BEP de cette même classe pour des séances de français. A ce groupe a été rajouté un autre élève avec autisme d'une autre classe de CE2 de cette école. Nous nommerons ce dernier élève Sacha. Les élèves sont au nombre de sept. Le groupe est considéré par les enseignantes comme homogène faible. Ces élèves suivent donc l'enseignement du français dans la salle dédiée au DAR avec l'enseignante en surnuméraire. L'intention des deux enseignantes est qu'ils travaillent sur les mêmes supports que ceux de la classe de CE2-CM1. Les enjeux d'apprentissage sont pensés par les enseignantes comme étant les mêmes, avec quelques éléments de différenciation. La volonté des enseignantes étant de « ne pas creuser les écarts » entre les élèves, dicit l'enseignante en surnuméraire, et d'apporter à ces élèves à BEP : « un environnement plus favorable aux apprentissages ». « Du coup, ils sont dans un petit groupe où on va plus lentement, où on est capable de réexpliquer, où surtout on va tout de suite apporter l'aide matérielle qui va soulager ». Elle pointe ici l'importance d'un soutien au plus proche de ces élèves dans un groupe restreint.

L'extrait de séance que nous allons ici étudier porte sur la conjugaison des verbes irréguliers au présent de l'indicatif. L'enseignante circule auprès des élèves et leur adresse individuellement les consignes. Il leur est donné au tableau les tâches à effectuer par ordre chronologique :



**Photo 3**

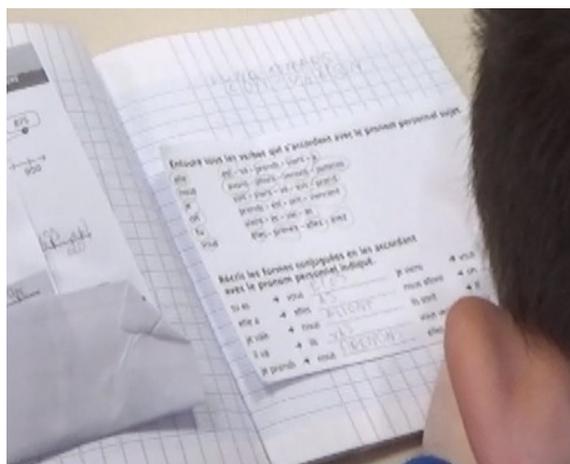
Les élèves ne travaillent pas au même rythme. Pendant que certains finalisent la phase 1, d'autres ont déjà amorcé la phase 3. L'enseignante passe de l'un à l'autre.

Nous allons nous concentrer sur ce que les élèves doivent réaliser à partir de la phase 3. Cette étape porte sur la conjugaison des verbes irréguliers au présent de l'indicatif.

Deux exercices sont donnés aux élèves. Dans le premier exercice, il s'agit d'associer des verbes irréguliers conjugués au présent de l'indicatif avec le bon pronom. La colonne de gauche (voir la photo ci-dessous) comporte des pronoms et à droite une liste de verbes déjà conjugués. Il s'agit d'entourer les verbes dont la forme est associée au pronom.

Dans l'exercice 2, il est demandé de transformer des formes conjuguées en passant d'un pronom personnel à un autre.

Les consignes des deux exercices sont successivement : « Entoure tous les verbes qui s'accordent avec le pronom personnel sujet. » et « Réécris les formes conjuguées en les accordant avec le pronom personnel sujet. »



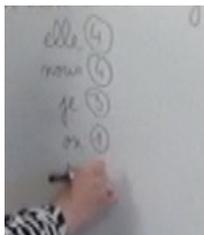
**Photo 4**

Les élèves sont invités à suivre les étapes successives écrites au tableau de façon individuelle si bien qu'ils lisent seuls les consignes. L'enseignante souhaite leur apporter un étayage supplémentaire dans la réalisation de l'exercice 1. Elle note au tableau pour chaque item le nombre de verbes à entourer. Pour cela, elle donne une consigne collective :

**ESD** : enseignante surnuméraire

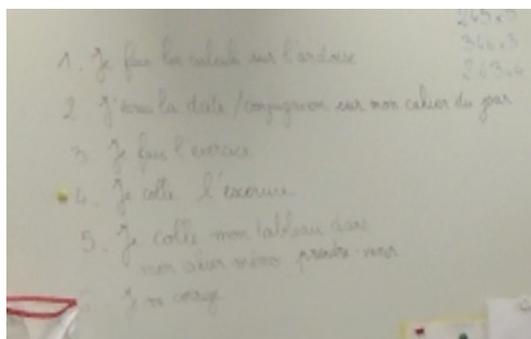
**ESD** : Je vous donne des indices. Avec le pronom personnel « elle », vous devrez en entourer 4 verbes. Avec le pronom personnel « nous », vous devrez en entourer 4 aussi. Avec « Je » ce sera 3. Avec « on » ce sera 1. Avec « tu », ce sera 3. Avec « vous », ce sera 4. A vous les chercheurs.

Elle accompagne cette consigne d'une trace au tableau :



**Photo 5**

Suite à cela, l'enseignante réécrit les tâches à effectuer de façon chronologique au tableau. Elle supprime la lecture du texte. Cette étape est remplacée par « Je colle mon tableau dans mon cahier mémo », suivie étape 6 de « Je me corrige ». La photographie ci-dessous atteste de cette évolution :



**Photo 6**

Une fois que les élèves ont terminé leurs exercices, l'enseignante surnuméraire leur donne des tableaux de conjugaison des verbes prendre, voir, et leur demandent de le coller dans leur « cahier mémo »<sup>8</sup>.

Avec cet outil, les élèves doivent corriger leur exercice.

<sup>8</sup> Cette appellation désigne un document qui regroupe les traces écrites de ce qui a été appris et institutionnalisé

On n'observe pas de mises en commun ou de correction collective des deux exercices.

#### 4.1.3.3 Tableau comparatif des deux séances

Nous avons découpé les deux séances en phases qui correspondent, d'une part à la façon dont l'avancée du temps didactique est conçue par les enseignantes (chronogénèse), mais qui portent aussi, d'autre part, en elles la logique (c'est-à-dire la façon dont les différents temps sont censés s'articuler entre eux). Ce découpage est centré sur l'activité des élèves.

| <b>Phases</b> | <b>La classe</b>   | <b>Le DAR</b>  |
|---------------|--|--|
| <b>1</b>      | Les élèves lisent un texte individuellement  | Les élèves réalisent un premier exercice en individuel portant sur la conjugaison des verbes irréguliers au présent de l'indicatif |
| <b>2</b>      | Ils répondent individuellement à des questions sur le texte.   | Les élèves corrigent l'exercice avec des indices de forme donnés par l'enseignante et formalisés au tableau.                       |
| <b>3</b>      | Discussion collective autour du texte et des questions avec leur enseignante.  | Ils réalisent le deuxième exercice qui porte sur la réécriture de formes conjuguées avec un nouveau pronom .                       |
| <b>4</b>      | Ils s'entraînent à conjuguer à l'oral des verbes irréguliers mis en situation au travers des phrases du texte et en faisant varier les pronoms.    | Ils collent des tableaux de verbes conjugués dans leur cahier dans le but de réaliser un mémo.                                     |
| <b>5</b>      | Ils sont invités à anticiper la séance du lendemain : ils devront réaliser une « chasse aux verbes » dans le texte et les classer dans un tableau. | Ils corrigent individuellement le deuxième exercice en utilisant le mémo   |

Nous pouvons faire le constat que les tâches cognitives demandées aux élèves dans les deux séances ne sont pas de même nature.

Le panel des tâches demandées aux élèves de la classe de référence est plus divers et exigeant d'un point de vue cognitif alors que celles demandées dans la salle du DAR portent sur des exercices systématiques d'application.

#### 4.1.4 Une position spatiale différente entre les deux enseignantes

La posture des deux enseignantes auprès des élèves diffère. Dans la salle du DAR, l'enseignante surnuméraire passe de l'un à l'autre, n'organisant que très peu de temps collectifs. Elle privilégie des interactions fortement individualisées.



**Photo 7**

Dans la classe, le placement de l'enseignante est différent. Elle donne les consignes de façon collective. Les élèves sont invités à échanger. Les interactions sont favorisées. Elle se place face aux élèves.



**Photo 8**

#### 4.1.5 Des feedbacks à destination des élèves différents selon les deux enseignantes

Nous nous concentrons ici sur le discours des enseignantes. Nous tenterons de caractériser à qui les enseignantes s'adressent et sur ce qui porte leur discours. Pour cela, nous effectuerons un découpage du discours des enseignantes en nous appuyant sur le « synopsis d'action » (Sensevy, 2011a, Perraud, 2018). Au travers de ce découpage, il s'agira de cerner de quelle façon le discours des enseignantes retrace la chronologie et la logique des événements de la séance, tels qu'ils ont été pensés en terme d'activités de l'élève, et que nous avons décrit plus haut au travers de phases. Ce découpage, tel qu'il a été conceptualisé par la TACD, s'appuie sur le découpage propre au théâtre : en actes et en scènes.

##### 4.1.5.1 Le feedback de l'enseignante de la classe lors de la séance de conjugaison

|   |  |
|---|--|
| 1 | <p><i>Les CE2, je vais passer un petit moment avec les CM1 pour leur expliquer les consignes. Je vous ai mis les instructions au tableau, c'est numéroté et il faut respecter l'ordre.</i></p> <p><i>1. Je lis les questions écrites en rouge. Elles ont un rapport avec le texte que je vais vous donner tout de suite après. 2. Je lis le texte ensuite comme ça vous savez quelle question vous allez devoir chercher dans le texte, d'accord en connaissant les questions en avance. 2. Je lis le texte. 3, je réponds aux questions sur mon ardoise. Vous pouvez utiliser les deux côtés de votre ardoise et 4, j'attends la maîtresse. Je n'en ai pas pour longtemps et je viens avec vous. D'accord. Je distribue le texte. Vous respectez bien l'ordre des instructions. Tout ça dans le silence. Si on a besoin de parler, de</i></p> |
|---|--|

|    |  |
|----|--|
|    | <i>demander quelque chose à son voisin, on chuchote, voilà.</i>  |
| 2  | <i>Alors les CE2, est-ce que vous avez eu le temps de répondre aux questions. Est-ce qu'avant, on peut faire une petite lecture. Ça tombe bien car nous avons quatre personnages. Plutôt trois personnages et le narrateur. On a le narrateur plus les trois personnages.<br/>Alors qui veut faire le narrateur ? Est-ce que c'est vraiment le narrateur ? C'est un enfant de la classe mais on ne sait pas lequel.</i>                                  |
| 3  | <i>On va vérifier que vous avez bien compris le texte. Première question c'est de qui parle t-on ? Est-ce qu'on parle que d'Eric ? Eric est le personnage principal. On parle des personnes non voyantes. Est-ce qu'il y a d'autres personnages dans l'histoire ?</i>  |
| 4  | <i>Il y a des enfants dans la classe. Et particulièrement qui prend la parole ? Jules ? Eléna ? Est-ce que le maître ou maîtresse prend la parole à un moment donné ? Non très bien. On va s'intéresser plus particulièrement à Eric le personnage principal.</i>  |
| 5  | <i>Qui est Eric ? E1 ? Un aveugle, un non voyant. De quel handicap souffre t-il ? On l'a un petit peu déjà dit. Il est aveugle. Ça veut dire quoi ? Ça le « inaudible ». Non ça n'existe pas. Un handicap qui rend aveugle. Non, non. Il ne voit pas. Il n'a pas toutes les images que nous on voit tous les jours. Les couleurs, il les voit pas.</i>   |
| 6  | <i>Comment tu peux l'avoir ? Tu peux devenir mal voyant dès la naissance. Tu peux le devenir plus tard à cause d'une dégénérescence ou d'une maladie qui fait que tu vois de moins en moins et que tu finis par ne plus voir du tout. Soit, c'est dès le départ ou c'est petit à petit ou à cause d'un accident. C'est possible. Tout à fait.</i>  |
| 7  | <i>Question suivante : comme il ne voit pas, comment fait-il pour se diriger ? C'est ça. Tout le monde voit à quoi ça ressemble une canne. C'est une tige blanche comme ça. Vous avez vu comment il pouvait l'utiliser de gauche à droite. La canne, on peut la déplier, elle est reliée par un fil.</i>   |
| 8  | <i>Quelle est la particularité de l'alphabet en braille ? Très bien. Vous regarderez sur vos boites de médicaments à la pharmacie. Dans les musées. Dans les zoos. Oui. Quand vous lisez les inscriptions pour savoir quel type d'animaux, il y a aussi parfois des petits points pour que ceux qui ne voient pas puissent accéder aux informations. Sur les boites de médicaments, il y a le petit point. Vous allez voir, c'est super intéressant.</i> |
| 9  | <i>Oui ça peut arriver aux animaux aussi d'être aveugles. Cela peut être un signe de vieillesse. Par exemple quand un chien est vieux à la fin, cela peut arriver qu'il ne voit plus du tout. C'est un peu plus compliqué pour un chien. Tu as raison.</i>   |
| 10 | <i>Il y avait aussi une question posée dans le texte pour la direction. Est-ce que vous vous souvenez de</i>   |

|    |   |
|----|---|
|    | <p>la question ? La question c'est vous dites que vous ne voyez si le feu est rouge alors comment vous faites pour traverser la rue ? Parce que s'il touche la voiture, cela va être un petit peu trop tard. Alors ? Comment il fait pour traverser la rue ? Exactement. Vous avez déjà entendu. Ça va faire Bip, bip, bip, bip et puis bibibip. C'est le moment où on doit s'arrêter.</p>  |
| 11 | <p>Pour conclure, ce serait un peu plus compliqué. Évidemment, il a quand même un handicap donc il y a des choses qu'il ne peut pas faire. Comme conduire une voiture. A part avoir une voiture autonome qui conduit toute seule.</p>   |
| 12 | <p>Je voulais vous montrer à quoi ressemblait le braille si ça vous intéresse avant qu'on rentre plus particulièrement dans la conjugaison. Sauf que je l'ai sur ordinateur alors du coup. Je vous le montrerai un peu plus tard. J'arrive avec le document. Les petits points en relief, c'est le code. En fait, cela s'apprend par cœur. Cet alphabet existe aussi pour les nombres et pour la ponctuation. Là on a pris dans le texte. Donc, ils peuvent faire ça avec un ordinateur. Ils ont un clavier avec les touches en braille. On peut aussi faire ça sur une machine à écrire composée de six touches. C'est la machine là. Il y a trois touches là et trois touches là. L'alphabet braille, chaque signe est composé de six points. Vous voyez le a. Il n'y a qu'un point qui est levé. Pour faire le a. Là c'est le point 123456. Pour le a, c'est le point 1 donc, c'est la touche ici. Voilà comment ça fonctionne. Tout en même temps donc c'est une sacrée gymnastique. Voilà.</p>   |
| 13 | <p>On va revenir à la conjugaison et quand on aura fini juste pour vous amuser un petit peu, on va déchiffrer ce texte grâce au code. Bien oui, il est sur la même page. C'est un texte qui est tiré du Petit Prince, vous connaissez Le Petit Prince ? Donc vous allez essayer de le traduire. Il y en a certains qui ne sont pas dedans car c'est de la ponctuation. Si vous n'arrivez pas à déchiffrer, vous laissez. Ça c'est pour après quand on a fini notre travail.</p>   |
| 14 | <p>Revenons à notre texte. Tout de suite. On va s'intéresser à la première phrase que je vous ai surligné. « Nous sommes tous impatients... » A l'intérieur, il y a un verbe qui nous intéresse car cette semaine, nous allons apprendre à conjuguer d'autres verbes au présent qui sont voir, vouloir, faire. Les verbes irréguliers. Aujourd'hui simplement, on va juste travailler à l'oral. On va pas faire d'écrit aujourd'hui mais demain. On va essayer de transformer cette phrase en changeant le pronom personnel. Si je mets le nous en vous, qu'est-ce que ça va donner ? « Nous sommes tous impatients et nous voulons tous lui poser des questions. » Qu'est-ce que ça va donner ? Est-ce que tu as remplacé le nous par vous ? Ah ! Mais lequel vous ? Très bien.</p> <p>Il y a une autre solution E2 ? On t'écoute. Vous êtes d'accord ou pas ? Maintenant on remplace le nous par il avec un s. En parlant des enfants. Ils veulent. Très bien E3. On va s'intéresser maintenant à la phrase tout en bas. « Il peut éviter tous les obstacles. » J'ai pris juste un morceau de la phrase, je</p> |

*ne l'ai pas prise en entier. Et si maintenant, on remplaçait il par vous en s'adressant au chien. Maintenant, intéressons nous à la phrase qui commence par comme. On remplace je par tu. On s'adresse à Eric. Et si on remplace le je par vous maintenant. Merci les copains ! Vous faites pas vous faisiez ! Et maintenant si je remplace je par il avec un s. Et bien vous voyez, vous venez de conjuguer les verbes vouloir, pouvoir, faire et voir au présent. Vous avez vu. Comme vous savez tous bien parler français, ça vous vient automatiquement. Après vous allez les apprendre à l'écrit. Déjà les dire à l'oral, c'est plus facile pour apprendre à les conjuguer. La partie écrite, on ne la commence que demain. Ce sera la chasse au verbe. C'est le petit tableau à compléter. Vous trie dans le texte les verbes pouvoir, vouloir, dire et puis on complètera ensuite le tableau. Et faire aussi. Exactement. Vous écrivez la date et conjugaison dans votre cahier et vous allez coller vos textes.*

Nous pouvons découper ce discours en deux actes qui eux mêmes sont découpés en scènes :

| Acte 1   |   |  |   |   |
|--|---|--|---|---|
| Scène 1  | Scène 2   | Scène 3  | Scène 4   | Scène 5   |
| L'Enseignante de CE2-CM1 donne le texte et présente les questions. | Elle organise une lecture oralisée du texte par les élèves. | Elle vérifie la compréhension du texte par les élèves. | Elle apporte des éléments de culture générale sur le handicap, la déficience visuelle, le braille | Elle leur propose une activité ludique sur le braille en fin de séance. |

| Acte 2  |   |  |
|---|---|--|
| Scène 1   | Scène 2   | Scène 3  |
| L'enseignante de CE2-CM1 détermine quels sont les objectifs d'apprentissage : les verbes irréguliers au présent de l'indicatif. | Elle prélève des phrases du texte afin que les élèves opèrent des transformations en faisant varier les pronoms personnels. | Elle anticipe la séance du lendemain : ils devront trouver les verbes du texte et les classer dans un tableau. |

Le discours de l'enseignante est concordant avec l'articulation de la séance telle que nous l'avons décrit. Les phases 1, 2, 3 correspondent à l'acte 1. Les phases 3 et 4 à l'acte 2.

#### 4.1.5.2 Le feedback de l'enseignante en surnuméraire dans le DAR, lors de la séance de conjugaison

Les verbatims relevés ici commencent à partir du moment où l'élève Sacha est censé débiter la séance de conjugaison. En effet, le début de la séance n'est pas signalé par l'enseignante étant donné que les enfants mènent un travail en individuel en suivant une liste de tâches écrites au tableau. Ils ont tous des rythmes différents.

Nous avons prélevé un extrait de 20 minutes qui est emblématique de la façon dont est construit le discours de l'enseignante.

*Sacha, tu es rendu au 2 toi Sacha.*

*Oui bravo. Mais attention tu as déjà 2. Donc ça va faire 22. Donc bravo. Donc j'écris 2 ici là. D'abord mes unités et je retiens 2. 5 fois 2. Egal. Non. 5 fois 2 égal. Tu cherches*

*Bravo dis donc. Excellent travail. Tu imprimes. Fichier. Je te l'imprime. Regarde. Fichier. Imprimer. Et tu vas chercher ta feuille. Bravo champion.*

*Tu as trouvé 5 fois 2 ?*

*46 fois 33. As-tu trouvé le bon résultat ? Il faut appuyer. 46 fois*

*Occupe toi de toi. Je travaille.*

*Il n'y a pas assez de batterie aujourd'hui. Tu vas chercher la tablette de Sacha.*

*Tu as écrit la date conjugaison. Bravo Sacha, tu as lu jusqu'au bout. Sacha.*

*5 fois 2 égal. 2 fois 5 égal. On a trouvé. 10 c'est ça. Attention 10 + 2. 12.*

*Tu mets ta date.*

*12 bravo. Très bien. Il est juste. C'est ce que j'attends de toi, que tu fasses le travail.*

*M chut. Tu effaces, tu ranges. Tu vas aller à l'ordinateur.*

*C'est pas mal. Ah zut ! Je t'ai déconnecté. Aujourd'hui c'est le verbe. Tu vas faire l'exercice. Va regarder. Je vais te montrer. Tu mets dans ton cahier. Oui bravo.*

*Il a un exercice qui est là, oui. Sacha, tu n'as pas rangé ton matériel. Tu ranges.*

*Tu as fait le résultat.*

*L, tu vas prendre place à l'ordinateur. Tu effaces ce qu'a fait So et c'est ton tour d'écrire une phrase.*

*Il y a huit mots. Tu vas à l'ordinateur écrire.*

*Est-ce le même résultat ? Ah zut ! Et oui c'est que là, tu as oublié une retenue. Trois fois quatre, douze.*

*Douze moins treize et un. Trois fois trois neuf et un dix. Trois fois six, je retiens un. Quatre fois trois douze et un treize. C'était les retenues. Déjà tu as compris qu'ici qu'est-ce qu'on doit faire ? On doit mettre un zéro.*

*Tu es rendu au niveau 2. Non du programme de ce matin. Tu peux ranger ton ardoise. Euh, ta tablette.*

*C'est bon M, conjugaison.*

*Bravo c'est bien tu as attendu dans le calme. Tu es donc au travail. Bravo. Alors quel est le problème. Oui on a le droit d'entourer. Même ici il y en a un deux trois quatre.*

*Pour elle, il y quatre verbes que l'on peut entourer. J'entoure tous les verbes qui s'entourent avec le pronom personnel sujet elle. Est-ce que ça, ça va avec est. Elle est. Tu peux donc l'entourer.*

*C'est bien bravo. Tu as trouvé.*

*ça va. Vas y.*

*Elle est : e-s-t. Elle va : v-a.*

*Bravo, tu travailles.*

*Moi je suis rendu au niveau 2.*

*J'écris la date, conjugaison. Je fais l'exercice. Oui si tu as besoin d'aide, je peux t'aider. Je vais écrire la date et conjugaison à ta place. D'accord ? Tu entoures les bons verbes s'il te plait. Avec le pronom elle, je peux en entourer quatre. Il y a quatre bonnes écritures. Avec nous, quatre. Je, trois. Là, il y en a qu'un. Tu, trois. Vous quatre.*

*Je vous donne un petit guide. Avec le pronom personnel « elle », vous devrez en entourer 4 verbes. Avec le pronom personnel « nous », vous devrez en entourer 4 aussi. Avec « Je » ce sera 3. Avec « on » ce sera 1. Avec « tu », ce sera 3. Avec « vous », ce sera 4. A vous les chercheurs.*

*Tu vas finir et après je vais te redemander de reprendre ton travail avec les indices au tableau. Avec on, attention. C'est « on va ». Oui il faut utiliser le bon pronom. Je vais me mettre plus près de toi. Ici je te dis tu va pouvoir en entourer 4 et non pas 5. Ici tu vas pouvoir en entourer 4 également. Ici tu vas en entourer 3 également. Je laisse un peu chercher au début. Les indices, ils arrivent ensuite. Maintenant que tu as les indices, tu vas pouvoir te corriger. Une gomme. Parfait.*

*C'est bien, Ma.*

*On va acheter. Dis donc mais ça va vite ici. On va acheter. Cette lettre là. Elle est ici. Ici là. Ce n'est pas un m. C'est un n. On va acheter. Tu es rendu. Voilà. Excellent. Bravo.*

*C'est bien, tu cherches.*

*Ah dommage. Allez tu refais du coup.*

*Tu peux t'aider de ça Ma.*

*Et oui il faut regarder ce qu'il y a à la fin. Là, j'en ai mis quatre pour vous. Vous êtes : ê-t-e-s. Tu vas corriger là où il faut. Pourquoi cela ne va pas être ds. Elle prend. C'est là.*

*Allez je vais te donner. Où sont mes petits tableaux ?*

*Tu passes au deuxième exercice.*

Ah oui ! Il faut le mémo. Vous allez y aller tous ensemble. Bravo. C'est ici, j'écris ça, c'est qu'il faut le mémo français. E2, tu es venue avec toi ? T'es pas venue avec toi ? T'as pris que maths, allez va chercher français. Ensuite tu en es là. Je colle l'exercice. Tu es. Vous êtes. Je donne les petits tableaux aux copains. Ça gêne ça ? Allez, c'est bon. On ne va pas faire le ménage de la colle, Sacha. Tu l'ouvres et tu colles ton travail. Il y a beaucoup trop de choses à enlever. Tu vas pouvoir le faire tout à l'heure quand tu auras fini ton travail pendant la récréation mais là tu utilises la colle. Utilise-la. Très bien.

Ensuite les filles, il va falloir coller derrière prendre, derrière venir et derrière dire. Oui. Et moi je veux prendre, venir et dire et ensuite, vous vous corrigerez.

Regarde Sacha Je colle dans mon cahier de mémo. Prendre et venir. Quel est ton cahier de mémo toi ? Très bien. Tu dois coller prendre et venir, Sacha

Très bien débrouille toi. Tu utilises le matériel dont tu as besoin. C'est très bien.

Là il faut imprimer. Tu as imprimé ton travail.

.../...

Le discours de l'enseignante ne peut pas se découper en actes. Nous assistons à une succession de micro-scènes qui se réfèrent à des étayages individualisés. Ces étayages sont soit d'ordre organisationnel, soit concernent le rappel des tables ou la relecture de la consigne. En effet, alors que certains élèves ont débuté les exercices de conjugaison (E1, E2, E3 et Sacha), d'autres achèvent la correction des multiplications. Les étayages ne portent pas sur les savoirs. Nous avons formalisé au travers d'un tableau les dix premières micro-scènes :

|      |   |
|------|---|
| Sc 1 | Rappel du plan de travail à Sacha: il doit débiter la conjugaison       |
| Sc 2 | Aide à la multiplication de L : connaissance des tables.                |
| Sc 3 | Rappel à So de ce qu'il doit faire.                                     |
| Sc 4 | Aide à la multiplication de L : connaissance des tables.                |
| Sc 5 | Aide à la multiplication de N : identification d'une erreur de retenue. |
| Sc 6 | Régulation comportement E1  |
| Sc 7 | Rappel à N de ce qu'il doit faire : aller chercher une tablette.        |
| Sc 8 | Rappel du « plan de travail » à Sacha : encouragement                   |

|       |   |
|-------|---|
| Sc 9  | Aide à la multiplication à L : connaissance des tables. |
| Sc 10 | Rappel du « plan de travail » à Sacha                   |

#### 4.1.6 Deux systèmes didactiques désolidarisés

L'intention des deux enseignantes était de proposer aux élèves les mêmes séances avec des éléments de différenciation. L'objectif est de plus d'apporter à des élèves repérés à BEP l'étayage nécessaire afin que « les écarts ne se creusent pas » (enseignante surnuméraire) : elles ont alors choisi de composer un petit groupe homogène où ces élèves dits à BEP peuvent reprendre confiance en eux. Or, nous pouvons faire le constat que les conditions d'enseignement optimales dans le cadre de cette séance de conjugaison se situent du côté des élèves qui ont été repérés comme de « bons élèves » et qui sont restés scolarisés dans la classe de référence. En effet ceux-ci ont pu bénéficier :

- d'un temps de lecture silencieuse ;
- d'un temps de lecture oralisé ;
- ont répondu à des questions de compréhension sur un texte dans un dialogue avec leur enseignante ;
- ont pu échanger autour du handicap, de la déficience visuelle, du braille... ce qui constitue un apport culturel ;
- ont pu manipuler la langue dans le cadre de cette séance de conjugaison dans une situation contextualisée car reliée à un texte et à des phrases porteuses de sens.

Les élèves repérés à BEP ont, quant à eux, eu à réaliser deux exercices de conjugaison systématiques et à coller trois tableaux de conjugaison dans leur cahier.

Cette analyse des deux séances et la mise au jour des activités des élèves atteste de systèmes didactiques désolidarisés dont les enjeux d'apprentissage sont nettement différenciés.

#### 4.1.7 Une analyse didactique par deux systèmes de descripteurs

Nous l'avons vu, la similarité entre les deux séances (en classe et dans la salle DAR) porte exclusivement sur le thème général qui est la conjugaison des verbes irréguliers au présent de l'indicatif. Les activités des élèves sont en revanche éminemment différentes.

Analysons en premier lieu la séance dans la salle du DAR à l'aune du quadruplet définition/dévolution/régulation/institutionnalisation (Sensevy, 2011a). Nous pouvons remarquer que la séance menée auprès des enfants à BEP, dans la salle du DAR, ne nous permet pas d'identifier aisément la nature de l'activité attendue. En effet l'enseignant surnuméraire ne définit pas la situation. Elle n'évoque pas avec les élèves ce qui est à apprendre. Cette situation leur est directement dévolue au travers d'une liste de tâches écrite au tableau. L'information inscrite au tableau est « conjugaison » (point numéro x de la liste). Ainsi, les élèves s'emparent des deux exercices de conjugaison sans qu'il y ait eu une discussion-explicitation préalable autour des consignes.

Les régulations suivantes sont principalement d'ordre organisationnel ou portent sur une lecture de la consigne en individuel quand les élèves manifestent des difficultés.

Pour le premier exercice, l'enseignante en surnuméraire finit par apporter un étayage qui pourrait faire œuvre de régulation or les indications données ne portent pas sur les enjeux de savoir, mais sur une mise en forme de la réponse attendue. En effet, elle affiche le nombre de mots qu'il convient d'entourer à chaque ligne dans le premier exercice (voir photo 5). On peut s'imaginer que pour des élèves pour qui la situation d'apprentissage reste opaque, une recherche de solution sous forme de tâtonnement ou de l'ordre de la devinette peut être, dans ce contexte, une stratégie efficace.

En fin de séance, les élèves collent des tableaux de verbes conjugués dans leur cahier dans le but de réaliser un « mémo »<sup>9</sup>. Ils doivent ensuite corriger leurs exercices avec ce « mémo ». Cette phase pourrait correspondre à une phase d'institutionnalisation. En effet, les formes correctes des verbes conjugués au présent de l'indicatif sont données aux élèves au travers de ce document nommé « mémo ». Or ces formes correctes ne sont toujours pas reliées à leur dimension épistémique. La tâche des élèves revient à un exercice systématique et chronophage : corriger les

---

9 L'appellation « mémo » désigne dans ce contexte une trace écrite qui facilite le souvenir de quelque chose.

exercices de conjugaison à partir du « mémo » en vérifiant les formes des verbes associées aux pronoms.

Comparons à présent cette séance dans la salle du DAR avec la séance menée dans la classe de référence.

Dans la classe de référence, la situation d'enseignement-apprentissage y est préalablement définie (voir acte 2, scène 1). La conjugaison des verbes est contextualisée dans un texte lu au préalable. Les élèves sont amenés à opérer oralement des transformations en faisant varier les pronoms personnels à partir de phrases prélevées dans le texte. La langue devient objet de manipulation. En fin de séance, l'enseignante anticipe sur la séance suivante en leur annonçant qu'ils devront classer les verbes du texte. La phase d'institutionnalisation interviendra donc à la suite de ce classement dans le cadre d'une prochaine séance. Cette dernière tâche ne relève pas d'un exercice systématique, n'est pas de la même nature que ce qui est proposé en salle du DAR. En effet, les élèves seront amenés à identifier des critères de classification des verbes ce qui est une activité exigeante d'un point de vue cognitif.

La dyade jeu d'apprentissage/jeu épistémique est signifiante dans la comparaison de la séance dans la salle du DAR et de celle dans la classe de référence. En effet, l'enseignante de la classe de référence, en contextualisant cette séance de conjugaison dans un texte et en faisant manipuler des phrases oralement, effectue une mise en sens : le présent de l'indicatif est relié au langage et à des systèmes de communication oral et écrit. Il revêt une dimension épistémique. Le jeu d'apprentissage tel qu'il a été conçu par cette enseignante est bien relié au jeu épistémique. Dans la salle du DAR au contraire le jeu d'apprentissage n'est pas articulé au jeu épistémique. Il y a une déconnexion du jeu d'apprentissage et du jeu épistémique. Les élèves ne sont pas en mesure de percevoir le sens de ce qui leur est demandé et effectuent des tâches mécanistes.

Ainsi la séance menée dans la classe de référence est plus dense d'un point de vue didactique que celle menée dans la salle du DAR. Cette analyse rentre donc en collision avec l'intentionnalité des enseignantes qui est celle d'apporter à des élèves repérés à BEP un enseignement de meilleure qualité dans un groupe restreint homogène faible en salle du DAR. Du point de vue de ces deux enseignantes, la configuration choisie apporterait à ces élèves un meilleur ajustement à leur besoins. Les descripteurs théoriques démontrent l'inadéquation entre les intentions premières des enseignantes et les situations d'enseignement-apprentissage observées in situ.

Cette inadéquation fait problème et nous permet d'approcher ces situations d'apprentissage dans leur complexité. Mais en l'état nous ne savons pas si le phénomène observé ici est isolé ou s'il peut se rapprocher d'autres cas similaires qui pourraient mener à une tentative de généralisation.

Afin d'approcher cette situation-problème, il convient de se rapprocher de la recherche et de voir si le cas décrit ici pourrait être conforme à d'autres déjà décrits. Or la recherche montre effectivement des formes d'organisation à destination des élèves avec BEP prônant une individualisation des aides (Marlot&Toullec-Thery, 2011, 2013). Les savoirs à transmettre peuvent se retrouver vidés de leur dimension épistémique car fragmentés ou excessivement décomposés si bien que les liens entre eux sont difficiles à établir (Ibid, 2011, 2013). L'élève pourrait se retrouver fortement soutenu par les adultes et ne serait plus en mesure d'une véritable expérience avec les enjeux de savoirs (Ibid, 2011, 2013).

Afin de densifier cette analyse première, nous allons étudier l'activité d'un élève : Sacha. Nous comprendrons ainsi mieux ce qui se passe du point de vue d'un élève.

## **4.2 Activité de Sacha dans la salle du dispositif**

### 4.2.1. Présentation de Sacha

Sacha est un élève avec autisme qui a toujours été scolarisé sur cette école et qui bénéficie depuis la rentrée seulement du dispositif DAR. Le diagnostic pour autisme s'est fait tardivement et a été préalablement amorcé par les professionnels de l'école qui ont invité la famille à consulter. Il est d'âge CM1 et actuellement en classe de CE2. Il est dans son année de maintien.

Au moment du recueil de données, il était accueilli tous les matins dans le DAR et l'après-midi dans sa classe.

Nous considérons la situation de cet élève comme un *exemple emblématique* :

Un exemple emblématique peut s'apparenter à une référence commune. Il est partagé dans un même groupe de personnes. Il prend appui sur une action effective, vécue, réalisée, ou rapportée par l'un des membres du groupe. Une telle action est considérée comme remarquable (elle fait « emblème ») pour les membres de ce groupe. L'exemple

emblématique peut alors être étudié, compris, et imité de manière plus ou moins créative par les membres du groupe.<sup>10</sup>

A présent mettons-nous à hauteur de l'élève de Sacha.

#### 4.2.2. Ce que disent les professionnels de Sacha et de sa scolarisation

##### 4.2.2.1. Le discours de l'enseignant de CE2 sur Sacha

Ici sont présentés les extraits où l'enseignante de CE2 (classe de référence) parle de Sacha dans le cadre de l'entretien semi-dirigé :

Extrait 1 :

|             |   |
|-------------|---|
| <b>Ens3</b> | <i>Donc nous, pour Sacha, sa difficulté c'était de réussir à être élève, être attentif en classe, arrêter de parler dans tous les sens, de faire l'activité demandée du coup il a été établi avec l'enseignant du DAR et les éducatrices qu'il soit dans un premier temps complètement dans le DAR <b>pour bien travailler, faire l'activité, arrêter de s'éparpiller et voilà. Et puis, petit à petit, l'amener à revenir en classe quand ça, ce sera bien acquis.</b></i> |
|-------------|---|

Extrait 2 :

|             |   |
|-------------|---|
| <b>Ens3</b> | <i>Il est en classe que pour le calcul mental et l'après-midi, il vient pour l'EPS, les arts plastiques. <b>Les matières pour lesquelles ça se passe bien et qu'il aime.</b> Sinon, en classe avant, il ne travaillait pas en fait. Il attendait que le temps passe. Il parlait avec les autres. Donc <b>c'est de le remettre dans la tâche.</b> Voilà. Il est surtout en classe les après-midis.</i> |
|-------------|---|

Extrait 3 :

|             |   |
|-------------|---|
| <b>Ens3</b> | <i>Pour Sacha, pour l'instant c'est vrai que les matières qu'il aime, il arrive à être plutôt attentif donc <b>je ne fais pas grand-chose de plus qu'un élève lambda.</b></i> |
| <b>CH</b>   | <i>Il a un niveau convenable à ce que j'ai compris</i>  |
| <b>Ens3</b> | <i>Ah oui oui et même en terme de comportement cela se passe très bien. Oui en terme de niveau</i>  |

10 Dans Glossaire de la TACD :

[http://tacd.espe-bretagne.fr/2019/11/25/gloss/dir=3&name\\_directory\\_startswith=E#name\\_directory\\_position3](http://tacd.espe-bretagne.fr/2019/11/25/gloss/dir=3&name_directory_startswith=E#name_directory_position3)

|  |   |
|--|---|
|  | <i>aussi il est plutôt assez bon. <b>Donc pour l'instant je n'ai pas mis grand chose en place pour lui.</b></i> |
|--|---|

Pour son enseignante (Ens 3), Sacha est un élève avec un niveau scolaire qui ne le dissocie pas des autres élèves de la classe. Globalement, il ne pose plus de problème de comportement puisqu'il est scolarisé sur des enseignements qu'il « aime ». Sur les matières pour lesquelles il a de l'appétence, il parvient en effet à être attentif. Il peut s'éparpiller sur des matières qu'il apprécie moins. Cela se traduit pas des bavardages et une absence de travail.

Pour elle, les capacités attentionnelles de Sacha peuvent s'améliorer dans la cadre d'un accompagnement dans le DAR. Il pourrait suite à cela être plus attentif même sur des disciplines qui ont pour lui peu d'attrait. De fait, elle n'a pas à ce stade pensé à des aménagements spécifiques.

Nous avons vu dans les parties précédentes que la conception de cette enseignante est de transformer cet élève que l'on pourrait qualifier de non type en élève type conforme aux attentes de la classe. Nous sommes ici dans une démarche intégrative et non inclusive (Corneau, 2014 ; Thomazet, 2006).

#### 4.2.2.2 Le discours de l'enseignante en surnuméraire DAR sur Sacha

- Extrait 1 :

|     |   |
|-----|---|
| CH  | <i>D'accord. Alors il y a aussi. Bon il y a Ma et Na (les deux élèves avec autisme du CE2-CM1), mais il y a aussi Sacha. Alors Sacha comment ça se passe du coup. Parce que là en termes d'enseignement finalement...</i>   |
| ESD | <i>Il a pas la même maîtresse.</i>  |
| Ch  | <i>Donc il a pas la même maîtresse. Voilà.</i>  |
| ESD | <i>Donc Sacha, il a les mêmes compétences, parce qu'il est <b>quand même en CE2.</b></i>  |
| CH  | <i>Oui.</i>   |
| ESD | <i>Donc il a le même programme scolaire</i>   |
| CH  | <i>Tout à fait.</i>   |
| ESD | <i>Donc en fait heuu, Sacha, il suit ce que font N et M, mais avec les outils que fournis à D(l'enseignante de Sacha). Mais il va suivre les compétences à développer en CE2 <b>quand même.</b> Donc heuu c'est pas grave du tout qu'il soit pas dans le bon groupe. Parce que en fait, ce qu'on va</i> |

|     |   |
|-----|---|
|     | <i>développer chez lui c'est l'attitude au travail. C'est le fait de lever sa main, de participer , d'être motivé, d'arrêter de jeter son matériel. Heuu de demander de l'aide quand on y arrive pas. Donc moi je vais mettre en place ??? Où on va prétexter donc heuu orthographe, grammaire ou conjugaison, donc comme les autres enfants, et heuu où du coup l'éducatrice va aider à travailler l'attitude de l'enfant.</i>   |
| CH  | <i>D'accord.</i>  |
| ESD | <i><b>Donc pour que Sacha il puisse retourner en classe sans s'arrêter de travailler. Parce que Sacha c'est un élève qui s'investissait pas. Qui était en retrait, et qui était capable faire un blocage toute une matinée, voir même à jeter son matériel, voilà heuu, jeter des tables, jeter des ??? Donc du coup <u>il a d'abord fallu lui montrer qu'il était capable. Et même lui montrer comment ça se passe dans une classe. Qu'est-ce qu'on attend de lui.</u></b></i> |

### Conceptions de l'enseignante

Dans le DAR, Sacha travaille sur des supports pédagogiques qui ne sont pas ceux de sa classe de référence mais ceux de l'autre classe de CE2 de cette école. Il s'agit en premier lieu de travailler sur les comportements de Sacha. L'inexistence de lien avec ce qui se fait dans sa classe de référence en terme a minima de progression n'est pas un élément qui questionne les professionnels puisque l'objectif se situe du côté des attitudes de Sacha. Les situations d'apprentissage proposées sont un prétexte pour montrer à Sacha le « bon comportement », ce qui est attendu de lui : être motivé, lever la main, arrêter de jeter son matériel, participer, demander de l'aide si besoin. Cette conception mène à envisager des activités pédagogiques techniques (orthographe, grammaire, conjugaison) qui revêtent peu de sens puisqu'elles sont juste pensées comme un prétexte à la mise au travail du « bon comportement ». Par conséquent le fait que Sacha ne soit pas en lien avec sa classe de référence ne pose pas problème aux enseignants puisque les apprentissages sont relégués à un « plus tard » qui, nous le verrons, n'est pas nécessairement planifié et qui correspondrait au moment où Sacha aura acquis le bon comportement.

A présent, nous allons poursuivre cette discussion autour d'un extrait de la réunion de supervision. Cet extrait porte sur un échange entre l'enseignante en surnuméraire, la superviseuse, et les éducatrices. Une des éducatrice questionne la question du transfert vers la classe de référence et la planification de ce retour qu'elle nomme « plan d'intervention » :

Extrait 2 : épisodes d'une supervision

**E1** : éducateur

**S** : superviseur

**ESD** : Enseignant du DAR

|   |     |  |
|---|-----|--|
| 1 | E1  | <i>Je pense que <b>c'est des plans d'intervention qui nous manquent</b>. C'est exactement ça. Qu'est ce qu'on. Par contre, le comportement est plutôt bien travaillé, je pense. Je vais rebondir sur autre chose après et sur le péda, le travail il est fait aussi. Après on a les difficultés de chacun des enfants. Du coup ils font, ils nous font sortir de leurs difficultés entre guillemets nos incompétences quoi, à quel moment on n'arrive pas à trouver le bon ?. Oui, le bon canal pour les accompagner. Mais au delà de ça en fait, c'est que avec nous plus la grosse passerelle maintenant là c'est qu'avec nous c'est plutôt installé et la relation se met en place <b>mais en classe, on voit émerger des comportements complètement inadaptés. Il y a en fait ce transfert. Comment on transfère ?</b></i> |
| 2 | ESD | <i>Comment on transfère quoi ?</i>   |
| 3 | S   | <i>Alors c'est pour ça que <b>l'idée du plan d'intervention est bonne</b>. Oui, du programme ou de la progression pédagogique, mais on pourrait mettre là dedans. En fait, <b>moi ce que j'aimerais</b>, c'est que vous passiez à une façon de réfléchir vos interventions, parce que c'est ce que vous faites déjà vous allez me dire, sur du peut être plus long terme en prenant des paris, en disant c'est ce que je te demandais tout à l'heure pour Sacha : <b>on a fait le choix de le sortir le matin et il vient ici. Finalement on s'est dit ça sera mieux, on va le recentrer. Ça le met dans une meilleure disposition pour la journée, on le met là et ça le met dans une meilleure disposition pour sa journée. On a nos raisons. Il sort. On est d'accord, Combien de séances : 10 ; 12 ?</b></i>               |
| 4 | ESD | <i>On planifie quoi. On pose pas assez sur le papier.</i>  |
| 5 | S   | <i>Ce serait bien pour Sacha. Je prends cet exemple là. De le faire et de le faire avec lui. <b>De lui dire mon gars, là, tu es avec nous, mais c'est un tremplin ici, c'est une passerelle.</b></i>   |
| 6 | ESD | <i>donc pourquoi tu es là ? Qu'est ce qu'on va attendre de toi ?</i>   |
| 7 | S   | <i><b>Là tu es dans tes fonctions exe?</b> Parce qu'en plus Sacha, il a besoin de ça. Ben oui, on veut dire</i>  |
| 8 | ESD | <i>Et puis même pour nous, hein, c'est plus clair hein</i>   |
| 9 | S   | <i>Et là vous développez l'autonomie parce que sinon, vous, malgré vous, vous créez un peu de la dépendance à l'adulte. Lui il pense qu'il a besoin d'être là pour réussir parce qu'il voit</i>  |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><i>bien que quand il est là ça fonctionne pas trop mal. Voilà le jour où vous allez revenir en classe, vous allez dire attends, je te suis quand même pour voir, parce qu'en plus c'est le retour des vacances, et tout. Vous prévenez la maîtresse que vous venez. Lui se dit donc j'ai besoin de E2 (éducatrice référente) pour être en classe parce que Heu ouais, je sais plus pourquoi, j'allais en autorégulation, mais en tous cas ça se passait bien là bas. Il n'y a pas cette explicitation et la métacognition.</i></p> |
|--|---|

Ici, en réunion de supervision, une des éducatrice et l'enseignante en surnuméraire posent donc la question du transfert dans la classe de référence. Nous sommes sur le versant du comportement. Comment on transfère les « bons comportements » dans la classe de référence ?

La superviseuse évoque le cas de Sacha. Il vient en salle du DAR tous les matins afin d'« être recentré » sur le « bon comportement ». De la sorte, ses dispositions pour le reste de la journée sont, selon les protagonistes (éducatrices, superviseuse et enseignante surnuméraire), meilleures. Mais sans une planification précise de ce temps en définissant un nombre de séances, en explicitant aussi à l'enfant les raisons de ce choix, la sortie de classe de référence pourrait, pour la superviseuse, ne pas être bénéfique alors que pour elle, une formalisation du temps et des attendus permettrait le développement des fonctions exécutives qu'elle nomme aussi « métacognition ». Nous pouvons remarquer que la superviseuse dit : « J'allais en autorégulation ». L'autorégulation se retrouve donc cloisonnée dans un espace-temps défini en dehors des classes. Cette conception est concordante avec celle de l'enseignante en surnuméraire qui envisage l'autorégulation, nous l'avons vu, au travers de la mise en place de « dispositifs » à l'extérieur des classes.

Les professionnels (enseignante surnuméraire et éducateur) s'accordent sur le manque de formalisation : absence de planification et d'explicitation auprès de l'enfant des raisons de sa présence tous les matins dans la salle du DAR.

Est-ce que la planification du temps dévolu en salle de DAR accompagnée d'une explicitation des raisons suffiraient pour que Sacha s'investisse des tâches scolaires dans sa classe ? Est-ce que ça lui permettrait d'être motivé ? Quelles situations d'apprentissage spécifiques seraient favorisées comparativement à la classe de référence ?

### 4.2.3 Description de l'activité de Sacha en salle du DAR

L'activité de Sacha a été filmée le matin de 8H50 à 10H25. Sur ces moments, il est majoritairement dans la salle du DAR à l'exception du tout début de la matinée où il a participé aux rituels (appel) dans sa classe de référence.

La matinée de Sacha, ce jour-là, se décompose en quatre phases :

- Phase 1 : Sacha est en autonomie. Il travaille seul à une table. Il effectue trois multiplications.
- Phase 2 : Sacha effectue des exercices de conjugaison qui portent sur le présent de l'indicatif. Il est placé dans un groupe de 6 élèves. Ces élèves ne sont pas ceux de sa classe mais de l'autre classe de CE2.
- Phase 3 : Un temps de mémorisation de la conjugaison des verbes irréguliers en situation collective. Les élèves récitent collectivement des verbes au présent de l'indicatif.
- Phase 4 : Une séance de mathématiques sur des problèmes de partage.

Nous décrivons les phases 1 et 2 de l'activité de Sacha.

#### 4.2.3.1. Description de l'activité de Sacha : les multiplications

Dans un angle de la salle, une place est réservée à Sacha. La table est orientée face à un tableau où figure une liste de tâches à accomplir. Cet emplacement est distingué spatialement du reste de la salle par un meuble à l'arrière (non visible sur la photo-ci dessous).

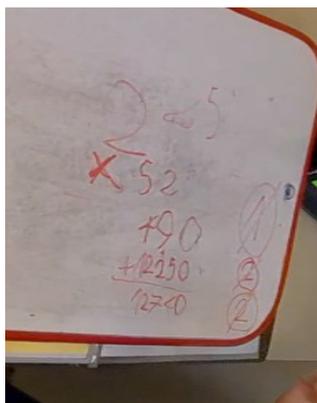


**Photo 9**

A son arrivée dans la salle, Sacha s'installe à sa table. Sur le tableau figurent trois multiplications à deux chiffres :  $245 \times 52$  ;  $346 \times 33$  ;  $263 \times 41$ . On peut remarquer sur la photo ci-dessus la présence d'un document (en bas du tableau) indiquant à Sacha le placement des chiffres dans une multiplication.

Sacha se saisit en premier lieu de sa tablette et consulte E-primo. Il tape sur la tablette des mots qui sont écrits sur une fiche dans son porte-vue. Ces mots correspondent à ceux de la dictée de la classe de CE2-CM1 (qui n'est pas sa classe de référence).

Il prend ensuite son ardoise avec un feutre veleda et commence par poser la première multiplication à deux chiffres écrite au tableau. On peut repérer des difficultés de placement des chiffres. Ces difficultés ne sont pas liées au fait que Sacha n'aurait pas compris le système de numération mais plutôt à une difficulté d'organisation dans l'espace de l'ardoise. Cette difficulté peut provenir d'une graphie peu assurée avec un faible contrôle du tracé, car par ailleurs, il réalise cette multiplication correctement. L'addition intermédiaire à la multiplication posée est correcte.

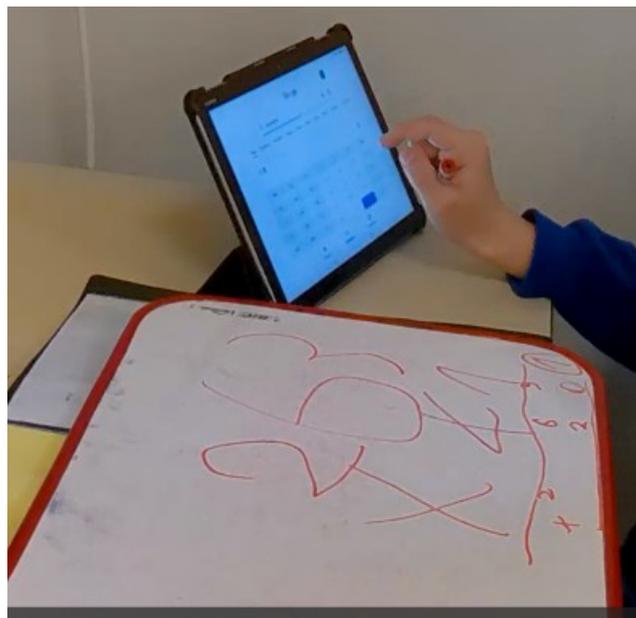


**Photo 10**

La deuxième opération pose les mêmes difficultés en terme de placement des chiffres. Il n'obtient pas le bon résultat. Il passe à la troisième opération.

**Photo 11**

On peut voir sur la troisième opération (photo ci-dessous) que Sacha a des difficultés d'anticipation. Cette troisième opération prend énormément de place sur son ardoise si bien qu'il n'a plus la place d'écrire le résultat. Le faible contrôle du geste graphique a peut-être une incidence. Il réalise l'opération après être revenu plusieurs fois sur le placement des chiffres. Il obtient un résultat incorrect. Il vérifie le résultat sur sa calculatrice. Au lieu, de chercher où se situe l'erreur, il adopte une stratégie de contournement ou *stratégie de coping* (Pelgrims et al, 2021). Il écrit directement sur son ardoise le résultat indiqué sur la calculatrice. Il fait de même pour la deuxième opération. Il efface le résultat obtenu et le remplace par le résultat correct.



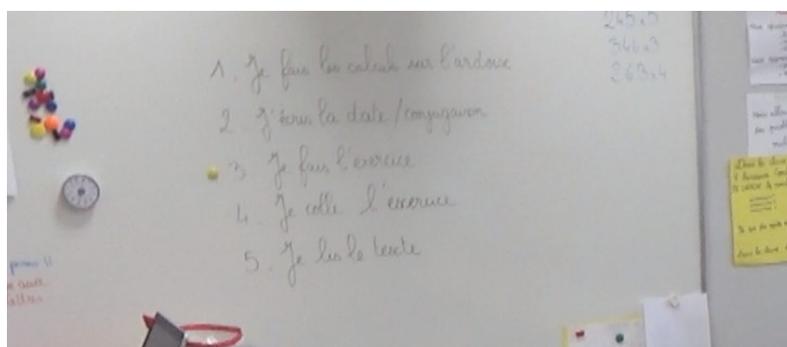
**Photo 12**

Ainsi, Sacha écrit juste les résultats trouvés sur sa calculatrice en effaçant les réponses erronées. Il appelle l'enseignante et lui dit : « *J'ai tout correct.* »

L'enseignante ne vérifie pas : ni la procédure, ni les résultats eux-mêmes, ne confirme pas et lui dit un peu plus tard : « *Tu n'as pas rangé ton matériel.* » Il efface les multiplications et range.

#### 4.2.3.2. Description de l'activité de Sacha en phase 2

Les élèves sont placés en groupe. Chacun des élèves réalise son travail individuellement en suivant le plan de travail inscrit au tableau (voir ci-dessous).



**Photo 13**

L'enseignante se déplace et s'adresse au élèves individuellement. Nous continuerons à décrire ici les interactions qui concernent spécifiquement Sacha.

Ainsi, après avoir réalisé ses multiplications, Sacha rejoint le groupe de CE2, déjà installé, après que l'enseignante lui ait dit :

**Ens :** *Sacha, tu viens.*

Les autres élèves sont à ce moment là au nombre de 5. L'élève Ma se trouve à l'écart et effectue un exercice sur une tablette. Ils sont en train de terminer leurs multiplications. Sacha attend sans intervenir. Il reste debout. Il lève le doigt. L'enseignante lui indique alors qu'il en est à l'étape 2 en lui présentant la chronologie des tâches écrite au tableau :

**Ens** : *Tu en es à l'étape 2.*

Sacha attend. L'enseignante lui dit alors :

**Ens** - *Tu écris la date/conjugaison.*

**Sacha** - *Ah je n'avais pas vu.*

**Ens** - *Bravo tu as lu jusqu'au bout.*

Après avoir écrit la date, il demande :

**Sacha** *C'est quel exercice que je dois faire ?*

Il se réfère pour cela à l'étape 3. Cette étape porte sur la conjugaison des verbes irréguliers au présent de l'indicatif. L'enseignante dit :

**Ens** *Tu as un exercice qui est là.*

La feuille donnée comporte les deux exercices vus au chapitre précédent. Pour rappel, dans le premier exercice, il s'agit d'associer des verbes irréguliers conjugués au présent de l'indicatif avec le bon pronom. Dans l'exercice 2, il est demandé de réécrire des formes déjà conjuguées avec un pronom avec un autre pronom.

Sacha prend l'exercice et lit la consigne tout seul. Il lève le doigt. L'enseignant passe et il lui dit :

**Sacha** *Je n'ai pas compris.*

L'enseignant lit la consigne « *J'entoure tous les verbes qui s'entourent avec le pronom personnel sujet.* »

Il réalise les exercices. Exercice 1, il entoure l'ensemble des mots. Il prélève exclusivement de la consigne l'information : « Entoure » et ne tient pas compte du reste.

Exercice 2, les formes qu'il réécrit sont erronées (sauf la première qui porte sur le verbe être).

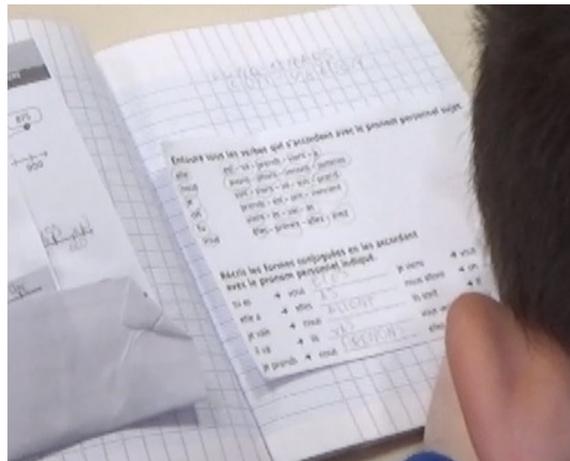


Photo 14

Après avoir interagi avec un autre élève, l'enseignante apporte un étayage au groupe. Elle note au tableau pour chaque item le nombre de verbes à entourer.

**Ens** : Je vous donne un petit guide. Avec le pronom personnel « elle », vous devrez en entourer 4 verbes. Avec le pronom personnel « nous », vous devrez en entourer 4 aussi. Avec « Je » ce sera 3. Avec « on » ce sera 1. Avec « tu », ce sera 3. Avec « vous », ce sera 4. A vous les chercheurs.

Une trace est laissée au tableau. L'illustration de cette trace laissée au tableau correspond à la photo 5 déjà présentée dans la partie précédente que nous présentons à nouveau ici :

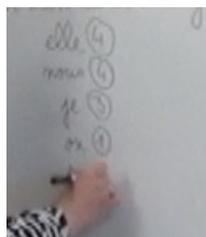


Photo 5

L'enseignante regarde ce qu'a fait Sacha. Il s'ensuit l'échange suivant :

**Ens** Tu vas finir et après je vais te redemander de reprendre ton travail avec les indices au tableau. Avec on, attention. C'est « on va ». Oui il faut utiliser le bon pronom. Je vais me mettre

|              |  |
|--------------|--|
|              | <i>plus près de toi. Ici je te dis tu va pouvoir en entourer 4 et non pas 5. Ici tu vas pouvoir en entourer 4 également. Ici tu vas en entourer 3 également.</i> |
| <b>Sacha</b> | <i>Mais je n'avais pas compris.</i>  |
| <b>Ens</b>   | <i>Je laisse un peu chercher au début. Les indices, ils arrivent ensuite. Maintenant que tu as les indices, tu vas pouvoir te corriger.</i>                      |
| <b>Sacha</b> | <i>Comment je peux faire pour retirer les ronds que j'ai déjà faits ?</i>  |
| <b>Ens</b>   | <i>Avec quel crayon tu es ? Donc la solution pour effacer ?</i>  |
| <b>Sacha</b> | <i>Une gomme.</i>  |
| <b>Ens</b>   | <i>- Parfait.</i>  |

L'enseignante repasse un peu plus tard et lui dit :

|            |   |
|------------|---|
| <b>Ens</b> | <i>Tu vas d'abord corriger ça. Tu vas corriger là où il faut.</i> |
|------------|---|

Elle repasse et lui dit :

|            |  |
|------------|--|
| <b>Ens</b> | <i>Très bien.</i>                          |
| <b>Ens</b> | <i>Ou bien tu barres. Pas de problème.</i> |

Il lève le doigt. L'enseignant regarde son travail :

|            |   |
|------------|---|
| <b>Ens</b> | <i>C'est bon. Ensuite tu en es là. Je colle l'exercice.</i> |
|------------|---|

Alors que Sacha est avec la colle et essaie d'enlever des résidus de colle au niveau de l'ouverture, l'enseignante lui dit :

**Ens** Ça gêne ça ? Allez, c'est bon. On ne va pas faire le ménage de la colle, Sacha. Tu l'ouvres et tu colles ton travail. Il y a beaucoup trop de choses à enlever. Tu vas pouvoir le faire tout à l'heure quand tu auras fini ton travail pendant la récréation mais là tu utilises la colle. Utilise-la. Très bien.

L'enseignante s'adresse à deux élèves :

**Ens** Les filles, ensuite il va falloir coller « prendre », « venir » et « dire ».

Les deux élèves sortent leur cahier de leçon. Pendant ce temps, Sacha colle ses exercices. La consigne lui est ensuite donnée individuellement :

|              |   |
|--------------|---|
| <b>Ens</b>   | Regarde Sacha Je colle dans mon cahier de mémo. Prendre et venir. Quel est ton cahier de mémo toi ? |
| <b>Sacha</b> | Le porte vue noir.  |
| <b>Ens</b>   | Très bien excellent.  |
| <b>Sacha</b> | Qu'est-ce que je dois coller ?  |
| <b>Ens</b>   | Tu dois coller ça : prendre et venir.   |

Les verbes prendre et venir lui sont donnés. Il attend. Il demande :

|              |   |
|--------------|---|
| <b>Sacha</b> | C'est que comment on colle ? Où on colle ?                |
| <b>Ens</b>   | Donc c'est de la conjugaison, on les colle derrière. Ici. |

Il demande :

|              |                            |
|--------------|----------------------------|
| <b>Sacha</b> | Est-ce qu'on colle ?       |
| <b>Ens</b>   | Tu lis ta consigne, Sacha. |

Il colle.



**Photo 15**

L'enseignante lui dit :

**Ens** *Maintenant tu en es là Sacha: je me corrige. Cela veut dire qu'avec ça, tu va corriger cet exercice là. Je me corrige au crayon vert.*

L'enseignante attend que les élèves utilisent leur mémo pour corriger le deuxième exercice. Sacha continue de jouer avec les résidus de colle séchée sur le pot de colle. L'enseignante lui dit :

**Ens** *Tiens, on passe à autre chose.*

Elle lui donne une autre colle.

**Ens** *Crayon vert. Je corrige. C'est parti.*

**Sacha** *Qu'est-ce que je dois corriger ?*

Elle lui montre le deuxième exercice et lit :

**Ens** *Vous êtes. Comment on va écrire vous êtes dis-moi. Bravo tu avais juste.*

**Sacha** *J'avais juste à rajouter un trait.*

**Ens** Et bien fais-le. Non non crayon vert, j'ai mis. Parfait. Verbe aller. Attention elles, c'est pluriel. Elles vont.

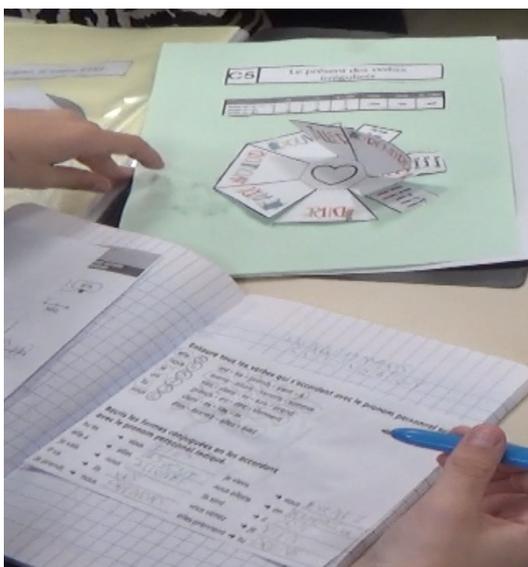
**Sacha** Il y a pas de elles sur le mémo.

**Ens** Oui mais il y a ils. Du coup j'écris vont. Au crayon vert.

Sacha corrige ses erreurs avec son mémo. L'enseignante lui dit :

**Ens** Oui tu cherches. Il se corrige et tout. C'est bien.

La photo ci-dessous montre Sacha en train de se corriger :



**Photo 16**

Sacha s'adresse à l'éducatrice alors présente dans la salle.

**Sacha** Du coup c'est bon ? Parce que ce n'est pas la même chose.

**Éducatrice** Non là, c'est vous.

**Sacha** Ah ! Je me suis trompé.

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Éducatrice</b> | <i>Tu arrives à comprendre quand tu fais des corrections comme ça ? Prends du blanco.</i>  |
| <b>Sacha</b>      | <i>Je vais faire le z par dessus.</i>  |
| <b>Éducatrice</b> | <i>Si c'est bon . Tu as tout bon là mais c'est juste ton écriture. Les terminaisons des lettres muettes mais sinon c'est très bien. Là c'est le verbe être. Regarde.</i> |
| <b>Sacha</b>      | <i>Du coup c'est bon ?</i>   |
| <b>Éducatrice</b> | <i>Non regarde là c'est un il. C'est un il sans s.</i>   |
| <b>Sacha</b>      | <i>Parce que ce n'est pas la même chose là ce qui est écrit.</i>   |
| <b>Éducatrice</b> | <i>Non c'est pas bon. Pourquoi tu n'as pas je, tu, il. C'est quel temps ? Ah oui d'accord, c'est bizarrement fait. Ok bien c'est ça.</i>                                 |
| <b>Sacha</b>      | <i>Ah ce n'était pas sont ou est.</i>  |
| <b>Éducatrice</b> | <i>A ton avis, c'est un pluriel ou un singulier là ton il ? A ton avis là ton il ?</i>   |
| <b>Sacha</b>      | <i>Un singulier. Donc il est. Très bien. E-S-T.</i>  |
| <b>Éducatrice</b> | <i>C'est bon. Ouha très bien. Super.</i>   |
| <b>Sacha</b>      | <i>Je fais quoi maintenant que j'ai tout fini.</i>   |

#### 4.2.4 Une analyse didactique de l'activité de Sacha à l'aune de la dialectique contrat/milieu

Sacha adopte une attitude d'élève : il reste assis, suit la succession des activités listées au tableau, gère son matériel et lève le doigt si besoin.

En phase 1, il ne rencontre pas de difficultés dans la réalisation des multiplications : la procédure est acquise et le calcul semble assuré. Nous sommes là dans des exercices d'entraînement. Le contrat est déjà là : l'élève dispose des compétences attendues. La difficulté est d'ordre organisationnel (anticipation dans le placement des nombres) et fonctionnel (difficulté de praxie) si bien qu'il perd du temps dans la réalisation de la tâche, peut faire des erreurs, finit par se lasser.

L'enseignante n'agit pas sur le milieu en proposant à Sacha un étayage qui permettrait d'avoir une action sur les difficultés organisationnelles et/ou de graphie et lui permettre de la sorte de gagner en efficacité.

En effet, ce qui est visé ici par l'enseignante ne semble pas être la situation d'enseignement en elle-même : elle ne vérifie pas les réponses de Sacha, ne demande pas ce qu'il a déjà appris (contrat) et elle ne lui signifie pas les attendus (milieu). Sacha reste sans validation effective de ses acquis par l'adulte.

Dans cette première phase, on peut questionner l'action de l'enseignante. Elle ne définit pas la situation. Il n'y a pas de rappel de ce qui s'est vu avant. La situation est directement dévolue à Sacha via une trace écrite au tableau. On ne note ni régulation, ni institutionnalisation. On peut questionner dans ce contexte le sens que Sacha donne à ce qu'il fait : pour quoi le fait-il ? Pour qui le fait-il ? Pour apprendre quoi ?

- En phase 2, les élèves sont amenés à réaliser un exercice de conjugaison. Ici encore la situation est, comme nous l'avons vu, directement dévolue aux élèves sans qu'il y ait eu rappel de ce qui s'est fait précédemment. A aucun moment n'est dit que les exercices portent sur la conjugaison des verbes irréguliers au présent de l'indicatif. Ils doivent suivre l'étape 3 du plan de travail où est juste écrit : « conjugaison ». Ils ne savent pas à quel temps ils vont devoir conjuguer, pourquoi ils le font, ce qu'ils apprennent. Il n'y a pas de rappel de ce qui a été vu et du déjà là des élèves (contrat). Le milieu reste tout aussi opaque si bien que Sacha dit : « Je n'ai pas compris. » Il est amené à faire pour faire. Il ne retient d'ailleurs de la consigne que « Entoure » et de fait, il entoure tous les mots de l'exercice 1. L'enseignant lui dit de ne pas entourer tous les mots mais d'utiliser des indices : Sacha doit tenir compte du nombre de mots qu'il doit entourer à chaque ligne. Cet étayage ne porte pas sur le savoir lui-même. La stratégie donnée par l'enseignant n'est pas liée au savoir (la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif). C'est un indice qui est juste censé amener les élèves à donner une réponse correcte par une élimination des formes incorrectes.

Par ailleurs on ne relève, aucune confrontation des réponses entre les élèves. La correction se fait de façon superficielle par l'enseignant qui circule entre les élèves. Elle dit à Sacha : « *Très bien.* » sans vérifier véritablement les réponses. Sacha a fait son travail sans que l'on sache véritablement pourquoi il l'a fait et ce qu'il en a compris. Les élèves passent directement au deuxième exercice.

L'enseignante leur demande d'utiliser leur « mémo » qui comporte l'ensemble des verbes irréguliers conjugués afin de corriger le deuxième exercice. L'attendu supposé est que les élèves soient en capacité d'utiliser un outil pour s'auto corriger. Or la façon dont cet outil fonctionne ne leur est pas explicité si bien que Sacha est en premier lieu perdu dans son utilisation. Il essaie de vérifier si ce qu'il fait est « correct ». D'abord auprès de l'enseignante puis auprès de l'éducatrice. A chacune des étapes, il essaie de respecter une forme de contrat scolaire implicite : on donne les bonnes réponses. Il ne questionne pas les enjeux d'apprentissage mais essaie d'une façon ou d'une autre d'obtenir la bonne réponse.

#### 4.2.5. Une analyse de l'activité de Sacha du point de vue de l'autorégulation

En phase 1, il n'y a aucune tentative d'hétérorégulation de la part de l'enseignante qui permettrait à Sacha d'élaborer des stratégies par des feedbacks professoraux. On aurait pu imaginer des retours du professeur du type : « Nous sommes en train d'apprendre à poser des multiplications. Peux-tu me rappeler à quoi sert la multiplication ? Comment fait-on pour faire une multiplication ? Rappelle-toi que c'est important de bien placer les chiffres pour ne pas se tromper. Comment doit-on placer les chiffres pour être sûr de ne pas tout mélanger ? Veux-tu d'abord essayer sur l'ardoise ? Si tu vois que c'est trop difficile de placer les chiffres sur l'ardoise correctement, je peux te donner une feuille plus grande ? Veux-tu que dans un premier temps je délimite les espaces sur la feuille pour que tu puisses repérer où placer les chiffres ? As-tu besoin d'un tableau de numération pour te rappeler de comment on place les chiffres ?... »

Ce type de questionnement aurait permis à Sacha d'élaborer des stratégies et d'agir par autorégulation sur des stratégies exploratoires explicites (planification et anticipation des moyens mis en œuvre), les stratégies socio-communicatives d'attention conjointe, les stratégies motivationnelles et les stratégies d'évaluation.

De la même façon, en phase 2, la situation d'enseignement reste réticente si bien que Sacha n'est pas placé en situation d'identifier l'objectif, le sens et la finalité de l'attendu. Il est alors compliqué pour lui d'élaborer des stratégies véritablement en lien avec ce qui est censé être enseigné. On peut faire l'hypothèse que l'enseignante convoque ici l'autorégulation de l'élève au travers d'une liste de tâches chronologiques que les élèves doivent effectuer de façon autonome.

#### 4.2.6 Des systèmes didactiques désolidarisés entre la classe de référence de Sacha et le DAR

Sacha est scolarisé dans une classe de CE2, sa classe de référence. Les apprentissages fondamentaux s'effectuent toutefois dans la salle du DAR avec l'enseignante surnuméraire. Le système didactique principal est le DAR et n'est donc pas sa classe de référence. Et le DAR, selon les prescriptions institutionnelles, devrait être un système didactique auxiliaire.

En effet, les formes que peut prendre l'articulation entre ces deux systèmes que sont la classe de référence et le DAR sont au nombre de trois (Toullec-Théry et Tremblay, 2020). Ici, nous sommes dans une configuration où les systèmes sont désolidarisés : il n'y a pas de relation (ou peu) entre les apprentissages effectués dans la classe et ceux dans le DAR. Les deux systèmes évoluent en parallèle.

Les entretiens semi-directifs attestent que les enseignants envisagent que Sacha suive les programmes du CE2. Toutefois l'analyse de cette situation montre une déconnexion des objets d'apprentissage entre sa classe de référence et le DAR. En effet il s'agit dans les faits, que Sacha travaille dans la salle du DAR des aspects essentiellement motivationnels. Selon les enseignants, cette manière de faire permettrait qu'il soit ensuite en mesure de revenir dans sa classe de référence (CE2). Dans cette configuration, il n'est alors pas nécessaire d'articuler la classe et le DAR. Le risque pourtant, que l'on peut supposer, est alors que, lorsque Sacha retournera dans sa classe de CE2, il aura perdu de vue ce qui s'y est fait (à cause d'une discontinuité des temps didactiques). Sacha n'est en effet pas sollicité sur les mêmes apprentissages que les élèves de CE2 et n'est donc pas engagé à participer à des éléments du programme essentiels et se retrouve en marge alors qu'il dispose par ailleurs des moyens cognitifs pour apprendre. Il lui sera d'autant plus délicat de donner du sens aux apprentissages dans la mesure où il en perd le fil. Pourtant l'intérêt que les élèves portent au savoir joue un rôle de levier, les motive à autoréguler leurs pensées, leurs affects, leurs émotions (Pelgrims et al, 2021). On peut donc questionner la façon dont la motivation de Sacha est envisagée par les différents professionnels (enseignants et personnels médico-sociaux). En effet, nous avons montré que l'attention à Sacha ne se construit pas en relation avec les apprentissages. On peut supposer qu'elle est pensée à l'aune de ce que Sacha donne à voir du côté de l'attitude. Ce qui est invoqué dans le discours des enseignants, c'est ce que l'on pourrait nommer la mise au travail. Or peut-on dire que Sacha est « au travail »?

#### 4.2.7. La question de la différenciation pédagogique

« La pédagogie différenciée se définit comme « un principe et une pratique qui préconisent que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves significatives de la réussite de leurs apprentissages (Legendre, 2005, p 417). La différenciation n'est donc pas une simple méthode d'enseignement. Elle est une pédagogie centrée sur l'apprenant qui propose un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes itinéraires »(Przesmycki, 2004, p10) » (Toullec-Théry et Tremblay, 2020, p 105)

Le travail des enseignants revient à adapter la situation d'apprentissage à la diversité des élèves. Les obstacles rencontrés par Sacha sur le plan des apprentissages portent principalement sur le passage à l'écrit. La tablette est pensée comme un élément facilitateur : il est invité à recopier les mots de la dictée sur E-primo. Les autres supports proposés (pour les multiplications et pour les exercices de conjugaison) ne sont quant à eux pas adaptés, c'est-à-dire modulés ou modifiés pour les rendre plus accessibles à Sacha.

La présence dans le DAR de Sacha aurait pourtant pu se justifier en envisageant avec lui des modalités d'actions afin qu'il puisse passer à l'écrit de façon plus aisée par une aide à l'adaptation des supports mais aussi par la mise en œuvre de formats d'exercices spécifiques. Des objets, co-construits avec lui, à la fois matériels et symboliques, auraient pu migrer de la salle du DAR vers sa classe. Cela aurait pu permettre d'agir sur les stratégies motivationnelles, de l'inscrire dans une dynamique de progrès, de le rendre acteur de ses apprentissages et ainsi, de le remobiliser dans sa classe de référence.

#### 4.2.8. Synthèse de la partie sur l'activité de Sacha

L'environnement qui est proposé à Sacha dans le cadre du DAR est fruste, dans les sens où on note peu d'étayages de la part de l'enseignant, peu d'interactions avec ses pairs, mais aussi peu d'aménagements des situations d'enseignement-apprentissage .

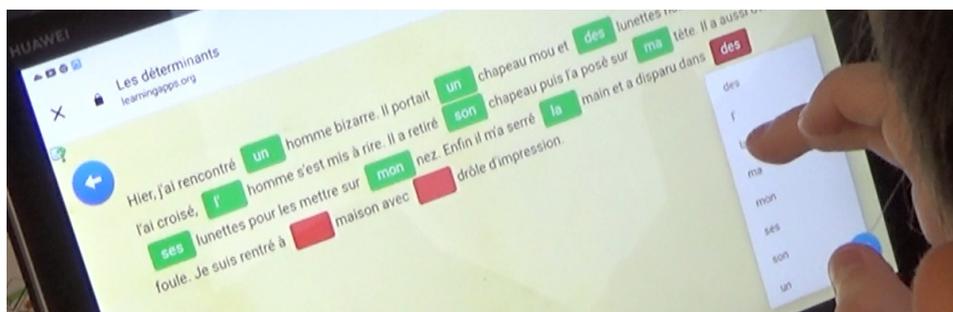
Son placement dans la salle (phase 1) se situe dans un angle de la salle si bien que les interactions sont limitées. Sacha est un enfant avec autisme. La réception des stimulations sensorielles chez les enfants avec autisme comporte effectivement des singularités qu'il est nécessaire d'appréhender (Lussier et al, 2018). On voit effectivement ici l'application des professionnels à rendre

l'environnement de Sacha « apaisé » par un emplacement dans l'espace lui offrant peu de stimulations. L'extrait ci-dessous montre la prégnance de ces enjeux dans les choix faits :

|     |  |
|-----|--|
| CH  | <i>Alors, quelle est la plus-value pour que les élèves soient dans la salle du DAR et non dans leur classe ?</i>   |
| ESD | <i>Ouais. Donc moins de bruit.</i>   |
| CH  | <i>Moins de bruit ouais.</i>   |
| ESD | <i>Moins de stimulation donc heu auditive mais aussi visuelle.</i>   |
| CH  | <i>D'accord.</i>   |
| ESD | <i>Moins de heu on essaie qu'il y ait moins de mouvement. Il y a du monde parfois au fond mais heuu du fait qu'il soit à proximité de l'enseignant, physique. Moi je peux plus vite les interpeller.</i>                       |
| CH  | <i>D'accord.</i>   |
| ESD | <i>Je peux les recentrer. On peut faire aussi une guidance physique. Heuu l'élève TSA il a besoin parfois d'être stimulé physiquement pour se mettre au travail. Donc on peut faire plus facilement une guidance physique.</i> |

Cependant, s'adapter aux particularités sensorielles de l'enfant revient-il nécessairement à une privation d'étayage sur les situations d'apprentissage elles-mêmes ? Au delà de son emplacement effectif dans l'espace du DAR, Sacha se retrouve donc placé dans une forme d'isolement avec peu d'interactions. Les situations d'apprentissage ne lui sont pas explicitées. On peut questionner la place qui lui est laissée en tant qu'apprenant, acteur de ses apprentissages. On assiste à une forme de privation de tout enjeu pédagogique. Sacha semble là, débarrassé de toute exigence en terme d'apprentissage alors qu'il est par ailleurs reconnu comme un « bon élève ». Il s'est bien saisi de cet implicite car il fait sans questionner, adopte l'attitude requise, fait preuve d'une apparente attitude d'élève et tente d'obtenir les « bonnes réponses ». Dans l'incapacité de mettre du sens, il fait pour faire (il entoure par exemple tous les mots de l'exercice 1 de conjugaison), ou il adopte des stratégies de contournement ou d'évitement de la tâche (il écrit les résultats des multiplications trouvés avec la calculatrice et dit à l'enseignant : « Tout est correct. »). Pelgrims et al (2021)

nomment ce phénomène, qui est fréquemment repéré chez les élèves avec BEP dans les dispositifs d'aide, « stratégies de coping ». Ces « stratégies de coping » ne sont pas isolées. Nous avons pu repérer d'autres moments où Sacha paraît éviter la confrontation avec la tâche et trouve des stratégies pour obtenir facilement « la bonne réponse ». Par exemple, alors qu'il devait trouver les déterminants adéquats dans un texte lacunaire sur E-primos, il trouve le moyen de récupérer directement les « bonnes réponses » en activant le correcteur automatique du logiciel :



**Photo 17**

Une analyse de surface pourrait faire dire : « Sacha triche » mais triche t-il vraiment ? Quand il dit à son enseignante « Tout est correct » en ayant noté le résultat donné par la calculatrice à ses multiplications, est-il véritablement conscient que ce n'est pas cela qui est attendu de lui tant les enjeux des situations d'apprentissage lui sont peu explicités. Le contrat tacite pour un élève de cet âge, dans ce contexte, n'est-il pas d'obtenir la bonne réponse ? On constate d'ailleurs la prégnance de cette préoccupation chez lui quand il pose à deux reprises à l'éducatrice cette question: « Du coup c'est bon ? » ou quand il s'applique à corriger ses erreurs en demandant comment il pourrait effacer « tous les ronds ».

L'autorégulation se place du côté des stratégies de l'apprenant or les situations telles que nous les avons observées, semblent l'en éloigner. Une situation d'enseignement-apprentissage émancipatrice (Toullec-Théry et Marlot 2013) lui permettrait de faire explicitement l'expérience des enjeux de savoir portés par les situations d'apprentissage, donnerait aux différentes expériences une cohérence commune car elles relèveraient d'un même but par une explicitation des règles des prochaines expériences et le relirait au temps didactique de la classe. Dans ce contexte, Sacha ne vit pas une véritable « expérience avec le savoir » (Toullec et Marlot, 2013) : il répond à une demande implicite tacite qui est celle de donner des réponses adéquates dans une attitude requise.

« L'élève fait « comme si » les signes extérieurs de la réussite (produire une réponse orale ou écrite) étaient assimilables à des réussites en terme d'apprentissage. Nous avons vu que la reproduction de cet effet de leurre peut conduire à l'accentuation du phénomène de différenciation didactique passive et à terme à l'exclusion de l'intérieur de ces élèves les plus fragiles. » (Toullec-Théry et Marlot, 2013)

Les tâches proposées à Sacha sont décrochés de ce que J.Santini (2021) nomme les capacités épistémiques qui désignent les enjeux d'apprentissage. La conjugaison des verbes se fait par exemple en dehors d'une lecture d'un texte ou d'un projet d'écriture qui auraient pu faire percevoir à Sacha les enjeux sous-jacents. Il s'agit d'appliquer des règles de conjugaison non mises en situation. Les tâches sont mécaniques. Sacha ne peut « identifier les enjeux cognitifs et les objets de savoir se situent sur un registre de travail immédiat, sans que le travail transforme, déplace, reconfigure les objets, même non consciemment, pour permettre les apprentissages » (Bautier, 2016, p8). Le jeu didactique n'est pas situé dans un jeu épistémique. Or il paraîtrait nécessaire, afin que Sacha puisse récupérer la motivation qui lui manque, de redonner « le sens du jeu » (Sensevy, 2011) c'est à dire :

« ...enseigner des savoirs qui ont un passé et un avenir. Perdre le « sens du jeu » revient pour l'élève à être, d'une certaine manière, « sans passé » (oubli de la question à laquelle est censée répondre la situation d'apprentissage) et « sans avenir » (méconnaissance de la finalité des actions engagées). Sans contraintes et sans but, l'élève erre dans un présent sans cesse recommencé. Abandonner la fragmentation extrême des tâches qui fait perdre de vue à l'élève le but de son action et réduire l'éclatement des temps de l'aide pourrait contribuer à remettre l'élève en mouvement, dans un continuum d'expériences. » (Toullec-Théry et Marlot, 2013, p51)

Nous avons vu que le DAR et la classe de référence sont deux systèmes désolidarisés. Ainsi Sacha est déconnecté de son espace social de référence qui est la classe de CE2. Par ailleurs, la réunion de supervision nous informe du manque de formalisation auprès de Sacha des raisons de sa présence en salle du DAR. Les professionnels évoquent le défaut d'explicitation et de planification. Le protocole de retour en classe n'est pas non plus pensé en amont. Cette absence de formalisation n'est pas sans questionner le sens que Sacha peut donner à sa présence dans le DAR et questionne la stabilité de l'environnement qui lui est proposé. Pelgrims et al (2021) montrent la nécessité de points de repère stables dans la mise en œuvre des stratégies autorégulatrices. De plus, organiser l'aide pour un élève nécessite des anticipations qui invitent à des coopérations

entre les professionnels (Toullec-Théry et Tremblay, 2020). Ainsi peut-on conclure que cette externalisation en salle du DAR rime avec une délégation (Toullec-Théry et Tremblay, 2020) ? Et la délégation de cet élève l'exposerait à un enseignement de moindre exigence ce qui pourrait revenir à sa relégation (Toullec-Théry et Tremblay, 2020; Toullec-Théry, 2015) ?

Afin de conclure et de placer cette analyse à l'aune de l'autorégulation, nous reprendrons ce passage de Tardif (2007) :

« Dans les classes qui suscitent un haut degré d'autorégulation, les élèves sont engagés dans des situations d'apprentissage complexes et ouvertes. Ces situations leur offrent des choix et des défis et elles requièrent qu'ils portent un jugement évaluatif non seulement sur leurs travaux, mais également sur ceux de leurs pairs. Ces auteurs poursuivent en insistant sur le fait que, dans ces classes, les enseignants fournissent tout le soutien nécessaire afin que leurs élèves acquièrent en contexte les connaissances du domaine et les connaissances stratégiques requises pour assumer d'une manière autonome la situation d'apprentissage en question, afin qu'ils effectuent les choix appropriés et qu'ils accroissent leur compétence dans la réalisation de tâches complexes. En revanche, Perry et VandeKamp (2000) mentionnent que, dans les classes qui suscitent peu d'autorégulation, les élèves sont engagés dans des activités simples et fermées qui, en règle générale, sont centrées sur le développement de connaissances procédurales spécifiques ou de skills. De plus, dans ces classes, l'évaluation des progrès et des apprentissages relève de la responsabilité exclusive de l'enseignant. Catégoriquement, l'on pourrait conclure que les situations d'apprentissage contextualisantes sont les seules qui puissent susciter et soutenir le développement de l'autorégulation des élèves et des étudiants. » (Tardif, 2007, p 26).

Ainsi, nous avons montré que les enseignants ont une vision parcellaire de l'autorégulation. Elle est principalement associée à la gestion des comportements car c'est ce qui se donne à voir concrètement du côté de l'équipe médico-sociale.

Par ailleurs l'espace DAR, que les professionnels nomment CLAR (classe d'autorégulation), est devenu l'espace didactique principal pour des élèves avec TSA mais aussi pour d'autres qui ont été repérés à BEP. Les situations d'apprentissage dans l'espace DAR nous sont apparues comme dépossédées de tout enjeu didactique. Elles sont déconnectées des classes de référence de ces élèves. L'activité de l'élève Sacha en salle du DAR montre un panel de tâches simples où l'enjeu n'est plus du côté des apprentissages mais du côté du « bon comportement ».

Qu'est-ce qui peut engendrer une telle mise en œuvre ? Qu'est-ce qui légitime ces manières de faire ? Quel travail collectif mène à ces décisions ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous allons analyser le discours des professionnels dans le cadre des différentes réunions professionnelles.

## 5. Analyse des réunions des professionnels

Nous allons ici analyser trois temps de réunion institutionnalisée auxquels nous avons assisté en tant qu'observateur. Ces réunions ont été enregistrées et transcrites. Il s'agit de la réunion de l'équipe médico-sociale, la réunion de supervision qui s'est déroulée sur une journée complète et le conseil des maîtres. La chronologie de ces réunions revêt une importance car elles sont articulées : les unes ayant un impact sur les autres.

### 5.1 La réunion de l'équipe médico-sociale.

Cette réunion rassemble l'ensemble des professionnels de l'équipe médico-sociale : les deux éducatrices, la psychologue, la psychomotricienne, la chef de service de l'équipe.

L'enseignante en surnuméraire était présente ainsi que la directrice de l'école qui était venue ce jour là de façon exceptionnelle et qui est arrivée en cours de réunion.

La chef de service annonce au fur et à mesure l'ordre du jour et anime la réunion.

Cette réunion se découpe en plusieurs phases. Les différents points abordés sont soit organisationnels, informationnels, soit décisionnels. Ces trois catégories nous ont permis d'effectuer un découpage de cette réunion et de dresser une typologie des thèmes abordés. Nous les avons recensés dans le tableau ci-dessous.

Nous avons ensuite prélevé des extraits qui nous ont semblé significatifs des relations entre les acteurs.

#### 5.1.1 Vue synoptique de la réunion médico-sociale

Dans le tableau ci-dessous, nous avons catégorisé l'ensemble des thèmes abordés lors de cette réunion dans trois catégories : points abordés d'ordre organisationnel, informationnel ou décisionnel.

| Phase | Thème  | Catégorie                   |
|-------|--|-----------------------------|
| 1     | Planification de la réunion de la supervision et du conseil des maîtres  | Organisationnel             |
| 2     | Planification de la réunion d'information sur le DAR et l'autisme à destination des ATSEM de l'école   | Organisationnel             |
| 3     | Bilan du recrutement en cours d'une troisième éducatrice   | Informationnel              |
| 4     | <b>Bilan de l'évaluation scolaire d'un élève d'un IME par une éducatrice pour éventuelle admission dans le DAR</b>   | <b>Décisionnel</b>          |
| 5     | <b>Compte-rendu par la chef de service de la commission avec l'éducation nationale portant sur les critères d'admission dans le DAR.</b>                       | <b>Informationnel</b>       |
| 6     | Bilan sur l'admission prochaine d'un élève du DAR à l'IME  | informationnel              |
| 7     | Bilan sur l'éventuelle admission d'une élève de l'école dans le DAR à la suite d'un entretien par la chef de service avec les parents.                         | Informationnel              |
| 8     | Information sur ce qu'est la PCO (Plateforme de coordination et d'orientation)   | Informationnel              |
| 9     | Bilan sur l'éventuelle admission d'un enfant du SESSAD dans le DAR   | Informationnel              |
| 10    | Demande de précision de la part de la chef de service sur le conseil des maîtres et la réunion de supervision  | Organisationnel             |
| 9     | Demande de précision sur les thèmes à aborder lors de la réunion de supervision  | Organisationnel/décisionnel |
| 11    | Point informationnel sur réunion d'information DAR et UEMA organisée par le service médico-social à destination des chefs de service.                          | Informationnel              |
| 12    | Point informationnel de la chef de service sur ce que la famille d'un élève du DAR doit effectuer comme démarche pour un renouvellement de la notification IME | Informationnel              |

|    |   |                |
|----|---|----------------|
|    | par la MDPH.  |                |
| 13 | Point informationnel sur un échange téléphonique entre la chef de service et les parents de l'élève actuellement hospitalisée en pédopsychiatrie et en cours de réorientation vers un IME.                                  | Informationnel |
| 14 | Point sur la marche à suivre en direction d'une mère avec laquelle est apparu un différend sur le temps de sieste de son enfant : bilan des éducatrices et de la psychomotricienne pour prise de décision et communication. | Décisionnel    |
| 15 | Point sur la demande de renouvellement du dossier MDPH d'un élève.  | Informationnel |
| 16 | <b>Discussion informelle sur la place de chaque acteur</b>  |                |

Ce tableau nous donne ainsi à voir l'ensemble des thèmes abordés lors de cette réunion selon la typologie que nous avons définie. Les phases 4 ; 5 et 15 ont retenu notre attention car elles nous semblent emblématiques de la place des différents acteurs dans le dispositif DAR.

- La phase 4 concerne l'évaluation scolaire d'un élève avant une possible admission dans le DAR.
- La phase 5 porte sur les critères d'admission dans le DAR.
- La phase 15 concerne une discussion informelle (en fin de réunion) entre les acteurs sur la place de chacun dans le dispositif.

Dans les parties à suivre, nous allons analyser ces trois phases.

#### 5.1.2 Analyse de la phase 4 : l'évaluation scolaire de l'élève T

Cette phase traite de l'évaluation scolaire d'un élève nommé T, actuellement scolarisé dans un institut médico-éducatif (IME), et qui a été pressenti par les professionnels de l'IME comme en capacité d'entrer éventuellement dans le DAR à la prochaine rentrée. Une des éducatrices du dispositif DAR est allée à l'IME mener une observation afin d'évaluer son niveau scolaire et la faisabilité du projet. Voici donc un extrait des verbatims :

Tableau : extrait de la réunion médico-sociale

E1 : éducateur

PM : psychomotricien

ESD : enseignant surnuméraire DAR

CS : chef de service

|    |     |  |   |
|----|-----|--|---|
| 1  | E1  | <i>Il est mignon non au niveau comportement d'élève ça va. Il reste assis. Il sait attendre. <b>Après c'est plus au niveau pédagogique. Il fait, je suis pas maîtresse, de la lecture c'est assez global.</b></i>  | Le comportement est rapporté en premier lieu : il est « mignon ». L'éducatrice rappelle qu'elle n'est pas enseignante ce qui sous-entend que les évaluations pourraient être approximatives.  |
| 2  | PM  | <i>Il a quel âge T ?</i>   | L'âge est ramené à la classe fréquentée, tout de suite les maintiens (redoublements) sont signifiés. Il serait le seul élève de 2015. Nous voyons la difficulté pour l'éducatrice de le situer dans une classe d'âge, une classe de référence. Dans ce contexte, l'évaluation scolaire ne peut effectivement être qu'approximative. |
| 3  | E1  | <i>Il est d'âge CE2 fin 2015.</i>  |   |
| 4  | ESD | <i>D'âge CE2 donc l'année prochaine d'âge CM1.</i>   |   |
| 5  | E1  | <i>Oui oui il est de fin 2015. Non il a eu 8 ans en décembre.</i>  |   |
| 6  | ESD | <i>Non il a l'âge de personne chez nous. Lo et So sont de 2014.</i>  |   |
| 7  | PM  | <i>Il a un an de moins que So pardon</i>   |   |
| 8  | E1  | <i>Je l'avais vu fin 2022. Il était en maintien G.S.</i>   |   |
| 9  | ESD | <i>Il est d'âge CE1 cette année. Il est en CE1. Il est en CE1. C'est pour une entrée en CE2.</i>   |   |
| 10 | E1  | <i>Oui c'est ça. Comportement : il y a des petites choses à travailler encore après ils étaient trois jeunes pour trois adultes.</i>   |   |
| 11 | PM  | <i>Ah ouais c'est du un pour un.</i>   |   |
| 12 | E1  | <i>Quasiment. D'habitude ils sont quatre. Ce qu'on a vu aujourd'hui était vraiment pas mal. Après si on le rapporte dans un contexte classe il n'y avait que quatre enfants donc c'était quasiment du un pour un. L'enseignante d'ailleurs fait du un pour un puisqu'elle questionne les enfants chacun son tour du coup s'il vient ici il faut qu'il soit prêt à être dans une classe de 25 voire plus.</i> |   |
| 13 | P   | <i>Il rentre dans les apprentissages ? Il commence à entrer dans la lecture ? L'addition ?</i>   | Indications sur ce que sait faire cet élève, tout en disant que « c'est trop loin », mais on ne sait pas exactement trop loin de quoi puisque le niveau de  |

|    |     |   |   |
|----|-----|---|---|
| 14 | E1  | <i>Oui la lecture ce n'est pas si mal. Il y a beaucoup trop de retard aujourd'hui. On est beaucoup trop loin.</i>   | référence n'est pas explicite.  |
| 15 | P   | <i>Et l'écrit ?</i>   |   |
| 16 | E1  | <i>Il dessine. Il trace. Il fait des ponts pour l'instant. Je pense qu'il sait écrire son prénom mais le graphisme même les points c'est guidé quand même.</i>  |   |
| 17 | ESD | <i>Après ça cela m'inquiète moins car même Sacha il n'écrit pas non plus.</i>   |   |
| 18 | E1  | <i>L'écriture c'est moins grave en soi.</i>   |   |
| 19 | P   | <i>L'enseignement cela dure combien de temps ?</i>  |   |
| 20 | E1  | <i>L'enseignement ils ont 1H non 1H30. Ils font 20 mn d'enseignement travail et 10 minutes de...sur...</i>  | On perçoit ici l'écart entre ce qui se fait en IME du point de vue des temps d'apprentissage et les attentes institutionnelles du DAR : un temps plein à l'école, dans les classes ordinaires.  |
| 21 | CS  | <i>Aujourd'hui il y a un décalage.</i>  |   |
| 22 | E1  | <i>Ah ben oui. Le décalage je pense vraiment. Je pense vraiment qu'il en a sous le pied par contre oui c'est ça car du coup à la fin je ne savais pas quoi dire. J'ai dit par contre cela veut dire que chez nous il rentrerait en CE2. Il serait dans une classe de 25 CE2 et l'un des éducateurs a pu dire de toute façon on a bien eu votre...</i> | L'éducatrice dit à l'équipe (il rentrerait en CE2. Il serait dans une classe de 25 CE2). Ce sont des faits qui ne sont pas vérifiés. En effet, aucun des élèves inscrits dans le DAR ne fréquente une classe à temps plein.   |
| 23 | ESD | <i>Il a été maintenu en G.S donc il rentrera en CE1. Il est d'âge de rentrer en CE2 mais comme il a été maintenu.</i>   | Retour au niveau de classe et à l'adéquation de niveau scolaire.<br>Les compétences précises de l'élève ne sont pas convoquées, mais est discutée le niveau de classe dans lequel il pourrait se retrouver.<br><br>En pointant le décalage scolaire (dont l'évaluation reste approximative), la chef de service fait émerger un facteur décisionnel : son niveau scolaire ne correspond pas à celui du DAR. |
| 24 | E1  | <i>Oui</i>  |   |
| 25 | PM  | <i>Donc là il est en train de faire une année de C.P donc est-ce que c'est déconnant.</i>   |   |
| 26 | E1  | <i>Fin G.S début C.P. Il a un niveau qui serait fin G.S début C.P.</i>  |   |
| 27 | CS  | <i>Normalement il devrait être en CE1 à la rentrée normalement. Aujourd'hui on dit il ne faut pas un écart de plus du cycle dans lequel il est donc là, il est dans un écart d'un cycle. Il rentrerait en septembre sur un CE2 alors qu'il a un niveau G.S alors qu'il est en CE2, il a un niveau G.S.</i>  |   |
| 28 | ESD | <i>Oui mais de toute façon est-ce qu'il a été</i>   | En demandant des précisions sur le bilan cognitif,  |

|    |    |  |   |
|----|----|--|---|
|    |    | <i>évalué par la psy ?</i>   | l'enseignante pointe implicitement le besoin d'une évaluation fiable.   |
| 29 | P  | <b><i>Il a eu un bilan cognitif mais on en a pas su grand-chose apparemment ce n'est pas révélateur de son niveau.</i></b>   | Il y a eu un bilan psy qui ne serait pas révélateur de ses potentialités.   |
|    | E1 | <b><i>Moi à ce que j'ai compris c'est que le bilan est déficitaire mais ils ne sont pas en accord avec le résultat du bilan.</i></b>   |   |
|    | E2 | <i>Il est capable de faire des choses à une certaine condition en fait en s'adaptant mais en milieu ordinaire il n'y a pas tout ça. Il peut effectivement développer des compétences mais dans un cadre sécurisé et en autonomie.</i>  | Il serait capable dans un certain contexte : un cadre sécurisé et en autonomie. Le lien entre le cadre sécurisé et l'autonomie est difficilement perceptible. |
|    | E1 | <i>Ils disent qu'il enchaîne 4 travaux mais effectivement il est devant lui donc au niveau autonomie, il est plus ou moins autonome. C'est après, il reste assis à sa table, il écoute, il déborde de temps en temps au niveau comportement. Cela peut correspondre à chez nous.</i> | Il est relativement « sage » avec des débordements acceptables.   |
|    | P  | <i>Il est encore une fois dans un petit groupe.</i>  |   |
|    | E1 | <i>Oui ce qu'on a vu dans le contexte particulier de l'IME.</i>  | Le contexte particulier de l'IME n'est pas transposable à celui du DAR.   |

Dans cet extrait, nous voyons que l'éducatrice (E1) effectue une évaluation approximative du niveau scolaire de cet élève. Elle éprouve des difficultés à le situer dans une classe d'âge. Elle ne sait pas s'il rentrera en CE1 ou CE2 ou CM1.

Ensuite, elle donne quelques éléments sur son niveau de lecture, mais sans connaître exactement les attendus par rapport à l'âge de cet élève. L'enseignante en surnuméraire tente des rectifications sur son âge et le niveau attendu mais sans qu'elle parvienne à prendre sa place dans le processus décisionnel qui reviendra finalement à l'équipe médico-sociale. L'équipe médico-sociale va estimer que cet élève ne relève pas du DAR.

Ceci peut nous questionner sur la place accordée à ce qui relève du « pédagogique » et de façon générale des apprentissages ? Dans le cadre de la situation de cet élève, qu'est-ce qui fait que l'évaluation relève d'une seule observation de l'éducatrice spécialisée ? Qu'est-ce qui fait que

l'enseignante en surnuméraire n'effectue pas une évaluation scolaire fine et la met en regard avec les attendus du DAR ?

Nous avons pu prélever un autre extrait, cette fois dans le cadre de la réunion de supervision. Il s'agit d'une courte interaction entre une éducatrice et la superviseuse à propos d'une modification de qui évalue les compétences d'un élève :

**E2** : éducatrice

**E1** : éducatrice

**S** : superviseuse

|   |           |  |
|---|-----------|--|
| 1 | <b>E2</b> | <i>Sauf que ça va changer. Ce sera plus à nous de le faire les observations.</i>   |
| 2 | <b>S</b>  | <i>Ce sera à qui ?</i>   |
| 3 | <b>E2</b> | <i>Ce sera à la référente autisme du département, au psychologue, psychologue scolaire, enseignant référent.</i>   |
| 4 | <b>S</b>  | <i>Mais il n'y a personne du médico-social dans cette histoire là ?</i>  |
| 5 | <b>E2</b> | <i>Tout à fait. En fait ça a été décidé en copil, on peut dire, c'est pour qu'une fois qu'ils sont en réunion, en commission d'admission, les profils qui arrivent de chaque dispositif, ils soient neutres.</i> |

La superviseuse s'étonne que le médico-social soit évacué des décisions d'orientation. E2 parle de neutralité de décision. Il y aurait donc à l'avenir un poids décisionnel moindre du médico-social.

Nous pouvons aussi reprendre la phase 4 de la réunion de l'EMS qui en traite :

|   |           |   |
|---|-----------|---|
| 1 | <b>E1</b> | <i>Oui mais à l'école c'est différent pour que ESD elle puisse le voir car finalement, tout ce côté péda, c'est plus difficile pour nous de l'apporter quoi tu vois l'enseignante d'A elle n'adapte rien par exemple finalement, c'est dans ce sens là.</i>   |
| 2 | <b>CS</b> | <i>On ne va pas le faire comme ça du coup on a travaillé les commissions d'admission il y a 8 jours avec l'EN. Il n'y a pas eu du tout au contraire c'est plutôt pour dire le schéma rapide. J'attends de faire un écrit en fait. La référente autisme devait mettre au propre ce qu'on a vu ensemble. L'idée est qu'un enfant, type A, pour qui la famille se questionne sur le dispositif d'autorégulation. Nous, on a proposé une évaluation parce que moi j'ai un peu devancé pour qu'on aille creuser les observations préalables de l'admission ce qu'il n'y avait pas. Donc ça c'est retenu sur l'idée mais ce serait plutôt <b>le psycho scolaire, l'enseignant référent et la référente autisme qui viendraient évaluer au préalable une demande.</b> Là par exemple A un cas concret la maman dit bien équipe SESSAD c'est l'équipe sessad qu'elle questionnait l'autorégul cela pourrait être intéressant. <b>La maman, elle doit porter cette demande à l'enseignante référente qui va venir évaluer avec la psy scolaire un peu plus aussi en terme de et puis (référénte autisme) qui viennent prendre en compte les critères d'admission, l'observer dans la classe si tout de suite ils disaient oui non c'est assez catégorique si il y a besoin</b></i> |

|   |    |  |
|---|----|--|
|   |    | <i>d'éclairage équipe ils reviendront vers nous, ils nous solliciteront pour dire est-ce qu'on peut avoir une évaluation un peu plus fine pour cet enfant là parce qu'on hésite. On pourrait taper dans là sur ce schéma là ensuite les parents font les demandes à la MDPH via l'ESS gevasco demande du DAR envoi du dossier MDPH. La MDPH statue une notification DAR c'est à partir de ce moment là qu'on rencontre les familles ici et qu'on fait l'entretien de liste d'attente c'est à dire moi j'accueille les parents avec le directeur de l'école pendant ce temps là l'enfant il est ici pour un premier lien une première évaluation. De là on positionne sur la liste d'attente et après on passe en commission à la MDPH mais on n'étudiera pas en fait <b>il nous est demandé de ne pas étudier les situations avant d'avoir la notification DAR</b></i> |
| 3 | PM | <i>Mais quand vous parlez de l'évaluation psycho sco et ER et (référénte autisme) c'est au même titre que lors d'une ESS, on évalue l'IME c'est sous quelle forme ?</i>  |
| 4 | CS | <i>Mais en fait aujourd'hui là ce qu'on a proposé dernièrement à aller observer E. à l'école là A. à l'école c'est qu'à un moment donné ce n'est pas juste en ESS ce n'est pas juste lors d'une réunion où on évoque le dispositif ou en tout cas ça peut être dans l'ESS on se dit ben tiens ça peut être intéressant <b>mais ce qui est pas mal c'est d'avoir une fenêtre un petit peu d'observation avec (référénte autisme) pour se dire oui là ça correspond au dispositif là il y a des prérequis qui ne clochent pas et aller plus loin en ESS.</b> Parfois on évoque juste en ESS. L'enseignant elle ne connaît pas le dispositif. Il faut qu'on aille creuser pour aller plus loin. On voit bien que les évaluations il y a besoin d'aller plus loin.</i>   |
| 5 | E2 | <i>Il faut aussi que tout le monde soit neutre à la commission d'évaluation.</i>   |

Nous approchons ici la complexité du processus décisionnel quant à l'admission de nouveaux élèves dans le dispositif. Ce processus encore mal défini questionne le partenariat entre l'établissement médico-social et l'éducation nationale mais aussi celle des acteurs de terrain. De plus, ce processus évolue, se modifie. Nous voyons ici que les enseignants des élèves possiblement concernés par un DAR sont placés en dehors de ce processus : « *L'enseignant, elle ne connaît pas ce dispositif, il faut qu'on aille creuser pour aller plus loin, on voit bien que les évaluations, il y a besoin d'aller plus loin.* » Pourtant les enseignants sont censés renseigner le gevasco avec une évaluation scolaire puis ce document institutionnel est examiné dans le cadre de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) par une équipe pluridisciplinaire pour l'éventuelle notification DAR. Or ici émerge le besoin de rajouter à ce processus une étape supplémentaire qui est celle d'une évaluation ou d'une observation de l'élève, en amont du montage du dossier MDPH, qui viendrait vérifier le profil de l'élève et la conformité de la demande. Cette étape supplémentaire était jusque lors confiée à l'équipe médico-sociale du DAR. On voit qu'il est question d'une reprise en main de l'éducation nationale qui ferait à l'avenir intervenir

d'autres acteurs tels que le psychologue de l'éducation nationale, l'enseignant référent ou l'enseignant référent autisme du département.

L'orientation d'un élève avec TSA vers un DAR s'avère complexe, faisant jouer de multiples institutions qui apparaissent très juxtaposées. Les modifications à venir joueraient vers plus de « neutralité ». Toutefois ce terme de « neutralité » n'est pas explicité. On peut supposer qu'il s'agirait pour les acteurs du médico-social de ne pas se retrouver en position d'être à la fois juge et partie.

### 5.1.3 Analyse de la phase 15

Cette phase concerne un temps d'échange informel en fin de réunion. On y perçoit, comme nous allons le voir, des questionnements de la directrice et de l'enseignante en surnuméraire sur leur place de l'équipe enseignante dans le dispositif.

Cette discussion s'amorce sur la nécessité d'organiser chaque année une ESS pour chaque élève avec autisme.

**ESD** : enseignant surnuméraire dispositif

**CS** : chef de service de l'équipe médico-sociale

**D** : directrice de l'école

|   |            |   |  |
|---|------------|---|--|
| 1 | <b>ESD</b> | <i>On est bien d'accord qu'il n'y a pas d'obligation sauf que nous, au DAR c'est vachement intéressant d'avoir l'ESS comme trace. <b>Parce que les enseignants, je le redis, n'ont pas accès au PP. Au projet personnalisé SESSAD. Donc l'ESS, le gevasco, c'est important qu'il soit bien à jour.</b></i>                      | Ici l'enseignante en surnuméraire pointe la difficulté d'accès au projet personnalisé du SESSAD des élèves avec TSA. Le gevasco serait le seul document accessible. Le gevasco leur permettrait de prendre connaissance du projet de l'équipe médico-sociale pour l'élève. |
| 2 | <b>CS</b>  | <i>Le livret d'inclusion LPI. On devait avoir la présentation en réunion en PCPE CRAI la semaine dernière mais l'enseignant, je ne sais plus, je n'ai pas retenu le nom, un enseignant qui est au CRAI et qui en même temps a déployé (inaudible). Il disait que ce n'est pas en place parce que les logiciels ne sont pas.</i> | La chef de service de l'équipe médico-sociale parle alors du Livret de Parcours Inclusif (LPI) qui est une application destinée aux enseignants et qui permettrait une coordination des actions des différents professionnels en direction de l'élève avec BEP.            |
| 3 | <b>ESD</b> | <i>Moi j'aimerais quand même que cette année il y ait des traces. Donc moi j'ai des traces.</i>   | L'enseignante en surnuméraire insiste sur le besoin d'avoir « des traces » du projet de l'élève.   |
| 4 | <b>D</b>   | <i>C'est important qu'il y ait des ESS tous les ans</i>   | La directrice appuie l'enseignante en  |

|    |     |   |  |
|----|-----|---|--|
|    |     | <i>pour aussi inclure les enseignants. <b>On est quand même vachement excentrés. Donc avoir une réunion avec les parents autour d'une table, je trouve que c'est important.</b></i>   | surnuméraire. Elle dit que les enseignants sont « excentrés » c'est à dire en dehors du dispositif DAR.  |
| 5  | CS  | <i>Ok après c'est à nous <b>de voir la distance avec les enseignants.</b> Le problème est que le temps de réunion, on ne l'a pas ensemble. Parce que sinon, le lundi soir, quand on est en réunion. Pour chaque situation à l'ordre du jour, <b>on devrait avoir la présence d'un enseignant. Sauf que c'est du temps qui n'est pas reconnu. Là sur autre DAR ils ont joué avec les APC. Il n'y a pas de temps d'APC.</b></i> | La responsabilité est renvoyée à l'équipe enseignante qui ne vient pas aux temps de réunion de l'équipe médico-sociale. La chef de service pointe le manque de temps institutionnel. |
| 6  | D   | <i>Ah ! Ils ne font pas d'APC.</i>  |  |
| 7  | CS  | <i>Sauf que l'inspectrice elle a validé ça sur le secteur que le temps d'APC, c'était du temps pour le DAR. Il faut en parler avec l'IEN</i>  |  |
| 8  | CS  | <i>J'ai dit le fait que les enseignantes soient à l'écart de nos réunions mais en même temps la conception du temps n'est pas la même. Si on avait un temps reconnu de réunion, tous les lundis soir, en fonction de l'ODJ, on devrait avoir un enseignant de la classe sauf que le temps, il n'est pas reconnu. A ..., le temps d'APC qui est sur le DAR.</i>  |  |
| 9  | ESD | <i>Là tu ne l'auras pas là-dessus l'IEN.</i>  |  |
| 10 | D   | <i>Je ne sais pas. Elle sort son argent à elle et puis voilà. Il faudrait qu'on calcule le nombre d'heures que l'on fait par rapport à un enseignant lambda.</i>  |  |
| 11 | ESD | <i><b>Parce qu'en vrai, le DAR pour les enseignants ici, je ne suis pas sûre qu'il prenne beaucoup de temps. Je t'ai envoyé un mail.</b></i>  |  |
| 12 | D   | <i>Je ne sais pas. Il y a de l'informel, tu vois, entre 12H et 14H, on discute.</i>   |  |
| 13 | ESD | <i>Oui mais pareil pour les autres enfants.</i>   |  |
| 14 | D   | <i><b>Il faudrait que ce soit instauré, qu'il y ait des temps exprès pour le DAR</b></i>  |  |
| 15 | ESD | <i><b>Ça ce serait vraiment bien. Mais ça fait 5 ans qu'on le dit.</b></i>  |  |
| 16 | PM  | <i>Cela permettrait de freiner je suis sur mon</i>  |  |

|    |     |   |  |
|----|-----|---|--|
|    |     | <i>temps perso, je ne viens pas à la réunion.</i>   |  |
| 17 | CS  | <i>Du coup il faut qu'on enlève des heures ailleurs pour ne pas dépasser les 108.</i>   | Ici aussi est pointé la nécessité d'un temps institutionnel reconnu. |
| 18 | ESD | <i>Moi tous les temps là, je les compte sur mes 108. Alors ben, j'ai explosé mon quota mais...je veux dire, je les compte sur mes 108H.</i>   |  |
| 19 | D   | <i>Tu mets en plus après ?</i>  |  |
| 20 | ESD | <i>En moins du coup. Je suis en moins 10-45. C'est à la moitié de l'année.</i>  |  |
| 21 | E1  | <i>C'est jusqu'en juin ? Du coup tes heures sup ? T'es payée ?</i>  |  |
| 22 | PM  | <i>Cela peut être intéressant qu'une nouvelle personne vienne faire la demande sur un même fonctionnement.</i>  |  |
| 23 | ESD | <i>BINGO !</i>  |  |
| 24 | D   | <i>On fait une réunion pour les élèves. On n'est pas en train de rabacher que le DAR</i>  |  |
| 25 | ESD | <i>Pas que pas que... On fait une réunion sur le fonctionnement. et les emplois du temps. Mais on pourrait se dire mais là quand tu fais ça ça ça, moi j'aurais besoin que.</i>   |  |
| 26 | CS  | <i>sur l'école de l'autorégulation.</i>   |  |
| 27 | ESD | <i>C'est là qu'on échoue parfois dans la com. Heureusement ça va, on s'entend bien. Des enseignants, il y en a, j'ai raté le coach, c'est clair. <b>Parce qu'on a jamais eu le temps de poser les choses. On se dit pas tout ça</b></i> |  |

Cet extrait met en exergue deux points de tension qui se manifestent de façon récurrente dans notre recueil de données :

- Le sentiment du côté des enseignants de ne pas être en mesure de faire ce qu'il faudrait (tdp 1 ; 3 ; 4 ; 11). Dans ce cas spécifique, la directrice et l'enseignante en surnuméraire regrettent la place en périphérie de l'équipe enseignante dans le projet des élèves avec autisme. La directrice dit que les enseignants sont « excentrés » du dispositif (tdp 4). L'ESS qui est un temps annuel obligatoire et institutionnalisé semble de fait requérir une place centrale dans la compréhension que les enseignants ont de la situation des élèves.

- Le manque de temps institutionnalisé qui permettrait une meilleure coordination entre les professionnels. La chef de service de l'équipe médico-sociale regrette le manque de présence des enseignants aux réunions de l'équipe médico-sociale (tdp 5). On voit ici la difficulté d'organisation de temps de rencontre qui ne soient pas juste informels (tdp 11 ; 12 ; 13). Ces considérations sont couplées à un besoin de reconnaissance du travail effectivement accompli.

Analysons à présent ce qui se déroule lors de la réunion de supervision.

## 5.2 La réunion de supervision

Rappelons que supervision est « entendue au sens de supervision des pratiques de l'ensemble des professionnels travaillant en équipe dans le cadre spécifique du DAR. » (Cahier des charges, 2021) Nous allons pouvoir analyser des formes de mise en œuvre de cette supervision.

Ainsi, suite à la réunion de l'équipe médico-sociale, nous avons assisté, toujours en observateur, à cette réunion. Elle était organisée conformément à la demande des équipes médico-sociales et enseignantes. En effet, les acteurs souhaitaient travailler explicitement sur la place et les missions de chaque professionnel dans le dispositif. Nous avons en effet vu apparaître lors de la réunion de l'équipe médico-sociale les questionnements autour de la place de l'équipe enseignante dans le DAR. Nous avons aussi vu que la responsabilité de la scolarisation des élèves avec autisme se situait surtout du côté de l'équipe médico-sociale et de l'enseignante en surnuméraire, ces élèves étant finalement peu dans leurs classes de référence.

Les professionnels, dans le cadre de cette réunion de supervision, ont des attentes précises d'ordre organisationnel. Il s'agit pour eux de caractériser les responsabilités de chacun dans le dispositif DAR. Il ont donc, au préalable de la supervision, adressé une demande à la superviseuse et élaboré un planning pour la journée avec des temps de rencontre en groupe ou en individuel. Le découpage de la journée et les objectifs ont été construits par les professionnels dans un tableau remis à la superviseuse.

Le tableau ci-dessous est celui qui nous a été transmis :

| horaire     | lieu  | adulte     | objectif   |
|-------------|-------|------------|--|
| 8h50-10h00  | rased | Directrice | Échanges par rapport à la direction d'une école d'autorégulation |
| 10h00-10h30 | dar   | Éducateurs | Échanges sur les objectifs prioritaires à fixer                  |

|             |       |                                       |  |
|-------------|-------|---------------------------------------|--|
| 10h30-10h45 | pause |                                       |  |
| 10h45-12h10 | DAR   | Éducateurs et enseignant surnuméraire | Échanges sur les objectifs prioritaires à fixer éducatifs en rapport avec le pédagogique |
| 12h10-13h30 | DAR   | Equipe entière                        | Echanges informels sur le fonctionnement de l'école                                      |
| 13h00-13h30 | rased | Chef de service                       | Rencontre individuelle   |
| 13h30-14h15 | rased | Psychologue                           | Rencontre individuelle   |
| 14h15-15h00 | rased | Psychomotricienne et chef de service  | Rencontre individuelle   |
| 15h00-17h00 | dar   | Equipe DAR                            | Eclairages sur fonctionnements d'équipe  |
| 17h00-18h00 | ?     | Equipe école                          | Echanges et éclairages pour la mise en place du renfo global à l'école                   |
| 18h00-19h00 | dar   | Equipe DAR                            | Eclairages sur fonctionnement d'équipe suite   |

Nous voyons ici, de façon formalisée, que la demande des acteurs concernait la place de chacun dans le dispositif DAR avec une volonté « d'éclairage » sur les missions de chacun. Toutes les réunions prévues n'ont pas pu se tenir. La réunion de l'équipe entière à 12H10 correspondait au temps du repas et n'a de fait pas été enregistrée, les échanges étant sur ce moment totalement informels.

De même, la psychologue, étant absente ce jour là, n'a pas rencontré la superviseuse.

La réunion de 15H-17H ne s'est pas tenue ainsi que celle de 18H-19H. Par contre, celle sur le renforcement global a bien eu lieu en toute fin de journée.

Nous avons fait le choix de prélever dans ce corpus dense les temps qui concernent particulièrement la place de l'équipe enseignante.

Pour cela, nous nous concentrerons sur le temps d'échange entre la directrice et la superviseuse. Une deuxième partie concernera une analyse des échanges entre l'enseignante en surnuméraire, les éducatrices et la superviseuse. Cette analyse sera croisée avec des données que nous avons préalablement étudiées dans les parties précédentes.

### 5.2.1 La réunion avec la directrice

Nous allons analyser cette réunion à l'aune de la méthodologie que nous avons prédéfini : nous nous appuyerons donc sur les catégories de soutien définies par Allenbach et al (2022).

Nous avons ainsi catégorisé les principaux feedback de la superviseuse à l'adresse de la directrice dans un tableau ci-dessous, selon qu'ils sont émotionnels, d'estime, identitaire, instrumental et matériel :

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>Émotionnel</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Comment tu vis toi là ?</i></li><li>-<i>Comment on peut t'épauler ?</i></li><li>-<i>Comment toi tu te sens vraiment ?</i></li><li>-<i>Non il ne faut pas que tu t'épuises.</i></li><li>-<i>Je crois qu'il faut que tu sois indulgente avec toi même.</i></li><li>-<i>Non, c'est cette culpabilité qui te prend le plus d'énergie.</i></li><li>-<i>C'est toi qui t'autoflagelles là avec des bouquets d'orties.</i></li><li>- <i>Cette culpabilité, elle te pèse lourd et pourtant, c'est toi qui l'as mis en place.</i></li><li>- <i>Il y a quand même une grande part où c'est ta façon de voir les choses qui te pousse à être épuisée.</i></li><li>- <i>L'exigence que toi tu as, ce perfectionnisme, qui t'amène à avoir un sentiment d'efficacité bas parce que tu as l'impression que les choses ne sont pas faites mais cela dépend de ce qu'on vise et de ce qu'on regarde.</i></li><li>- <i>Est-ce que les gens finalement ne viennent pas te déposer des choses et que toi, tu es un peu le réceptacle.</i></li><li>- <i>Il ne faut pas que tu portes le poids.</i></li><li>- <i>Il y a la vie réelle et tu as plein de choses à faire réellement donc c'est épuisant mais il y a le regard que tu te portes sur toi même.</i></li><li>- <i>Cette situation (d'un élève pour lequel il va y avoir une information préoccupante) te touche.</i></li><li>- <i>Il y a des choses qui choquent à vie.</i></li><li>- <i>Mais il y a plein de positif aussi.</i></li><li>- <i>Le fait que tu aies un temps de décharge un peu court, cela influence sur ton sentiment de ne pas toujours finir. C'est vrai mais il y a des choses en toi à faire bouger là.</i></li></ul> |
|-------------------|--|

|                     |  |
|---------------------|--|
| <b>D'estime</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toutes ces valeurs que tu portes.</li> <li>- Il faut que tu marques que tu portes les gens qui avancent.</li> <li>- L'équipe doit être très contente d'avoir une directrice comme toi qui a cette vision là.</li> <li>- Regarde tu as l'ensemble de l'équipe qui est derrière toi, qui t'a bien accueilli, qui te fait confiance.</li> <li>- Toi tu mènes l'équipe.</li> <li>- Il n'y a aucun directeur avant toi qui m'a demandé de présenter le projet de renforcement positif.</li> <li>- Tu es quand même aussi assez exigeante avec toi.</li> <li>- L'exigence que toi tu as, ce perfectionnisme.</li> <li>- Ton travail d'enseignante, tu le fais correctement.</li> <li>- Je crois que les autres te voient comme quelqu'un de très investi, de très professionnel.</li> <li>- Est-ce que tu connais l'outil SWOT* ? Un outil comme ça, je vais te le faire et je te le retourne.</li> <li>- Ta force ? Ton envie ? Ton dynamisme ? Ton implication ?</li> <li>- Ton humour, ta bonne humeur, ce sont des forces ça.</li> <li>- Tu es quelqu'un d'assez délicat, tu as des idées à faire passer mais tu génères ça auprès de l'équipe. Tu es délicate, tu n'imposes pas. C'est une force chez toi car les projets tout le monde a l'impression de les porter.</li> </ul> |
| <b>Identitaire</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Votre école, vous mêmes en tant que professionnel, vous avez envie d'avancer sur certains sujets. Et c'est ça qui est chouette chez vous.</li> <li>- Tu porteras ceux qui veulent être dans ce projet (le renforcement global).</li> </ul>  |
| <b>Instrumental</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le rôle du directeur, c'est aussi de dispatcher les tâches. Est-ce qu'il y a des petites choses que tu pourrais déléguer ?</li> <li>- C'est d'accepter aussi de différer.</li> <li>- Tu peux te fixer des petits objectifs, par exemple quelques petits trucs à déléguer d'ici fin février.</li> <li>- Tu te fais deux listes. Quand j'aurai envie, quand j'aurai le temps. Et puis des listes qui sont obligatoires.</li> </ul>  |

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>Matériel</b> | <i>Pour la formation, je vais poser la question à l'inspectrice et à la directrice de l'ESMS car c'est eux qui financent.</i> |
|-----------------|---|

Nous voyons que la majorité de feedbacks sont classés dans les trois catégories de feedback d'estime, identitaire et émotionnel.

Dès le début de l'entretien (Tdp1), la superviseuse questionne la directrice (par une avalanche de questions) sur son ressenti de ce début d'année (rappelons que celle-ci exerce cette fonction pour la première année) :

*« Je voulais que tu me dises comment tu vis, toi là, cette année depuis le début de l'année. Et les fonctions de direction ? Quelle place prend le DAR dans justement toutes tes missions ? Est-ce que c'est clair pour toi ? Est-ce que tu as besoin que l'on revienne là-dessus ? Est-ce qu'il y a une façon dont on peut t'épauler par rapport à ça ? Est-ce que tu rencontres des problématiques ou pas ? Oui voilà comment toi tu te sens vraiment ? Est-ce que tu as déjà le temps de te poser cette question là ? Comment ça va ? »*

Au tdp 9, la superviseuse reformule une demande similaire auprès de la directrice. Cette demande prend cette fois cette forme : *« Est-ce qu'il y a des choses que tu voulais voir par rapport au fonctionnement ? Comment ça se passe l'ambiance dans l'école ? »*

Le fait d'associer par exemple l'ambiance de l'école au fonctionnement mais aussi de demander à la directrice comment elle se sent, engage la directrice dans des considérations qui ne traitent pas à proprement parlé des missions de l'équipe enseignante dans le DAR. Les réponses de la directrice portent essentiellement sur des éléments relatifs à ses ressentis, son sentiment d'efficacité et à sa relation avec une des enseignantes de l'école.

La partie instrumentale relève d'une organisation de travail qui est personnelle à la directrice : Comment elle organise les tâches ? Comment il lui serait possible de faire évoluer son organisation ? Comment elle peut déléguer certaines tâches ?

La superviseuse lui dit par exemple : (tdp 41) *« Je sais que tu as très peu de temps mais quelles sont les petite tâches que tu pourrais déléguer ? Quel est le risque si je délègue ça ? Est-ce que c'est vraiment le job du directeur ? Ou c'est trop risqué de donner ça à une enseignante ? »*

Ou bien (tdp 48) : « ça veut dire que tu pourrais lire tes mails par exemple je te pose la question peut-être le mardi une fois. »

En fin d'échange, la superviseuse lui présente l'outil SWOT qui est un outil managérial. La directrice se montre en effet au moment de cet entretien déstabilisée avec un sentiment d'efficacité bas. L'objectif pour la superviseuse est de faire émerger ses potentialités.

La matrice SWOT (anglicisme) est un outil d'analyse stratégique. Elle combine l'étude des Forces et des Faiblesses d'une option avec celle des Opportunités et des Menaces de son environnement afin d'aider à la prise de décision entre plusieurs solutions possibles. C'est un outil qui contribue à l'étude de la pertinence d'une action future. Le but de l'analyse SWOT est de prendre en compte, pour la prise de décision, à la fois les facteurs internes (outils, ressources, etc.) et les facteurs externes (concurrence, marché, etc.), en maximisant le potentiel des forces et des opportunités et en minimisant les effets des faiblesses et des menaces. (Daubier et Daubier, 2022, p68)

Nous avons ici analysé la réunion de supervision avec la directrice de l'école. Nous voyons que ce temps d'échange ne portait finalement pas sur l'organisation du DAR et la place de l'équipe enseignante dans le dispositif.

Dans la partie à suivre, nous allons analyser un extrait portant sur des préconisations cette fois d'ordre pédagogique par la superviseuse.

### 5.2.2 Analyse d'extraits concernant une mise en œuvre pédagogique

Dans ses objectifs, la supervision doit amener « les professionnels à appréhender le lien entre pédagogie, fonctions exécutives et gestion de classe ». (cahier des charges, 2021)

Nous allons ici étudier un extrait qui provient de la réunion entre la superviseuse, les éducatrices et l'enseignante en surnuméraire.

Nous nous concentrons ici sur la réponse de la superviseuse aux éducatrices et à l'enseignante en surnuméraire quand elles questionnent « les priorités d'axes de travail ». En effet, nous avons repéré, chez les professionnels, cette tendance à déconnecter « le pédagogique de l'inclusif ». Le pédagogique se situerait du côté d'un accompagnement dans le DAR par l'enseignante en surnuméraire et les éducatrices. Tandis que l'« inclusif » se situerait dans la classe de référence ce qui reviendrait pour elles à une forme de renoncement au pédagogique. Cette représentation se

matérialise dans le premier tour de parole de l'enseignante en surnuméraire (ESD) qui est corroboré par l'éducatrice E2 (tdp 2) :

|   |            |  |
|---|------------|--|
| 1 | <b>ESD</b> | <i>Ça va. Là, nos questionnements c'est plus, tu vois, dans nos priorités d'axes de travail. Par rapport aux enfants : qu'est ce qu'on va viser en priorité, même sur du long terme ou sur du court terme? Moi tu vois, la difficulté c'est quand ils sont en difficulté scolaire, est-ce que je vise plutôt l'attitude au travail, ou plutôt vraiment <b>la difficulté scolaire et du coup ben je les retire du groupe et je fais de l'intensif.</b></i>  |
| 2 | <b>E2</b>  | <i>Tu vois, c'est plus, qu'est-ce qu'on priorise ? Tu vois. Le péda ? Le comportement ? Le social ?</i>  |
| 3 | <b>ESD</b> | <i><b>Le fait d'être en groupe. Ou c'est le fait d'être à l'école est ce qu'on promeut ?</b> Bon, c'est un peu des deux.</i>   |
| 4 | <b>S</b>   | <i>En fait, j'entends ces questions là, là, en ce moment, sur des écoles où il serait bon de relancer <b>l'importance de, justement, de l'autorégulation</b>, parce que quelque part, tu vois, même, j'ai demandé à <b>S2</b> (la deuxième superviseuse intervenant sur l'école), je lui dis : <b>est ce que tu arrives à faire bien le lien avec l'autorégulation, les fonctions exécutives, les choses comme ça? Et enfin je me dis c'est encore un challenge pour moi</b>, il faut que même dans mon phrasé, il faut que j'arrive à plus faire le lien parce que sinon on a tendance rapidement justement à séparer un peu le pédagogique du comportemental. Ouais, à vouloir prioriser, à se dire mais qu'est ce qu'on travaille en premier? Et on a aussi souvent tendance à se dire, il faut d'abord travailler le comportemental, oui, pour que l'enfant puisse rentrer dans les apprentissages, il faut que cet enfant, moi, en tant qu'enseignante, je veux qu'il y ait d'abord ça : être assis pour que je puisse travailler une dictée ou des additions avec lui. Non, moi, quand il est, quand il est sous la table, c'est le job des éduc. Pour résumer, oui, je sais qu'ici, vous ne pensez pas tout à fait de cette manière là, je vous connais, mais on revient vite vers des choses comme ça en se disant mais on priorise quoi. <b>Sauf qu'en réalité, si tu sais, tu te recentres sur l'autorégulation, sur les fonctions exécutives, c'est que cet enfant là, il s'autorégule pas assez encore pour pouvoir focaliser son attention, avoir un contrôle d'inhibition par exemple de ses stéréotypes, de ses sensorialités, là je parle des enfants autistes, mais ça peut être d'autres aussi pour pouvoir rentrer dans les apprentissages et aussi est ce qu'on a travaillé sa motivation. Quand il a une motivation assez élevée, que tu joues sur ces renforçateurs là, sur tout ça, l'enfant souvent arrive à focaliser son attention un peu plus, par exemple deux minutes au lieu de zéro sur la table.</b> Et ces deux minutes là, faut s'en saisir pour faire du pédagogique. Ce que je veux dire par là, c'est qu'il faut que de temps en temps, on se rappelle bien qu'on travaille ici majoritairement et <b>dans les classes, mais majoritairement autour des fonctions exécutives et de l'autorégulation.</b> Que l'enseignant d'autorégulation, elle est là <b>pour travailler principalement sur ces notions là</b> : l'attention, le contrôle d'inhibition, la flexibilité cognitive, l'autorégulation qui est tout ça. Elle va travailler ça, cette enseignante et les éduc aussi, sur des quand à chaque fois qu'elle le peut, à travers des supports pédagogiques. Oui, mais quelque part, les maths et le français, c'est une excuse pour venir travailler en profondeur des compétences qui vont leur servir la-bas.</i> |
| 5 | <b>ESD</b> | <i>Oui, je comprends.</i>  |
| 6 | <b>S</b>   | <i>Alors tu vas me dire, une fois que t'as dit ça, t'as tout dit, T'as rien dit hein? Mais c'est comment on fait au quotidien? Il faut se recentrer là dessus parce que ça veut dire que du</i>  |

|   |            |  |
|---|------------|--|
|   |            | <p><i>coup avec les educs ou l'équipe médico-sociale, avec la psychomotricienne et la psychologue dès qu'elle le pourra, c'est de <b>mettre en place des plans d'intervention</b> et de mettre en place et même des fois de poser ouvertement la question entre vous, de jouer le jeu, de dire : <b>quelle fonction exécutive on travaille ?</b> Du coup là par exemple on est en train de travailler, vraiment, la flexibilité, le gamin qui est très rigide, qui veut tout contrôler, qui est dans cette rigidité là même physique. <b>Les éducatrices vont pouvoir travailler à partir d'une augmentation de motivation. Toi, tu vas te saisir de jeux de société, de petits exercices de maths peut-être maths, le fait qu'une opération, on peut la faire de différentes manières. J'ai déjà appris mais oui, mais attends. Tu vas arriver au même résultat.</b> Regarde, c'est rigolo, on va faire autrement aujourd'hui. <b>Ah mais comme il y aura une motivation extrinsèque forte.</b> Donc tu as besoin de tes éduc pour travailler ça, mais tu vas travailler à la fois sur les maths, mais toi, ton cœur de métier, c'est les fonctions exe, mais vous aussi votre cœur de métier c'est les fonctions exe. Le comportement et le pédagogique, c'est presque des conséquences. C'est la partie. Vous souvenez de ce schéma? Je passe, j'essaie de le représenter régulièrement en ce moment. C'est la partie émergée de l'iceberg : le comportement, les émotions, les interactions sociales mais la partie immergée, c'est tout ce qui est fonctions exécutives, autorégulation. Ça fait le pont entre les deux et il faut qu'on arrête de penser parce que ce serait facile de se dire on travaille d'abord sur les comportements. En réalité, les comportements, c'est la conséquence de tout ce travail de fond qui prend du temps, beaucoup de temps.</i></p> |
| 7 | <b>ESD</b> | <i>Non, non, mais ouais.</i>   |

La superviseuse centre son discours sur l'autorégulation au travers du développement des fonctions exécutives (tdp 2). Elle nomme l'enseignante en surnuméraire « l'enseignante de l'autorégulation » à qui elle donne la responsabilité du développement des fonctions exécutives chez les élèves avec le soutien des éducatrices. Ainsi, l'enseignante en surnuméraire se retrouve placée dans une forme de spécialisation : elle est mise en responsabilité du développement des fonctions exécutives des élèves. Nous avons repris ci-dessous les quelques verbatims qui l'illustrent particulièrement :

*« Que l'enseignant d'autorégulation, elle est là pour travailler principalement sur ces notions là : **l'attention, le contrôle d'inhibition, la flexibilité cognitive, l'autorégulation** qui est tout ça. » (Tdp 2)*

*« Du coup là par exemple, on est en train de travailler, vraiment, la flexibilité, le gamin qui est très rigide, qui veut tout contrôler, qui est dans cette rigidité là même physique. Les éducatrices vont pouvoir travailler à partir d'une **augmentation de motivation.** Toi (ESD), tu vas te saisir de jeux de société... » (Tdp 4)*

*« Donc tu as besoin des educs pour travailler ça donc toi ton coeur de métier c'est **les fonctions exe**, mais vous aussi votre coeur de métier, c'est les fonctions exe. Le comportement et le pédagogique c'est presque des conséquences. »*

Se centrer sur l'autorégulation permettrait de ne pas dissocier le comportemental du pédagogique. Or nous avons montré que chez les professionnels de cette école, l'autorégulation s'appréhendait essentiellement du côté du comportement.

Seule effectivement l'enseignante surnuméraire faisait référence à d'autres composantes de l'autorégulation que celles directement rattachées au comportement mais celles-ci étaient éparses. Nous l'avons vu, pour elle, l'autorégulation s'appréhendait aussi du côté des fonctions exécutives tout en étant dissociée du comportement et se mettait en œuvre au travers de la mise en place de « dispositifs » décrochés des classes: ateliers philo...

Ainsi dans son exposé sur l'autorégulation, la superviseuse corrobore avec une approche où il est nécessaire de mener des actions auprès des élèves pour développer les fonctions exécutives. On voit que cette mise en œuvre amène à une délégation du côté de l'enseignante en surnuméraire et décrochée des classes de référence.

Par ailleurs, nous avons vu que les représentations de l'enseignante en surnuméraire sur les fonctions exécutives étaient peu construites. Les fonctions exécutives et l'autorégulation sont des champs conceptuels issus de la psychologie et leur mise en forme, d'un point de vue pédagogique et/ou didactique, demanderait aux enseignants des espaces réflexifs sur les gestes professionnels. La mise en forme concrète n'est ici pas abordée.

Ces énoncés de la superviseuse restent opaques pour les professionnels de terrain. En effet, la question initiale portait sur l'inclusion en classe de référence (où le pédagogique ne pourrait pas être travaillé en raison du comportement) et la réponse donnée porte sur le développement des fonctions exécutives, toutefois sans exemple si ce n'est l'utilisation des jeux. Que signifient tous ces mots sur le plan des pratiques effectives ?

Si l'on se réfère aux pratiques effectives analysées plus haut dans ce mémoire, alors on peut avancer que travailler les fonctions exécutives se traduit chez l'enseignante en surnuméraire par la mise en place de groupes en dehors des classes de référence.

L'éducatrice (E2) fait d'ailleurs part d'un travail satisfaisant dans le DAR et qui ne trouverait pas son corollaire dans les classes. Selon elle, le « transfert » ne s'opère pas en classe. E2 propose donc la mise en place d'un plan d'intervention dont elle ne qualifie pas la nature. Qu'entend-elle par là ?

|   |            |  |
|---|------------|--|
| 1 | <b>E2</b>  | <i>Je pense que c'est <b>des plans d'intervention</b> qui nous manquent. C'est exactement ça. Qu'est ce qu'on. Par contre, le comportement est plutôt bien travaillé, je pense. Je vais rebondir sur autre chose après et sur le péda, le travail il est fait aussi. Après on a les difficultés de chacun des enfants. Du coup ils font, ils nous font sortir de leurs difficultés entre guillemets nos incompétences quoi, à quel moment on n'arrive pas à trouver le bon ?. Oui, le bon canal pour les accompagner. Mais au delà de ça en fait, c'est que avec nous plus la grosse passerelle maintenant là c'est qu'avec nous c'est plutôt installé et la relation se met en place mais en classe, on voit émerger des comportements complètement inadaptés. Il y a en fait ce transfert.</i>   |
| 2 | <b>ESD</b> | <i>Comment on transfère quoi ?</i>   |
| 3 | <b>E2</b>  | <i>Comment on transfère ?</i>  |
| 4 | <b>S</b>   | <i>Alors c'est pour ça que <b>l'idée du plan d'intervention est bonne</b>. Oui, du programme ou de la progression pédagogique, mais on pourrait mettre là dedans. En fait, moi ce que j'aimerais, c'est que vous passiez à une façon de réfléchir vos interventions, parce que c'est ce que vous faites déjà vous allez me dire, sur du peut être plus long terme en prenant des paris, en disant c'est ce que je te demandais tout à l'heure pour Sacha : on a fait le choix de le sortir le matin et il vient ici. Finalement on s'est dit ça sera mieux, on va le recentrer. Ça le met dans une meilleure disposition pour la journée, on le met là et ça le met dans une meilleure disposition pour sa journée. On a nos raisons. Il sort. On est d'accord, Combien de séances : 10 ; 12 ?</i> |
| 5 | <b>ESD</b> | <i>On planifie quoi. On pose pas assez sur le papier.</i>  |

Le « plan d'intervention » revient à programmer le retour en classe après avoir développé chez les élèves les fonctions exécutives. Ce discours induit donc le fait que l'élève devrait en amont développer certaines compétences (ici relatives aux fonctions exécutives) afin de pouvoir retourner en classe. Il conviendrait de planifier le temps de mise en œuvre afin d'organiser son retour en classe.

Nous voyons ici que l'enseignante en surnuméraire se retrouve mise en responsabilité de l'autorégulation d'un point de vue pédagogique. Les enseignants des classes en sont effectivement excentrés. L'élève retourne dans sa classe quand il est prêt.

Ainsi, les verbatims analysés dans le cadre de la réunion de supervision nous exposent à une série de mots, tous très denses : autorégulation, fonctions exécutives, contrôle d'inhibition, flexibilité cognitive, motivation extrinsèque. Nous avons montré que le contenu théorique sous-jacent est

très peu appréhendé par les acteurs . Pourtant les professionnels utilisent ces mots qui se rapprochent d'un jargon or, « bien saisir un jargon et bien le pratiquer, c'est le saisir et le pratiquer, dans un dialogue qu'on se rend capable de tenir. (Sensevy, Gruson et Le Henaff, 2019, p47) » (Toullec-Théry, 2021, p117)

Ces mots seraient donc des mots « sans les choses » (Chauvier, 2018)

En effet, ce jargon n'étant pas explicite pour les acteurs, il ne peut être porteur d'un sens commun et crée au contraire des malentendus. Nous pourrions avoir ici analysé un « dialogue de sourd » (Toullec-Théry, 2021). En effet, la superviseuse ne répond pas à la question posée et corrobore, sans le vouloir, avec un phénomène d'externalisation des élèves avec TSA en dehors de leurs classes de référence. En effet, ce jargon n'étant pas défini précisément et ne s'articulant pas à la pratique, il crée un empêchement de penser. Toullec-Théry (2021) le qualifie de pseudo-jargon :

« Ce « saisir et pratiquer » n'a pour le moment pas de lieu de vie, il n'est pas un usage. Ce jargon n'est ni entrelacé à la théorie, ni à la pratique. Le discours est alors plus un pseudo-jargon dont la fonction première est de légitimer, aux yeux d'autrui, et en particulier de la hiérarchie institutionnelle, le travail accompli. »(Toullec-Théry, 2021, p117)

Ce pseudo-jargon générerait donc une aliénation qui rendrait les acteurs en incapacité de pouvoir mettre du sens sur leurs actions et provoqueraient au contraire des cristallisations des modes de pensée et/ou des pratiques des acteurs qui entraveraient toute conduite du changement (Toullec-Théry, 2021).

Ces considérations nous amènent donc à analyser la réunion du conseil des maîtres. Nous verrons au travers de cette réunion la forme effective que l'école tente de donner à l'autorégulation.

#### **5.4 La réunion du conseil des maîtres**

La réunion du conseil des maîtres fut de courte durée et est intervenue quelques jours après la réunion de supervision. Il s'agissait pour l'équipe enseignante d'entériner le projet de renforcement global (Soutien au Comportement Positif ou SCP) (Bissonnette, 2007) et de l'inclure dans le projet d'école. Nous allons dans une première partie expliquer ce qu'est le projet de renforcement global tel qu'il a été défini par Bissonnette. Dans une deuxième partie, nous présenterons quelques verbatims issus de la réunion du conseil des maîtres.

#### 5.4.1 Le soutien au comportement positif (SCP)

Le SCP est une démarche comportementaliste qui a été élaborée par Steve Bissonnette, chercheur au Québec.

Cette démarche a été décrite aux professionnels du DAR dans le cadre de la réunion de supervision. Bissonnette (2016) définit cette démarche de la sorte :

*« La gestion des comportements et de la classe est facilitée lorsque le personnel scolaire adopte des interventions proactives visant la prévention de l'indiscipline. Il s'agit de l'une des composantes clés du système SCP. Pour prévenir les écarts de conduite des élèves, le SCP propose diverses interventions proactives au personnel des écoles qui implantent ce système. Parmi les interventions préventives proposées par le SCP, notons les quatre interventions suivantes :*

- 1. l'identification de valeurs à préconiser par le personnel scolaire auprès des élèves ;*
- 2. l'élaboration d'une matrice comportementale indiquant clairement au personnel les comportements désirés des élèves, et ce, partout dans l'école ;*
- 3. l'enseignement explicite et contextualisé par le personnel scolaire de tous les comportements attendus auprès des élèves de l'école ;*
- 4. l'élaboration d'un système de renforcement afin de valoriser les élèves qui adoptent les comportements enseignés préalablement ;*

*Les trois premières interventions proactives proposées par le SCP permettent à l'équipe CAP, constituée pour faciliter la gestion des comportements dans l'école entière, de répondre à la question : Que voulons-nous que nos élèves apprennent ? Quant à la quatrième intervention préventive, celle-ci permet à l'équipe CAP de répondre à la question : Qu'allons-nous faire avec ceux qui ont appris ? Malgré la mise en œuvre de ces interventions dans l'école, certains élèves manifesteront des écarts de conduite nécessitant le recours à des interventions correctives. Les interventions correctives préconisées par le SCP permettent à l'équipe CAP de répondre aux deux autres questions citées antérieurement : Comment saurons-nous qu'ils l'ont appris ? Que ferons-nous pour aider ceux qui n'ont pas appris ?*

*Les interventions correctives proposées par le SCP sont les suivantes :*

1. l'élaboration d'une classification des écarts de conduite mineurs (exemple : être assis dans un endroit non autorisé) devant être gérés par le personnel scolaire et des écarts de conduite majeurs (exemples : une bataille ou un acte d'intimidation) nécessitant que l'élève soit retiré du milieu dans lequel il se trouve et que ce dernier soit pris en charge par la direction ou les services complémentaires de l'école ;
2. la création d'un arbre décisionnel indiquant clairement à tout le personnel de l'école « qui gère quoi » ;
3. la compilation des écarts de conduite majeurs et des expulsions de classe, l'analyse de ces données comportementales et la recherche de solutions aux difficultés rencontrées ;
4. la tenue d'une rencontre mensuelle de l'équipe CAP pour assurer le monitoring du système SCP. Tel que proposé par la quatrième intervention corrective, il importe qu'une équipe CAP soit formée et que cette dernière se rencontre régulièrement afin de piloter le déploiement des diverses interventions préconisées par le SCP.

#### 5.4.2 Le Soutien au Comportement Positif ; élément fédérateur de l'équipe enseignante

La directrice introduit la réunion de la sorte :

**D** L'objectif serait de voir si le projet de renforcement global rentrerait dans ce qu'on a écrit dans le projet d'école. On voit comment on va faire. On va voir si tout le monde est OK.

|            |  |  |
|------------|--|--|
| <b>D</b>   | Donc établir des <b>règles communes de vie de classe, des déplacements à l'intérieur de l'école.</b> C'est bien ce dont on a parlé lundi soir. On a écrit noir sur blanc. Harmoniser les attitudes et les réponses des adultes. On l'a écrit noir sur blanc. Harmoniser les règles de vie. | Les savoirs scolaires ne sont pas abordés. Le comportement revient aux règles de vie et n'est pas envisagé sur l'angle de la relation des élèves aux apprentissages. |
| <b>Ens</b> | C'est bien ce qu'elle nous a présenté. Et même en direction des familles.  | Nous pouvons remarquer un « sur assujettissement » à ce que dit la superviseuses qui est pris pour ce qu'il convient de faire.                                       |

|            |   |  |
|------------|---|--|
| <b>D</b>   | <i>Harmoniser les règles de vie. Donc ça rentre bien dedans</i>   |  |
| <b>Ens</b> | <i>Dans les améliorations attendues : avoir des réponses plus adaptées en lien avec ses émotions et permettant à chacun de s'exprimer. Ça c'est l'autorégulation dans les grandes lignes.</i>   | L'autorégulation revient à gérer ses émotions et se retrouve reliée au renforcement global.  |
| <b>D</b>   | <i>Du point de vue du projet d'école, le renforcement global il serait pertinent. On sait que cela va demander beaucoup de travail et de motivation. Savoir si tout le monde est OK pour partir là-dessus. On commence à travailler cette année. Cela ne se terminera pas cette année bien-sur. On a du coup jusqu'à fin juin pour définir les écarts et les valeurs de l'école. Voilà ce qu'on a à faire jusqu'à la fin de l'année scolaire.</i> | Définir les valeurs de l'école devient un axe d'attention des professionnels. Mais, que veulent ils faire apprendre aux élèves ? Quelle est la place des élèves avec autisme dans l'école ? Des élèves avec des BEP ? Quelle organisation du DAR ? Ces questions sont éludées. |
| <b>ESD</b> | <i>Sauf que là, on a mis « formaliser des temps d'échange plus réguliers ».</i>   |  |
| <b>D</b>   | <i>Il faudra du temps. Tous les 15 jours. Alors c'est ce qu'on fait avec le conseil des maîtres. Tous les 15 jours. Mais cela va demander un temps en conseil des maîtres spécifiquement sur le renfo global.</i>   | L'attention des enseignants devient donc le renforcement global, étiquette qui est peu discutée. Qu'est-ce que chacun entend par cette étiquette ?   |

Cet extrait montre une focalisation des professionnels autour de l'autorégulation : « Ça c'est l'autorégulation dans les grandes lignes. » (tdp 4). Le SCP qu'ils nomment aussi « le renforcement global » se retrouve assimilé à l'autorégulation. Ce projet donnerait donc une mise en sens de l'autorégulation et fédérerait alors l'équipe : « *Savoir si tout le monde est OK pour partir là-dessus. On commence à travailler cette année. Cela ne se terminera pas cette année bien-sur. On a du coup jusqu'à fin juin pour définir les écarts et les valeurs de l'école.* »(tdp5)

## 6. Synthèse et schématisation du dispositif DAR tel qu'il s'est donné à voir dans cette école

Revenons-en à présent au dispositif DAR. Ce dispositif a été instruit par un cadrage institutionnel matérialisé par un cahier des charges (2021). Nous l'avons vu, ce dispositif se différencierait de l'UEEA car il s'inscrirait dans une démarche d'accessibilité et non de compensation. L'articulation de l'autorégulation et de la coopération entre des enseignants et une équipe médico-sociale permettraient un processus d'accessibilisation de l'enseignement (Benoit, 2014, p197). En ce sens, le dispositif DAR serait porteur d'innovation.

Nous sommes allés à la rencontre d'un DAR dans une école. Nous y avons trouvé un fonctionnement que l'on pourrait rapprocher de celui de l'UEEA. Les élèves avec TSA sont peu dans les classes de référence mais sont dans l'espace DAR avec l'enseignante en surnuméraire et l'équipe médico-sociale. Cet espace DAR a été transformé par les acteurs de terrain en « CLAR ».

Néanmoins, ce DAR est porteur d'une singularité qui le différencie de l'UEEA : d'autres élèves de cette école, repérés à BEP, peuvent être amenés à rejoindre cet espace-temps DAR. Ainsi, nous avons observé des configurations où des élèves avec TSA et d'autres élèves, repérés à BEP, se retrouvent en dehors de leurs classes de référence sur un espace-temps correspondant pour eux à celui des apprentissages fondamentaux. Le DAR étant devenu pour ces élèves le système didactique principal. Les contenus pédagogiques et/ou didactiques sont en rupture avec ceux des classes de référence et peu reliés à leur dimension épistémique ce qui rompt avec l'intentionnalité première des enseignants qui est d'apporter un enseignement de meilleure qualité dans des groupes restreints.

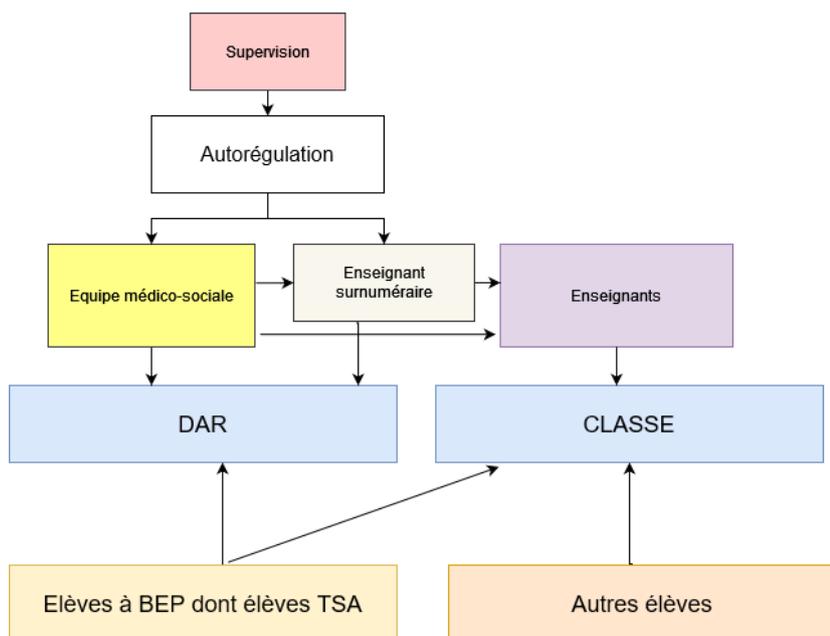
Par ailleurs, la supervision apporte des éléments sur l'autorégulation mais les mises en pratique pédagogiques et/ou didactiques restent opaques pour les enseignants. Ces derniers se focalisent surtout sur ce que les éducateurs donnent à voir en pratique et qui se situe sur le versant du comportement des élèves.

Ainsi, nous avons schématisé le DAR de cette école. Cette schématisation montre une partition entre les élèves : les élèves avec TSA et d'autres repérés à BEP se retrouvent séparés des autres élèves de cette école. L'espace DAR est scindé des classes. Les enseignants des classes se

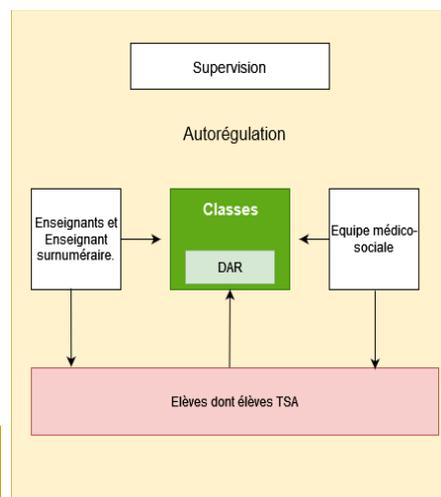
retrouvent quant à eux excentrés du dispositif et par conséquent peu investis de ces élèves avec TSA ou BEP.

Ces constats nous ont amenés à une schématisation de ce DAR de cette école que nous avons mise en miroir avec celle du DAR tel qu'il a été décrit dans le cahier des charges et déjà schématisé en première partie :

### Schématisation du DAR de cette école



**Rappel : Schématisation du DAR décrit dans le cahier des charges (p22)**



## III Discussion

Le DAR tel qu'il est défini dans le cahier des charges s'articule, rappelons-le, autour de trois pôles : l'accessibilité, l'autorégulation et une coopération entre des acteurs du champ médico-social et des enseignants. Ces trois pôles sont censés interagir les uns avec les autres. L'autorégulation associée à une coopération renforcée entre les acteurs agirait conjointement pour rendre accessibles les situations d'apprentissage. Nos hypothèses relèvent de ces trois pôles.

Dans cette partie discussion, nous allons mettre à l'épreuve chacune de nos trois hypothèses.

## **1. Discussion de l'hypothèse 1 : « L'autorégulation développerait un environnement scolaire dont l'attention des professionnels serait plus particulièrement tournée vers des dimensions cognitives d'un enseignement explicite et socio-affectives d'un enseignement développant l'émancipation de l'apprenant. »**

### **1.1 L'autorégulation apparaît comme une mise en cohérence du groupe**

Nous allons voir ici que les professionnels opèrent une focalisation sur la notion d'autorégulation.

En premier lieu, nous avons repéré que, dans le discours des enseignants, apparaît un questionnement autour de leur place dans le DAR. En effet, l'analyse de la réunion de l'équipe médico-sociale et celle de la supervision attestent de volontés d'éclaircissement sur les missions qui leur incombent. Par exemple, la directrice, au moment de la réunion de l'équipe médico-sociale, regrette que l'équipe enseignante soit, dit-elle, « excentrée du DAR ». De la même façon, lors de la réunion de supervision, la directrice se désespère du manque de formation, et énonce ainsi qu'« il n'est pas agréable de ne pas savoir[ce qu'est l'autorégulation] ». Ces difficultés pour l'équipe enseignante à définir leur place génère alors de la gêne et un sentiment de mal faire. Tout se passe comme si cette directrice, mais aussi plus largement les enseignants des classes dites « ordinaires » de cette école, se sentaient débordés face à la multiplication des missions qui leur sont dévolues (Lantheaume et Hélou, 2008). Cette « épreuve de la dispersion » (Lantheaume et Hélou, 2008) engendre chez eux une sorte de sentiment d'« impuissance ». Le renouvellement des pratiques induite par l'impulsion institutionnelle inclusive peine alors à s'effectuer et le DAR reste

un espace à part de l'école, d'où le terme « excentré » employé par la directrice. Toutefois le DAR serait-il le centre ?

Dans les discours, le DAR occupe une position clé dans cette école, non pas dans la participation effective des élèves avec TSA dans les classes, mais dans les interrogations des professionnels autour de leurs missions qu'ils abordent prioritairement sous l'angle de l'autorégulation.

L'autorégulation apparaît être l'énigme qu'il conviendrait de résoudre. Elle est en permanence abordée dans les échanges des professionnels qui tentent une définition, une mise en sens et surtout une mise en pratique de cette autorégulation. Cette dernière est envisagée dans cette école comme un vecteur de transformation et d'innovation, mais sans qu'elle ne soit associée à des pratiques effectives collectives. Pourtant, pour les professionnels, sérier l'autorégulation reviendrait à instaurer des pratiques coordonnées, et donnerait une cohérence au groupe et une identité à l'école : « *Que nous soyons l'école de l'autorégulation.* ». Ce problème professionnel entre ce qu'ils voudraient et ce qu'ils sont en mesure de faire fait place à un inconfort qui s'exprime dans les discours et les choix de pratiques effectuées dans cet établissement.

Mais de quelle façon définissent-ils l'autorégulation ?

## **1.2 L'autorégulation : une notion peu définie**

L'autorégulation est une notion complexe qui se réfère, comme nous l'avons vu, à de nombreux champs de la psychologie. Dans le cadre d'une situation d'apprentissage, l'autorégulation est envisagée comme des stratégies de l'apprenant articulées à celles de l'adulte expert qui apporte des étayages spécifiques et ciblés (Nader-Grosbois, 2007). Ainsi, Nader-Grosbois fait de l'autorégulation un modèle interactionniste car relié à un étayage qu'elle nomme hétérorégulation.

Les stratégies autorégulatrices concernent alors des aptitudes à la planification, à l'anticipation, à l'attention, à l'auto-évaluation et sont donc d'ordre métacognitif (Nader-Grosbois, 2007). L'apprenant est ainsi amené à exercer un contrôle sur son fonctionnement cognitif (Buchel et Berger, 2013). Ce contrôle amène l'adulte-expert à une explicitation des stratégies requises en situation d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, l'autorégulation n'est pas exempte d'enjeux psycho-affectifs sous-jacents qui sont ceux de la motivation et de la volition (Cosnefroy, 2013 ; Pelgrims et al, 2021). Nader-Grosbois (2007) parle des stratégies sociales de régulation de

comportements et de stratégies motivationnelles. Dans le modèle de Nader-Grobois, la motivation et la volition sont en effet reliées aux situations d'apprentissage.

Dans l'école de notre recherche, les professionnels ont une connaissance très limitée des processus inhérents à l'autorégulation. Nous en retrouvons des traces dans les discours, mais ces traces sont diffuses et peu structurées. Cette méconnaissance théorique des processus d'autorégulation ne permet pas une élaboration de pratiques explicites les mettant en jeu. L'analyse des verbatims atteste non d'un langage collectif de description de ce qu'ils font, mais plutôt d'un pseudo-jargon (Toullec-Théry, 2021), c'est-à-dire de « mots sans les choses » si l'on reprend l'expression de Chauvier (2014). Les enseignants et plus généralement les professionnels de cette école ont une nette tendance à associer l'autorégulation à la gestion des comportements des élèves, autour de ce qui est nommé le *renforcement global*. Nous avons constaté dans l'analyse des discours que le renforcement par des facteurs externes est déjà ancré dans les pratiques de l'équipe médico-sociale, bien avant la création du DAR. Ce renforcement global renvoie à une facette behavioriste de l'autorégulation, développée dans des programmes de type TEACCH ou ABA.<sup>11</sup> La large publicité faite à ces programmes dès qu'il s'agit d'autisme serait donc plus facilement appréhendée par les enseignants. Cependant, comme ils n'en connaissent pas non plus les fondements théoriques, ils envisagent ce renforcement global comme un protocole ou un mode d'emploi qu'il conviendrait d'appliquer.

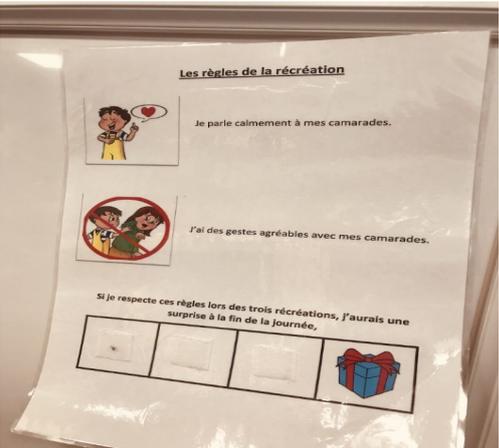
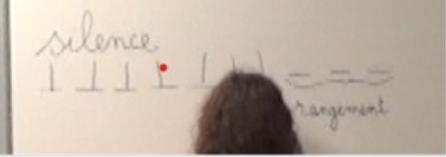
---

11 Pour rappel, la méthode *TEACCH* donne aux enfants avec un trouble du spectre de l'autisme la possibilité d'apprendre dans un cadre d'éducation structuré. L'ABA s'appuie sur l'analyse du comportement avec l'objectif de réduire les attitudes non adaptées et d'enseigner des comportements plus appropriés.

### 1.3 L'autorégulation : des mises en œuvre pratiques floues

Ainsi, comme nous venons de le dire, ce qui se donne à voir massivement dans les pratiques effectives de cette équipe concerne la gestion du comportement des élèves, empreinte de techniques issues des méthodes citées.

Quelques exemples de mise en pratique :

|   |  |
|---|--|
|   | <p>Exemple de renforcement individuel :</p> <p>Quand l'enfant a le bon comportement, il obtient une <b>récompense</b>. Ici il doit au préalable avoir « gagné » trois jetons (matérialisés par les cases du tableau).</p>  |
|  | <p>Exemple de renforcement global :</p> <p>Les enfants doivent rentrer dans la classe en silence. Si cette règle est respectée, l'enseignant trace des traits verticaux au tableau. La <b>récompense</b> obtenue consiste en une activité ludique de type coloriage.</p> |

Associer l'autorégulation à la gestion du comportement des élèves la détache des situations d'enseignement-apprentissage. En effet, les composantes cognitives et métacognitives de l'autorégulation étant délaissées, l'autorégulation ne se retrouve pas à l'œuvre dans les situations d'enseignement-apprentissage. Seule l'enseignante en surnuméraire met en place ce qu'elle nomme « des dispositifs » où elle dit travailler les fonctions exécutives des élèves. Ces dispositifs font œuvre de mini-institutions mais sont déconnectés des situations de classe.

Si cette centration sur le comportement prend en compte des dimensions socio-affectives de l'autorégulation celles-ci laissent échapper la dimension des apprentissages. Les dimensions socio-affectives sont en effet englobées dans une démarche comportementale qui se rapproche plus, pour les élèves, du respect des règles de vie : lever le doigt, rester assis, chuchoter... Le « bon comportement » est activé par des renforçateurs qui agissent alors sur la motivation extrinsèque des élèves.

Cette conception de l'autorégulation produit une autre conséquence, le choix de situations d'enseignement-apprentissage mécanistes qui deviennent des prétextes à l'exercice du « bon comportement ». Ce phénomène est particulièrement visible dans l'analyse que nous avons faite de l'activité de l'élève Sacha en salle du DAR. Nous avons en effet constaté des situations d'apprentissage « technicistes » (conjugaison, techniques opératoires) fractionnées, non connectées à des situations problèmes ou situations complexes. La centration sur ce qui se donne à voir du côté du comportement prend le pas sur les apprentissages eux-mêmes. Nous rejoignons ici les résultats de Toullec-Théry et Marlot (2013) qui pointaient déjà le risque d'un choix, pour les élèves dits à BEP, de situations d'apprentissage « privées de ses enjeux de savoir réduites à une forme vide ». De même, Pelgrims (2019) repérait pour ces élèves les risques, qui s'avèrent aussi dans notre recherche, de morcellement de leur activité de perte de sens des tâches et de contextes d'apprentissage sans liens entre eux.

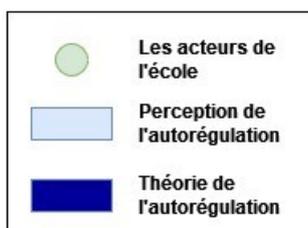
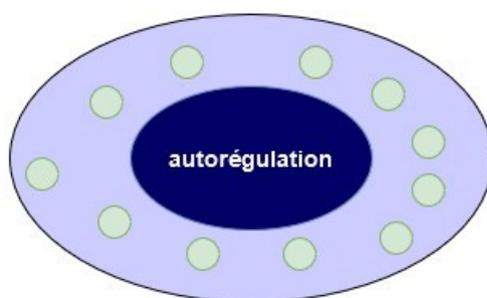
Ainsi, dans cette école, l'autorégulation s'inscrit dans une approche behavioriste. Elle n'est pas élaborée comme telle par les enseignants car ces derniers n'en situent pas le champ conceptuel. Les éducateurs, quant à eux, peuvent introduire des méthodes d'éducation structurées et sont de fait plus en capacité d'en identifier la filiation.

Dans une volonté de bien faire, dans une forme de sur assujettissement aux prescriptions, telles qu'elles sont ici comprises et envisagées, les professionnels souhaitent une généralisation de cette forme spécifique de l'autorégulation à toute l'école. Le protocole de Soutien au Comportement Positif (SCP) leur paraît alors être la solution adéquate pour faire ce qu'il conviendrait.

Ainsi dans cette école, ces enseignants tentent une approche de l'autorégulation mais parcellaire et qui ne se réfère pas aux situations d'enseignement-apprentissage. Les situations

d'apprentissages ne génèrent pas un engagement de l'élève relevant du cadre d'un enseignement explicite. Ces constats nous amènent à questionner le jargon imposé par l'institution. Le signifiant imposé d' autorégulation appartient à des champs pluriels de la psychologie, et n'est pas directement assimilable par les enseignants qui rencontrent un signifié opaque. En effet, l'autorégulation ne s'opérationnalise pas directement dans le champ pédagogique et/ou didactique et demanderait des espaces réflexifs pour l'introduire dans les pratiques. Ces enseignants tentent malgré tout une élucidation. Nous pouvons au travers du prisme de l'autorégulation questionner l'effet du jargon institutionnel sur les pratiques professorales. Cet exemple montre la transposition d'un jargon véhiculé par les préconisations institutionnelles en un pseudo-jargon (Toullec-Théry, 2021), vide de sens théorique et pratique.

L'ensemble de ces considérations nous permet d'invalider notre première hypothèse. Afin d'illustrer cette démonstration, nous avons schématisé cette centration des professionnels autour de l'autorégulation. Les professionnels (tous les acteurs de l'école) sont en effet maintenus dans une périphérie de la théorie de l'autorégulation.



Analysons à présent notre deuxième hypothèse.

**2. Discussion de l'hypothèse 2 : « La scolarisation en classe ordinaire d'élèves avec autisme soutenus par un dispositif DAR susciterait une articulation des différents temps didactiques entre ce qui se fait en classe et dans la salle DAR rompant ainsi avec une juxtaposition des dispositifs et une externalisation de l'aide.**

### **2.1 Des dispositifs locaux qui sont juxtaposés**

Le DAR vient en soutien à la scolarisation d'élèves avec TSA dans leur classe de référence (cahier des charges, 2021).

Le DAR s'envisage alors comme un système didactique auxiliaire (SDA). La classe de référence des élèves est le système didactique principal (SDP). Or selon Toullec-Théry et Tremblay, (2020) , les formes d'articulation entre deux systèmes didactiques peuvent être plurielles. Pour rappel, ces auteurs en mentionne trois :

- Le SDP et le SDA peuvent être solidarisés. Les deux espaces-temps convergent alors (ils se superposent même). Les objets d'enseignement sont entièrement partagés. Cette configuration revient au co-enseignement (Toullec-Théry et Tremblay, 2020).
- Le SDP et le SDA peuvent être imbriqués. Il s'agit ici d'une forme de co-intervention où l'espace-temps SDA s'envisage comme un lieu de soutien étroit aux apprentissages des élèves. L'objectif du SDA est d'appréhender avec certains élèves des savoirs étudiés dans le SDP. Les enseignants peuvent ainsi envisager une anticipation des objets d'apprentissage du SDP ou une remédiation des savoirs étudiés en classe. Ces deux systèmes didactiques sont donc organiquement articulés.
- Le SDP et le SDA peuvent être désolidarisés. Les deux systèmes deviennent principaux et n'interagissent pas. Les élèves sont alors soumis à deux temps didactiques séparés. Cette configuration se retrouve éloignée des prérogatives institutionnelles comme celles du DAR.

Dans le cadre du dispositif DAR, nous interrogeons la *position* octroyée dans cette école à l'enseignante en surnuméraire (Toullec-Théry, 2021), à l'aune de chacune des configurations que nous venons de rappeler.

Cette enseignante en surnuméraire, située à la croisée entre l'équipe médico-sociale et l'équipe enseignante, occupe un *topos* ou une place qui est définie institutionnellement (Toullec-Théry, 2021) : selon la prescription, elle construit des outils pédagogiques et mène des séances d'apprentissage en co-intervention (cahier des charges, 2021). Comment cette prescription est-elle interprétée dans cette école ? Quelle position effective occupe l'enseignante en surnuméraire ? En effet, la terminologie institutionnelle « co-intervention » usitée dans la prescription revêt une acceptation large qui mène à autant de configurations diverses (et qui relèvent des différents systèmes didactiques que nous avons rappelés plus haut).

Cette recherche nous permet donc de documenter les formes d'acceptation que cette enseignante et cette école produites de ces directives institutionnelles de co-intervention.

Nous pouvons schématiser la place de cette enseignante comme ci-dessous. Cette schématisation première, qui correspond à celle d'interface entre équipe d'école et équipe médico-sociale, décrite dans le cahier des charges, évoluera en fonction de ce que nous avons analysée en situation de pratiques effectives.



Pour décrire les places (*topos*) effectives de cette enseignante en surnuméraire et du dispositif, nous avons étudié, à un grain micro, des situations didactiques qui se déroulent dans la salle du DAR et dans une classe de CE2-CM1. Nous nous sommes appuyée sur des épisodes filmés. Nous avons sélectionné dans une séance portant sur la conjugaison au présent de l'indicatif des verbes irréguliers, des moments emblématiques, c'est-à-dire qui représentent des manières de faire emblématiques de cette enseignante en surnuméraire et de l'enseignante de CE2-CM1 (qui est aussi la directrice).

La séance de conjugaison s'est menée en parallèle avec deux groupes d'élèves, l'un dans la salle du DAR (les élèves à BEP) et l'autre (les élèves plus avancés) dans la classe de référence. Rappelons que cette séance dédoublée dans deux lieux différents, est envisagée par les enseignantes comme une même séance menée dans deux lieux. La volonté des enseignantes est ainsi de « ne pas

creuser les écarts » et d'offrir à des élèves dits des BEP un enseignement de meilleure qualité dans un groupe homogène et restreint (dans la salle du DAR avec l'enseignante en surnuméraire).

Ainsi, six élèves CE2, rejoignent la salle du DAR tous les matins sur des temps correspondant aux apprentissages fondamentaux des mathématiques et du français. Le système didactique principal de la classe et le système didactique auxiliaire du DAR sont pensés, disent les enseignantes, comme des systèmes solidaires, même si les deux lieux diffèrent. On pourrait caractériser l'intentionnalité des acteurs comme suit : les deux systèmes didactiques portent sur des objets d'enseignement similaires à des moments identiques. Le seul élément qui diffère est le lieu : l'un se situe dans la salle du DAR, l'autre dans la classe de CE2 (classe de référence des élèves avec TSA). Ce choix délibéré d'un espace séparé provient de la volonté de travailler avec un groupe restreint d'élèves à BEP (dont les élèves avec un TSA). En effet, les enseignantes estiment que le groupe restreint favorise les apprentissages des élèves repérés à BEP (Baines et al, 2022).

Cette étude nous a amené à mettre à l'épreuve la réalité de cette solidarité des deux systèmes didactiques. Qu'avons-nous observé en situation ?

Nous avons analysé, pour trois élèves avec TSA et quatre autres dits à BEP, des situations d'enseignement-apprentissage, à l'extérieur de la classe de référence, dans un espace décroché, la salle du DAR. Nous avons montré que les contenus didactiques travaillés dans la salle du DAR n'étaient pas ceux de la classe. Notre analyse concourt à d'autres résultats de recherche dans d'autres contextes : sont proposés dans la salle du DAR des situations d'enseignement-apprentissage « peu émancipatrices » vidées de leur dimension épistémique (Pelgrims et al, 2021 ; Pelgrims, 2019 ; Toullec-Théry et Marlot, 2013). L'enseignement prodigué dans le DAR diffère en effet fortement de ce que les autres élèves plus avancés travaillent dans la classe de référence. L'enseignement en classe ordinaire est fondé sur des dimensions épistémiques plus denses et plus variées d'un point de vue cognitif. Les deux systèmes didactiques ne sont donc pas solidaires. Dans cette configuration, pour les 7 élèves dits à BEP, la salle du DAR devient le système didactique principal (Toullec-Théry et Tremblay, 2020). En effet, il ne s'agit pas ici d'un accompagnement ou d'un soutien spécifique qui permettraient à ces élèves un retour vers leur classe de référence et qui consisterait en une imbrication des deux systèmes didactiques. Il s'agit d'une délégation à l'enseignante en surnuméraire de l'enseignement à destination de ces élèves dits à BEP et ceci dans la salle du DAR.

Caractérisons de façon plus précise la position (son *topos*) octroyée à cette enseignante : elle est en responsabilité en salle du DAR d'un enseignement portant sur les apprentissages fondamentaux en mathématiques et français issus du programme de CE2, auprès de sept élèves avec TSA ou repérés à BEP. Les éducatrices apportent *in situ* un soutien à sa mise en œuvre.

Pour mieux saisir le *topos* de l'enseignante surnuméraire, nous présentons le verbatim à suivre. Même s'il s'agit d'un enseignement en mathématiques proposé l'année précédente avec un groupe d'élève de G.S dans une classe de double niveau (GS-CE1), ce court échange illustre en effet précisément la position (*topos*) octroyée à cette enseignante en surnuméraire dans l'école, elle a carte blanche sur certains apprentissages avec certains groupes d'élèves (ici les élèves de GS).

**CH** : chercheur

**Ens** : enseignant.e classe de référence

**ESD** : enseignant.e surnuméraire

|            |   |   |
|------------|---|---|
| <b>CH</b>  | <i>Et comment tu arrivais à te coordonner avec <b>ESD</b> ? Vous faisiez comment pour caler les apprentissages ?</i>  |   |
| <b>Ens</b> | <i>Alors, mais du coup, j'avais donné la programmation que je m'étais prévu.</i>  |   |
| <b>CH</b>  | <i>Voilà, par période.</i>  |   |
| <b>Ens</b> | <i>Et puis heuu, là en fait c'était très facile puisque comme elle faisait toutes les mathématiques de toutes les grandes sections, en fait elle avait son domaine à elle en fait. Vu que moi je faisais pas du tout de mathématiques avec les grandes sections, <b>on n'a pas eu besoin d'échanger pour savoir où on en était.</b> Alors, si, je demandais comment ça se passait, ce genre de chose, mais on n'avait pas besoin d'être bien raccord puisqu'en fait <b>elle gérait toute la partie mathématiques.</b></i> | L'enseignement des mathématiques d'un groupe d'élèves de G.S est entièrement délégué à l'enseignante en surnuméraire. |
| <b>CH</b>  | <i>d'accord.</i>  |   |
| <b>Ens</b> | <i>on se <b>partageait pas les tâches</b> en fait.</i>  | Cette organisation ne nécessite pas   |

|            |   |  |
|------------|---|--|
|            |   | d'anticipation ou de planification.  |
| <b>CH</b>  | <i>oui oui oui. D'accord. Et comment tu faisais pour vérifier où ils en étaient en mathématiques, t'arrivais à avoir des temps dédiés pour qu'ils puissent réinvestir des choses en classe, tu arrivais à voir un peu ou pas du tout ?</i>  |  |
| <b>Ens</b> | <i><b>J'apercevais plus que je ne voyais puisque les choses se passaient en CLAR, après je fais entièrement confiance à ma collègue et heuu et c'est elle qui a géré les apprentissages et qui rentrait tout dans le cahier de réussite, qui rentrait ce qu'elle avait vu, constaté, évalué</b></i> | Ce verbatim atteste de cette délégation. L'enseignante en surnuméraire se retrouve en responsabilité des mathématiques pour ce groupe de G.S si bien que la partie institutionnelle lui incombe : c'est elle qui remplit le livret scolaire à destination des parents. |
| <b>CH</b>  | <i>donc en conséquence, elle remplissait elle le livret scolaire.</i>   |  |
| <b>Ens</b> | <i><b>oui, c'est une enseignante à part entière RIRE</b></i>  |  |

Dans le cas des enseignements que nous avons analysés en CE2-CM1, l'enseignante de cette classe n'a pas l'impression de déléguer la responsabilité des enseignements du groupe des élèves dits à BEP puisque c'est elle qui réalise la préparation de la séance. Pourtant les conséquences sont à peu près analogues à celles du groupe de GS. L'enseignante en surnuméraire ne suit en effet pas à la lettre la préparation de la séance de sa collègue de CE2-CM1 et isole seulement une partie de ce qu'attend l'enseignante de la classe de référence.

De plus, nous pouvons remarquer que même si cette enseignante en surnuméraire n'est pas spécialisée, la place qui lui est octroyée l'en rapproche pourtant. Elle se retrouve en effet en responsabilité des élèves à BEP (dont les 3 élèves avec un TSA). Nous avons sélectionné ce dernier verbatim qui correspond à un extrait de l'entretien semi-dirigé avec la directrice, enseignante du CE2/CM1 étudié :

D : directrice

|                 |  |   |
|-----------------|--|---|
| <p><b>D</b></p> | <p><i>Et en fait c'est pas du tout, c'est pas du tout ça. C'est pas du tout comme une Ulis parce que en fait le dispositif heu est bien fait <b>pour tous les élèves de l'école</b>. Donc non seulement avec le regard que les autres élèves qui ne sont pas autistes peuvent porter sur les enfants autistes et avec d'autres handicaps. Ça développe beaucoup de valeurs : la coopération, l'empathie. Rien qu'à voir les élèves dans ma classe qui heu ont côtoyé ces élèves depuis quelques années déjà. On n'a aucune réaction quand l'un peut avoir une réaction un peu étrange, un cri, c'est tout à fait normal pour eux. Donc ça c'est très impressionnant. Et puis heu ça développe aussi beaucoup de bien-être, d'envie de réussir, plein de valeurs pour tous les enfants de l'école. <b>Et du coup, moi dans ma classe il y a un petit groupe de CE2 qui profitent aussi de l'enseignement spécialisé, tu vois pas les guillemets RIRE de ESD, même si elle n'est pas officiellement spécialisée mais c'est tout comme heu et heu du coup ça permet de... de... de faire que les classes sont moins chargées aussi, de faire des petits groupes de travail, heu pour que ce soit plus agréable. De varier aussi heu les façons d'apprendre pour certains élèves. Donc c'est un gros plus, ce qui n'est pas... toutes les écoles n'ont pas un enseignant en surnuméraire donc c'est vraiment un gros plus.</b></i></p> | <p>L'enseignante en surnuméraire est considérée comme une enseignante spécialisée si bien qu'il lui incombe la responsabilité des élèves à BEP dont les élèves avec un TSA. Sa présence est une aide à l'enseignante dans le sens où les classes sont moins chargées.</p> |
|-----------------|--|---|

Nous pouvons faire évoluer la première schématisation et ainsi caractériser l'espace du DAR, occupé par l'enseignante en surnuméraire et les éducateurs. Il n'est pas seulement un lieu, mais il est porteur d'une dimension pédagogique et/ou didactique propre et se retrouve déconnecté des classes de référence.



## 2.2 Un espace DAR qui devient CLAR

Nous venons de montrer que le DAR est le système didactique principal pour les élèves dits à BEP. Cette conception est très saillante dans les verbatims des professionnels. En effet, dans cette école, la terminologie Classe d’Autorégulation (CLAR) est massivement employée pour désigner le dispositif DAR. Ce phénomène illustre que « le choix des termes ne peut être innocent et ne nous épargne de multiples contradictions de sens » (Pelgrims, 2019). Ici s’est opérée une transformation du DAR (tel qu’il est défini dans le cahier des charges) en CLAR, la classe symbole d’un espace didactique fermé. La place des élèves avec TSA illustre particulièrement cette mutation. Nous avons en effet montré que ces élèves étaient tous majoritairement scolarisés à l’extérieur de leur classe de référence. Cette privation de participation aux apprentissages des classes de référence s’inscrit dans un processus de relégation de ces élèves (Toullec-Théry, 2015) qui se retrouvent « exclus de l’intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992).

Comment expliquer ce processus ségrégatif? Nous pouvons supposer que les professionnels s’appuient sur leurs systèmes de croyance (Dignath et al, 2022) qui peine à devenir inclusifs. L’étiquette handicap en milieu scolaire a historiquement conduit l’école à un processus ségrégatif.

Selon Michel Chauvière et Éric Plaisance, c’est entre 1960 et 1970 que se développent les premières critiques de l’éducation ségrégative et que la légitimité de la séparation entre éducation scolaire et éducation spéciale commence à être remise en question (Benoit, 2012, p66).

La loi du 11 février 2005 opère certes un changement de paradigme en instaurant le droit pour chaque famille d’inscrire son enfant RIH dans l’établissement scolaire le plus proche de son domicile (Benoit, 2012). Il s’agit en effet pour des secteurs jusqu’ici séparés, de faire « culture commune » (Gardou et Jeanne, 2008). Or nous constatons avec cette recherche sur un dispositif récent que les espaces de scolarisation demeurent juxtaposés. Cette juxtaposition des espaces concerne d’une part la salle du DAR (qui s’envisage comme une classe, une CLAR) et les classes de

référence ; d'autre part, la place spécifique de l'équipe médico-sociale dans cette école. En effet, les enseignants se réfèrent prioritairement aux pratiques des éducateurs quand il s'agit de penser l'autorégulation ou bien quand ils évoquent les élèves avec TSA. Ceci n'est pas sans générer des mises en tension professionnelles : la directrice décrit les enseignants comme « excentrés » du dispositif tout en ayant une volonté d'implication qui se manifeste par le projet autour du SCP (Soutien au Comportement Positif). Nous voyons ici pour eux la difficulté d'identification des missions qui leur incombent dans un dispositif pensé pour être inclusif. Ils identifient leur action comme limitée (Mazereau, 2014). Benoit (2012) illustre explicitement cette difficulté à faire « culture commune » :

Qu'il s'agisse de faire cause commune ou de faire culture commune, l'expression met bien en évidence que les protagonistes (c'est-à-dire les acteurs de l'éducation spécialisée et ceux de l'école ordinaire) se donnent un but commun, auquel ils concourent avec leurs savoirs et leurs compétences respectifs. Cette formulation en apparence anodine renvoie à la question centrale du sens que les différents professionnels donnent à leur mission et met en évidence que le point de blocage réside peut-être tout autant dans l'identification de l'objectif visé que dans les moyens mis en œuvre pour l'atteindre. Le paradoxe actuel du professionnel spécialisé du secteur médico-éducatif est qu'il tient historiquement son identité professionnelle du modèle de l'expert, celui qui résout et prescrit à la place de, qui agit par délégation dans un contexte fortement empreint d'une culture bio-médicale, et qu'il se trouve maintenant confronté à des pratiques de l'avec, adossées à des logiques sociales de collaboration, d'accompagnement et de co-intervention (Vallerie, 2010). Il en résulte qu'il ne lui est plus possible de penser son domaine de compétence comme un territoire qui s'arrêterait là où commence celui de ses collègues du milieu ordinaire, mais qu'il lui faut intégrer l'idée que ces deux domaines se recouvrent et se superposent. Ses fonctions ne relèvent plus du registre de la substitution, mais de celui de la combinaison et de l'articulation des compétences dans la dynamique d'un réseau de ressources : il s'agit donc pour lui de passer d'une grammaire professionnelle de type paradigmatique, dans laquelle les déclinaisons, de chaque type d'interventions professionnelles se déroulaient parallèlement, à une grammaire de type syntagmatique, où les rôles interagissent en permanence dans un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières (Benoit, 2012, p66).

Ainsi le DAR devient un CLAR. Ce constat nous amène à questionner dans quelle mesure ce dispositif est en mesure de répondre à l'objectif d'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage.

### 2.3 Le « CLAR » : un espace de compensation

Nous avons montré que les professionnels se focalisent sur le mot autorégulation dont ils ont paradoxalement une vision parcellaire. Ils ne paraissent pas tournés vers l'objet adéquat. Si nous nous en référons aux préconisations, quel serait précisément cet objet adéquat? Quelle serait la finalité du DAR ?

L'objectif prioritaire du DAR, d'après les prescriptions réglementaires, est de scolariser des élèves avec TSA dans des classes dites ordinaires à temps complet. L'enseignante, en surnuméraire et l'équipe médico-sociale agissent alors, selon le cahier des charges, en soutien à cette scolarisation. Le DAR est alors, selon la prescription, l'opportunité pour une école de viser l'accessibilité des situations d'apprentissage par la mise en œuvre de l'autorégulation.

Cette accessibilisation c'est-à-dire « la création des conditions nécessaires à l'opérationnalisation des principes revendiqués par l'impératif d'accessibilité » (Ebersold, 2021, p237), est en effet bénéfique à tous dans la mesure où elle impulse un processus inclusif articulé à une transformation de la forme scolaire (Feuilladiou, Gombert et Benoit, 2021). Or nous avons montré une centration sur l'autorégulation qui est appréhendée par les professionnels comme une finalité et non comme un moyen. Le dispositif DAR et la Classe sont juxtaposés (Toullec-Théry, 2017). Les enseignants se retrouvent peu investis de leurs élèves avec TSA ceux-ci étant majoritairement scolarisés à l'extérieur des classes, dans le DAR.

Ainsi le DAR, tel qu'il s'est donné à voir dans les pratiques effectives, n'atteint pas son objectif d'accessibilité des situations d'apprentissage. Il s'inscrit dans une démarche compensatoire (Benoit, 2014) qui se rapproche de celle de l'UEEA. Ce sont ici les besoins particuliers de la personne qui sont visés. Dans cette école, le DAR s'appréhende comme un espace de transformation d'un élève « non type » en élève « type » (Bourdon, 2018). « La propension spontanée chez les enseignants est d'attribuer la source des difficultés aux personnes elles-mêmes et, plus encore, à leurs caractéristiques intrinsèques, en négligeant les interactions avec leur cadre de vie et, en l'occurrence, avec les conditions pédagogiques dans lesquelles elles sont insérées » (Plaisance, 2013, p 227), là où l'accessibilité imposerait une centration sur l'environnement et sur son aménagement.

« L'un et l'autre sont comme les deux plateaux d'une même balance, car un déficit d'accessibilité entraîne plus de compensation, et fait courir le risque de la stigmatisation,

tandis qu'un déficit de compensation augmente la pression sur le droit commun et méconnaît la singularité individuelle des besoins. Du juste équilibre entre ces deux dynamiques dépend la possibilité pour l'apprenant d'agir, c'est-à-dire non seulement d'être là géographiquement, mais aussi de développer une activité, mentale ou motrice, dans le domaine scolaire : ce que Gérard Uzan, chercheur à l'université de Paris et expert en accessibilité, appelle l'activabilité. » (Benoit, 2008, p4).

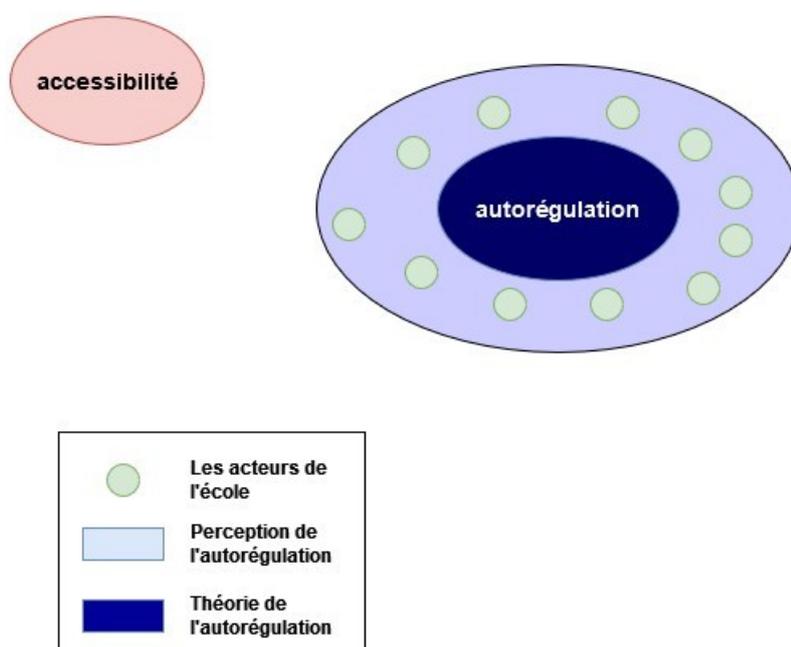
Ce difficile équilibre entre compensation et accessibilité questionne sur ce que peut induire la désignation des enfants reconnus institutionnellement handicapés (ERIH) par le trouble. La désignation par le trouble porte de façon intrinsèque une logique compensatoire du handicap. En effet, le traitement par le trouble interroge la place du sujet et génère un basculement du côté de l'« anormalité ». Cette désignation pourrait être à rapprocher d'un certain diktat sur l'individu (Bourdon, 2018) qui se retrouverait confondu à cette désignation. Pelgrims en 2019 questionnait aussi la désignation par le trouble et signalait « son manque de pertinence pour guider l'enseignant et l'actualisation des tâches pédagogiques et didactiques » (Pelgrims, 2019).

Il s'agit donc de questionner l'obstacle que pourrait générer le diagnostic quand il s'agit de penser l'accessibilité des situations d'apprentissage. Dans cet ordre d'idée, Kohout Diaz (2018) différencie le cure du care. Le cure se trouverait du côté du diagnostic psycho-médical ce qui mènerait à une partition du pédagogique et du médical. Le care se situerait du côté d'une pratique empirique des enseignants en recherche « d'actions efficaces au cas par cas » ce qui permettrait d'envisager des mises en œuvre d'ordre psychopédagogique.

Ainsi, si on s'en réfère aux travaux de Kohout-Diaz (Ibid.), le cahier des charges du DAR est porteur d'une tension interne dans le sens où il se réfère à l'autisme, tout en donnant des instructions en terme d'accessibilisation du savoir. Dans le DAR étudié, nous assistons effectivement à une reproduction de formes scolaires qui se placent du côté de la compensation individuelle (Benoit, 2014). Ce résultat concerne un phénomène repéré dans un lieu défini qui ne peut être à ce stade généralisé. Cependant, nous pouvons repérer une mise en tension entre cette désignation par le trouble, ici en l'occurrence celle des élèves autistes, et l'accessibilité des savoirs. Ces considérations invitent à être particulièrement attentifs sur les formes que prennent les différents DAR et sur les possibilités ou non d'innovation dont ce dispositif pourrait être le porteur. La question est : y aurait-il des conditions qui permettraient aux acteurs de dépasser ce paradoxe ? Ou bien serait-il

nécessaire de changer de paradigme, de dépasser le modèle biomédical pour appréhender le handicap autrement (Eyraud et al., 2018) ?

Ces considérations nous amènent à invalider notre deuxième hypothèse. Nous pouvons compléter notre schématisation de la façon suivante qui montre que le DAR peut se tenir distant de l'accessibilité didactique :



**3. Discussion de l'hypothèse 3 : Le fait de coopérer, dans une diversité professionnelle, à la scolarisation d'élèves avec autisme ferait travailler collectivement la planification et l'accessibilité des situations didactiques (c'est-à-dire avec des formes de différenciation pédagogique), plus qu'un étayage direct à l'élève (qui présente le risque d'augmenter la dépendance aux pratiques d'aide de l'adulte)**

Cette troisième et dernière hypothèse se trouve déjà en partie invalidée. Nous avons en effet montré que le DAR, dans cette école, s'inscrivait dans une logique de compensation du handicap. Les dispositifs DAR et classe de référence sont en effet juxtaposés. Des élèves avec BEP sont scolarisés dans la salle du DAR pour des apprentissages fondamentaux relevant de la classe. Cet

espace-temps DAR devient alors pour eux le système didactique principal. Leurs apprentissages s'inscrivent dans le cadre d'un groupe homogène faible. Dans ce groupe homogène faible, nous avons montré, *via* une analyse didactique, à un grain micro, que les enseignements y étaient moins denses d'un point de vue cognitif que ceux de la classe de référence. De plus, l'autorégulation est majoritairement appréhendée du côté des comportements et ne se retrouve pas articulée à l'hétérorégulation. En conséquence, les étayages proposés restent de surface et ne portent pas sur les enjeux d'enseignement.

Afin de mettre à l'épreuve notre troisième hypothèse, il nous reste à caractériser de quelle façon les professionnels de cette école *travaillent ensemble*.

### **3.1 Une multiplicité d'acteurs**

Le DAR, selon le cahier des charges, nécessite un *travail à plusieurs*, dans une pluralité de métiers : un.e psychologue dédié.e au dispositif, un.e psychomotricien.ne, un.e enseignant.e en surnuméraire, des enseignant.e.s ; des superviseurs, un.e directeur.trice d'école, un.e chef.fe de service de l'équipe médico-sociale.

Cette organisation, nous l'avons vu, n'est pas exempte de difficultés, de mises en tension, de places accordées, d'enjeux de pouvoir. Les missions qui incombent à chacun sont en effet librement interprétables et exposent les acteurs à une forme d'errance qui les éloigne de ce que nous avons défini comme l'objet adéquat, l'accessibilité des situations d'apprentissage. Ce dernier constat nous met face à une question : « travailler ensemble mais à propos de quoi ? » (Toullec-Théry ; 2021)

Cette recherche nous permet de caractériser, dans cette école, la forme que prend cette « collaboration multiprofessionnelle », et plus particulièrement l'articulation de ces acteurs de professions différentes (Emery, 2014). Plus largement, quelles sont « les modalités collaboratives susceptibles de favoriser une voie inclusive » (Emery, 2014) ?

Favoriser la voie inclusive reviendrait au chemin périlleux de l'innovation pédagogique, dans le sens d'un changement de modèle avec ce qui existait précédemment. Nous avons vu que nous sommes tributaires de l'histoire de l'école inclusive éminemment ségrégative, des habitudes et des croyances qui y sont inhérentes. Le DAR, tel qu'il a été défini sur le plan institutionnel, est , selon

les prescriptions, porteur d'innovation pédagogique. Toutefois, les préconisations institutionnelles suffisent-elles à cette innovation ?

Nous avons mis en exergue l'exposition des acteurs à un jargon institutionnel qui devient, sans précisions de cadrage, un pseudo-jargon (Toullec-Théry, 2021). Nous percevons la nécessité d'une définition, d'une mise en sens d'une théorie et d'une transposition en une mise en pratique. Il faudrait pour cela que chacun s'engage à une « quête de connaissance partagée » (Laurent, 2018) En effet, dans ce dispositif nouveau, chacun des acteurs n'est le dépositaire que de sa spécificité professionnelle et ne peut englober le tout. Sans compréhension mutuelle, il ne peut alors agir avec et sur les autres. Toullec-Théry (2021) différencie ainsi la conversation dialectique de la conversation dialogique.

« Dans la première, « le jeu verbal des opposés doit conduire à une synthèse » (Sennett, p.33) et il s'agit alors de « savoir détecter ce qui pourrait établir un terrain d'entente » (Ibid.), contrairement à la conversation dialogique, qui « n'aboutit pas à la découverte d'un terrain d'entente » (Ibid., p 34). Cette conversation dialogique nécessite, plus que tout autre, d'« être attentif à ce que disent les autres, interpréter leurs propos, avant de répondre, prendre en considération leurs gestes et leurs silences autant que leurs déclarations » (Ibid., p. 17) pour engager les protagonistes à « prendre conscience de leurs vues et d'approfondir leur compréhension mutuelle » (Ibid., p34) » (Toullec-Théry, 2021, p 201)

En conséquence, « rien n'est chasse gardée » (Sensevy, 2011, p 680). Eloi Laurent (2018) fait de ce partage une quête du savoir qu'il inscrit du côté de la coopération. En effet, si « on collabore pour faire, on coopère pour savoir » (Laurent, 2018, p16).

L'oeuvre collective qui vise la coopération est la connaissance commune, le plus précieux des biens humains. Parce que coopérer, c'est apprendre à connaître ensemble, la coopération transforme les humains en pédagogues les uns pour les autres (Laurent, 2018, p 17).

Nous opérons donc ici une différenciation entre la coopération qui se place du côté de l'élaboration de *connaissances communes* et la collaboration qui se place du côté du *faire ensemble*.

Dans notre école, collabore t-on ou coopère t-on ?

Cette question nous amène préalablement à définir les caractéristiques inhérentes à une coopération effective entre les acteurs.

Il s'agit pour les différents professionnels de s'engager dans un « principe d'explicitation partagée » (Sensevy, 2011c, p 680) qui revient à « un principe de symétrie » (Ibid, p 680).

Aussi, la mise en place d'une ingénierie coopérative nécessite de créer un espace de confiance réciproque entre ses acteurs. Elle se construit *progressivement* dans un *long* travail collectif d'enquête dont l'objet est de résoudre ensemble des *problèmes*, c'est-à-dire « *toute situation qui confronte une personne à une difficulté d'action* » (Sensevy, 2017). Ainsi, le collectif de l'ingénierie coopérative construit ensemble, d'abord la structure même des problèmes à traiter, ensuite des solutions qui sont discutées et négociées. Celles-ci sont ensuite expérimentées en situation, puis analysées, dans un processus itératif. (Perraud, 2019)

Dans le DAR, de par la multiplicité des professions, les acteurs sont engagés dans une relation épistémique en raison des identités professionnelles et des connaissances différentes de chacun d'eux. Chaque professionnel peut donc se retrouver alternativement connaisseur pratique ou connaisseur non pratique (Perraud, 2018, 2019). Ces dissymétries temporaires entre les acteurs engendrent des controverses ou des situations problème qui mènent au « principe d'assomption des différences » (Perraud, 2018, 2019). La situation problème de l'un devient alors celle du collectif.

Pour résoudre un problème particulier, le collectif invente des solutions et donc transforme de fait une pratique existante. Mais, en élaborant le problème et sa solution, le collectif est amené à comprendre ladite pratique. Il s'opère donc un mouvement, qualifié de *Deweyen* (Sensevy, Forest, Quilio et Morales, 2013), qui consiste à comprendre pour transformer pour comprendre pour transformer, etc. (Perraud, 2019, p 280)

Nous pouvons ainsi repérer en quoi ce mouvement qualifié de Deweyen qui consiste à une élaboration de connaissances communes dans un processus de transformation cyclique et continu (Perraud, 2018, 2019) peut être le porteur d'innovation et/ou de créativité.

Concentrons-nous dans la partie suivante sur la supervision

### **3.2 La supervision : une position surplomblante inscrite du côté d'une psychologisation**

Nous avons observé et enregistré une journée entière de supervision. La demande des professionnels était de définir leurs missions dans le DAR. Cette demande permet immédiatement d'élucider la position octroyée à la superviseuse.

Dans cette école, il ne s'est pas agi, pour les professionnels, de s'appuyer sur une lecture commune des prescriptions institutionnelles articulée à une mise en sens puis en une mise en pratique. Dans le cadre d'une pratique coopérative, nous aurions effectivement pu imaginer des mises en débat dans le cadre de réunions collectives qui auraient permis de faire émerger des interprétations

divergentes, des controverses et des élucidations, bref des situations-problème à résoudre ensemble. Cette journée de supervision l'a montré. La superviseuse s'est positionnée comme « celle qui sait » et qui transmet les préconisations institutionnelles.

La superviseuse, psychologue de formation, emploie dans son discours des mots ou expressions appartenant au champ de la psychologie : fonctions exécutives, renforcement, cotation, compétences psychosociales, focalisation de l'attention, contrôle d'inhibition, stéréotypies, sensorialités, flexibilité cognitive, rigidité, augmentation de motivation, mémoire de travail, écoute active, soutien au comportement positif... Ces mots ou expressions, denses d'un point de vue conceptuel, sont posés dans le cadre de conseils ou de préconisations. Toutefois quel est la répercussion de ce jargon sur des professionnels non psychologues ? Même si l'évaluation de la réception de ces mots est délicate, quelle signification les autres professionnels donnent à ce jargon. Ne devient-il pas un pseudo-jargon (Toullec-Théry, 2021) ?

« Les mots transférables sont les mots ou expressions introduits par une profession et qui sont utilisés par tous les professionnels avec la même signification. Ils font partie du lexique commun et sont produits dans les discours et dans les différents documents. L'auteure parle de mots parallèles lorsque les professionnels utilisent des mots ou des expressions différentes pour désigner la même notion. D'autres mots ou expressions sont traduits d'une façon réductionniste. Dans ce cas, le mot ou l'expression est emprunté en partie par une autre profession. L'expression professionnelle de contenir un enfant, utilisée par les psychiatres dans une certaine signification est également utilisée par les enseignants de l'institution dans une signification différente et réductrice (Manor-Binyamini, 2011). » (Emery, 2014, p 44)

Ces mots, affiliés au champ de la psychologie, confèrent une dimension scientifique au discours de la superviseuse. En effet, les neurosciences, et ses applications dans le domaine de la psychologie, constituent aujourd'hui une discipline scientifique en plein essor. Ainsi, le discours de la superviseuse peut faire œuvre de vérité auprès d'enseignants et d'éducateurs qui ne peuvent se prévaloir d'une telle dimension scientifique. L'enjeu de pouvoir sous-jacent est perceptible car ces mots ne s'articulent pas dans une conversation dialectique. Ils se donnent à voir, se montrent et s'exposent sans explicitation. Ils ne prennent pas corps dans un discours construit et accessible si bien que la rencontre ne peut s'opérer. Les éléments théoriques sont épars et la mise en pratique peu identifiable. Nous avons en effet montré la difficulté pour les enseignants d'une mise en œuvre d'un point de vue didactique et/ou pédagogique.

« Notre analyse confirme que les différents langages utilisés sont l'objet d'enjeux souvent implicites de pouvoir entre les différentes professions. Au cours des activités professionnelles, une hiérarchie des langages peut se cristalliser, certains langages tendent à devenir le langage dominant, dont les mots et les expressions impriment finalement le langage commun utilisé par l'équipe de travail. Dans l'institution étudiée, c'est le langage psychologique et thérapeutique qui tend, du moins implicitement, à constituer le langage commun de l'équipe. Certains professionnels en sont les dépositaires prioritaires. D'autres, et particulièrement les enseignants ici, en sont plus éloignés et doivent s'approprier un nouveau langage. Un processus d'enculturation s'enclenche implicitement, laissant parfois des professionnels au bord du chemin, malgré l'expertise et la culture qu'ils ont développées lors de leurs formations et expériences antérieures et qu'ils continuent à développer dans l'action quotidienne, sans toujours disposer des outils et des espaces pour la formuler et la partager. » (Emery, 2014, p 48)

Ainsi, dans cette école, la superviseuse occupe un *topos* haut (Toullec-Théry, 2021) qui n'est pas compatible avec une symétrie dans les relations au cœur d'une action coopérative. Les relations entre les professionnels ne sont donc pas symétriques. Les enseignants ne prennent pas leur part et semblent dans l'attente de préconisations.

Nous allons à présent mettre en discussion la place de cette équipe enseignante.

### **3.3 Une équipe enseignante fortement assujettie aux préconisations**

L'équipe enseignante se montre fortement démunie dans l'identification de ses missions dans le DAR. Ces enseignants tentent une mise en sens de l'autorégulation autour du Soutien au Comportement Positif. Ce protocole leur est présenté dans le cadre de la réunion de supervision enregistrée.

L'enseignante en surnuméraire se retrouve en responsabilité des élèves avec TSA et avec BEP dans la salle du DAR qui est nommée « CLAR ». Cet espace-temps devient le système didactique principal pour des élèves avec TSA ou avec des BEP et s'inscrit dans une démarche de compensation. Dans cet espace-temps, elle est accompagnée et soutenue par une équipe médico-sociale. Cette configuration du DAR ne pose pas problème aux différents professionnels car elle s'inscrit dans leurs habitudes et dans leur système de croyances (Dignath et al, 2022). Ils reproduisent des configurations déjà connues .

Ainsi, cette école ne semble pas investie des questionnements didactiques et/ou pédagogiques que génère le processus inclusif. En effet, l'accessibilisation des situations d'apprentissage devrait impulser des coopérations, des recherches, des innovations. Les enseignants paraissent dépossédés de leurs prérogatives. Ils appliquent les préconisations dans une forme de confusion. Comment peut-on expliquer cette absence de positionnement professionnel ?

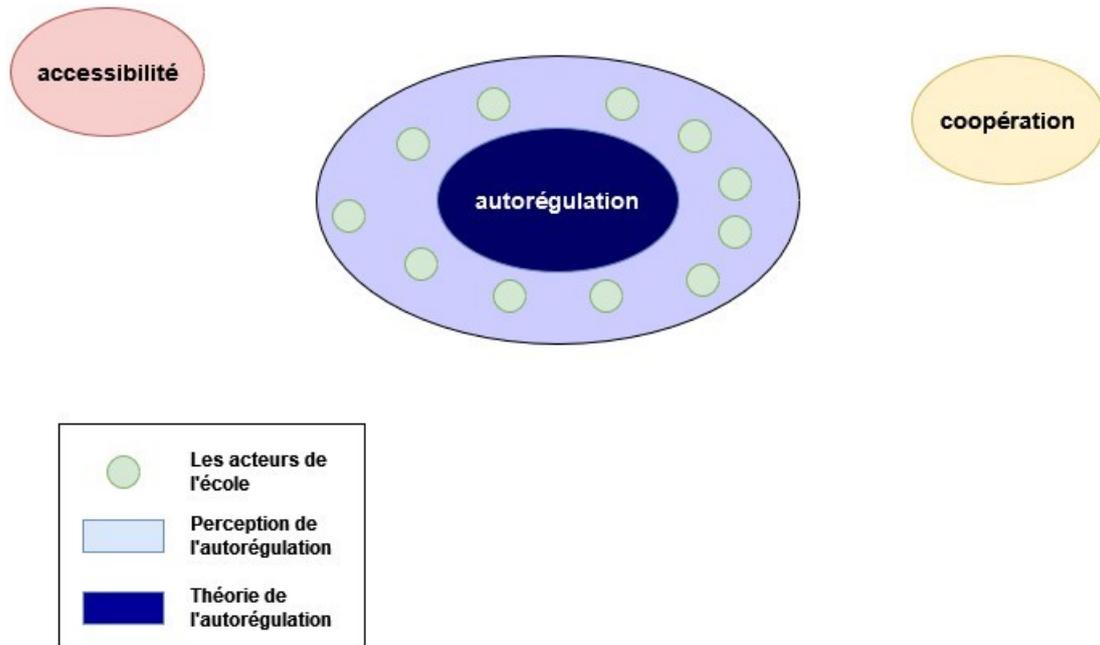
Nous l'avons vu, ils regrettent le manque de temps institutionnalisé, le manque de formation. En effet, la formation n'est pas annualisée. Or effectivement « faire métier » nécessiterait des formations « émancipatrices » (Chevallard, 2017). « Dans un véritable métier, donc, le collectif des « gens de métier » possède, de ce métier, une connaissance que chacun possède en sachant que chacun la possède, etc. » (Ibid, 2017). En effet, « Tant qu'il n'y a pas de réponses «de la profession » mais simplement des réponses données, chacun pour son propre compte, par les individus exerçant le métier, il n'y a pas de profession – et, à la limite, il n'y a pas même de métier. » (Ibid, 2017)

Dans ce DAR, les enseignants se vivent comme « excentrés » mais on peut avancer qu'ils sont dépossédés de leur métier. Ils ne prennent en effet pas leur part. Ils attendent les préconisations. Celles-ci sont d'abord institutionnelles puis viennent de la supervision ou de ce qui se donne à voir du côté de l'équipe médico-sociale. Ils appliquent des protocoles : le renforcement individuel, le renforcement global, le soutien au comportement positif. Les situations d'enseignement-apprentissage, qui sont pourtant au cœur de leur professions, ne sont pas abordées. Ils se retrouvent sur-assujettis. Une mise en mouvement du côté d'une pensée ou d'une élaboration communes semble hors de portée.

Ainsi, les enseignants de cette école sont, comme chacun, les héritiers d'une histoire : celle de l'école inclusive qui fut historiquement fortement ségrégative (Saunier, 2021 ; Benoit, 2012). Ils devraient d'eux-mêmes, à la lecture des préconisations institutionnelles, dépasser cet héritage et inclure des élèves avec TSA en visant l'accessibilité des situations d'apprentissage, mais sans savoir réellement ce qu'est l'accessibilité, ce qu'est l'autorégulation, sans avoir conscientisé la teneur de la demande institutionnelle et sans qu'on leur ait conféré « la puissance d'agir » (Lantheaume, 2008) ou « le pouvoir d'agir » (Clot et Simonet, 2015). Passer du paradigme intégratif au paradigme inclusif suppose de repenser les normes de l'école (Benoit, 2019). Il s'avère donc nécessaire que

l'école inclusive et ses prérogatives soient « claires et sans ambiguïté » (Saunier, 2021) afin que les acteurs soient en mesure de s'en emparer.

Ainsi, nous pouvons invalider notre troisième hypothèse et compléter notre schématisation de la façon suivante. Cette dernière schématisation caractérise le DAR de cette école.



# Conclusion

La 6<sup>ème</sup> conférence nationale du handicap<sup>12</sup> s'est tenue le 26 avril 2023. Une « école pour tous », constitue le premier des dix engagements pour la décennie à venir (Conférence Nationale du Handicap, 2023). Depuis 2017, la hausse des ERIH scolarisés est en hausse de 34 % (Conférence Nationale du Handicap, 2023). Cette politique volontariste semble insuffisante aux associations de parents d'élèves qui dénoncent l'absence de solution de scolarisation pour de nombreux jeunes et/ou des aménagements d'emploi du temps qui réduisent fortement le volume effectif de scolarisation (APF France handicap, communiqué interassociatif, 2023).

Dans ce contexte, le DAR constitue pour des élèves avec TSA et leurs familles une nouvelle possibilité de scolarisation, et peut être porteur de nombreux espoirs.

Cependant, notre étude révèle que le processus inclusif ne peut se limiter à l'unique création d'un dispositif. En effet le DAR que nous avons étudié a montré de multiples paradoxes et mises en tension : nous avons relevé la difficulté pour les acteurs de terrain et particulièrement pour les enseignants de définir leur mission et la part qui leur incombe dans le processus inclusif. Ceci nous a conduit à questionner la mise en œuvre des préconisations institutionnelles. Dans le cas de ce DAR, le jargon institutionnel véhiculé par le cahier des charges est resté opaque et n'a pas été approprié par les professionnels et n'a pas concouru aux modulations des pratiques effectives. L'autorégulation est une notion peu approchée. Les enseignants s'appuient essentiellement sur ce qui se donne à voir du côté de l'équipe médico-sociale. Les élèves avec TSA restent en périphérie des classes de référence si bien que le dispositif s'inscrit dans une démarche de compensation du handicap.

Cette partie conclusive est, en premier lieu, l'opportunité de revenir brièvement sur la méthodologie choisie. Par la suite, nous tenterons des mises en perspective.

---

12 La **Conférence nationale du handicap (CNH)** est un rendez-vous prévu tous les trois ans par la loi du 11 février 2005, sous l'autorité du président de la République, « afin de débattre des orientations et des moyens de la politique concernant les personnes handicapées ».

L'école inclusive orchestre des partenariats pluriel avec des acteurs de terrain, avec l'institution et ses préconisations, avec les enfants désignés à BEP et leurs familles et avec des professionnels de culture différente. Barry (2018) décrit cette multiplicité des interactions comme une hypercomplexité :

De ce fait, les acteurs de l'école sont désormais officiellement projetés dans une complexité démultipliée : une *hypercomplexité*, qui amène certains auteurs comme Labelle (2015, p. 34) à mobiliser le terme de « *super-diversité* » pour qualifier le jeu dynamique des interactions humaines qui se jouent désormais dans des espaces sociaux comme le lieu scolaire. (Barry, 2018)

Cette hypercomplexité se rapporte à notre dispositif dont le caractère multidimensionnel nous a conduit à une analyse au prisme de descripteurs théoriques variés. Il s'agissait d'approcher cette complexité, d'éviter l'écueil d'une vision par trop binaire qui nous aurait fait désigner les « bonnes » ou « mauvaises » volontés des protagonistes.

Dans cette recherche, nous avons donc croisé plusieurs champs théoriques issus de la psychologie, la didactique et de l'analyse des discours. Nous avons prélevé un recueil de données dense. Face à cette densité, le risque était celui de la dispersion. Les choix furent difficiles. En effet, de par notre inexpérience, analyser signifiait pour nous tout traiter afin que preuve il y ait. Or la preuve ne se construit pas dans un traitement analytique exhaustif du recueil de données. Il s'agit d'identifier des caractéristiques, de prélever des occurrences, de repérer l'emblématique. Ce fut un des apprentissages fastidieux mais formateur de ce travail de recherche.

Par ailleurs cette densité du recueil de données nous a amené à croiser des éléments prélevés en situation écologique (dans le cadre des réunions de travail entre professionnels) et dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. Ces deux types de recueil nous parurent indispensables car nous avons pu, en tant qu'apprenti-chercheur, mettre en regard des discours prélevés dans des contextes différents et appréhender plus précisément les intentionnalités des acteurs. L'analyse didactique, au travers de séances d'enseignement-apprentissage filmées in situ, est venue compléter les

discours, a permis un éclaircissement des épistémologies pratiques et mis en exergue la place des élèves repérés à BEP dans cette école.

Revenons-en à présent au dispositif : les rencontres professionnelles sont plurielles, les acteurs sont multiples et de culture différente. Nous en avons mis au jour le caractère multidimensionnel. Même dans un environnement partenarial, le métier d'enseignant se vit souvent en solitaire et dans un espace cloisonné. Or, l'école inclusive développe un autre paradigme qui devrait générer des modifications de métier en instituant un travail partagé. Quelles conditions en favoriseraient alors une mise en œuvre opérante ?

Partager le travail à plusieurs nécessiterait des anticipations, des planifications, des articulations, des essais, des remédiations. Ces mises en œuvre, que nous envisageons ici sur un mode expérimental, ne font pas l'économie de temps de concertation entre acteurs. La lecture des verbatims nous confronte de façon récurrente à cette question finalement centrale : celle du temps institutionnel, celui qui est jugé nécessaire et qui semble hors de portée aux protagonistes. Les résultats de cette recherche montrent que la rencontre entre les acteurs de terrain que sont les enseignants et l'institution réglementaire ne semble pas s'opérer.

Or Laurent (2018) souligne l'importance de l'impulsion des institutions pour générer la mise en œuvre d'un temps qu'il qualifie de long. En effet, c'est à cette condition que les professionnels se projettent ensemble dans le temps. Les coopérations spontanées entre les acteurs, sans cadrage institutionnel, ne peuvent revêtir « ni la densité, ni la durabilité de la coopération par les institutions » (Laurent, 2018, p 44) car elles ne peuvent être constitutives de pérennité.

Les imaginaires servent à donner du sens au passé et à les relier au présent ; les institutions servent à se projeter vers l'avenir. » (Laurent, 2018, p 165).

Cette scission entre une institution et ses acteurs pourrait nous conduire à questionner une éventuelle crise de la coopération (Laurent, 2018). L'institution, garante du processus démocratique, devrait être en mesure de favoriser la dynamique des acteurs :

L'invention démocratique est donc consubstantielle à l'invention institutionnelle. Si l'idée démocratique consiste en particulier à « créer les conditions propices à l'épanouissement des capacités », alors nous devons produire les institutions qui permettront de développer lesdites capacités. (Sensevy, 2011c, p 672)

Ainsi un des axes d'une recherche à suivre pourrait concerner les articulations entre l'institution réglementaire et ses acteurs et questionner le processus démocratique dans la mise en œuvre de l'école dite inclusive.

Les enseignants déplorent l'absence de temps. Nous aurions pu poursuivre en les questionnant sur la teneur de ce temps. S'agit-il exclusivement d'un manque de temps quantitatif ? Quels devraient être en effet pour eux les attributs du temps octroyé ? La demande porterait elle aussi sur les aspects qualitatifs de ce temps ?

En effet, la difficulté du *travailler ensemble* est perceptible. L'interculturalité générée par ce dispositif plonge les acteurs « dans un monde professionnel inédit, lequel est le terreau de multiples énigmes, comme autant d'élèves représentant un autrui difficile à appréhender au plan relationnel et/ou pédagogique. » (Barry, 2018) Or, nous l'avons vu, une coopération entre les acteurs requiert des dispositions particulières de chacun d'eux, cette mise en œuvre n'est ni naturelle, ni aléatoire et elle demande des organisations, des positionnements professionnels spécifiques. Nous aurions pu prolonger cette recherche en questionnant ces modes d'organisation. Cet axe aurait pu être une entrée pour définir la place de chacun des professionnels, caractériser les différents types de « co-intervention » placés à la croisée de l'accessibilité.

Pour Laurent (2018, p 165), une coopération accrue entre les acteurs permettrait une « reconquête des imaginaires ». Dans le cas des enseignants de notre dispositif, nous pourrions parler aussi d'une réappropriation de leur métier. Il s'agirait d'opérer une rencontre entre l'autorégulation (issue de la psychologie) et la didactique. Toutefois en quoi cette rencontre de la didactique et de l'autorégulation, serait-elle porteuse d'innovation ? Qu'est-ce que serait l'innovation ? En quoi consisterait-elle ? Dans le cadre de l'école de notre recherche, les enseignants questionnent peu les situations d'enseignement-apprentissage. Ils peuvent se retrouver démunis dans l'identification des différents champs théoriques propres à la pédagogie

et/ou à la didactique. Or penser, c'est aussi aller reconvoquer ce que nous connaissons déjà afin de le placer à l'aune de la nouveauté. Sans cela peut-il y avoir imagination, créativité et donc innovation ?

Est-il possible au romancier de créer une histoire nouvelle sans l'héritage d'autres histoires ? De même le changement doit-il exclusivement être d'ordre protocolaire comme nous l'avons vu au travers du dispositif de renforcement global. Suffirait-il au peintre de connaître la tenue d'un pinceau pour réaliser une œuvre ?

Ainsi, innover revient à s'inscrire dans un continuum de pensées tout en laissant une part à l'incertitude et à des expériences nouvelles. Que faisons-nous du métier d'enseignant ? Enseigner reviendrait-il à une reproduction de tâches et ne s'inscrirait plus dans une élaboration, dans des mises en forme de connaissances ?

Du point de vue pédagogique et/ou didactique, les chercheurs ayant travaillé sur l'autorégulation soulignent qu'elle devrait pouvoir amener à une explicitation des situations d'enseignement-apprentissage, à caractériser et catégoriser les différents types d'étaillage à destination des élèves. Dans ces différents champs, les apports théoriques sont indéniables, mais ils ne sont pourtant que peu convoqués dans notre école. Ainsi, quelles formations conviendraient ? Quelles articulations avec les pratiques de classe ?

La question de l'école inclusive est éminemment existentielle. Elle vient convoquer ce que nous sommes, nos héritages historiques et culturels, la société d'aujourd'hui et ne peut faire l'économie de la pensée. Nous avons perçu le poids des habitudes et des croyances dans la reproduction d'un modèle intégratif. En effet, « dans l'implicite des actes, il y a une pensée qui ne se pense pas, il y a « œuvre et activité de pensée mais sans réflexivité sur sa propre démarche » (Barry, 2018).

Ainsi, l'école inclusive nécessite un mouvement et ce mouvement ne peut s'envisager sans l'instauration d'espaces propices à la réflexivité. Or dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes confrontés à un mouvement double : une entrée volontaire des enseignants dans l'école inclusive et de ses prérogatives institutionnelles qui ne s'accompagne pas d'une revitalisation du métier.

Les conclusions de cette étude ne peuvent être à ce stade généralisables, car le cas de cette école n'en a pas rencontré d'autres. Une multiplication des recherches autour de ce dispositif permettrait de conforter ou non ces conclusions.

Par ailleurs, ces « problèmes de métier », identifiés dans cette école, font écho à l'expérience professionnelle qui est la nôtre. Tout au long de ce travail, nous avons mené un dialogue avec nous-mêmes, nos propres conceptions, croyances et pratiques professionnelles. Si nous devions trouver une allégorie de ce qu'a représenté pour nous cette recherche, nous dirions qu'elle fut telle un tableau dont nous aurions été un des multiples personnages, dont nous aurions été extraits un temps donné afin de mener une observation selon des points de vue divers. A présent, il s'agit pour nous de retrouver une place dans ce tableau tout en sachant que probablement, nous avons été transformés.

# Bibliographie

## Textes officiels

Cahier des charges des dispositifs d'autorégulation (2021). *Délégation interministérielle de la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement.*

Cahier des charges national des UEM (2016). *Délégation interministérielle de la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement.*

Cahier des charges des UEEA (2019). *Délégation interministérielle de la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement.*

Conférence nationale du handicap, (26-04-2023). Dossier de presse. *Rapport du gouvernement de la république française, 2023.*

[https://handicap.gouv.fr/sites/handicap/files/2023-06/DP%20CNH%202023\\_FALC.pdf](https://handicap.gouv.fr/sites/handicap/files/2023-06/DP%20CNH%202023_FALC.pdf)

Circulaire DGAS/DGS/DHOS n°2008-309, (8 octobre 2008) relative au plan autisme 2008-2010. *Direction des affaires juridiques.*

<http://affairesjuridiques.aphp.fr/textes/circulaire-dgasdgsdhos-n2008-309-du-8-octobre-2008-relative-au-plan-autisme-2008-2010-diffusion-et-mise-en-oeuvre/>

Circulaire n° 2015-129 relative aux ULIS, (21-8-2015). Bulletin officiel n°31 du 27 août 2015. *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche.*

[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91826](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826)

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, article II. *Journal Officiel.* Ministère de l'Éducation Nationale.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647>

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

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027677984>

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. *Journal Officiel*.

Ministère de l'Éducation Nationale.

<https://www.education.gouv.fr/cid143616/28-juillet-2019-promulgation-de-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html>

Rapport de la Haute Autorité de la Santé. (mars 2012). *Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*.

Rapport de la Haute Autorité de la Santé. (février 2018). *Trouble du spectre de l'autisme - Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent*

Stratégie pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement 2018-2022, (2018).

Secrétariat d'État chargé des personnes handicapées. (pp. 82-91)

[https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie\\_nationale\\_autisme\\_2018.pdf](https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_autisme_2018.pdf)

### ***Communiqués de presse***

Commission d'enquête sur l'inclusion des élèves handicapés dans l'école et l'université de la république. Quatorze ans après la loi de 11 février 2005. *Rapport de l'association Autisme France, 2019*.

Pas de recul sur l'école inclusive : Leur place, c'est en classe ! (2023, mars 23). *APF France handicap, communiqué interassociatif, 2023*.

[https://www.apf-francehandicap.org/sites/default/files/cp\\_pas\\_de\\_recul\\_sur\\_lecole\\_inclusive-220323.pdf](https://www.apf-francehandicap.org/sites/default/files/cp_pas_de_recul_sur_lecole_inclusive-220323.pdf)

### ***Ouvrages, articles, thèses...***

Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). De Boeck Supérieur.

- Allenbach, M., Gabola, P., Leblanc, M., & Rebetez, F. (2023). Quels soutiens au développement de pratiques inclusives ? : *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 95(3), 91-109.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2021). 1. Les terrains de l'observation directe. In *L'observation directe: Vol. 5e édition* (p. 11-23). Armand Colin.
- Aussilloux, C., & Livoir-Petersen, M.-F. (1998). Vers une prise en charge intégrée de l'autisme. *Santé mentale au Québec*, 23(1), 19-42.
- Avril, C., Cartier, M., & Serre, D. (2010). *I / Des situations de travail* (p. 17-72). La Découverte.
- Bailleux, Christine, & Paour, J.-L. (2013). Chap 1 : La conceptualisation au service de l'apprentissage autorégulé chez le jeune enfant : Pour un approche constructiviste et socioculturelle de l'autorégulation. In *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications*. Les éditions Ovadia.
- Baines, E., Blatchford, P., & Webster, R. (2022). *The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs* (p. 112-125).
- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82(2), 9-25.
- Barry, V., & Benoit, H. (2013). Dispositifs innovants de l'école inclusive. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 9-12.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*, 51, Article 51.

- Bautier, E. (2016). Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école.  
*Contribution au rapport du Cnesco : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?*
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4e édition). La Découverte.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. la Découverte.
- Benoit, H. (2008). Éditorial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 43(3), 3-4.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : Les paradoxes de la collaboration.  
*La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57(1), 65.
- Benoit, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : Des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61(1), 49-64.
- Benoit, H. (2014). *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. [These de doctorat, Montpellier]
- Benoit, H. (2019). Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? *Les cahiers de la LCD*, 11(3), 61-83.
- Benoit, H. (2021). Éditorial. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 3-4.

- Berger, J.-L., & Büchel, F. P. (2013). Le concept d'apprentissage autorégulé : une introduction. In *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications*. les Éd. Ovadia.
- Berger, J.-L. (2013). Chapitre 10 : Trouble déficit de l'attention/hyperactivité : regards multiples sur la motivation et sa régulation. In *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications*. les Éd. Ovadia.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés* (4e éd). A. Colin.
- Bissonnette, S. (2016). Une véritable communauté d'apprentissage professionnelle en gestion des comportements. Le soutien au comportement positif (SCP). *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 5(2), Article 2.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention : The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Blanc, R., Malvy, J., Dansart, P., Bataille, M., Bonnet-Brilhault, F., & Barthélémy, C. (2013). La thérapie d'échange et de développement, une rééducation neurofonctionnelle de la communication sociale. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(5), 288-294.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes* (2e édition). Armand Colin.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 91(1), 71-75.

- Bourdon, P. (2018). KOHOUT-DIAZ Magdalena. L'éducation inclusive. Un processus en cours / KOHOUT-DIAZ Magdalena (dir.). Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 203.
- Briet, G., Peri, M., & Le Sourn-Bissaoui, S. (2019). L'intervention d'un psychologue du développement au sein d'un dispositif d'inclusion scolaire pour enfants avec un trouble du spectre de l'autisme. In *In P. Brun & Melier (EDS), 12 interventions en psychologie du développement* (p. 169-197). DUNOD.
- Bronson, M. B., & Bronson, M. (2001). *Self-regulation in Early Childhood : Nature and Nurture*. Guilford Press.
- Brousseau, G. (1998). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*.
- Bruner, J. (1983, 2011). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire* (8e édition). PUF.
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11(2), Article 2.
- Cappe, É., & Poirier, N. (2016). Les besoins exprimés par les parents d'enfants ayant un TSA : Une étude exploratoire franco-québécoise. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 174(8), 639-643.
- Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N., Popa-Roch, M.-A., & Boujut, E. (2017). Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings : The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*, 67, 498-508.

Chauvier, E. (2018). *Les mots sans les choses*. Allia.

Chevallard, Y. (2017). *Quel avenir pour la formation des professeurs ? Éléments pour la transition didactique*. [https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/texte\\_yc-11-01-2017\\_0.pdf](https://www.snesup.fr/sites/default/files/fichier/texte_yc-11-01-2017_0.pdf)

Clot, Y. & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78, 31-52.

Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J., & Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un troubles du spectre de l'autisme : Recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36.

Cosnefroy, L. (2013). Chapitre 3 :D'un modèle de l'autorégulation des apprentissages à ses implications pour l'enseignement. In *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications*. les Éd. Ovidia.

Daubier, M., & Daubier, S. (2022). Outil 21. La matrice SWOT. In *Pro en Agilité* (p. 68-69). Vuibert.

Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs : A Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2609-2660.

Ebersold, S. (2021). L'accessibilité face à sa grammaire. In S. Ebersold, *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (p. 225-249). ISTE Group.

Ebersold, S., & Armagnague-Roucher, M. (2017). Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. *Éducation et sociétés*, 39(1), 137-152.

- Emery, R. (2014). Un langage commun, condition du travail en équipe multiprofessionnelle ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 41-53.
- Eyraud, B., Saetta, S., & Tartour, T. (2018). Introduction. Rendre effective la participation des personnes en situation de handicap. *Participations*, 22(3), 5-28.
- Félix, C., Saujat, F., & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en éducation*, HS4, Article HS4.
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2011). Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(1), 19-28.
- Feuilladiou, S., Gombert, A., & Benoit, H. (2021). Forme scolaire et accessibilisation pédagogique et didactique. In *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (p. 103-119). ISTE Group.
- Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher Burnout in Special Education : The Causes and the Recommended Solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, 1954-1988, Tome III*. (s. d.).
- Gardou, C., & Jeanne, Y. (2008). Faire culture commune. *Reliance*, 27(1), 29-30.
- Gepner, B. (2019). Quelques réflexions sur l'autisme. *Revue Médecine et philosophie*, 10-16.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes : Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6(6), 3.
- Kohout-Diaz, M. (2018). *L'éducation inclusive : Un processus en cours*. Érès.

- Kuhl, J. (2000). Chapter 5 - A Functional-Design Approach to Motivation and Self-Regulation : The Dynamics of Personality Systems Interactions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Éds.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 111-169). Academic Press.
- Langloys, D. (2020). Chapitre 20. Inclusion ou exclusion scolaire pour les élèves avec autisme en France ? In *À la découverte de l'autisme* (p. 194-199). Dunod.
- Langloys, D., Herault, M., Gerhards, V., & Piloquet, D. (2011). Déclaration du collectif Autisme. *L'information psychiatrique*, 87(5), 421-422.
- Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : Suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation*, 23, Article 23.
- Lantheaume, F., & Hélou, C. (2008). 3. Usure morale et sentiment d'échec. In *La souffrance des enseignants* (p. 49-71). Presses Universitaires de France.
- Laurent, É. (2018). *L'impasse collaborative : Pour une véritable économie de la coopération*. Éditions Les Liens qui libèrent.
- Lussier, F., Chevrier, E., & Gascon, L. (2018). *Neuropsychologie de l'enfant - 3e éd. : Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Dunod.
- Magerotte G. (2000). Pour la qualité de vie des personnes présentant une déficience intellectuelle : Perspectives internationales en Europe d'expression française. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 11, 177-187.

Magerotte, G., & Willaye, É. (2010). Chapitre 2. Définir et illustrer les principes de l'Intervention Comportementale Clinique. In *Intervention comportementale clinique* (p. 29-42). De Boeck Supérieur.

Marlot, C., & Toullec-Théry, M. (2011). Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : Une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5-3, Article 5-3.

Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : Vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65(1), 21-30.

Nader-Grosbois, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation : Pistes pour l'intervention et la recherche*. Editions Mardaga.

Nader-Grosbois, N. (2020a). Chapitre 4. Évaluation et intervention précoce et préscolaire à l'égard de l'enfant : Modèles, outils et programmes. In *Psychologie du handicap: Vol. 2e éd.* (p. 65-133). De Boeck Supérieur.

Nader-Grosbois, N. (2020b). Chapitre 8. Troubles du spectre de l'autisme. In *Psychologie du handicap: Vol. 2e éd.* (p. 295-364). De Boeck Supérieur.

Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas* (Vol. 4). Editions de l'école des hautes études en sciences sociales.

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 43-63.

- Pelgrims, G., Delorme, C., & Chlostova Muñoz, M. (2021). Pratiques d'enseignement faisant obstacle à l'autorégulation d'élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Quelques conditions pour leur permettre d'être autrement capables: *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, N° 92(6), 37-55.
- Perraud, C. (2018). *Une ingénierie coopérative : Des travailleurs, des professionnels et un chercheur dans le secteur du travail protégé (ESAT). Une enquête collective pour une amélioration des pratiques* [These de doctorat, Brest].
- Perraud, C. (2019). Une ingénierie coopérative en Esat : quand travailler ensemble rend capable de créativité. L'exemple emblématique : une idée farfelue. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 85(1), 277-297.
- Philip, C. (2012). Scolarisation des élèves avec autisme en France : Trente ans d'histoire.... *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 45-58.
- Philip, C. (2019). L'autorégulation des élèves : Un levier pour construire une école inclusive ? L'exemple d'un dispositif d'autorégulation inspiré de l'approche canadienne « ARAMIS ». *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 207-223.
- Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : Vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 219-230.
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 87(1), 97-107.
- Santini, J. (2021). *Comprendre des concepts : L'articulation jeu didactique et jeu épistémique dans une théorie de l'action conjointe en didactique*. Presses universitaires de Rennes.

- Saunier, D. (2021). Le rapport à l'élève idéal d'enseignants du premier degré : Quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Recherches en éducation*, 45, Article 45.
- Sensevy, G. (2011a). Chapitre 4. Jeux d'apprentissage et jeux épistémiques. In *Le sens du savoir* (p. 121-177). De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. (2011b). Chapitre 7. Les transactions didactiques : Un système d'orientation des descriptions. In *Le sens du savoir* (p. 187-203). De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. (2011c). Chapitre 11. La didactique et le renouveau de l'école. In *Le sens du savoir* (p. 669-703). De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : Un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In A. Tiberghien & L. Veillard (Éds.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Sensevy, G. (2018). L'action conjointe en didactique : quelques mots d'introduction à la théorie de l'action conjointe en didactique. *Animation et Éducation*, 2018, n°265.
- Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D., & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : Distinction et mise en synergie. *Éducation & didactique*, 12(2), 111-125.
- Sensevy, G. (2021). Des sciences interventionnelles ancrées sur des alliances entre recherche et terrain ? Le cas des ingénieries coopératives. *Raisons éducatives*, 25(1), 163-194.

Skinner, B. F. Science and human behavior. New York : The Macmillan Company, 1953. 461 P.  
(1953). *Science Education*, 38(5), 436-436.

Tardif, J. (2007). Chapitre 1. La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : Une aventure essentiellement « prescriptive ». In *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 25-43). De Boeck Supérieur.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19-27.

Toullec-Théry, M., & Marlot, C. (2013). Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 182, Article 182.

Toullec-Théry, M. (2015). Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? Une contribution didactique. *Rapport scientifique Les inégalités scolaires d'origines sociale et ethno-culturelle*. CNESCO.

Toullec-Théry, M. (2017). Un dispositif de lutte contre les inégalités scolaires ? « Plus de maîtres que de classes ». *Diversité*, 190(1), 75-81.

Toullec-Théry, M., & Tremblay, P. (2020). *Le coenseignement : Théories, recherches et pratiques*. INSHEA.

Toullec-Théry, M. (2021) Ecole et scolarisation inclusives; en quoi les prescriptions façonnent-elles les pratiques professorales? *Habilitation à diriger des recherches*, Université de Bretagne Occidentale.

Vieillevoye, S. (2007). *Stratégies autorégulatrices d'enfants à déficience intellectuelle et tout-venant en contexte de jeu symbolique* [UCL - Université Catholique de Louvain].

Wehmeyer, M. L. (1992). Self-Determination and the Education of Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 302-314.

Whitman, T. L. (2004). *The Development of Autism : A Self-regulatory Perspective*. Jessica Kingsley Publishers.

Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 - Attaining Self-Regulation : A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Éds.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 13-39). Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theoretical Perspectives*. Routledge.

### Etude d'un dispositif inclusif en milieu scolaire : le cas d'un dispositif d'autorégulation

Le Dispositif d'autorégulation (DAR), nouvellement créé en 2018, vise la scolarisation d'enfants avec autisme à temps complet dans les classes dites ordinaires. Les prescriptions institutionnelles matérialisées par le cahier des charges s'inscrivent dans les prérogatives actuelles de l'école dite inclusive. En effet, la commande institutionnelle orchestre la coopération d'une équipe médico-sociale et d'une équipe enseignante via l'autorégulation en vue de générer une forme scolaire renouvelée et permettre l'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage pour tous les élèves (avec ou sans autisme). Cette recherche s'attache à décrire le DAR d'une école en opérant une mise en regard des prescriptions et des discours et pratiques effectives des acteurs de terrain. Elle montre que le processus inclusif peine à s'opérer. Les acteurs s'appuient sur leur système de croyances et reproduisent des modes d'organisation déjà connus inscrits dans une démarche de compensation du handicap. L'équipe enseignante, fortement assujettie à ce qui se donne à voir du côté de l'équipe médico-sociale, peine à identifier les missions qui lui incombent. Les élèves avec autisme et d'autres identifiés à besoins éducatifs particuliers (BEP) se retrouvent relégués en périphérie des classes de référence. Les prérogatives institutionnelles restent opaques aux acteurs de terrain et ne rencontrent pas les pratiques effectives.

Mots-clés : école inclusive, autorégulation, accessibilité, autisme, coopération.

### Study of an Inclusive Educational Program: The Case of a Self-Regulation Program

The Device for Self-Regulation (DAR), newly created in 2018, aims to fully integrate children with autism into regular classrooms. The institutional guidelines outlined in the specifications align with the current principles of inclusive education. Indeed, the institutional mandate coordinates the cooperation between a medical-social team and a teaching team through self-regulation to create a renewed educational form and ensure accessibility to teaching and learning situations for all students, whether they have autism or not. This research focuses on describing the DAR in a school by comparing the guidelines with the actual discourses and practices of on-site actors. It shows that the inclusive process is struggling to take place. The actors rely on their belief system and reproduce well-known organizational modes within a disability compensation framework. The teaching team, heavily influenced by what is observed on the side of the medical-social team, struggles to identify its responsibilities. Students with autism and others identified with special educational needs (SEN) are relegated to the periphery of mainstream classes. Institutional prerogatives remain unclear to on-site actors and do not align with actual practices.

Keywords: inclusive school, self-regulation, accessibility, autism, cooperation.

# Volume II

## Annexes

### Table des matières

|  |     |
|--|-----|
| Présentation.....  | 2   |
| Légende.....   | 2   |
| Partie I Les réunions de travail.....                                      | 3   |
| Réunion équipe médico-sociale.....   | 3   |
| La supervision.....  | 39  |
| Supervision-direction d'école.....   | 39  |
| Supervision-éducatrice-enseignante en surnuméraire.....                    | 55  |
| Supervision-Chef de service équipe médico-sociale.....                     | 80  |
| Supervision-Pschomotricien-Chef de service de l'équipe médico-sociale..... | 94  |
| Réunion du conseil des maîtres.....  | 109 |
| Partie II Les entretiens semi-directifs.....                               | 114 |
| Entretien avec la directrice (D).....                                      | 114 |
| Entretien avec l'enseignante surnuméraire (ESD).....                       | 131 |
| Entretien avec l'éducatrice (E1).....                                      | 151 |
| Entretien avec l'éducatrice (E2).....                                      | 158 |
| Entretien avec enseignant (Ens 5).....                                     | 165 |
| Entretien avec enseignant (Ens 4).....                                     | 182 |
| Entretien avec enseignant (Ens 1).....                                     | 192 |

|  |     |
|--|-----|
| Entretien avec enseignant (Ens 3).....                   | 196 |
| Entretien avec enseignant (Ens 2).....                   | 209 |
| Entretien avec enseignant (Ens 6).....                   | 217 |
| Partie III Les films.....                                | 225 |
| Protocole demi-journée de film 1.....                    | 225 |
| Protocole d’installation des caméras demi-journée 1..... | 225 |
| Liste des séances filmées demi-journée 1.....            | 226 |
| Protocole demi-journée de film 2.....                    | 227 |
| Protocole d’installation des caméras demi-journée 2..... | 227 |
| Liste des séances filmées demi-journée 2.....            | 228 |

## Présentation

Ce recueil de données se découpe, en première partie, en trois temps chronologiques :

- Une réunion de l'équipe médico-sociale
- Une journée de supervision
- Un conseil des maîtres

La deuxième partie comporte les entretiens semi-directifs de l'ensemble des professionnels de terrain : éducateurs, enseignants.

La troisième partie comporte le descriptif des séances d'enseignement filmées et le protocole.

## Légende

Dans un souci de confidentialité, l'ensemble des noms ont été retirés et remplacés par le code ci-dessous.

- Enseignante surnuméraire DAR (**ESD**)

- Psychologue (**P**)

- Educatrice (E1)
- Educatrice (E2)
- Educatrice (E3)
- Superviseur (S1)

- Chef de service Equipe médico-sociale (CS)
- Directrice de l'école (D)
- Psychomotricienne (PM)
- Superviseur (S2)

## Partie I Les réunions de travail

### Réunion équipe médico-sociale

|    |  |
|----|--|
| CS | Je rouvre l'ordre du jour. Est-ce que vous aviez noté des choses ou pas ?  |
| E1 | Un petit peu. Je vais sortir ça aussi.   |
| PM | Na avec l'adaptateur de cuvette. Ça fonctionne bien. Juste euh tu diras.   |
| E2 | Oui je dirai.  |
| PM | C'est des p'tits détails à revoir sur les mises en place des parties du corps. C'est juste en fait. En terme de largeur c'est bien mais en profondeur ce n'est peut-être pas assez pour lui.   |
| E2 | Du coup tu l'as laissé là-bas le...  |
| PM | Oui il est sur les affaires on a convenu ensemble de mettre des briques par contre il faut l'essu...il faut enfin que ce soit nous qui le nettoyons.   |
| E1 | Il faut déjà qu'on lui demande de s'essuyer.   |
| E2 | Tu lui diras le truc le renfo  |
| PM | Ça a bien marché. Ça a super bien marché. C'est juste qu'il voulait jouer à ( <i>inaudible</i> ) pour pousser c'était pas terrible et puis ce week-end j'ai vu un truc sur hop toys je me suis dit qu'en fait on pourrait adapter un truc différent pour ne pas qu'il y ait la tablette. On pourrait réadapter un truc différent. Et il a poussé très fort sauf qu'il n'y a pas eu beaucoup de résultat. Il m'a demandé un bonbon. Je me suis questionnée. Je lui ai |

|     |  |
|-----|--|
|     | demandé pourquoi tu veux un bonbon ? Ben parce que je fais caca sauf qu'en fait c'était pas, je me suis dit, le renfo, il n'est pas bon enfin bref.  |
| E1  | Ça marche.   |
| E2  | Il l'a pas fait d'ailleurs vendredi.   |
| CS  | On démarre. L'idée, c'était de partager avec vous, le temps de réunion. Il y a peut-être la directrice qui nous rejoint à 17H30. Juste c'était les mails en fait les transmissions qu'il y a eu avec S1 en lien avec le conseil des maîtres sur le renfo global. J'ai commencé à regarder le premier mail que j'évoquais avec S1 à un moment donné. Je me suis perdue en me disant alors, c'est <i>la superviseuse</i> qui fait un temps le lundi soir en présence des enseignants mais il y a conseil des maîtres le jeudi. J'étais perdue dans la mise en place. Je me suis dit on est par mail ça vaut le coup qu'on se réajuste lundi en réunion, qu'on évite les échanges ou les incompréhensions c'est peut-être juste que c'est moi qui ai pas capté. |
| ESD | Oui parce qu'enfin elle a quand même convié les enseignants c'est le 30 c'est mardi  |
| CS  | C'est peut-être trop tard mais en tout cas si c'est trop tard. Il faut qu'on soit clair et sur la commande à S1 et voir ce qu'on met en place. Un petit point info globale. Le 31, il y a l'intervention pour les ATSEM. Je n'ai toujours pas de retour de leur demande plus précise. Il y aura bien deux éduc du SESSAD qui seront présents à l'école. Je crois que c'est <i>Educateur SESSAD</i> , je sais plus, et <i>Educateur SESSAD</i> peut-être. En tout cas, je leur ai dit d'être là à 16H30.  |
| E2  | On sera pas prête à 16H30 puis celles qui sont dans les autres écoles et tout.   |
| CS  | Venir à 16H30. Le temps des taxis de toute façon.  |
| E1  | Ce serait peut-être évoqué que la mairie ne veuille pas payer en heure sup. Ils partiraient à 17H.   |
| PM  | Non c'est même pas une heure quoi.   |
| CS  | Vous voyez, après, l'équipe du SESSAD était ici dans le questionnement, dans les attentes. Ben c'est un peu nébuleux. Voilà c'est un premier temps d'échange et d'écoute : comprendre leurs problématiques, comprendre à quoi elles sont confrontées, essayer de dégrossir sur ce essayer de (inaudible) et peut-être aussi orienter aussi à un moment donné c'est...  |
| ESD | Est-ce qu'il y a besoin que je sois là moi ? Normalement non.  |
| CS  | Non je pense qu'il faudra peut-être aussi éclaircir. C'est plutôt la partie éduc après c'est aussi à un moment donné on interpelle qui c'est du ressort de qui c'est.  |
| ESD | C'était ça qui était intéressant de rediriger.   |

|    |   |
|----|---|
| CS | Donc OK juste un petit point RH. Du coup E1 il y a des absences à venir et pour les rendez vous recrutement. J'avais 2 candidatures pour le remplacement de E3. Euh clairement des candidatures que je ne retiens pas. Euh des éducateurs qui sortent juste de formation qui n'ont pas été en lien avec des enfants autistes. Même pas de connaissance sur les enfants autistes si ce n'est des cours en formation éduc. Ça veut dire que j'ai eu E3 qui est en questionnement qui devrait être sur une demande de démission pour qu'elle puisse se projeter elle soit sur des remplacements qui arrivent soit sur un arrêt de travail. Cela risque de la bloquer un peu si elle veut faire des missions donc elle était plutôt sur cette demande là. Elle va avoir une nouvelle période d'arrêt le temps du préavis mais de toute façon cela risque d'être euh voilà elle va quitter certainement le poste. Moi je lui ai dit si elle souhaitait faire un temps avec vous avec les enfants voir s'il y avait du possible. Il fallait que ça vienne d'elle. C'est sa demande en fait. J'étais ouverte par rapport à ça mais en terme de recrutement je ne vous cache pas mon inquiétude sur le fait d'avoir très peu de candidature. Donc voilà je vois Mme S demain en coordination parce qu'il va falloir que |
| PM | Peut-être une prime de mérite ?   |
| CS | Non pas de mérite surtout d'un intérêt à venir...   |
| E1 | On peut faire une vidéo si vous voulez. On est fun.   |
| PM | Mais je suis enceinte.  |
| E1 | Non mais un truc qui donne envie quoi.  |
| CS | Après peut-être qu'un contrat plus long.  |
| PM | Oui ça va plus motiver que.   |
| CS | on a modifié l'offre vous l'aviez dit ? Il y avait écrit SESSAD. C'était basé ni <i>dans la ville</i> , ni connaissance enfant avec TSA et autoregul. Depuis la semaine dernière, il y a ça mais pour le coup   |
| PM | Dans les missions vous pouvez pas les modifier vous ?   |
| CS | Euh là, on a juste pu mettre connaissance du TSA.   |
| PM | C'est le minimum.   |
| CS | Et puis sessad de ( <i>nom du SESSAD</i> ), dispositif d'autorégulation aussi, quand on a des candidats c'est là que l'on vient explorer mais comme il n'y a pas de candidat c'est un peu compliqué. Puis je ne prendrai pas quelqu'un plus après si on n'a pas le choix on n'a pas le choix c'est important de sécuriser. Et puis voilà donc ça c'était le petit point RH. Après il y a toute la partie sur les enfants accueillis déjà au dispositif. J'aurais bien voulu qu'on prenne un temps soit sur les demandes d'orientation DAR soit là l'évaluation qu'on a faite à l'IME peut-être que vous puissiez nous   |

|     |   |
|-----|---|
|     | faire un petit retour un petit point ?  |
| E1  | Il est mignon non au niveau comportement d'élève ça va. Il reste assis. Il sait attendre. Après c'est plus au niveau pédagogique. Il fait, je suis pas maîtresse, de la lecture c'est assez global.   |
| PM  | Il a quel âge Ti ?  |
| E1  | Il est d'âge CE2 fin 2015.  |
| ESD | D'âge CE2 donc l'année prochaine d'âge CM1.   |
| E1  | Oui oui il est de fin 2015. Non il a eu 8 ans en décembre.  |
| ESD | Non il a l'âge de personne chez nous. Lo et So sont de 2014.  |
| PM  | Il a un an de moins que So pardon   |
| E1  | Je l'avais vu fin 2022. Il était en maintien G.S.   |
| ESD | Il est d'âge CE1 cette année. Il est en CE1. Il est en CE1. C'est pour une entrée en CE2.   |
| E1  | Oui c'est ça. Comportement : il y a des petites choses à travailler encore après ils étaient trois jeunes pour trois adultes.   |
| PM  | Ah ouais c'est du un pour un.   |
| E1  | Quasiment. D'habitude ils sont quatre. Ce qu'on a vu aujourd'hui était vraiment pas mal. Après si on le rapporte dans un contexte classe il n'y avait que quatre enfants donc c'était quasiment du un pour un. L'enseignante d'ailleurs fait du un pour un puisqu'elle questionne les enfants chacun son tour du coup s'il vient ici il faut qu'il soit prêt à être dans une classe de 25 voire plus. |
| P   | Il rentre dans les apprentissages ? Il commence à entrer dans la lecture ? L'addition ?   |
| E1  | Oui la lecture ce n'est pas si mal. Il y a beaucoup trop de retard aujourd'hui. On est beaucoup trop loin.  |
| P   | Et l'écrit ?  |
| E1  | Il dessine. Il trace. Il fait des ponts pour l'instant. Je pense qu'il sait écrire son prénom mais le graphisme même les points c'est guidé quand même.   |
| ESD | Après ça cela m'inquiète moins car même Sacha il n'écrit pas non plus.  |
| E1  | L'écriture c'est moins grave en soi.  |

|            |   |
|------------|---|
| <b>P</b>   | L'enseignement cela dure combien de temps ?   |
| <b>E1</b>  | L'enseignement ils ont 1H non 1H30. Ils font 20 mn d'enseignement travail et 10 minutes de...sur...   |
| <b>CS</b>  | Aujourd'hui il y a un décalage.   |
| <b>E1</b>  | Ah ben oui. Le décalage je pense vraiment. Je pense vraiment qu'il en a sous le pied par contre oui c'est ça car du coup à la fin je ne savais pas quoi dire. J'ai dit par contre cela veut dire que chez nous il rentrerait en CE2. Il serait dans une classe de 25 CE2 et l'un des educs a pu dire de toute façon on a bien eu votre. |
| <b>ESD</b> | Il a été maintenu en G.S donc il rentrera en CE1. Il est d'âge de rentrer en CE2 mais comme il a été maintenu.  |
| <b>E1</b>  | Oui   |
| <b>PM</b>  | Donc là il est en train de faire une année de C.P donc est-ce que c'est déconnant.  |
| <b>E1</b>  | Fin G.S début C.P. Il a un niveau qui serait fin G.S début C.P.   |
| <b>CS</b>  | Normalement il devrait être en CE1 à la rentrée normalement. Aujourd'hui on dit il ne faut pas un écart de plus du cycle dans lequel il est donc là, il est dans un écart d'un cycle. Il rentrerait en septembre sur un CE2 alors qu'il a un niveau G.S alors qu'il est en CE2, il a un niveau G.S.                                     |
| <b>ESD</b> | Oui mais de toute façon est-ce qu'il a été évalué par la psy ?  |
| <b>P</b>   | Il a eu un bilan cognitif mais on en a pas su grand-chose apparemment ce n'est pas révélateur de son niveau.  |
| <b>E1</b>  | Moi à ce que j'ai compris c'est que le bilan est déficitaire mais ils ne sont pas en accord avec le résultat du bilan.  |
| <b>E2</b>  | Il est capable de faire des choses à une certaine condition en fait en s'adaptant mais en milieu ordinaire il n'y a pas tout ça. Il peut effectivement développer des compétences mais dans un cadre sécurisé et en autonomie.  |
| <b>E1</b>  | Ils disent qu'il enchaîne 4 travaux mais effectivement il est devant lui donc au niveau autonomie, il est plus ou moins autonome. C'est après, il reste assis à sa table, il écoute, il déborde de temps en temps au niveau comportement. Cela peut correspondre à chez nous.   |
| <b>P</b>   | Il est encore une fois dans un petit groupe.  |
| <b>E1</b>  | Oui ce qu'on a vu dans le contexte particulier de l'IME.  |
| <b>ESD</b> | Il a le déplacement autonome ?  |
| <b>PM</b>  | Il est propre ?   |

|     |  |
|-----|--|
| E1  | Ils sont en train de travailler la propreté.   |
| PM  | Il dort l'après-midi .   |
| E1  | Non il ne dort pas.  |
| CS  | Ce serait bien qu'on écrive quelques lignes sur un peu les observations qu'on leur mette par écrit ce que vous avez observé et puis qu'on leur fasse un retour. Après qu'est ce qui vont attendre de nous ? Évaluer si   |
| E1  | Après on a échangé, on a évoqué une ulis et après c'était la classe externalisée. Ils ont un peu ce projet là à l'IME. Ils bottent un peu en touche car je crois c'est l'inspection qui a l'air de bloquer à ce qu'ils disaient mais cela pourrait être un chouette projet.  |
| ?   | Ils avaient trouvé une école qui était prête ?   |
| E1  | L'école était prête mais l'inspection bloque. Je pense que cela pourrait être plus bénéfique pour T ou alors l'ULIS, il y a un sacré décalage par rapport à nous en tout cas.  |
| CS  | Le contexte environnant de classe de 25 avec un écart de cycle.  |
| ESD | Après il n'a pas tant d'écart de cycle que ça. Il rentrerait en CE1 chez nous et il a une capacité de C.P. Un cycle c'est trois ans. Il n'a pas trois ans d'écart.   |
| E1  | L'après-midi, ils sont quand même vachement stimulés sur ce groupe là. Ils font pas mal de en fait le travail qui est fait au niveau de l'enseignant avec le cognitif le péda, il est plus ou moins fait le matin aussi en fait ils sont surstimulés. Après on a aussi un peu parlé de L et je ne vois pas L sur ce groupe là en fait ils privilégient le cognitif du coup vie quotidienne, je ne l'ai pas du tout vu dans le discours de l'éducateur, tu vois. Ce n'est pas du tout l'image que j'avais de l'ime. |
| PM  | Tu penses que cela va être trop difficile pour Lo ?  |
| ESD | C'est peut-être l'évolution aussi ?  |
| CS  | Il y a des groupes différenciés. Il est dans un groupe qui est plutôt stimulé au niveau cognitif alors que d'autres peut-être.   |
| E2  | Ce sera peut-être plus accès au niveau du quotidien.   |
| E1  | C'est certainement pour ça qu'il en est aussi là sur le petit groupe là ils essayent de travailler surtout la posture d'élève, le comportement posture d'élève.  |
| PM  | Vous l'avez vu assis à sa table en tâche d'élève entre guillemets.   |

|     |   |
|-----|---|
| E1  | Avec l'enseignante qui interroge les élèves un par un.  |
| PM  | Et il attend son tour.  |
| E1  | Il attend son tour sans problème.   |
| ESD | Il est capable de répondre ?  |
| E1  | Après le support après c'est des questions hyper simples. Montre moi la chenille qui fait des trous et elle lui a dit c'est quoi ça ?   |
| ESD | C'est très petit.   |
| E1  | J'ai trouvé très petit ce qu'elle fait en enseignement. C'est hyper petit.  |
| PM  | C'est la psycho qui fait toujours enseignement ?  |
| E1  | Non l'enseignante est revenue depuis janvier.   |
| PM  | Mais c'est l'éduc qui soutient le DAR ou c'est l'enseignante du coup ?  |
| CS  | Je pense qu'il y a une partie de l'équipe de direction qui interroge le fait de se dire il faut pas se louper. Il y a un certain potentiel au niveau cognitif donc il ne faut pas qu'on restreigne. Si on a c'est vraiment là-dessus après c'est à voir dans la lecture. Est-ce qu'il y avait besoin d'avoir des éléments objectifs de notre part pour pouvoir se dire ah ben non il y a un trop gros écart avec le dispositif. Cela ne l'est pas et non pas une surprotection de l'équipe ime en disant T, il reste ici. Effectivement lorsqu'on a des profils un peu hauts, c'est plutôt intéressant tant mieux mais s'ils ont besoin de grandir dans un autre contexte autant le faire donc c'est l'équipe de direction, c'est C qui avait suscité parce qu'elle est dans cette interrogation de l'extérieur donc c'est pour ça qu'il ne faut pas juste dire qu'on aille creuser les éléments d'observation, qu'on a eues à la marge parce qu'une heure et demi sur un temps donné défini. Après il habite où en terme de domicile ? |
| E1  | <i>Donne la ville du domicile.</i>  |
| CS  | Bon c'est un peu loin. Après les parents DAR car il y a le cognitif mais aussi la guidance parentale comment les parents sont parties prenantes de ça.  |
| E2  | De toute façon s'il y a eu des bilans cognitifs de fait et que cela révèle un déficit enfin voilà la question elle ne se pose pas en fait.  |
| E1  | Parce que du coup c'était assez bizarre on ne savait pas trop de qui venait la demande à ce qu'on vienne en fait. Il y avait S du coup qui était venu ici l'observer ici et qui avait plutôt l'air pourquoi pas le DAR et l'autre éduc. Ben non on a bien lu votre brochure effectivement. Il ne correspond pas au DAR. Quoi c'était assez bizarre.   |

|     |  |
|-----|--|
| CS  | Je pense qu'il y a vraiment du questionnement d'équipe, d'équipe de terrain, équipe de direction c'est de se dire : moi la proposition je l'avais fait en disant il faut qu'on aille observer on ne peut pas juste vous dire comme ça en en parlant et en observant, c'est pas forcément. Après dans l'idée de proposer demain une palette de proposition aux enfants dans la construction un peu des DAR mais de dire il y a un enfant qui peut être en ULIS scolarisé suivi par un SESSAD et qui va bénéficier d'une demi journée à l'IME parce que sur ce temps là, l'objectif c'est l'accompagnement au quotidien et cet enfant il en a besoin. On voit bien comment on va commencer à travailler les parcours comme ça. Sauf que nous en DAR on peut faire cette lecture inversée en disant est-ce que concrètement cela peut être intéressant qu'une journée par semaine, il vienne sur l'autorégul, je ne sais pas, je questionne peut-être qu'à un moment donné c'était aussi : j'ai ouvert la porte à dire on va observer, est-ce que ça à un moment donné ce sera en réflexion, est-ce qu'on a des enfants qui peuvent en bénéficier ? |
| E2  | C'est vrai que dans ma tête c'est temps plein école du coup je ne projette pas les enfants sur un accompagnement deux matinées ou pendant une heure  |
| CS  | C'est pour ça que le DAR ? je le mets plutôt à la marge que l'enfant il soit temps plein alors après parce que les établissements est-ce qu'on aura du temps partagé puis dans l'agilité que l'on peut proposer peut-être que pour cet enfant le principe de l'autorégulation peut être important même une journée par semaine, ça a peut-être du sens. Maintenant dans les faits, il faut être attaché à une école, le dispositif, il est assez balisé et je suis pas sûre que ce soit, peut-être que la semaine prochaine avec S1 on peut l'évoquer d'ailleurs cela peut être intéressant en disant : T ce n'est pas un enfant qui pourra intégrer le dispositif, est-ce qu'à un moment donné on pourrait l'accueillir, maintenant le rattacher sur une classe une journée cela paraît aussi questionnant quoi ?   |
| ESD | Oui ça questionne après le sens  |
| PM  | Après quand on se dit on ne sait pas sur une classe de 25 car finalement il n'a pas du tout l'expérience à l'IME, est-ce que lui proposer des journées d'immersion ici en essayant de décaler ?  |
| E1  | Cela permettrait de voir pédagogiquement où il se trouve plus exactement.  |
| CS  | Cela veut dire que. C'est innovant pour moi. C'est au contraire mais le Dar aujourd'hui ce n'est pas ça. On ne propose pas des journées d'immersion en temps partagé ULIS. Ce n'est pas le concept du dispositif.  |
| P   | Il a une déficience qui est avérée donc normalement.   |
| P   | Il entre dans les apprentissages. Ça fait beaucoup je trouve. Il démarre juste.  |
| E2  | Après c'est vrai que pour les prochains, par exemple pour A, cela pourrait être intéressant de l'évaluer ici.  |

|    |   |
|----|---|
| PM | On parle d'un jeune, on essaie d'évaluer sa compétence dans un groupe de 25 alors qu'on le voit dans un groupe de 3. En fait on essaie de lui offrir la situation. A il est déjà à l'école non ? On essaie de savoir.   |
| E1 | Oui mais à l'école c'est différent pour que ESD elle puisse le voir car finalement, tout ce côté péda, c'est plus difficile pour nous de l'apporter quoi tu vois l'enseignante d'A elle n'adapte rien par exemple finalement, c'est dans ce sens là.  |
| CS | On ne va pas le faire comme ça du coup on a travaillé les commissions d'admission il y a 8 jours avec l'EN. Il n'y a pas eu du tout au contraire c'est plutôt pour dire le schéma rapide. J'attends de faire un écrit en fait. <i>Référente autisme du département</i> devait mettre au propre ce qu'on a vu ensemble. L'idée est qu'un enfant, type A, pour qui la famille se questionne sur le dispositif d'autorégulation. Nous on a proposé une évaluation parce que moi j'ai un peu devancé pour qu'on aille creuser les observations préalables de l'admission ce qu'il n'y avait pas. Donc ça c'est retenu sur l'idée mais ce serait plutôt le psycho scolaire, l'enseignant référent et <i>Référente autisme du département</i> qui viendraient évaluer au préalable une demande. Là par exemple A un cas concret la maman dit bien équipe SESSAD c'est l'équipe sessad qu'elle questionnait l'autorégul cela pourrait être intéressant la maman elle doit porter cette demande à l'enseignante référente qui va venir évaluer avec la psy scolaire un peu plus aussi en terme de et puis <i>Référente autisme du département</i> qui viennent prendre en compte les critères d'admission, l'observer dans la classe si tout de suite ils disaient oui non c'est assez catégorique si il y a besoin d'éclairage équipe ils reviendront vers nous ils nous solliciteront pour dire est-ce qu'on peut avoir une évaluation un peu plus fine pour cet enfant là parce qu'on hésite. On pourrait taper dans là sur ce schéma là ensuite les parents font les demandes à la MDPH via l'ESS gevasco demande du DAR envoi du dossier MDPH. La MDPH statue une notification DAR c'est à partir de ce moment là qu'on rencontre les familles ici et qu'on fait l'entretien de liste d'attente c'est à dire moi j'accueille les parents avec le directeur de l'école pendant ce temps là l'enfant il est ici pour un premier lien une première évaluation. De là on positionne sur la liste d'attente et après on passe en commission à la MDPH mais on n'étudiera pas en fait il nous est demandé de ne pas étudier les situations avant d'avoir la notification DAR |
| PM | Mais quand vous parlez de l'évaluation psycho sco et ER et <i>Référente autisme du département</i> c'est au même titre que lors d'une ESS, on évalue l'IME c'est sous quelle forme ?  |
| CS | Mais en fait aujourd'hui là ce qu'on a proposé dernièrement à aller observer E. à l'école là A. à l'école c'est qu'à un moment donné ce n'est pas juste en ESS ce n'est pas juste lors d'une réunion où on évoque le dispositif ou en tout cas ça peut être dans l'ESS on se dit ben tiens ça peut être intéressant mais ce qui est pas mal c'est d'avoir une fenêtre un petit peu d'observation avec <i>Référente autisme du département</i> pour se dire oui là ça correspond au dispositif là il y a des prérequis qui ne clochent pas et aller plus loin en ESS. Parfois on évoque juste en ESS. L'enseignant elle ne connaît pas le dispositif il faut qu'on aille creuser pour aller plus loin on voit bien que les évaluations il y a besoin d'aller   |

|     |  |
|-----|--|
|     | plus loin  |
| E2  | Il faut aussi que tout le monde soit neutre à la commission d'évaluation.  |
| CS  | Oui l'objectif c'est que ce soit neutre mais qu'il y ait quand même ce préalable qui est je trouve enrichissant car avec le cahier des charges, avec les critères, on affine de plus en plus ce qui nous permettra de voilà. Mais les familles, s'il y a des familles, qui nous sollicitent là j'en ai eu une cet après-midi c'est lui dire ben voilà il y a une ESS cette semaine, vous faites une demande. Je lui ai ré expliqué ce qu'est le dispositif. C'est à vous d'évaluer avec l'enseignante référente, avec la psycho scolaire et puis avec l'enseignante de classe est-ce que c'est le DAR ? Si c'est le DAR, vous faites la demande à la MDPH. Si la MDPH accepte, vous revenez vers moi, j'ai votre nom, j'ai gardé vos coordonnées et en ce moment là on se rencontrera pour se positionner en liste d'attente. C'est à dire qu'après l'étape c'est commission d'admission avec l'inspectrice et comme on a fait l'année dernière où effectivement on ramènera les dossiers. Mais les enfants ils auront déjà la notification alors que et le refus éventuellement d'admission, c'est plutôt la composante en disant ben ouais on a 5 places c'est 5 CP qui arrivent on peut pas. Au vu de l'école du nombre de classes et puis de répartir 2 C.P, 2 CE2 donc ce sera que après car l'année dernière ce qui s'est passé, E. on lui a proposé de faire une évaluation nous on était plutôt dans l'évaluation positive en nous disant c'était plutôt le DAR, la maman était plutôt partie prenante aussi sauf que la MDPH n'a pas statué DAR. Elle s'est retrouvée au début elle s'est retrouvée début juillet |
| E1  | Là elle pouvait faire appel et finalement elle ne l'a pas fait.  |
| CDS | Ben en fait, c'est le CMP qui a donné l'avis médical donc eux ils n'ont pas mis en place le dispositif d'autorégulation. Donc la MDPH n'a pas... Elle s'est retrouvée en les enseignantes n'ont pas compris il faut avoir la précaution de dire aux enseignantes que ce n'est pas parce qu'on vient évaluer que c'est acté et aux parents aussi donc T peut-être juste pour conclure là-dessus on va peut-être faire un petit écrit quelques lignes sur nos observations, peut-être demander le bilan cognitif en disant ben nous dans les critères il y a déficience entre guillemet voilà et quelle est leur demande aussi après ça.   |
| E1  | En sachant que la psychologue scolaire viendra la semaine prochaine pour voir L.   |
| CDS | Cela veut dire que c'est intéressant. Cela permet d'échanger aussi, de continuer et puis aussi. Ok   |
| E1  | Du coup Sébastien il nous a dit pour Lo, on évaluera. Je ne sais plus comment il nous a dit ça.  |
| P   | C'est l'éducateur qui avait en tête qui avait plus d'orientation du DAR vers l'IME que de l'IME vers le DAR.   |
| PM  | Après cela leur permet d'évaluer sur quel groupe va aller L. Ils ont plusieurs groupes sur l'IME.  |
| CS  | Et puis le chef de service avec qui j'étais en lien à l'IME, il m'a demandé si c'était l'IME. Moi quand je l'ai eu au téléphone je lui ai dit ben non  |

|     |  |
|-----|--|
|     | l'évaluation elle est faite ? Il y a déjà une notification depuis un an. S'il en avait parlé aux éducateurs en disant il y a une enfant qui vint pour l'évaluation, ils sont peut-être restés là-dedans.   |
| E1  | M. il l'avait en tête dans son discours. C'était on fait déjà de la place pour L.  |
| P   | Il n'y a pas beaucoup de jeunes. Il étaient 6. Sur l'IME en lui même, ils étaient 30.  |
| PM  | Oui quels professionnels et quels profils ? Tu as 16 Lé. En terme de chiffre, ça veut rien dire.   |
| CS  | Pour T, vous me direz quelques lignes, de voir comment je communique aussi avec la direction, que ce soit sur le terrain, le stage d'observation. Peut-être, D, on essaie de faire un point sur le conseil des maîtres ? On t'attendait par rapport à ça mais euh mais j'attendais autorégul les enfants qui sont en demande du DAR il y avait T sur l'évaluation mais j'ai la maman de ML en fait elle avait plutôt contacté le sessad pour le sessad TSA et ouis là elle a rappelé e disant qu'elle souhaitait le dispositif d'autorégulation et qui avait une ESS jeudi. Donc moi je lui ai dit alors c'est une maman qui parle beaucoup au téléphone. Elle a besoin de beaucoup parler. Je lui ai donné un petit peu les infos du dispositif, elle, ce qu'elle en connaissait donc elle m' bien expliqué qu'elle était là que l'équipe avait dit que ce serait bien que la psy, la psycho, qu'elle a la petite elle a des séances de psycho d'ergo ortho et que tous ils s'accordaient pour dire qu'il fallait le DAR mais j'avais des précautions à dire si tout le monde est ok pour l'orientation à l'ESS. vous allez poser certainement le dispositif d'autorégulation donc si c'est ça la MDPH reconnaîtra et en ce moment là, on vous recevra avec la directrice de l'école que vous devez connaître et puis après il y a la commission d'admission pour une admission elle m'a dit d'accord pas de souci donc elle va évoquer cela à l'ESS par contre je lui ai proposé moi un entretien recueil de données parce qu'en fait avant le DAR elle se positionnait sur le SESSAD. |
| E1  | Non mais normalement avant de venir ici il paraît que ML, elle était suivie par un SESSAD ce n'est pas ce qu'elle disait ?   |
| CS  | Non, elle a fait la demande depuis juin. Elle a la notif et puis moi clairement j'ai du retard dans les rdv et puis elle était, elle, à ( <i>lieu</i> ), elle allait déménager à ( <i>lieu</i> ). Une histoire familiale un peu complexe. Par contre je lui ai dit : là pour le dispositif d'autoregul, il faut être notifié. Par contre, il faut qu'elle se positionne sur le SESSAD car s'il n'y a pas le dispositif le sessad, il y a de l'attente. Elle me dira à l'ess s'il y a eu après elle est dans la classe de ?   |
| ESD | Oui nous on la voit la minette. Moi j'ai passé vendredi après-midi avec elle.  |
| CS  | Elle m'a dit au téléphone oui il y a un écart. J'ai dit oui c'est le TSA mais c'est un enfant qui n'a pas trop d'écart. Il y a un retard de développement global. L'enjeu est de poser à l'ESS les critères. Puis il n'y a pas de trouble du comportement.   |
| E2  | Ce n'est pas ce qu'elle me dit la maman oui à la maison oui à la maison quoi   |

|     |  |
|-----|--|
| ESD | On peut l'évaluer au contraire elle est là.  |
| CS  | Après s'il n'y a pas de bilan psycho.  |
| PM  | C'est la psycho sco du coup qui fait ?   |
| CS  | Normalement pour une orientation, il faut une psycho scolaire. Il faut un gevasco. Une psycho sco. C'est H ( <i>psy sco</i> ) qui va être sur l'ESS cela vaut le coup de dire à C ( <i>enseignante classe</i> ) qu'elle a appelé et qu'elle est bien dans cette demande là. La maman, elle était dans cette démarche là dès qu'elle est arrivée. Elle l'a nommé. Ce n'était pas encore acté : et puis là les situation sociales. Elle est en arrêt de travail, ce n'est pas si simple que ça dans la stabilité de madame. Parce que à un moment elle dit la psychologue, elle est à D. L'ortho et l'ergo, elle est à L. Donc elle fait les trajets. Elle veut reprendre un travail donc elle n'arrive pas à tenir le travail donc elle est en train de se dire : est ce que j'arrête le travail pour m'occuper des prises en charge de ma fille ? Et puis en disant que la psycho il fallait qu'elle en trouve une que elle même elle en avait une mais qu'elle ne faisait pas bon ben voilà. Elle déroulait. Moi je n'ai pas d'évaluation. Peut-être revoir avec son enseignante s'il y a déficience. Elle est passée par la PCO. C'est drôle. En fait, c'est drôle. La maman, elle me dit qu'elle était suivie par le CMP. Elle me dit vous savez le CMP ils ne vont pas faire de diagnostic. Elle me dit ça au téléphone. Donc la PCO qui est arrivée dans le diagnostic.   |
| E2  | C'est quoi la PCO ?  |
| CS  | Plateforme d'évaluation et d'orientation. Je vais vous en parler cela va être important.   |
| PM  | J'ai rien dit. J'ai posé la question vendredi en réunion.  |
| CS  | J'ai la plaquette dans mon sac. Elle est dans mon cartable. On prendra un temps pour que je puisse vous présenter la PCO. Plate forme de coordination et d'orientation de 0 à 6 ans. C'est porté par l'association (inaudible) le CAMS. Un enfant aujourd'hui, pour faire très rapide puis on en reparlera, un enfant pour qui on se dit trouble TND. Les parents en difficulté, sollicitent le médecin traitant. Le médecin traitant peut faire appel à cette plate forme. Il a déjà un questionnaire de quelques pages pour que lui, il ait des éléments. Oui effectivement là c'est ça sur les troubles du neurodéveloppement. Des gros signaux d'alerte. Il sollicite la plate forme qui est gérée par un gestionnaire de parcours qui étudie la situation. Au bout de quinze jours, ça passe en commission. Et à partir de là il y a un an de prise en charge, de suivi par un gestionnaire de parcours au téléphone pour mettre en place les accompagnements nécessaires : orientation CAMS pour tout ce qui va être diagnostic. Nous le SESSAD très précoce, ils nous sollicitent dans ce cadre là. Là, c'est une famille qui a besoin d'accompagnement. Ils veulent de l'intensif. On est plutôt sur du TSA. On évalue qu'on est sur du TSA. Ils nous demandent d'intervenir rapidement. Pendant un an il y a le... Cette maman elle dit effectivement malheureusement j'étais suivie par le cmp donc pas de diagnostic pas d'accompagnement et malheureusement trouble de |

|    |  |
|----|--|
|    | l'attachement j'étais la mère coupable. Elle me dit ça au téléphone. Elle me dit il y a eu la PCO. La PCO, elle s'est mise en place le 12/07/2022. Fin novembre 2022, ils avaient le diagnostic. C'est le CAMS. En gros la PCO intervient pendant un an et ils mandatent différentes institutions. Nous sur des accompagnements, le CAMS sur des diagnostics. ils peuvent dire il y a besoin de psychomotricité en libéral et en fait ils étayent au maximum et ça sur 1 an. Ce qui laisse le temps d'engager autre chose là. C'est quand même une réponse. Là pour la pour la petite, on le voit, c'est rapide. 12/07, diag 2022.   |
| PM | Je trouve que cette info elle est super intéressante que les enseignantes l'aient ce que c'est que la PCO. En fait vous, vous avez souvent des élèves qui peuvent être en difficulté ou quoi vous allez questionner ou quoi mais les parents.  |
| CS | On cherche le premier interlocuteur ben là pour le coup c'est le médecin. Mais avec cette grille d'évaluation, elle est sur internet on la sort. Les enseignants ils disent ah il y a ça il y a ça. là les parents effectivement, je peux les orienter. Il y a une PCO 0 6 ans et il y a une PCO qui s'ouvre TND 7 12 ans. C'est quand même des premières réponses. Là on est est sur 15 jours de délai. En Loire Atlantique on est passé à 2 ou 3 mois. C'est quand même  |
| E1 | Est-ce qu'on peut les solliciter par exemple pour Lo qui est en demande d'évaluation diagnostic?   |
| E2 | Plus ça ca être connu. Ca va permettre d'avoir rapidement un soutien, je pense. Par exemple G.   |
| E1 | Ce n'est que les parents qui peuvent les contacter ?   |
| CS | Ce n'est pas les parents, c'est le médecin qui est au cœur de l'accompagnement : le médecin général de la famille c'est à dire référent pour le coup. C'est lui qui interpelle la PCO et c'est lui qui aura la réponse si la PCO se met en place. Par contre il faut qu'il y ait aucun accompagnement.   |
| E2 | La différence avec le PCPE, c'est que là c'est des 0-7 ?   |
| E1 | Le PCPE c'est la gestion des listes d'attente  |
| PM | il y a plein de PCE différents PCE situation complexe  |
| CS | Il y a trois grandes catégories : PCPE situation complexe. Il y a tout ce qui va être spécialisé aujourd'hui sur l'association on a du PCPE poly handiacp PPH et on a les PCPE qu'on appelle de la gestion liste d'attente. C'est pour des enfants qui sont inscrits sur le SESSAD sur la liste d'attente SESSAD mais en attendant qu'il y ait une admission en SESSAD, c'est une première réponse d'un éducateur qui est un peu sur la même forme. Il va chercher des ressources à l'extérieur mais l'entrée est différente. Là la MDPH elle a déjà statué. En PCPE, la MDPH, elle a déjà notifié. Là la PCO, il n'y a rien. L'enfant et les parents, ils sont en difficulté. Ils expriment un peu les caractéristiques. Et là on se dit TND. Et TND, |

|     |  |
|-----|--|
|     | c'est large, ce n'est pas TSA. Là cela a été mis dans les comportements. Ce que pouvait dire la maman, c'est grosse crise. Elle balance la tête, elle gémit. Elle a progressé au niveau du langage mais les exigences, dès qu'on lui demande des exigences, c'est explosion.   |
| E2  | C'est ça le fonctionnement est un peu similaire.   |
| PM  | Et il n'y a pas ça à l'école du tout ?   |
| ESD | On l'a vu vendredi. Comme elle ne voulait pas aller au cinéma, elle est venue là. On a regardé un dessin animé. Elle m'a dit plein de fois : je l'ai déjà vu avec papa. Je lui ai dit c'est pas grave, tu restes. A la fin du dessin animé, on a tous un petit bonbon. Ok donc elle est restée. Et là d'un coup, je me suis dit mais attends, je ne sais pas, elle est peut-être allergique. J'envoie un message à l'enseignante elle est pas allergique ? Pas de réponse. Fin du dessin animé, une TSA là. Je vais lui dire qu'elle ne peut pas avoir le petit bonbon, ça va péter. Et je sors les bonbons parce que Na, lui, il fallait pas attendre trop. Je donne à Na. Je donne, il y avait qui ? Il y avait Lo. Je lui dis Mi je suis désolée, il faut que j'attende ta maîtresse, je ne sais pas si tu es pas allergique. Elle a attendu. Ouais. Rien. Aucune crise. Rien du tout. Elle a rien fait. Après, je lui dis, on fait un petit jeu en attendant maitresse. Donc, elle est allée chercher un petit jeu. Après elle est allée trouvée machin là qui fait du vin. Elle est allée recherchée ça. Je lui dis non non Mi, tu reconduis. Elle est allée reconduire. Elle obéit à tout ce que je lui dis voilà gestion de la frustration ce n'était quand même pas trop mal. Compréhension des consignes, voilà. Je n'ai pas eu du tout ça, Na et Ma. Après cela peut ne pas être ce qu'on connaît déjà. Moi c'est plus ça qui me questionne, c'est plus la déficience. |
| CS  | A l'ESS, il faut que l'enseignante enfin en tout cas/ESD : le niveau scolaire/ le niveau scolaire sinon la maman elle va être dans cette demande on va se retrouver à devoir questionner ça quoi   |
| ESD | Alors ça qui est-ce qui dit à l'enseignante? Il faut qu'on en reparle à l'enseignante.   |
| CS  | L'ESS, c'est le 26. I ne faut pas loupé le coche sur l'ESS qui est ici et tout ce qui est renfo c'est une enseignante un peu référente elle va savoir que ça ne fonctionne pas néanmoins c'est plutôt la déficience quoi est-ce que ça on  |
| ESD | Il faut en reparler à C.   |
| CS  | J'ai trouvé intéressant. Quand j'ai eu l'appel, je me suis dit, il ne faut pas loupé le coch sur l'ESS qui est ici et peut-être revoir avec Catherine parce que tout ce qui est renfo. Son enseignante, c'est une enseignante un peu référente donc elle va savoir que ça ne fonctionne ou pas normalement c'est plutôt la déficience quoi, est-ce que ça on.  |
| E2  | Elle n'a pas parlé de la grande ? Qui est en CE2 ?   |
| ESD | Parce que elle, pour le coup, elle me questionne. Là, elle est bien. Il n'y a pas de déficience.   |

|     |  |
|-----|--|
|     |  |
| E2  | Il y a plein de petits signes.   |
| ESD | Mais bon dès septembre en plus dans la relation. Socialement.  |
| CS  | Elle a quel âge ?  |
| E1  | Après je questionne le pathologique/psy  |
| CS  | Il n'y a pas eu de maintien ?  |
| ESD | 2014 pardon...   |
| CS  | La PCO, c'est foutu. Parce qu'effectivement.   |
| P   | 7 12 ans. Elle ne peut pas passer aux 7 12 ans ?   |
| CS  | Elle n'est pas encore en place.  |
| ESD | Il faut l'inventer.  |
| CS  | Elle est en train de se créer.   |
| P   | Elle va être vue par A, la psychologue scolaire de toute façon elle est débordée donc... Après, je ne sais pas ce que cela va donner ensuite   |
| CS  | Bon du coup vous transmettez à l'enseignante ? Et A c'est juste la dernière situation ? A pour le coup j'ai essayé d'appeler la maman et puis je n'ai pas encore eu la possibilité de l'avoir je pense que la maman va avoir besoin de temps pour comprendre, pour prendre sa décision.  |
| E1  | Il n'y avait pas d'ESS de programmée en plus ?   |
| CS  | Pas d'ESS de programmée. Moi clairement lui faire visiter l'école cela va être plus que...   |
| ESD | Du coup il y a pas d'ESS.  |
| CS  | Mais en fait A, c'est vraiment <i>educatrice SESSAD</i> dans son accompagnement et puis C qui se sont dits ben là est-ce que finalement le DAR ce n'est pas maintenant ? Parce que normalement elle a questionné aussi donc après c'est il faut qu'elle mobilise une maman qui doit pouvoir se mobiliser pour ça mais c'est plus qu'il y a un temps imparti. |
| P   | A ce serait le bon profil ?  |
| CS  | Ouais, en l'accompagnant en SESSAD. Quand on a fait la semaine dernière le retour. Vous avez été l'observer E1. Le retour là c'est que   |

|    |  |
|----|--|
|    | clairement dans les critères que l'on a de l'EN, il les coche tous. Après/E1 : gros besoins./ c'est un enfant avec des gros besoins effectivement, il faudra y être les premiers mois. Au niveau sensoriel, il a.  |
| P  | Sans chaussette il a un petit coussin avec des picots pour mettre ses pieds dessus. Il y a du gros taf.  |
| PM | Il est de quelle année ?   |
| P  | Il était en CE1. Il n'y a pas eu de maintien   |
| CS | Il n'y a pas eu de maintien. Non les éléments que j'ai en fait la maman, elle a envoyé un message à D vendredi quand elle pose une question sur l'ordinateur, il répond à l'écrit en fait...Jeudi il était pas bien à l'école elle dit là je vais tester clairement. Elle dit pourquoi tu as été en colère. Il répond je m'ennuie donc D, elle est là-dessus depuis quelques mois. Elle s'interroge sur le à l'école, il s'ennuie/ ESD : comme beaucoup/ et du coup, elle fait qu'est-ce que tu aimerais faire donc vendredi rebelote en fait je m'ennuie j'aimerais apprendre l'anglais, l'espagnol. Donc il est dans des rêves cognitifs, c'est plutôt adapté à l'école. C'est pas je suis en colère parce qu'il y a eu ça mais en fait, je m'ennuie à l'école et en plus qu'est ce que tu aimerais faire et bien de l'espagnol et de l'anglais. Du coup elle dit peut-être il faut qu'on aille lui donner du contenu. |
| E2 | Il a des troubles, c'est dommage.  |
| CS | T. c'était plus l'évaluation là aujourd'hui que les filles ont fait à l'IME en se disant que voilà c'est sur un panel de 2H à l'IME dans un groupe de trois enfants pour trois adultes. Le contexte n'est pas le même en fait. Autant A. on va l'observer en milieu de classe ou là l'observer à l'IME avec quand même un écart peut être pas si grand que ça. Il faudrait voir sur le côté psycho. On verra avec le bilan psycho  |
| E1 | Est-ce que l'observation qu'on a fait au niveau du comportement est valable dans une classe de 25 ?  |
| E2 | C'est ça   |
| CS | C'est ça. C'est plutôt de donner des éléments objectivés et à l'équipe de l'IME et à l'école de terrain. Je pense qu'ils sont en questionnement après voilà après je me dis s'il est rentré à l'IME, c'est qu'il y avait déficience  |
| PM | Si en plus la psycho a refait une évaluation.  |
| E1 | Oui je lui ai dit. Je ne sais plus comment j'ai amené ça je ne sais plus ce qu'il a répondu ce n'était pas forcément que déficience mais parfois gros retard   |
| PM | Trouble.   |
| CS | Mais je veux dire on peut changer. Ce n'est pas figé néanmoins. Il faudra qu'on aille qualifier néanmoins c'est ce qu'on disait, on ira autant   |

|    |  |
|----|--|
|    | travailler à l'IME pour qu'on puisse faire des journées partagées ULIS IME autant un DAR cela questionne parce que normalement c'est du temps plein donc intégrer un enfant pour une journée si ce n'est qu'il est le bénéficiaire de travailler sur des renfos sur l'autorégulation on ne va pas le réintroduire dans une classe une journée par semaine, voilà, c'est questionner aussi ça. Voilà. Je n'ai pas trop d'autres demandes donc après à voir.   |
| PM | La jeune qui était partie faire un tour d'Europe avec sa famille en camping car ?  |
| CS | La demande c'était du SESSAD car quand elle revenait c'était du maintien. Les parents, je n'ai pas de nouvelles.   |
| E1 | C'était du maintien ? Mais elle était déjà maintenue ?   |
| CS | Non. Elle faisait cp. Du coup, elle ferait un maintien. Oui parce qu'un an en camping car. Ils nous ont sollicité l'année dernière pour un DAR. Il aurait fallu qualifier un peu plus. Les parents ont eu le projet de partir un an en camping car. Ils sont partis au mois d'août il reviennent au mois de juin donc ils nous questionnaient. On va être absent pendant un an est ce qu'au retour est ce qu'on peut avoir le dispositif sauf que un an sans exigence scolaire, sans groupe, sans collectif. |
| E2 | Sachant qu'elle avait déjà. On se questionnait déjà, sur le profil.  |
| CS | L'idée c'était plutôt d'orienter sur, vers peut-être un maintien. Il y a une demande SESSAD qui a été faite en parallèle et puis.  |
| P  | Et puis il y avait la situation de L. j'ai essayé d'appeler trois fois mais je n'ai jamais eu de réponse, de l'école. J'ai laissé des messages.  |
| CS | Après là pour le coup L, enfin je pense, il faut qu'on s'appuie sur ce que l'on s'est dit en commission. Il faut qu'ils puissent contacter peut-être ( <i>Référente autisme du département</i> ) parce que l'école c'est public ? Donc <i>Référente autisme du département</i> , psycho sco et enseignant référent pour qualifier déjà la demande.   |
| P  | La psycho sco se questionnait. C'était elle qui.   |
| CS | Oui mais c'est bien qu'elle puisse questionner <i>Référente autisme du département</i> et que <i>Référente autisme du département</i> , elle revienne vers nous. Je trouve que dans le système c'est pas mal après leur dire ça quitte à leur envoyer un mail.   |
| E2 | C'est le directeur que tu as essayé de joindre ?   |
| P  | J'ai laissé un message mais voilà.   |
| E2 | C'est bizarre. Moi je peux le relancer.  |
| P  | Ou je contacte la psycho sco déjà dans un premier temps.   |

|     |   |
|-----|---|
| CS  | Ben qu'elle puisse s'appuyer sur ( <i>référente autisme académique</i> ). Je pense que c'est un peu, quand même. ( <i>référente autisme académique</i> ), elle est sur les critères. Ok. Avant d'échanger sur les enfants peut-être, sur le point sur le conseil des maîtres. J'ai un peu arrêté le truc dans le sens en me disant j'ai soit de l'incompréhension soit car j'étais partie sur l'idée que le prochain conseil des maîtres était sur le renfo global et que dans les choix de dates que nous avons vu ensemble on s'était dit que c'était soit cette semaine, soit la semaine prochaine. Et l'équipe vous aviez dit ce serait intéressant qu'on travaille avec ( <i>superviseur</i> ) le lundi et que comme ça, ça nous donne des billes pour le jeudi. moi j'avais compris que c'était ( <i>superviseur</i> ) en équipe dispositif pour nous donner les billes, de faire une intervention en conseil des maîtres sur le renfo global et quand j'ai vu les mails je me suis dit soit j'ai loupé une étape soit je n'ai pas compris parce que là, cela se transformait en le lundi soir proposer un temps avec les enseignantes et ( <i>superviseur</i> ) sous forme en fait de formation. |
| ESD | D'ailleurs elle ne veut pas que l'on dise formation. ( <i>superviseur</i> ), elle émet la réserve sur ça. Mais bon on est toutes d'accord. Après c'est comme d'habitude quoi. C'est le lundi soir la réunion avec après la journée de supervision. Là pour le coup, toutes les enseignantes se sentent concernées quand même par la supervision pour que ( <i>superviseur</i> ), <b>elle puisse cibler sur ce qui nous concerne toutes, c'est le renfo global</b> . Et qu'on a du mal à mettre en place./E2: L'idée, c'était de présenter/ qu'on est toutes le même discours de manière assez uniforme. L'idée, c'est que tout le monde entende la même chose ce que c'est le renfo global, à quoi ça sert ? /D: l'idée, ce serait que enseignante sans enfant autiste vienne aussi./L'idée ce serait que l'enseignante sans enfant autiste, elle vienne aussi.   |
| CS  | Donc l'objectif. Je me suis bien dit que l'invitation, elle était partie et que c'était pas arrêté. Je me suis dit, il faut qu'on soit clair. Dans son message, c'était ça. C'était aussi qu'on clarifie. Il y bien le côté formation donc ça cela ne l'était pas mais aussi qu'on lui fasse les étapes. Enfin. C'est en gros un préalable à ce qu'on entende tous les mêmes choses et d'avoir un apport pour qu'au conseil des maîtres cela puisse être dans la mise en œuvre. C'est ça ?/D: oui c'est ça./ J'avais besoin de réclarifier. Je ne savais plus trop. c'est de quelle à quelle heure la semaine prochaine?  |
| P   | 16H45-18H   |
| CS  | ( <i>superviseur</i> ) elle est là qu'une journée ?   |
| ESD | Du coup ( <i>superviseur</i> ) comme elle n'est là qu'une journée elle va pas vraiment observer les enfants.  |
| CS  | C'est pour ça en fait. Là, il faut qu'on recompose sa journée.  |
| E1  | En sachant qu'on a de nouveau supervision au retour des vacances de février avec M. Si ( <i>superviseur</i> ) nous propose des petits trucs, on aura deux semaines plus ou moins pour mettre en place avant la prochaine supervision.   |

|     |  |
|-----|--|
| ESD | Elle ne connaît pas les enfants. De cette année, elle ne les connaît pas.  |
| E1  | Cela fait un moment qu'elle n'est pas venue.   |
| ESD | Elle ne connaît pas ceux de cette année. /E2 : Comment on la sollicite pour que cela soit intéressant, que ça apporte. / Du coup, c'était plutôt par rapport à nos fiches de poste. Nous les professionnels comment on travaille donc on avait tablé aussi sur une rencontre avec P, avec PM et puis ben le soir et donc le matin pourquoi ne pas être avec les enfants et encore à voir. C'est ça ouais c'est ça. Le matin pourquoi ne pas être avec les enfants. A voir.   |
| CS  | Elle arrive à quelle heure parce que je veux dire ?  |
| ESD | Non elle est là toujours à 9H.   |
| CS  | Dans le sens est-ce que cela vaut le coup ?  |
| ESD | Ou bien est-ce que nous, elle nous voit en individuel sur nous, nos postes. Tu vois, cela peut être ça aussi. Puis l'inclusion. Nous, on se pose des questions sur l'inclusion. Sur quoi on table d'abord ? /E2 : Qu'est-ce qu'on priorise ? / Est-ce que c'est les apprentissages ou est-ce que c'est l'inclusion ? Voilà c'était plutôt, elle, utiliser cette présence là pour faire que, reclarifier bien ce qu'est l'autorégul et du coup y inclure les enseignants dans ce qu'est le renforcement global quoi. /CS : Ok/ Du coup nous qu'elle nous fasse un retour après la réunion sur en SESSAD quoi. |
| CS  | Une première partie sur ça et une deuxième où nous on se garde sur ce qu'elle a pu   |
| D   | Pas d'observation en classe ? Si elle observe les enfants, ce sera dans le DAR.  |
| ESD | Ou pas si ça se trouve. Parce que l'après-midi, elle va être prise avec les paramed. Le matin, elle peut être prise avec vous, avec les professionnels plutôt. Il ne faut pas viser plutôt ça quoi.  |
| ESD | Je ne sais pas ou même pas ça se trouve car l'après-midi elle va être prise avec les paramed... le matin elle peut être prise avec vous si enfin je sais pas avec les professionnels plutôt. Il faut viser plutôt ça.  |
| PM  | Les paramed on va pas la garder 4H.  |
| ESD | L'après midi c'est 3H.   |
| E2  | En fait le renfo global on l'aborde beaucoup. On l'a abordé avec D. On l'a abordé en individuel. Vraiment l'idée c'était que ( <i>superviseur</i> ) elle apporte la théorie pour le coup que tout le monde ait bien la même information que ce soit transmis de la même manière à tout le monde et   |

|     |  |
|-----|--|
|     | que du coup avec les enseignants une fois que la théorie elle sera posée ce sera plus facile dans l'image et dans la projection de pouvoir le réfléchir ensemble et de mettre du coup en pratique  |
| D   | L'idée en plus ce serait tu me parlais de ( <i>enseignant sans enfant autiste dans la classe</i> ) il faut absolument qu'elle vienne à cette réunion j'espère qu'elle viendra. Je sens qu'elle va me dire j'ai un RDV kiné je sais pas quoi parce que c'est la seule qui n'a pas d'enfant TSA dans sa classe du coup elle se sent voilà elle est en dehors du groupe, en dehors de l'équipe, du coup le fait qu'elle suive cette formation là. Je lui en ai déjà parlé. J'aimerais bien qu'elle mette en place aussi le renfo global dans sa classe même si elle a pas d'enfants TSA pour que ça fasse la continuité |
| ESD | Que ce soit l'école de l'autorégulation.   |
| E2  | Complètement et toutes les questions récurrentes, on les retrouve d'années en années.  |
| CS  | Oui et puis c'est vrai au début de l'année, la journée formation que l'on avait fait jusqu'à la fin de la journée ben oui par exemple les règles de vie de la classe, on les a pas posées en équipe en disant : est-ce que moi j'autorise à ce que l'enfant il se lève en autonomie ? Est-ce qu'il faut qu'il lève le doigt et finalement on mettait en avant que chacun faisait sa règle. Quand il passait d'une classe à une autre, cela permettait de se poser. C'était la veille de la rentrée. C'était un peu court. Mais pour le coup c'est ça enfin. C'est aussi ça.  |
| E1  | Ce qui avait été évoqué aussi c'était harmoniser les pratiques et la manière de s'exprimer aux enfants. Il y avait eu ça qui avait été évoqué.   |
| PM  | Il n'y aura que les enseignants ou il y aura les ATSEM aussi ?   |
| ?   | Que les enseignants.   |
| PM  | Non mais sur les postures de comment on parle aux élèves ?   |
| E2  | Sur les pratiques communes après l'éducation positive voilà  |
| CS  | Après ça c'est quelque chose qui est proposé sous forme de bénévolat ça à un moment donné il faudra acter que et voilà   |
| E2  | que c'est une école d'autorégulation   |
| CS  | Et que ce soit porté en fait.  |
| ESD | On l'avait déjà un peu évoqué avec <i>IEN ASH</i> et puis <i>IEN CIRCO</i> mais cela avait été compliqué en fait.  |
| CS  | Là dans un lien fonctionnel l'idée c'est d'avoir envie de ça. Le lien hiérarchique avec les enseignants, il n'y est pas.   |
| ESD | Il n'y a pas de conséquence si elle ne vient pas. Il n'y a pas de conséquence /CS : et il n'y a pas d'obligation de rester à ce temps là/ donc si elle dit non je ne veux pas mettre le renfo global non. C'est très bien.   |

|     |   |
|-----|---|
|     |   |
| CS  | Cela aurait été intéressant qu'un conseiller pédagogique vienne.  |
| D   | Là c'est trop tard. Je peux toujours demander.  |
| CS  | L'idée c'est qu'il y a le lien fonctionnel du directeur de l'école qui n'est pas un lien hiérarchique. A un moment donné, ce n'est pas une obligation, ce n'est pas une convocation, c'est une proposition donc l'enseignant, il peut ne pas être là et à un moment donné, c'est comment c'est porté c'est porté au niveau éducation nationale ? Est-ce que c'est l'inspecteur du secteur ? Cela aurait été intéressant qu'il y ait un conseiller pédagogique qui soit présent peut-être que dans le délai qu'il faut envoyer l'invitation en nommant effectivement que dans le délai c'est un peu court. |
| ESD | Après cela a été envoyé à <i>inspectrice</i> . Elle sait qu'il y a du monde qui vient, qu'il y a plein de choses en mouvement. Si elle est intéressée, elle peut être intéressée pour faire un retour/CS : Ok donc une supervision plutôt sur le.../donc après nous, cela n'empêche pas même si toi tu n'as pas valeur de hiérarchie, nous l'équipe, on peut dire aussi que c'est embêtant qu'il y ait une collègue qui ne soit pas dedans.   |
| CS  | Cela n'enlève pas les constats. C'est qu'à un moment donné. Oui et puis il faut et puis la cible, c'est ça. C'est de faire du collectif, quoi.  |
| PM  | Du coup par contre cette réunion là ce sera 16H30 -18H c'est ça ? 18-19 on fait une autre réunion ?   |
| CS  | C'est pour ça qu'il faut qu'on détermine. Mais peut-être cela peut être intéressant quand même de débriefer après. Après il faut qu'il y ait un temps, le temps renfo global, on sache qu'il y a un début et une fin. Sinon selon les professionnels, on va attendre et finalement après 1H, c'est bien.  |
| E1  | Oui pas plus, c'est déjà bien je pense que cela suffit. On cible vraiment le sujet.   |
| CS  | C'est à nous d'être. Il faudra se dire qu'il faut du temps entre guillemets dans le sens où et pour le coup d'une heure cela dépend à quelle heure on démarre. Puis ça veut dire que <i>Superviseur 1</i> , on lui propose il y a des rencontres avec P, avec./ESD : Il faut qu'on lui fasse un emploi du temps./ Il faut que vous me disiez. Elle est toute seule S1 ? Il n'y a pas d'autres personnes qui viennent ?  |
| ESD | Ah si il y aura sûrement INSPECT CIRCO. Non mais le matin, elle vient nous voir.  |
| D   | Elle n'est pas venue à la deuxième supervision.   |
| ESD | Oui mais là, c'est Superviseur 1.   |
| D   | Quand c'est Superviseur 1, elle vient tout le temps.  |

|     |   |
|-----|---|
| ESD | On va voir. On va voir.   |
| E1  | Sinon il y aura <i>Référente Autisme</i>  |
| E2  | Après ? il faut peut-être aussi qu'on dise que là, pour cette supervision là c'est pas. Il y en a une deux semaines après donc peut-être les conviées à celles du, <i>référente autisme</i> et <i>inspect circo</i> et les <i>CPC</i> .   |
| E1  | Les CPC ils viennent ou pas ?   |
| ESD | Ils ne viennent plus.   |
| CS  | Après, il ne faut pas leur demander de ne pas être là.  |
| ESD | Il ne faut pas aller leur dire qu'il ya super.  |
| PM  | Qu'il n'y ait pas supervision.  |
| CS  | Pour le coup, c'est important que ce soit reporté. Là sur le renfo global moi je trouverais pertinent que ( <i>inspectrice circo</i> ), elle soit présente/E2 : d'accord, ok./ dans le sens par contre de définir que cette journée là elle n'est pas habituelle/E2 : Ce sera pas le même fonctionnement que d'habitude. Normalement <i>référente autisme</i> est avec <i>superviseur</i> sur l'observation des élèves en classe. Là on ne va pas du tout être dans cette dynamique./C'est ça, c'est ça. Cela veut dire que l'on puisse au préalable qu'il y a des RDV prévus avec la psychologue ou avec la psychomot ou avec. Donc, il ne faut pas qu'elle soit là. Elle va comprendre que c'est pas forcément voilà. |
| ESD | Mais on peut envoyer l'emploi du temps ? Il faudrait qu'on soit finalisé pour demain. Et puis demain, l'emploi du temps, il part et puis voilà.   |
| CS  | Moi pour le coup j'aimerais bien si j'ai des questions je vais essayer de voir si c'est des questions, je vais essayer de voir parce que j'ai des réunions le matin avec l'IME mais l'après-midi, j'ai un entretien, je vais essayer de le bouger parce que pour le coup, si c'est sur le travail de chacun j'aimerais bien participer aux réflexions. L'idée c'est d'être là-dessus, quitte à bloquer l'après-midi. Il faut que je vois si je peux l'après-midi être là et puis être présente aussi aux entretiens que vous allez avoir sur les missions de chacun et je reconfirme cela demain matin car il faut que je décale un entretien individuel.   |
| ESD | Nous, on réfléchit ou on fait ça oui donc on réfléchit. Je vais solliciter <i>superviseur</i> pour la voir. Est-ce qu'on la voit en individuel ou est-ce qu'on la voit à plusieurs on réfléchit.  |
| PM  | Est-ce que cela ne peut pas être un temps toutes ensemble avec <i>Superviseur</i> ? Plutôt que de l'indiv ?   |
| E2  | On se questionne sur ce qu'on priorise par exemple dans notre travail ? Est-ce qu'on priorise le pédagogique ? Est-ce qu'on priorise dans les   |

|     |   |
|-----|---|
|     | emplois du temps ? Là c'est notre grosse question en ce moment. /ESD : Mais c'est sur le terrain du quotidien. Dans nos emplois du temps, dans les emplois du temps de l'enfant./ Est-ce qu'on vise le maintien en classe ? Du coup on ne vise pas le péda ? Est-ce qu'on fait du groupe, du groupe ? Tout ça.  |
| PM  | Moi je suis en train de me dire moi ce que je vais échanger avec superviseur comment après en fait on se le restitue ? Mais oui c'est ça.   |
| CS  | C'est pour ça que ça me dérange en fait.Enfin ça me dérange. C'est important que l'on réfléchisse à la forme là c'est pas des RDV individuels je veux dire c'est pas lié à des  |
| ESD | Ou alors ce n'est pas dans l'après-midi, c'est seulement le soir.   |
| CS  | Oui voilà les réflexions de se dire les missions de chacun les places de chacun,ça se travaille en équipe on parle de nous la mission qu'on a ici on a notre propre compétence pro voilà à travailler on est sur le système mais aussi notre fonctionnement, comment l'enfant il est au milieu, comment chacun on va travailler ensemble/ESD : on a qu'à dire qu'à 15H on fait une réunion donc moi les enfants, ils sont... De 15 à 16H30./ Ils sont si en individuel vous souhaitez questionner la fonction de la mission du psychomot au DAR, moi, je souhaite être présente sur le fonctionnement du service/E2 : du coup, vous trouveriez intéressant que l'on soit toutes présentes ?/ peut-être qu'à un moment donné il y a besoin d'un temps d'équipe ? |
| PM  | Je trouve important pas la restit mais de la réflexion commune.   |
| CS  | A un moment donné, il faut qu'on prenne du temps d'équipe. On peut pas être en solo. A un moment donné cela va modifier la pratique des uns et des autres et cela va modifier notre fonctionnement et je me dis le 18 même en fin de journée mais alors est-ce qu'on peut dès 15H organiser.  |
| ESD | 15H15 oui   |
| P   | Mais il y a un autre temps là. Vous vouliez parler vraiment avec Superviseur 1.   |
| CS  | Peut-être que le matin, il pourrait y avoir un temps sur les modalités collectives. Moi il faut que je vois à quelle heure je peux l'annuler le temps là.   |
| P   | Ce jour là si tu veux commencer à 15H, tant pis.  |
| ESD | On garde Na et M. Tu vois les enfants, ils sont là. Ou alors ils sont en autonomie.   |
| ESD | Qu'est-ce que vous aimeriez ?   |

|     |   |
|-----|---|
| CS  | 13H-13H30 puis 13H30-14H15 avec P   |
| PM  | Moi je veux bien passer mon tour sur ce créneau.  |
| CS  | Après sur ce moment là, c'est la priorité à la supervision.   |
| PM  | 15H, on met toi.  |
| CS  | Comme ça après, 15H-17H temps d'équipe. 18H renfo   |
| E1  | On peut mettre du péda, il y a plein de trucs.  |
| CS  | Et puis à 17H-18H, on fait avec les enseignants.  |
| PM  | Moi par exemple, 17H-18H, j'y vais pas. On est d'accord.  |
| CS  | Sur le renfo global. Non. Mais ce qui est dommage, c'est de ne pas être là après. Après, j'ai envie de dire si sur la réunion 16-17, on avait évoqué ce qu'on avait à faire, c'est fini mais s'il y a besoin  |
| PM  | A 17H, on voit si on doit rester jusqu'à 19H. Ok. Non mais de 17H à 18H, je peux faire un écrit.  |
| CS  | Si à 18H, si on n'a pas fini la réflexion et que vous soyez parti, on fait comme ça.  |
| D   | J'ai reçu l'invitation pour le « copil » ( <i>inaudible</i> ). Le 1ier mars. C'est un peu plus tard que ce que tu m'avais dit. Tu m'avais dit le 1ier février.  |
| CS  | Surtout que normalement c'est le 1ier février. Qui est invité ? Vous allez recevoir une invitation, c'est modifié au 1ier mars. Ben, c'est bien de le dire. C'est quand même dans 10 jours. Moi je n'ai pas l'invitation. C'est Mme S qui me la retransmet mais elle n'a pas du la recevoir pour moi. Du coup le 1ier février par contre, j'ai maintenu un temps DAR et UEMA pour qu'on puisse travailler sur l'activité mais ce ,est pas pour vous. C'est plutôt pour les chefs de service. C'est comment on compte la présence des enfants vous savez sur <i>inaudible</i> ... Parce qu'en fait, on ne fait pas du tout les mêmes choses et il y a plein de questionnements. On se rend compte que si on met que la matinée du mercredi, ce n'est pas pris. Voilà des petits réajustements. On aura sûrement des consignes sur comment on évalue la présence enfants et tout ce qu'on fait en guidance en fait. |
| D   | Le copil. Est-ce que ESD est invité ?   |
| ESD | J'ai reçu un truc . J'étais en train de vérifier.   |
| CS  | Si je l'ai. On doit être je ne sais pas combien. Il y a l'UEMA et le DAR après.   |
| D   | 15H-17H30   |

|     |  |
|-----|--|
| ESD | DAR et UEMA. Voilà j'ai reçu ça  |
| D   | Du coup, tu es invitée aussi   |
| ESD | 1ier mars, 14H-17H30   |
| CS  | Non c'est 16H  |
| ESD | Ah 16H-17H30. Nous c'est 1H30 quand même. L'année dernière, on y était pour l'UEMA. Et on avait dit que c'était très intéressant.  |
| CS  | Dans le mail, c'est écrit : je vous rappelle que vous y étiez.   |
| ESD | On avait fait de la place et c'était très intéressant et j'avais dit effectivement qu'on était pas invité, que j'avais du rater qu'on était pas invité. Mais que j'avais trouvé ça très intéressant. Pour la continuité, tu vois.  |
| P   | Non la dernière fois, c'était à l'ARS.   |
| CS  | C'était à la commission d'admission où vous étiez là aussi.  |
| ESD | Ok aussi ouais. Je suis partout.   |
| CS  | Ok on a 30 mn sur les points enfant. Vous aviez noté des choses ? Moi j'ai rajouté Lo : écrit de la famille. Je vous mets l'info. Je suis désolée. Juste pour la MDPH a été clarifié le fait que orientation cible : IME. Elle l'a. On ne lui redemande pas un dossier complet par contre il faut qu'elle puisse écrire un courrier parce que sinon effectivement nos écrits ne seront pas consultés. La famille doit refaire un courrier à la MDPH. Elle ne refait pas le dossier mais juste un courrier mais en notant que leur demande c'est bien l'IME qu'ils précisent que le contact a déjà été pris avec l'établissement, qu'ils ont rencontré la directrice, que L., elle est en train de faire des jours d'immersion entre guillemet, d'évaluation. Mais que si l'IME n'a pas de place d'admission réelle en septembre, qu'est ce qu'ils demandent ? Et c'est là que les parents ce serait bien que les parents demandent à défaut que L, elle soit accompagnée par une AESH. |
| E1  | Donc eux, ils demandent juste l'AESH.  |
| CS  | Il faut que leur écrit, il dise ça. C'est l'orientation cible IME. On a l'attestation donc on n'a pas besoin de faire un dossier. Il faut qu'ils mettent que eux, ils sont en cours d'échange avec l'IME pour des journées mais si en septembre, ils n'ont pas la garantie qu'il y ait une place complète. Si L., elle est au dispositif, il y aura peut-être besoin de maintenir des aides financières pour des aides à domicile comme ils ont pu demander actuellement, une AESH quand elle sera à l'école car cela risque d'être compliqué. Mais si ils ne font pas ça, notre dossier ne sera pas lu. Je vous laisse prendre la main là-dessus.   |

|    |   |
|----|---|
| E1 | De toute façon, je vais à la séance d'ortho du coup mercredi. Du coup c'est la papa. J'espère qu'il va suivre. J'appellerai la maman sinon. Le papa sera là à la séance si j'ai bien compris.   |
| CS | On s'assure de ça.  |
| PM | Le papa il sera dans la séance ?  |
| E1 | Il sera dans la séance.   |
| CS | C'est ce qu'a dit l'ortho. S'il n'y a pas de présence de parents, elle ne fait pas la séance ortho. Puis une info assez rapide. <i>(inaudible)</i><br>Une info assez brève parce qu'après. J'ai eu Mme R au téléphone vendredi dans l'am. J'étais dans ma voiture/PM : comme toujours vous aurez ces créneaux./ Mais voilà, elle était plutôt contente. Je dois vous contacter mais on n'arrive pas à se joindre ben oui oui et elle a du poser la question quand elle est allée chercher Lé au petit (inaudible) d'avoir un retour de la concertation. Il paraît que c'est vous qui êtes mon messenger donc je dois vous rappeler... A la concertation on avait bien dit que c'était moi qui donnais les infos. J'avais essayé de la joindre mais répondeur. Donc après, elle me dit que Lé, elle a vraiment changé, il y a plein de choses positives : le langage, elle fait des phrases, elle l'appelle. Elle doit avoir un peu un temps d'échange téléphonique possible. Elle appelle sa maman en disant. Elle a des conversations. Elle dit je suis hyper étonnée d'avoir ma fille au téléphone quoi. Je pense que c'était ça. /E1 : c'est chouette./Donc je lui ai dit, ben effectivement que pour l'instant l'IME avait du mal quand même à positionner une journée que cela allait être certainement le lundi, qu'il faudrait voir avec elle le lien <i>psychiatrie infanto-juvénile</i> ou pas <i>psychiatrie infanto-juvénile</i> que moi, je n'avais pas l'emploi du temps concret mais que c'était en route. Mais qu'il fallait aussi que l'IME revienne vers elle pour la rencontrer, faire connaissance. J'ai ma chef de service qui m'a envoyé un mail, qui a essayé de me joindre vendredi et puis aujourd'hui ce matin mais on a rien sur Lé. On a pas été en échange mais je la vois lundi matin prochain de toute façon. On abordera la situation et puis il y a une autre association qui doit intervenir pour vous soutenir. Elle me dit : ben oui j'ai RDV lundi à 14H30 à la maison. Ok donc moi j'étais un peu interrogative parce que j'avais renvoyé à Mme G et Mme C de l'urapt en disant qu'ils nous avaient parlé de l'association pour le soutien spécifique mais je l'ai questionné : qui prend contact avec ce service et qui fait le lien avec Mme R parce que concrètement si c'est nous, on n'a pas les infos donc finalement cela s'est fait sans que l'on ait l'information. Car Mme R avait RDV aujourd'hui à 14H30 à domicile. C'est le SASHR du <i>département</i> . Je n'ai jamais réussi à l'écrire. Mme R elle m'épelait. Donc je lui ai dit que si elle avait besoin de complément d'information qu'elle n'hésite pas à m'appeler, que si je vois que c'est Mme R je décrocherai. Elle ne l'a pas fait donc elle s'est débrouillée toute seule. Je lui ai dit que c'était une aide à domicile. J'ai quand même avancé un peu le truc parce que madame à domicile...Et puis que cela pouvait être aussi une personne qui puisse être dans les temps à l'IME, que ce soit une personne qui coordonne l'ensemble. Je lui ai dit ben nous on reste par lien mais la coordination ce n'est pas le dispositif d'autorégulation. Ce n'est pas sa mission |

|     |  |
|-----|--|
|     | première. Ok. Donc rien de particulier. Bon. Le papa est incarcéré. Ce qui met un peu en difficulté <i>psychiatrie infanto-juvénile</i> et Mme R de signifier ça à Lé. Mais Mme R, elle ne veut pas. Elle dit, cela ne sert à rien de lui dire qu'il est en prison. Voilà, il est absent, il est parti en déplacement. Et je ne l'ai pas dit non plus à G./PM : Ah/ Donc après j'ai envie de dire ben voilà, elle les protège aussi. |
| E1  | Et son fils, il n'est pas placé ?  |
| CS  | Non. Par contre elle doit avoir le plus grand à la maison.   |
| E2  | Les  |
| CS  | Donc je pense que cela change un peu les choses.   |
| E1  | Il était parti et L, il vivait chez son père, non ?  |
| ESD | Ben oui mais comme il n'y a plus personne chez son père en fait...   |
| CS  | Et puis Madame, elle était aussi dans ben j'avais le papa un week-end sur deux pour souffler. J'y ai cru et là... J'ai dit bon allez...Voilà, c'était les situations que j'avais nommées. Vous aviez noté So. Le cahier de Mme.  |
| E1  | Cela fait un peu suite à la semaine dernière où on avait évoqué le temps de sieste où la maman réclamait que le temps de sieste soit en classe.  |
| E2  | Du coup, on a reçu un mot : « Bonjour. » Il y a eu un incident avec toi. /E1 : pipi lundi./ Donc pas très clair. Bonjour du coup on a reçu un mot.   |
| PM  | Je n'ai pas vu le mot. C'est ça qui l'a fait réagir ?  |
| ESD | Du coup ce qu'il ne savait pas c'est qu'il a un rechange déjà/PM:Oui/ dans son cartable.   |
| PM  | Oui donc ça, je l'ai su après. Je lui ai dit que ce n'était pas grave. Mais si ça l'est ?  |
| ESD | Pour nous, c'est pas grave donc « Le slip qui a été transmis à So est un slip propre. »/PM : c'est vrai que je ne l'ai pas transmis à la famille./CS : il faut remettre dans le contexte. C'est un mot qui arrive quand ça ?/ Mardi 17./PM : ça datait de lundi moi l'accident./   |
| E1  | En fait mardi. Non ça date du c'est jeudi.   |
| ESD | Le 17  |
| E1  | Mardi il est revenu avec le slip dans une pochette. Et on lui a dit est-ce que Maman elle l'a lavé ? Il nous a dit non. Elle ne l'a pas lavé. Donc c'est à ce moment là que toi, toi qui lui a dit : s'il n'est pas lavé, il faut qu'elle le lave donc tu le remets dans ton cartable.   |
| ESD | S'il n'est pas lavé ne t'inquiète pas. Maman, elle va te le relaver. Tu sais So, il nous parle de ça. Nous on est en train de faire autre chose. Donc bref « le slip qui a été mis dans le cartable de So est un slip propre. J'ai mis le slip dans une pochette avec nom et prénom dessus. Car lundi il est   |

|     |  |
|-----|--|
|     | revenu avec un slip dans un sac poubelle. Il me dit que la maîtresse ESD lui dit que le sac que j'ai mis dans son cartable est sale. Je ne comprends pas. Il me dit que L'étrangle et lui crache dessus. Merci d'avance. Bonne journée. »  |
| PM  | Ah ouais. Vous m'avez donné que les deux phrases de la fin.  |
| E1  | Je ne me rappelais pas que c'était aussi brac que ça.  |
| PM  | Ben oui je l'ai mis dans un sac poubelle. Il valait mieux un sac poubelle que pas de sac./CS : non ce n'est pas le problème./ Quel est le problème du sac poubelle ?   |
| CS  | Si on se détache, elle n'est pas brac  |
| PM  | Non je trouve pas brac moi non plus là./E2 : non c'est le lien entre les évènements qui est assez déroutant./ En même temps, elle...   |
| ESD | Je ne comprends pas c'est pas très, c'est pas...   |
| CS  | Pour moi, elle réceptionne le sac poubelle, elle dit rien. Elle lave. Finalement, c'est qu'elle non plus, elle ne l'a pas écrit qu'elle avait lavé le slip. So revient. Il joue avec ça. Ben je ne comprends pas j'ai envoyé le slip, il revient. En même temps, il me dit qu'avec L c'est compliqué, je comprends pas./E2 : d'accord./Si on le met sur ce ton là. |
| PM  | Je trouve que cela fait plus vous ne me prévenez pas qu'il y a l'accident, vous ne me parlez pas de L.   |
| ESD | Non mais c'est tout le problème des mots. C'est pour ça que la réponse, on ne l'a pas donnée.  |
| PM  | Je trouve que cela fait plus vous ne me prévenez pas qu'il y a l'accident, vous ne me prévenez pas...  |
| CS  | Non mais c'est surtout derrière tout ça donc ce qui nous embête : que faisons-nous avec So l'après-midi ?  |
| E1  | C'est surtout la fin du mot où elle nous parle de L'étrangle et lui crache dessus car ce n'est pas des comportements que l'on observe de L, loin de là.  |
| ESD | Elle fait quand même des trucs bizarres. Elle n'est pas toute clean avec So.   |
| E1  | Elle n'est pas clean mais lui, il la cherche beaucoup.   |
| PM  | Plus le discours. Le vrai problème, c'est plus sur la véracité du discours de So qui pose question.  |
| E1  | Oui bien oui.  |
| E2  | Oui et c'est d'autant plus déroutant tout ça que c'est elle-même qui nous l'a amené. Du coup, elle prend les propos de So tels qu'ils sont. Et elle nous les pose comme ça tels qu'ils sont. La communication, elle est compliquée.  |

|     |   |
|-----|---|
| PM  | Ou elle vient vérifier  |
| E2  | Oui mais elle sait que cela n'a pas d'intérêt presque parce qu'on ne sait jamais le vrai discours. C'est qu'en fait ils font un temps de repos normalement dans le même espace. Sans surveillance de l'adulte. Ça du coup, cela va être compliqué de le poursuivre. Donc il y avait ça, étant donné qu'il y a une mise en danger./E1 : je te laisse dérouler./ Et puis, il y a aussi donc madame qui souhaite que So poursuive une sieste à l'école donc après dans les faits./E1 : elle, sa demande, c'est dans la salle de sieste./ Et qu'il dorme dans une salle fermée..  |
| CS  | Ça c'est les éléments que l'on s'est dit la semaine dernière./E2 : je n'étais pas là, moi./La semaine dernière, on a évoqué le temps de sieste et finalement, nous, les effets, on ne les perçoit pas. Elle fait l'hypothèse que comme il n'y a pas de temps de sieste, c'est difficile le soir. Donc effectivement elle nous demande de remettre le temps de sieste. On peut lui dire oui bien sur on peut remettre le temps de sieste mais nous, on n'avait pas d'effet. L'école, finalement, il ne montrait pas de fatigue. Et que le temps de sieste ben pour l'organiser aussi, il y a un manque de personnel. On n'a pas la possibilité de donner parce qu'on est à la marge du dispositif. Il faut le redire aux parents et on n'aura pas la possibilité de redire ce qu'on propose là en terme d'accompagnement. On en est resté là en disant qu'on évalue et qu'on reviendra vers Madame les jours à venir pour pouvoir proposer ça./P : il faut écouter So s'il est en capacité de suivre l'après-midi./ Ici, c'est notre observation. Madame, elle nous fait part de son observation au domicile, il faut l'entendre. Donc on remet la sieste et on réajuste. Il faut lui redire ok, on va revoir quitte à ce que le temps de sieste du coup. De toute façon, nous, on ne peut pas lui donner le temps de sieste que l'on avait avant car on n'a pas la possibilité comme on le faisait avec un personnel en moins et puis on réévalue jusqu'aux vacances en réduisant le temps. On revoit ça. On en est resté là. C'était lundi soir dernier. |
| E1  | Là ce qu'on fait c'est qu'il n'a pas de temps de récré le midi alors que c'est ce qu'il demandait. Enfin, il l'a demandé l'autre jour. Il fait 13H-13H30 de sieste pour que Lo puisse faire de 13H30 à 14H. Comme ça, ils ne se croisent plus./E2 : on a scindé./On a scindé. Il ne fait pas 1H de sieste parce que logistiquement parlant ce n'est pas possible.   |
| CS  | Alors pourquoi vous avez fait ça parce que du coup, il y a le mot.  |
| ESD | C'est ça. Ouais. Je ne comprends pas.   |
| E2  | Pour ne pas qu'il y ait de mises en danger.   |
| CS  | D'accord mais est-ce qu'il y a eu un échange avec la maman ? Moi je n'aurais pas été d'avis à changer. Je pense qu'avec la maman, il fallait rentrer en lien avec elle. Donc là vous nous nommez des choses que nous on n'a pas observé entre Lo et So. On n'est pas témoin. Pour le coup, c'est un temps où ils sont tous les deux dans la même pièce, c'est ça ? Cela veut dire que nous aujourd'hui, on n'a pas les moyens. /ESD : après   |

|     |  |
|-----|--|
|     | elle ne nous parle pas de ça à la sieste./E1 : elle n'a pas l'info qu'il fait la sieste avec L./ Nous, on préconise qu'il n'y ait pas de contact, d'échange entre les deux pour ne pas que l'on soit dans les situations.  |
| ESD | Quand on les mettait ensemble, ils faisaient des jeux ensemble car cognitivement, on est sur les mêmes capacités. On ne sait pas le vrai du faux. On ne sait pas qui. Donc c'est vrai, elle l'a embrassé. Lui, S, il est aux aguets. Donc, lui, il a trop envie de faire des câlins avec L./E1 : les deux sont.../ Les deux sont très contents d'être ensemble.  |
| E2  | Mais derrière il y a quand même la question qu'il n'y a pas de PAI pour la mise en place de la sieste. Il faut que Mme, elle fasse cette demande là. Nous on ne peut pas détacher un adulte pour l'accompagnement de S sur ce temps là.  |
| CS  | Il y a plein de choses. Si on observe que le temps de sieste d'une demi heure, on l'a réduit. On le remet en place. On n'a pas les moyens de/E2 : on ne peut pas. Dans les conditions que Madame, elle attend, on ne peut pas remettre./Il faut lui stipuler c'est à dire que si elle fait la demande de plus, il faut demander une équipe éducative ou refaire un RDV. Et si nous, on est trop en difficulté, il faut proposer une réunion pour réduire le temps scolaire./E2: bien c'est ça./ Après, il y a des choses différentes. Pour moi, il y a plusieurs éléments, il y a un la communication que l'on a avec cette maman. Moi si je lis mots pour mots, il y a plein d'interprétations. Elle n'a pas demandé à ce que le temps de sieste, il ne se fasse pas avec L. Elle n'a pas fait de demande.  |
| ESD | Nous c'est pas comme ça que cela a été interprété le temps de sieste. C'est juste que dans la journée de S, quand est-ce qu'il y a des moments où il est avec elle et ou des moments où c'est plus embêtant parce que du coup il n'y a pas d'adulte c'est au moment de la sieste. Donc c'est là où cela a été scindé.  |
| CS  | C'est la communication. C'est revenir vers cette maman. Effectivement, il y a le truc du slip. Effectivement voilà. Par contre par rapport à L. ce n'est pas des éléments que nous, on observe. C'est important qu'elle nous dise. Car si So lui a dit ça, c'est important de prendre avec des pincettes à propos de So que l'on puisse venir vérifier. /E2 : oui est-ce qu'il faut pas arrêter aussi ? On a déjà eu des discussions comme ça avec So qui rencontre que Sh, le tout petit boubou là, l'a étranglé et machin et je ne sais pas qui. Du coup, on s'est dit est-ce qu'il ne faut pas couper aussi. Si on répond, c'est qu'on relance madame./PM : Juste lui dire ben non, on n'a pas que ça à faire./E1 : e pense qu'elle attend quelque chose./En même temps, son enfant, il vient lui témoigner qu'il se fait cracher dessus, qu'il se fait taper. Si elle n'a pas de réponse de protection de nous, moi, cela me questionne. Il faut qu'on soit en échange ou lui garantir |
| ESD | Si on vient lui dire que nous on n'a pas vu, on vient lui signifier qu'effectivement So, il fabule.  |
| CS  | Pas forcément. En tout cas on n'a pas les yeux toujours sur les enfants ou on lui donne. C'est à elle de lui dire  |

|     |  |
|-----|--|
| PM  | Après elle sait que le discours de son fils n'est pas toujours...  |
| P   | Elle ne sait pas si So il dit vrai ou pas quand il y a étranglement ou il y a crachat. Elle, elle n'en sait rien du coup elle vient vérifier auprès de nous ce que vous savez vous.  |
| E1  | Mais c'est tout le temps.  |
| E2  | Avant c'était Sh, après il y a eu R et après...  |
| ESD | C'est agaçant  |
| CS  | Après c'est une maman qui dans les écoles précédentes, elle allait chercher ses enfants au portail et qu'elle a besoin d'être rassurée. Elle est hyper angoissée./ESD:après il faut voir qui est l'interlocuteur. Elle en a beaucoup trop./ Quel est l'interlocuteur ?   |
| ESD | Il y a C, il y a Cé...Oui ben non parce que par exemple au cinéma nous. Elle sait que So il n'a pas cinéma. Mais C, elle met le mot. On les perd nous les parents. Au niveau de l'interlocuteur, c'est compliqué. Se dire pourquoi pas ? Mais quel moyen on passe.   |
| E2  | Non mais c'est vrai qu'il n'y a pas eu d'explication./PM / Oh LaLa ! c'est clair./((inaudible))/C'est So parmi ces 12 enfants. Il raconte en déformant les évènements.   |
| P   | So est-ce qu'il. Il peut être très fort comme ça. Et cela fait réagir maman.   |
| CS  | Après c'est que cette maman là, il faut qu'on évite les interprétations sinon on peut être nous mêmes. Peut-être prendre le téléphone. Et puis stopper aussi mais dire voilà, So, il a des conditions, on est vigilant par rapport à tous les enfants sans détailler. Après sur la question de la sieste c'est autre chose. Si nous, on observe que il y a trop de fatigue, que elle elle est dans cette demande et que nous on ne peut pas accompagner So correctement, il faut qu'on interpelle. |
| E2  | Nous on n'observe pas de fatigue./E1 :Il ne dort pas./ Il ne dort pas depuis toujours je pense.C'est ce qu'on avait dit, que progressivement, on serait amené à réduire la sieste. Ce qui marche très bien en plus mais si à la maison./CS : il y a quoi à la maison ?/ Des pleurs, des cris quand il rentre./P : est-ce qu'il joue pas ça aussi à la maison ? Tu vois ?/De toute façon, il cherche toutes les stratégies d'attention.   |
| PM  | Il y a tout le contexte du papa  |
| P   | J'avais envoyé un mail à la maman en lui disant. Non je l'avais appelé et elle m'avait répondu par mail en me disant que...Que de leur côté, ils évitaient d'aborder le sujet du papa. Je l'appelle demain.  |
| CS  | Et puis pour le coup, il faut quand même se positionner sur la sieste en disant le temps de sieste on l'a remis mais sur un court temps. SO de   |

|     |  |
|-----|--|
|     | nouveau, il ne nous montre pas.  |
| ESD | Il faut aussi rappeler. Ce n'est pas la bonne idée de faire ça non plus. Est-ce qu'il en est capable, je ne sais pas. Se dire qu'il va rentrer en CE2 ULIS mais qu'il n'a pas le niveau même s'il est en CE2 ULIS. Il faut absolument qu'il carbure là pour qu'il apprenne à lire. Donc moi c'est des temps que je perds. Les temps d'enseignement.  |
| E1  | Peut-être qu'il faut anticiper pour l'année prochaine en disant si elle réclame un temps de sieste pour le coup, il faut un PAI. Aujourd'hui, on adapte. Cela peut être anticiper pour la rentrée prochaine du coup.   |
| CS  | Ben oui oui. Il faut revenir avec elle par échange téléphonique. Lui dire jusqu'aux vacances scolaires   |
| ESD | Même nous, il faut qu'on ait l'idée de ça. CE2 ULIS. So.   |
| CS  | Il faut pouvoir nommer en disant là, on maintient mais clairement pour qu'il puisse atteindre le CE2 ULIS  |
| PM  | Il ne revient pas avec une tête.   |
| ESD | Il ne dort pas. Il n'a jamais dormi. Il s'endormait parce que J ( <i>ancienne éducatrice</i> ) était à côté de lui. Mais nous on ne peut pas.  |
| CS  | Ok.  |
| E2  | Je pense que c'est le lâcher prise qui est compliqué.  |
| E2  | Tu vois qu'il est allongé mais il réfléchit en fait. Ou qu'il pense. Il ne fait pas du tout détendu.   |
| CS  | Il y avait concertation ASE ?  |
| E1  | Oui c'était juste pour. Je vous en ai parlé vite fait. Le 13/02 à 10H, il y a l'ASE qui organise une concertation pour évoquer la demande de placement de la famille./CS : tu y seras ?/ Avec E2. Oui et aussi on évoquait de rencontrer avec PM et P les parents de So pour présenter les bilan psychomoteurs, cognitifs et le projet. On se questionnait de rencontrer les deux parents ensemble./PM : s'ils disaient non surtout, s'ils disaient non à une rencontre ensemble. //CS : pourquoi ?/ C'est juste que là depuis le contexte entre les deux s'est vachement aggravé. |
| CS  | Après vous pouvez proposer ? Ça c'est de leur ressort. On s'est fait assez avoir nous mêmes en SESSAD à devancer et après on se l'est repris après. Parce que les parents nous disaient pourquoi vous avez fait deux rendez-vous alors qu'on avait la précaution. On pose deux rendez-vous. si eux-mêmes ils ne sont pas en mesure d'être ensemble, c'est à eux de nous faire une demande. C'est à eux de nous dire ben ça va être compliqué. On aimerait vous voir séparés.   |
| E1  | Du coup, s'ils font cette demande là est-ce qu'on propose deux rendez vous séparés ?/PM : ou celui qui n'est pas là, il aura les écrits envoyés./  |

|     |   |
|-----|---|
|     | Parce que je me disais la réunion de bilan projet en fin d'année, on ne va pas faire deux réunions de bilan.  |
| CS  | On le fait. Les parents qui nous font la demande et sur lesquels on se dit qu'il y a un intérêt. On a des familles qui sont parfois sur deux temps différents. Ça marche. La concertation c'est un temps sur le 13. On s'était mis du temps de réunion journée. Le matin, j'étais finalement à l'IME donc   |
| PM  | C'est vrai que c'est sur les vacances. PM et P, après sur   |
| CS  | PM et P, après sur du temps. Et puis c'est à quelle heure ? 10H30 ?   |
| PM  | 10H. Donc on sera sur une réunion d'après-midi au final.  |
| E1  | En sachant que je devrai partir un peu plus tôt.  |
| CS  | Il y a Na, MDPH. Dossier à refaire. Manque signature Monsieur. ESS programmée le 16/03.   |
| E1  | Oui parce que la maman du coup je suis allée au domicile plusieurs fois les deux dernières semaines, elle m'a reparlé de l'outil informatique. On l'avait déjà relancé à ce sujet. J'avais évoqué la souris scan. Pour la souris scan en attendant faire la demande ( <i>inaudible</i> ) en occasion.   |
| E2  | Souris scan, je crois que c'est cher.   |
| ESD | J'ai 200 euros en tête. Oui je ne sais pas.   |
| E1  | Du coup, je l'ai relancé en lui disant : vous n'avez pas eu de nouvelles de la MDPH là-dessus ? Et elle m'a dit que Mr n'avait toujours pas signé le papier. Et que du coup, aujourd'hui, c'était trop tard parce qu'il faut refaire un dossier. Du coup, je lui ai dit qu'on avait une ESS le 16/03 et qu'on allait pouvoir ré aborder sauf que Madame est prête à signer à la place du papa pour que N ait cet outil sinon ce sera le même problème l'année prochaine. Du coup, cela fait usurpation d'identité. Je voulais voir si nous, on pouvait appuyer... |
| PM  | On peut valider le dépassement de la loi.   |
| E1  | Non par exemple les contacter pour dire qu'on arrive pas à avoir la signature de Mr pour que Madame elle ne se mette pas non plus.  |
| CS  | Dire ça à qui ?/E1 : je ne sais pas voir avec. J'en sais rien/ C'est une IP. /E1 : Ah ouais ! D'accord./Manque de soins de la part du papa qui met pas en place. Ca veut dire ça.   |
| E1  | J'avais envoyé un mail sauf que les deux parents se renvoient la balle. Le papa me dit qu'il manque que la signature du papa. Le papa dit bien-sûr que je le signerais si vous me renvoyez le dossier.  |
| PM  | Si ils veulent avoir la garde..etc..Monsieur, il va signer.   |

|            |   |
|------------|---|
| <b>ESD</b> | Mais ce n'est pas à elle de donner les documents.   |
| <b>E1</b>  | Ben si parce que le dossier, c'est elle qui le donne.   |
| <b>CS</b>  | On ne fait pas une IP sans prévenir les parents.  |
| <b>CS</b>  | Après ce qui est compliqué c'est les enjeux entre eux. La MDPH elle ne peut pas soutenir ?  |
| <b>E1</b>  | Est-ce qu'on peut pas soutenir le dossier sans la signature du papa ?   |
| <b>CS</b>  | Est-ce qu'on appelle M.pour ça ?  |
| <b>E1</b>  | M. ( <i>enseignant référent</i> ) elle avait pris contact avec la MDPH pour savoir pourquoi on n'avait pas de nouvelles et c'est là qu'on a su qu'il manquait la signature du papa.   |
| <b>CS</b>  | Peut-être revoir avec M ( <i>enseignant référent</i> ). On a cette situation. On est un peu sur le fil quand même. Et puis il faut qu'on fasse attention à est-ce que Madame elle a bien donné le dossier. Ils sont tellement dans un jeu de fous. On est capable |
| <b>ESD</b> | De toute façon même s'il a la souris scan, il ne pourra pas la mettre sur son ordinateur. Il y a un problème d'ordi.  |
| <b>E1</b>  | Elle demande la souris scan Asf. Comme le dossier ça bloque, elle a fait une demande d'Asf.   |
| <b>ESD</b> | Qu'elle ne s'embête pas le logiciel n'est pas reconnu par l'ordinateur de Na  |
| <b>CS</b>  | Du coup, il faut que. On essaye de et puis M. il faut lui poser la question. Nous qu'est-ce qu'on a comme marge de manœuvre. Est-ce qu'il faut qu'on fasse une IP ? On a N qui n'est pas. Après il faut qu'on ait le mail de Mr.                                  |
| <b>E2</b>  | En fait tu les avais relancés tous les deux.  |
| <b>E1</b>  | Madame m'avait dit qu'il manquait la signature d'un seul parent, celui du papa qui ne veut pas signer le document. Le papa avait répondu qu'il attendait les papiers.   |
| <b>PM</b>  | Si ça se trouve Madame n'a vraiment pas envoyé les papiers.   |
| <b>CS</b>  | Moi je tenterais un dernier mail.   |
| <b>E1</b>  | Sauf que là dans tous les cas, il faut refaire le dossier.  |
| <b>ESD</b> | De toute façon, on a l'ESS le 16.   |
| <b>E1</b>  | Oui c'est qu'en fait. Cela fait un an et demi que le dossier, il est fait et qu'il manque la signature du père.   |

|     |   |
|-----|---|
| E2  | Il y a une ESS tous les ans pour tous les enfants ?   |
| CS  | Oui. Il y a ESS si il y a orientation, obligatoire, mais l'enseignant référent peut mettre l'ESS tous les ans. Là c'est bien l'ER qui a mis l'ESS pour N et M.  |
| ESD | Là c'est bien l'enseignant référent qui a mis l'ESS pour N et M.  |
| CS  | Oui   |
| ESD | Ce n'est pas toi qui l'a sollicité.   |
| ESD | On est bien d'accord qu'il n'y a pas d'obligation sauf que nous, au DAR c'est vachement intéressant d'avoir l'ESS comme trace. Parce que les enseignants, je le redis, n'ont pas accès au PP. Au projet personnalisé SESSAD. Donc l'ESS, le gevasco, c'est important qu'il soit bien à jour.  |
| CS  | Le livret d'inclusion LPI. On devait avoir la présentation en réunion en PCPE CRAI la semaine dernière mais l'enseignant, je ne sais plus, je n'ai pas retenu le nom, un enseignant qui est au CRA et qui en même temps a déployé ( <i>inaudible</i> ). Il disait que ce n'est pas en place parce que les logiciels ne sont pas.  |
| ESD | Moi j'aimerais quand même que cette année il y ait des traces. Donc moi j'ai des traces.  |
| D   | C'est important qu'il y ait des ESS tous les ans pour aussi inclure les enseignants. On est quand même vachement excentrés. Donc avoir une réunion avec les parents autour d'une table, je trouve que c'est important.  |
| CS  | Ok après c'est à nous de voir la distance avec les enseignants. Le problème est que le temps de réunion, on ne l'a pas ensemble. Parce que sinon, le lundi soir, quand on est en réunion. Pour chaque situation à l'ordre du jour, on devrait avoir la présence d'un enseignant. Sauf que c'est du temps qui n'est pas reconnu. Là sur <i>autre</i> DAR ils ont joué avec les APC. Il n'y a pas de temps d'APC. |
| D   | Ah ! Ils ne font pas d'APC.   |
| CS  | Sauf que <i>l'inspectrice</i> elle a validé ça sur le secteur que le temps d'APC, c'était du temps pour le DAR. Il faut en parler avec l'IEN  |
| CS  | J'ai dit le fait que les enseignantes soient à l'écart de nos réunions mais en même temps la conception du temps n'est pas la même. Si on avait un temps reconnu de réunion, tous les lundis soir, en fonction de l'ODJ, on devrait avoir un enseignant de la classe sauf que le temps, il n'est pas reconnu. A ..., le temps d'APC qui est sur le DAR.   |
| ESD | Là tu ne l'auras pas là-dessus l'IEN.   |
| D   | Je ne sais pas. Elle sort son argent à elle et puis voilà. Il faudrait qu'on calcule le nombre d'heures que l'on fait par rapport à un enseignant   |

|     |  |
|-----|--|
|     | lambda.  |
|     | <i>inaudible</i>   |
| ESD | Parce qu'en vrai, le DAR pour les enseignants ici, je ne suis pas sure qu'il prenne beaucoup de temps. Je t'ai envoyé un mail.   |
| D   | Je ne sais pas. Il y a de l'informel, tu vois, entre 12H et 14H, on discute./ESD : Oui mais pareil pour les autres enfants./   |
| D   | Il faudrait que ce soit instauré, qu'il y ait des temps exprès pour le DAR   |
| ESD | Ça ce serait vraiment bien. Mais ça fait 5 ans qu'on le dit.   |
| PM  | Cela permettrait de freiner je suis sur mon temps perso, je ne viens pas à la réunion.   |
| CS  | Du coup il faut qu'on enlève des heures ailleurs pour ne pas dépasser les 108. Sur l'UEMA.   |
| ESD | Moi tous les temps là, je les compte sur mes 108. Alors ben, j'ai explosé mon quota mais...je veux dire, je les compte sur mes 108H.   |
| D   | Tu mets en plus après ?  |
| ESD | En moins du coup. Je suis en moins 10-45. C'est à la moitié de l'année./E1 : c'est jusqu'en juin ?/Juillet./E1 : Du coup tes heures sup ? T'es payée ?   |
| PM  | Cela peut être intéressant qu'une nouvelle personne vienne faire la demande sur un même fonctionnement.  |
| ESD | BINGO !  |
| D   | On fait une réunion pour les élèves. On n'est pas en train de rabacher que le DAR  |
| ESD | Pas que pas que... On fait une réunion sur le fonctionnement/CS : sur l'école de l'autorégulation./ et les emplois du temps. Mais on pourrait se dire mais là quand tu fais ça ça ça, moi j'aurais besoin que. C'est là qu'on échoue parfois dans la com. Heureusement ça va, on s'entend bien. Des enseignants, il y en a, j'ai raté le coach, c'est clair. Parce qu'on a jamais eu le temps de poser les choses. On se dit pas tout ça |
| CS  | Il restait le point Sacha absence injustifiée./ ? : toujours injustifiée/ Même lui, il ne sait pas, non.   |
| ESD | Ah oui lundi et mardi. Lui il sait pas non. Sa mère, elle ne lui a pas dit. J'ai dit que j'appelais aujourd'hui.   |
| PM  | Sacha, il ne sait pas pourquoi il a été absent ?   |
| E2  | Il a dit que maman ne voulait pas qu'il vienne à l'école.  |
| E1  | En fait mardi, il est parti en disant je ne serai pas là les deux prochains jours. Maman elle a dit au taxi que je ne venais pas à l'école.  |

|     |  |
|-----|--|
| PM  | En plus, c'était programmé quoi. Parce que cela aurait pu être la neige et le verglas. ESD : Et Sacha le savait./                            |
| D   | J'ai écrit un mail comme quoi il y avait plein d'absence et jamais de réponse non plus. Il y a eu des appels ? Non il n'y a pas eu d'appels. |
| CS  | Qu'est-ce qui fait dans ce cas là pour tout élève à l'école. C'est l'enseignante qui envoie un message ?                                     |
| D   | C'est l'enseignant qui appelle.  |
| ESD | Là c'est plutôt E qui appelle  |
| CS  | C'est qui ? E ?  |
| D   | Le service civique. Elle ne se charge pas d'appeler. Elle liste les absences et les notes.   |

## La supervision

### Supervision-direction d'école

|   |  |
|---|--|
| S | Je voulais que tu me dises toi comment tu vis, toi là, cette année depuis le début de l'année. Et les fonctions de direction ? Quelle place prend le DAR dans justement toutes tes missions ? Est-ce que c'est clair pour toi ? Est-ce que tu as besoin que l'on revienne là-dessus ? Est-ce qu'il y a une façon dont on peut t'épauler par rapport à tout ça ? Est-ce que tu rencontres des problématiques ou pas ? Oui voilà comment toi tu te sens vraiment ? Est-ce que tu as déjà le temps de te poser cette question là. Comment ça va ? |
| D | Je n'ai pas beaucoup de temps pour me la poser après je me pose aussi la question est-ce que c'est le DAR qui amplifie tout ça ou pas ? Je ne sais pas en fait c'est principalement le poste de direction qui me prend énormément de temps.  |
| S | Parce que toi en fait c'est ton premier poste de direction ?   |

|          |   |
|----------|---|
| <b>D</b> | Alors j'étais directrice l'année dernière mais dans une toute petite école et sans formation alors que cette année je suis en cours de formation. Donc j'ai la formation en plus qui vient se positionner dessus. Ce sont des semaines entières de formation où je ne suis pas à l'école. Il faut quand même que je gère à distance car il y a toujours des choses à faire.   |
| <b>S</b> | Et toi tu es déchargée ? Tu as combien de temps ?   |
| <b>D</b> | Un jour par semaine, tous les jeudis  |
| <b>S</b> | Un jour de décharge   |
| <b>D</b> | Oui Ça j'aimerais bien en avoir un peu plus. C'est une des questions qui revenait souvent dans les conférences.   |
| <b>S</b> | Cela revient de la part de beaucoup de directeurs des DAR. C'est presque une condition pour que cela fonctionne bien et qu'ils soient moins le couteau sous la gorge. C'est quand les directeurs, alors ça dépend de la taille de l'école, ont soit une demi décharge soit complètement alors cela change la donne. Ils ont du temps pour passer voir les enseignants pour créer des réunions, pour rappeler le superviseur, pour faire du lien, des réunions parents, répondre directement aux emails, prendre le temps d'être dans la qualité de l'accompagnement tel qu'on le demande sur un DAR et ne pas être dans le speed tout le temps. Je sais que c'est une demande qui revient très très régulièrement sur les DAR. On le fait remonter mais je crois que ce qui m'avait été donné comme réponse c'est qu'en fait il y a des lois en France et qu'en dessous de temps de classe on ne peut pas avoir plus. Moi je serais pas favorable à ce que les directeurs soient toujours épaulés dans leur mission. Parce que en fait, c'est eux qui font vivre le DAR et l'école de l'autorégulation. Du coup oui cela ne fait pas beaucoup. Est-ce qu'il y a des choses que tu voulais voir toi par rapport au fonctionnement ? Comment ça se passe là l'ambiance dans l'école ? |
| <b>D</b> | Du coup le point sur le renforcement global c'est aussi lié au fait que on aimerait bien faire une école d'autorégulation. Et pas juste quatre classes d'autorégulation car c'est la situation actuelle. On a une collègue là, donc la collègue de maternelle, qui est complètement à l'écart par rapport au dispositif mais qui s'est carrément mis à l'écart de l'équipe en fait. On ne la voit plus et j'en ai reparlé plusieurs fois avec elle. On lui a parlé de ce temps sur le renforcement global qui allait se mettre en place et je lui ai demandé est-ce que toi tu te sentirais prête de participer à cette expérience ? Elle m'a dit j'ai déjà essayé pendant 3 ans j'ai essayé. J'ai été mise de côté. On ne m'a pas accompagné maintenant je laisse tomber. Voilà donc je pense que ce soir cela va être encore compliqué pour elle. Et jeudi soir aussi. Je ne sais pas si on va réussir à la remettre  |

|          |  |
|----------|--|
|          | dans l'équipe ou pas.  |
| <b>S</b> | <p>Ça c'est pareil moi qui suis une grande utopiste et optimiste pour plein de choses mais là je crois qu'il y a quand même, d'ailleurs toute l'équipe le dit, un souci presque de personne. Moi je ne suis pas du genre à baisser les bras mais je sais que cela a été très nocif pour toute l'équipe. Pendant plusieurs années, cela a fait beaucoup de mal les réflexions qui ont pu surgir. Cette professionnelle a manqué de professionnalisme car à un moment, elle écrivait des mots sur les tableaux des enseignants le matin avant qu'ils arrivent en classe donc tu vois cela a mis une ambiance particulière. J'ai été dans sa classe. Elle a fait partie des formations. Elle est toujours venue. J'ai été dans sa classe, j'ai renforcé positivement tout ce que j'ai pu. J'ai apporté quelques petits conseils. Je n'ai pas vu d'évolution mais j'ai surtout vu une grande défiance envers le système. Il y a beaucoup de confusion chez cette professionnelle de ce qu'on vit ici la directrice, les personnes, la superviseuse, les collègues et le système éducation nationale. Il y a une confusion je crois qu'elle en veut beaucoup au système. Du coup elle se braque elle-même. Elle n'est pas du tout prête au changement de pratique Et j'y ai cru pendant un moment. C'est rare que j'en vienne à dire. Mais pour ne pas que vous puissiez vous épuiser : ça, ça dépend d'elle. Vous ne pourrez pas la convaincre de s'impliquer, ça vous avez déjà essayé. Même si toi tu n'étais pas là, vous avez essayé pendant plusieurs années de l'impliquer dans le projet école ou pas. Après comme elle est quand même en maternelle, vous pouvez décider. Tu vois c'est différent de si elle avait été en CE2, en plein milieu. Vous pouvez décider de faire ce projet école élémentaire ou école primaire. Donc même si elle ne veut pas, tu peux faire ton projet en tant que directrice d'école en disant très bien, la maternelle ne sera pas impliquée c'est dommage. Moi je rêve ça parce que j'y crois dur comme fer que si leur enfant global en le débute en maternelle vous allez avoir en CP des enfants très différents. Mais dans votre école les élèves de maternelle, ils se font humilier en classe. S, elle les humilie en classe. Et ça sans le dire avec ces mots-là, j'avais pu dire attention, il y a des mots qui blessent à 3 ans et demi à 5 ans il y a des mots qui resteront et qui sont difficiles j'avais essayé d'amener Cela n'a pas été entendu on entend des fois crier Donc en fait moi j'y crois. Si la maternelle est impliquée, ça va bouger sur les comportements sur toutes l'école élémentaire. Et surtout pour les enfants qui sont en CP. Cela n'empêche pas pour tous les autres enseignants d'y aller mais dans ce cas-là vous faites un projet primaire élémentaire pardon CP-CM2. /D: on a une G.S aussi./ On a cette chance entre guillemets qu'elle soit à un bout du fil, elle serait en plein milieu, cela bloquerait tout le projet.</p> |
| <b>D</b> | Donc ça sert à rien que je m'épuise en fait  |
| <b>S</b> | Non il ne faut pas que tu t'épuises parce que déjà tu as besoin de ton énergie pour ta classe, pour ton équipe, pour les parents que tu reçois et pour tout ce que tu mets en place. Il en va que quand on est directeur, on porte une équipe, on porte un lieu, toutes ces valeurs que tu portes  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>mais tu ne portes pas la responsabilité de chacun. Tu ne peux pas porter la responsabilité de S dans un projet. Si elle veut s'inscrire, elle s'inscrit. Moi ce dont j'ai peur c'est qu'elle ne dise pas non mais qu'elle ne fasse rien. Ce serait ça le pire. Moi je préfère les gens honnêtes qui disent : je ne je ne m'y vois pas, vous m'emmerdez, je sors de ce truc. Je préférerais quelqu'un qui se positionne fort que quelqu'un qui ne va rien dire et qui ne fera pas. On va voir comment elle se positionne mais toi tu ne peux pas porter. Voilà, quand je dis qu'il y a confusion avec le système, c'est pour l'avoir vécu dans des débriefings avec cette personne là. On parlait du climat de classe dans sa classe, de comment elle allait améliorer la gestion de classe, comment favoriser la motivation des élèves dès 3 ans et demi. Tu vois, des vrais sujets de maternelle. Et on dérive sur les retraites. Tu demanderas à ESD; elle était là. Je me suis pris une sortie phénoménale, moi. D'accord, il y a confusion. Je pense qu'en tant que directrice d'école tu ne peux pas porter ses revendications nationales. C'est à elle de se positionner. Surtout que là vous êtes sur un projet ou elle ne peut pas reprocher quoi que ce soit, c'est peut-être douloureux pour elle, mais elle ne peut pas reprocher au système car ce n'est même pas imposé. Souvent on reproche des choses au système quand les choses sont imposées : oui on nous en demande trop, on nous demande plus. Mais là, ça vient de vous. L'inspectrice ne vous a rien demandé. L'IEN ash ne vous a rien demandé. Votre école, vous-même en tant que professionnel, vous avez envie d'avancer sur certains sujets. Et c'est ça qui est chouette chez vous, c'est ça qu'il faut lui rappeler ce soir et la laisser se positionner : très bien toi je pense qu'en tant que directrice, il faut que tu marques le fait que tu portes les gens qui avancent. Si elle veut se mettre à l'écart, tu n'es pas obligée d'être entre les deux si elle se met à l'écart Elle est à l'écart et toi tu es au clair en tant que professionnelle, tu as envie d'être dans ce projet. Et tu porteras ceux qui veulent être dans ce projet. Enfin c'est mon point de vue et je pense que sinon tu vas te rendre malheureuse professionnellement de devoir tout le temps faire le pont avec elle. Tu dois déjà le faire pour plein de choses parce que tu es directrice d'école pour le coup et moi ce projet là. Mais moi, je vais beaucoup insister, je vais faire une petite présentation et je vais bien insister sur le fait qu'il faut que tout le monde soit d'accord. C'est la première étape.</p> |
| D | <p>Avec le reste de l'équipe cela devrait le faire. C'était le principal point en fait.</p>   |
| S | <p>Et tu sens que ça ça plombe l'ambiance générale tous les jours ou pas tant que ça ? Elle se met toute seule à l'écart et finalement ça ne change pas.</p>  |
| D | <p>Pas tant que ça. Elle est vraiment très à l'écart. Elle ne mange pas avec nous le midi et le soir, elle part très vite. Pas tant que ça. Mais après et encore cette année apparemment, moi je l'ai connu il y a quelques années parce que je suis déjà venu dans cette école, mais je n'ai pas vu l'entre deux avec l'installation du DAR et tout ça mais apparemment, cette année, elle est plus douce que l'année dernière. Il y a du mieux. Il n'y a plus les réflexions ou alors je ne les ai pas entendues. Enfin si. J'en ai entendu quelques-unes. Il y en a près en réunion, en conseil parfois.</p>   |

|          |  |
|----------|--|
|          | <p>La seule réunion où elle a été vraiment contre nous, c'était la pré rentrée La toute première. Mais après cela a été. On essaie de mettre en place des choses. On a mis en place des portes ouvertes cette année en décembre. On essaie d'ouvrir l'école aux parents pour promouvoir le DAR car ils se posent tous la question de qu'est-ce que c'est. Et là on voulait aussi ouvrir l'école la veille de la rentrée pour que chaque enfant puisse aller dans sa classe avant poser ses affaires. C'est la seule qui est contre mais c'est pas grave. On va quand même le faire. Tant pis elle ne sera pas là, elle ne sera pas là.</p>   |
| <b>S</b> | <p>Pour septembre prochain ?</p>   |
| <b>D</b> | <p>Ouais tant qu'il y a plein de petites choses qui se mettent en place petit à petit, c'est chouette Moi j'ai bien compris que même si elle dit non, tant pis. Ce sera pas une décision d'équipe complète mais ce sera une décision d'équipe quand même.</p>  |
| <b>S</b> | <p>C'est bien, c'est chouette. Je pense que l'équipe doit être très contente d'avoir une direction comme toi qui a cette vision là. Car jusqu'à présent c'est quelqu'un qui a un certain poids et puis beaucoup d'expérience, elle peut vite asseoir son autorité par expérience et mettre le doute quoi. Elle a mis beaucoup de doute chez les professionnels ici et je pense que le plus beau cadeau que tu puisses faire à cette équipe, c'est de faire exactement ce que tu viens de dire là. C'est de considérer que quand il y a la majorité voire l'unanimité contre un, c'est l'unanimité puisque c'est toujours la même personne. Il faut que l'école, elle avance et surtout ne pas plomber les belles initiatives des uns et des autres et y compris de toi pour un avis qui est toujours le même. Tu vois, il faut bien se rendre compte qu'elle n'est pas contre que vous ouvriez l'école un jour avant, elle est contre de faire des heures sup. Donc tu vois ce n'est pas l'école, c'est le système. Encore une fois. Donc il faut bien se rappeler qu'il n'y a rien de personnel en plus, c'est de la colère générale qui ne s'arrêtera pas. Et oui.</p> |
| <b>D</b> | <p>Je n'arrête pas de me demander et si c'était une autre personne à sa place, qu'est-ce que. Ce serait chouette quoi peut-être que. Je me dis, dans un coin de ma tête, qu'elle prend la place de quelqu'un qui serait motivé de rentrer dans ce projet là. Parce que moi quand j'en parle à mes collègues directeur et tout ça, ils disent c'est génial ce que vous faites. Ben oui.</p>   |
| <b>S</b> | <p>Et puis ça c'est notre esprit très français parce qu'on a été éduqué dans un système, parce que toi et moi, on a été éduqué dans un système où il faut réparer quand ça ne va pas. Corriger ses erreurs. Ce qui est normal. On est dans une démarche d'amélioration en permanence sauf qu'on oublie de nous apprendre à regarder tout ce qui va bien. Je sais que c'est un peu bateau là ce que je vais te dire mais regarde, tu as l'ensemble de l'équipe qui est derrière toi, qui t'a bien accueilli, qui avait déjà un projet en cours, quand tu es arrivée, qui ont repris ça, qui te font confiance. Il y a une bonne ambiance. Toi tu mènes l'équipe. Tu as un poste de direction sur une école là, qui a plutôt, où le projet prend</p>   |

|          |  |
|----------|--|
|          | encore plus forme. Il n'y a aucun directeur avant qui m'a demandé de présenter le projet de renforcement positif. Donc rappelle-toi que tu as toute ton équipe avec toi, là. Il y en a qu'une et encore une fois ce n'est pas contre toi, c'est le système. Il faut que tu arrives dans ton regard à faire un pas de côté parce que cela te mange de l'énergie. De l'énergie que tu ne peux pas utiliser pour ceux qui vont bien. Tu sais, c'est un peu comme dans une classe quand on parle de la gestion classe, il y a tout le temps notre regard qui se porte sur l'enfant qui est debout et qui fait n'importe quoi. Tu en as 27 autres qui vont bien et qui ont besoin de ton attention. C'est important l'attention aux autres. Avance avec ton projet, tu as ton équipe qui te suit. |
| <b>D</b> | Quelle équipe  |
| <b>S</b> | Ouais ils sont chouettes. Il ne faut pas que toi, cela te mange trop d'énergie, ça. Et dans ta classe, ça va ?   |
| <b>D</b> | Oui oui ça va dans ma classe mais du coup je culpabilise beaucoup de pas passer beaucoup de temps. Ben oui.  |
| <b>S</b> | Par rapport à ta décharge ?  |
| <b>D</b> | Par rapport à tout ce que je fais autour, j'ai moins de temps pour préparer ma classe. Tout ça quoi : de m'occuper de mes élèves à moi. Je m'occupe beaucoup des autres. Très peu des miens. Il y en a qui sont dans le besoin actuellement enfin j'en ai une en particulier. Ça me travaille beaucoup, désolée. C'est la culpabilité de ne pas avoir le temps de s'en occuper   |
| <b>S</b> | Ce que tu penses c'est que ton poste prend le temps que tu aurais eu avant pour préparer ta classe ? C'est ça ?  |
| <b>D</b> | Ouais ouais en fait le soir, au moment où normalement, je suis en train de corriger les cahiers, regarder ce qu'ils ont fait dans la journée, voir un peu comment ils ont évolué, il y a toujours quelque chose d'autre à faire en fait donc je décale ce temps-là à après. Je décale ma préparation, mes corrections à après. Donc parfois je n'ai pas le temps. Donc je prépare quand même un minimum mais je me dis, il y a des choses que j'aurais fait 10 fois mieux quoi. C'est vraiment. Ça se passe bien, je ne dis pas que ça ne se passe pas bien dans la classe, ça roule. Tu demanderas à ESD, elle te dirait : oui oui ça roule, il n'y a pas de problème. Mais c'est aussi parce que je suis plutôt perfectionniste.   |
| <b>S</b> | J'allais te dire tu es quand même assez exigeante aussi avec toi. Et du coup c'est frustrant quelque part de ne pas avoir assez d'heures dans la journée pour faire le job de directrice.  |
| <b>D</b> | Et plus de temps personnel aussi.  |

|   |  |
|---|--|
| S | C'est ce que j'allais dire et d'enseignante exigeante de ta classe et de temps perso, de ce qui se passe chez toi aussi.   |
| D | Ça ce qui est dur cette année, c'était déjà dur l'année dernière même avec ma direction de deux classes, en plus j'étais loin de la maison, j'étais à une heure de la maison et je sortais de congé maternité et là, j'ai moins de temps de route donc je gagne quand même une heure dans la journée. Mais c'est épuisant de se dire : je me lève le matin, je travaille encore un peu parce que je n'ai pas eu le temps de faire tout ce que j'avais. Après je prends ma voiture, je vais à l'école, je travaille avant la classe. J'ai très peu de temps de pause le midi pour manger. Je vais peut-être aller me chercher un petit papier. <i>(pleurs)</i> Et le soir du coup, mes élèves partent, il y a encore plein de trucs à gérer. Il y a des questions qui arrivent. Il y en a au moins une vingtaine dans la journée. Mon boulot cette année; c'est vraiment de partager les temps, d'éviter de regarder trois fois à 10 fois les mails dans la journée. Hyper difficile pour moi. C'est aussi difficile de me dire le soir : bon c'est bon j'arrête. Je m'occupe de mes enfants, je m'occupe de ma famille. Je culpabilise dans tous les sens. Je suis avec les enfants et bien, j'ai plein de trucs à faire. Et si je suis en train de travailler, je vois mes enfants à côté et ben non, donc il y a. C'est difficile à accepter.  |
| S | Je crois que tu vis ce que beaucoup de femmes vivent en France ce qui n'est pas rassurant. Ce n'est pas du tout pour te dire et bien c'est comme ça mais il y a des façons, pour toi, de voir les choses et de, parce que dans tout ce que tu viens de dire là, il y a quand même une grande part où c'est ta façon de voir les choses aussi, qui te pousse à être épuisée. Il y a la vie réelle et tu as plein de choses à faire réellement donc c'est épuisant mais il y a le regard que tu portes sur toi-même. L'exigence que toi que tu as, ce perfectionnisme qui t'amène à avoir un sentiment d'efficacité bas parce que tu as l'impression que les choses ne sont pas faites mais cela dépend de ce qu'on vise et ce qu'on regarde. Il faut que tes objectifs soient visés et que tu aies l'impression d'avoir fait par rapport à ce que tu avais visé. Et puis je n'ai pas de grande leçon à te donner parce que parfois, j'ai les mêmes sentiments que toi. Mais là où on peut surtout s'entraider et surtout sur les DAR, c'est d'une part de répartir la charge de travail. Dans ton rôle de directeur même si c'est vrai que vous êtes très peu formés à ça, c'est un rôle de manager même si tu n'es pas supérieur hiérarchique. Mais quand même tu gères la vie de l'école. Le rôle du manager c'est aussi celui de dispatcher les tâches et souvent les gens perfectionnistes font par eux-mêmes. Ils ne délèguent pas trop parce qu'on n'est jamais sûr que ce sera fait comme cela devrait être fait en gros. Donc dans les tâches, ce qui serait intéressant, c'est que tu regardes des petites tâches que tu fais et est-ce qu'il n'y a pas des petites choses que tu pourrais déléguer même si c'est trois fois rien ? Mais le trois fois rien fois dix par jour, ça te soulage un tout petit peu en terme de charge mentale. Je ne sais pas. Est-ce que le téléphone là, le visiophone, est-ce que c'est tout le temps toi qui l'a ? |
| D | Oui parce que c'est le téléphone, visiophone de l'école. Il fait tout.   |
| S | Et tu ne crois pas que le lundi ça peut être toi, le mardi ça peut être A.C et le mercredi ça peut être M ?  |

|          |   |
|----------|---|
| <b>D</b> | On en a déjà discuté en début d'année, oui ça pourrait.   |
| <b>S</b> | Oui tu vois ça si tu l'as un jour sur 4 jours par semaine, ça te change ta charge mentale de devoir être coupée. Tu sais que le lundi tu vas être coupée 15 fois dans la journée avec tes élèves mais tu leur dis demain heureusement je n'ai plus ce truc là. Tu leur dis. Répartis ça déjà dans un premier temps, juste le visiophone. Répartition du visiophone et tu sais les autres, ils vont juste ouvrir la porte quand c'est pas un terroriste. Et s'ils ont un doute, ils t'appelleront. Il y a peu de risque que tu vois au pire, il notent sur un post-it tout ce qui ne va pas et toi tu as le post-it en fin de journée. Ça diffère un peu. Tu n'as pas des trucs qui s'accumulent. C'est un exemple qui me passe par la tête. Je suis sûre qu'il y en a d'autres ou peut-être, tu pourrais répartir un peu....  |
| <b>D</b> | Ouais ouais on en avait déjà parlé en début d'année.  |
| <b>S</b> | Tu vois les jours passent et en plus on est fin janvier.  |
| <b>D</b> | Non non et en plus on l'avait fait un tout petit peu. C'était vraiment la période septembre octobre, ça sonnait tout le temps. Enfin, cette fois-ci on avait essayé de mettre en place mais ça s'est effacé au fur et à mesure parce que je n'y pensais pas et puis voilà.  |
| <b>S</b> | Ce serait intéressant que tu essaies. Je sais que tu as très peu de temps mais c'est un investissement pour le futur de prendre le temps mais quelles sont les petites tâches que je pourrais déléguer ? Quel est le risque si je délègue ça ? Est-ce que c'est vraiment le job du directeur ? Où c'est trop risqué de donner ça à une enseignante de l'école ? Je ne peux pas le faire parce que là non c'est vrai, là c'est moi qui le fais. En fait, je ne sais pas pourquoi c'est moi qui fais ça, on pourrait répartir là, répartir un peu les tâches comme le visiophone. Il n'y a pas le risque. Il n'y a pas le risque à répartir un peu surtout que tu ne pourrais pas te permettre si tu avais une grosse décharge. Mais tu as une toute petite décharge un jour par semaine. Tes collègues le savent. Tu es un peu débordée. Ils ne vont pas mal le prendre si tu délègues. C'est ton rôle de déléguer pour avoir plus d'énergie mentale. C'est ce qu'on dit aussi aux enfants. On vous au serine avec ça toute l'année en vous disant, il faut que vous libériez de l'énergie mentale pour vos élèves, pour qu'ils soient disponibles dans les apprentissages mais toi c'est pareil, il faut que tu te désencombres de tous ces trucs qui traînent là, qui te prennent de l'énergie dans le vide pour avoir plus d'énergie, pour gérer les vrais problématiques. Qu'il te reste un peu d'énergie pour un parent qui vient te voir au portail, pour tes enfants à la maison, pour l'élève qui te prend de l'énergie en classe. Il faut qu'il t'en reste de l'énergie pour ces cas-là et que tu essaies de te libérer pour tout ce qui traîne un peu et qui est annexe. La deuxième chose pour libérer un peu d'énergie, c'est d'accepter aussi de différer. Tu l'as dit tout à l'heure. C'est très dur pour toi de ne pas consulter tes mails dans ta journée. Aujourd'hui, il y a des études qui nous montrent que dans des entreprises avec un aspect commercial, ce sont les recherches sur l'attention. Sur des entreprises avec des objectifs commerciaux, les objectifs commerciaux, les salariés ont augmenté leur productivité de 20 à 40 % quand ils définissent des heures où consulter leurs emails. Parce que dès que tu as les pop-up là, |

|          |  |
|----------|--|
|          | <p>les notifications, on a ça aussi dans notre vie perso avec les pubs et tout ça en fait, ça te désengage de ce que tu es en train de faire la dictée, ton autre travail sur un email. Tu en as d'autres qui arrivent là d'où le fait que tu culpabilises. Tu te dis, il faut que j'aille voir s'il n'y a pas un nouveau truc, une sorte de cercle vicieux qui à chaque fois là te prend beaucoup d'énergie. En même temps, tu ne peux pas le traiter maintenant combien de fois ça t'est arrivé de lire un email, ça te trotte dans la tête parce que tu n'as pas le temps de répondre : il faut que tu prennes la classe, il faut que tu répondes au téléphone donc il faudra que tu diffères. Pour traiter plus tard et plus tard il faudra que tu lises l'email parce qu'il s'est passé mille trucs depuis donc de toute façon ça vient te plomber l'esprit au moment où tu lis là, ce n'est pas le bon moment. Donc ça c'est vraiment se forcer à se dire je me cale des temps de lecture et de réponse aux emails. Je ne sais pas si c'est tous les matins et tous les soirs, tous les midis ou seulement deux fois par semaine, je ne sais pas dans quelle mesure il faut que tu répondes aux emails. Là aussi, c'est prioriser quel est le degré d'urgence, est-ce que tu reçois beaucoup d'e-mails auxquels il faut que tu répondes dans les 24 heures ?</p> |
| <b>D</b> | Non je ne pense pas.   |
| <b>D</b> | <p>Tu as peu d'e-mail d'urgence vitale.</p> <p>Après c'est. Parfois les parents passent par les mails pour donner des informations comme ce n'est pas moi qui viendrais le chercher ce soir. Ce sont ces choses-là en fait donc c'est à moi de préciser aux parents que si c'est une information de ce type là, c'est un appel tout de suite et pas par mail parce que je ne le verrai peut-être pas. Parfois il y a des choses comme ça, je le vois après.</p>  |
| <b>S</b> | Et est-ce que ce n'est pas dans le carnet de liaison de l'enfant pour que ce soit sa maîtresse qui le voit ?   |
| <b>D</b> | Aussi oui.   |
| <b>S</b> | Ce n'est pas la directrice qui gère ça. Si c'est Mamie qui vient le chercher pourquoi la directrice doit-elle être au courant ?  |
| <b>D</b> | Je sais pas pourquoi ils passent par la boîte mail de l'école en fait ouais il y a plein de choses à redéfinir.  |
| <b>S</b> | <p>Ça veut dire que tu pourrais lire tes emails par exemple je te pose la question peut-être le mardi une fois. Et le jeudi passer plus de temps à répondre. Ou le lundi matin, voir s'il n'y a pas des trucs urgent pour la semaine Et le jeudi, tu vas voir, il y a plein de trucs c'est poubelle poubelle poubelle. Alice a perdu son doudou, Pierre c'est Alice qui vient le chercher maintenant. Mardi est passé en fait et ça s'est très bien déroulé. Et tu n'as pas tout ça à gérer peut-être que tu peux t'octroyer une plage horaire le lundi matin par exemple. Tu sais que tu es là. Tu prends une heure pour voir s'il y a un truc en début de semaine et le jeudi tu prends 1h sur ta décharge. Tu vas t'octroyer ça et puis entre-temps ce n'est pas grave parce que toute façon même s'il y a une urgence ils vont appeler. Les écoles ont tourné sans email pendant des</p>   |

|          |  |
|----------|--|
|          | centaines d'années et les gamins sont toujours vivants et on est là nous. Donc tu vois, enfin.   |
| <b>D</b> | Tout ça je l'ai déjà entendu c'est seulement que c'est difficile à faire.  |
| <b>S</b> | Et c'est des petits conseils certainement pas des recettes toute faites. C'est toi qui sens les choses, comme tu peux les faire. Dernier point que je voudrais te faire au-delà de ces conseils pratico-pratiques car ça ce sont des conseils organisationnels, que tu te rendes compte que là c'est un travail de manager. Toi tu n'es pas formé au management à tout ça à ce qu'apprennent les managers dans les formations. Alors en master, c'est comment on gère la charge mentale, comment on gère la pression, comment on gère la vie personnelle ou la vie pro. En plus quand on est une femme on sait qu'on a plus de mission à accomplir que n'importe qui. Le troisième point vient, en relation avec tout ça, je crois qu'il faut que tu sois indulgente avec toi-même. Tu fais du bon travail. Les élèves avant se développent même celle qui est en difficulté, j'ai cru comprendre qu'elle avance quand même. Il y a certainement plein de choses à faire mais ton travail d'enseignante, tu le fais correctement. C'est super là tout ce qui est mis en place. Il faut que tu sois plus indulgente avec toi-même. Non c'est cette culpabilité qui te prend le plus d'énergie. Regarde le nombre de fois par jour où tu dis purée il faudrait que je fasse encore ça, j'ai pas fait ça, j'ai pas fait ça. Regarde le nombre de fois où tu te répètes ça. Ça c'est de l'énergie perdue. C'est toi qui t'auto flagelle là avec des bouquets d'orties. Je crois que les autres te voient comme quelqu'un de très investi, de très professionnel. Il y a aucun doute là-dessus. Cette culpabilité, elle te pèse lourd et pourtant c'est toi qui l'a mise en place. Tu peux te fixer des petits objectifs par exemple l'organisation des emails, quelques petits trucs à déléguer d'ici fin février. Mets ça en place : de te fixer cet objectif là et pour le reste ça ne fait pas partie de tes objectifs donc c'est normal que cela ne soit pas atteint. Une école, le poste que tu occupes, nécessite forcément le fait que cela ne soit jamais tout fait. La vie d'une école tu te rends compte ? Il y a combien d'élèves ici ? |
| <b>D</b> | 119  |
| <b>S</b> | Il y a 119 petites vies là tous les jours. Il n'y a jamais rien qui sera réglé puisqu'il évoluent tous, les familles évoluent, les enseignants évoluent. Tout le monde vient te donner des infos. Ce n'est pas grave que les choses ne soient pas réglées. Les choses ne seront jamais complètement réglées, tu vois.  |
| <b>D</b> | C'est ça qui est dur justement c'est que les informations, elles transitent toutes par une seule personne. C'est ça qui est lourd en fait après c'est à moi de dispatcher toutes les infos.  |

|   |  |
|---|--|
| S | <p>Là, quand toi, tu reçois toutes les infos, dans ton discours, je crois entendre que tu as l'impression que les gens attendent quelque chose de toi. Est-ce que les gens finalement ne viennent pas aussi déposer des choses et que toi tu es un petit peu le réceptacle ? Des fois c'est OK de répondre : d'accord, j'entends. Tu sais, il y a beaucoup de gens comme ça. Ils ont besoin de s'en référer à quelqu'un. Ils viennent déposer. Ça ne veut pas dire que tu dois aider à résoudre le problème. C'est aussi un peu le poids d'un manager. C'est pareil. Comme dans tous les lieux, au-delà de l'éducation nationale, il reçoit des colis plus ou moins lourds de problèmes des uns, de vie perso des autres. Il y a des choses que tu peux régler et puis il y en a d'autres c'est juste qu'ils avaient besoin de le dire à quelqu'un. C'est la charge mentale comme les enfants d'ailleurs quand ils t'expliquent ce qu'ils ont vécu. Il y a des infos, tu vas pouvoir agir dans le futur pour les aider et puis il y a d'autres infos, ils avaient juste besoin de le dire. Même si tout transite vers toi, il faut pas que tu portes le poids de il faut que je fasse quelque chose avec toutes ces infos. Il y en a plus que la moitié, c'est juste qu'ils avaient besoin de le dire. Ils ont besoin de le partager. Ils ont besoin que leur directrice soit au courant. D'accord, il y a des choses, il faut que ça glisse et d'autres il faut pas que ça. Est ce que tu te sens épaulée dans ta classe par rapport à cet élève dont tu parles ? Est-ce que tu aurais besoin que la supervision ou la référente autisme (qui a pas mal d'outils) se penchent un peu plus là-dessus ?</p> |
| D | <p>Ce n'est pas une élève en fait non c'est plutôt le côté social. Il y a un caractère urgent à gérer. L'inspectrice va venir ce midi. Je vais lui en parler. Il faut que je lui en parle. En fait, c'est urgent depuis la semaine dernière et je vois les gens qui défilent. Et je ne peux rien faire.</p>  |
| S | <p>On parle à l'inspectrice à midi c'est ça ?</p>  |
| D | <p>Je profite qu'elle vienne. Elle n'est pas encore au courant. Je vais lui en parler. Comme ça, elle saura me conseiller sur ce qu'il faut que je fasse.</p>  |
| S | <p>La situation te touche</p>  |
| D | <p>Ouais. En plus c'est la première fois que je rencontre ce type de situation et c'est difficile à gérer. Quand on a l'habitude peut-être que ça va mieux mais là, c'est la première fois</p>   |
| S | <p>Il y a des choses qui choquent à vie. Il y a des choses auxquelles on ne s'habitue pas. Mais c'est sûr que tu es dans une année où tu vis beaucoup de nouveautés. Cela fait beaucoup à digérer.</p>   |
|   | <p>Mais il y a plein de positif aussi. Il y a l'équipe qui est géniale qui est agrandie en fait. C'est une grande équipe mais on est toutes dans le même, on a la même vision des choses, la même dynamique. On a toutes envie d'avancer et puis à côté de ça, il y a aussi une forme de liberté par rapport à l'éducation nationale.</p>  |

|   |   |
|---|---|
| S | Ça se sent fort dans cette école et puis vous êtes soutenus par l'inspectrice. Je ne l'ai pas entendu dire oui bon c'est bon. Elle a une flexibilité qui est très agréable par rapport à ce projet. Elle y croit à ce projet, aux valeurs portées.  |
| D | Moi je ne l'ai pas encore beaucoup vu, l'Inspectrice. Depuis le début de l'année, elle n'arrête pas de me dire, je n'ai pas pu me rendre disponible, désolée mais je vais essayer. Du coup, le fait de la ne pas l'avoir vu tout le temps, on a vraiment l'impression qu'on nous fait confiance déjà. Et c'est à l'équipe de proposer plein de choses.  |
| S | Il y a une grande confiance oui.  |
| D | Ça c'est vraiment quelque chose qui me plaît cette année, ne pas être entravée tout le temps par ce qu'on doit faire, la liste de choses à faire tout le temps, la liste de choses que le directeur doit faire. À la base et nous on a d'autres choses en plus à faire qui sont tellement plus épanouissantes que faire le relevé des effectifs. Ça, c'est chouette après encore de la culpabilité sur le temps, sur la base que je devrais avoir et que je n'ai pas. La formation initiale qu'il y a eu moi, je ne l'ai pas suivie et je ne sais pas si je la suivrai un jour.   |
| S | Oui ça, il faut que je me le note, il faut que j'en trouve des moyens. Ça, c'est vraiment récurrent quand il y a des nouveaux arrivés.  |
| D | C'est ça quand on arrive. Du coup on ne sait pas de quoi on parle. Moi, les enfants autistes, j'en ai eu des élèves, j'ai fait une demi année d'Ulis car je suis partie en congé mater. J'avais plusieurs élèves autistes encore une fois j'étais l'enseignante sans formation donc j'apprends sur le tas, voilà.   |
| S | En plus la formation initiale, ce n'est vraiment pas une entrée par le trouble, c'est une formation sur comment fonctionne le cerveau, les fonctions exécutives, l'attention, l'enseignement des comportements de façon explicite, les comportements adaptés. Il y a une journée sur l'autisme sur les 5 et le reste ce sont les compétences psychosociales. En fait, c'est vraiment au bénéfice de tous donc ce serait bien que tu puisses bénéficier de cela. Je vais poser la question à l'inspectrice et à la directrice de l'ESMS puisque c'est eux qui financent la formation. Malheureusement avec tout ce que tu viens de me dire, ce n'est pas la peine que je t'envoie les PDF des supports. Tu vas faire ça entre midi et 2h. J'ai dit à la référent autisme que ce serait bien qu'elle revienne et qu'elle fasse avec parce que les gens n'ont pas le temps là, la nuit de faire une formation magistère. |
| D | Je le vois à chaque fois sur ma petite liste magister je me dis oh j'aimerais bien mais j'ai tellement de choses à faire. Je me dis oh pendant les vacances. Là par contre c'est le moment où je déconnecte. C'est déjà ça en plus par rapport à l'année dernière parce que je n'osais pas.   |

|          |  |
|----------|--|
| <b>S</b> | <p>Ça c'est pareil. C'était un gros souci organisationnel mais dans les listes qu'on se fait, dans ces listes, tu remarqueras, il y a des points que l'on reporte toutes les semaines parce qu'on a pas le temps, parce qu'on ne peut pas ; Et toutes les semaines, on reculpabilise. Ce qui est intéressant ça c'est de se faire deux listes. Il y a une liste que tu peux même te le faire en gros avec des fleurs dessus. Quand j'aurai le temps, si j'ai envie et c'est optionnel, faire la formation magister, lire un bouquin sur l'autorégul, être manager dans les écoles... Tu vois, des trucs pour améliorer la vie en général. Et puis tu as des listes qui sont obligatoires avec des échéances. Il faut que j'envoie à mon ien les effectifs de l'école. D'ici mardi prochain, il faut que je réponde à tel parent avec qui j'ai rendez-vous. ça c'est vraiment à faire. Et à la fin de la journée ? tu peux rayer tout ce qu'il y avait réellement à faire. Cela crée moins de sentiments de culpabilité que s'il te reste la moitié. Ça, c'est quand j'aurai le temps, on arrête de se culpabiliser avec les trucs qu'on ne fera jamais. Tu sais moi aussi j'ai une liste avec plein d'idées de formation à développer et je ne l'ai toujours pas fait. Ça fait au moins un an et demi. Je me suis fait une liste à part. Ça c'est pour quand je ne sais pas, quand j'aurai plus de temps, du temps off. Ça n'arrive jamais mais ce n'est pas grave au moins j'ai noté qu'un jour je voudrais faire ça. Ce n'est pas pareil que ce que j'ai réellement à réaliser d'ici 48 heures ou d'ici une semaine.</p> |
| <b>D</b> | <p>Du coup, ça me manque, parce que des fois en réunion, on parle de choses et je ne sais pas de quoi on parle, on me réexplique. Ce n'est pas agréable de se dire bien tu devrais un petit peu savoir ça quand même.</p>  |
| <b>S</b> | <p>Je me le suis notée. Non tu ne peux pas deviner ce à quoi tu n'as pas assisté. On a 5 minutes ou tu dois retourner en classe là il est 9h55</p>   |
| <b>S</b> | <p>On a 5 mn.</p>  |
| <b>D</b> | <p>Est-ce que tu connais l'outil SWOT ?</p>  |
| <b>S</b> | <p>Un outil comme ça : je vais te le faire et je te le retourne. Ca s'appelle swot c'est en anglais. On fait un tableau comme ça en 4 : S comme strengths, weakness comme faiblesses, O comme opportunities, threats comme menace. Ça permet de favoriser les prises de décision et de moins culpabiliser. Moi de temps en temps j'en fais un car je me retrouve beaucoup dans ce que tu dis depuis tout à l'heure. Ça c'est pareil ça prend 5 10 minutes mais c'est très intéressant à faire. Ça concerne qui tu es en toi, dans ton environnement. Toi, quels sont tes forces, tes points forts, tes faiblesses ce que tu considères qui vraiment te freine un peu. Et dans l'environnement quels sont les opportunités qui te permettent d'avancer et les menaces ce qu'on appelle menaces, c'est pas une bonne traduction mais c'est ce qui freine dans la vie, dans l'environnement, alors je te donne un exemple : moi dans mes forces, l'une de mes forces, c'est que j'arrive bien à dynamiser un groupe : amener un groupe sur un sujet à générer un peu cet esprit d'équipe là. Une de mes faiblesses par exemple qui me pèse dans ma vie c'est le</p>   |

|          |   |
|----------|---|
|          | <p>sentiment de culpabilité cela me prend de l'énergie. Et du coup, ça te fait cela. Voilà c'est comme ça je suis. Comme ça, je vais pouvoir travailler là-dessus. Ça, ça dépend de moi, ça dépend de moi. Une autre de mes faiblesses, c'est que j'ai tendance à travailler un peu à la dernière minute et des fois, je me fous des coups de stress parce qu'on est à la veille et là je suis obligée de m'y mettre. Je vais pouvoir travailler là-dessus. Je me fais des plannings un peu plus en avance. Je sais que ce que je pourrais faire, cela dépend de moi. Il faut le mettre en place. Une de mes opportunités dans mon travail c'est que dans mon environnement je travaille beaucoup avec des équipes entières. Je peux mettre à profit mes forces. J'ai choisi un métier, parce que dans mon poste, je peux mettre à profit mes points forts. Mes opportunités, je travaille avec des équipes souvent dynamiques. Dans les menaces de mon environnement c'est que par exemple les Dar en France il y en a 50 mais il y en a que 50. Dans les menaces on manque de budget, de budget au niveau national pour en faire 10000. Ça, c'est une menace mais est-ce que j'y peux quelque chose? On y travaille. Les gens, ils travaillent mais cela ne dépend pas de moi ce qui fait que moi je peux déjà déculpabiliser là-dessus parce que toute façon, je n'y suis pour rien. Il manque 6 milliards pour créer 10000 DAR peut-être que ça viendra mais bon aujourd'hui, tu me laisses mon portable inclusion des enfants autistes. Il faut que je me déculpabilise parce que de toute façon ça ne retombe pas sur mes épaules quoi. Donc toi je pense que ce serait intéressant que tu réfléchisses à ça donc est-ce que tu veux bien qu'on en fasse un de chaque. C'est quoi tes forces en toi ?</p> |
| <b>D</b> | L'envie de faire évoluer les choses au niveau de l'école. Tout de suite ça m'a parlé l'autorégulation, c'est vraiment le moyen de faire enfin évoluer les choses.   |
| <b>S</b> | Ta force ? C'est quoi ton envie ? Ton dynamisme ? Ton implication ?   |
| <b>D</b> | Ouais je ne sais pas. Mon implication ouais.  |
| <b>S</b> | Tu peux le noter. Est-ce que tu peux faire ton SWOT. Il faudra que tu le regardes ça de temps en temps ? Est-ce que tu en vois d'autres forces ? Tu n'as pas que ça sinon tu ne ferais pas ce métier ? Qu'est-ce que dans tes traits de caractère sont des forces pour ton quotidien ?  |
| <b>D</b> | Ce n'est pas facile   |
| <b>S</b> | Ben ouais parce qu'on nous demande jamais ça. Plus personne ne le demande jamais.   |
| <b>D</b> | Je n'arrive pas à trouver Mettre un mot en tout cas   |

|          |   |
|----------|---|
| <b>S</b> | Vas-y décris tes forces au quotidien  |
| <b>D</b> | J'essaie de dégager de la bonne humeur en fait. J'essaie de mettre de l'humour.   |
| <b>S</b> | L'humour la bonne humeur ce sont des forces ça. Dans une école on a besoin de ça. Tout le monde a besoin de ça.   |
| <b>D</b> | Il faut que j'en trouve un troisième?   |
| <b>S</b> | Moi, j'en vois 10 à dire sur toi mais il faut que ça vienne de toi. Sinon ce n'est pas rigolo.  |
| <b>D</b> | euh   |
| <b>S</b> | C'est compliqué mais être impliqué quand on est enseignant ça part de là mais ça ne suffit pas Tu as aussi d'autres qualités qui font que les élèves avancent Par exemple tu es quelqu'un de très organisé.   |
| <b>D</b> | ouais ouais pas assez pour moi.   |
| <b>S</b> | Tu es quelqu'un d'assez délicat, tu as des idées à faire passer mais tu génère ça auprès de l'équipe. Tu es délicate tu n'imposes pas. Tu es quelqu'un qui amène des choses, qui amène des choses doucement à l'équipe. Ça c'est un trait de caractère. C'est une force chez toi car les projets tout le monde a l'impression de les porter. Les gens disent : pas elle, elle nous impose pas des trucs .                                 |
| <b>S</b> | C'est difficile de trouver l'équilibre entre délicatesse et le non on le fera.  |
| <b>D</b> | Et c'est justement dans tes points forts. ce que toi tu considères comme une faiblesse en toi Sur lesquels on peut travailler un peu cela dépend de toi   |
| <b>S</b> | Et bien le fait d'en faire toujours plus. De chercher la perfection.  |
| <b>D</b> | Ouais ouais perfectionniste. Ça te bouffe un peu ça. Cela dépend de toi. Qu'est-ce que tu te fixes comme objectif ? Ils sont où tes objectifs ?   |
| <b>S</b> | Le fait de vouloir allonger les journées et que ce n'est pas possible. Voilà pas possible. Comment on appelle ça. Moi je crois que ça va dans le perfectionnisme peut-être que cela a un autre nom. Mais en tout cas, ça va vraiment un peu tout dans le même sens là, le fait que tu aimerais avoir plus de temps pour tout faire, c'est de l'exigence vis-à-vis de toi-même. C'est un petit peu trop cela ne passe pas dans une journée |
| <b>D</b> | Ce n'est pas vraiment efficace quoi   |
| <b>S</b> | Dans les opportunités autour de toi qu'est-ce qui est sympa là dans l'environnement, qui te permet de bien évoluer, de faire évoluer l'ambiance   |

|          |  |
|----------|--|
|          | de l'équipe ? Tu l'as dit tout à l'heure, ton inspecteur qui est plutôt favorisant flexible. Il ne te flique pas. Ouverture d'esprit. Tu vois d'autres choses toi ?  |
| <b>D</b> | Et bien les enfants qui nous le rendent bien aussi les élèves tous les jours quand tu les vois sourire Alors que l'on s'est bien que derrière il y a plein de choses qui ne sont pas toutes roses  |
| <b>S</b> | C'est une super remarque car c'est quand même eux qui font la vie de l'école<br>Dans les dans les opportunités de ton environnement de travail tu as une super équipe tu as des enfants qui évoluent malgré tout ce qui se passe à la maison Qui sont plutôt sympas dans cette école qui ne s'en prennent pas aux enseignants trop trop Tu as une direction qui peut te relax à ton égard et qui est plutôt bienveillante Tu as tous les ingrédients de travail pour une directrice d'école Pour que ça aille bien donc les exigences c'est vraiment avec toi-même là Personne t'a mis toutes ces exigences personne ne te les impose Ni les enfants ni l'équipe ni ta direction Quelles sont les menaces dans la vie dans l'environnement les choses difficiles que tu ne peux pas trop bouger Qui freine un peu là ce que tu aimerais faire Un temps de décharge un peu court ça par exemple C'est un temps de décharge c'est quelque chose qu'on ne peut pas bouger là demain et qui ne dépend pas de toi Le climat social à Chantenay il y a quand même Beaucoup de famille pas très favorisée Ils sont durs à aller attraper quoi à aller accrocher |
| <b>D</b> | Oui oui oui oui là ça commence à s'intensifier un petit peu depuis janvier   |
| <b>S</b> | Est-ce que tu en vois d'autres ?   |
| <b>D</b> | Mais je pense toujours à notre enseignante   |
| <b>S</b> | Mais oui tu as raison. Il y en a une qui nous plombe quand même. Une enseignante qui est un peu à contre-courant et qui nous prend de l'énergie, c'est vrai. On ne peut pas trop la changer. On a essayé en plus. Ce n'est pas comme si on démarrait. Donc là ce sont les belles choses qui se passent dans ton environnement. C'est qui tu es, tu te rends compte que qui tu es aussi ça. Ce n'est pas que ça qui fait que c'est comme ça. C'est qui tu es qui a fait que l'IEN a compris que tu étais quelqu'un de certainement sensible, d'attaché d'impliqué dans ton travail ce qui fait qu'elle lâche un peu de lest. Elle n'est pas comme ça avec tous les directeurs pour l'avoir depuis quelques années ici donc yu vois les deux interagissent là. Qui tu es interagit sur l'ambiance de l'école. Qui tu es influence positivement l'ambiance de cette école. Cela ne tombe pas par hasard là.   |
| <b>D</b> | L'équipe, elle était déjà bien là ?  |
| <b>S</b> | Cela n'a pas toujours été comme ça. Le fait que tu ais un temps de décharge un peu court, cela influence sur ton sentiment de ne pas toujours  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>finir. C'est vrai mais il y a des choses en toi aussi à faire bouger là. Dans ta vision de toi-même mais ça il ne faut pas que tu l'oublies. Plutôt que de toujours regarder ça, tu es capable. Tu es quelqu'un. Cela te permet de mener à bien tout ça là. Les enfants sont en vie. Ils progressent. L'équipe va bien. Personne ne demande une mutation. C'est que cela ne va pas trop mal. Et même si c'était le cas, peut-être que ce serait pas de ta faute mais je veux dire tes traits de caractère que tu sois impliquée, l'humour, tout ça, cela met en place tout ça. Alors tu vas me dire, et bien ça, je ne vais pas regarder ça tous les jours et que ça va changer les 20 mails par jour mais de temps en temps prendre un peu de recul. Il y a les petites tâches au quotidien qui prennent beaucoup de place mais il y a aussi l'aspect général. Dézoome. Regarde ce qui se passe dans l'école et peut-être te dire de temps en temps, attends ce que je suis en train de me fixer, est-ce que ce n'est pas mon perfectionnisme qui parle ? Est-ce que je dois vraiment le faire d'ici ce soir ? Ou est-ce que je peux le faire jeudi Et de peut-être essayer de déléguer quelques tâches. Ça c'est ton gros challenge.</p> |
| D | <p>Mais figure-toi que j'ai déjà commencé. E c'est la référente jardinage. En fait, il faudrait que chacun puisse prendre le domaine qui lui plaît. Et puis, il y a aussi le côté réunion, je pense que depuis des années, c'est le directeur qui fait toutes les réunions. Les réunions piscine tout, tout, donc je pense que là, il va falloir déléguer et même les temps. Tu vois, par exemple, les matinées de DAR, ce sont les directeurs qui y vont, pourquoi ce ne serait pas les enseignants ? Il y en a qui viennent en équipe. Là, je sais que j'ai assisté avec les educs mais aucun des enseignants n'y a participé.</p>  |
| S | <p>En fait, on crée, pour t'expliquer Hélène, on crée une matinée des DAR une ou deux fois par an. La thématique là, c'était sur l'accompagnement familial sauf qu'on ne sait jamais quand les poser là ces matinées. Nous, on vient bénévolement. On fait intervenir un chercheur. On organise tout ça donc nous ça nous prend beaucoup de temps. On ne sait jamais quand le poser parce qu'on sait que si on le pose en semaine les enseignants ne pourront pas venir.</p>  |
| D | <p>Il faut que j'y aille. On n'a pas envie de partir. Merci en tout cas. Je me sens un reboostée. Je vais y retourner.</p>  |

## Supervision-éducatrice-enseignante en surnuméraire.

|    |   |
|----|---|
|    | Supervision   |
| E2 | On est sollicité par les ATSEM pour. Alors ça devait être demain, donc du coup ça va être décalé. Donc très bien. On a des observations, tu |

|           |  |
|-----------|--|
|           | as été observé deux enfants. Enfin du coup il y a pas mal de choses.   |
| S         | Des enfants qui vont peut être être orientés chez vous.  |
| E1        | Alors pas T qui est actuellement en IME.   |
| S         | Et c'est bien, ça vous permet de le dire   |
| E1/<br>E2 | Dire. Oh voilà. Oui. Sauf que ça va changer. Ce sera plus à nous de le faire les observations.   |
| S         | Ce sera à qui ?  |
| E1        | Ce sera <i>référénte autisme département</i> , au psychologue, psychologue scolaire et à l'enseignante référente. /S : mais il n'y a personne du médico-soc dans cette histoire là ?/ Tout à fait. En fait, ça a été décidé en copil, on peut dire ,c'est pour qu'une fois qu'ils sont en réunion, en commission d'admission, les profils qui arrivent de chaque dispositif, qu'ils soient neutres. En fait, sur ce temps là.  |
| S         | Et quelque part aussi ça vous, ça vous dédouane de la responsabilité<br>Mais par contre sur d'autres DAR par exemple, il y a ça mais là où le psycho fait du DAR, fait partie de l'observation, comme c'est pas les éduc qui peuvent ensuite dire oui, non parce que ce n'est pas votre rôle mais le psycho va apporter son avis un peu médico-social.   |
| E2        | Sauf qu'on n'a pas cet appui là  |
| E1        | Bah oui, sauf que moi j'ai soulevé des trucs à côté de P à l'IME, il y avait un renfo. Les éduc IME mettaient en place un renfo puis j'ai dit peut-être que je me plante, j'ai dit j'ai l'impression qu'ils renforcent pas les bons trucs. Elle me fait ben je t'avoue que je ne sais pas comment ils utilisent les renfos. /E2 :C'est pas un appui pour nous / Je me suis dit ben oui effectivement   |
| S         | Si on reste sur les admissions, on reviendra sur la psycho après. Mais les admissions là, notre point fort c'est <i>référénte autisme</i> , parce qu'elle, elle sait ce que c'est qu'un DAR. On a déjà largement discuté sur le fait qu'ici même en expliquant à Hélène ce que vous avez du déjà faire. De mon oeil extérieur, par rapport à d'autres DAR, ici, il y a quand même eu parfois beaucoup de fois de profils, des paris pour des enfants et même des profils très complexes qui normalement, ne devraient pas se retrouver sur le DAR et avec qui vous avez énormément travaillé, qui aujourd'hui sont incroyables. Mais c'est, quand il y en a beaucoup, sur un même DAR, ce qui est le cas ici, c'est particulier, c'est pas normal. |

|           |  |
|-----------|--|
| E1        | Mais c'est rassurant et c'est bien que tu le dises parce qu'on peut s'y perdre au bout d'un moment.  |
| S         | Tu vas voir ici <i>inaudible</i> . Ben euh. Tu peux l'expliquer. Vous sortez un peu d'une situation avec Lé, vous envoyez le bout. Mais le problème, c'est ce que je disais à Hélène, c'est que il y aurait plus de fluidité dans notre système français par exemple en France. C'est vrai, c'est toujours un pari pris? Ils sont censés être évalués avant de rentrer et souvent ils sont non évaluables. Donc en fait tout le monde fait un pari. Sauf qu'après il y aurait des réévaluations possibles, des orientations ULIS, IME possibles, mais le fait est que c'est bouché partout. Donc arrêtez de vous les garder. Derrière on voit que les missions du DAR sont plus les bonnes. Ça demande normalement une observation en amont. Les étapes c'est celles-ci : les enseignants référents ou les listes de SESSAD repèrent des enfants qui pourraient correspondre au DAR. Il y a une petite délégation qui est faite pour aller observer l'enfant dans le milieu naturel : l'école actuelle de l'enfant, à la maison, l'établissement psychosocial et ensemble l'idée, ils disent ah ben oui, ah oui, oui, ça c'est, je vois bien là, on pourrait prendre ce pari là pour ou alors au attends, ce que j'observe en réalité, c'est pas ce qui est écrit sur le dossier. Par exemple, un Na, vous auriez eu la possibilité de voir la réalité avant. Là le dossier ne correspondait pas à Na, à qui il était. Aujourd'hui, c'est génial. On en revient pas. Mais Na, ça ne matchait pas entre le papier, la photo et la vraie vie. Il y a eu un souci et ça vous l'auriez vu. |
| E1/<br>E2 | Oui.   |
| E1        | Sauf que aujourd'hui, ce qui est intéressant, c'est que les enseignants référents sachent pleinement ce que c'est le DAR.  |
| S         | Mais alors c'est ça, il faut relancer. Moi j'avais proposé à l'IEN ASH. Il faut que je la relance parce qu'elle est pas revenue vers moi. J'avais dit en vers janvier février c'est bien qu'on relance en 1 h, moi je vais le faire en visio ce que c'est qu'un DAR, d'une posture neutre. Et moi j'ai pas de d'enjeu.   |
| E2        | Je pense qu'elles se sont vues avec CS et cela s'est tenu là justement. Bien, je sais plus.  |
| S         | Mais tant mieux. Il y a peut être pas besoin de moi. Elle peut expliquer ce que c'est qu'un DAR et y a pas de souci.   |
| E1        | Il y avait eu un truc, mais il me semble qu'elle avait aussi réuni par rapport au SESSAD, ce n'était pas que le DAR peut-être l'ULIS aussi.  |
| S         | Puis les enseignants référents ils changent aussi, donc bien il y en a qui savent oui, mais d'autres qui savent pas ce que c'est qu'un DAR. Et donc oui, sur vos admissions, vous avez ça qui est. Mais <i>référente autisme</i> , elle est top, elle va.  |
| E1        | Mais tu vois le côté où ici on n'a aucune liste d'attente. Au bout de 5 ans, c'est quand même assez surprenant, tu vois. /S : C'est pas  |

|                   |  |
|-------------------|--|
|                   | normal./On est en sous effectif, on en a six avec Lé qui n'est pas là, donc cinq, en réel sur l'école.   |
| <b>S</b>          | C'est étrange parce qu'il y a par contre des enfants, il y a des listes d'attente de SESSAD sur le département.  |
| <b>E1/<br/>E2</b> | Bah oui.   |
| <b>S</b>          | Ok, il faut aller piocher là en premier. Les enfants en SESSAD pour éviter qu'ils soient cette année déscolarisés, pour éviter la rupture de parcours. Ils pourraient intégrer le DAR ? Pour éviter d'être sortis du parcours scolaire et après réintégrer plus tard dans un an quand il y aura de la place quelque part. En premier lieu, il faut aller piocher dans la liste SESSAD. Mais c'est étrange car la plupart des DAR, au bout de deux ou trois ans, il y a des listes comme ça. Il y a des gens qui déménagent d'autres départements, oui.   |
|                   | <b>Passage inaudible</b>   |
| <b>S</b>          | Donc la psycho, je vais évoquer ça avec CS, euh ça devient vraiment un vrai souci parce que normalement doit être vraiment un support pour vous, un soutien, elle doit vous driver, ça doit être le relais de la supervision, ça devrait vous relancer, vous booster et elle devrait vous demander si vous avez fait des cotations ou bien vous vous titiller un peu sur ce qui nous incombe, notamment côté médico social, côté guidance parentale, évaluation, compétences psychosociales. Vous proposer de faire un atelier sur le harcèlement, le consentement, l'intimité.  |
| <b>E1</b>         | Surtout que c'est beaucoup de ces sujets qui ont été abordés. Ens2 a fait tout un travail sur le harcèlement avant les vacances, elle aurait pu s'y greffer. En fait.  |
| <b>S</b>          | Je vous le disais tout à l'heure, c'est important ce que je vous dis là, mais je pense qu'elle est tiraillée. P, c'est quelqu'un qui aurait envie, je pense, de s'investir et tout, c'est pas quelqu'un qui est, que je sens de mauvaise foi en tout cas. Je suis. Néanmoins, je pense qu'elle est tiraillée entre les approches qu'elle doit vivre au CMP. Le jour 1, elle me l'a dit, ce que je comprenais. Moi je ne vois pas mes missions ici. On a pris une demi journée. S2 a repris trois fois ces temps là aussi et aujourd'hui elle nous redit qu'elle ne voit pas qu'elles sont ses missions. Je crois qu'elle doit vivre un décalage entre ce qu'elle dit au CMP où ça a l'air d'être assez psychanalytique vu ce qu'elle a pu me sortir plusieurs fois. La place de la maman dans l'autisme. Le manque de formation parce qu'elle ne sait pas ce que c'est qu'un renforçateur. |
| <b>E1</b>         | Mais tu tu vois, en soi, elle pourrait venir nous observer ou me questionner, moi, je sais pas.  |

|           |   |
|-----------|---|
| <b>S</b>  | Et là c'est un peu un point faible qu'on a sur ce DAR où vous n'avez jamais eu de psychologue qui vienne soutenir les pratiques.  |
| <b>E2</b> | Qui nous ferait avancer d'autant plus vite. On perd du temps entre guillemets quoi. Il y a des choses qu'on sait pas. Au niveau technicité, on aurait pu encore plus monter en compétence quoi. Et du coup là.  |
| <b>S</b>  | Et du coup pour appuyer mes propos, enfin c'est pas du tout pour la descendre ni rien, mais quand elle vient, puisqu'elle est à 20 %, elle fait quoi?   |
| <b>E2</b> | Bah jusqu'ici pas grand chose hein au fond faut dire.   |
| <b>E1</b> | Alors elle a quand même été en formation, et très peu présente de novembre à décembre.  |
| <b>E2</b> | Oui, elle a fait une formation TND.   |
| <b>E1</b> | Ok avec CS.   |
| <b>E2</b> | Donc voilà, ça ne lui a pas apporté ce qu'elle souhaitait.  |
| <b>S</b>  | Ah mince !  |
| <b>E1</b> | Donc après là, elle s'appuie beaucoup sur le fait qu'elle a demandé déjà une fois une formation qui n'a pas été acceptée. Mais pour le coup, moi je trouve qu'elle ne cherche pas non plus à se former sur le terrain. Non, non, elle pourrait nous questionner sur certaines choses.   |
| <b>E2</b> | Il y a des lectures qu'elle pourrait avoir. Voilà des choses basiques qu'elle pourrait prendre sur les renforçateurs. Qu'elle sache pas et peut nous demander aussi, tu vois? Oui bon.  |
| <b>S</b>  | Ok. Après elle a évalué les gamins qui sont sortants, voilà. Sacha a des séances en individuel. Parce que du coup est-ce qui a des séances en individuel. parce que du coup c'est ce qui en découle des objectifs de PP. Et par exemple quoi donc ? L'intimité, la puberté, des choses comme ça.  |
| <b>E2</b> | Voilà. Sacha ça va être tout ça, tout ce qui est autour de ses particularités, ce qu'il questionne, peut questionner. Il peut dire moi je suis pas autiste ou au contraire il questionne pas, il est là dedans, il est dans ses particularités physiques quand il rebondit, quand il marche. Tu vois qu'il puisse prendre conscience et s'adapter au mieux socialement et pouvoir trouver des lieux où il peut avoir ces comportements un petit peu différents. |
| <b>E1</b> | Essayer de différer   |

|           |  |
|-----------|--|
| <b>E2</b> | Voilà c'est ça c'est l'idée, lui donner les outils et tout.  |
| <b>E1</b> | So c'est pour le soulager sur les émotions, nommer ses émotions, les exprimer parce qu'il y a rien qui sort du faciès et d'apprendre tout ça.  |
| <b>S</b>  | Et est ce qu'avec P vous avez travaillé ou elle vous a présenté ou vous avez un moment une visibilité de l'action pédagogique? Elle ferme complètement? Elle est sur un fonctionnement CMP. Je suis en séance avec l'enfant et reste que ça en autisme, par exemple, si on reçoit un enfant autiste qu'on lui dit Ah! Sont comment tu te sens? Question très ouverte, si on n'est pas sur les entretiens semi directif dans le respect des particularités autistiques. Au contraire, l'enfant sort souvent, il s'autorégule mal. Parce que il a pas su. Il sent bien qu'il est en échec parce quand on a un psychologue qui nous regarde, c'est un cercle vicieux quoi.. |
| <b>E1</b> | Là tu vois je pense à ça. Je pense à <i>Max</i> l'année dernière mais avant elle faisait que des séances individuelles avec lui quoi. Quand tu nous avait supervisé, t'avais dit d'éviter l'individuel car on risquait que ce soit trop cadré parce qu'il maîtrise beaucoup et à une séance elle était sortie et voulait lui faire passer je sais plus quoi et elle était sortie en disant bien j'ai pas, j'ai pas réussi à faire ce qu'il voulait passer et il ne pouvait pas.  |
| <b>S</b>  | Puis c'est un sentiment mauvais sentiment et pour elle et pour l'enfant.   |
| <b>E2</b> | Et du coup je lui ai parlé des renforçateurs , de lui dire : il fait ça et il fait pas ça et tu fais ça après moi. Elle a dit c'est pas comme ça que je fonctionne mais elle a pris pour les passer les évaluations et elle nous a questionnées. Elle nous a demandé qu'est ce que Lo elle utilise? Voilà, on a fait un visuel avec le renforçateur. Et pour So, c'est pareil. Parce que là c'était un bilan plus cadré aussi.<br>Oui oui, mais du coup, elle a quand même pris, elle est venue nous questionner et elle a pris et elle l'a mis en place.  |
| <b>S</b>  | Donc ça me donne des billes au moins pour échanger avec <b>CS</b> parce que je dois la voir aujourd'hui <b>P</b> mais elle n'est pas là.   |
| <b>E2</b> | Il y a quand même des petites choses, il y a des petites choses quand même. Enfin voilà.   |
| <b>S</b>  | On va pas faire le PP de P.  |
| <b>E2</b> | Mais non non. Dans la relation c'est quelqu'un de très chouette, c'est une collègue qui est super agréable. Enfin voilà, c'est plaisant qu'elle soit avec nous, mais elle a. / <b>E1</b> : Il n'y a pas d'apport, il n'y a pas voilà et pour nous on n'a pas de soutien non?/Puis puis je pense qu'on est passé à autre chose et du coup on n'a plus d'attentes particulières.   |
| <b>S</b>  | Et vous ? Comment ça va hein?  |

|            |  |
|------------|--|
| <b>ESD</b> | Au niveau psy, ici, on n'a jamais eu d'attentes particulières.   |
| <b>S</b>   | Et c'est ce que je disais à Hélène. Non, en fait, ce DAR n'a jamais eu de psycho. Le poste n'a jamais été réellement incarné correctement par rapport aux missions qui doivent être.   |
| <b>ESD</b> | Donc c'est vrai qu'on s'est plaint, tu vois, c'est pareil aussi. Non mais du coup on lâche parce qu'on n'a jamais eu d'attentes.   |
| <b>E2</b>  | Il y a une superbe psycho à <i>autre commune</i> . Qu'est ce que ce serait trop bien qu'on l'ait. Mais bon, là par contre. Mais je lui ai dit aussi à P prends contact avec les autres ce psycho du DAR. Là on a peut être déjà fait d'autres.   |
| <b>E2</b>  | Donc voilà. Bon nous nous écoute, nous ça va nous?   |
| <b>E1</b>  | Ben oui, ça va.  |
| <b>ESD</b> | Ça va. Là, nos questionnements c'est plus, tu vois, dans nos priorités d'axes de travail. Par rapport aux enfants : qu'est ce qu'on va viser en priorité, même sur du long terme ou sur du court terme? Moi tu vois, la difficulté c'est quand ils sont en difficulté scolaire, est-ce que je vise plutôt l'attitude au travail, ou plutôt vraiment la difficulté scolaire et du coup ben je les retire du groupe et je fais de l'intensif. /E2 : Tu vois, c'est plus, qu'est-ce qu'on priorise ? Tu vois. Le péda ? Le comportement ? Le social ?/ Le fait d'être en groupe. Ou c'est le fait d'être à l'école et ce qu'on promet ? Bon, c'est un peu des deux.   |
| <b>S</b>   | En fait, j'entends ces questions là, là, en ce moment, sur des écoles où il serait bon de relancer l'importance de, justement, de l'autorégulation, parce que quelque part, tu vois, même, j'ai demandé à S2, je lui dis : est ce que tu arrives à faire bien le lien avec l'autorégulation, les fonctions exécutives, les choses comme ça? Et enfin je me dis c'est encore un challenge pour moi, il faut que même dans mon phrasé, il faut que j'arrive à plus faire le lien parce que sinon on a tendance rapidement justement à séparer un peu le pédagogique du comportemental. Ouais, à vouloir prioriser, à se dire mais qu'est ce qu'on travaille en premier? Et on a aussi souvent tendance à se dire, il faut d'abord travailler le comportemental, oui, pour que l'enfant puisse rentrer dans les apprentissages, il faut que cet enfant, moi, en tant qu'enseignante, je veux qu'il y ait d'abord ça : être assis pour que je puisse travailler une dictée ou des additions avec lui. Non, moi, quand il est, quand il est sous la table, c'est le job des éduc. Pour résumer, oui, je sais qu'ici, vous ne pensez pas tout à fait de cette manière là, je vous connais, mais on revient vite vers des choses comme ça en se disant mais on priorise quoi. Sauf qu'en réalité, si tu sais, tu te recentres sur l'autorégulation, sur les fonctions exécutives, c'est que cet enfant là, il s'autorégule pas assez encore pour pouvoir focaliser son attention, avoir un contrôle d'inhibition par exemple de ses stéréotypies, de ces sensorialité, là je parle des enfants autistes, mais ça peut être d'autres aussi pour pouvoir rentrer dans les apprentissages et aussi est ce qu'on a travaillé sa motivation. Quand |

|            |   |
|------------|---|
|            | <p>il a une motivation assez élevée, que tu joues sur ces renforçateurs là, sur tout ça, l'enfant souvent arrive à focaliser son attention un peu plus, par exemple deux minutes au lieu de zéro sur la table. Et ces deux minutes là, faut s'en saisir pour faire du pédagogique. Ce que je veux dire par là, c'est qu'il faut que de temps en temps, on se rappelle bien qu'on travaille ici majoritairement et dans les classes, mais majoritairement autour des fonctions exécutives et de l'autorégulation. Que l'enseignant d'autorégulation, elle est là pour travailler principalement sur ces notions là : l'attention, le contrôle d'inhibition, la flexibilité cognitive, l'autorégulation qui est tout ça. Elle va travailler ça, cette enseignante et les éducateurs aussi, sur des quand à chaque fois qu'elle le peut, à travers des supports pédagogiques. Oui, mais quelque part, les maths et le français, c'est une excuse pour venir travailler en profondeur des compétences qui vont leur servir la-bas.</p>  |
| <b>ESD</b> | Oui, je comprends.  |
| <b>S</b>   | <p>Alors tu vas me dire, une fois que t'as dit ça, t'as tout dit, T'as rien dit hein? Mais c'est comment on fait au quotidien? /ESD : Nan mais c'est si je vois bien./ il faut se recentrer là dessus parce que ça veut dire que du coup avec les éducateurs ou l'équipe médico-sociale, avec PM et P dès qu'elle le pourra, c'est de mettre en place des plans d'intervention et de mettre en place et même des fois de poser ouvertement la question entre vous, de jouer le jeu, de dire : quelle fonction exécutive on travaille ? Du coup là par exemple on est en train de travailler, vraiment, la flexibilité, le gamin qui est très rigide, qui veut tout contrôler, qui est dans cette rigidité là même physique. Les éducatrices vont pouvoir travailler à partir d'une augmentation de motivation. Toi, tu vas te saisir de jeux de société, de petits exercices de maths peut-être maths, le fait qu'une opération, on peut la faire de différentes manières. J'ai déjà appris mais oui, mais attends. Tu vas arriver au même résultat. Regarde, c'est rigolo, on va faire autrement aujourd'hui. Ah mais comme il y aura une motivation extrinsèque forte Donc tu as besoin de tes éducateurs pour travailler ça, mais tu vas travailler à la fois sur les maths, mais toi, ton cœur de métier, c'est les fonctions exécutives, mais vous aussi votre cœur de métier c'est les fonctions exécutives. Le comportement et le pédagogique, c'est presque des conséquences. C'est la partie. Vous souvenez de ce schéma? Je passe, j'essaie de le représenter régulièrement en ce moment. C'est la partie émergée de l'iceberg : le comportement, les émotions, les interactions sociales mais la partie immergée, c'est tout ce qui est fonctions exécutives, autorégulation. Ça fait le pont entre les deux et il faut qu'on arrête de penser parce que ce serait facile de se dire on travaille d'abord sur les comportements. En réalité, les comportements, c'est la conséquence de tout ce travail de fond qui prend du temps, beaucoup de temps.</p> |
| <b>ESD</b> | Non, non, mais ouais.   |
| <b>E2</b>  | Je pense que c'est des plans d'intervention qui nous manquent. C'est exactement ça. Qu'est ce qu'on. Par contre, le comportement est  |

|            |  |
|------------|--|
|            | plutôt bien travaillé, je pense. Je vais rebondir sur autre chose après et sur le péda, le travail il est fait aussi. Après on a les difficultés de chacun des enfants. Du coup ils font, ils nous font sortir de leurs difficultés entre guillemets nos compétences quoi, à quel moment on n'arrive pas à trouver le bon ?. Oui, le bon canal pour les accompagner. Mais au delà de ça en fait, c'est que avec nous plus la grosse passerelle maintenant là c'est qu'avec nous c'est plutôt installé et la relation se met en place mais en classe, on voit émerger des comportements complètement inadaptés. Il y a en fait ce transfert. /ESD : comment on transfère quoi ?/Comment on transfère ?  |
| <b>S</b>   | Alors c'est pour ça que l'idée du plan d'intervention est bonne. Oui, du programme ou de la progression pédagogique, mais on pourrait mettre là dedans. En fait, moi ce que j'aimerais, c'est que vous passiez à une façon de réfléchir vos interventions, parce que c'est ce que vous faites déjà vous allez me dire, sur du peut être plus long terme en prenant des paris, en disant c'est ce que je te demandais tout à l'heure pour Sacha : on a fait le choix de le sortir le matin et il vient ici. Finalement on s'est dit ça sera mieux, on va le recentrer. Ça le met dans une meilleure disposition pour la journée, on le met là et ça le met dans une meilleure disposition pour sa journée. On a nos raisons. Il sort. On est d'accord, Combien de séances : 10 ; 12 ?                               |
| <b>ESD</b> | On planifie quoi. On pose pas assez sur le papier.   |
| <b>S</b>   | Mais je pense qu'il faut prendre ces paris là. Pourquoi on se le dit ?   |
| <b>E2</b>  | Mais en fait, on se le dit, on le sait qu'après les vacances, il va retourner en classe mais on ne l'a pas écrit..   |
| <b>S</b>   | Je trouverais ça bien que vous ayez quelques mais même affiché là, vous auriez des tableaux. Il ne faut pas que ce soit surplombé de de tableaux. Non mais c'est pas mal que vous ayez ben tiens. Puis on coche oui. On reste trois séances avec Sacha ici. Comment on s'assure que ces trois séances vont faire passerelle? Parce que c'est ça, c'est après les vacances, il retourne en classe. Mais vous, vous remarquerez, on est au retour de vacances à et bien en classe qui l'accompagne pour être sûr que ? Sauf que normalement la passerelle elle se fait en amont. Parce que c'est ça, c'est après les vacances en classe. Mais vous, vous remarquerez, on est au retour de vacances à on bien en classe qui l'accompagne pour être sûr que. Sauf que normalement la passerelle elle se fait en amont. |
| <b>ESD</b> | Oui.   |
| <b>S</b>   | Là maintenant il reste trois séances, il reste trois semaines, il reste six séances avec Sacha ici. Est ce que les deux dernières séances on s'est assuré de par exemple, lui faire verbaliser ce qu'il devra faire en classe dès la rentrée, faire le visuel avec lui, il emmène ce visuel dès la rentrée.  |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>ESD</b>                           | Ce qui est rigolo c'est qu'on le fait pour des choses plus faciles à évaluer, par exemple les devoirs des enfants, ça on a fait un tableau, on a planifié, on sait exactement quand est ce que ça va être réussi, quand ils ont fait ça, ça et ça. Nous, on sait où on va. Eux, ils savent exactement où ils vont aussi.   |
| <b>E2</b>                            | Oui.   |
| <b>S</b>                             | Ce serait bien pour Sacha. Je prends cet exemple là. De le faire et de le faire avec lui. De lui dire mon gars, là, tu es avec nous, mais c'est un tremplin ici, c'est une passerelle. /ESD : donc pourquoi tu es là ? Qu'est ce qu'on va attendre de toi ?/ La tu es dans tes fonctions exe? Parce qu'en plus Sacha, il a besoin de ça. Ben oui, on veut dire.<br><br>/ESD : Et puis même pour nous, hein, c'est plus clair hein./ Et là vous développez l'autonomie parce que sinon, vous, malgré vous, vous créez un peu de la dépendance à l'adulte. Lui il pense qu'il a besoin d'être là pour réussir parce qu'il voit bien que quand il est là ça fonctionne pas trop mal. Voilà le jour où vous allez revenir en classe, vous allez dire attends, je te suis quand même pour voir, parce qu'en plus c'est le retour des vacances, et tout. Vous prévenez la maîtresse que vous venez. Lui se dit donc j'ai besoin de E2 pour être en place parce que Heu ouais, je sais plus pourquoi, j'allais en autorégulation, mais en tous cas ça se passait bien là bas. Il n'y a pas cette explicitation et la métacognition. |
| <b>ESD</b><br><b>et</b><br><b>E2</b> | Oui mais oui.  |
| <b>S</b>                             | Et je pense que ça vous aiderait si vous aviez pour chaque élève les deux trois objectifs prioritaires du moment. Sur combien de séances vous travaillez, vous allez voir qu'en réalité vous travaillez toujours les mêmes choses et les fonctions exe, que ce soit en math, en français ou en comportement. Ce que vous visez pour Sacha, c'est toujours la même chose.   |
| <b>ESD</b>                           | Mais c'est rigolo parce qu'on l'a sur certaines séances, tu vois la mémoire, de mémoriser sur tout ce qui est l'après-midi   |
| <b>E2</b>                            | La flexibilité en fait. On l'a travaillé sans le vouloir avec Sacha, mais finalement petit à petit.  |
| <b>S</b>                             | Et puis ça va vous engager et ça va vous rassurer vous, de voir que les enfants sont en capacité de dire ce qu'ils travaillent. Oui parce que la plupart peut-être pas tous mais la plupart sont en capacité de dire ben avec leurs propres mots.  |
| <b>E2</b>                            | Je pense qu'on le fait naturellement. Tu vois, quand il s'oppose, là en même temps, il se braque et du coup il se ferme, il rentre dans son  |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | mutisme et tout. Du coup ;on désamorce beaucoup.  |
| <b>S</b>           | Avec la métacognition quand il y a un problème de comportement, oui quand il rentre dans l'autisme moi, ce que j'aimerais, c'est que vous fassiez ce travail qui fasse partie en fait de sa vie, qu'il puisse dire moi je travaille ça en ce moment. Ma priorité c'est ça, pour retourner en classe tout le temps, et que ce soit anticipé parce que la métacognition, c'est ce qui va être, oui. C'est ce qui va lui être demandé en classe de comment il est arrivé à tel résultat. C'est de la métacognition. S'il rentre dans du mutisme quand il a 12 ans, en sixième, alors écoute, on va dire tu, tu ne peux pas dire : zéro, mais est ce que le résultat nous intéresse pas? C'est le processus, donc il faut que lui, il arrive à aller chercher dans ses processus.   |
| <b>E2</b>          | Il faudrait plus de supports de travail qui amènent à ça, là.   |
| <b>S</b>           | Sacha de lui faire dire : qu'est ce que tu travailles là? Qu'est ce que tu penses qu'on va travailler ce matin? Lui, il pourrait être sollicité plus souvent. Il verbalise. Vous allez voir qu'au début je pense que lui, il va certainement nous tromper un peu parce qu'on se dit qu'il rentre bien là. Moi je trouve formidable. De les voir tous là, j'en reviens pas de ce que j'ai pu voir en dix minutes, de voir comme ils ont évolué, là oui c'est génial, le boulot que vous faites. Je pense qu'il nous leurre un peu parce que Sacha , il doit prendre sur lui et se mettre dedans. Oui mais je suis pas sûr qu'il sache dans le fond ce qu'il travaille. Ok euh prends le en début de séance, on met en question quoi comme travail? Et tu vois cet exercice sur là, qu'est ce qu'on fait nous, d'habitude le lundi matin ensemble là ? Plus deux ou trois mots. |
| <b>E2</b>          | Et à quoi ça sert et à quoi ça sert? Oui.   |
| <b>S</b>           | Ça lui permettra d'être dans les fonction fonctions exécutives, dans la résolution problème.  |
| <b>ESD</b>         | Oui oui.  |
| <b>S</b>           | Lui il doit être en capacité un jour de dire ça ne va pas, je suis pas bien et qu'est-ce que je fais.   |
| <b>E2</b>          | Bien.   |
| <b>Enfant (Na)</b> | Et qu'est ce que je vais écrire?  |
| <b>E1</b>          | Oui.  |
| <b>S</b>           | Lui il y arrive de mieux en mieux. Qu'est ce qu'il a évolué.  |

|            |  |
|------------|--|
|            |  |
| <b>ESD</b> | Lui il a explosé. C'est impressionnant.  |
| <b>S</b>   | Ça fait tellement d'années qu'on travaille tout ça avec lui. Il sait dire maintenant.  |
|            | <i>Interactions avec enfants présents dans la salle. Passage difficilement audible.</i>  |
| <b>E1</b>  | Donc c'est un peu ça nos questionnements, c'est aussi tout ce qui va être consignes. Comment on travaille les consignes de groupe? Comment ,dans un groupe, on peut leur apporter les billes pour qu'ils puissent se sentir concernés par maîtresse, être dans le rythme de la classe.   |
| <b>S</b>   | Comment un enfant autiste peut se sentir concerné par les consignes de groupe ? Ça, si on se rapporte pareil aux productions un peu générales, c'est, vous voulez travailler le système attentionnel qui fait lourdement défaut chez les enfants avec autisme. Et le fait qu'ils se sentent concernés dans le groupe, ce qui fait grandement défaut chez les enfants autistes. Puisque souvent, il faut les interpeller en individuel, répéter la consigne : Laissez en, faites ça. Ma, Na, toi aussi, tu fais la même chose. Ça, ça s'entraîne. Alors ça, je sais quand même que ce vous faites là, vous rentrez dans les difficultés propres de l'autisme. Donc c'est normal qu'on galère.   |
| <b>E1</b>  | Il faut rappeler la consigne en individuel ?   |
| <b>S</b>   | Non mais d'abord il faut se dire c'est normal qu'il galère. Ça fait partie du job en général, ça fait partie des troubles de pas se sentir concerné.   |
| <b>E1</b>  | Donc c'est un gros gros gros challenge.  |
| <b>S</b>   | Et c'est aussi pour ça que pendant de nombreuses années, en autisme, on a fait du un pour un. Et donc, c'est un cercle vicieux pour eux, c'est un peu ce qu'on doit travailler ici. C'est pour ça que je vous dis dès que vous le pouvez, vous savez que moi je milite pour ça, on évite l'individuel parce que si il y a une grande dépendance à l'adulte qui se fait plus, vous allez les avoir en individuel ici longtemps plus après c'est difficile de leur dire bon alors maintenant tu sais faire, ici avec moi ça se passe bien, on est bien confronté, on est bien au chaud maintenant bim ! en milieu de 27 tu refais pareil. Mais lui, il vous a eu les yeux dans les yeux pendant des semaines ou des mois. C'est très compliqué de rebasculer sur le groupe. C'est pour ça que si vous le pouvez, des fois c'est pas possible mais, si vous le pouvez, vous créez des petits groupes ici. Déjà avec ESD, ici, vous partagez l'attention. Oui oui, déjà, ils savent que je suis concernée parmi les trois. Comment tu vois, je suis concerné. Parmi les trois, on est trois mais je suis pas tout seul. Je partage l'attention aussi. L'enseignante n'est pas toujours |

devant moi mais elle est quand même là. Je suis dans mon groupe. Après moi j'aime bien travailler ça de cette manière là en grand groupe. C'est qu'il y a un temps où il faut jouer en équipe avec l'enseignant. Il y a un temps où l'enseignant va demander à l'enfant autiste de répéter les consignes collectives. Vous vous souvenez, on faisait ça avec F et M et certains gamins dans sa classe l'année dernière. Il jouait bien F pour ça. Il y avait un système de renforcement, un système de points. L'enfant gagne des points s'il est en capacité de répéter ou de mettre en pratique sans répéter une consigne collective. Donc, il s'intéresse déjà un peu plus parce qu'il sait qu'il peut être sollicité à n'importe quel moment et que son rôle, c'est de répéter la dernière consigne donnée ou la dernière phrase. Les enfants, prenez votre stylo rouge. Qu'est ce qu'on doit faire ? Prendre son stylo rouge. Ok tu as gagné un point. Et déjà le connecter et du coup ça devient sa responsabilité, tu veux des points, tu écoutes. L'enseignant peut jouer le jeu de faire un petit signe avant. Tu vois, au tout début. Les enfants prenez votre stylo rouge. Qu'est-ce que j'ai dit ESD ? Mais tu vois, il y a eu une petite connivence avant. Ça va être le moment. Mais ça ce contrat de points peut être mis en place pour les enfants autistes mais aussi pour certains qui écoutent peu. Ok, ça peut être aussi un renfor global sur toute la classe. Je dois pouvoir en tant qu'enseignante interroger n'importe qui et vous faites gagner un point à l'équipe. Donc si je dis E1, bim, la classe a gagné un point si t'es capable de répéter. Après il s'autorégule, ben écoute, si tu interrogés Oui parce que là, ce qu'on vient travailler pour dézoomer un peu, c'est la mémoire de travail aussi. Il y a le système attentionnel, mais il y a la mémoire de travail puisque la mémoire de travail, c'est la mémoire que j'utilise. Nous, dans notre vie d'adulte, c'est quand vous retenir un numéro de téléphone, trois minutes, le temps de le composer. Tu me donnes ton numéro, je le mets dans ma et je le retire deux minutes. Mais par contre le lendemain, je le sais plus, ça me sert à rien. Je l'ai enregistré. C'est beaucoup, la mémoire de travail qu'on sollicite chez les élèves quand on donne des consignes. Je veux que vous sortiez votre cahier bleu, votre stylo vert et une règle. Les élèves experts ce qu'ils font, c'est qu'ils se répètent : cahier bleu stylo vert, une règle, un cahier bleu. Nous aussi on fait ça 05 54. Ça c'est la mémoire de travail. Les élèves autistes en ont très peu. Et aussi, vous remarquerez qu'il y a un autre facteur, c'est que les enseignants donnent beaucoup de consignes à la fois et ça pollue un peu l'esprit. Il y a trop de charge cognitive qu'on place. Vous remarquerez ? les enseignants, souvent ils disent alors on va passer aux maths, donc tout le monde prend son cahier de maths, il n'y a pas de code couleur. Donc déjà t'as le gamin autiste, lui cherche, il se souvient plus quelle couleur c'est le cahier de maths. J'avais proposé aussi à l'école qu'il y ait par exemple les maths, soit cahier bleu du CP au CM2 pour éviter la charge mentale. Mais les enseignants, en plus de ça, ils disent donc on va faire les maths. Donc là, tous les gamins qui sortent les maths. Et puis l'enseignant dit alors pendant que vous ouvrez à la bonne page, à la page 58, je voudrais vérifier les carnets de liaison parce que je vous rappelle que jeudi, il y a piscine. Et là tu as tous les gamins : il y a piscine. Mais ils en ont plus rien à cirer des maths. Calmez vous, sortez juste votre carnet de liaison. Vous oublierez pas votre maillot. Pierre t'oublieras pas

|    |   |
|----|---|
|    | <p>ton maillot. Le maillot ! On les désengage de ce qu'on voulait au départ pour les réengager sur un truc super excitant. Et nous après, on essaie de les calmer. Calmez vous, on était dans les maths mais bon. La mémoire de travail, elle ne peut pas fonctionner, elle ne peut pas. Donc il y a le travail côté enfant et le travail côté enseignant. C'est ça. Et puis il y a ce travail côté enseignant, je pense à faire ce qu'on précise auprès des collègues enseignants de sensibiliser à ça. S'ils veulent que le groupe écoute, il faut qu'eux mêmes se libèrent de dire tout à voix haute aux enfants il faut qu'ils choisissent leurs batailles là, s'ils veulent que les enfants écoutent une consigne, il ne faut pas qu'il les pollue malgré eux. Parce que je sais quand ils font, c'est malgré eux, avec d'autres consignes qui viennent engluer la mémoire de travail. Donc il y a toujours, vous le savez, quand on travaille en autonomie, on travaille toujours sur deux plans les enfants, le groupe, les enfants autistes qui ont parfois un petit plan individualisé, un petit système de renforcement. Et il y a un côté enseignant. Qu'est ce qu'il s'engage à faire pour que les enfants écoutent bien et par exemple qu'on récupère un peu de charge cognitive aux enfants. On ne donne pas cinq consignes à la fois. D'où la nécessité, je pense aussi que des fois on ait une petite journée de formation pour relancer ce truc là, parce que ça fait longtemps. Il y a eu beaucoup de mouvements.</p> |
|    | <p>Inaudible. Interactions avec enfants.</p>  |
| E1 | <p>Le matin, on a beaucoup travaillé notre objectif avec , c'est les prototypes et ils sont beaucoup en temps ici. Donc on a commencé à les externaliser en classe et je renforce l'écoute active sur le temps du rituel du matin. Sauf que finalement, est ce qu'il ne vaut pas mieux se concentrer, s'assurer qu'une consigne collective on fait plus long avant de réellement partir sur sur le rituel en minimum en classe quoi ?</p>   |
| S2 | <p>Oui mais en fait ça va de pair. Et puis c'est aussi comment toi tu renforces l'écoute active, comment tu sais qu'il écoute activement au.Tu vois?</p>  |
| E1 | <p>Je le requestionne</p>   |
| S1 | <p>D'accord, donc tu fais ça, tu fais ce travail.</p>   |
| E1 | <p>M. on est pas du tout là. Et pour le coup moi je trouve que ça n'avance pas.</p>   |
| S1 | <p>Mais c'est soit tu requestionne, soit attends une seconde de voir il met en pratique la consigne.</p>  |
| E1 | <p>Alors N, tu vois, quand c'est des rituels en classe, il va pouvoir participer, elle va questionner en anglais maîtresse donc il va lever la main, il va dire la date en anglais et ça c'est nickel. M., pour le coup, pour le coup, il n'y a rien, il n'y a rien qui transparait. Tu vois qu'elle n'est pas là. Et euh. Et du coup, même en la questionnant, elle n'a pas d'intérêt en fait.</p>   |

|           |  |
|-----------|--|
| <b>S1</b> | Difficile en plus en anglais. Enfin les enfants.   |
| <b>E1</b> | Elle fait des choses. C'est comme ça qu'elle nous a été présentée.   |
| <b>E2</b> | En fait, c'est difficile de la sortir de ses centres d'intérêts, mais c'est vraiment ça. Elle est beaucoup dans ses intérêts restreints autant Na on y arrive.   |
| <b>S</b>  | Oui mais Na c'était ça au début. Ça fait plusieurs années.   |
| <b>E1</b> | Mais oui mais là tu tu vois quand la maîtresse elle dit les CE2 c'est bon vous allez avec ESD, prenez cahier du jour ardoise ou je ne sais pas quoi. Ma rien. Na oui   |
| <b>E2</b> | Mais elle bouge, il y a des petites choses. Dans l'assise. Elle est engagée dans le travail.   |
| <b>S1</b> | Par contre, est ce que vous vous autorisez avec ces enfants là aussi d'avoir des temps pour diversifier les centres d'intérêt? Comment vous voulez diversifier ses centres d'intérêt sans qu'on la pose dans un environnement où elle sent que vous ne pourrez pas le faire en classe ça, différencier ses centres d'intérêt. Vous lui octroyez des temps dans la semaine, soit sur des temps de récré parce qu'elle met pas du sens, donc vous pouvez la voir sur des temps de récré. Oui. Soit sur des temps, je ne sais pas vraiment, des temps où vous sentez qu'il y a qu'il qui a pas encore de sens entre midi et deux, si c'est long sur, peut être évitez trop les temps d'apprentissage de la prendre pour ça, mais si vous sentez qu'il y a des temps où c'est très long, l'après-midi, elle est fatiguée. Vous pouvez la voir ici. Vous testez de nouveaux jeux. Vous alternez des jeux de société où l'on est assis, des jeux où l'on bouge un peu, où on s'envoie une balle. On fait de propositions. Il faut créer du lien. |
| <b>E2</b> | On a des temps de jeux. Sacha, on essaie aussi. C'est vrai que Na et Ma moins puis ça peut.  |
| <b>S</b>  | Et puis, elle, elle peut être avec les autres, avec Sacha, avec lui, il va la bouger un peu  |
| <b>E1</b> | Oui il va y avoir le centre de loisirs et à la maison ça bouge aussi. Elle a fait des demandes pour Noël d'atelier créatif, donc voilà, il y a des petites choses.   |
| <b>S</b>  | C'est tout bête mais et puis vous vous éclatez, vous allez chercher un truc sur Pinterest, on va lui proposer des choses un peu plus physiques aussi, parce que ça sera ça en centre de loisirs, on se lance la balle, on saute dans un cerceau, voir un peu sa coordination, alterner des activités très manuelles, euh autocentrées, ok, mais aussi des choses collectives ou moteurs. Ok, les créatifs c'est super aussi, juste de voir. Enfin bon, la peinture ouais, différents types de crayons et craie grasse. Éclatez vous à avoir des petits temps. Et puis ça fait  |

|    |  |
|----|--|
|    | partie de votre métier hein. C'est pas optionnel, c'est la base.   |
| E1 | Oui, mais c' est toujours le côté de ne pas trop la retirer du pédagogique. Oui c'était ouais.   |
| S1 | Et là tous les jours, si vous prenez mis un quart d'heure, 20 minutes sur le temps du 12 h qui doit être très long pour elle, elle doit tourner un peu.  |
| E2 | Bien, tu sais, elle n'est plus en cantine. Elle mange tous les repas de la cantine mais elle les mange ici . Elle mange de tout mais elle fait un peu du rifici. Elle mange tout tout tout.  |
| S1 | Et même génial. Et vous me dites pas ça, là? Vous dites des trucs là? Ateliers créatifs. Vous ne me dites pas que. Elle mangeait des chips frites et de la quiche  |
| S1 | Quand elle était venue, on était au renfo chips. C'était chaud, ça n'a pas mis si longtemps que ça. La fois d'après vous me disiez ta proposition elle est pourrie, ça marche pas. Vous avez eu un protocole avancé. C'est bien. S2 vous a épaulé là-dessus et l'ergo en libéral aussi ?   |
| E2 | Elle a été au domicile. Un certain rôle, c'est bien. Donc ça, ça a été assez rapidement.   |
| S1 | Ça, ça va lui changer la vie aussi sur la santé. Oui, bon, juste.  |
| E1 | Le fait qu'au domicile, la maman prenne le relais aussi. Et finalement ça coûte tout ça plutôt.  |
| E2 | Alors après je ne sais pas l'exigence de maman, mais je sais que l'alimentation est beaucoup plus variée. Et puis si je ne vois pas de régression, donc je pense que ça tient à la maison aussi. Maintenant, effectivement, on ne va pas manger du chou Bruxelles à tout les repas quoi. Mais ce qui est normal c'est le quotidien, c'est la vie de famille. Mais ici elle mange tout mais pas la cantine parce qu'à la cantine elle fait son petit cinéma, puis elle crie et puis elle a dit non je veux pas manger donc du coup. Mais elle est motivée pour aller à la cantine. Ah alors du coup le challenge c'est ici, je mange et après on va retenter la cantine la semaine prochaine. Tu vois, les deux jours avant les vacances peut être on mettrait un contrat en amont. Elle a un contrat, elle a un visuel. Si elle goûte tout, elle a une surprise. |
| S1 | Et du coup ce temps de cantine, elle mange ici avec vous ou elle va aller à la cantine? On croise les doigts. Vous voyez arriver d'ici la fin de l'année, il y a un temps après où elle peut être avec vous. Peut-être même un temps dans l'aprem si l'enseignant vous dit où dans l'aprem, il y a des moments où elle ne peut pas du tout. Si c'est pas le cas, il ne faut pas la retirer de la classe. Mais vous sentez les moments de fatigabilité.   |

|    |   |
|----|---|
| E2 | Oui voilà, c'est ça oui.  |
| E1 | Je ne sais pas si elle est réellement fatiguée. Ou en tout cas c'est plus le côté où elle est absente en classe. En fait, si on n'est pas.  |
| E2 | Ben ce qu'elle avait. Elle papillonne, oui elle papillonne. Après elle n'est pas du tout dérangeante le comportement. Bon, elle est assise. Autant l'année dernière elle passait son temps avec les livres de la bibliothèque, autant cette année ça, elle le fait plus. Donc elle a bien bien bougé sur plein de choses. Mais c'est l'intérêt quoi, vraiment? Développer ses centres d'intérêt. L'intérêt d'être avec la maîtresse, ça j'aimerais bien qu'on y arrive. Elle est autonome sur son outil informatique./E1 : il faut que sa maîtresse prenne le relais./ Ils ont fait des trop beaux progrès, Na et Ma, c'est super de les accompagner. |
| E1 | Ils sont beaucoup sortis de classe finalement et on ne voit pas comment les , voilà, intégrés. /E2 : c'est ça/ sont sans nous. C'est compliqué. Dès qu'on est là, ils ont un bon comportement mais dès qu'on s'en va ils font rien  |
| S1 | Donc là, l'enjeu c'est de transférer, ce qu'on fait auprès de l'enseignant. C'est fait que l'enseignant doit prendre le relais pendant un temps. C'est un, c'est le moment difficile pour les enseignants de dire. Ils se disent souvent Oh, attendez, je ne peux pas continuer de faire classe et prendre le relais entièrement sur ce que vous faites. Donc vous pouvez dire : mais on va y aller par étapes.   |
| E1 | On n'ose pas trop non plus avec D parce qu'on sent qu'il y a une certaine fragilité.  |
| E2 | Oui, ça nous bloque.  |
| S1 | Ça. Ce que ce que vous venez de toucher du doigt là. Le fait d'être que les enfants deviennent plus autonomes, voire indépendants, adultes, il n'y a pas que pour Ma ou pour d'autres aussi. Ou c'est que Ma  |
| E2 | Na aussi, tous les deux.  |
| S1 | Et Na il est dans la même classe ?  |
| E2 | Oui. Sacha il chez Ens 2. Ca vient de changer. On a eu quelqu'un d'autre pendant tout le début de l'année. Elle est revenue de son congé mat donc je pense qu'on va pouvoir engager un travail.   |
| S1 | Parce que c'est vrai que D vu ce qu'elle nous a dit ce matin, j'aurais pas trop forcé d'ici là. Mais oui, en même temps ça lui ferait le plus grand bien de voir qu'elle peut.  |
| E2 | Donc du coup, on a mis en place un outil individuel, une banque à points, donc sur deux temps le matin. Donc l'idée c'est de pouvoir  |

|           |   |
|-----------|---|
|           | transférer à D.   |
| S1        | C'est ce que j'allais vous dire. La première étape, c'est de dire à D, nous on reste dans la classe. Enfin moi je en tant qu'educ, je reste dans la classe tous les lundis matin sur les horaires prévus. Sur les horaires prévus. Par contre, on se fait un un petit rétroplanning. En plus, D ça a l'air d'être quelqu'un d'organisé, oui, et qu'il faut rassurer, pas quelqu'un qui est contre vos idées. C'est quelqu'un qu'il faut dire à qui faut dire : attends t'inquiète pas.  |
| E2        | Elle est pas sure d'elle.   |
| S2        | Vous lui dites : on va t'épauler. Par contre on sait que ça va marcher. Il faut que vous y croyiez pour deux au début, donc vous proposez un plan sur six semaines en disant les trois premières semaines, vous l'écrivez, les trois premières semaines, on va être là dans la classe, près de l'enfant et on va te faire signe. Oui, on te fait signe quand il faut venir mettre le point. Donc on pourra comme ça venir mettre un point. Na parce qu'il s'est engagé tout seul, parce qu'il a sorti ses affaires, parce qu'il est capable de répéter pour renforcer. Oui, il faut que le système de renforcement soit bien clair et précis dans les objectifs. Qu'est ce que vous renforcez sinon l'enseignante, elle va rien comprendre.   |
| E1/<br>E2 | Oui.  |
| S1        | Donc il faut que ce soit des objectifs SMART. Deuxième étape, c'est que vous allez toujours rester là, mais vous prenez deux pas de recul, vous êtes au bout de la rangée non plus derrière Na et Ma ! Vous êtes toujours en classe. Vous faites signe quand il vous semble que. Et surtout vous renforcez D quand elle a l'initiative de venir le faire toute seule. Ouais, super, il faut que vous la poussiez. Elle a besoin de ça je pense, elle aussi. Elle, elle a besoin d'être renforcée, je pense. Et l'autre étape, c'est d'être vraiment au bout de la salle et de temps en temps d'avoir un truc à faire et dire : je reviens, j'en ai pour dix minutes. J'ai un coup de fil à passer. Une maman, elle va vous dire oui, ok, vous revenez dix minutes plus tard, vous repartez une demi heure, vous revenez.. . Elle va voir qu'en fait vous servez à quoi? Rien. Bon d'accord, tu viens plus. Il faut que votre présence devienne accessoires. |
| E2        | Tout à fait.  |
| S1        | Il faut y aller par paliers. Se reculer de deux pas un.   |
| E2        | Super merci, mais ça c'est. Parce que c'est mis en place. Donc du coup là, y a plus qu'à transférer   |

|    | Interactions avec enfants  |
|----|--|
| E2 | Ouais ok, oui on a en tête. En fait, c'est bien qu'on puisse.  |
| S1 | Vraiment de l'étaler parce qu'elle a un bon profil, mais c'est tout par rapport à elle même. On en discutait ce matin, c'est beaucoup la vision qu'elle a d'elle même, mais en fait c'est vraiment une super professionnelle. Donc faut surtout lui montrer que c'est faisable. Là on voit des enfants qui sont à leur bureau, une posture correcte, est ce que D, elle les a déjà vus ici ?   |
| E1 | Non, jamais.   |
| E2 | Le jeudi, faut absolument qu'on la sollicite sur sa journée de décharge, qu'on lui transfère plus de choses.   |
| S1 | Qu'elle prenne une demi heure. Pour qu'elle les voie bosser.   |
| E1 | Ouais bon oui, qu'elle voit de quoi ils sont capables. Là, elle.   |
| S1 | Mais oui, prenez une vidéo, montrez lui, qu'elle regarde. Regarde là, regarde là! T'as vu ça? Ouais, mais moi dans ma classe, tu comprends? C'est pas possible, d'accord? On peut travailler ensemble pour ça, mais elle est capable puisqu'elle le fait. Donc c'est quelqu'un qui est capable d'être comme ça sur un temps donné.   |
| E2 | C'est c'est transférer le contrôle entre guillemets, parce que oui, nous on a on incarne le contrôle, l'équipe. /E1 : L'adulte de référence./ Ici, elle ne tente plus rien. Enfin, il y a plein de choses qu'elle ne tente plus d'aller sur internet et du coup, dès qu'elle est en classe, c'est bim, tout de suite elle va chercher.   |
| S1 | Il faudra que D saisisse bien que tous ces systèmes de renforcement, on l'évoquait ce matin, c'est une approche positive mais il peut y avoir du cadre. La conséquence de tes actes, c'est que tu restes 5 mn de plus vu que tu es sur internet. Les autres vont sortir et toi, tu finis ton travail. Qu'elle le voit deux ou trois fois. Ouais non. Ça c'est comme avec les éduc, c'est sympa mais ça rigole pas non plus quoi. C'est carré. Et ça, il faudra épauler D pour qu'elle le voie. Vas-y, ça c'est maintenant. Pour poser le cadre, il faut qu'elle le voie parce qu'elle, elle teste beaucoup. Enfin elle aurait tendance à |
| E2 | Oui oui oui c'est ça, là elle profite au possible, voilà. /S : Mais c'est humain, c'est pas autiste, c'est humain./c'est le jeu aussi. Ca marche, ça marche souvent. Donc elle a raison.   |
| S1 | Ça a beaucoup marché à domicile. Elle a tout contrôlé à domicile. Donc pour elle, les gens qui l'entourent. Je pense que vous devez faire partie des premiers qui ont, qui la font bouger comme ça. Les rigidités mises en place sur l'alimentaire, c'est c'est l'exemple type du reste  |

|           |  |
|-----------|--|
|           | de sa vie. Elle sait et elle nous a fait douter. Pendant un. moment, on s'est dit, est ce qu'elle peut manger autre chose que des chips? Bien oui, c'est un être humain donc elle peut manger autre chose. Mais tu vois, il y a plein de moments et D. doit être dans cette phase là de dire mais est ce qu'elle peut travailler sans un éduc? Elle doit être sur le même point que vous avec les chips. |
| <b>E1</b> | Oui, est ce qu'elle en est capable? Il y a ce côté d'extrêmement bienveillant de l'enseignante auprès des enfants TSA. Voilà. Le cocon, il est. /S1 : ils en profitent un/ Ils en profitent.   |
| <b>S1</b> | C'est important qu'elle les voit. Le DAR, il sert à ça : à cette flexibilité au niveau des emploi du temps, pour que l'enseignant de classe les voit aussi autrement? Pourquoi pas prendre le groupe ici ? Moi j'aurais bien vu D faire ce que ESD faisait si ESD la briefe.   |
| <b>E2</b> | Je pense que alors on s'est pas encore mis en place, mais c'est compliqué. C'est juste que je disais à ESD de pouvoir faire du co enseignement et la mise en place d'un renfort global sur un temps comme ça.  |
| <b>S1</b> | Ça, c'est sûr.   |
| <b>E2</b> | C'est pas encore fait, mais on perd pas espoir et que si un jour ça va se faire à un moment quoi? Parce que. Tu vois on l'utilises tous les matins, ESD et moi on l'a mis en place chez D. le renfor global. On anime le quart d'heure du matin et ça s'arrête quand on s'en va.   |
| <b>S1</b> | C'est comment pour sa gestion de classe ? Vous, vous passez un bon moment. Mais elle, elle doit galérer derrière si elle le met pas en place.  |
| <b>E2</b> | Et du coup, ça marche super bien quoi. On a fait un visuel.  |
| <b>S2</b> | Vous l'avez filmé ça? Est-ce que D l'a déjà vu ?   |
| <b>E1</b> | Non, non, mais elle a vu le bénéfice derrière.   |
| <b>E2</b> | Quand elle arrive dans sa classe, elle a des enfants qui sont assis, qui sont calmes.  |
| <b>S1</b> | Oui, mais moi, je voudrais qu'elle vienne voir votre quart d'heure. Elle peut bien une fois. Oui, c'est quelqu'un d'autre qui va au portail sur deux jours d'affilée parce qu'elle va vous dire ouais, mais c'est un jour exceptionnel.  |
| <b>E2</b> | Non mais elle y va sur un jeudi matin, elle est déchargée. Elle va au portail quand même. Bon, donc on switchera pour le portail. Il y en a bien une qui pourra exceptionnellement.  |
| <b>S1</b> | J'ai eu ce matin, on a beaucoup discuté du fait de décharger certaines missions qu'elle pensait être obligatoire pour la directrice et qui en fait, c'est elle qui s'est fixée ça. Mais c'est un peu. Elle peut déléguer des petites tâches des fois.  |

|    |  |
|----|--|
| E2 | Surtout qu'on a eu un service civique.   |
| S1 | Oui, on l'a croisée ce matin.  |
| E2 | Hum hum hum hum. Ok, ok, on va lui proposer tout ça.   |
| S1 | Je pense que ça va lui faire aussi beaucoup de bien de voir les élèves évoluer et différents aussi selon les moments de la journée et selon les outils.  |
| E1 | C'est un temps positif pour tous les élèves.   |
| S1 | C'est dur pour un adulte d'entendre que les autres arrivent à faire un truc sur les temps où toi t'es pas là et toi quand tu viens ok, ils sont calmes un quart d'heure, mais quand même, le reste de la journée c'est toi qui, qui galère quoi.   |
| E2 | Et puis, de sortir un peu de ce fonctionnement punitif. Je pense que ça nous on est vraiment à l'inverse dans notre façon d'accompagner et on a quand même des des enseignants car du coup plus anciens qui sont là depuis le début du dispositif mais tu vois D, elle est encore là dedans quoi. Car je pense que c'est effrayant de, de pouvoir faire confiance à autre chose.   |
| S1 | C'est pour ça que si elle vient voir une ou deux fois un bon quart d'heure au début, la proposition que vous pouvez lui faire, c'est est ce que ça te dirait que demain oui, après ce quart d'heure, une de nous reste, on continue, c'est à dire qu'il ne soit pas fini, pas leur enfant. On continue le renfo jusqu'à la récré. Donc si tu veux, on reste, on t'aide à le mettre en place. On t'épaule. On le fait ensemble. |
| E2 | Et là je pense que c'est vraiment la mise en œuvre parce que je pense qu'elle a compris le principe, le principe, mais c'est la mise en œuvre, la mise en action   |
| E1 | Je ne sais pas si elle l'avait vu chez Ens ?   |
| S1 | Je pense qu'elle a besoin de le voir chez elle avec. Oui oui parce qu'elle va vous dire que c'est pas les mêmes enfants, pas le même âge. C'est pas pareil.  |
| E2 | Oui, c'est toujours différent ce qu'on cible.  |
| S1 | Vous pouvez faire de mieux, c'est lui proposer de venir observer un quart d'heure et lui dire est ce que tu veux qu'à partir de demain qu'on continue jusqu'à la récré?  |
| E2 | Ok très bien. Voilà, c'est un peu nos questionnements du moment, nos petits couacs sui nous freinent un peu.   |

|    |  |
|----|--|
| S1 | Ce sont des questions légitimes, oui. Donc est ce que c'est un peu plus clair?   |
| E2 | Oui oui, oui oui sur.Et puis rassurant sur certains points.  |
| S2 | C'est vrai que je vois, ils évoluent beaucoup.   |
| E2 | Sur l'écoute active, on a du mal à se dire qu'on se remet beaucoup en question. On s'est réajusté.   |
| S2 | On met beaucoup de choses derrière. Si je vous demande ce que vous entendez par là, je suis sûr que vous n'avez pas la même définition toutes les deux. L'écoute active, c'est c'est très large.   |
| E2 | Nous c'est vraiment ce que je te disais. Ouais, c'est comment, dans une information, ils se sentent concernés par la classe.   |
| S2 | Déjà, il faut lâcher sur le fait. Regardez bien dans une classe, ils n'écoutent pas tous tout le temps.<br>Les élèves autistes saisissent les consignes principales, ce qui demande d'inhiber tout ce qui sert à rien. Parce que, en enseignant ou comme tout adulte et moi la première, quand on parle, on dit beaucoup de choses qui servent à rien. Il faut en retirer ou inhiber tout ce qui sert à rien et retirer les mots importants. C'est pour ça qu'au début c'est bien Si l'enseignant peut faire un petit signe quand ça va être une consigne. Il y en a même qui tapent des mains avant une consigne, c'est à dire. |
| E2 | C'est plein de petites billes qu'on mettre en place.   |
| S1 | Ça c'est facile, mais il faut que les enseignants soient d'accord, il faut qu'il y aille quoi. C'est à dire, il y en a qui font ça ou qui pointent le tableau. Si y en a qui étaient en train de dévier ou de faire les dessins là, peu importe, je m'en fiche, mais là maintenant, c'est pas pour rire. Sortez les cahiers, évaluations ou on copie la leçon ou là la consigne et elle doit être concise et claire.   |
| E1 | Mais comment estomper du coup après?   |
| S1 | Non mais pourquoi tu voudrais estomper?  |
| E2 | C'est pas. C'est pas gênant, c'est pas grave.  |
| E1 | Mais c'est plus dans l'optique où là, la classe suivante il y a des indices chez nous mais où tu vois au collège par exemple.  |
| S1 | Oui mais ça il va falloir que petit à petit les jeunes sachent que, allez chez cet enseignant, à chaque fois qu'on se rapproche de tel moment, ça va être. Mais si tu veux, regarde nous dans notre vie quotidienne, c'est quand tu prends la route, le nombre de panneaux qui te préviennent qu'il va y avoir un cédez le passage, les panneaux qui te préviennent qui va y avoir un radar, c'est pour que tu anticipes et que  |

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | tu saches que là, attention, il faudrait peut être se recentrer. Attention, il va y avoir un stop. Normalement, si on était attentif tout le temps, et bien sauf que pour éviter les accidents et pour éviter, pour nous remobiliser, parce que l'humain est fait de telle sorte que l'attention ne peut pas être maximale tout le temps. Donc pour recentrer les enfants, c'est bien de les prévenir. |
|                         | <b>Interactions avec enfants</b>   |
| <b>E2</b>               | Oui parce dans notre organisation de planning, c'est le seul moment où on peut les avoir pendant 15 mn.  |
| <b>S1</b>               | C'est pas mal mais juste après le repas non ?  |
|                         | <b>Inaudible</b>   |
| <b>S1</b>               | Pour le bon sens dans la vie, ça serait bien qu'ils comprennent qu'on se brosse les dents après le repas quoi. Tu vois, je fais dans une optique oui, je serais là, je vais pouvoir aller aux toilettes.   |
| <b>E2</b>               | C'était plus en terme de logistique. C'est trop haut le truc en salle des maitres.   |
|                         | <b>inaudible</b>   |
| <b>E2/</b><br><b>E1</b> | Il est pas au niveau du lavabo, c'est plutôt à hauteur des autres là bas.  |
| <b>S1</b>               | Quand j'avais huit ans, on m'ont dit le brossage de dents, c'est avant le repas.   |
| <b>E2</b>               | Sacha a eu une réaction très juste. Vendredi, je lui ai dit : tu nous diras quand tu seras prêt pour faire le brossage des dents à la maison. Et Sacha, il a répondu Bah je serais prêt quand j'aurai une brosse à dents et du dentifrice à la maison.   |
| <b>E1</b>               | Ça fait huit ans qu'il se brosse pas les dents donc c'est pas très grave s'il se brosse les dents avant le repas.  |
| <b>E2</b>               | On a essayé d'adapter quoi, mais du coup on l'a en tête que c'est pas vraiment fait pour ça. Nous on voit pas trop, mais c'est qu'à chaque fois que quelqu'un vient ici nous pose la question mais pourquoi vous faites ça avant le repas ?  |
| <b>E1</b>               | Mais pour Sacha, il y a eu beaucoup de retard aussi parce que c'est E3 qui était sur les références et au niveau communication, c'était compliqué. Et du coup, ça a pas mal traîné sur l'accompagnement de Sacha. Ça commence vraiment juste depuis janvier.   |
| <b>E2</b>               | Ça va vite.  |
| <b>S1</b>               | Sacha je pense qu'il a besoin de dans ce que tu me dis là, j'ai pas de brosse à dents dans la maison, Je ne suis pas sûre que ce soit vrai,  |

|    |  |
|----|--|
|    | surtout si c'était une demande de la maison.   |
| E2 | On voit la famille, ça vaudrait le coup.   |
| S1 | Lui, il faut qu'il voit qu'il y a une cohérence entre ce qui est dit et vous vous vérifiez derrière. Il teste beaucoup les dires des adultes.  |
|    | Inaudible  |
| S1 | Mais ça peut être aussi un bon moyen, vous voyez ça vous pouvez, c'est pareil, éclatez vous là, vous avez pas trop trop de enfants. Je sais que vous êtes bien occupés, mais vous êtes éducs. Il y a des moments où vous devez vous autoriser à être comme ça. Par exemple, vous mettez en place du renforcement pour Sacha ou peut gagner, vous vous mettez d'accord avec les parents, voir s'ils sont ok. I peut gagner dans une semaine ou deux. Vous faites un peu durer le truc. Vous allez aller ensemble choisir une brosse à dents. Vous faites une sortie au Leclerc avec Sacha sur un temps de midi. |
|    | Inaudible  |
| E2 | On a orienté sur un bilan ortho pour Ma, oui, sur la construction, la syntaxe des phrases. Il y a pas de place mais ça va venir dans quelques mois, ok? Donc oui.  |
| E2 | Sacha Ouais et tu vois là je peux, je commence tout juste, je comprends tout juste, mais je pense qu'à un moment on pourra mettre en place des outils en autonomie à la maison de responsabilité parce qu'en fait, il est complètement livré à lui même donc il mange ce qu'il veut.   |
| E1 | Les parents travaillent dans un restaurant, le soir du coup il est en autonomie avec sa sœur. Elle vient de rentrer en 6ième.  |
| E2 | Et du coup pour l'alimentation, je lui dis, j'écris l'objectif ou pas dans ton projet parce que je lui dis tu sais, moi je vais pas, je ne vais pas me fatiguer à faire un projet avec toi si toi tu es, tu as pas envie de le tenir. Il m'a dit ouais bah non. Du coup je lui dis mais tu manges quoi à la maison ? Des nugets. Je dis et alors? Tu penses que c'est suffisant et que. Pour moi, il est pas prêt à diversifier son alimentation et je sais qu'en fait derrière je n'aurais pas l'appui de la famille.   |
| E1 | Et est ce que ça pourrait pas être intéressant de faire ce que M. faisait avec Na Tu sais les produits laitiers  |
| E2 | La diversification, les apports alimentaires, j'y ai pensé.  |
| S1 | Il diversifie bien à la cantine maintenant ?   |

|           |   |
|-----------|---|
| <b>E2</b> | Ben en fait, c'est toujours en fait, le problème c'est qu'il y a eu un accompagnement, mais il n'y a pas eu d'estompage du tout.  |
| <b>S1</b> | Bon alors je pense que d'abord il faudrait retravailler ça dans vos objectifs d'équipe. T'as raison de l'impliquer plus plus. C'est très bien, il a été honnête avec toi le soir, ça va être compliqué, il n'y a pas d'adultes.   |
| <b>E2</b> | Non.  |
| <b>S1</b> | Il va pas diversifier tout seul. Et puis par contre, reprendre à la cantine en diversifiant, en estompant votre présence et surtout en faisant de la métacognition avec lui en prenant un pas de recul? De quoi on a besoin pour lui? C'est un petit gars, pour développer les muscles pour t'as besoin de ça, de regarder une petite vidéo YouTube ensemble. Oui, pourquoi pas faire un exposé à la classe là dessus?  |
| <b>E2</b> | Parce que tu vois, donc je vais être coincé. Parce que la maman a des rigidités, ses propres rigidités alimentaires. Et en fait à la cantine, c'est compliqué pour.   |
| <b>E1</b> | Le fonctionnement familial aussi.   |
| <b>E2</b> | Le fonctionnement familial. Et puis à la cantine, c'est compliqué de pouvoir transférer aux filles. En fait, ça leur demande beaucoup d'investissement et elles ont pas le temps/ E1 : elles sont en sous effectifs./ Donc pour Ma, les copines ont pris le relais, donc c'est les filles de sa table qui du coup mettent une croix si elle a mangé ou goûté.   |
| <b>S1</b> | Mais Sacha, il a peut être moins besoin, mais ça peut être un petit visuel mais il peut s'auto évaluer. Au départ, que vous soyez là et après le transformer en auto évaluation, ok, lui dire non, on compte sur ton honnêteté parce que c'est pour toi plus tard et en parallèle, travailler sur le développement des muscles, grandir, sur tout ça et qui s'autoévalue pour lui. Tu sais, c'est pour toi si tu veux grandir et développer un petit muscle, être un gars fort. Lui, je me rappelle, il était beaucoup là dedans, il a peut être évolué, mais ça compte pour lui, tout ça. Donc si vous développez sa meilleure compréhension de pourquoi on se nourrit, pourquoi on mange des légumes, pourquoi on mange de la viande, oui oui, comment sont faits les nuggets? Aussi, c'est pas suffisant de manger que ça. Bien non, ça t'apporte pas ce que ce dont tu as besoin. |
| <b>E2</b> | Comment on peut faire des vrai nuggets maison aussi.  |
| <b>S2</b> | Voilà. Aussi, mais c'est pas suffisant de manger que ça.  |
| <b>E2</b> | Bien non, ça t'apporte pas ce que ce dont tu as besoin.   |
| <b>S2</b> | Et lui, vous pouvez le réinvestir un peu dans l'accompagnement à la cantine, créer un petit outil d'auto eval. Et puis peut être que lui voudra   |

|    |  |
|----|--|
|    | pas que ça se voit trop, donc ça peut être dans sa poche. Et c'est lui qui sort. Tu lui dis tu peux te mettre un point, tu as goûté c'est bien oui, je ne veux pas que ça se voit bien d'accord, mais  |
| E2 | Je sais pas encore trop quels outils. Est ce que le problème c'est que c'est invisible? Trois fourchettes d'entrée, trois fourchettes. Mais en fait pour lui, une fourchette ça peut être juste le bout. Il aura tendance à.   |
| S1 | C'est là que les dames. Les professionnelles de la cantine peuvent juste jouer le jeu en disant juste ce qu'on leur demandera à elle c'est qu'elle dépose une cuillère et il doit finir la quantité.   |
| E2 | C'est ce que je faisais avec M.  |
| S1 | Capable, ça va maintenant, Il est trop grand pour ça. Là, il faut lui dire ah faut lui dire maintenant tu sais faire ça? Tu nous a eue là là dessus, tu es sur un autre niveau toi. Là maintenant. J'étais au niveau un. Maintenant on va passer au niveau deux, peut être faire un visuel là dessus, on va lui dire. C'est bien, t'as t'as déjà franchi des étapes, des escaliers, des marches, de l'escalier, mais maintenant il faut que tu ailles plus loin. |
| E2 | Oui, c'est ce que c'est ce qu'on fait avec M. c'est une quantité qu'elle a à manger qui est non négociable et voilà. Mais je pense que c'est plus pertinent parce qu'en fait il y a tellement de choses qui ont été mises en place, qui ont été réajustées qu'on était. Et du coup en fait, il en a profité à fond et en fait, plus ça va, moins il mange et puis du coup ça n'a pas de sens quoi, donc je vais revoir ça.                                       |
| S2 | Bah comment vous organisez là, sur le 12 h? Justement? Vous allez à la cantine là, maintenant?   |
| E2 | Non, il n'y a pas de besoin normalement Ma est censée venir là avec son plateau.   |
| S2 | On mange vers 13H avec les enseignants et tout.  |
| E2 | On est censé réaménager une salle de repas , de réunion. On va essayer de faire ça demain au niveau de la BCD là, parce que du coup, c'est aussi toujours dans notre espace que tout se vit, se passe.   |
| S2 | Vous avez des questions ?  |

## Supervision-Chef de service équipe médico-sociale

|           |  |
|-----------|--|
|           |  |
| <b>S</b>  | Elles reviennent à des réflexions un peu plus anciennes du type est-ce qu'on travaille d'abord le comportement où est-ce qu'on travaille le pédagogique ?  |
| <b>CS</b> | Dans quel ordre ? Je crois que c'est ça ?  |
| <b>S</b>  | L'ordre c'est, on travaille sur le développement de l'enfant qui est d'abord les fonctions exécutives et après l'autorégulation. Autour de ça on va placer des outils comportementaux, mais aussi des outils pédagogiques mais aussi, de l'accompagnement familial. Parce qu'en fait il n'y a pas d'ordre, ce serait très réducteur de dire...   |
| <b>CS</b> | Il n'y a pas d'ordre.  |
| <b>S</b>  | On a aussi donné des exemples. Je ne te dis pas les détails mais par exemple elles ont noté sur les compétences psychosociales, l'accompagnement en classe, comment on transfère aux enseignants. Donc ça je leur ai donné quelques idées. Je leur ai demandé d'évaluer un petit peu plus objectivement avec des grilles de cotation, d'évaluations un peu plus objectives des évolutions. Ça il y en a encore trop peu. |
| <b>CS</b> | C'est à chaque fois. Je  |
| <b>S</b>  | Et elles en sont venues à me dire, elles ont enchaîné là-dessus et je pense qu'elles attendaient ça, sur le fait qu'elles ont du mal à s'y mettre parce que, on se dit les choses très honnêtement depuis le début, la psychologue n'est pas aidante. Ces grilles là, sur les autres DAR, c'est le psycho avec le superviseur. Mais c'est souvent le psycho qui guide.   |
| <b>CS</b> | Oui oui oui j'ai tout ça en tête. Mais c'est normal je n'ai pas la même place.   |
| <b>S</b>  | Il y a plusieurs choses où vraiment elle n'est pas dans ses missions du DAR mais du tout. C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'évaluation, à part pour les enfants qui vont être sortants. C'est la priorité.  |
| <b>CS</b> | C'est la priorité oui enfin bon comment dire pour le coup on n'a pas le choix. Elle se dit qu'elle n'a pas le choix.   |
| <b>S</b>  | Je pense qu'elle maîtrise l'outil qui est le WISC. Mais les autres, elle ne veut pas aller vers d'autres types d'éval. Je pense qu'elle est très   |

|    |  |
|----|--|
|    | tiraillée. Au CMP cela doit être une approche psychanalytique.   |
| CS | On se l'était déjà dit. Peut-être avec S2.   |
| S  | Avec moi aussi car quand je l'ai rencontré P, on avait pris pratiquement une demi-journée. S2 avait pris une demi-journée. Et là on me dit qu'elle ne sait pas bien quelles sont ses missions, ce n'est pas possible.  |
| CS | Moi je ne suis pas sûre qu'elle ne sache pas bien quelles sont ses missions mais c'est   |
| S  | Qu'elle n'ait pas les compétences  |
| CS | Oui c'est ça. En fait c'est du côté de. Moi les réflexions que je voulais avoir avec toi c'est aussi de faire un point sur l'état de l'équipe. Moi je perçois, et puis comment accompagner chacun des professionnels, pour qu'il monte en compétence ou qu'il se réajuste car chacun a des questions   |
| S  | Non c'est sur le fonctionnement des missions au quotidien.   |
| CS | La différence est que P sa mission elle n'y est pas. Et puis le travail qu'on a fait l'année dernière en juillet, tu étais en visio mais, on a relu le cahier des charges. En plus ce que je trouvais qui était pertinent aussi c'était d'amener P sur sa question de cadre fonctionnel aussi avec le fait aussi qu'elle puisse être à l'initiative de où on va, dans quel sens on fait, quelle étape.   |
| S  | Il y a eu zéro question et puis le psycho, il a, il a trois grandes missions au quotidien avec le DAR qui se décline dans plein de choses mais il y a l'évaluation au début. En début d'année, le psycho, il doit évaluer par la brief. Il y a plein d'outils qu'on a déjà donnés à P. Et en plus, c'est des outils qui ne demandent pas de grandes formations. On lui a dit qu'elle pouvait contacter d'autres personnes, d'autres DAR, qu'elle pouvait aussi revenir vers moi pour la brief. Elle n'est jamais revenue vers moi. Ça c'est sinequanone pour la réussite des jeunes. On a besoin de les évaluer. On se dit que dans les DAR, on est sur une approche cognitivo- comportementales donc on part du cognitif avec des données probantes et en fait, ce qui nous manque ici, c'est un peu les données probantes. J'ai même un email où j'ai demandé à S2 est-ce qu'ils cotent un peu plus à (ville) ? Je vous ai envoyé S2 pour avoir un regard neuf et je sais que S2 est très très carrée. |
| CS | Pour le coup, elle amène ça à chaque supervision, elle amène ça pour la problématique qu'on évoque et elle fait aussi pour chaque professionnel. Mais je vois bien que   |
| S  | On a fait exprès d'écrire une fiche de poste pour les psychologues du DAR parce qu'on sait que c'est complexe pour eux de trouver leur place. Donc on a écrit cette fiche. Elle n'est pas, elle est normalement accessible en termes de compréhension. Donc il y a les évals, il y a   |

|    |  |
|----|--|
|    | l'accompagnement et enfin la guidance parentale. C'est la psycho qui guide les éduc. Ici ce n'est pas du tout le cas. Ce sont les éduc. qui se guident eux même comme ils peuvent. Et le troisième point, c'est de mettre en place, de mener, de guider sur tout ce qui est compétences psychosociales, ou sur entretiens de manière exceptionnelles sur des thématiques précises. Par exemple, un enfant qui dirait   |
| CS | Et puis l'objectif même de départ c'est E2 qui est à l'initiative de mettre l'objectif et qui met la psycho en moyen.  |
| S  | J'ai dit à E2 mais qu'est-ce que c'est que cette histoire ? Et elle me dit eh bien oui j'en viens là. Je les ai coupées parce que je pense qu'elle pouvait discuter deux trois heures pour parler de cela. J'ai dit bon allez on ne va pas faire le PP de P et elles ont rigolé. On va passer à autre chose mais moi d'un point de vue managérial, j'ai essayé de rester assez neutre en leur disant qu'effectivement elle devrait faire des choses qu'elle ne faisait pas. Elles n'ont pas trop de bol non plus car sur ce DAR, il n'y a jamais eu de psycho qui tenait la route. |
| CS | Je sais je sais et pour en avoir échangé avec la direction EMS et aussi au SESSAD  |
| S  | Moi là, je te le dis franchement, autant je crois en l'évolution des gens, je suis la première à croire en l'évolution des gens, sinon je ne ferais pas ce métier. Là ça fait 2 ans qu'on lui réexplique les missions et il n'y a aucune mission qu'elle doit remplir, qu'elle remplit. Moi ça me pose souci sur le DAR et si tu me dis en plus qu'il y a le même souci sur le SESSAD. Moi ça ne m'étonne pas parce que c'est sa vision de la psychologie qui est comme ça.  |
| CS | C'est dans sa posture qui est comme ça.  |
| S  | Je crois qu'elle croit beaucoup en la psychanalyse. Et que sur l'autisme ça va être très compliqué, elle est à l'envers des recommandations de bonnes pratiques.   |
| CS | Il y a dans l'éducatif, il y a E3 a été aussi en difficulté et accompagnée et pour le coup P. Mais oui oui je le sais bien. J'ai évoqué la semaine dernière. La semaine dernière ma directrice m'a dit je ne sais pas ce que le recruteur lui avait trouvé. Je ne sais pas aujourd'hui comment on fait pour que cela puisse être.  |
| S  | Je pense que le recruteur se disait que ce serait toujours mieux que la psycho d'avant. Parce que c'était presque encore pire.   |
| CS | Il y avait ça aussi et puis je veux dire les difficultés de recrutement on y est pour la psycho comme pour les éduc. Pas une candidature pour un éducateur. On est aussi en. Et sur le territoire et d'un point de vue plus global et sur le SESSAD une psycho 80 % et en congé maternité je n'ai pas pu la remplacer depuis avril.  |
| S  | Moi la personne en tant que telle, je n'ai rien contre. Elle a toujours été correcte. C'est juste que au bout d'un moment répéter les mêmes  |

|    |   |
|----|---|
|    | choses pour quelqu'un qui a un bac + 5, qui est cadre fonctionnel, qui ne demande pas une seule formation à la brief, qui ne nous demande pas à nous contacter avec S2 pour savoir quel outil, quel outil, quel outil. Si elle nous demande des temps pour expliquer les missions, on va arrêter. Il faut que vous le sachiez parce que la directrice et toi, quand on prend une demi-journée pour expliquer les missions, c'est une demi-journée de supervision donc vous financez. Il faut lui dire ça.   |
| CS | Mais après qu'il y ait ce temps-là mis à profit du professionnel pour avancer mais à un moment donné c'est que clairement, il n'y a pas les effets.   |
| S  | C'est-à-dire que moi, je me souviens très bien de la discussion que j'avais eu avec elle, je lui avais dit maintenant P, je comprends que ce soit un poste un peu nouveau, cela fait peur voilà, c'était au tout début. Il faut que tu te prennes deux trois enfants avec un planning. Ben tel jour, je reçois tel enfant surtout que ce que je demande comme évaluation, elle a même pas besoin d'être avec les enfants, c'est avec les adultes. Je lui disais il faut y aller il faut rentrer dedans pour t'apercevoir que cela va porter ses fruits.   |
| CS | Ben oui oui de toute façon les trois  |
| S  | Elle devrait être avant et les éducateurs auraient à prioriser. Les éducateurs qui sortent de la guidance parentale souvent, ils appellent la psycho ou la superviseuse et ils disent   |
| CS | Et pour elle, cela ne fait pas sens parce que dans la réorganisation aussi de. Là, depuis septembre, on a revu les temps mais aussi en juillet. Le fait de redire à chacun sa mission et au fond comment on s'articule, c'était de dire   |
| S  | Après je sais qu'il y a des enjeux managériaux et que si vous avez des soucis pour recruter ou quoi, c'est des contraintes qui existent sur les DAR et ailleurs dans le médico-social. En ce moment, on a du mal à recruter.  |
| CS | Après j'ai envie de dire  |
| S  | Et surtout, c'est ça et moi, je me demandais quelle est la limite de l'accompagnement aussi. On accompagne déjà des enfants, des familles et toi tu accompagnes ton équipe. Tu accompagnes l'orientation. Tu accompagnes le poste parcours DAR. On accompagne tout, c'est normal d'accompagner nos salariés et nos professionnels. Moi en plus, c'est mon métier, c'est ce que je fais tous les jours. Qu'est-ce que je dois faire? Ce que je dois faire alors c'est accompagner des professionnels à monter à en compétence. C'est mon souhait de voir et en plus, je travaille à ma propre disparition puisque plus les gens, plus ils sont compétents moins, il y a besoin de moi. C'est parfait mais là, je vois bien qu'avec cette personne, on est un peu acculé au mur parce qu'on a vraiment essayé des choses et ça fait bientôt 2 ans. Et que je vois que les missions ne sont pas remplies et là où j'en deviens un peu plus cash, dans mes mots, dans ma façon de les présenter, c'est que je vois que ça |

|    |   |
|----|---|
|    | a des répercussions pour l'équipe et pour les enfants parce que moi, les enfants, je ne sais toujours pas leur niveau là. Moi je n'ai pas d'éval. Je regrette qu'on ne puisse pas évaluer l'évolution pour Na D'où il est parti. Où il en est aujourd'hui. Mais il nous faudrait les résultats, là, pour regarder. Des jours où ils ont des coups de mou, moi je me sers, toi aussi en management, et tu t'en sers aussi des évals. En disant   |
| CS | C'est un poste clé pour le coup et il est aussi poste clé comment dire dans aussi la dynamique de l'équipe; je vois bien même, moi aussi à mon niveau, en tant que chef de service, j'ai pris des choses qui n'étaient pas à mon niveau. J'ai pris du relais parce que il y a eu une éduc qui était dans une difficulté. Être sur ce poste, pour le coup, pour la référence, elle n'était pas coordinatrice. Pas E1 et E2 qui pouvait prendre en plus que ce que déjà elles géraient donc j'ai pris des choses. P, en tant que cadre psycho, elle aurait pu prendre. On pallie en fait. Il y a le côté accompagner le professionnel pour qu'il monte en compétence, la charge que ça rajoute et à un moment donné le fait que de dire que c'est en train de faire reculer l'équipe. Il y avait une formation TND et bien je l'ai fait. J'aimerais bien un truc, me greffer sur la formation et du coup direction EMS m'a mis mais j'avais plus de questions qu'elle. P elle était à cette formation, elle n'a pas eu de questionnement. Je vois bien que ça ne va pas plus loin. En réunion, sur le sessad, ou ici, il n'y a pas de questionnement. Effectivement elle est sur le |
| S  | Ah bon E1 est enceinte  |
| CS | Oui oui elle me l'avait dit avant Noël les autres sont au courant. Pour te faire un tableau, ça te dit, qu'elle est arrivée en juin l'année dernière  |
| S  | Si tu as ce genre de profil là, il faut plutôt tabler sur la volonté des personnes, sur leur personnalité même s'ils n'ont jamais bossé en autisme. Il vaudrait mieux normalement sur un DAR? on prend que des personnes qui ont déjà bossé en autisme et qui sont formées en autisme. C'est un des prérequis? c'est d'ailleurs dans le cahier des charges normalement? les gens doivent être formés à l'autisme. Si ce n'est pas le cas, il y a quand même une équipe qui peut.  |
| CS | Demain E1, je pense qu'elle va jusqu'aux vacances de février enfin j'en sais rien. Je veux dire je m'attends à ce que à tout moment elle peut, elle peut. Que ça puisse être donc voilà il y a que E3, ce n'est pas P qui va non plus   |
| S  | Là pour te rassurer un peu de mon œil extérieur parce que je les connais depuis un petit moment, je les ai vus évoluer et tout. Je les ai trouvés beaucoup plus en difficulté la dernière fois que je les ai vus. Psychologiquement les questions étaient pas claires, elles m'ont demandé tout et rien à la fois, tout et son contraire. Il fallait remettre du clair là-dedans. Là je les trouve très bien, elles sont dans une posture assez sereine, elles avaient des questions qu'elles avaient préparées. Elles sont dans des questions cliniques. Elles ont évoqué P parce que je pense que l'injustice les gonfle de bosser autant et de voir quelqu'un. Dans le fond, ce n'est pas ce qu'elles m'ont dit mais dans  |

|    |   |
|----|---|
|    | le fond c'est le message qu'elles envoient. Non mais c'est surtout que ça ne leur rapporte pas mais derrière, il y a un peu de fond   |
| CS | Et ça ne leur apporte pas. Et puis je sais bien et qu'elles auront et qu'elles ont rencontrées parce que pour le coup à autre DAR, on a eu des échanges et puis on a fait   |
| S  | Elles ont dit nous on voudrait la psycho de Saint-Nazaire. Je leur ai dit   |
| CS | Non mais bien sûr et puis elles le disent, elle le disent.  |
| S  | Elles le disent toutes seules. /CS  |
| CS | Non c'est le contexte absence de E1   |
| S  | Et tu vois elles ont réussi ce matin en réunion à se concentrer sur ce qu'on devait bosser là aujourd'hui. On va pas parler de parce qu'elles stressent pour le futur mais j'ai pu parler à E2 qui à l'époque   |
| CS | Bon et puis après l'éduc c'est en remplacement. Donc, c'est plutôt la psycho qui aujourd'hui, est le poste clé. Mais pour le coup, c'est une autre dynamique que d'accompagner quelqu'un vers un ailleurs. Mais là dans l'immédiat, ça n'a pas été l'urgence mais je pense qu'elles sont mieux là parce que E3 est parti. Parce que c'était devenu très lourd effectivement. Il y avait quelque chose qui était dans la relation, dans le relationnel au quotidien quand on travaille avec un collègue avec qui ça ne matche pas, avec qui ce n'était pas simple quoi. Pour P, j'en ai bien conscience après  |
| S  | C'était important qu'on en parle parce que là tu vois, elles ont quand même parlé de ça après ce soir, tu es au courant nous avons une réunion sur le renforcement global.  |
| I  | <i>Non audible</i>  |
| CS | Je voulais revoir ça parce que enfin la semaine dernière j'ai stoppé le truc car suite aux différents   |
| S  | Moi je le vois plus pour le coup, c'est vrai, je trouve que cela fait vraiment partie du rôle de la supervision d'avoir une posture neutre et de leur proposer ça là même si ça vient de leur initiative. Moi ce qui m'a plu, c'est que cela vienne d'elles et que ce soit la supervision qui fasse ce petit apport. J'enclenche sur des échanges, on échange en équipe parce que ça ne peut pas être de toute façon une formation. Vous allez comprendre que cela doit venir de vous, équipe. Moi je peux amener quelques apports mais derrière c'est à vous de savoir ce que vous voulez faire. Donc je vais lancer des échanges, c'est tout et après je vous accompagnerai dans la mise en place de ça parce qu'il existe des supports, il existe plein de choses que je suis allée rechercher pour essayer de mettre un peu à jour tout ça. Donc c'est intéressant, je peux |

|    |  |
|----|--|
|    | comprendre qu'elles ne le fassent pas d'elles-mêmes en conseil. Parce que parfois entre collègues surtout à l'éducation nationale, ils ne veulent pas prendre le poste de celui qui propose une idée. Ils veulent tous être à la même enseigne en face de quelqu'un d'autre qui proposera. C'est un peu particulier.   |
| CS | Et puis après c'est parce que c'était aussi des questionnements de dire mais il y a la S1 qui vient et puis elles ont pu me dire que S2 depuis le début, elle connaît plus les enfants mais S1, elle a un regard extérieur. Mais je voulais aussi vérifier qu'elle est assez confiance en elle sur parce que c'était un prérequis sur le fait que D a la crainte aussi, ne nous connaissant pas, de parce que n'étant pas dans sa fonction.  |
| S  | Je crois que tout le monde craint En3  |
| CS | Il faut arrêter de craindre En3 ce n'est pas une convocation. C'est aussi le système qui fait qu'elle ne sera peut-être pas là lundi /S1   |
| S  | Il y avait deux choses que je voulais peut-être voir avec toi. D'une part est-ce qu'il y a eu une réunion de sensibilisation des enseignants référents comme on l'avait vu avec l'ien Ash. Tu te souviens on avait dit que ce serait bien de le faire. Peut-être que vous l'avez fait sans moi et que je ne suis pas au courant.   |
| CS | Il y a 15 jours, on a eu une réunion de préparation, suite à l'année dernière, les commissions d'admission, ce qui s'est passé un petit peu. Quand venez avec des dossiers et puis on reste sur son alors que non un enfant qui a une notification, la demande doit être étudiée pour le coup. Est-ce c'est comme ça qu'il est arrivé ici ?/ S1  |
| S1 | Là tu vois ce que je voudrais c'est l'étape d'avant parce que là, vous avez travaillé entre vous. C'est une sorte de comité de pilotage des admissions. Mais avant, les personnes qui étaient présentes à cette réunion, c'est les personnes qui ensuite mais surtout la directrice médico-social et l'IEN ASH et la directrice d'école sur l'école admettent l'enfant sur le dispositif une fois que vous avez vos dossiers, là.  |
| CS | En fait, on a travaillé le avant. L'année dernière je me suis dit mais il faut qu'on aille évaluer les enfants dans les écoles, qu'on soit en amont de cette fameuse commission  |
| S  | J'en ai parlé avec l'ien ash mais du coup c'est quoi maintenant vos critères   |
| CS | Cela s'est inversé. On a clarifié les critères d'admission parce qu'il n'était pas au clair pour tout le monde. On les a re balayés. L'idée de cette évaluation c'est pas qu'elle soit portée par les dispositifs c'est que par exemple, un enseignant se dit et bien ça pourrait être le DAR ou bien une famille; il sollicite l'enseignant référent ou le psycho scolaire et référente autisme si c'est une situation complexe, il peut faire appel au dispositif en disant et bien on a besoin de voir avec vous. Seconde étape |

|           |   |
|-----------|---|
| <b>S</b>  | C'est pour ça qu'il faut arriver à cette commission avec plus de dossiers que de place  |
| <b>CS</b> | Mais ce n'est pas du tout le cas  |
| <b>S</b>  | Je sais La MDPH n'oriente qu'en fonction du nombre de places définies, il me semble   |
| <b>CS</b> | L'année dernière je n'avais pas beaucoup de demandes mais pour le coup pour répondre à ta question sur les enseignants référents en fait, ce travail pour éclaircir les critères et les étapes, c'est que cela puisse être donné aux enseignants référents pour que ils puissent avoir ce regard  |
| <b>S</b>  | Pour moi les critères me paraissent plus clairs et on est dans le bon schéma plutôt classique des admissions. C'est en train de rentrer dans le bon sens mais les enseignants référents moi ce que j'aime bien faire, c'est faire la réunion que vous avez eu entre vous là faire une sensibilisation de ce qu'est un DAR et les critères, en tout cas les profils attendus sur le DAR, de réexpliquer ça aux enseignants référents? ça peut être en visio, ça peut-être en réel.   |
| <b>CS</b> | C'est ce qui est fait de la part de l'ien Ash et de la référente autisme  |
| <b>S</b>  | Elles vont le faire auprès d'eux très bien. Normalement les enseignants référents vont eux aussi au mois de janvier, février, maintenant, essayer de dire   |
| <b>CS</b> | Sauf qu'on y est pas. Et pour le coup, c'est avant janvier février en fait. Il faudrait que moi, les enseignants référents sur le SESSAD, je les rencontre au mois de septembre. Je les convie tous par secteur pour faire le point enfant et les listes d'attente et comme je suis sur plusieurs dispositifs, je leur redis, je leur dis et bien voilà le dispositif, c'est ça, ça, je leur redonne la plaquette parce qu'en fait, ils n'ont pas cette connaissance et c'est nous qui l'initions. On a une des situations pour lesquelles on a pensé au DAR, l'enseignante référente, elle n'a jamais évoqué ça. L'enseignant de l'école n'a jamais évoqué ça. Il y a une méconnaissance en fait.  |
| <b>S</b>  | C'est pour ça aussi que c'est beaucoup fait en interne c'est bien mais vous pouvez aussi faire appel à nous par exemple pour représenter ce que c'est qu'un DAR. Ce sera fait de manière différente même si la représentante départementale autisme j'ai toute confiance en elle et en l'IEN Ash qui connaissent bien ce que c'est. Mais des fois, le fait que ce soit dit différemment, on voit d'autres profils. Mais moi j'ai eu aussi des enseignants référents à qui j'ai dit de coordonner à d'autres enseignants référents dans d'autres départements afin qu'ils puissent parler entre eux de façon plus informelle. Ils peuvent se poser des questions qu'ils ne nous poseront jamais. Il y a des choses comme ça où je trouve ça étrange qu'on en est à l'année 4 5 ici et qu'il n'y ait pas de liste d'attente sur ce DAR. Même si je sais que la situation géographique fait que /C |

|    |   |
|----|---|
| CS | Là aujourd'hui j'ai une situation car j'ai décidé du SESSAD donc si j'avais pas mon C'est une situation que nous, on connaissait, je n'ai pas d'autre demande. Là aujourd'hui j'en ai un pour la rentrée de septembre.  |
| S  | Bon, tu vois... Moi ça m'indique que les gens qui doivent faire le repérage en amont c'est-à-dire les enseignants référents qui repèrent, qui ont tout en tête. Il y a aussi les directeurs des SESSAD aux alentours d'ici. Dans leur liste de SESSAD d'attente   |
| CS | Bon ça c'est fait parce que pour le coup  |
| S  | Souvent les gamins en attente de SESSAD, il correspondent bien au DAR.  |
| CS | J'ai eu une demande mais là pour le coup c'est autre sessad. C'est géographique.  |
| S  | Oui parce qu'il y a ça.   |
| CS | Dans la sensibilisation, moi les collègues chef de service, ils savent, ils connaissent. Et puis on refait en plus, on travaille à partir de mercredi sur la Uema et DAR. À nous de retravailler et bien là justement, de représenter ce qu'on a fait à la commission d'admission   |
| S  | Oui oui tout à fait en fait n'hésite pas si tu veux   |
| CS | Là si effectivement on n'a pas plus de demandes à un moment donné il faudrait interroger.   |
| S  | Ici tout le monde a une place. Il n'y a pas de liste d'attente de SESSAD C'est marrant  |
| CS | Il y a des listes d'attente dans les SESSAD qui sont énormes  |
| S  | Et dans les listes d'attente SESSAD, plus de la moitié aurait un profil qui correspond à ici, je me demande ce qui est dit dans ces réunions. Je ne sais pas il y a quelque chose qui   |
| CS | ok Je peux reporter ça sachant qu'on a un copil   |
| S  | Mais bon ils vont te dire qu'ils le font.   |
| CS | Il y a un copil au 1er mars. OK   |
| S  | L'autre chose c'était, j'en ai parlé à l'inspecteur, si on pouvait pour l'année suivante, tu sais on en avait parlé, mais je pense qu'il y a eu beaucoup de choses depuis, de lancer par exemple une ou deux demi journée de formation comme je peux le faire d'ailleurs sur d'autres écoles pour relancer un peu la machine parce qu'en fait il y a des gens qui n'ont jamais reçu la formation initiale. Tu as la directrice d'école mais tu as aussi les éduc. Ils n'ont pas suivi cette formation initiale. Ils ne l'ont pas. Je pense qu'on est à un stade où je me demande pour |

|           |   |
|-----------|---|
|           | l'année prochaine, il n'y a pas d'urgence, ça va, mais pour l'année prochaine s'il n'y aurait pas nécessité de lancer deux trois jours de formation ou deux demi-journées. Là je pense que ce serait pas mal de le refaire car ils nous le demandent, ils nous en ont parlé ce matin. La directrice d'école, oui, mais aussi les éduc's, je vois bien eux deux me parlent de Epsilon à l'école qui est très très bien, moi j'adore travailler avec Epsilon, mais encore faut-il être formé à l'autorégulation   |
| <b>CS</b> | J'avais soumis le fait qu'il y ait un temps de travail, avant même la rentrée, c'était pour moi le minimum sauf qu'à un moment donné, on touche les systèmes d'éducation nationale et dans les critères d'admission et de cibles, c'est aussi les parents   |
| <b>S</b>  | Alors j'ai demandé à l'inspecteur, il me disait que peut-être, on pouvait mettre en place un stage école mais il me dit que ce n'est pas l'école la plus prioritaire. Il y a déjà tous les moyens qui y sont mis  |
| <b>CS</b> | C'est quoi un stage école ?   |
| <b>S</b>  | Un stage école c'est quand tous les enseignants, c'est validé au niveau de l'inspection de circonscription et du dasen du directeur académique, c'est lorsque tous les enseignants de l'école sont remplacés pour être en stage un mardi un lundi. Ça, ça avait été mis en place, il y a deux trois ans, et cela avait porté ses fruits, l'école était très contente d'avoir un temps pour retravailler les outils et on avait bossé ensemble. Là, je viens de le faire sur plusieurs écoles vraiment ça relance la machine. On sent que ça fait du bien alors dans l'idéal moi je pense qu'il faudrait deux trois jours de formation. Si ce n'est pas possible, on peut le faire par demi-journée dans l'année. Mais deux jours de formation en pré-rentrée par exemple, cela pourrait être envisageable. Plus une demi-journée. Après, on peut faire aussi médico-social/ Et les enseignants qui ont envie, ils se connectent, ils viennent ou soit en visio, ils se connectent à la visio. C'est deux choses différentes. La deuxième solution où les enseignants viennent s'ils veulent là, je pars du principe qu'ils ne sont pas payés, on va encore entendre que et ils auront raison, c'est le système. |
| <b>CS</b> | Moi ça ne met pas en valeur non plus /S   |
| <b>S</b>  | Au niveau du budget je pense qu'on ne fait pas le nombre de jours de supervision que l'on avait prévu. Donc au niveau du budget, je pense que cela devrait passer. Ce n'est pas à moi de m'avancer, c'est à vous de voir ça   |
| <b>CS</b> | surtout que les fonds à un moment donné que ce soit à autre DAR et ic,i il faut les mettre à profit aussi, il faut en faire quelque chose.  |
| <b>S</b>  | C'est ça. C'est pour ça je voudrais qu'on relance la machine. Je vois bien ce matin les éduc's, il y a eu des questions autour de l'autorégulation il faut qu'on leur réexplique, ce que c'est les fonctions exécutives, l'autorégulation, la démarche qu'on a dans l'école. Elles se saisissent de tout ça mais je pense que franchement, elles sont top parce qu'elles n'ont pas eu la formation initiale. Les deux là parce que E1 n'était pas là  |

|    |  |
|----|--|
|    | à la formation initiale elle n'était pas embauchée encore.   |
| CS | Non parce que je pense que cela s'est fait à l'ouverture. PM a dû la faire. Et c'est tout. Non mais bien sûr.  |
| S  | Et puis je pense que ce serait valorisant pour elles de se dire qu'elles sont entendues à chaque fois, elles m'en parlent de ça qu'elles aimeraient être formées.  |
| CS | Après, ce n'est pas une restriction auprès des éduc. C'est plus de le faire en lien avec l'éduc enfin c'est ça.  |
| S  | À un moment donné, il faut qu'on pose les choses. Soit on le fait en pré-rentree, soit on valide ces heures-là.  |
| CS | Déjà l'année dernière, c'est ce que j'avais essayé mais cela n'était pas ça quand j'ai mis en place le temps avant la rentrée.   |
| S  | J'en ai parlé à l'inspecteur Les formations déjà réalisées parce qu'elle pense que je lui demande de prendre sur les heures de formation existantes pour les enseignants. Ce n'est pas ça. Ils doivent faire leur plan maths, leur plan français et les valeurs de la République. Ça ils doivent le faire. Ils ont 18h, je crois. Donc il font ces heures-là. Ce n'est pas là-dessus qu'il faut prendre. C'est autre chose. Soit la journée de solidarité. Sur des temps d'activité péri éducatives, il y a des écoles qui font ça, c'est très très rare, mais pour valorise.r Une journée passée, soit on remplace les enseignants mais l'inspecteur me disait moi j'ai 33 écoles. Vous vous rendez compte. |
| C  | Oui et puis au même titre, c'est fait sur l'autre école, l'APC et voilà on arrive à  |
| S  | J'y vais le mercredi matin sur l'autre école département Et on avait dit que ça fait un trop grand nombre que d'avoir deux écoles entières donc il faut faire par école  |
| CS | Que après ça dépend ça dépend ça ne peut pas dépendre de IEN ASH.  |
| S  | Moi j'enverrai un petit mail à l'IEN ASH et l'IEN de circonscription en disant faire quelque chose pour que l'année prochaine on relance sur une formation. Combien y a-t-il de personnels formés là ? Et pas formés ? La directrice de l'école n'est pas formée.  |
| CS | De toute façon il n'y a que PM c'est tout.   |
| S  | Les deux educs ne sont pas formés.   |
| CS | Quelques enseignants si.   |
| S  | Plus de 50% de l'école ne l'est pas. Et les éduc ne le sont pas à un moment je trouve qu'on leur en demande beaucoup. Du coup en supervision aussi. Parce que moi je viens chercher un peu S2. Je leur dis mais tu leur as parlé de ça, tu as appuyé là-dessus ? Tu vas aller chercher un peu là-dessus et elle me dit tu sais il y a des choses je vois bien, elles ne l'ont pas vu donc je ne vais pas aller chercher, les   |

|    |  |
|----|--|
|    | pousser sur des choses qu'elles n'ont pas vu en théorique. Mais je comprends, je dis d'accord.   |
| CS | Oui oui c'est vrai   |
| S  | Oui et puis je crois aussi que cela a été un grand soulagement de voir que la petite L l'enfant L n'est plus là  |
| CS | Oui moi aussi. Je prends le relais, elle est toujours pas, elle est toujours pas à l'IME. Ce matin j'ai passé trois heures sur la situation. Ben oui oui tant mieux, c'est sûr qu'il y a un soulagement du fait qu'elle ne soit plus là.   |
| S  | Et même en terme éthique, je crois qu'elle n'en pouvait plus. Elle était toujours dans cette salle là. Cela devenait pas très bien traitant.   |
| CS | oui bien-sur   |
| S  | Et tout elle disait  |
| CS | De faire des IP de prévoir des hospitalisations Pour être sûr qu'elle soit en accès aux soins à un moment donné, on devient fou. On est en train d'utiliser des stratagèmes pour que non, mais après ça a au moins permis qu'elle soit accompagnée dans ce sens-là. Là, elle va mieux, elle va bien donc bonne évolution, tant mieux Mais voilà c'est bon ouais ok |
| S  | On sent que ça joue sur le bien-être de l'équipe aussi   |
| CS | Oui elles ont moins à faire. J'ai envie, j'ai envie de dire qu'elles étaient au-delà du réel. Être ici dans ces conditions, voir une enfant qui, OK  |
| S  | Est-ce que toi de ton côté au niveau de la supervision au niveau de tout ça, est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais me partager ?   |
| CS | Moi c'est plus la montée en compétence, j'ai envie de dire individuelle de chaque acteur qu'il faut aller mais ça la supervision, il y a un prérequis dans la formation initiale, il y a un prérequis dans la formation autoréguls et puis après la composition de l'équipe  |
| S  | Pareil S2 je lui dis   |
| CS | S2 ça fonctionne, j'essaie toujours de lui envoyer un mail avant   |
| S  | Ce n'est pas à toi de le tenir. Ce serait à la psycho parce que même le superviseur, parce que aujourd'hui, par manque, toi tu te mets à analyser les grilles de côte ? Tu ne vas plus dormir la nuit  |
| CS | Ce n'était pas pour faire ça mais pour dire  |
| S  | Mais, il faut qu'elles y voient du sens c'est pour ça, que la psycho, elle a son rôle. Toi, tu vas dire, que vous avez pensé à coter mais moi aussi je peux le dire mais c'est que normalement, le psycho fait du sens avec le sens de la cotation, on côte. Je vous rappelle qu'on prend des  |

|    |   |
|----|---|
|    | mesures pour être dans un regard objectif, pour que quand l'enfant va sortir d'ici, qu'il soit en collège, soit dans un autre établissement, avec un autre type d'accompagnement, on ait des données probantes à donner. Comme montrer aux enfants, aux parents que leurs enfants évoluent, qu'on soit dans une démarche positive, nous-même. Le psycho, il peut rappeler tout ça. C'est son rôle de remettre du sens derrière parce que moi à coter pour coter, cela ne m'intéresse pas du tout. Je ne suis pas du tout là-dedans, je ne suis pas dans un ABA puriste, par contre on se doit d'être dans une certaine forme de recherche action. Nous, on doit pouvoir prouver ce qu'on fait, on nous demande un peu ce qu'on fabrique |
| CS | Oui et puis je le vois bien même là dans le après. Même N qui est suivi par le SESSAD c'est quelque chose qu'on aurait eu comme appui et qui nous manque. De ça j'en suis convaincu.  |
| S  | Ce qui est très dommage, c'est qu'on n'arrive pas à montrer le travail qui est fait ici. C'est un peu la honte de voir les gamins comment ils étaient quand ils sont arrivés et comment ils sont, comment ils sortent d'ici. La plupart, ils ont fait des progrès phénoménaux et on ne peut pas le montrer.   |
| CS | Oui et puis qu'on s'appuie aussi par quelle étape on est passé en fait parce que N, c'est PM et moi qui ont fait le relais avec le SESSAD par exemple. Non mais si attendez elle est partie de ça, de ça.   |
| S  | Là je me dis que tout ça, cela dépend trop des personnes. Oui parce que si tu n'es pas là et que toi tu es pas dispo par exemple, il n'y a personne pour dire que le gamin, il vaut ça  |
| CS | Demain l'enfant n'est pas forcément orienté sur un service SESSAD. Voilà c'est non non mais voilà OK. Après moi, la supervision plutôt dans l'attente collective, du côté des formations et moi la première en fait. Enfin sur ces choses-là complètement.  |
| S  | Il faut juste qu'on se mette en place des temps parce que moi vraiment, je n'attends que ça.  |
| CS | Moi à mon niveau, je n'ai pas la marge de manœuvre sur quel temps on fait. Que ce temps soit reconnu, c'est ça que je regrette. Mais après voilà je peux solliciter l'ien de circonscription mais bon voilà pour avoir initié l'année dernière la journée je vois bien que c'est pas facile, quoi.  |
| S  | Je pense que tu peux envoyer un email à l'IEN de circo Et à l'ien ash en disant voilà il y a tant de personnes. Je crois qu'elles ne se rendent pas compte qu'il y a une majorité de personnes non formées donc si tu leur mets les chiffres peut-être qu'elles vont se dire ouais il faut qu'on relance.   |

|           |  |
|-----------|--|
| <b>CS</b> | C'est oui. Pour le coup je peux utiliser la carte de la professionnelle qui remplacerait E3 et qui arriverait sur le dar non formée.   |
| <b>S</b>  | Il faut que tu dises nous on finance la formation mais par contre nous aimerions savoir si vous pourriez libérer les enseignants. Ce qui est compliqué, on le sait, mais c'est faisable. On l'a bien fait l'année une. On l'a fait 5 jours l'année une. Tous les DAR qui ont ouvert en septembre dernier, ils ont été libérés 5 jours. Tous les DAR qui vont venir en septembre prochain, ils vont être libérés 5 jours. C'est un casse-tête mais on y arrive. C'est maintenant qu'il faudrait anticiper pour l'année prochaine. |
| <b>CS</b> | Oui c'est ça il faudrait le prévoir déjà là pour la rentrée.   |
| <b>S</b>  | C'est à ce moment-là c'est janvier février   |
| <b>CS</b> | Ok ok je me note je me note ça. Bon ben voilà c'était bien que l'on puisse faire un point.   |
| <b>S</b>  | Non mais c'est très positif quand je vois les enfants comme ils progressent. L'équipe là, la façon de parler de leur métier est vraiment chouette. Cela fait plaisir de les voir comme ça et puis  |
| <b>CS</b> | Après oui je pense qu'elles sont plutôt, il y a une ambiance qui est plutôt bienveillante.   |
| <b>S</b>  | Elles reconnaissent ce que tu fais pour l'équipe, je pense.  |
| <b>CS</b> | Oui oui oui oui. C'est plus le fait de pallier au manque en fait. Il y a un manque là. Il y a un manque là. Il y a un manque là. Et puis les situations telles que Lo et L qui mangent énormément de temps dans un relais d'orientation alors que voilà, on est face aussi à des portes fermées en face donc il faut de l'énergie. Mais voilà petit à petit.   |

## Supervision-Pschomotricien-Chef de service de l'équipe médico-sociale

**PM:** Je ne sais pas si je peux faire en 1 h plus / **S** : tu voulais qu'on se voit un petit peu/ Ouais alors on a eu un temps ensemble aussi la semaine

|    |  |
|----|--|
|    | <p>dernière ça. Moi ça m'a permis de tout lancer./CS : Je vais essayer de la changer./ Ouais ouais, c'est ça. Ouais, parce qu'en fait. Euh. Bon je sais pas trop comment partir ça, être dans le. Ah ça va être un peu dans tous les sens/CS : mais on va mettre dans l'ordre/. En gros depuis quatre ans en fait, à chaque fois il y a enfin je trouve qu'il y a la pratique, elle en psychomot, elle a vachement évolué à chaque fois et du coup là où avant en fait il y avait la période du bain, Na... etc. On était j'arrivais à faire des groupes avec les enseignants, avec les décroissements, les parcours, etc. C'était jouable. Après à mon avis c'était plus jouable vu les difficultés et l'évolution en classe. Là il y a eu le, il y a eu Lé, il y a eu Lé avec ses besoins importants et cetera. Là je me retrouve, il y a eu l'arrivée de So et de Sacha. donc je me suis, j'ai fait les bilans, j'ai démarré les bilans en essayant de maintenir un minimum les suivis à part de septembre à décembre seulement. Ça a été mal fait. Je n'ai pas pu maintenir en fait et les suivis des autres jeunes déjà sur le dispositif plus les nouveaux, clairement. Du coup je me suis concentrée sur les bilans. Alors ça, j'ai vu avec vous. CS aussi. On a revu aussi au niveau horaires, il y a eu tout ça en parallèle aussi. Je revoir. Avant je coupais en deux demi journées, maintenant je suis sur une journée entière avec. Je vous ai dit ça dans tous les sens mais c'est ma tête à l'autorégulation tout ça. Euh voilà et et plus être essayer de maintenir le lien enseignant clairement qu'a pas été là, j'ai pas réussi à bien le maintenir en septembre décembre sur coup bas d'enseignant au niveau psychomoteur, au niveau motricité fine, ce que je faisais beaucoup avec C. Ou avec M., là j'ai pas pu faire. Il y a des nouveaux enseignants, des nouvelles enseignantes où clairement j'ai j'ai pas coché quoi, j'ai loupé le coch total, voilà. Mais ce que j'ai réussi à faire c'est les bilans. C'est bien/CS : c'est bien./ mais j'ai l'impression d'avoir fait que ça. Clairement. J'ai fait un bilan prof pour Sacha. aussi, qui a mis quand même pas mal de temps et ça demande aussi pas mal de temps de cotation, d'interprétation, de rédaction et de présentation. Voilà.</p> |
| S  | Ça, ça vient à l'équipe, les bilans ?  |
| PM | Ben j'ai restitué. Ouais, en fait ça permet. Moi ça me permet déjà de voir où en sont les jeunes par rapport au niveau et en fonction de ce que me disent les éduc, de mettre des vigilances ou des ( <i>inaudible</i> ) à l'attention. Parce qu'à ce niveau là, au niveau moteur par exemple, N, l'assise aux toilettes de faire, d'avoir un regard et une observation, une évaluation d'elle au niveau tonique, de lui dire ben ça sert à rien d'aller lui demander de s'asseoir sans les mains parce qu'en fait il peut pas tenir au niveau de son axe par exemple. Au niveau d'équipe, ça va me servir à ce niveau là.   |
| S  | Mais ce qui est super important.   |
| PM | En fait, ça leur sert pas en direct. Le bilan aux (éducateurs), c'est ça me sert à moi pour ensuite leur répondre /CS : comme ils sont dans la compréhension. Oui voilà. /CS : de ce qui font./ C'est clair.   |
| S  | Et ça sert aussi dans la crédibilité que t'apporte Quand tu donnes un conseil, c'est parce que t'as fait un bilan.   |

|    |   |
|----|---|
| PM | Oui c'est clair.  |
| S  | Ça vient pas de ton petit. D'un bilan que tu as fait./PM : oui c'est clair./Donc les conseils que tu amènes sont basés sur des données probantes.   |
| PM | Oui, oui, oui. Et puis à chaque fois, il y a un tel standardisé, il y a il y a une échelle. Oui, auprès des parents, auprès des médecins, enfin bon, mais le bilan en fait, oui, c'est clair.   |
| S  | Est-ce que la question si je reformule c'est comment je fais rentrer 45h en une journée ?   |
| PM | Sans parler de nombre d'heures. Et comment je fais pour être et dans étayage, éduc, accompagnement mes parents et prise en charge individuelle et de groupe mais sans faire que de l'individuel parce qu'on avec 20 %. Mais je sais qu'il n'y aura pas plus. Là c'est beaucoup. En 5 ans j'ai appris que  |
| CS | Il faut rajouter la phrase, je n'aurai pas plus.  |
| PM | C'est bien, c'est déjà Non, non, non. Voilà. Ou alors il ne change pas. Franchement, j'essaie des choses. Là, je me suis faire ce que vous m'aviez conseillé de dire on fait le bilan et puis, on va gérer la frustration à côté de. Ben tant pis, L., tant pis les autres jeunes quoi. Mais moi, ça me gêne énormément. Clairement, quand je vois les besoins.   |
| S  | Mais M., tu es quelqu'un qui arrive beaucoup à positiver avec les élèves pour t'avoir vu pratiquer. Tu positives beaucoup avec l'équipe. Tu les renforces positivement, tu arrives à voir les progrès qui ont été faits et tu arrives à leur faire mettre en place parce que tu es une des rares psychomot que j'ai rencontré qui sur un dar a suivi mon conseil de dire attention M., il y a ce que tu fais toi en séance, mais il y a ce que tu pourrais conseiller à l'équipe de faire un peu tous les jours. Tu sais en prenant des exemples bien concrets, j'ai trouvé ce truc là à faire avec cet enfant. Vous le faites tous les jours avant qu'il mange ou oui, vous prenez un temps sur la récré comme ça, moi le mardi d'après ou le lundi d'après quand je viens, ça a avancé de dingue parce qu'en fait ça a été fait tous les jours. Donc tout ça, tu arrives à le faire./PM : mouais./ Ben si tu arrives à le faire puisque tu le fais tu le fais./PM : Ouais alors pas tellement hier ça. Moi clairement. D'accord./ Le regard que tu portes sur les autres, les enfants et les adultes, il est très positif. Mais le regard que tu portes envers toi même, il est très très exigeant, ce qui est bien. Moi j'aime bosser avec des gens exigeants. C'est trop parce que tu vois, tu passes beaucoup de temps. Ça fait maintenant cinq ans, cinq ans que tu passes beaucoup, beaucoup, beaucoup de temps à te dire ce que tu n'arrives pas à faire. |
| PM | Mais c'est qu'en fait, à chaque fois que j'essaye de faire un truc, il y a, je suis obligé de lâcher un autre truc là.  |
| S  | Oui mais ça tu te rends compte que c'est la vie de tout le monde? Oui, là je suis en (lieu) et du coup j'ai laissé tomber le dar de (lieu). J'ai reçu une dizaine de coups de fil depuis ce matin, j'ai mis en off comme ça je le vois pas./PM : oui mais oui./ J'ai reçu une vingtaine d'emails, j'ai laissé   |

|    |  |
|----|--|
|    | le tomber le dar de (lieu). On m'a appelé trois fois ce matin. Qu'est ce qui se passe ? Il y a peut-être un gamin qui est en train de s'écrouler là par terre. Aujourd'hui, c'est ça pour tout le monde. Tu es une professionnelle qui a plein d'idées, donc tu aurais envie de mettre en place ça, ça oui, mais faut rester telle que tu es, c'est pas de changer et ça c'est une qualité chez toi. C'est par contre d'accepter que dans la vie tu priorises. Mais tu sais, c'est comme il y a plein de gens qui n'arrivent pas à faire des choix.  |
| CS | Elle n'est pas faite comme ça. Ce que je disais déjà en juillet, je pense qu'on a posé les jalons de se dire que on ne faisait pas de prise en charge individuelle parce qu'au départ on n'est pas dans une prise en charge individuelle et psychomot comme on serait au SESSAD sur un soin et s'il y a besoin ben il faut peut être qu'on aille développer parce que par exemple Lo, on est sur un orientation IME, elle a des besoins paramed d'IME, donc à un moment donné est-ce qu'on travaille avec les parents en disant on va chercher des ressources extérieures ? Mais après c'est se dire la priorisation vous n'êtes pas toute seule à la faire. C'est pas comme si vous étiez isolés à vous dire bah moi je fais que les bilans. Non, c'est bien parce qu'en équipe on priorise en se disant ben là, pour ces deux entrants, on a priorisé les bilans. Enfin je sais pas comment dire ça. |
| PM | Oui mais pendant que je faisais le bilan de Sacha et So, j'ai l'équipe qui m'interpellait sur les autres jeunes. Forcément. Seulement quand on m'interpelle en décembre sur une jeune, sur une jeune que je n'ai pas vu depuis juin.   |
| S  | Mais faut que tu répondes, je ne sais pas, je suis sur le bilan d'un autre jeune et je sais pas.   |
| PM | Ouais mais du coup, je suis obligée ensuite après une phase de cinq mois où j'ai pas vu la jeune, je suis quand même obligée de repasser par de l'indiv pour au moins avoir quelques observations cliniques quoi.  |
| S  | Oui mais ça c'est une sorte de mini bilan l'indiv.   |
| PM | Oui voilà mais c'est rester là pour voir où ils en sont quoi.  |
| S  | Parce que là il y a confusion. Ce que tu le dis CS, je pense que c'est de l'individuel. On ne peut pas prévoir que tu verras. L. heu, une fois par semaine. En individuel jusqu'en juin./PM : mais là je l'ai remis en fait depuis lundi./   |
| CS | Oui mais on n'est pas sur. On va parler de la pratique du SESSAD. Le SESSAD donné au début de l'année, on évalue pareil, il y a une période d'évaluation et tu dis tel l'enfant a besoin d'une séance de psychomot. Elle aurait ce besoin là. Mais on n'est pas dans un dispositif d'autorégulation, c'est pas, il n'y a pas cette possibilité parce que vous alliez en disant là, tiens, bien là, je me refais les trois prochains mois, c'est à dire je suis en individuel avec L. pour l'observer, pour continuer à évaluer. Mais à un moment donné, on n'est pas dans une prise en charge soin individuel. Le dispositif fait qu'on s'est enfin et sans avoir forcément, mais on s'est dit c'est plutôt en appui de l'équipe, en appui des enseignants. Il faut aller et ça, vous le faites. Je préciserais juste quand même que vous avez été absente pour raisons de. Et vous ne pouvez          |

|    |  |
|----|--|
|    | pas non plus.  |
| PM | J'ai été absente deux lundis.  |
| CS | Je regrette de ne pas l'avoir fait.  |
| PM | De quoi ?  |
| CS | De regarder le nombre de lundi où  |
| PM | Deux sur quatre mois.  |
| CS | Sisi il y en a pas eu d'autres depuis septembre  |
| PM | Il y a eu début octobre et début septembre.  |
| CS | Non mais pour des raisons tout à fait au contraire. Dans le sens où à un moment donné mais deux lundis de suite sur le DAR, c'est énorme. Parce que ça vous pousse à 15 jours d'absence.   |
| PM | Oui, c'est clair. Ben oui.   |
| CS | Si on est absent une semaine, on ne peut pas rattraper l'absence d'une semaine. Ce que je veux dire, c'est qu'il y a aussi ça qui a été mis dans la balance du début d'année. Et puis So et Sacha, c'est deux situations qui arrivent. Il faut que, comme l'équipe, il faut apprendre à connaître. On est un peu sur au départ, fin on n'a pas.  |
| PM | Mais sur un point de vie So et Sacha en fait sur ce que moi j'ai mis en place au niveau psymot sur S et Sacha, c'est ok en fait. Enfin moi je suis plutôt ok. C'est en fait juste je. Du coup je n'ai rempli qu'une seule. Enfin en fait je peux être que sur une mission, enfin je n'ai rempli qu'une mission après l'autre sur le poste en fait. Seulement dans le. En fait, c'est compliqué d'être sur. Pendant trois mois je fais ça, les trois autres mois je vais faire ça et ça.                  |
| CS | On va découper la journée.   |
| S  | Je pense que ce serait intéressant de se dire les lundis matin, je dis n'importe quoi, c'est peut être même l'inverse, mais le lundi matin, sur les trois premiers mois, t'es sur les bilans et l'après-midi, tu démarres quand même tes observations en classe ou tes prises en charge collective par exemple, pour pas que tu aies l'impression de faire que des évals pendant trois mois. C'est sûr que oui, on fait un peu après l'autre, mais même dans une journée, on fait un truc après l'autre. |
| CS | Oui, et puis ça, c'est ce qu'on s'était dit dans la journée de définir un certain temps en se disant peut être que le lundi après 12 h vous êtes, il y   |

|    |   |
|----|---|
|    | a la possibilité que les enseignants viennent ou prendre un temps avec M pour un tel enfant dans la classe.   |
| PM | Ca ne marche pas sur un temps formel.   |
| S  | Il faut le rendre formel, prendre RDV. Lundi prochain, M, est-ce que je peux te voir ? Elle va dire oui. Ça ne peut pas être dernière minute, cela s'anticipe. Je crois qu'il faut prioriser. Moi j'adorerais qu'il y ait les psychomots et d'autres types de paramédicaux sur les DAR à temps plein. J'adorerais ça, c'est pas possible. Dans les priorisations, il y a effectivement les bilans et les évaluations. Dans les compétences et points d'effort et les difficultés. Ce qui va énormément aider l'équipe. Oui oui oui Oui ça la portée elle est énorme puisque tu aides le jeune sur les années qui vont arriver. Même si toi, tu as tout le temps l'impression de perdre un peu du temps. Tu aimerais avoir la possibilité de faire quelque chose de plus grand mais c'est déjà très chouette là. Premièrement éval et bilan. Deuxièmement, deuxièmement, est ce que tu prends du temps pour aller observer en classe ou tu démarres? |
| PM | Ouais, je vais prendre le temps, mais uniquement sur les jeunes du dispositif ça c'est clair. Sûr, sur les jeunes du dispositif, je ne vais pas dans les classes voir l'ensemble des cas.   |
| S  | Oui, là tu vas démarrer par ça, ce qui est déjà pas mal. Il y en a 5  |
| S  | Il y a 5 ans elle m'aurait dit mais moi Ce n'est pas mon rôle d'aller dans toutes les classes, ce n'est pas mon rôle d'aller dans toutes les classes, donc ça évolue. Elle se régule dans son langage sans en prendre. Vous voyez ça comme ça, c'est bien, elle s'est posée, c'est prouvé vraiment pour aller sinon on a pas compté, mais c'est pas très nul encore quand tu es là.   |
| PM | Mais non mais voilà, et ça je le fais. Mais en fait.  |
| S  | Tu pourras pas t'empêcher. Si tu viens voir le jeune dans sa classe, tu regardes d'autres choses. Tu peux donner un petit conseil. C'est plaisant pour toi et pour l'enseignant. Ah ouais, la psymot, elle m'a dit que le crayon, il valait mieux en CP que tous ils le tiennent comme ça?  |
| PM | Oui oui   |
| S  | Ensuite, tu prévois des temps de groupes parce que tu as repéré que tel enfant dans telle classe avait ce besoin, que l'enfant TSA avait ce besoin là, mais dans sa classe tu peux aussi un groupe. Tu peux faire un groupe dans sa classe. Il peut y avoir d'autres enfants qui ont des besoins ou d'autres enfants TSA du dispositif qui ont les mêmes besoins.   |
| PM | Ouais, alors là clairement, il y a Sacha, N possible, mais alors les autres jeunes.   |
| S  | D'accord, ça fait deux sur cinq /PM :ouais/. Donc ok, donc presque la moitié. Les autres? Peut être qu'ils ont des besoins très individuels, très spécifiques. Mais aussi, je le répète, c'est parce qu'on a des profils sur ce Dar qui ne sont pas les bons profils DAR. Certains. Il y a peut être  |

|    |  |
|----|--|
|    | certains pour qui tu peux faire un individuel. C'est pas une interdiction de le faire manuel, c'est plutôt de penser d'abord collectif. Et si ça n'est pas possible ou hyper spécifique, de prévoir des petits temps individuels. Surtout que ceux qui ne peuvent faire que de l'individuel, souvent ils ont un temps d'attention très court. Donc tu ne peux pas prévoir des séances d'une heure et demi. Non, ça va être un quart d'heure. Pourquoi pas te prévoir une ou deux séances individuelles d'un quart d'heure, 20 minutes sur un lundi, enfin ça me semble pas. Ou un tous les quinze jours ou je ne sais pas de changer. Moi je te conseille toujours d'aller vers plutôt que de l'équité, c'est à dire de les prendre tous un quart d'heure une fois par semaine, de prendre un enfant plusieurs fois pour travailler quelque chose la dernière séance, d'avoir l'éduc avec toi.   |
| PM | Oui pour qu'elle généralise ensuite.   |
| S  | Elle elle le refasse tous les jours parce que elle sera toujours là de toute façon. /PM: comme le brossage de dents./ Voilà, elle aura à commencer le brossage de dents quoi. Voilà ce qui est. Cela devrait être les trois quarts de tes interventions. Elles devraient être comme le brossage de dents. Mais à des moments, il y a une éduc qui vient, elle deviendra pas psychomot mais derrière elle doit pouvoir prendre le relais. Tu dois lui expliquer, tu vois je peux pas faire ça à ça, mais toi tu peux tous les jours faire un peu ça ça ça. T'es d'accord? Ouais ok. Donc c'est tous les jours et toi tu vas voir des effets positifs chez le jeune qui en fait auront été enclenchés par toi mais qui seront suivis par l'équipe. Donc on est bien sur ta fonction première qui est d'évaluer les jeunes, de définir des besoins, de définir le ce qu'on peut amener pour remédier. Et un peu de remédiation dans tout ça? Et de transmission à l'équipe puisque toi t'es là que 20 %. Donc il y a cette transmission là, on doit passer par ça. Sinon ta frustration, on va continuer d'être forte et essentielle. |
| PM | Oui, non mais elle sera toujours là ce que j'allais dire rien dans tout les lieux en comme voilà, est ce que ça va être bien aussi hein? /S: tu le sais toi même./ Complètement. Et puis je pense que même le jour où ça sera super calé ici, j'aurais toujours encore envie de faire d'autres choses que je pourrais pas faire. Mais si je suis pas d'accord là dessus, c'est juste que le transfert, après on l'a déjà dit, retransférer en permanence vers l'équipe par exemple, une M, qui a des besoins senso par exemple qui sont plutôt importants, c'est super compliqué. En fait, il faut vraiment un temps où je vois les éduc presque seuls en me disant mais là on se pose et c'est pas juste de l'informel tout. Faut vraiment qu'on formalise un truc.   |
| S  | Et ça peut être tu peux formaliser le lundi matin, t'es en éval avec les enfants. Le lundi après-midi, tu as un quart d'heure avec M, un quart d'heure en indiv avec Na Je crois. Non tu me disais collectif avec Na Tu as un groupe avec N, X et Sacha Hum. Et par contre, avant de partir, t'as un temps formel avec l'éduc référent de M pour lui transmettre ce que tu veux lui transmettre. Et c'est formalisé. Oui, il faut arrêter de faire de l'informel. Ça aussi c'est frustrant de se croiser là. En plus ils t'écoutent pas les éduc quand ils sont eux même dans un truc, toi tu sors de ta séance, mais eux ils sont pris par autre chose, ils sont normalement, ils sont en accompagnement. Ils sont pas dispos. Ça c'est sur il faut   |

|    |  |
|----|--|
|    | formaliser sans attendre 15 jours ou une réunion. Tu vois. Tu peux formaliser un quart d'heure avec un éduc. Sur le temps du repas, tu peux faire une pause et au café dire on prend un moment. Je vous parle de M. On prend un quart d'heure.   |
| CS | Pour le coup, ça glisse. Tout ça, ça glisse alors que ben oui. Ben le repas, il les enseignants. Il y a du monde. Il y a des des entrées. Il y a des enfants./PM : il faut qu'on vienne là en fait parce qu'il y a des choses qu'on peut, ça c'est pas possible./ On s'était aussi dit que c'était possible l'après-midi, après 15H30. On avait imaginé ça en juillet en se disant à 15 H 30 c'est soit un temps avec une éduc qui est plutôt sur une situation parce qu'il y a besoin comme ça d'échanger et puis de donner des observations pour qu'elles généralisent ou sur la prochaine rencontre famille, on y va en binôme parce qu'avec la famille il faut de la guidance ou un enseignant pour ce soit ce temps là, mais qui soit hors de et qui soit formalisé dans on a prévu cette semaine, c'est la jeune M. avec avec M (éduc). Sinon effectivement sur dans dans, dans la CLAR c'est./PM : non ce n'est pas possible./ C'est compliqué. Il y a ce lieu là qui est possible en plus.   |
| S  | Toi, ton emploi du temps, il est fait ?  |
| PM | Il est toujours alors. Tu veux dire, quand je viens, je sais ce que je vais faire./S:Lundi là maintenant ?/ Oui mais mais ça correspond pas à ça. Enfin, j'ai fait en séance, j'ai fait de l'indiv en me disant je vais faire un peu de <i>inaudible</i> avec M., je vais faire un peu de <i>inaudible</i> avec Na aussi. Et euh Sacha, je voulais revoir un petit peu aussi où il en était, faire de l'observation de classe. Là donc je suis parti sur des indiv là, sur le mois de janvier, mais il va falloir je revois tout ça.   |
| S  | Mais non par exemple tu peux te fixer trois lundis où tu es revenu comme tu as fait tes éval, t'as besoin de les voir en classe, t'as besoin de les voir, voir s'ils ont pas grandi. Enfin moi je vois, je les ai pas vu depuis un moment. Je comprends que tu aies besoin de les revoir parce qu'on ne peut pas se dire je prends là où j'en étais, eux ils ont bougé non? Donc c'est normal que tu aies une séance par exemple deux lundis de suite où tu dis à l'équipe, je vais observer les jeunes parce que je sais même plus où ils en sont. Moi j'étais dans mon bureau en train de faire mes éval, mais là il faut que je me remette dedans. Donc tu as deux lundis comme ça, mais ensuite ton emploi du temps d'un lundi, il doit pouvoir alterner entre des groupes, des séances indiv, des temps assez formels d'un quart d'heure, 20 minutes avec un éduc, avec un enseignant. Puis ton ton emploi du temps, tu peux peut être le faire chaque lundi pour le lundi d'après. Je pense que toi tu ne peux pas te faire des emplois du temps à la période. |
| PM | À la période, non? Enfin non, mais par contre à la période parce que la période c'est entre chaque vacances. C'est trop rapide en fait. Si tu as une période de cinq semaines, moi ça va trop vite. En fait j'ai même pas le temps de mettre en place que tu as une absence d'un jeune et tu as une sortie scolaire et j'ai vu le jeune que trois fois en fait. En terme de régularité, c'est très compliqué. Je fonctionne au moins sur deux périodes minimum. En fait sur mon emploi du temps.   |

|           |  |
|-----------|--|
| <b>S</b>  | Et sur deux périodes tu arrives à tenir ton emploi du temps ?  |
| <b>PM</b> | Oui si ça va. Je prévois de voir tel jeune, de faire tel groupe à telle heure. Si ça tient.  |
| <b>S</b>  | Et tu arrives à mesurer l'évolution des jeunes sur les objectifs fixés, des objectifs qui sont fixés sur le PP. Eux, ils sont fixés.   |
| <b>PM</b> | Sur le PP. Mais le PP va à l'année donc.   |
| <b>S</b>  | Mais toi par exemple. Je prends l'exemple concret de la brosse à dents. Si l'objectif de M. ou Na, je ne sais pas. J'imagine que c'est quoi l'objectif ? Par exemple pour la brosse à dents.   |
| <b>PM</b> | Alors M., c'est qu'elle puisse suivre le séquençage. C'est plus éducatif on va partir sur Na N, ça va être qu'il accepte de mettre un truc dans sa bouche. Ça, c'est à qu'il accepte. Qu'il prenne conscience de sa bouche intérieure, les joues, le palet, la langue et toute l'anatomie. Et ensuite, c'est qu'il accepte de mettre différents objets et qu'on trouve l'objet qui lui convient le mieux. Et ensuite il a l'objectif fonctionnel de se brosser les dents et tu veux le séquentiel et ensuite de généraliser à la maison alors qu'on a plein de <i>inaudible</i> .  |
| <b>S</b>  | Là on a le nécessaire de psychomotricité au départ sur tout ce qui est psychomoteur. Et ensuite tu vas transférer comme c'est ok je vois bien, il y avait l'éduc avec toi.   |
| <b>PM</b> | Oui ça en fait des filles elles le font après tous les jours. Ah ben voilà, il y a en fait le passage aux toilettes de Na aussi. Puis là je vais gérer l'évolution.  |
| <b>S</b>  | J'ai vu Na avec une brosse à picots dans la bouche et ça avait l'air d'aller.  |
| <b>PM</b> | Et là oui, ça va bien. Oui non mais l'évolution, on la voit direct. Le passage aux toilettes de Na. On est repassé par les petites toilettes, on est repassé aux grandes. Il y a eu l'adaptateur, enfin on. J'essaye de prendre aussi le travail de posture même si c'est plus ergo, mais voilà, comme il n'y en a pas. Voilà. Après tu vois par exemple Na, il y a aussi tout un travail de conscience corporelle prendre conscience de son corps, de la régulation de son tonus, de comment je pousse, comment je et une notion de bien être aussi au niveau de tout ce qui est digestif. C'est aussi par la gastro PED en fait qui conseille aussi de travailler tout ça. Et du coup on est en train de travailler les massages du ventre pour que lui se le fasse parce qu'en plus, il en train de grandir donc on ne peut pas intervenir direct sur son corps, ce n'est pas terrible. Mais là en termes de saisir l'évolution, évaluer cliniquement, c'est un truc qui va prendre beaucoup plus de temps parce qu'on est sur la grosse difficulté de Na et c'est moins évaluable, c'est moins, c'est moins concret, on va pas dire. Ok, il arrive à mettre son pouce là pour travailler ses viscères et hop, c'est déjà mieux./ <b>CS</b> : il y a déjà une évolution entre le passage petites toilettes, grandes toilettes./ Là oui fonctionnellement. |
| <b>S</b>  | Est ce qu'il arrive à se masser? C'est, est ce que, par exemple, il a moins de constipation?   |

|    |   |
|----|---|
| PM | Oui voilà, mais en fait c'est pas un truc qui va être concret sur deux périodes. Tu penses que si ?   |
| S  | Dans sa routine du matin, il faut qu'il s'habille et qu'il se masse. Dans sa routine du soir.   |
| PM | On en est pas du tout à le généraliser comme ça dans sa routine du matin. Du tout. Du tout.   |
| S  | On pourrait, on pourrait. Ici, il apprend les gestes et comme se brosser les dents, se brosser les dents, là il la prend avec toi. Après il va reproduire tous les midis avec l'éduc. Ce qu'on vise, c'est qu'il le fasse le soir chez lui, à domicile, avant, avant de dormir. Et c'est ça qu'on vise. Qu'il le fasse.   |
| PM | Oui, c'est clair, Oui oui   |
| S  | Donc le massage, c'est pareil. Ce qu'on vise, c'est qu'il apprenne les gestes avec toi qui reproduisent un peu tous les jours à l'école, mais que ça rentre dans une routine de l'école. Ça peut être tous les matins la pause de la récré, il se fait son petit massage avant de sortir/CS : sur un temps repéré./ ou tous les midis avant de passer à table, il se fait son petit massage et on lui dit. On lui explique que c'est pour faire de la place dans le ventre, pour que les aliments descendent bien. J'en sais rien moi./PM:Hum./ Il faut penser à comment on l'installe, comment est-ce que les gestes que tu apprends aux enfants, comment on l'installe sur un long terme dans une autonomie? /PM :Hum hum Ce qu'on vise, c'est que d'ici la fin de l'année. C'est pour ça que des fois t'as le droit d'avoir des objectifs très court terme. Dans trois séances, je veux qu'il accepte la brosse à dents à picot dans sa bouche. Je prends quoi là? Et par contre dans six mois ou dans trois, quatre cinq mois là, à la fin de l'année scolaire, moi je veux que tous les matins, tous les midis avant d'aller chercher son plateau, il se fasse un petit massage 30 40 secondes. Et Na, tu lui mets un saladier et il se massera le ventre./PM : oui oui /La très très routine. Oui, c'est clair, toi, c'est. Ton truc, Tu ne vas pas travailler ça. C'est normal que cet objectif là prenne plus de temps qu'un autre. /PM :Oui. Bon ok./ Faut que tu arrives à opérationnaliser tes objectifs. Tu vises loin, tu vises le bien être de la personne. /PM :Oui, j'ai dit./Après c'est juste une question de cap. Qu'est ce que tu vises cette année et qu'est ce que tu vises cette période? Parce que c'est ça qui est frustrant. /PM : à l'année, au semestre, ça va, la période, c'est chaud./ Ben si. La sous étape, c'est que tu voudrais qu'ils comprennent dans quel sens on masse par exemple Oui, veut des aiguilles, ça pourrait être ça la première étape qui compte. Qu'il arrête de se planter dans le sens ou qu'ils accepte déjà de poser ses mains. Peut être qu'on lui montre, je ne sais pas moi. Il y a toujours des sous étapes, tu vois? |
| PM | Il faut que je les formalise surtout. Ok.   |
| S  | Est ce que ça t'arrive à le formuler? Formaliser justement avec toi, avec les autres? Tu arrives à expliciter ce que tu travailles, ce que tu vises ?   |
|    | Oui, mais de manière informelle en fait. Beaucoup d'informel. Oui, c'est clair. Oui, mais de manière informelle. Et puis en fait, faut qu'on, faut  |

|    |  |
|----|--|
|    | qu'on formalise des temps d'échange. Parce qu'en fait, il n'y a que des réunions tous les quinze jours. En fait les réunions, ça. On ne parle pas en fait des objectifs purs. On va parler des événements familiaux, on va parler des événements de l'école, mais en fait, on ne travaille pas, on ne parle pas du travail sur ces réunions là, du travail en direct du jeune.   |
| CS | Ben oui oui parce que là, dans le contexte équipe, avec toutes les informations qu'on a à traiter de par les grosses situations qu'on a eu Et à Lo, ça a beaucoup embolisé... Mais on devrait, on devrait pouvoir, sur une réunion de 2 h sur chaque enfant, pouvoir se dire ah là il y a ça ou après, c'est pas forcément en réu. Pour moi c'est aussi des temps sur le lundi, les paramed psycho et psychomot, vous êtes là en appui de l'équipe, ça veut dire qu'il y a du temps. Les filles elles peuvent, en plus aujourd'hui avec cinq enfants, elles peuvent se dégager chacune, se dire ben voilà, là E1 elle n'est pas l'après-midi, hop, elle est avec vous pour pouvoir vraiment affiner puis se redire les objectifs, c'est que c'est fait. Je pense que quand vous dites c'est pas formalisé. Oui, effectivement, Na par exemple sur la posture, vous avez exactement dit ce que vous avez redit là, mais vous l'avez dit en fin de réunion en partant peut être que c'est mieux d'être. C'est pas peut être c'est même c'est mieux que ce soit un temps formalisé avec E1.Enfin. |
| S  | Puis ça, ça crée pas un bon sentiment pour toi de partir là, de leur donner une info. Tu ne sais pas ce qu'elles vont en faire pas en faire les éduc.  |
| PM | Hum. Oui. Ça va, (inaudible) ça va, mais sinon c'est même pour elle. Mais on fait vachement de trucs en informel. Concrètement, mais c'est ok, ça fait appel à l'informel, Tu l'as bien tous les échanges sur. Par exemple, M. (educ) m'a  |
| S  | Mais qu'est-ce que tu appelles informel ?/PM : Tous les échanges.../ Parce qu'en fait, vous êtes sur votre temps de travail.   |
| CS | C'est pas informel parce que informel, c'est à la pause du midi, à la pause du midi, ça c'est de l'informel où effectivement. Par contre une.  |
| PL | En fait on se met, on est entre deux portes quoi. Ben E2 est en train de s'occuper d'un tel.   |
| PM | Et tu sais, je pense que là c'est ta responsabilité de paramed de dire attends, il faut que je te parle de Nadeux minutes. Là, la référente, c'est toi. Viens, on va se poser un quart d'heure dans la salle à côté ou ici ou je ne sais pas où, mais faut que je te parle. En plus ça donne de la valeur à ton travail. Faut que je te parle de Na, de l'évolution. Il faut que je te parle de ce qu'il faut que tu fasses tous les jours. Qu'est ce que tu en penses? Tu peux mettre ça en place tous les midis? Est ce que ? Là, c'est formel. Un quart d'heure, dix minutes. Ça se trouve même des fois cinq minutes. Mais c'est formel, vous êtes sans bruit. Vous vous posez cinq dix minutes pour expliquer comment tu le fais.   |
| CS | Ça aujourd'hui...  |
| S  | Je pense que cela ne viendra pas d'elles. Elles se disent tout le temps, les éduc et surtout les DAR, c'est pareil, les parameds sont là aujourd'hui.  |

|    |   |
|----|---|
|    | On ne les emmerde pas trop. Elles ont beaucoup de boulot et si elles ont le temps, elles nous diront un peu./PM : Hum hum./ Donc si ce n'est pas toi, alors toi tu dis bon ben j'espère qu'elles sont pas trop prises, je vais. Sauf qu'en fait je veux et faut que ça parte de toi.  |
| CS | Et en plus si ça part de vous, c'est...Pardon, je mets deux choses en même temps. Dans la programmation de la journée, je trouve pertinent que d'une séance à une autre que le lundi, le lundi soir, vous gardez le petit quart d'heure avant de partir en se disant la semaine prochaine, je viens le matin, j'ai telle et telle hop, hop, 15H30, M.(éducateur), la semaine prochaine, est ce qu'on peut faire un point sur M. (élève)? Ça veut dire que M. (educ), elle, dans sa journée du lundi d'après, elle sait déjà que vous vous êtes extraits de là où il y a du mouvement... Si ce n'est pas cette marge là, c'est la marge de l'écrit. Il faut se créer des espaces. Parce qu'aujourd'hui la découpe de la journée ?  |
| PM | Il n'y a pas d'écrit, Non, c'est clair, vous voyez.   |
| CS | Il n'y a pas d'écrit, puis il n'y a pas de temps posé.  |
| PM | Ah bah oui oui. Ben oui.  |
| S  | Mais tu vois, ça, ça part d'un bon sentiment. Parce que, toi, t'as toujours eu ça en toi. T'as envie de bien faire avec les enfants et tu sais très bien le bénéfice de jouer en équipe, de travailler en équipe. Sauf que dans ton travail au quotidien, tu te laisses pas le temps pour le travail en équipe. Tu enchaînes les enfants./PM : Hum hum./ Et c'est en contradiction avec toi même, parce que tu sais que le travail d'équipe porte ses fruits. Donc faut que tu réserve des créneaux, c'est pas perdre du temps avec les enfants tu vois. Tu as commencé, on a commencé cette réunion là ensemble. Tu as commencé par dire mais moi j'aimerais voir plus d'enfants, avoir plus de temps pour voir les enfants, parce qu'ils ont plusieurs besoins. Je travaille ça, mais il y aurait douze trucs à travailler. Mais si tu vas dans une classe ordinaire et tu vas voir l'enfant TSA mais les autres ils ont plein de trucs à travailler aussi./PM : Oui non c'est clair./ C'est pas un temps plein qu'il faut, c'est dix temps pleins. C'est ça qu'il faut dans une école, ce serait génial. Comment réussir à trouver cet équilibre entre les deux? C'est si tu gardes un temps pour parler de ce que tu travailles à l'équipe. |
| CS | Bon, et ça, ça enlèvera aussi la frustration ou les points de tension. Là dernièrement sur mars, le PP, M. (educ), elle a écrit les objectifs. Elle est prête à présenter la famille parce que s'il y avait un temps entre vous. Voilà, ça permet d'enlever ça, de se dire ah bah oui, ok, on a formalisé ensemble le PP. C'est M. qui va aller le présenter, mais on a bossé avant enfin.  |
| PM | Mmm. Oui ok.  |
| S  | Qu'est ce que tu retiens toi de tout ce qu'on vient de te dire ?  |
| PM | Euh ben il faut formaliser avec les éduc, que j'en fasse moins qu'avant. Ouais, moi, c'est comme ça que je le vis. Et que je fasse par période les  |

|    |   |
|----|---|
|    | objectifs ou plus en fait que je détaille plus ce que j'ai dans la tête sur du papier. J'ai rien de nouveau à créer en fait. Tout est dans la tête quoi. Enfin. Sacha a rien qui me paraît. J'ai pas des trucs à sortir de nulle part. Enfin, tout est en fait le fil conducteur, moi je l'ai. Je pensais que L. et M. l'avaient plus. J'ai bien repéré par exemple avec J. par exemple, qui arrivait dans le dispositif. Bah ça, ça ne marche pas en fait. Ce n'est instinctif du coup de travailler ensemble. Mais peut être aussi parce que je ne prends pas le temps de me poser et d'expliquer puis.   |
| S  | Puis ça fait partie de ton rôle de montrer aussi quel apport y'a. Tu te rends compte? C'est tu arrives à ça, à être plus explicite sur ton emploi du temps, plus explicite sur les sous objectifs? Tu mets en valeur le rôle du psychomot sur le DAR en général parce que là toi tu dis très bien, tout est dans ta tête et on voit les gamins progresser donc on sait que tu bosses mais, je veux dire si demain tu dois t'absenter, est ce que un psymot qui devrait te remplacer saurait ce qu'il a à faire ? Lundi après lundi, le lundi d'après?   |
| PM | Oui quand même, j'espère. Mais par contre moi je le dis, je ne suis pas irremplaçable. Je me dis demain un psymot qui arrive là. Je me dis. Moi j'ai l'expérience du dispositif avec tous les questionnements, l'évolution, les réajustements et les changements d'éduc ce qui fait que les gens ont apporté des choses différentes quand même.   |
| CS | Je vais prendre la perche puisqu'on est lancé. Nous on va formaliser les temps comme si n'importe quelle psychomot pouvait vous remplacer et vous, vous allez vous ancrer dans cette organisation. Oui, vous voyez bien que ce n'est pas lié que à. Il y a aussi comment on le fait vivre. Et moi je me dis en fait Marion, le bénéfice on en a parlé, c'est pas de la compétence professionnelle qui est à interroger. C'est quel bénéfice on peut avoir à formaliser du temps d'échange avec l'éducateur, avec l'enseignant, avec la famille? Parce que c'est votre regard en fait qui est attendu. /PM :Hmm/ J crois qu'il y a de ça aussi. Ce n'est pas forcément du en direct face à face. Ok, avant les vacances de février, on organise une journée. |
| PM | Les vacances de février c'est dans 15 jours. Oui oui tout est jouable.  |
| CS | Pour voir sinon jusqu'en avril l'organisation est telle que jusqu'en avril, il n'y a pas un blanc.  |
| PM | Oui non mais là je vais. Je vais revoir ça. Ca je le fais quand même. Je réajuste.  |
| CS | On a réunion le lundi treize pour pouvoir se rebaser de ça.   |
| PM | Ouais. Très bien /S : Et d'autres choses ?/ Non, non. Après je pense que là c'est un truc qui revient souvent quand même. <i>(inaudible)</i>  |
| S  | Ça part toujours d'un sentiment de vouloir faire plus pour les enfants. Donc ça, tant que t'es là-dessus. Le <i>(sessad)</i> a recruté la bonne psychomot.  |
| CS | Ça c'est sûr, faut pas la lâcher là.  |

|    |  |
|----|--|
| PM | Après je pense qu'aussi je me sentais assez prise par toute l'instabilité de l'équipe, ça c'est clair. Educ, le manque d'appui psycho, enfin moi je le vois. En fait j'ai du mal à... Alors peut être que moi aussi je me pose pas, je sais que je suis speed, je suis peut être pas assez à dispo, j'en sais rien. Et les profils lourds, lourds dans l'idée, il y a quand même au niveau psychomot quand même, il y a vachement besoin ( <i>inaudible</i> )  |
| CS | Non mais c'est trois aspects. Oui, c'est ce qu'on a évoqué avant l'instabilité de l'équipe. Entre les allers et venues, les départs, les arrivées. Comment reconstituent avec chaque profil, avec chaque compétence. Voilà l'apport en psycho. Et puis les situations des enfants soit qui y sont, qui? Au départ, on n'a peut être pas été en adéquation avec vraiment le dispositif. En tout cas on continue à les accompagner et on va aller jusqu'au bout. Et où les enfants qui ont évolué parce que c'est aussi un peu un pari au départ. Et puis parfois on se dit. Le S. quand on l'a accueilli, voilà. Mais je trouve a été très clair dès le début pour S cela en disant ben voilà, c'est bon, si tant mieux si on peut correspondre, c'est à un moment donné, il y a une réorientation à faire, on le fera savoir, il faut qu'on puisse.  |
| PM | Mais euh mais je pense qu'il y a un peu tout ça, mais euh forcément l'équipe elle bouge, donc moi ça m'oblige à bouger aussi. Le dispositif il est vachement porté par les educ. Je pense qu'à moi avec mes questions qui font toujours partie de moi, je pense que de temps en temps les mouvements viennent me tacler en fait de temps en temps. Donc voilà.   |
| S  | Oui oui, c'est sûr, ça vient requestionner le sens même de la façon d'intervenir et le sens des interventions.   |
| CS | Oui oui, c'est ça, faut redéfinir enfin. Puis tous les éduc ont pas forcément un vécu psychomot donc faut redéfinir ce qu'est la psychomot, ce qu'est l'ergo. Pourquoi c'est pas de l'ergo, c'est pas ça? Enfin il y a tout ça qui est autour. Ben là, les./CS:les educs, les enseignants./ Ben ça je ne suis pas trop en lien avec les enseignants. C'est l'avantage.   |
| ?  | <i>Inaudible</i>   |
| S  | Là je rajoute une troisième couche aux missions. Mais parce que je pense que toi tu y voyais beaucoup de sens au fait d'intervenir auprès des enseignants, c'était quelque chose qui dans ce dispositif et c'est pas parce que tu es là un jour par semaine que tu ne peux pas faire ça. Par exemple, tu pourrais te prévoir et ça a déjà été fait sur des DAR et ça porte vraiment ses fruits. Pas une fois par mois, ce qui fait quand même pas mal sur toute l'année. Tu prévois un petit temps ou tu vas dans une classe par exemple les CP? Pour la tenue de crayon, ça tout à l'heure, tu vois ça avec l'enseignante. Du coup ça te laisse un mois à toi pour préparer un peu un truc et tu expliques aux élèves comment tenir les crayons. Et du coup l'enseignante elle entend et son rôle, ça va être de refaire tous les ans après ça. Donc tu auras quand même ce bénéfice classe, bénéfice école. Pas forcément TSA et une fois par mois. 1 h ça peut aussi te donner un peu d'air et de sens à tes interventions dans l'esprit école ou quoi? Parce que c'est quand même. |

|    |   |
|----|---|
| PM | Détacher les jeunes du dispositif quoi.   |
| S  | Oui, avec des thématiques CP, des thématiques CM1, des thématiques. Faire une liste, un peu de ce que toi tu pourrais travailler en termes accessibles. Parce que des fois on avait discuté avec une ortho et une psycho justement qui avait fait ça, elle avait fait une liste, on comprenait rien à ce qu'elle voulait bosser. Mais oui, je disais ça donne pas envie ton autre truc. Et donc. Parler en termes simples de ce que tu pouvais apporter. Pratico pratique faire un atelier en classe. |
| PM | Oui, voilà, ça je le fais au détour des classes en fait à formel, hein. Ouais. Informel   |
| S  | C'est ça. Ce serait bien de dire écoute, j'ai pensé : Est ce que tu voudrais que je fasse un petit atelier dans ta classe de grande section de maternelle sur la façon de tenir un stylo pour écrire mieux, écrire plus vite et pour écrire mieux et plus? Sans avoir mal au poignet, J'en sais rien. Et ça, ça va faire du bien à tout le monde et à la classe, aux élèves, à toi aussi d'avoir cette relation école.  |
| CS | Ça, ça se construit aussi en lien avec l'école, mais aussi en parallèle l'instabilité de l'école et enfin de la direction aussi de l'école. Ça c'est des choses qui au début de l'année, il faut qu'on puisse le ré initier. Une nouvelle équipe d'enseignants? Cette année, il y a eu la possibilité de faire la <i>inaudible</i> , mais d'accentuer davantage ça en disant, il a fallu qu'on reprécise bien la mission de chacun, refaire. Et ça, ça va, ça va aussi s'affiner.                     |
| PM | Oui, et puis je vois bien les enseignants qui sont là depuis le début, enfin elles peuvent interpellé où je peux, ça fonctionne. Et. Et? Et E ?.  |
| S  | Je pense qu'elle n'ose pas et en plus, elle ne doit pas bien comprendre. Elle a eu trop d'info elle depuis le début de l'année pour saisir ce qu'est la psychomot.  |
| PM | C'est pour ça, je vois bien la différence et le bénéfice du coup de l'avoir fait avec certains enseignants les autres années qui maintenant viennent, c'est clair. Bien, on voit bien que sur la posture. ( <i>inaudible</i> )  |
| PM | Mmmm. Ok. Très bien. Pffffff. Très bien. Très bien. Ben ouais je vais essayer de mettre tout ça en place tranquillement. /CS: on verra d'ici ce soir./. Oui bah je pense que la semaine prochaine déjà. Mais ouais non mais non mais je vais essayer de pas revenir avec la même question dans deux ans. Ce serait bien qu'elles soient nouvelles mes questions. Mais c'est peut être pas les mêmes. Ça s'affine je pense.  |
| S  | Non, c'est pas la même. Des choses qui reviennent, mais pour les raisons énoncées. Enfin tu as une bonne analyse de ton poste, de toi même. Tu as beaucoup d'humour sur qui tu es et ça c'est important. Tu sais, quand les gens qui se posent des questions soient aussi normal? On est dans des postes où on travaille avec de l'humain.  |
| CS | Et puis avec si je peux me permettre les différentes casquettes. <i>Inaudible</i> . C'est pour ça que j'en rigole aussi et je me permets. Oui, mais dans le   |

|    |  |
|----|--|
|    | sens où aussi sur l'ensemble de tous les postes, avec toujours le même sens que vous mettez parce que c'est la priorité pour les enfants et tous les besoins. Et avec la question de bien sûr, il y aura de toute façon de la frustration parce que mais ça c'est pour tous nos postes et après c'est comment on le fait ensemble et vraiment, enfin je trouve que c'est important que par contre que dans l'équipe, quand on a ce travail à faire, que ce soit aussi soutenu par l'équipe. Ben oui on sait. Enfin la psychomot, elle pourrait faire trois trois temps pleins ici. Donc que ce ne soit pas l'équipe qui interroge ça, je trouve que c'est toujours difficile quand en fait la dernière fois l'exemple avec le projet personnalisé. |
| PM | En fait, c'est que j'ai pris peur parce que quand on voit qu'une éduc elle fait les objectifs psycho. Moi je me dis ouais il est hors de question qu'on en fasse mes objectifs psychomot. D'ailleurs peut être que c'est trop de maîtrise de ma part, j'en sais rien. Mais moi je veux pas. Et sauf qu'en fait le train va très vite et très très vite. Et j'aime pas ne pas être dans le train. /CS : Là vous avez été déstabilisé. Ce n'est pas ça notre travail d'équipe de mon point de vue à moi./ Et puis ça fond, ça permet de réajuster. /PM : On parle très sérieusement mais de manière oui voilà/ En rien l'équipe vous renvoie que   |
| S  | La psycho aurait tenu sa place. M n'aurait pas écrit ses objectifs.  |
| PM | Mais là où je voudrais avoir un appui sur une autre personne satellite, c'est vrai que je ne l'ai pas non plus. Enfin, et j'ai jamais eu une finale, donc il y a peut être un truc d'isolement qui se crée aussi des fois qui. Voilà. Mais passons. Voilà. Bon. Merci.   |

## Réunion du conseil des maîtres

*Seul le début de la réunion du conseil des maîtres a été retranscrit. En effet, très rapidement les échanges étaient informels et ne portaient pas sur l'organisation de l'école.*

|     |   |
|-----|---|
| D   | L'objectif serait de voir si le projet de renforcement global rentrerait dans ce qu'on a écrit dans le projet d'école. On voit comment on va faire. On va voir si tout le monde est OK. |
| Ens | La maman de Sacha. C'est pour <i>ens</i> .  |
| Ens | Elle est peut-être en APC.  |
| Ens | Je ne pense pas qu'elle fasse APC. C'est la maman qui est perdue.   |

|      |   |
|------|---|
| D    | Donc établir des règles communes de vie de classe, des déplacements à l'intérieur de l'école. C'est bien ce dont on a parlé lundi soir ( <i>lors de la réunion de supervision</i> ). On a écrit noir sur blanc. Harmoniser les attitudes et les réponses des adultes. On l'a écrit noir sur blanc. Harmoniser les règles de vie.  |
| Ens  | C'est bien ce qu'elle nous a présenté. Et même en direction des familles.   |
| D    | Harmoniser les règles de vie. Donc ça rentre bien dedans  |
| Ens  | Dans les améliorations attendues : avoir des réponses plus adaptées en lien avec ses émotions et permettant à chacun de s'exprimer. Ça globalement je pense que c'est l'autorégulation dans les grandes lignes.   |
| D    | Du point de vue du projet d'école, le renforcement global il serait pertinent et justifié. On sait que cela va demander beaucoup de travail et de motivation. Savoir si tout le monde est OK pour partir là-dessus. On commence à travailler cette année. Cela ne se terminera pas cette année bien-sur. On a du coup jusqu'à fin juin pour définir les écarts et les valeurs de l'école. Voilà ce qu'on a à faire jusqu'à la fin de l'année scolaire.  |
| ESD  | Sauf que là, on a mis formaliser des temps d'échange plus réguliers.  |
| D    | Il faudra du temps. Tous les 15 jours. Alors c'est ce qu'on fait un peu à peu près avec le conseil des maîtres. Tous les 15 jours. Mais cela va demander un temps à chaque fois en conseil des maitres spécifiquement sur le renfo global.  |
| Ens  | On peut déjà définir ce qu'on met derrière les mots dans ce qu'il y a de mineur ou ce qu'il y a de majeur. C'est le comportement : fait mineur, fait majeur.  |
| Ens  | Les conflits. Non   |
| Ens1 | Non ce n'est pas les conflits. C'est les comportements : fait majeur et fait mineur.  |
| D    | En fait, il faudrait. Il faut qu'on se fasse ce soir un calendrier des temps. Ce soir, on définit des temps où l'on parle de ça et pas d'autres choses. On sait très bien que si on loupe plein de trucs. Oh renfo global ! Putain ! Il faut mettre des dates. Est-ce que tout le monde est partant pour que le renfo fasse partie de l'identité de l'école. Je pense que <i>Ens (absente)</i> était partante même si elle manque. Et qu'on inscrive cette histoire de blason, moi cela me plaît beaucoup. Je ne sais pas ce que vous en pensez mais moi, quand elle a parlé de blason. Cela peut être sympa. L'idée est belle. Moi cela me botte bien en tout cas. Je suis sûre que ça va te plaire. |
| Ens1 | Je suis partante mais je suis sûre de ne pas avoir l'énergie pour le faire.   |
| D    | Tu es partante quand même ?   |

|             |   |
|-------------|---|
| <b>Ens1</b> | Ben je n'ai pas le choix de toute façon.  |
| <b>D</b>    | Ens t'es partante. On a l'enregistrement donc c'est bon.  |
| <b>D</b>    | On fait un calendrier du coup ? On fait un calendrier. Après je ne sais pas si on est disponible à réfléchir tout de suite. C'est un peu dur ce soir. Moi ce qui m'inquiète un peu, c'est les temps où les soirs on est lessivé et je ne trouve pas ça hyper efficace pour réfléchir sur un projet aussi immense. Je ne sais pas ce qu'on peut faire de ça. |
| <b>Ens</b>  | Un mercredi   |
| <b>D</b>    | Si tu mets un mercredi, il ne faut pas qu'il y ait de constellations. C'est ça aussi qui embête tout le monde.  |
| <b>Ens</b>  | Les constellations ce sont les animations pédagogiques classiques   |
| <b>E</b>    | Est-ce que c'est efficace de travailler sur un temps de midi ?  |
| <b>D</b>    | Je trouve ça plus efficace que le soir.   |
| <b>Ens</b>  | C'est plus efficace que le soir.  |
| <b>Ens</b>  | Moi c'est non. Je veux ma pause le midi.  |
| <b>D</b>    | Oui et puis c'est un temps de correction.   |
| <b>Ens</b>  | Moi perso je ne suis pas hyper pour le mercredi.  |
| <b>ESD</b>  | Sinon il faut une garderie. Il y a pas le choix. Après on a du café, on a tout.   |
| <b>D</b>    | Après s'il y a un resto à la clé, cela peut peut-être motiver   |
|             | <i>Discussion informelle</i>  |
| <b>D</b>    | Alors le soir. Quel jour ?  |
| <b>E</b>    | Il faudrait alterner parce que du coup comment on fait pour les conseils des maitres.   |
| <b>Ens</b>  | Moi le jeudi, ça me va bien.  |
| <b>Ens</b>  | Il faut alterner une fois le mardi, une fois le jeudi.  |
| <b>Ens</b>  | Moi perso, le vendredi cela me dérange pas. Bon je vais me faire taper. Par contre le lundi, c'est plus compliqué.  |
| <b>D</b>    | Du coup c'est mardi ou jeudi. Ouais ok  |

|     |   |
|-----|---|
| Ens | Après c'est 1H quoi. 17H-18H.   |
| D   | Après l'idée c'est d'être efficace pendant 1H après ce sera à réguler quoi. On reprend le mardi 7 alors peut-être pas dès la première semaine vu qu'il y a supervision. |
| Ens | Le mardi 7, c'est les temps d'intervention en classe avec la supervision. C'est le matin ou l'après-midi. On sait pas ?   |
| D   | Euh on sait pas. Nous c'est l'après-midi.   |
| Ens | Le 7 nous, c'est le matin parce que   |
| Ens | C'est ça. Cycle 2.  |
| Ens | Oui cycle 3, on est sur l'après-midi.   |
| D   | Elle sera là et nous on aura une séance à faire dans la classe.   |
| Ens | De toute façon, c'est un debrief avec S le soir   |
| Ens | Oui sur les 3H, il y a un temps de debrief  |
| Ens | Donc conseil des maitres 17H-18H. Il faut mettre en place le renfo global   |
| D   | Alors c'est quoi les étapes pour mettre en place le renfo global ?  |
| Ens | C'est ce qu'elle disait là, il faut se mettre d'accord sur les faits mineurs et les faits majeurs. Il faudrait affiner.   |
| D   | Ce n'est pas sur les valeurs qu'il y avait des trucs. Alors une réunion le vendredi soir ? Si il faudrait faire une réunion après.                                      |
| E   | Après on peut lui demander. Elle doit être à <i>autre école avec DAR</i> le jeudi.  |
|     | <i>Passage inaudible</i>  |
| D   | Est-ce qu'on fait une réunion avant de la voir pour lui dire là où on en est ? Ou est-ce qu'on en fait une juste après ?  |
|     | <i>Inaudible</i>  |
| D   | On en met une juste avant de la voir.   |
| Ens | On peut mettre le jeudi 23. Avec un peu de chance si elle est sur le <i>département</i> et qu'elle veut bien switcher.  |
| D   | Ce serait bien. Le 23.  |
| Ens | Après il faut penser à mettre d'autres conseils des maîtres   |

|            |   |
|------------|---|
|            | <i>Inaudible</i>  |
| <b>D</b>   | Il faut voir pour les spectacles de fin d'année. Ah oui si, vous avez des devoirs pour vos vacances : chercher où vous voulez aller en sortie. Il faudra faire les demandes en mars. Il faudrait qu'on y réfléchisse aussi. |
|            | <i>Inaudible</i>  |
| <b>D</b>   | Ce sont vos devoirs pour les vacances. Chaque année de nouvelles idées et des réservations s'il y a à faire.  |
| <b>Ens</b> | Je fais toujours la même chose. Mais il y a aussi les prix, si c'est trop cher.   |
| <b>D</b>   | C'est pour ça qu'il faut s'y mettre maintenant. Réservation de devis  |
| <b>Ens</b> | Devis de réservation.   |
| <b>D</b>   | Il faut faire ça. Le jeudi 23. Ensuite, c'était pour mars. Où est-ce qu'on en est. Allez la dernière semaine, une fois qu'on sera bien claqué. Le 12 avril.   |
| <b>Ens</b> | Le lundi, c'est férié   |
| <b>D</b>   | Ah ! Il y a ens qui arrive. Est-ce que tu es d'accord pour faire du renfo global ?  |
| <b>Ens</b> | Ouais c'est bon.  |
|            | <i>Inaudible</i>  |
| <b>D</b>   | On met le 4 avril du coup. Après il y a les vacances. Vous avez plein de lundi qui saute. Le 10, le premier, le 29. Mais il y a 4 lundi. Donc on est rendu où un jeudi. Jeudi 11, 4.  |
|            | <i>Inaudible. Organisation du calendrier du conseil des maîtres.</i>  |
|            |   |
| <b>D</b>   | Alors maintenant comment on décortique le truc ? Le premier c'est de définir les machins mineurs et les faits majeurs. Il faudra qu'on s'aide de son schéma ou que S nous l'envoie. On aurait pu commencer ce soir.         |
| <b>Ens</b> | Il faut que ce soit les mêmes choses dans toutes les classes. En terme de fonctionnement et en terme d'attente.   |
| <b>D</b>   | Cela va peut-être nous prendre plusieurs séances. Je n'ai jamais fait ça.   |
| <b>Ens</b> | Il faut prendre une liste de faits. Quand c'est un fait mineur quelle est la réponse ? Quand c'est un fait majeur quelle est la réponse ?   |

|     |   |
|-----|---|
| D   | Il y en avait trois même.   |
| ESD | En fait il y avait mineur, majeur et deux autres. Je cherche.   |
| Ens | Il faut se mettre d'accord sur le classement et en deuxième se mettre d'accord sur les réponses.  |
| D   | Peut-être que cela prendra trois séances.   |
| Ens | Il y a des typologies de réponses où tu pourras associer fait mineur et fait majeur. Selon la nature du fait, la réponse n'est pas la même. |
| D   | Une fois qu'on a fait ça, c'est quoi l'étape d'après ?  |
| Ens | Là on va pouvoir dire à S1 qu'on se lance puisqu'elle puisse nous aider à organiser et à programmer. Trier et avoir une idée de réponse.    |
| E   | On peut la contacter maintenant et qu'elle nous donne.  |
| Ens | On peut faire une sorte de présentation et un arbre décisionnel sur la situation.   |
| ESD | On peut faire des réunions en visio avec elle.  |
| D   | Si on a besoin on peut la solliciter pour faire les réunions avec elle en visio. On lui prend une pizza aussi.                              |
|     | <i>Inaudible</i>  |
| ESD | Il faut passer par le service médico-social. C'est le service médico-social qui paye S1.  |
| Ens | Voilà, on ne va pas faire quelque chose de plus ce soir.  |
| D   | Je ne voyais pas ce qu'on pouvait faire de plus ce soir.  |
|     | <i>Discussions informelles</i>  |

## Partie II Les entretiens semi-directifs

### Entretien avec la directrice (D)

|    |  |
|----|--|
| CH | Donc, est-ce que je peux te demander de te présenter, de donner ta date d'arrivée, ta formation. Voilà, dans un premier temps.   |
| D  | Donc D, je suis la directrice de l'école ( <i>nom de l'école</i> ) depuis septembre 2022. Heuu ma formation universitaire ?  |
| CH | Oui voilà, donc professeur des écoles, voilà   |
| D  | Oui heu, je peux te donner mon parcours avant si ça t'intéresse ?  |
| CH | Non non juste voilà  |
| D  | Donc oui. Je suis professeur des écoles depuis 2014. Heuu Cette année c'est mon premier poste, mon premier poste fixe . J'ai eu plusieurs postes avant en tant que remplaçante, en tant que titulaire d'une classe, j'ai aussi fait une année en Ulis. |
| CH | D'accord   |
| D  | Heu, spécialisée en trouble de la fonction visuelle.   |
| CH | d'accord   |
| D  | J'ai dû apprendre le braille. Et c'est super intéressant.  |
| CH | J'imagine  |
| D  | Donc j'avais déjà un petit pied dans le handicap. Donc heu c'est pour ça que le DAR m'a beaucoup intéressée. Mais je suis en train de court-circuiter les questions suivantes je pense.  |
| CH | Non, pas du tout, pas du tout. Vas y   |
| D  | Rire. Je connaissais déjà le DAR parce que j'étais remplaçante rattachée à cette école l'année ou le DAR s'est installé en test. En 2018   |
| CH | d'accord   |
| D  | Mais j'ai pas eu l'occasion de le voir s'installer vraiment parce que en fait je suis partie en remplacement à l'année.  |
| CH | D'accord, ok.  |
| D  | Donc c'était le grand mystère en arrivant ici. Je connaissais vraiment pas.  |
| CH | Mais du coup tu étais quand même au courant en arrivant qu'il y avait un DAR quand tu es arrivée ici   |
| D  | Oui je le savais, c'est ça   |
| CH | Ce qui n'était pas le cas de ton prédécesseur je crois   |

|    |   |
|----|---|
| D  | Non   |
| CH | Qui lui n'était pas au courant en arrivant  |
| D  | Non car ça n'apparaît pas au mouvement  |
| CH | Donc lui il n'a fait qu'une année, c'est ça ?   |
| D  | Bah, il n'est resté qu'une année, il a fait un jour en fait hein, il a fait, je sais pas si il a fait la pré rentrée. Je sais même pas.   |
| CH | Ha oui il est parti tout de suite   |
| D  | Oui il est parti tout de suite  |
| CH | Ha oui d'accord ok  |
| D  | C'est Ens3 qui a pris la direction  |
| CH | D'accord ok d'accord. Donc dans ta classe tu as deux élèves qui relèvent du dispositif DAR.   |
| D  | Oui   |
| CH | On est bien d'accord voilà. Donc heu voilà. Alors, sinon les questions générales. Pour toi l'autorégulation, qu'est-ce que c'est pour toi ?   |
| D  | Alors disons que j'ai pas révisé. RIRE.   |
| CH | Non non mais, comment tu le vis aussi à l'école   |
| D  | A la base pour moi l'autorégulation, c'était simplement accueillir les enfants autistes dans l'école. Ma première image c'était « ho ça fonctionne un peu comme heu une Ulis, heu, les enfants autistes qui sont inscrits dans leurs classes et puis de temps en temps ils vont dans le dispositif pour apprendre heu pour apprendre pour travailler les apprentissages fondamentaux mais de façon plus adaptée heu à leurs troubles. » Et en fait c'est pas du tout, c'est pas du tout ça. C'est pas du tout comme une Ulis parce que en fait le dispositif heu étant bien fait pour tous les élèves de l'école. Donc non seulement avec le regard que les autres élèves qui ne sont pas autistes peuvent porter sur les enfants autistes et avec d'autres handicaps. Ça développe beaucoup de valeurs : la coopération, l'empathie. Rien qu'à voir les élèves dans ma classe qui heu ont côtoyé ces élèves depuis quelques années déjà. On a aucune réaction quand l'un peut avoir une réaction un peu étrange, un cri, c'est tout à fait normal pour eux. Donc ça c'est très impressionnant. Et puis heu ça développe aussi beaucoup de bien être, d'envie de réussir, plein de valeurs pour tous les pour tous les enfants de l'école. Et du coup, moi dans ma classe il y a un petit groupe de CE2 qui profitent aussi de l'enseignement spécialisé, tu vois pas les guillemets RIRE de ESD, même si elle est pas officiellement spécialisée mais c'est tout comme heu et heu du coup ça |

|    |  |
|----|--|
|    | <p>permet de... de... de faire que les classes sont moins chargées aussi, de faire des petits groupes de travail, heu pour que ce soit plus agréable. De varier aussi heu les façons d'apprendre pour certains élèves. Donc c'est un gros plus, ce qui n'est pas... toutes les écoles n'ont pas un enseignant en surnuméraire donc c'est vraiment un gros plus.</p>  |
| CH | <p>Et l'autorégulation comment ça se met en place tu vois, l'autorégulation. Tu vois comment ça se met en place un petit peu ou pas encore, ou c'est...</p>  |
| D  | <p>C'est encore assez flou pour moi. L'autorégulation. Justement j'ai pas encore tout le bagage qu'aurait pu m'apporter la formation initiale. L'autorégulation, je connais des petits trucs comme heu ba le renforcement, le renforcement global. Moi je vois bien mes élèves le matin avec E1 qui doivent respecter certaines consignes comme me regarder, lever la main pour prendre la parole, répondre à la consigne. A chaque fois qu'ils ont heu, qu'ils font heu cette consigne, ils gagnent un jeton dans leur boîte.</p> |
| CH | <p>Oui, voilà.</p>   |
| D  | <p>C'est un des, un des dispositifs qui se mettent en place. Le renforcement global qui est mis en place dans la classe. Après c'est très très vaste, j'ai pas encore eu vraiment l'occasion de voir les filles travailler sur le terrain quand elles sont dans le dans la CLAR.</p>   |
| CH | <p>D'accord ouais</p>  |
| D  | <p>Je le vois pas vraiment. Mais je sais que c'est très très vaste. RIRE. Et que j'ai beaucoup à apprendre.</p>  |
| CH | <p>Alors donc voilà, ensuite ce que je voulais voir avec toi, c'est comment s'est construit l'emploi du temps des élèves avec autisme. Comment ça se passe quand vous construisez un emploi du temps. Par exemple pour tes deux élèves, pour Na et pour Ma.</p>  |
| D  | <p>Alors à la base heu moi pendant l'été j'avais proposé un emploi du temps. Celui que j'avais que j'avais estimé que je ferai en septembre. Et puis après on en a discuté</p>   |
| CH | <p>Et c'était pour tes deux élèves avec autisme cet emploi du temps que tu avais fait à l'été ou non c'était.</p>  |
| D  | <p>Non</p>   |
| CH | <p>Non c'était pour tous tes élèves</p>  |
| D  | <p>C'était pour tous les élèves</p>  |
| CH | <p>Oui voilà c'était pour toute la classe, oui bien sûr.</p>   |
| D  | <p>Non c'était pour toute la classe</p>  |

|    |  |
|----|--|
| CH | Oui, bien sûr.   |
| D  | Et puis après heu du coup on en a on en a discuté donc avant la rentrée avec heu l'équipe heu du dispositif pour voir quelles disciplines les élèves ne pouvaient pas de toute façon suivre. Parce qu'il y a des disciplines qu'ils pourront pas... forcément qu'ils pourront pas suivre puisque heu ils ont des temps privilégiés dans les DAR en fait. Donc il y a certainement des disciplines qui heu qui sautent. Nous, il a été décidé que c'était le sport. |
| CH | D'accord   |
| D  | Puisque même si on avait testé en début d'année mais heuu. Il y a une phase de test quand même.  |
| CH | Non mais ça c'est par Na et Ma   |
| D  | Oui voilà il y a eu une petite phase de test. Au début l'emploi du temps était pas fait pour heu Na et Ma. Ça c'est pas fait début septembre en fait. Ils ont suivi l'emploi du temps que moi j'avais programmé.   |
| CH | D'accord   |
| D  | Il y a eu une semaine ou plusieurs semaines je sais plus heu d'observation.  |
| CH | D'accord   |
| D  | Parce que ESD passaient de classe en classe, ou les éducatrices passaient de classe en classe pour observer comment ils réagissaient par rapport aux groupes, par rapport aux apprentissages qui étaient proposés.   |
| CH | Ok   |
| D  | Et là on a bien vu que heuu pour Ma de toute façon c'était heuu c'était très difficile.  |
| CH | Oui  |
| D  | Na ça l'était un peu moins mais heu c'était pas non plus heuu c'était pas non plus heuu c'était pas non plus forcément les objectifs de l'année vous voyez, de suivre les cours d'eps.   |
| CH | Donc par rapport au sport, donc ils font pas de sport. Et pendant ce temps qu'est ce qu'ils font Na et Ma ?  |
| D  | Ils vont dans le dispositif et ils retravaillent des notions de français et de maths.  |
| CH | D'accord ok  |
| D  | La compréhension, la lecture heu   |

|    |  |
|----|--|
| CH | D'accord, donc ça c'est l'après-midi ?   |
| D  | Non c'est le matin parce que j'ai placé les créneaux de sport le matin   |
| CH | Ha oui d'accord.   |
| D  | A part le lundi en ce moment.  |
| CH | D'accord ??? d'accord. Alors heu   |
| D  | Ils ont d'autres créneaux dans la journée où ils retournent dans la CLAR parce que le groupe classe... C'est difficile pour eux d'être tout le temps assistés dans le groupe classe et donc ils ont besoin de moment où ils se recentrent.   |
| CH | Alors comment s'est décidé, en fait en termes de tout ce qui relève de la décision autour de ces deux élèves. Comment cela s'est décidé. Toi t'arrive avec un emploi du temps, après vous observez, il y a un temps d'observation. Et après il y a le temps de la décision. Donc comment ça se décide ? En fait heu Alors comment tu pourrais définir ça ? Comment se décide l'accompagnement des jeunes avec autisme ?  |
| D  | Quand on fait une réunion, du coup sur les faits d'observation. L'équipe du DAR dit, nous explique ce qu'elles ont observé... « là ils sont un peu à l'aise », « là ça allait un peu moins bien pour elle ». En fait ce sont surtout elles qui sont à l'origine des des pas des décisions mais des propositions. « Voilà là ce serait mieux que ce soit comme ci, ce serait mieux que ce soit comme ça ». Parce qu'elles les connaissent par cœur les éducatrices. |
| CH | Ouais les éducatrices  |
| D  | Et ESD   |
| CH | Et ESD   |
| CH | Très bien. Et heu est ce que tu penses que tes élèves TSA pourraient être à 100 % dans la classe ?   |
| D  | Alors Na c'est ce qu'on vise.  |
| CH | Ouais. Na ouais.   |
| D  | Qu'il progresse ??? Ma non, Ma c'est pas possible  |
| CH | Non  |

|    |  |
|----|--|
| D  | Ma c'est pas possible  |
| CH | Pourquoi c'est pas possible. Parce que   |
| D  | Elle a beaucoup de troubles qui sont difficilement gommables. C'est l'objectif. Et là en ce moment elle se laisse beaucoup envahir par ses troubles. Et donc elle est plus du tout connectée à la classe.  |
| CH | D'accord ok.   |
| D  | Donc c'est difficile. La marche est beaucoup trop haute pour l'instant.  |
| CH | Et pour toi, quelle est la plu-value qu'ils soient dans la dans la salle du DAR ?  |
| D  | pardon ?   |
| CH | Quelle est la plu-value qu'ils soient dans la salle du DAR ces deux élèves.  |
| D  | Déjà ils peuvent travailler en petit groupe. Le but c'est qu'ils apprennent à travailler avec d'autres et non pas que tout seul, et donc y a un effet d'avoir un petit groupe c'est quand même la marche avant le groupe classe. Heuu, Après le il y a plus d'accompagnement parce qu'il y a une maîtresse pour 3 ou 4, plus une éducatrice. Donc il y a deux adultes avec eux. Alors que moi dans la classe je dois me balader entre les CM1 et les CE2, et donc je suis beaucoup moins disponible. Heuu... Il y a le bruit qui diminue par rapport au groupe classe. Il y a l'accès aux équipements qui est plus facile. On a besoin d'une tablette, on va chercher la tablette. On a besoin d'imprimer quelques choses depuis son ordinateur, le déplacement est beaucoup facile que de devoir traverser la classe, de devoir déranger la classe pour devoir faire ça. C'est beaucoup plus libre. |
| CH | D'accord ok. Alors on va continuer. Par contre il y a aussi des élèves qui ne sont pas TSA et qui participent enfin à des activités dans la salle du CLAR. Donc comment ça s'est décidé cet accompagnement des élèves non TSA en salle du DAR. Comment vous vous êtes concertés, comment ça s'est décidé ?   |
| D  | Alors déjà on voulait que Ma et Na travaillent avec d'autre, et pas tout seul dans le DAR, on voulait absolument faire un petit groupe. Et il s'est trouvé que dans le groupe des CE2, on a vraiment 2 niveaux hyper différents. On a un niveau plutôt faible et pas très en confiance. Plus proche du CE1 que du CE2. Et un autre niveau qui là enfin est vraiment très très à l'aise et ça s'approche même du CM1. Donc on avait les 2 vitesses. L'année HEUU. Le début d'année.. ça n'a pas commencé tout de suite comme ça hein. Le début d'année je les avais vraiment tous dans la   |

|    |   |
|----|---|
|    | classe.   |
| CH | mm oui oui  |
| D  | Et je galérais RIRE vraiment beaucoup. Parce qu'on était toujours à deux niveaux. J'en perdais la moitié, les autres s'ennuyaient. Enfin c'était vraiment très difficile. Et du coup ESD a proposé de prendre ce petit groupe là donc des plus faibles, le plus proche du niveau de Na et Ma. Et surtout pour les aider à se remettre en confiance surtout. Pour pouvoir oser prendre la parole en petit groupe. Et mine de rien ça a vraiment porté ses fruits, puisque ces élèves là... Bon à part Lo qui est un peu à part, sont vraiment beaucoup plus en confiance. Ils évoluent bien. Ils évoluent à leur rythme mais ils évoluent. |
| CH | d'accord  |
| D  | Et je le vois quand ils reviennent en dans la classe, qu'ils participent. Enfin y a vraiment un impact sur eux.   |
| CH | Oui parce que finalement. Est ce qu'il y a des temps où ils peuvent heu ce qu'ils ont vu avec ESD dans la salle du DAR, est ce qu'il y a des temps où ils peuvent réinvestir ça dans la classe. Ou comment ça se passe avec heuu  |
| D  | Alors il y a... Alors il y a.... Ils travaillent la grammaire et la conjugaison avec elle. Les seuls moments où ils réinvestissent cela c'est quand on fait des temps en commun de dictées.   |
| CH | d'accord  |
| D  | Il y a des dictées tous les jours donc du coup on en reparle de toutes ces règles et de ces applications. Et puis en mathématique, il y a quand même des temps en commun de mathématique. Quand on fait de la recherche différent sur apprendre à chercher en lien avec forimax, des énigmes mathématiques qu'on a à chaque période et doit les partager avec d'autres écoles sur e-primo. On a ces temps là en commun. Mais après les enseignements heuu qui suivent à la lettre le programme, ils sont vraiment séparés du coup. Là je vois dans le cahier après. Mais j'ai pas de temps pour retravailler cela avec eux.               |
| CH | Donc ils voient ça avec ESD, ouais.. Et est ce que... Donc il y a le cahier qui est un.... qui circule ta classe et la salle du DAR.  |
| D  | Oui   |
| CH | C'est le cahier du jour de ta classe, c'est bien ça ? Et est-ce qu'il y a d'autres objets qui circulent comme ça entre les deux espaces ?   |

|    |  |
|----|--|
| D  | Tous les objets dont ils ont besoin  |
| CH | D'accord   |
| D  | Les cahiers de leçon, il les suit la bas. Ils le rapportent et puis heuu. Sacha a souvent des leçons à manipuler en grammaire donc heuu. Ca prend une séance à chaque fois pour heu Et ça leur permet en même d'apprendre la leçon... Cahier de leçon, cahier du jour, heuu et après bah l'ardoise pour travailler. Heuu ben français maths c'est tout.  |
| CH | Donc en fait il y a le cahier du jour surtout et qui permet de voir ce qu'ils ont fait.  |
| D  | C'est ça.  |
| CH | Dans le cahier du jour.  |
| D  | Après je regarde les exercices réalisés.   |
| CH | Et c'est les mêmes en fait entre ce que tu... non... en fait ouais c'est différencié   |
| D  | C'est les mêmes exercices. heuu En mathématiques il y a deux niveaux différents.   |
| CH | d'accord   |
| D  | C'est les mêmes consignes mais heuu parfois c'est les nombres qui changent en fait.  |
| CH | d'accord ok  |
| D  | Là en ce moment on est un peu sur deux niveaux différents parce qu'on est sur la multiplication posée, c'est ce que tu verras demain. Heuu Et du coup avec mon groupe on est déjà rendu sur la multiplication à deux chiffres, alors qu'avec son groupe à elle ils sont encore en train de stabiliser la multiplication à un chiffre. Donc on est un peu à deux vitesses en ce moment, mais on essaie de pas trop creuser l'écart. |
| CH | oui. Et comment vous faites pour vous coordonner avec ESD ? Vous avez des temps. Elle en a parlé à la réunion de supervision mais bon tu peux le redire. Vous arrivez à vous coordonner suffisamment ou c'est heu..  |
| D  | Alors on a jamais assez de temps RIRE c'est ça le problème.  |

|    |   |
|----|---|
| CH | Oui.  |
| D  | Et heu En fait ça demande beaucoup d'anticipation. Ce que moi j'arrive pas à faire parce que j'ai pas le temps. Et heu Du coup elle me l'a.. ESD trouve elle reçoit souvent la préparation la veille pour le lendemain. Donc là... là... les jours de direction, je peux m'avancer un petit peu. Le vendredi elle l'a en généralement un peu à l'avance. Ça arrive très souvent que c'est la veille pour le lendemain et elle doit s'adapter et vraiment heuu...                          |
| CH | En fait tu lui envoies ce que tu vas faire au niveau du contenu.  |
| D  | ouais. Je lui envoie les supports...  |
| CH | donc les supports c'est ça.   |
| D  | Parfois ils les adaptent pour heu pour les élèves. Euu Sacha a heuu les exercices de mathématiques, Ma elle a une souriscan elle heuuu elle scan tous les documents qu'elle peut compléter après sur ordinateur. Donc elle peut faire ses opérations sur ordinateur, elle peut tout faire sur ordinateur.   |
| CH | D'accord  |
| D  | Comme elle écrit pas  |
| CH | Ouais   |
| D  | Ça évite que ce soit une éducatrice ou ESD qui écrivent à sa place. Donc ça, ça demande une préparation. Alors souvent elle le fait juste avant parce que c'est assez rapide. Mais bon c'est la souriscan ça demande un peu de précision, donc si on peut le faire à l'avance c'est mieux. Mais donc oui je lui envoie, je lui envoie le déroulement de la journée aussi pour qu'elle voit un peu les moments et heuu et puis tous les documents, le guide pédagogique qu'on regardera... |
| CH | mm  |
| D  | Et après je la laisse faire à sa sauce RIRE. Tout simplement.   |
| CH | Et ça te satisfait ça comme fonctionnement ou heuu enfin en termes de fonctionnement tu pourrais dire que ça te satisfait ou que t'aimerais que ça s'améliore enfin...  |

|    |  |
|----|--|
| D  | Ben que ça s'améliore de mon côté RIRE que je puisse anticiper un peu plus. Dans l'idéal c'est de lui donner la vision de la semaine. Ou la séquence en entier et puis voilà, après elle gère. Après le fait de lui donner tout à l'avance parfois ça pourrait faire qu'on soit pas sur les mêmes vitesses et du coup ça pourrait creuser l'écart pour certaines choses. Mais heu là en fait à la fin on se dit toujours « ba moi je suis rendu là, par contre là ils ont coincé un petit peu... et toi comment comment ça c'est passé ? Est-ce qu'on referait on referait pas une séance un peu semblable la prochaine fois pour retravailler pour leur laisser un peu plus de temps ? » Enfin c'est vraiment au jour le jour en fait. Voir même en ???   |
| CH | ouais d'accord.  |
| D  | mm   |
| CH | Alors, est ce que la présence du DAR modifie t elle l'organisation de l'école pour toi ?   |
| D  | Heuuu... bonne question. La présence du DAR... Benn.. Ça modifie notre organisation dans les classes, ça s'est sur, puisqu'on doit combiner les emplois du temps, y a plus de transmission d'information aussi. C'est un petit peu un souci parfois c'est que heuu... parfois on reçoit une information que sur un de nos élèves TSA que les animateurs ou alors c'est le contraire c'est elle qui a l'information et nous ont l'a pas. Donc parfois les informations c'est compliqué parfois à se transmettre. Parce qu'on sait pas si l'autre l'a en fait. Rire. Y a ça aussi à revoir. A voir aussi avec les parents qui reçoit les infos et tout ça. Donc là, c'est oui, il y a un changement d'organisation là-dessus. Après je sais pas si ça... ça révolutionne l'organisation de l'école à la base. En fait le DAR il est au centre et du coup on est autour, et, mais ça perturbe pas tant ça finalement. |
| CH | mmm  |
| D  | Ç'est un plus donc heuu. Ca serait quelques choses de négatif, là on dirait « oui ça change beaucoup de chose », mais là comme en fait on en a besoin on arrive plus à imaginer l'école sans le DAR.   |
| CH | ha oui   |
| D  | Ben oui, ce serait vraiment heuu, ce serait un gros vide en fait parce que finalement, le DAR c'est ce qu'on voudrait essayer de mettre en place partout dès ce soir et tout ça. Le DAR ce serait la nouvelle identité de l'école en fait.   |
| CH | mmm  |

|    |  |
|----|--|
| D  | Ce serait... C'est ça. Donc. Si on l'enlève, plus d'école de <i>(nom de L'école)</i> .   |
| CH | RIRE   |
| D  | On pourrait plus revenir en arrière je pense, c'est impossible.  |
| CH | Alors, je continue, on l'a un petit peu vu, alors en fait, au niveau des heures d'apprentissage, tu envoies à ESD ce que tu as l'intention de faire, et alors, tu me corriges si je me trompe, alors et c'est elle qui va adapter aux élèves...  |
| D  | oui  |
| CH | ... qu'elle a. La différenciation pédagogique, toi tu envoies les supports et c'est elle qui gère la différenciation pédagogique. C'est bien ça ?  |
| D  | Ah oui. A part l'exercice de maths que je lui envoie en deux niveaux du coup. Ils sont déjà faits en deux niveaux. Et après c'est elle qui les dispatche, parce qu'il y a certains comme E1, qui avance plutôt bien en mathématique donc elle fera les mêmes exercices que dans le groupe. |
| CH | d'accord, ok   |
| D  | et Na aussi d'ailleurs. Na est très très bon en maths. Donc le niveau, on peut l'augmenter en fait. Elle a les deux niveaux, je lui envoie les deux niveaux.   |
| CH | D'accord.  |
| D  | Pour certains c'est le niveau inférieur, pour d'autres c'est le niveau supérieur.  |
| CH | D'accord. Parce que en fait toi tu différencies pour le groupe que tu as, c'est pour ça que tu fais plusieurs niveaux pour le groupe que tu gardes.  |
| D  | Non c'est dans son groupe à elle. Elle a les deux niveaux dans son groupe à elle.  |
| CH | A oui d'accord. Et toi dans ton groupe à toi tu vas faire  |
| D  | J'ai juste le niveau plus en fait.   |
| CH | En fait c'est toi qui prépare en amont les deux niveaux parfois, c'est ça ?  |

|    |   |
|----|---|
| D  | Oui en fait, je lui donne. En fait ils sont déjà faits les exercices de mathématiques RIRE je suis une méthode donc j'ai deux niveaux automatiquement. Et on lui donne les deux niveaux à chaque fois, parce que je sais que N et Em suivront le niveau le niveau plus compliqué.   |
| CH | Donc en fait, tu en as un petit peu avant, mais on va revenir un petit peu dessus, les enjeux d'apprentissage dans le DAR sont-ils les mêmes que ceux de la classe de référence.  |
| D  | Oui. Oui, on a les mêmes objectifs à chaque fois. On a pas les mêmes parcours parfois, mais on a les mêmes objectifs. Et d'ailleurs, ESD, à chaque fois elle nous redemande « et du coup c'est quoi l'objectif d'aujourd'hui » RIRE...et on est au clair là dessus, faut toujours que ce soit le même objectif.   |
| CH | Alors là aussi on a un petit parlé aussi de ça, « Est ce que les élèves peuvent réinvestir dans la classe de référence ce qu'ils ont vu dans le DAR ? » Donc tu disais que en dictée, tu pouvais réinvestir, enfin, tu pouvais parler de ce qui avait été vu dans le DAR en étude de la langue...   |
| D  | oui   |
| CH | ... pour les dictées. Et est ce qu'il y a d'autres domaines où il y a des temps dédiés, où ils peuvent réinvestir ce qu'ils ont vu dans le DAR en classe ?  |
| D  | Actuellement non parce qu'ils font un temps de production d'écrit, c'est là où j'aurais pu éventuellement réutiliser tout ça, mais c'est avec ESD. RIRE. Et avec tout le groupe de CE2. Et moi je suis à la classe avec les CM1. Euh après, avant il y avait les temps de production d'écrit où on réinvestissait tout ça. Et puis ben les dictées. Heuu après heuu on a pas d'autres temps pour l'instant, on se retrouve là-dessus. |
| CH | D'accord. Alors voilà. Donc, j'ai une question à te poser, parce que en fait quand on était à la réunion d'équipe médico social, tu sais tu as évoqué que les gevasco était très important parce que finalement, c'était le seul document sur lequel vous aviez une visibilité en fait, en tant qu'équipe enseignante. C'est bien ça que j'ai compris en fait ?   |
| D  | Oui. Parce qu'on a pas accès au, au projet... Comment il s'appelle déjà, PIA ?  |
| CH | Oui   |
| D  | Projet individualisé heuu   |
| CH | D'accompagnement  |

|    |  |
|----|--|
| D  | D'accompagnement, c'est ça.  |
| CH | mm   |
| D  | ??? RIRE C'est nouveau d'ailleurs, parce que nous on l'utilise pas le PIA.   |
| CH | mm   |
| D  | donc euh. Et sinon il n'y a pas d'accès parce qu'il est pas encore formalisé... on a pas. A part... on a des documents qui ne sont pas officiels, c'est les objectifs de la période, que ESD et les éducatrices nous font à chaque période.  |
| CH | Donc les objectifs pour chaque élève à chaque période, ok.   |
| D  | Oui. Comment ça va être travaillé... pour eux et pour les petits groupes qui les accompagnent donc heu elles font ça pour questionner le monde. Parce qu'ils font tout le temps questionner le monde ensemble. Et puis pour Na et Ma.  |
| CH | Donc ça c'est pédagogique. Pour chaque période elle vous donne les objectifs pédagogiques. C'est bien ça ?   |
| D  | Oui.   |
| CH | D'accord.  |
| D  | Ben d'un point de vue pédagogique et puis au niveau du niveau éducateur aussi. Qu'est-ce qu'on cherche à les faire travailler ? Est-ce que c'est la consigne, est ce que c'est la réponse, est ce que c'est le fait d'être assis à sa place, toutes ses petites choses là.   |
| CH | D'accord ok.   |
| D  | donc on a ça mais on a pas les projets entiers. Donc on a que les gevasco pour voir heuu... pour voir heu... ben comment se passe l'année avec les points de vue éducateur enfin toute l'équipe. Et puis quelle visée on a en fait. C'est à ce moment là qu'on en parle. Du coup, quel projet pour ces enfants. Mais moi j'ai pas encore eu d'ESS pour mes élèves. C'est en mars donc heuu je sais pas trop comment ça se passe encore. RIRE. Même si je sais comment se passe une ESS mais pour mes élèves j'ai pas encore eu. Par pour un élève de type DAR en fait. Mm donc heuu j'attends cette réunion... |
| CH | Et par rapport. Justement, j'ai encore une question à te poser aussi par rapport au rôle du RASED dans l'établissement. Est-ce qu'il y a un  |

|    |  |
|----|--|
|    | enseignant spécialisé qui prend les élèves en difficulté ou non ? T'as fait des demandes ?   |
| D  | Si, si on fait des demandes, des demandes d'aide. Et après les vacances, c'est l'enseignante E (RASED) qui vient. Elle va prendre en charge EI2 deux fois par semaine.   |
| CH | Ha oui d'accord ok.  |
| D  | Il y a aussi un sujet RASED  |
| CH | D'accord. Et comment ça va s'articuler. Parce que ça va faire 3 dispositifs autour de EI2, dans la classe, le DAR et l'enseignant spécialisé.  |
| D  | Ba. Ca va s'articuler. Il faudra pas que ça se superpose en temps en tout cas. Et ça va être le cas en fait. Parce qu'il va toujours sa séance de lecture le matin, ensuite la séance de ...avec le petit groupe, et après la récréation en fin de matinée, il aura son heure de lecture aussi de façon adaptée, sous forme de jeu, sous forme de.. Je sais pas trop encore exactement ce que l'enseignante E (RASED) va lui proposer. Mais.. donc il va louper du sport et de la musique. RIRE  |
| CH | D'accord   |
| D  | c'est comme ça. C'est aussi pour avoir un avis encore en plus. C'est vrai que ESD elle le voit depuis la rentrée, et elle me confie souvent qu'elle le voit pas évoluer. Donc l'enseignante E (RASED) va nous permettre d'avoir encore un avis en plus, pour savoir si il est capable d'apprendre à lire ou pas. Ou s'il y a vraiment quelques choses. Un blocage, lequel... Parce que nous on a pas réussi à définir ce que c'était.  |
| CH | d'accod ok. Alors, si tu devais construire un DAR idéal, tu ferais comment ?   |
| D  | RIRE. Alors un DAR idéal, c'est un DAR ou toute l'équipe est à fond dans le même heuu, dans la même direction dans le même projet. Donc ce qui n'est pas le cas cette année. Ce serait ça déjà. Et puis heuu une équipe hyper soudée. Là c'est le cas pour l'équipe qui reçoit les enfants autistes ????. Après une équipe, heu un DAR idéal, c'est un DAR ou tout le monde est formé. Ce serait pas mal aussi. Mais vraiment bien formé. Avec des temps, pas juste une formation initiale en arrivée, mais avoir des temps tous les ans, de recyclage, pour s'informer comment évolue la recherche sur ces troubles. Enfin sur tous les troubles. Parce que en fait, comme le disait S1 lundi, c'est pas heuu. Le dispositif, elle a pris l'entrée de l'autisme, mais ça ça, ça concerne tous les handicaps, tous les troubles que les enfants peuvent rencontrer. Et on en a beaucoup des enfants qui ont des difficultés à apprendre. Donc voilà, une équipe qui regarde dans la même direction, une équipe qui est formée, qui est régulièrement formée, heuu et puis qui communique. A la fois entre tous les membres mais aussi avec les parents, les parents des autres |

|    |   |
|----|---|
|    | enfants, pas que ceux du DAR. Et puis qui arrive aussi à projeter cette vision ailleurs. Je parle du périsco, pourquoi pas les autres écoles, comme X avec qui on s'entend déjà très bien. Et qui serait sûrement très intéressée par l'idée de connaître un petit peu ce qu'on y fait ici. Parce que je pense en fait personne ne sait vraiment ce qu'on fait ici. D'autres écoles... de la commune...   |
| CH | he bien disons que l'autorégulation, ça reste... c'est un peu dur de se représenter ce que c'est en fait.   |
| D  | mm. Oui oui c'est difficile, même moi je peux même pas t'expliquer concrètement ce que c'est, parce que c'est tellement vaste... Qu'est ce que ça veut dire s'autoréguler ? RIRE. C'est peut-être le nom qu'il faudrait changer, je ne sais pas ? RIRE. Ce serait une...je sais pas comment on pourrait l'appeler. Mais c'est vrai que dispositif d'autorégulation, ça fait un petit peu, je sais pas. Ça ferait peut-être partie des choses. Un DAR idéal, peut être qu'il changerait de nom, qui parlerait un peu plus en fait à ceux qui connaissent pas. Heuu et puis ouais et puis un DAR idéal ce serait un dispositif qui serait présent dans toutes les écoles et pas que dans certaines. Ce serait ça l'idéal.   |
| CH | Et tu penses que si les temps de concertation, lors de la supervision j'imagine que... Comment ça s'aménagerait ces temps de concertation pour un DAR idéal ? Comment tu verrais en fait la coordination entre les partenaires quoi ? Comment vous feriez pour vous coordonner, pour communiquer sur les élèves...  |
| D  | mmmm  |
| CH | Ce que je vois, c'est que tu as un petit peu évoqué en supervision  |
| D  | mm  |
| CH | Alors est ce que tu aurais une idée de comment cela pourrait se passer ?  |
| D  | Ce qu'il nous manque c'est le temps. Du coup ce serait un aménagement du temps en fait qui soit bien pour nous permettre de communiquer et de faire des réunions régulières . En plus des supervisions et tout ça, mais c'est vrai que les supervisions, c'est jamais assez. Ça nous prend toute une journée, a la fin on est lessivé. RIRE. On est à jeun. C'est vrai que les journées de supervision, c'est assez heuu. Et encore celle que tu as vu est un petit peu différente. Mais généralement c'est une journée où on est observé, et après on a un retour sur ce qui a été observé. On a plein de ressources qu'on nous donne comme ça. Mais honnêtement, on en retient que la moitié parce qu'on pff, on est vraiment assailli en fait, et on a pas le temps de s'y pencher. Enfin pour ma part en tout cas... RIRE j'ai pas le temps. Heuu Et puis, oui donc ce serait une adaptation du temps. Pourquoi pas des... je sais pas. Des apprentissages...Un peu à l'anglaise en fait, des apprentissages qui seraient |

|    |   |
|----|---|
|    | concentrés le matin, un petit peu l'après-midi. Et puis à partir de 15h, voilà, on se laisserait du temps jusqu'à 16h30 – 17h je sais pas trop. On serait en réunion en fait, on serait en ??   |
| CH | mm  |
| D  | je sais pas si ça va bouger un jour ça  |
| CH | je sais pas. Bon je pense que c'est bon, tu as répondu à tout. Niveau de satisfaction, tu te sens comment ? En termes de satisfaction par rapport à...  |
| D  | Je suis satisfaite d'être ici. De pouvoir vivre cette expérience là. D'avoir la chance parce que... tu m'aurais posé la question il y a un an, je t'aurais jamais dit que je me retrouverai dans cet école là. Je serai peut-être dans une direction, dans n'importe quelle école au fin fond de la Vendée et avec encore des kilomètres. RIRE. Et heuu ouais je mesure vraiment la chance d'être ici. Et du coup pas forcément l'envie d'en partir pour l'instant. J'avais heuu, j'ai toujours dans un coin de ma tête je me dis j'aimerais bien être plus proche de la maison évidemment. Et puis je sais que DAR de l'autre école qui va se libérer l'année prochaine puisque le directeur part en retraite. Et donc j'ai mon conjoint à côté qui me dit « oui mais faudrait un peu que t'y penses ». Et en fait là en ce moment ça se met en place, mais j'ai même pas envie de demander le poste, parce que je sais pas vraiment ce qui m'attend déjà. Je connais pas l'équipe, c'est une école plus grande. La ici je m'y plaît beaucoup, parce qu'il y a vraiment une équipe soudée, qui donne des conseils, qui est toujours là quand ça va pas. Et heuu il y a plein de chose à faire en fait. C'est vraiment... pff... le DAR il est mit en place, parce qu'il est là depuis 2018, ça tourne, ça tourne bien. Il y a les enseignants qui sont déjà bien calibrés, qui ont déjà plein de connaissances. Nous ont arrive, c'est un petit peu plus difficile, mais heuu. |
| CH | En fait il y en a deux qui ont plus de connaissance... il y a deux enseignantes.  |
| D  | oui, c'est Ens5 et Ens4 qui sont là depuis le début. Ce sont les deux seuls en fait, avec ESD évidemment, ce sont les deux seuls qui ont eu la formation initiale.  |
| CH | D'accord  |
| D  | Alors Ens 1 l'a eu mais du coup elle du coup elle ne l'applique pas. RIRE. C'est dommage du coup, j'aimerais bien lui prendre ses connaissances parfois. Et puis après... vient d'arriver donc elle est au même stade que moi. Heu et puis après c'est tout. Du coup qu'est-ce que je disais ? Oui donc en fait quand je suis arrivé, ça tournait déjà très bien, techniquement..., il y avait déjà les habitudes... mais en fait heu c'est qu'il y a   |

|    |   |
|----|---|
|    | tellement une marge de progression immense en fait derrière. A la base ça fonctionne, mais il y a plein de chose à faire au niveau de la communication. Sur le renforcement global... La c'est un non stop par contre RIRE. C'est un gros gros projet hein qu'on va essayer de mettre en place... On va voir si on essaie de mettre en place le SCP d'ailleurs. Mais c'est c'est énorme. Moi, lundi soir, c'est ce que j'expliquais à S1 c'est que je m'étais pas du tout imaginé que c'était ça le renforcement global à la base. Et moi j'étais resté au stade ou on faisait  |
| CH | ouais   |
| D  | mais ça va bien au-delà de ça, et heuu, et plusieurs fois elle a parlé d'identité de l'école. Et je trouve que c'est ça qui manque dans cette école en fait. L'école n'a pas d'identité. A part cette étiquette du DAR. Mais en fait c'est une étiquette en plus. Il y a l'école ( <i>nom de l'école</i> ) et en plus on a un dispositif. Et non c'est pas ça, c'est... c'est l'école... L'école c'est le dispositif en fait. Et c'est ça qu'il va falloir faire changer. Je suis sûr que y a des parents qui savent même pas qu'on a ça ici. « oui bon y a des enfants qui sont un peu alone ici, ils sont autistes c'est ça, oui bon on s'en occupe pas ». Et en fait ils savent pas. Il va falloir qu'on comprenne que c'est une école... que le DAR.... J'ai du mal à... Que on est une école inclusive, qu'on est une école hyper ouverte. Le but de notre école, c'est que les enfants apprennent dans le bien être. Dans le respect des valeurs. Et Cette histoire d'identité, j'adorerais. Cette histoire de blason, tout ça. Oui mais c'est vraiment ça qu'il faudrait faire en fait. Cette histoire de blason. Cette histoire d'identité. Avec les valeurs de l'école ( <i>nom de l'école</i> ). qu'on est vraiment notre identité en fait. Qui s'applique à tous les élèves et pas simplement les élèves autistes. Donc ouais, c'est un gros, gros, gros projet. Ça me botte beaucoup hein. Après savoir, si tout le monde va être partant. C'est déjà plus RIRE. Mais voilà, on va essayer de faire avancer les choses... petit à petit. Sans se mettre de pression. RIRE mais ouais l'idée c'est pas de rester à ce stade là en fait. C'est vraiment que ça grandisse. Et je pense que la communication va être super importante aussi. Pour pousser à ce que ça se développe. Même si c'est en train de se développer... On a 40 DAR en plus cette année en France. |
| CH | Mais je crois qu'on a une cinquantaine  |
| D  | Une cinquantaine ?  |
| CH | Oui   |
| D  | Ça continue de se développer, mais ça serait bien que ça aille plus vite. Et que toutes les écoles à l'avenir soit un peu dans ce style là. Que toutes les façons d'enseigner évoluent en fait dans ce sens là. Ce serait bien.   |

|    |                     |
|----|---------------------|
| CH | Mais merci beaucoup |
| D  | De rien. RIRE       |

## Entretien avec l'enseignante surnuméraire (ESD)

|     |  |
|-----|--|
|     |  |
| CH  | Alors peux-tu te présenter ? Date d'arrivée, formation.  |
| ESD | Alors je suis .... Je suis arrivée en septembre 2018 sur l'autorégulation et à l'école (nom de l'école). J'étais donc nouvelle comme enseignante de l'équipe, et en plus heu, c'était la découverte du dispositif. En formation, j'ai donc un master enseignement et avant d'être en dispositif, je venais d'avoir mon concours, donc j'étais T2. Et j'avais été repérée par heuu une formatrice qui me suivait, qui m'avait dit « Hé bien il y a un dispositif qui s'ouvre. » heuuu J'étais en Ulis à l'époque heu malentendant. Et donc elle m'avait dit au vue de mon travail, ça pouvait être intéressant. Mais je viens du privé, j'étais enseignante avant 10 ans dans les écoles privées de Vendée. |
| CH  | Ah d'accord ok. Alors, qu'est-ce que c'est pour toi l'autorégulation ?   |
| ESD | Alors, l'autorégulation, pour moi, c'est la capacité à pouvoir rester dans de bonnes dispositions pour travailler, à continuer à apprendre avec les autres, pour les autres aussi, heuu dans un collectif, heu en suivant les règles de la vie collective. Et heuu pour aussi apporter à la vie collective.  |
| CH  | D'accord. Et comment ça se met en place l'autorégulation ?   |
| ESD | Hé bien ça se met en place grâce aux adultes, qui ensemble vont aider les enfants haaa. Bau enfin. C'est les adultes qui vont mettre en place des dispositifs qui vont favoriser la régulation des comportements. Mais aussi laaa, la régulation de l'apprenant. Qui va donc réussir à planifier, à être motivé par le travail, à trouver un but.  |
| CH  | Alors est ce que tu peux me donner quelques exemples de dispositifs qu'on peut mettre en place pour l'autorégulation par exemple.  |
| ESD | heuu. Alors c'est plutôt des dispositifs de haut niveau. Par exemple les débats. Tout ce qui est débat réglé, régulé, débats philo. Ça ça  |

|     |   |
|-----|---|
|     | <p>permet vraiment de mettre en place l'autorégulation. Par ce qu'il faut attendre son tour, écouter ce que va dire l'autre et donc repartir de ce qu'il va dire... heuu inhiber sa réponse parce qu'on a pas la parole. Heuu et puis faire preuve de flexibilité dans son cheminement de pensée. Parce que ce que l'autre a dit, finalement, c'est assez pertinent, et du coup c'est partir sur une autre idée. Donc ça pour moi, c'est vraiment des moments où là on met en œuvre vraiment l'autorégulation. Ça par exemple c'est un bon travail. Heuu il y a aussi les exposés, mettre en place un exposé. Parce qu'il faut... il y a toute la démarche de l'exposé, donc c'est planifié, donner un but, être motivé parce qui suit, rester dans son objectif, rester concentré. Allez au bout, finir. Et puis après il y a tout le moment où il va être présenté. Donc c'est parlé devant un auditoire, et qu'on soit soit l'orateur, soit le récepteur. Parce que lui aussi il va falloir qu'il ait une attitude heuu spectateur quoi. Donc ça aussi c'est des bons moments.</p> |
| CH  | <p>donc dans cette école vous mettez en place pas mal de renforcement. Est ce qu'il y a un lien avec l'autorégulation ?</p>   |
| ESD | <p>heuu oui, parce que le renforcement positif, c'est en fait heuu pointé toujours du doigt, par les ?? verbaux, la guidance verbale. Pointer toujours heuu ce qui va bien. Donc du coup c'est renforcé la motivation de l'enfant à faire qu'il fasse cor... à faire ce qu'on attend de lui dans un collectif. Donc c'est très important heuu de... ce changement de pensée, parce que c'est vraiment pas simple de pointer ce qui va bien. Heuu Il permet à l'enseignant d'abord de clarifier ce qu'on attend des enfants. Et ça du coup ça va aider les enfants à mieux comprendre ce qu'on attend d'eux. Et à mieux planifier justement, bah leur attitude, enfin, à mieux anticiper ce qu'on attend d'eux.</p>  |
| CH  | <p>Alors, est ce que tu peux me lister ce que tu fais pour l'autorégulation ? Tu fais des ateliers philos...</p>  |
| ESD | <p>Alors, heuu dans ma journée, ce que je fais, donc c'est... alors oui je mets en place des ateliers philo... On met en place aussi, je mets en place aussi la mémorisation des poésies. Donc ça aussi heuu, mémoriser une poésie, c'est savoir comment fonctionne le cerveau, heu, quels vont être les distracteurs qui vont m'empêcher de bien apprendre... comment je reste concentré... c'est la mise en place de l'outil informatique... donc l'utilisation d'e-primo, du coup qui est un gros motivateur, et puis qui structure aussi le travail le soir. Parce que les enfants y vont, ils savent ce qu'on attend d'eux. Parce que tout est dessus et tout est planifié. E-primo c'est vraiment un outil...</p>   |
| CH  | <p>ok.</p>  |
| ESD | <p>Donc je mets ça en place. Je mets en place aussi des séances d'apprentissage, où je vais utiliser des petites capsules vidéos, et après je vais poser des questions sur les capsules vidéo. Donc pour heuu.. voir.. enfin pour monter à l'enfant que là, il fallait qu'il soit attentif.</p>   |
| CH  | <p>Ok</p>   |

|            |   |
|------------|---|
| <b>ESD</b> | voilà. Heuu. C'est le maxim... mon travail c'est ça. L'année dernière aussi, on avait des élèves en CM2, et du coup, on a mis en place des... du théâtre. Donc ça le théâtre c'est pareil. Au niveau de l'autorégulation, parce qu'il faut savoir utiliser l'espace, savoir utiliser son corps, tout en prenant en compte heuu les autres. Avoir un objectif, planifier un travail et puis heuu avoir une production finale.  |
| <b>CH</b>  | Ok. Alors comment s'est construit l'emploi du temps des élèves avec autisme. Comment vous l'avez construit.   |
| <b>ESD</b> | En fait on démarre l'année par une observation. Donc heu, que ce soit l'éducatrice ou moi, on est en période d'évaluation en situation.   |
| <b>CH</b>  | d'accord.   |
| <b>ESD</b> | Donc les enfants sont en classe, et va voir où sont les temps où c'est bénéfique pour eux d'être en classe, et où ça fait ba ça fait blocage pour qu'ils soient avec les autres. Donc tous ces temps qu'on a repéré ces blocages, on va voir heuu qu'est ce qui fait blocage. Est-ce que c'est un apprentissage. Et donc là on va développer des séances purement pédagogiques. Enfin avec outils pédagogiques adaptés. Et puis là on va travailler surtout ba les notions qui pourraient être difficiles. Donc, par exemple je me place... je privilégie toujours français et mathématique. Et donc heuu, du coup à partir de là je monte des séances. J'en fais profiter à des enfants qui ont besoin d'être en petit groupe, ou qui sont en difficulté scolaire. Heuu voilà. Et puis après on voit heu quels sont les fragil... enfin les points à développer chez les enfants. Donc par exemple, si c'est l'écoute active en classe, on voit que les enfants TSA, là par exemple Na et Ma, ils n'arrivent pas à écouter en situation collective. Jamais ??? Heu on a vu que ils arrivaient pas à suivre une dictée. On a vu qu'ils arrivaient pas à suivre une correction. Donc tous ces temps-là, on va du coup les développer en DAR. Et là il va y avoir l'aide éducative, qui va être mise en place. Heuu et donc ensemble, avec une éducatrice, on se dit bon ben voilà, on veut développer l'écoute active. Alors, toi, dans ton champs de compétence, qu'est ce que tu peux faire pour développer l'écoute active. Donc elle va dire ben moi je peux faire des lotos heu je peux faire des heuu oui bon c'est surtout un peu des lotos, je peux faire écouter des histoires et puis poser des questions. Voilà, elles développent l'écoute active, elles de leur côté, et puis moi je vais monter une séance où heuu il va y avoir des vidéos, je vais arrêter les vidéos, et je vais poser des questions. Et on va développer l'écoute active comme ça. |
| <b>CH</b>  | d'accord  |
| <b>ESD</b> | et puis si il y a besoin de travailler la correction, hé bien moi je vais me positionner au DAR, avec une éducatrice, sur heuu la correction de la dictée par exemple, ou la dictée. Et comme ça l'éducatrice elle va renforcer les comportements d'écoute. Donc avec des points. Elle va mettre des points aux enfants pour qu'ils voient ce qu'on attend d'eux. Et petit à petit elle va s'effacer elle. Moi je vais rester, elle, elle va s'effacer. Et comme ça l'enfant il va s'autoréguler, se réguler seul. Intrinsicquement, il va comprendre qu'il faut qu'il soit attentif pour   |

|     |  |
|-----|--|
|     | continuer le travail.  |
| CH  | d'accord   |
| ESD | Et petit à petit, moi je vais m'effacer. Et la dicter va repartir en classe.   |
| CH  | d'accord   |
| ESD | alors ça, c'est sur du plus ou moins long termes. Par exemple, on voit que pour Ma et Na, cette année on a vraiment touché le point sensible de leur heuu voilà heu de leurs difficultés. Et du coup ça on se dit qu'on va pouvoir le garder toute l'année. Et on a encore CM1-CM2 pour travailler ça. |
| CH  | donc le retour en classe, c'est ça ?   |
| ESD | oui.   |
| CH  | sur des temps...   |
| ESD | voilà. Dans le... dans la généralisation en fait, de ce qui va être appris.  |
| CH  | d'accord. Donc voilà. Donc en fait, vous arrivez à programmer le retour en classe où... comment ça se passe ?  |
| ESD | C'est important d'avoir une programmation sur... donc heu on fait des tableaux. Moi j'écris les compétences du socle commun surtout.   |
| CH  | mm   |
| ESD | et heuu je vois... enfin, j'inscris les éducatrices, j'y inscris leur travail. Et puis après on réévalue   |
| CH  | est ce que c'est toi qui a fait le projet pour l'élève en fait ?   |
| ESD | oui, oui.  |
| CH  | et c'est en lien avec le projet des éducateurs parce que de leur côté ils font un projet aussi.  |
| ESD | oui, alors en fait, moi il est... moi il est plutôt PPRE.  |
| CH  | voilà  |
| ESD | et le PPRE il est inclus dans le projet des éducatrices.   |

|     |  |
|-----|--|
| CH  | D'accord, ok   |
| ESD | Voilà. Après par contre, j'apparais dans le projet du SESSAD. Heuu sous la forme heuu des compétences d'élèves.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Par contre on détaille pas les compétences scolaires dans le projet du SESSAD. Parce que le projet du SESSAD il est pas lu par mes collègues, il sera pas lu au collègue,  |
| CH  | mm   |
| ESD | Donc, heuu, il sera lu que par les parents. Et donc heu l'intérêt qu'on y développe les compétences qui ne sont pas toujours lisibles par matière, il est un peu moindre. Du coup heuu on s'est dit qu'on allait faire des compétences scolaires. ??? qui soit compréhensible par les parents puis par l'enfant. Si besoin. Et heuu et par contre tout ce qui est lu par les collègues. Il faut que moi je sois lisible. Que notre travail soit lisible. Du coup, j'entre dans le LSU, j'apparais moi. Tout notre travail il apparaît dans le LSU. Donc je fais les commentaires, j'évalue des compétences, je rentre mes évaluations, et j'évalue aussi d'autres élèves. Les élèves de l'école. |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Là j'ai fait des commentaires sur des élèves que j'ai en dehors du DAR. Enfin dans le DAR, mais qui sont pas inscrits au dispositif.   |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Comme une enseignante lambda. J'apparais forcément dans le GEVASCO. Pour que mes collègues du collège puissent voir, enfin lire, les produits du DAR quoi.   |
| CH  | Ok. Alors heu je continue. Alors, comment se décide l'accompagnement des élèves qui sont dans la classe, donc tu en as parlé, c'est par l'observation.   |
| ESD | mm   |
| Ch  | Ensuite avec les éducatrices, vous élaborez un projet.   |
| ESD | mm   |
| CH  | Et ensuite, vous le mettez à disposition de l'enseignant de la classe. C'est bien comme ça que ça se passe ?   |

|     |  |
|-----|--|
| ESD | Oui, c'est plutôt comme ça que ça se passe. Après, elles, on leur soumet... donc on les invite à une réunion, on leur soumet l'emploi du temps de l'enfant. Et heuu donc elles nous disent heuu ba là, moi j'aurais aimé qu'il fasse du sport. Heuu et donc j'aurais aimé qu'il soit là de telle heure à telle heure. Ba écoute ok, mais par contre là on peut pas parce qu'il y a personne. Ou heu ok, mais on t'envoie une éducatrice, parce que là il va y avoir besoin d'un soutien. |
| CH  | d'accord, ok.  |
| ESD | Donc l'enseignant il a quand même heuu il a quand même sa part, même si effectivement il arrive un peu après. Heuu parce qu'il a aussi tous ses autres élèves.   |
| CH  | Alors, qu'elle est la plu-value heuu pour que les élèves soient dans la classe du DAR et non pas dans leur classe ?  |
| ESD | Ouais. Donc moins de bruit.  |
| CH  | Moins de bruit ouais.  |
| ESD | Moins de stimulation donc heu auditive mais aussi visuelle.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Moins de heu on essaie qu'il y ait moins de mouvement. Il y a du monde parfois au fond mais heuu du fait qu'il soit à proximité de l'enseignant, physique. Moi je peux plus vite les interpeller.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Je peux les recentrer. On peut faire aussi une guidance physique. Heuu l'élève TSA il a besoin parfois d'être stimulé physiquement pour se mettre au travail. Donc on peut faire plus facilement une guidance physique.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Et du coup ça heuu moi je le vois très bien quand on retourne en classe, et qu'ils sont noyés... mais même des élèves en difficulté hein heuu par forcément des TSA. Si ils sont noyés dans le groupe classe, c'est beaucoup plus difficile de les interpeller. Et du coup ce sont les enfants qui se positionnent en retrait. Et puis qui se laissent complètement porter.  |
| CH  | Même si toi tu es dans la classe avec l'enseignant ?   |
| ESD | Oui parce que en fait moi du coup c'est plus difficile... Alors le co enseignement, il est intéressant, quand les enfants, ils ont pas besoin d'être   |

|     |   |
|-----|---|
|     | stimulés pour prendre la parole, pour être motivés, heuu même pour avoir des problèmes de connaissance. Ces enfants-là, on peut très bien être deux enseignants dans la classe, et puis à toutes les deux on peut enseigner. Pour des enfants qui ont vraiment d'être au centre, d'être attentif, qui ont une écoute active qui est déficitaire, qu'on soit une ou deux, c'est parfois même plus difficile d'être à deux parce du coup ils savent pas qui suivre, et donc ils sont perdus.  |
| CH  | D'accord.   |
| ESD | Et du coup vraiment ils se retirent. Là, il y a plus personne, et c'est encore plus difficile de les solliciter. Mais je l'ai remarqué aussi pour les enfants en difficulté. En grand groupe, les enfants en difficulté vont pas lever la main, ils vont laisser les autres parler, et puis leur cerveau est pas là hein, et donc il y a rien qui s'y fait, et voilà la séance elle est ratée. Alors qu'en tout petit groupe ils sont toujours sollicités, ils ont toujours la parole, ou alors ils viennent au tableau ou heuu... du coup vraiment on les stimule beaucoup. Je pense même ils sont un peu fatigués même au bout d'une heure et demi mais ça a été efficace.  |
| CH  | par rapport ces élèves justement qui viennent avec toi en groupe et qui sont pas TSA, comment cela s'est décidé l'accompagnement de ces élèves qui ne sont pas TSA ?  |
| ESD | En fait c'est l'enseignante qui heu repère les enfants qui sont en difficulté scolaire. Et heu qui a besoin que ces enfants-là ils soient dans un environnement heuu plus favorable. C'est des enseignants qui ont quand même... ils sont pas très très nombreux cette année, mais qui peuvent avoir jusqu'à 26 élèves, et surtout qui des doubles niveaux. Et en double niveau, on sait que t'es efficace quand tes enfants ils sont plus... enfin ils sont autonomes. T'as un travail, ils sont capables de s'engager seuls. Hors les enfants que moi j'ai au DAR, ce qu'on essaie de développer chez eux c'est de la confiance en eux. Parce qu'ils ont été en échec plusieurs fois. Donc une confiance en eux qui augmente. Du coup ils sont dans un petit groupe où on va plus lentement, ou on est capable de réexpliquer, où surtout on va tout de suite apporter l'aide matériel qui va soulager. L'utilisation de l'ordinateur, ou de la copie au lieu de la dictée, et tout ça c'est plus facile à mettre en place quand tu as que 7 élèves plutôt que 24 dans un double niveau quoi. |
| CH  | D'accord ok. Et au niveau des objets qui circulent entre les DAR et la classe. Donc c'est bien des objets de la classe c'est ça. C'est le cahier du jour.   |
| ESD | Cahier du jour...   |
| CH  | Oui c'est ça  |

|     |  |
|-----|--|
| ESD | Les mémos, cahier du jour, ordinateur...   |
| CH  | Très bien.   |
| ESD | Oui, et c'est eux qui transporte tout ça.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Et ils oublient peu d'affaires hein.   |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | C'est quand même des enfants qui savent exactement ce qu'on attend d'eux à l'arrivée.  |
| CH  | Et comment tu fais pour te coordonner avec les enseignants quand tu prends en charge des élèves comme ça.  |
| ESD | En fait D m'envoie toujours son cahier journal la veille.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | J'ai sa trace écrite. Elle imprime tout son matériel. Et comme les élèves qui sont dans ma classe sont aussi les siens, elle en fait plus, enfin elle en fait le nombre qu'il faut. Et du coup elle me distribue le matériel. Comme ça j'ai le matériel de sa classe, et puis j'ai aussi ses objectifs. Après comme moi j'ai, j'ai une vue de ce qu'on va faire le lendemain, hé bien j'y ajoute ce dont j'ai besoin.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Mais pour heuu toujours dans l'optique qu'il faut pas creuser l'écart.   |
| CH  | Oui. Et est ce que tu es satisfaite de cette coordination, de la façon dont elle se passe, tu es satisfaite ou heu...  |
| ESD | Alors moi je trouve ça courageux de laisser à vue un cahier journal, voilà quoi, de montrer sa classe. Je trouve ça aussi courageux d'ouvrir sa classe puis de laisser les gens y entrer, d'accepter d'y voir les limites, d'accepter d'accueillir les conseils, heuu, moi je trouve ça toujours très intéressant de travailler à plusieurs, justement pour améliorer quoi, mais toujours en essayant de pas juger. C'est pas si compliquer que ça finalement. Mais qui permet à chacune de s'apporter les unes les autres. Et puis je pense qu'on pourrait toujours améliorer. Moi je pense effectivement qu'on pourrait s'échanger nos rôles. Moi je pourrais aller dans sa classe, elle elle pourrait venir au DAR. Heuu pour heu pour voir ce que font les enfants, pour voir comment ça fonctionne. On pourrait faire tourner les enfants aussi, pour pas toujours être dans le même groupe. Et puis si elle. Après je sais pas ce que eux ils en pensent. Est-ce qu'ils pensent que comme ils sont un peu en difficulté, ils |

|     |  |
|-----|--|
|     | sont dans le DAR. Et du coup ils bénéficient de ce temps-là. Je pense qu'ils en sont très contents, d'avoir un petit temps privilégié avec une maîtresse et puis seulement 6 autres élèves. Je pense que c'est satisfaisant. On voit que certains enfants ont gagné confiance, qu'ils sont plus à l'aise, qu'ils prennent la parole, qu'ils se trompent moins aussi. Qui se trompent moins et qu'ils ont moins peur de se tromper quoi.                              |
| CH  | Et est ce qu'il y a des moments où le transfert de ce que tu fais en classe DAR est possible dans la classe. Pour que la maîtresse elle puisse voir ce que vous faites et que l'enfant puisse réinvestir ce que vous avez vu dans la classe. Est-ce qu'il y a des moments comme ça...  |
| ESD | Alors c'est possible heu ba on a pas fait trop de moment comme ça. Où on va transférer. Ou on va transmettre à la maîtresse. Pour l'instant cette année on a par réussi encore. Par contre l'année dernière, je travaillais avec une collègue, donc c'était une CM2, c'était plus, plus dans une meilleure autorégulation. Il y en a un qui est parti en collège ordinaire sans accompagnement, un autre en DAR, un autre en Ulis.                                   |
| CH  | mm, d'accord.  |
| ESD | Du coup c'était des enfants avec qui on a fait du théâtre, des ateliers philos, des podcasts. On a créé des podcasts. Et donc toute la classe en a bénéficié. Et ça on se voyait pendant toutes les vacances et on créait ensemble des projets. Et en fait, là où on avait beaucoup de lien, et que ça faisait sens pour les enfants, c'est que elle, elle travaillait la littérature et la production écrite, en lien avec moi ce que je mettais en place à l'oral. |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Et comme ça les enfants il n'y avait pas de rupture d'action.  |
|     | NA   |
| CH  | ok   |
| ESD | Et ça heuu, je pense que pour les enfants c'est bénéfique. Ce dire que ils ont entendu parler de chose avec une maîtresse, et la deuxième maîtresse elle dit la même chose et elle continue heuu elle le dit d'une manière différente, mais ce qu'on a appris ça nous sert encore quoi.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Pour ce même heuu champ. Et ça du coup le jour où on arrivera à faire plutôt une pédagogie projet heuu plutôt utiliser heuu et bien la grammaire, la conjugaison, dans le but de produire des écrits par exemple, dans le but de diffuser ses écrits, là on mettra plus de cohérence et de sens et heu et de motivation dans le dans le travail. Mais je pense que, mais ça demande entre nous à mieux se connaître aussi.   |

|     |   |
|-----|---|
| CH  | et du temps non.  |
| ESD | ha faut du temps. ouais, faut du temps. Ha ça c'est sur. ???  |
| CH  | Tu avais évoqué ça, je me souviens, dans une réunion avec le médico social. la question d'avoir du temps ensemble.  |
| ??? | NA  |
| CH  | Alors est ce que la présence du DAR modifie l'organisation de l'école et en quoi ?  |
| ESD | L'organisation, ba je pense que ça demande aux enseignants, chacun, à chacune, d'ouvrir effectivement ses espaces, à d'autres personnels, ça demande de partager les outils, et ça c'est vrai que c'est une organisation différente. Heuu mais après moi je vois pas comme quelques choses... c'est un mouvement que moi je commence à avoir l'habitude, donc que je vois moins. Et puis c'est tellement bénéfique de mon point de vue que je vois pas comme un... Comme quelques choses qui me saute aux yeux, qui me... |
| CH  | Ouais. Alors donc en fait on en a parlé un petit peu. Donc les temps d'apprentissage, au niveau des contenus en fait, donc tu reçois tu reçois finalement les contenus, enfin là cette année, tu reçois les contenus...   |
| ESD | Oui, oui  |
| Ch  | La veille, c'est ça.  |
| ESD | Oui.  |
| CH  | Parfois tu proposes une différenciation pédagogique j'imagine par rapport aux contenus.   |
| ESD | Oui, voilà.   |
| CH  | tu t'adaptes un petit peu en fonction des élèves.   |
| ESD | C'est ça.   |
| CH  | Les enjeux d'apprentissage dans le DAR sont les mêmes que ceux de la classe, c'est ça ?   |
| ESD | Complètement.   |
| CH  | voilà   |
| ESD | Sauf que moi je vais plutôt, si heuu.   |

|            |  |
|------------|--|
| <b>ESD</b> | On repart sur ça, ça va Hélène.  |
| <b>CH</b>  | oui ok. (INTERRUPTION)   |
| <b>CH</b>  | Donc on en était sur les contenus. Donc ton disait que là tu recevais la veille ce qu'allait faire ta collègue. Que tu proposais une différenciation pédagogique si besoin. Les enjeux d'apprentissage étaient les mêmes en fait entre les deux espaces. Et au niveau du réinvestissement en classe de ce qu'ils ont vu dans le DAR, ça tu disais que pour l'instant vous n'aviez pas pu mettre en place encore de temps...  |
| <b>ESD</b> | En fait ce qu'il faudra, c'est réduire... enfin, ça c'est ... heuu par exemple on a eu Ma cette année, c'est 4 semaines, tous les matins... parce que l'objectif c'est de faire que ce soit quand même très régulier et intensif. Donc heuu une heuu une proposition DAR elle est, elle se fait tous les jours, et heuu de manière régulière pour que les enfants s'y repèrent aussi. Qu'ils sachent exactement à quelle heure ils doivent aller. Ils se déplacent seuls, en autonomie.  |
| <b>CH</b>  | mm   |
| <b>ESD</b> | Du coup ça c'est important. Mais le contenu, par contre après il peut varier quoi. C'est pas c'est pas, ça c'est moi qui en fait ce que je veux à l'intérieur.   |
| <b>CH</b>  | D'accord.  |
| <b>ESD</b> | Heuu par contre, comme heuu, Ma est une élève qui a des difficultés scolaires, on a décidé de faire français maths.. d'être au plus prêt de ce que fait D, pour que un jour effectivement ce qu'elle fait avec moi il puisse être transféré en groupe classe. Mais comme Ma elle arrive pas à écouter ce que dit une maîtresse, heuu, en milieu ouvert, enfin ordinaire quoi, avec d'autres enfants, hé bien on a fait, ce temps-là il lui a été proposé sur un groupe. Mais l'idée pourtant, l'idée du dispositif, c'est pas de suppléer au RASED, ou à un enseignant spécialisé, donc à une Ulis, donc ça ça pourrait être même mieux proposer, mais l'idée c'est plutôt que ces compétences français maths, elles soient mises en jeu, dans une mise en scène presque DAR, où du coup moi en tant qu'enseignante, je vais venir bousc... enfin travailler les compétences exécutives des enfants. |
| <b>CH</b>  | D'accord.  |
| <b>ESD</b> | Tout ce qui est mémoire de travail, on va venir travailler ça quoi. Tout ce qui est mémoire de travail, flexibilité, contrôle des inhibiteurs, je lève ma main que, j'ai le droit à la parole que quand je lève ma main. Et c'est plutôt ça qu'on va venir travailler.   |

|     |  |
|-----|--|
| CH  | D'accord. Alors il y a aussi. Bon il y a M et N, mais il y a aussi Sacha. Alors Sacha comment ça se passe du coup. Parce que là en termes d'enseignement finalement...   |
| ESD | Il a pas la même maîtresse.  |
| Ch  | Donc il a pas la même maîtresse. Voilà.  |
| ESD | Donc Sacha il a les mêmes compétences, parce qu'il est quand même en CE2.  |
| CH  | Oui.   |
| ESD | Donc il a le même programme scolaire   |
| CH  | Tout à fait.   |
| ESD | Donc en fait heuu, Sacha il suit ce que font Na et Ma, mais avec les outils que fournis D. Mais il va suivre les compétences à développer en CE2 quand même. Donc heuu c'est pas grave du tout qu'il soit pas dans le bon groupe. Parce que en fait, ce qu'on va développer chez lui c'est l'attitude au travail. C'est le fait de lever sa main, de participer, d'être motivé, d'arrêter de jeter son matériel. Heuu de demander de l'aide quand on y arrive pas. Donc moi je vais mettre en place ??? Où on va prétexter donc heuu orthographe, grammaire ou conjugaison, donc comme les autres enfants, et heuu où du coup l'éducatrice va aider à travailler l'attitude de l'enfant. |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Donc pour que Sacha il puisse retourner en classe sans s'arrêter de travailler. Parce que Sacha c'est un élève qui s'investissait pas. Qui était en retrait, et qui était capable faire un blocage toute une matinée, voir même à jeter son matériel, voilà heuu, jeter des tables, jeter des ??? . Donc du coup il a d'abord fallu lui montrer qu'il était capable. Et même lui montrer comment ça se passe dans une classe. Qu'est-ce qu'on attend de lui.   |
| CH  | Et pour So, du coup, So il est en CE1 je crois. Quel est le projet ?   |
| ESD | Alors So, il a age CE2   |
| CH  | Ouais c'est ça.  |
| ESD | Inscrit en CE1.  |
| CH  | mm   |

|     |  |
|-----|--|
| ESD | IL travaille heuu les mathématiques en grande section, et heuu la lecture en CP.   |
| CH  | Voilà c'est ça. Et il vient ensuite dans le dispositif DAR.  |
| ESD | Et voilà   |
| Ch  | Il vient sur les temps de lecture.   |
| ESD | Oui. En fait So, c'est là où tout de suite on a vu qu'il correspondait pas.  |
| CH  | mmm  |
| ESD | C'est que heuu il a fallu faire du décroché complet d'un programme scolaire.   |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Donc là c'est pas possible.  |
| CH  | mm   |
| ESD | Là ça demande une enseignante spécialisée. Il aurait fallu voir le RASED, voir tout ça. Donc heuu. Et il a pas de problème de comportement.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Donc du coup vraiment c'est pas... Une Ulis lui sera plus bénéfique, parce que une Ulis mettra en oeuvre tout le matériel pédagogique dont il aura besoin pour pouvoir aller à son rythme... |
| CH  | mm parce que là du coup ce qu'il se passe, tu le prends avec toi dans le groupe sur des temps de lecture, c'est tous les jours, c'est ça.  |
| ESD | Oui c'est que de la lecture, c'est 3 fois par jour.  |
| CH  | 3 fois par jour c'est ça.  |
| ESD | mm   |
| CH  | Avec Le.   |
| ESD | Avec Le, oui   |
| CH  | Donc 3 fois par jour, 1 fois le matin, 2 fois l'après-midi.  |

|     |  |
|-----|--|
| ESD | Voilà.   |
| CH  | D'accord ok. Et là, pareil, comme il est pas dans la même classe que Leni, donc en termes de contenu. Comment c'est fait pour heuu...  |
| ESD | En termes de contenu, c'est la méthode de CP. Donc on est partie de la méthode qu'utilisaient les collègues de CP, ..  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | ...dans l'objectif à long terme peut être qu'un moment donné il puisse aller en CP. Bon en fait c'est pas très grave si il reste avec nous. Donc il fait lecture piano comme mes collègues de CP. Donc il a vu tous les sons simples. Donc Leni, là voilà. Comme Leni est non lecteur, CE2, sans accompagnement RASED, qui est pas là, sans orthophonie, puisque les parents font pas les démarches. Du coup c'est à l'école de... donc il est en CLAR. sauf qu'une enseignant ordinaire avec un double niveau, c'est compliqué de mettre de la lecture en intensif pour un seul enfant. Donc du coup on fait cette passerelle-là. Heuu Leni on lui a surtout redonné confiance. Heuu pour qu'il puisse parler un peu. Prendre la parole en grand groupe, ça il sait faire maintenant. Et puis montrer qu'il était en réussite heuu souvent dans ce qu'on proposait du coup. |
| CH  | Il va avoir une place dans le RASED Le, ou heuu  |
| ESD | Mais quand elle sera disponible. Il y en a deux.   |
| Ch  | hoo  |
| ESD | Ba ouais, du coup le RASED a beaucoup d'école dans notre secteur. Donc heuu ils sont pas disponibles.  |
| CH  | Et si il est pris en charge par le RASED, ça se passe comment au niveau de l'articulation en fait entre toi, la maîtresse...   |
| ESD | Après c'est avec heuu. Avec la maîtresse, le RASED se met en place. Et puis moi je laisse le créneau si il faut, ou heu, après ça lui est toujours bénéfique à Leni.   |
| CH  | mm   |
| ESD | Si mon créneau, il se maintient, ben voilà, si il se maintient pas c'est pas grave du tout. Leni par exemple ce matin, il y avait le RASED, la psychologue scolaire, ben elle l'a sorti de la classe. Pour faire des prises en charge extérieure il y a pas de soucis.   |
| CH  | mm   |
| ESD | Ce qu'on essaie de développer ici, c'est que les élèves ne nous appartiennent pas. Qu'il soit dans le RASED, dans le DAR ou dans la classe, les élèves ils sont les élèves de toute l'école et de tout les enseignants. On est tous responsables de leur réussite heuu scolaire. Donc heuu, ce   |

|     |   |
|-----|---|
|     | <p>qu'on évite... C'est pas facile, parce que une fois qu'ils sont sortis de la classe, les filles elles se rendent bien compte que c'est plus facilitant aussi pour la classe, parce que ça va plus vite quoi, parce que les autres suivent, etc.. il y a pas à expliquer à l'enfant qui a pas compris quoi. Donc du coup c'est vrai c'est plus confort de nous dire « ba tiens ESD, tu peux pas t'occuper d'un enfant parce que pour lui.. il a des difficultés scolaires». Donc moi il y a pas de problème, on va d'abord évaluer où en est l'enfant, voir si cela a un intérêt pour un TSA, heuu tant que ça n'a pas d'intérêt pour un TSA, je ne prends pas. Si il y a un TSA qui a la même problématique, et ben on va coupler. Comme ça, ça me fait un autre élève, et en plus ça va me permettre de me dire : ha ben finalement, So, et ben il a une belle évolution, il arrive parfois même mieux qu'un élève de l'ordinaire. Donc heuu ça me donne un peu une échelle de comparaison quoi pour savoir où on en est dans le travail. Donc avoir un élève de classe c'est assez intéressant pour se dire « voilà quelles sont les attentes à cet âge là ». Donc heuu pourquoi pas, c'est aussi une plu-value pour mon travail à moi d'être à plusieurs. Et puis ça évite le un pour un, ça évite ... parce que après les enfants quand ils sont trop en un pour un, ils peuvent mettre en place des stratégies soit d'évitement, soit d'enrôlement un peu pour ben éviter de travail quoi. Comme toujours. Donc du coup d'être à plusieurs, ils mettent pas trop en place ces stratégies-là. Donc c'est bénéfique aussi pour moi, pour le groupe. Et puis pour l'enfant qui a de l'intensif, que avec une maîtresse il pourrait pas faire. Ou alors par exemple Leni il a pas dicté, il a de la copie. Donc mettre dans son cahier du jour, tous les jours, des mots à copier, pour enseignante c'est du travail en plus, ça fait comme si il y avait un niveau en plus dans sa classe. Donc du coup, bah, c'est intéressant. Sauf du coup faut bien qu'elles gardent en tête, et parfois c'est ce qui est le plus difficile, c'est ce qui un petit peu douleur parfois aussi, et moi c'est ce qui me met un petit peu en difficulté aussi, c'est là par contre il va falloir qu'il retourne dans sa classe. Parce que c'est pas toute l'année. C'est un plan, un plan de travail qui va se finir. Qui a eu un début et qui va avoir une fin aussi, pour que toi tu puisses prendre le relai.</p> |
| CH  | mm  |
| ESD | Après ben Le on est sur un cas extrême d'un non lecteur en CE2, enfin...  |
| CH  | Après c'est difficile pour Sacha j'imagine, de planifier quand il va retourner en classe...   |
| ESD | Alors Sacha ça va être bientôt. On va pouvoir rapidement arrêter le DAR parce que il a bien évolué au DAR, il a bien vu ce qu'on attend de lui. On attendait que sa nouvelle maîtresse se mette en place, que lui il l'ait bien repéré aussi, pour pouvoir maintenant il va pouvoir retourner   |
| CH  | Après il manque Lo du coup, parce que là on a évoqué tous les élèves...   |
| ESD | oui   |

|     |  |
|-----|--|
| CH  | ...sauf Lo je crois. Donc Lo si j'ai bien compris on introduit une IME pour elle   |
| ESD | Alors voilà parce que c'est ça 4ème rentrée dans le dispositif, ...  |
| CH  | Voilà, oui.  |
| ESD | ... et Lo, j'ai enseigné auprès d'elle pendant 4 ans. Et tout ce qui a été fait n'a pas marché.  |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Au niveau pédagogie et au niveau suivi du programme quoi.  |
| CH  | mm   |
| ESD | Par rapport au programme de l'éducation nationale, il y a rien qui a accroché. Alors après c'est non verbal, donc heuu, bah moi c'est langage oral, langage écrit, le langage de la lecture, le langage mathématique. Et donc tout ça, ça n'a pas accroché quoi.   |
| CH  | Ouais.   |
| ESD | Parce que même en mathématiques, la numération n'est pas du tout comprise. Heu donc il y a rien que... on est encore sur du tout petite section.   |
| CH  | mm   |
| ESD | Et tous les ans, ça a été la même chose. Ce qui fait qu'à un moment donné on s'est dit « ben voilà, faut peut-être s'arrêter ». Parce que c'est... c'était douloureux aussi pour elle. Parce qu'elle rentrait en crise, elle voyait bien qu'elle n'y arrivait pas.   |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Moi je... on savait plus trop quoi lui proposer alors, après je lui ai fait développer... on lui a fait développer tout ce qui est vocabulaire. Mais elle en a déjà beaucoup. Donc finalement c'est pas un apprentissage, c'était une évaluation tout le temps. De l'ordre qu'elle savait le faire quoi. Après on a... donc du coup on a proposé autre chose. Je fais de la cuisine avec elle. |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Alors, l'année dernière c'était tous les jours, là c'est plus... c'est moins fréquent.   |
| CH  | mm   |

|            |   |
|------------|---|
| <b>ESD</b> | Aussi parce que faut pas qu'elle prenne trop de poids. Donc on a revu... on a revu ça à la baisse. Le budget c'est pareil. Le budget cuisine tous les jours, c'était important. Donc on a fait différemment cette année. Là, elle apprend à travailler toute seule surtout, pour pouvoir être après en IME.   |
| <b>CH</b>  | D'accord.   |
| <b>ESD</b> | Et pouvoir être face aux tâches, du début à la fin seule.   |
| <b>CH</b>  | D'accord. Alors, si dans l'idéal tu devais construire un DAR, tu ferais comment.  |
| <b>ESD</b> | Houu. Heuu D'abord je m'implanterais dans une école où les enseignants sont partie prenante.  |
| <b>CH</b>  | mm  |
| <b>ESD</b> | Ouais, j'évitais complètement... enfin je... enfin, faut que ça vienne de la base. Parce que si la base est en opposition, alors là pff. C'est ce qui s'est passé ici, ben du coup on perd, on perd beaucoup de temps à faire de la politique, politique inclusive, à rappeler la loi. Et à se justifier d'être là heuu donc ça c'est vraiment pénible. Je suis pas du tout faite pour ça d'abord, je suis pas politique, je fais ça très mal. Et du coup je rentre vraiment dans le lard en disant c'est pas, c'est pas possible. Et puis c'est tellement éloigné de mes valeurs, et même, je comprends pas, je comprends pas, donc ça devient viscéral et ça devient, ça parle que d'émotion, c'est pas du tout constructif. Donc je pense que je partirais dans une école ou en fait, c'est la demande. Heuu qui a des besoins éducatifs d'enfants parti.. ouais voilà d'enfant. Et cette école-là elle était parfaite pour ça. Il y a 10 enfants autistes, mais il y a aussi beaucoup d'enfants qui ont des besoins éducatifs importants. |
| <b>CH</b>  | mm  |
| <b>ESD</b> | Et du coup, ben c'était rêvé quoi, d'avoir une équipe éducative qui arrive pour mettre en place justement le renforcement positif, la régulation, l'autonomie, et puis l'apprentissage par les enfants, la motivation. Moi je trouve que c'était un très beau plan. Le problème et bien c'est qu'on est arrivé dans une école où les adultes étaient pas d'accord du tout. Et alors on a perdu beaucoup de temps, d'énergie, et heuu c'est pas du tout constructif.   |
| <b>CH</b>  | Et là, depuis combien de temps tu as l'impression que ça fonctionne mieux.  |
| <b>ESD</b> | Depuis une année.   |

|     |   |
|-----|---|
| CH  | Depuis une année, ouais.  |
| ESD | Ouais, depuis une année, depuis cette année-là, 2022-2023, c'est la révolution.   |
| CH  | D'accord.   |
| ESD | Ouais, parce que en fait bah les personnes qui étaient contre, et qui étaient très virulentes sont parties.   |
| CH  | D'accord.   |
| ESD | Donc heeu, voilà. Celles qui sont là savent à quoi s'attendre. Même si elles sont pas d'accord pour tout mais ça pas du tout ça qu'on leur demande.   |
| CH  | Bien sûr ouais.   |
| ESD | Tout est discutable, et puis au contraire, faut construire ensemble mais... du coup voilà, du coup on a une directrice qui est ouverte à ça, qui est curieuse, qui a envie. C'est facilitant. Et puis aussi on a des enfants qui correspondent davantage au dispositif. Qui sont dans une opposition au travail peut être, mais qui sont pas en crise, qui sont pas par terre, qui sont pas à jeter des tables, qui sont pas à crier et tout ça, ça c'était vraiment. |
| CH  | mm  |
| ESD | C'était incroyable RIRE C'était pas l'école quoi. Là on est dans une école, je fais vraiment mon travail, j'enseigne.   |
| CH  | Ouais ouais.  |
| ESD | J'enseigne, je vois que So il apprend à lire, c'est merveilleux quoi, il y a des progrès.   |
| CH  | mm  |
| ESD | Voilà. Des progrès scolaires. Je vois que Ma apprend, et ça c'est...  |
| CH  | Oui voilà. Et tu aurais des choses à rajouter sur un DAR idéal ?  |
| ESD | Un DAR idéal heuu où les parents aussi heuu seraient plus au courant quoi.  |
| CH  | mm  |
| ESD | Un DAR idéal c'est où les parents sont curieux aussi.   |

|     |  |
|-----|--|
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Ils viennent nous poser des questions...   |
| CH  | Parce que là c'est pas trop votre cas tu trouves ?   |
| ESD | Non. Ils nous font confiance, je pense.  |
| CH  | Tu parles des parents des enfants qui sont pas autistes ?  |
| ESD | Ouais.   |
| CH  | Ou de tous les parents   |
| ESD | Ouais, de tous les parents, ouais.   |
| CH  | Ouais ouais.   |
| ESD | Même les parents d'enfants autistes nous font confiance aussi. Parce qu'on a aussi des parents qui heuu qui remettent en question ce qu'on fait alors qu'on est là pour l'enfant.  |
| CH  | mmm.   |
| ESD | Les parents qui soient plus.. qu'on arrive à développer plus de confiance. Plus de communications entre famille et puis l'école quoi. Que ce soit plus serein.   |
| CH  | d'accord. Et au niveau de l'organisation, il y a des choses que tu ferais autrement ? Ou tu garderais exactement comment c'est là ?  |
| ESD | heuu bah moi mmm je mettrais dans la boucle plus de conseillers pédagogique. Pour que heuu l'enseignement ordinaire il soit heuu plus en capacité d'inclure tous les enfants. Et que du coup ce soit des.. enfin, dans la pédagogie, on est déjà beaucoup de compétences cognitives. |
| CH  | Ouais de compétence heuu au niveau de l'auto...  |
| ESD | De l'autorégulation ouais.   |
| CH  | D'accord.  |
| ESD | Plus de motivation au travail, de planification, d'entraide, de travaux de groupe.   |

|     |   |
|-----|---|
| CH  | Au niveau des classes   |
| ESD | Au niveau des classes ouais. Oui que ce soit pas à rajouter.  |
| CH  | D'accord.   |
| ESD | Que ce soit déjà du travail à l'école.  |
| CH  | Ouais ouais ouais.  |
| ESD | Que déjà dans les classes tout ça se soit déjà travaillé.   |
| CH  | D'accord ok.  |
| ESD | Pour éviter d'être partout  |
| CH  | Oui que les enseignants sachent où ils vont en fait.  |
| ESD | Aussi oui. Qu'ils sachent de quoi on leur parle.  |
| CH  | Ouais   |
| ESD | Et puis qu'ils prennent du plaisir. Parce que je vois bien. Je sens que certains enseignants sont essouffés. Parce qu'en fait à mettre les matières les unes à côté des autres, on met pas de sens, et puis on se fatigue, et puis avoir deux classes ça fait double de travail, et c'est fatigant. |
| CH  | mm  |
| ESD | Donc on prend pas forcément plaisir quoi.   |
| CH  | mm  |
| ESD | Donc ce serait vraiment un soutien de comment on enseigne   |
| Ch  | En autorégulation.  |
| ESD | En autorégulation.  |
| Ch  | Donc tu es satisfaite de ton poste ?  |

|            |   |
|------------|---|
| <b>ESD</b> | Oui. Oui ha oui oui. Alors j'aurais même du mal à retourner en ordinaire. En tous les cas devant un grand groupe. Parce qu'en fait le travail en petit groupe, j'y vois tout l'intérêt. Heuu et puis heuu je sais que je serais pareil, je serais très fatiguée, de devoir cumuler deux classes quoi si j'avais deux deux niveaux. Et que non, ça vraiment, je suis bien dans mon poste RIRE. Pour ça je suis vraiment bien dans mon poste. |
| <b>CH</b>  | Et bien merci beaucoup en tout cas.   |
| <b>ESD</b> | Merci Hélène.   |

## Entretien avec l'éducatrice (E1)

|           |   |
|-----------|---|
| <b>CH</b> | Alors peux-tu me donner ta date d'arrivée et de formation ?   |
| <b>E1</b> | Je suis éducatrice spécialisée et diplômée depuis 2018 Et je suis arrivée sur le dispositif en 2020. C'est ma 3e année  |
| <b>E1</b> | Heuu l'autorégulation cela va être le fait que l'enfant puisse réguler (RIRE) son comportement malgré l'environnement qui l'entoure, qu'il ne fasse pas de crise en classe mais qu'il trouve d'autres solutions pour exprimer sa frustration ou ses difficultés.  |
| <b>CH</b> | Et comment cela se met-il en place ?  |
| <b>E1</b> | Et bien Nous on va toujours en fonction des besoins bien sûr, ça va dépendre des enfants. On va beaucoup utiliser des outils visuels. On va rappeler les règles à l'école. Et on va souvent, en fonction des élèves toujours, on les tourne toujours de manière positive. Donc on va pas être je ne crie pas en classe mais plutôt je parle doucement On les tourne toujours de manière positive et puis quand il y a besoin on va utiliser des renforçateurs. Soit sous forme de jetons, soit hé bien on fait trois activités et puis après 3 activités, tu as droit à une activité plaisante. |
| <b>CH</b> | D'accord. Donc ça c'est ce que tu fais pour cela en fait.   |
| <b>E1</b> | Oui.  |
| <b>CH</b> | C'est ça  |
| <b>E1</b> | Enfin, c'est toujours en fonction du besoin et de ce que l'on observe chez l'élève. Mais c'est souvent ce que l'on met en place, oui pour les   |

|           |   |
|-----------|---|
|           | enfants ici.  |
| <b>CH</b> | D'accord. Alors comment perçois-tu la différence entre les méthodes d'éducation structurée type ABBA et l'autorégulation ?  |
| <b>E1</b> | Pour moi c'est plutôt complémentaire. TEACH je n'ai jamais eu l'occasion de le pratiquer, donc je ne peux pas trop en parler. Mais ABBA cela va beaucoup être l'analyse de comportement. C'est ce qu'on utilise beaucoup ici. Donc finalement pour moi cela s'entrecroise quoi. je n'utilise pas trop donc je ne préfère pas  |
| <b>CH</b> | Alors sinon, comment se décide l'accompagnement des élèves avec autisme ?   |
| <b>E1</b> | Heu, est ce que tu parles en fonction de référence ou...  |
| <b>CH</b> | de référence, et puis même au niveau de l'emploi du temps...  |
| <b>E1</b> | Alors du coup, au niveau des références quand l'élève arrive sur le dispositif il y aura toujours une éducatrice qui va être référente auprès de la famille et puis auprès des enseignants. Cela va être l'interlocutrice privilégiée. Et puis par contre ce n'est pas elle qui va suivre l'enfant toute la journée, toute la journée. Normalement on est trois éducatrices, les trois tournent plus ou moins auprès de chaque enfant. Ensuite pour heu... peux-tu répéter ta question ?  |
| <b>CH</b> | Alors sinon comment se décide l'accompagnement des élèves avec autisme ?  |
| <b>E1</b> | Donc on part toujours des besoins aussi des enseignantes parce ce que quand ils arrivent à l'école, on essaie de les laisser en classe et que les enseignantes puisse nous faire un retour sur leurs observations, sur ce qui pêche, sur ce qui va bien aussi, parce que il n'y a pas que le négatif. Et puis à partir de là, nous on va voir ce qu'on peut proposer. Donc soit on va les exclure, enfin les exclure, on va les retirer un peu plus de la classe, travailler le comportement plutôt en salle d'autorégulation pour que par la suite, ils puissent réintégrer la classe de manière plus adaptée. |
| <b>CH</b> | D'accord. Toi tu as la responsabilité directe de certains élèves avec TSA. Et quelle tâche fais-tu avec ces élèves-là ?   |
| <b>E1</b> | Cela varie toujours en fonction des besoins pour certains, on a fait la préparation au collège. On les a fait aussi se projeter dans la vie future. De faire tout un déroulé "Alors qu'est-ce que tu voudras faire comme métier plus tard ?" Puis "De quoi j'ai besoin pour arriver à faire ce métier là ?" Qu'est-ce qu'on fait d'autre ? Après, on fait des jeux de société aussi pour apprendre autour des habiletés sociales  |
| <b>CH</b> | D'accord, très bien. Donc on va revenir un petit peu sur tout ce qui est construction du projet de l'élève, alors comment ça se passe pour faire le projet de l'élève ? Comment vous vous y prenez ? C'est avec l'enseignant qui va vous donner des besoins ?   |

|    |  |
|----|--|
| E1 | Nous aussi on repère certaines choses en termes de comportement. Et le projet que l'on réalise est en lien avec la famille, parce que l'on fait de la guidance parentale. Donc cela peut-être toute l'autonomie à la maison  |
| CH | Est-ce que élèves TSA pourraient être à 100 % dans la classe ?   |
| E1 | C'est l'objectif. Alors là sur les élèves que l'on a ici aujourd'hui, ce n'est pas possible parce qu'il y en a qui ne correspondent plus au dispositif. Qui sont à la marge, qui attendent des places en structure spécialisée. Pour cela on ne peut pas se permettre, je pense entre autres à une petite, qui est en classe de CE1 avec un niveau petite section en moyenne section. On voit bien qu'on est vite limité dans l'inclusion avec ses camarades. Donc pour l'instant pour le reste de l'année elle est en classe 1h30 par jour. Elle enchaîne des bannettes en autonomie qu'on prépare nous, qui sont de son niveau quoi.   |
| CH | Donc là c'est vous qui préparez pour elle.   |
| E1 | Oui.   |
| CH | d'accord.  |
| E1 | Elle n'a plus d'enseignant, ouais.   |
| CH | Elle n'a plus d'enseignant, d'accord. Quelle plus value qu'ils soient dans la salle du DAR ces élèves ? Les élèves en général ? Pour Sacha par exemple ?   |
| E1 | Pour Sacha, cela a été le fait qu'il puisse s'engager dans le travail sans que l'adulte soit derrière en début d'année. Du coup il avait Éducatrice qui était tout le temps derrière lui. Donc forcément il s'y mettait parce qu'il y avait la présence de l'adulte. Et là l'idée en travaillant avant dans le DAR, c'est qu'il puisse s'y mettre tout seul, que l'adulte soit plus en distance aussi, même si on est toujours dans les parages et dans la salle. Pour tous en fait il ne faut pas qu'il soit dépendant à notre présence, et c'est là que l'on pêche encore avec certains. Parce qu'on se rend bien compte qu'avec nous ça marche, mais quand ils sont en classe ils n'ont pas repéré que l'adulte de référence, c'est maîtresse, et qu'il faut faire pareil avec maîtresse. C'est tout là où il faut qu'on soit vigilant dans notre pratique, et vite transférer ce que l'enfant sait faire avec nous auprès de maîtresse, qu'elle puisse prendre le relais rapidement pour que nous on puisse s'effacer. C'est l'objectif. |
| CH | Comment s'est décidé l'accompagnement des élèves non TSA en salle du DAR ?   |
| E1 | C'est toujours l'enseignante de la classe. C'est comme les groupes d'habilité sociale, on part des besoins, nous il y avait Na et Mz qui étaient en difficulté pour écouter les consignes collectives et se mettre au travail du coup ensuite. Donc ESD les a extrait du groupe classe pour  |

|    |   |
|----|---|
|    | travailler par contre la même chose que maîtresse va travailler.. et puis ESD a demandé à la maîtresse “est ce que tu as des élèves qui sont plus ou moins en difficulté, où qui pourraient bénéficier en tout cas d’un temps en plus petit collectif ?” et du coup elle a donné 3 ou 4 noms, et puis c’est comme cela que le groupe s’est créé. Et alors parfois dans ces groupes là on ne prend pas que des élèves en difficulté, on va aussi prendre qu’on va appeler des élèves experts qui vont être là pour montrer l’exemple à nos élèves et puis plus porteurs, de manière qu’on puisse s’appuyer dessus : « tu as vu Na, un tel est bien assis sur sa chaise ».  |
| CH | D’accord. Alors qu’est ce que tu penses toi de la constitution de groupes hétérogènes. Donc ce dont tu viens de parler, enfants TSA et non TSA. Qu’est ce que tu en penses ?  |
| E1 | Moi je trouve que c’est hyper bénéfique, parce que on est pas là non plus que pour les élèves en difficulté, et finalement tout le monde va apporter. Et c’est même parfois plus moteur pour les élèves TSA ou même ceux qui sont en difficulté de voir leur pairs qui sont plus en réussite, ça les motive plus plutôt que ce soit nous adultes qui disons « il faut que tu t’assois sur ta chaise ». c’est aussi ce qu’on essaie de nommer aux enseignants, de valoriser les élèves qui ont un bon comportement dans la classe, pour faire aussi un impact sur ceux qui sont en difficulté. Par exemple Sacha qui va pas lever la main pour prendre la parole, la maîtresse elle va pouvoir dire « super tu as levé la main, je peux t’interroger ». Et finalement ça a plus d’impact quand on s’appuie sur ces élèves là, plutôt que de nommer le négatif sur l’élève quoi. Et c’est des retours que les enseignants peuvent nous faire. |
| CH | Est ce que des objets ou des outils circulent entre le DAR et la classe ?   |
| E1 | On essaie. Là je pense entre autre à l’économie de gestion que je mets en place pour l’animation N et M. Sur l’écoute, et pour l’instant c’est moi qui le travaille. Alors on a essayé sous forme de tirelire. Alors les attendus c’est d’être assis correctement, d’écouter la maîtresse et de ce mettre au travail et de lever la main et d’attendre que l’enseignante nous interroge. Et du coup moi je vais être derrière à valoriser quand ils font le bon comportement.   |
| CH | Donc tu mets un jeton quand ils font le bon comportement.   |
| E1 | voilà, c’est ça, et je nomme. Je nomme, « voilà super, je te mets un jeton, tu as levé la main pour prendre la parole ».  |
| CH | d’accord.   |
| E1 | Et du coup c’est sous forme de tirelire. Et à la fin de la petite demi heure qu’on utilise cet outil là, ils vont compter le nombre de points qu’ils ont, et en fonction du nombre de point ils vont avoir un renfo plus ou moins important. Si ils ont qu’un jeton, ça va être 2 minutes de tablette, si c’est 10 jetons, ça va être une super surprise d’hyper motivante. Pour N qui aime beaucoup les transports en commun, ça va être   |

|    |  |
|----|--|
|    | un plan de transport en commun d'une ville de France quoi.   |
| CH | d'accord   |
| E1 | rire. On adapte, le but c'est qu'il ait le plus de points, et donc qu'il est accès à un renfo super important pour le motiver.   |
| CH | d'accord   |
| E1 | Et du coup, cet outil pour l'instant c'est moi qui le mets en place pour le mettre en classe et l'idée c'est que j'estompe ma présence et au fur et à mesure je briefe la maîtresse pour prendre la main dessus. Que moi je sois à distance et que je dise, va y là tu peux lui donner un jeton c'est super. Et qu'au fur et à mesure je le fasse plus du tout.  |
| CH | D'accord ok. Alors comment tu fais, comment vous faites, globalement sur le dispositif, pour vous coordonner entre enseignants et éducateurs ? Comment ça se fait en termes de temps en fait.  |
| E1 | heuu, souvent ça se fait de manière informelle dans un premier temps, ou sous les coups de midi, ou elle va venir nous voir pendant la récréation « là j'ai un problème, c'était compliqué » et puis après on va proposer une rencontre le soir avec heuu educ, ESD aussi l'enseignante, pour pouvoir se poser et apprendre un peu plus de chose, et qu'on soit tous d'accord sur ce qu'on fait, que ce soit pas.. que tout le monde soit au courant, qu'on ait tous la même posture aussi derrière. |
| CH | donc vous rajoutez des temps le soir si besoin, ça se fait un peu comme ça en fonction des..   |
| E1 | oui  |
| CH | d'accord. Vous arrivez à vous organiser pour que vous ayez du temps, educs et ESD. C'est ça surtout.   |
| E1 | ouais. Et plus l'enseignante de la classe  |
| CH | Et plus l'enseignante de la classe, d'accord.  |
| E1 | Ouais parce que souvent ça vient d'eux, et le besoin est discuté, donc il faut... et puis ça reste leurs élèves.   |
| CH | MMM  |
| E1 | C'est pour ça qu'il faut pas oublier de les inviter sur ces temps là.  |
| CH | D'accord. En tant qu'éducatrice, es tu surprise de ce qui se passe en classe, et de comment ça se passe en classe ?  |
| E1 | heuu, globalement dans la classe ?   |

|    |   |
|----|---|
| CH | mm  |
| E1 | Surprise, non. Non non parce que je suis passée par là avant. Heuu, après nous on est beaucoup plus dans... par rapport aux enseignants, et même dans la vie de tout les jours, on est beaucoup dans le punitif, aujourd'hui on est plus dans le renforcement positif, de valoriser ce qui est positif, et d'ignorer plus ou moins les comportements négatifs. Après c'est toujours un travail important que nous avons à faire, mais on va y arriver. Mais c'est vrai que ça pose parfois un vrai défi. Un élève qui va faire n'importe quoi dans la classe, tous les jours, on va saturer au bout d'un moment. Donc c'est plutôt normal des fois de nommer le négatif et d'en avoir ras le bol, hein. |
| CH | bah oui, oui.   |
| E1 | C'est humain. Mais du coup nous on va être là aussi essayer que maîtresse prenne du recul et lui proposer des alternatives pour qu'elle puisse retrouver du positif dans ces périodes là. C'est pour ça qu'on est là aussi pour les autres élèves, et pas que ceux du DAR. Je sais pas si tu as eu l'occasion de voir J chez les moyens.  |
| CH | heu non, je l'ai pas vu.  |
| E1 | il est un peu difficile, donc là on a revu depuis une semaine, une semaine et demi, j il vient une à deux heures les après-midi chez nous, donc il va faire du travail, il fait le travail que maitresse propose en fait,   |
| CH | d'accord  |
| E1 | et il va être plus en petit comité dans notre atelier. Alors on va pas être là que pour lui, parce qu'on a d'autres élèves forcément aussi. Mais du coup il va être avec nous, ça va soulager maîtresse, et puis elle va retrouver un peu de positif au fur et à mesure. L'idée est c'est pas qu'il soit là jusqu'au mois de juin, mais que petit à petit il puisse réintégrer la classe. Et puis que ça fasse du bien à tout le monde quoi.  |
| CH | d'accord. Alors la présence du DAR modifie t elle l'organisation de l'école, et en quoi ?   |
| E1 | ouais, heuu. Bah du coup pour moi, alors nous en tant qu'éducatrice on a pas trop le recul d'avant DAR. RIRE. Mais heuu ça demande aux enseignants de bouger pas mal dans leurs pratiques elles même Je pense au renfo positif entre autre, c'est pas instinctif. L'utilisation d'outils aussi pour les élèves TSA. Les outils, les économies de jeton et tout ça. Quand c'est maitresse, ou maître d'ailleurs, qui doit prendre le relais... Ben ça demande aux enseignants de manipuler un outil qu'ils n'ont jamais utilisé dans leurs autres écoles, c'est pas toujours bien INAUDIBLE. Et puis.. c'est plus ce que je voulais dire...  |
| CH | si dans l'idéal, tu devais construire un DAR, un DAR idéal en fait, tu ferais comment ?   |

|    |  |
|----|--|
| E1 | Alors déjà je... Je mettrais pas le DAR dans une école qui n'en a pas envie. Je pense qu'il faut d'abord questionner tous les enseignants avant de mettre le DAR dans une école qui ne soit pas partie prenante du projet. Parce que ça n'a pas été le cas à l'ouverture du dispositif ici, et du coup moi j'étais pas là à l'ouverture mais ça a amené pas mal de conflits aussi et des enseignantes sont parties depuis.   |
| CH | mm   |
| E1 | Oui ça a mis pas mal de tension, et le travail a pas été forcément évident pour mes collègues à l'époque. Et puis heuu bah c'est un nouveau dispositif, donc il fallait montrer que ça marchait, et bon on est pas toujours sûr de nous non plus. Donc forcément il y avait des petites failles, et ceux qui portaient pas le projet s'engouffraient aussi dedans. Donc voilà s'assurer de ça déjà un bon parti prenant. J'aurais pas forcément mis le DAR dans une école qui est déjà en difficulté sociale. Parce que je pense que ça cumule aussi pour l'enseignant des profils pas évidents dans leur classe. L'école X est une école socialement pauvre, on a beaucoup d'enfants qui sont en famille d'accueil, ou les parents travaillent pas, c'est très carencé socialement, donc heuu, en plus de ces profils là qui sont pas toujours évidents, on rajoute aussi des élèves TSA. Alors ça on l'a déjà aussi entendu de la part des enseignants qui portaient pas le projet, on rajoute des élèves qui posent problème, alors qu'ils devraient pas être ici dans l'école quoi. Je crois que ça fait beaucoup pour certains enseignants d'avoir tout ça à gérer dans leur classe. Et puis sinon il faut une équipe motivée quand même. Parce qu'on vit pas toujours... Aujourd'hui c'est assez calme, on a connu des périodes beaucoup plus difficiles, avec des profils très violents, donc il faut une équipe soudée, pour tenir le coup quoi. Et puis si ben des profils qui sont bien orientés. S'assurer qu'on puisse ne pas être à la marge du dispositif comme Lo aujourd'hui par exemple, on en a eu d'autres avant qui étaient mal orientés. Et c'est vrai que là du coup on est à la marge de ce que l'on peut proposer, et on répond pas forcément aux attentes du cahier des charges. Tout ce qui va être communication, faire connaître le dispositif, et quels profils on accueille, voilà, tout ça ça se fera au fur et à mesure. |
| CH | Super. Par contre j'ai une question aussi justement par rapport à l'autorégulation, heuu, l'autorégulation, c'est... tu as appris toute la démarche par la supervision, c'est ça ?   |
| E1 | Oui, heuu, alors en fait à l'ouverture du dispositif, ils ont proposé une formation aux enseignants et aux professionnels qui étaient ici. Mais ça c'était la première année. Moi je suis arrivée la 3ème année.   |
| CH | Ha oui.  |
| E1 | Et la formation n'a pas été renouvelée à ce moment là. Sauf que du coup on a vu dernièrement en supervision, c'est que même l'équipe enseignante a énormément bougé, donc on va en reposer une là pour tout le monde pour qu'on est toutes les mêmes infos en tête. Et   |

|    |   |
|----|---|
|    | après oui moi je me suis beaucoup formée sur terrain avec la supervision. Et puis avec mes collègues aussi, ils avaient plus d'expérience auprès de l'enfant TSA que moi quand je suis arrivée. Donc voilà, c'est surtout comme ça qu'on s'est formé sinon. |
| CH | super, merci beaucoup.  |

## Entretien avec l'éducatrice (E2)

|    |   |
|----|---|
| CH | Peux-tu te présenter date d'arrivée et formation  |
| E2 | Je suis arrivé en mai 2021, donc ça fera 2 ans en mai prochain, sur le dispositif d'autorégulation et je suis de formation éducatrice spécialisée et je suis diplômée depuis 2010   |
| CH | D'accord très bien alors l'autorégulation pour toi qu'est-ce que c'est ?  |
| E2 | Alors l'autorégulation c'est accompagner les enfants TSA ou des enfants neurotypiques sur la gestion de leurs émotions, sur la gestion des comportements, sur la régulation du corps, sur l'appréhension de l'environnement, des changements, comment on peut appréhender de manière plus sereine tout ce qui peut se passer dans une classe avec parfois des enfants avec qui c'est plus difficile d'être et de travailler.  |
| CH | Comment cela se met-il en place ?   |
| E2 | Du coup, on accueille sur le dispositif 5 enfants porteurs de TSA. On va repérer les besoins des enfants TSA et en fonction de leurs besoins, on va aller regarder dans les classes s'il y a d'autres enfants qui ont des besoins similaires, qui ont besoin d'un appui plus intensif au niveau des apprentissages. Et si c'est ce qui concerne le pédagogique, ce sera l'enseignant du dispositif, si c'est ce qui concerne les habiletés sociales, ça va être les éducatrices du dispositif. Ça peut être la mise en place de jeux de société, comment on joue à un jeu de société, comment on accepte de perdre, apprendre à jouer chacun son tour, respecter la règle. Puis on peut être sur tout ce qui est apprendre à reconnaître ses émotions |

|    |   |
|----|---|
| CH | D'accord. Comment conçois-tu les différences entre les méthodes d'éducation structurée type que ABA et TEACH et l'autorégulation.   |
| E2 | J'ai été formé pendant 5 ans en ABA et du coup, j'en suis sorti parce que justement ce côté fermé de l'ABA, je trouvais que parfois on squeezait certains besoins. Et puis le gros manque dans l'ABA, c'est qu'on est beaucoup dans l'intensif et dans le, un pour un, alors que dans un milieu naturel ce n'est pas comme ça que cela se déroule. Donc je dirais qu'en autorégulation on utilise des outils comportementaux mais on va les adapter au milieu naturel. Tout ce qui à la base va être très artificiel, qui au départ est très comportemental, on va pouvoir l'utiliser mais rapidement le modifier et le structurer pour qu'il soit adaptable à des enfants neurotypiques et à un environnement ordinaire.   |
| CH | Tu veux dire que dans l'autorégulation, il y a des méthodes de renforcement qui sont à la fois dans l'ABA et dans les méthodes d'éducation structurée mais la différence, tu me reprends si je me trompe, c'est que l'autorégulation, cela ne se fait pas en milieu fermé.  |
| E2 | Et puis on va sélectionner des renforçateurs qui sont en accord avec le milieu ordinaire. Ça veut dire que vraiment dans l'accompagnement d'autiste en individuel assez profond, on va utiliser l'alimentation par exemple beaucoup parce que c'est ce qui au début motive beaucoup l'enfant pour accéder donc ici, on va essayer tout de suite de ne pas utiliser ce type de renforçateur mais plutôt de partir sur quelque chose qui soit en accord avec le milieu ordinaire, qui ne soit pas complètement détaché de ce qu'on est en train de faire et qui soit le renforçateur c'est souvent des intérêts très restreints, c'est des choses très très plaisantes pour l'enfant autiste mais du coup ici, on va essayer de sortir de ses centres d'intérêt restreints et pouvoir avoir des renforçateurs qui sont plus adaptés à l'école donc on va chercher des jeux, ceux qui sont dans l'école mais du coup on va essayer de sortir de la tablette qui est très enfermante ou d'un objet très stéréotypé donc on va essayer de le travailler. On va essayer de rendre ordinaire, socialement plus acceptable en tout cas. |
| CH | Donc il y a pas mal de renforçateurs qui viennent en complément de l'autorégulation, c'est bien ça.   |
| E2 | On part de la motivation de l'enfant et en fait on va cibler les comportements attendus et en fonction en fait on va vouloir augmenter les comportements attendus donc, si on cible les comportements et qu'on les motive avec quelque chose à la clé parce qu'en fait on est tous amené à avoir des renforçateurs dans la vie, avoir un salaire c'est un renforçateur. On se crée nous-même nos propres renforçateurs mais en tant que personne autiste ou en tant qu'enfant du coup, c'est plus compliqué donc on va créer cette situation avec à la clé, quelque chose de de plaisant pour que l'enfant, il puisse se dire   |
| CH | Comment se décide l'accompagnement des élèves avec autisme ?  |
| E2 | Alors il va dépendre, c'est du cas par cas déjà, sur tout ce qui est pédagogique, ça, cela va être ESD qui va évaluer le niveau de l'enfant et  |

|    |   |
|----|---|
|    | <p>puis, en fonction de son orientation, parce qu'il y a des enfants, assez rapidement, on va se rendre compte que l'orientation future va être une ULIS ou un IME donc, on va cibler des compétences qui vont correspondre au lieu donc par exemple, on va beaucoup travailler l'autonomie pour un enfant qui va aller en IME. Voilà le quotidien et pour des enfants pour qui ont, au niveau pédagogique, des bonnes compétences, il sera beaucoup plus inclus en classe mais par contre, on peut avoir des enfants mais des trucs de comportement et là ce sera plutôt au niveau éducatif, accompagner ce côté-là après on évolue énormément, rapidement. Dans l'accompagnement, on a des plannings qui changent en moyenne toutes les 6 semaines. Remets en question rapidement l'accompagnement dans le sens où on va repérer rapidement des besoins. On va travailler sur de l'intensif et une fois que c'est acquis on va passer à autre chose.</p>  |
| CH | <p>Ça se décide avec ESD, avec l'équipe des éducateurs ?</p>  |
| E2 | <p>On va repérer tous les besoins comportementaux et l'enseignante, elle va aussi pouvoir nous dire ces besoins ou voilà on peut l'accompagner en classe mais notre but ce n'est pas d'être en position d'AESH, c'est pour ça qu'on est pas en classe avec les enfants dans le sens où quand on y est, ça se passe très bien mais une fois qu'on est sorti du coup. On a des enfants parce qu'on est repéré en tant que personne ressource entre guillemets pour les enfants TSA, il faut qu'on arrive à passer le relais à la maîtresse pour qu'elle puisse elle intégrer ce rôle là quoi</p>  |
| CH | <p>Est-ce que les élèves TSA pourraient être à 100% dans la classe ?</p>  |
| E2 | <p>Oui actuellement les enfants qu'on a pourraient être à 100 % dans la classe puisqu'on a des enfants qui ont un comportement posé. Maintenant c'est toujours la gestion de la frustration qui peut poser problème, la non coopération et ça en fait en ABA ce qu'on appelle, ce qu'on fait en premier avec un enfant c'est du pairing. Donc faire du pairing c'est devenir plus renforçant que l'environnement que tout ce qui existe. Un bon pairing avec des enfants porteur d'autisme, on installe ce qu'on appelle le contrôle instructionnel c'est-à-dire, qu'on va pouvoir demander des tâches à l'enfant autiste qu'il va pouvoir accomplir de manière naturelle sans râler, sans crier, sans se mettre au sol. Ça, il faudrait que les maîtresses passent plus de temps de jeux de manière plaisante avec les enfants pour créer cette relation, cette dynamique où l'enfant va se dire tiens avec maîtresse c'est super quand je suis avec maîtresse. Mais ça c'est un gros travail.</p> |
| CH | <p>Tu veux dire qu'en fait, pour que l'enfant accepte la frustration, il faut créer un environnement avec beaucoup de renforçateurs et que dans la classe c'est plus difficile c'est ça que tu veux dire</p>  |
| E2 | <p>En fait le pairing c'est associer un stimulus neutre à un stimulus plaisant donc on peut faire un pairing de personnes, on peut faire du pairing de lieu, du pairing de jeux. L'idée c'est de rendre fun, hyper bien, ce qu'on est en train de faire, ce qu'on est en train de vivre dans</p>  |

|    |   |
|----|---|
|    | la relation du coup, l'enfant il va se dire   |
| CH | Comment tu pourrais définir la plus-value qu'il soit dans la salle du DAR   |
| E2 | La plus-value, c'est y trouver pour tous les enfants, je dirais de pouvoir bénéficier d'une attention particulière peut-être je dirais. C'est vrai que les maîtresses avec 30 élèves, elles ne peuvent pas au quotidien donner une attention particulière. Je trouve qu'il trouve parfois une oreille attentive parce que, par exemple, on a eu l'année dernière des problèmes de harcèlement et du coup, c'est vers nous que les enfants se tournaient plus facilement. Après il bénéficie d'un accompagnement plus intensif et il y a des enfants au-delà des enfants TSA qui ont des besoins spécifiques et du coup, on va pouvoir prendre en compte leurs difficultés et se mettre au niveau de leurs difficultés et pas au niveau scolaire où il devrait en être. En fait, pour beaucoup d'enfants, c'est très perturbant qu'on leur demande des choses dont ils ne sont pas du tout capables du coup ils se noient complètement dans le groupe classe et on a des enfants soit qui sont effacés, soit qui vont développer des gros troubles du comportement pour avoir de l'attention mais en fait, c'est de la difficulté scolaire et ils ne sont pas capables de le dire. Donc je pense que le DAR, ça permet d'avoir cette soupape et ce lieu où peut-être, ils peuvent s'autoriser un peu plus à montrer leurs besoins quoi |
| CH | D'accord merci. Alors Comment s'est décidé l'accompagnement des élèves non TSA ? Ceux qui ne sont pas porteurs d'autisme en salle du DAR.   |
| E2 | C'est ce que je disais tout à l'heure du coup on va repérer les enfants qui sont dans les classes   |
| CH | C'est vous qui faites le repérage ou c'est l'enseignant qui va vous en parler   |
| E2 | Les deux quoi ça peut-être l'enseignant et ESD. Mais cela peut-être aussi un repérage moteur par exemple la psychomotricienne, elle peut être amenée à faire du groupe de besoin donc elle va pouvoir proposer par exemple au niveau du graphisme et nous, on a un enfant TSA qui a besoin d'un peu plus d'intensif du coup elle va les repérer, elle va poser la question à la maîtresse et il y aura un groupe de besoin en fait  |
| CH | Et ça c'est arrivé déjà qu'elle fasse ça PM   |
| E2 | Oui oui, l'année dernière, on a fait tout un travail autour du yoga. Tous les midis elle avait N et M plus d'autres enfants de la classe.   |
| CH | Que penses-tu de la constitution de groupe hétérogène, de groupes où il y a des enfants TSA et des enfants non TSA ?  |
| E2 | C'est hyper chouette pour tous les enfants, pour les enfants TSA et neurotypiques, c'est qu'il y a un bénéfice pour tout le monde. Et on  |

|    |   |
|----|---|
|    | <p>voit, en fait, des enfants qui sont dans l'entraide vis-à-vis des TSA et je pense, qu'en grandissant, cela s'élargit, il y a un côté qui se développe, c'est la bienveillance envers les uns, envers les autres, la compréhension de la différence, du handicap. C'est intéressant parce que du coup, on va avoir, comment dire, des enfants qui vont être experts et qui vont apporter leur compétences et du coup on travaille tout ça au travers de ces groupes là. C'est le respect des uns, le respect des autres et avoir une difficulté, ce n'est pas quelque chose que l'on doit montrer du doigt au contraire. Et moi, en tant qu'enfant qui a des compétences, je vais pouvoir accompagner et aider mes camarades. Ça, c'est quelque chose qui se développe et en fait depuis tout petit, ils sont sensibilisés dès la grande section finalement le CP à ça quoi. Je trouve qu'il y a une belle compréhension et cela fait une belle cohésion.</p> |
| CH | <p>Est-ce qu'il y a des objets ou des outils qui circulent entre le DAR et la classe ?</p>  |
| E2 | <p>Ils peuvent transférer leur matériel après c'est vrai qu'on a des enfants qui ne sont pas encore très organisés dans la gestion de leur matériel. Donc là on est sur un travail, je pense à Sacha, qu'on a repris le matin quand il arrive. C'est que l'organisation en classe n'était pas du tout installée. Il va falloir que je mette moi un outil d'autonomie pour qu'après, il puisse transférer ça. Autonomie et organisation de son travail</p>   |
| CH | <p>Ça peut-être le cahier du jour, il me semble que j'ai vu le cahier du jour qui circulait, ça peut être aussi tout ce qui est tirelire, vous avez des renforçateurs qui circulent.</p>  |
| E2 | <p>Je n'ai pas en tête ce qui sort de la classe.</p>  |
| CH | <p>Je te fais part de ce que j'ai observé mais je ne sais pas.</p>  |
| E2 | <p>Il y a effectivement des objets qui nous suivent, cela peut-être le cahier, cela peut-être la tirelire. La peut-être oui, c'est ça essentiellement, je ne vois que ça donc ça doit être très spécifique</p>  |
| CH | <p>Très bien merci alors comment faites-vous pour vos coordonner entre enseignants et éducateur ?</p>   |
| E2 | <p>Je cherche des exemples. Pour mon métier, souvent on va être interpellé par les enseignants sur des accompagnements d'enfants qui présentent des troubles du comportement. On va observer en classe, on va repérer l'antécédent au comportement et à la recherche d'attention. Mais quand on est dans un fonctionnement où l'on donne de l'attention, quand l'enfant fait des choses négatives, du coup on oublie d'être dans du positif. Et en fait l'enfant, il va recréer systématiquement la situation de l'enfant mauvais objet pour avoir de l'attention donc on est souvent dans des comportements comme ça. Pour en sortir, on peut mettre en place des outils avec les maîtresses donc par exemple l'année dernière, on a accompagné <b>Ens</b> pendant plusieurs mois donc on se rencontrait tous les lundis pendant 1 H et on</p>   |

|    |  |
|----|--|
|    | <p>échangeait sur la mise en place d'un outil qui était une plaquette de jetons avec des comportements attendus et chaque fois que l'enfant émettait le comportement, il avait avec ses dix jetons. Il avait accès à quelque chose de plaisant et en fait, on l'a accompagné en lui disant au début, il faut le renforcer très rapidement, il ne faut pas attendre 3 minutes entre chaque jeton et après on va augmenter le temps. On essaie de leur faire comprendre, qu'un enfant, il ne peut pas avoir le comportement attendu sur une journée complète, que c'est trop long donc du coup, il vaut mieux couper en quart de journée. Comme ça, l'enfant va pouvoir se mobiliser pour rester dans ce bon comportement. Obtenir quelque chose de plaisant et du coup, il va vouloir recommencer. Parce que c'est vachement plus sympa d'avoir un temps de jeu ou un temps bénéfique avec un adulte. Donc on va travailler comme ça avec les enseignantes. Après pour les enfants TSA, on essaie au maximum de transférer les outils. Là, c'est ce qu'on est en train de faire avec D. La prochaine étape, c'est de transférer la tirelire pour qu'on y soit plus en classe, que ce soit elle (D) qui mette les bons points. Ça, c'est quelque chose qu'on a en projet avec cette classe là. Pareil pour le renfo global mais aussi avec Ens qui nous a interpellé aussi. Ben vraiment essayer de le mettre en place. Et ma collègue qui va aller dans la classe de Ens, le mettre en œuvre lui montrer comment on fait.</p> |
| CH | Est-ce que en tant qu'éducatrice tu es surprise de ce qui se passe en classe et de comment ça se passe   |
| E2 | Non je ne suis pas surprise Après il y a plein de choses si j'avais une baguette magique, je pense que je les changerais mais je ne suis pas surprise en tout cas. Les enseignantes, avec qui on travaille parce qu'il y a une enseignante avec qui on n'est pas amené à travailler qui effectivement, je pense, me poserait beaucoup de questions si j'avais à y jeter un coup œil parce que voilà moi j'ai été formé à la ABA et l'ABA, c'est du renforcement positif. J'ai cette démarche là, d'être dans l'éducation positive. Donc je pense que ça me questionnerait maintenant. Honnêtement je trouve qu'on a des chouettes enseignantes et qui ont compris l'intérêt de ce que l'autorégulation pouvait apporter à n'importe quel enfant.   |
| CH | Tu parlais d'une baguette magique, c'est quoi que tu changerais ?  |
| E2 | Ce serait avoir que 15 enfants par classe, repérer plus facilement et apporter plus facilement de l'aide à des enfants qui en ont besoin parce que c'est vrai, qu'en fait, le temps va vite et parce qu'ils changent de maîtresse et du coup, ils sont repérés en fait depuis qu'ils sont tout petits mais les démarches sont longues à être faites. Je trouve que ça pour certains enfants c'est une réelle souffrance après voilà on est dans une vraie bienveillance, on sent que ce sont des maîtresses bienveillantes mais je pense que dans d'autres contexte, la souffrance doit être terrible pour ces enfants là  |
| CH | Est-ce que la présence du DAR modifie l'organisation de l'école ?  |

|    |  |
|----|--|
| E2 | Moi je n'ai pas ce sentiment là et j'espère que non alors ça modifie, pas dans le sens négatif, je ne pense pas. Pour la direction, ça apporte un travail en plus. Ça je pense que c'est certain parce qu'on demande quand même à tout le monde d'être impliqué. Je pense qu'effectivement s'il n'y a pas une implication des enseignants, il y aura un essoufflement du personnel éducatif du DAR et de l'enseignant du DAR aussi parce qu'on peut tout porter mais à un moment Il faut qu'on puisse être soutenu quand même. Je pense que ça a un impact sur ce que je disais sur l'autorégulation qui peut apporter à tous les enfants. C'est là-dessus. C'est du positif mais peut-être qu'il y a des choses effectivement qui sont vécus plus difficiles. Ça a été amené du jour au lendemain dans l'école donc je pense qu'il y a beaucoup de choses. Des mentalités qui ont du mal à avancer  |
| CH | Aujourd'hui dans l'école ?   |
| E2 | Il y a des gens qui ont du mal à avancer alors que c'est l'école de demain enfin moi je pense  |
| CH | Si dans l'idéal, tu devais construire un DAR, tu ferais comment ?  |
| E2 | Mais on est déjà pas trop mal je pense après moi ce qui me manque dans ma pratique c'est la part du psychologue. D'autant plus, que j'ai travaillé pendant plusieurs années avec des psychologues vraiment formés pour le coup et très très présent. J'ai été habitué à être supervisé deux fois par semaine enfin quelque chose de très intensif. Du coup je pense que ça me ferait gagner en qualité de travail car on est un peu sur tous les fronts en tant qu'éducateur et toute la journée sur l'école et en plus on peut être amené à faire de la guidance à domicile. Donc on peut accompagner sur la sur de la douche par exemple, sur du repas. La charge mentale est assez importante. On est aussi sur l'éducation nationale entre guillemets. Il y a beaucoup de partenaires et puis, disons que moi ça me manque d'avoir une analyse plus poussée en fait. La supervision, c'est super mais on l'a qu'une fois toutes les 6 semaines. Au quotidien on aurait une psy avec nous.      |
| CH | Et tu trouves que ça se superpose ?  |
| E2 | En fait il faudrait quelqu'un qui fasse le lien entre les préconisations et la mise en pratique parce que c'est nous. Et du coup parfois entre la préconisation et les mises en pratique, il y a plein de choses à réajuster parce que l'enfant, il avance vite ou bien au contraire on va essayer quelque chose et puis pas du tout ça marche pas et il faut qu'on réagisse et nous parfois en tant qu'éducateur, on a pas forcément l'analyse de ça. Parce qu'on n'est pas des techniciens mais plus des personnes de terrain finalement. Même si après en se formant, on est dans l'analyse. Après avec l'expérience, on sait analyser un comportement. Donc moi, il y a quelque chose qui me manque, qui me manque et qui me permet pas de pousser encore plus. J'aime bien me former et apprendre tout le temps et du coup on pourrait je me je me rends compte qu'au niveau de l'autorégulation, il y a, il y a des notions que j'ai pas encore bien inscrites. Les fonctions exécutives, au |

niveau théorique et au niveau pratique, je n'arrive pas à, je pense que je le mets en place mais vraiment sans m'en rendre compte et l'analyser plus, c'est quelque chose qui nous ferait avancer beaucoup plus vite.

## Entretien avec enseignant (Ens 5)

|      |  |
|------|--|
| CH   | Alors, est ce que tu peux te présenter, date d'arrivée et formation  |
| Ens5 | oulala. Bon. Alors moi je m'appelle  |
| CH   | oui  |
| Ens5 | heuu, mon cursus, je sais pas, universitaire ou...   |
| CH   | oui, voilà c'est ça.   |
| Ens5 | alors, ça remonte à loin. moi j'ai un deug de psychologie, licence de science de l'éducation.                    |
| CH   | d'accord   |
| Ens5 | voilà, et puis après heuu, et bien je suis rentrée à l'IUFM  |
| CH   | d'accord   |
| Ens5 | voilà, c'était l'ancien IUFM   |
| CH   | donc ça c'était dans les années du coup 2010 par là  |
| Ens5 | heuu, on est en 2023. oui ça doit être ça, ouais c'est ça. je crois que j'ai eu mon concours en 2012 de mémoire. |
| CH   | voilà c'est ça oui. D'accord. et sur l'école tu y es depuis le début du dispositif il me semble, c'est ça ?      |
| Ens5 | c'est ça. je suis arrivée à l'école. MMM. Mon fils à 8, 9 ans, j'entamerai en septembre ma 9ème année.           |
| CH   | d'accord, ok, d'accord. Super. Donc 9 ans que tu es sur l'école, tu es même arrivée avant le dispositif.         |
| Ens5 | Oui  |

|      |   |
|------|---|
| CH   | tu as connu l'école avant le dispositif.  |
| Ens5 | c'est ça ouais.   |
| CH   | as tu un élève dispositif DAR dans ta classe ?  |
| Ens5 | cette année, oui.   |
| CH   | oui   |
| Ens5 | Ouais   |
| CH   | alors c'est quel élève  |
| Ens5 | c'est Lo.   |
| CH   | Oui, c'est ça, c'est Lo. Voilà. Tout à fait. Tout à fait. Alors je vais te poser des questions maintenant sur l'autorégulation, et puis après on reviendra un petit peu à Lo.   |
| Ens5 | Oui   |
| CH   | Alors l'autorégulation, pour toi, qu'est ce que c'est ?   |
| Ens5 | heinn. Alors l'autorégulation, qu'est ce que c'est ? Ben c'est sur ! RIRE C'est apprendre à se réguler  |
| CH   | Oui   |
| Ens5 | C'est heuu si je me souviens bien de ce que dit ESD, c'est éveillé ... Comment elle dit ça ESD, elle le dit bien. RIRE. S'autoréguler, c'est apprendre à gérer ses émotions. Contrôler en fait peut être, heu apprendre à se contrôler. Inhiber certains comportements pour être un peu en conformité dans le groupe. |
| CH   | D'accord.   |
| Ens5 | voilà. Et puis heuu que dire d'autre heu  |
| CH   | voilà RIRE  |
| Ens5 | C'est ça RIRE   |
| CH   | Tu as eu la formation initiale, toi, puisque tu es arrivée en fait heu. en fait tu avais eu la formation en 2028 non ? Tu avais du y participer, à  |

|      |   |
|------|---|
|      | la formation initiale   |
| Ens5 | Oui, oui oui, on a eu une formation en début d'année, enfin à l'ouverture du DAR.   |
| CH   | Oui, voilà, c'est ça ouais.   |
| Ens5 | Et puis un petit peu avant, on avait eu une journée de formation heuu, ouais. Oui on a participé à toutes les formations, ouais.  |
| CH   | Ouais, ok. Alors, l'autorégulation, pour toi, comment ça se met en place ?  |
| Ens5 | Dans la classe ?  |
| CH   | Oui, comment tu peux le mettre en place dans la classe.   |
| Ens5 | Comment moi je peux mettre l'autorégulation en place ?  |
| CH   | Oui, c'est ça. Comment ça se met en place, même toi ou même en général quoi, tu vois.   |
| Ens5 | par rapport à un élève du dispositif tu veux dire ?   |
| CH   | Hé benn oui, ou même par rapport à d'autres élèves, enfin tu vois, comment tu le, comment tu le conçois dans la classe en fait. Voilà, comment ça se met en place.  |
| Ens5 | Heuu Alors l'autorégulation, pour moi c'est basé sur l'enseignement explicite.  |
| CH   | Ouais   |
| Ens5 | Donc à chaque fois on va expliciter aux élèves nos attendus.  |
| CH   | Super, ouais.   |
| Ens5 | heuu. Et puis heuu. Et puis on attend d'eux. Alors. On attend d'eux du coup le comportement aussi qui va avec, voilà, nos attendus. Moi dans la classe je mets en place le renfo global.                                |
| CH   | Très bien   |
| Ens5 | Et puis pour certains élèves, qui ont des besoins plus spécifiques, on va être plus sur du renforcement individuel du coup heuu. Je fais une activité par exemple, et puis j'accède à quelques choses de plus plaisant. |
| CH   | d'accord ok.  |

|      |   |
|------|---|
| Ens5 | Ca dans ma classe, c'est ce que je peux mettre en place. heuu voilà. On utilise beaucoup aussi les visuels.   |
| CH   | d'accord.   |
| Ens5 | pour heu comment dire pour étayer un peu les différentes tâches qu'ils ont à faire. Qu'est ce qu'on utilise d'autre...  |
| CH   | Avec les visuels, tu décomposes ce qu'ils ont à faire ? Tu peux me donner un exemple de visuel que tu utilises ?  |
| Ens5 | Oui, alors heuu. Alors au début de l'année plutôt, là je le fais moins maintenant, j'utilisais beaucoup le visuel des consignes : je découpe, je colle, je ... Et puis du coup quand il avait trois tâches à faire pour faire un exercice, ben je pouvais mettre, d'abord je lis la consigne, je découpe, je colle, par exemple.  |
| CH   | oui, voilà, c'est vraiment, en fait c'est sur la méthodologie quoi, c'est quelle méthode en fait il a pour lire la consigne.  |
| Ens5 | Oui.  |
| CH   | Oui voilà c'est ça en fait.   |
| Ens5 | Ouais, c'est plus les détacher de tout ce qui pourrait les empêcher. Moi en fait mon objectif, c'est qu'ils fassent la tâche. Donc c'est essayer d'enlever toute la surcharge cognitive en fait qui pourrait avoir en fait. Quel matériel j'ai besoin, etc quoi...  |
| CH   | Ok.   |
| Ens5 | voilà après heuu  |
| CH   | alors après, voilà, du coup tu mets ça en place.  |
| Ens5 | Ouais   |
| CH   | Il y a un visuel, et heuu, et est ce que tu dis à l'enfant que si il fait la tâche, il aura un.. du renforcement après, ou comment ça se passe ?  |
| Ens5 | Non. La c'est plus pour étayer quoi.  |
| CH   | d'accord.   |
| Ens5 | Le renforcement global, je l'utilise plus sur des comportements. En fait moi j'ai un double niveau, donc clairement quand les élèves sont en autonomie, quand je suis avec un groupe, j'ai besoin que ce soit le calme donc. Pas qu'ils chuchotent, tout dépend de la tâche que je leur demande, mais c'est plus sur le comportement, l'attitude que je vais renforcer. |

|      |   |
|------|---|
| CH   | d'accord, ok. Ouais ouais d'accord. Tout à fait. En fait il y a quand même deux axes, il y a un axe comportement et donc et sur cet axe-là tu vas t'aider des renforçateurs.  |
| Ens5 | Oui   |
| CH   | Et après tu as aussi un axe en fait d'explicitation des consignes par des visuels. C'est bien ça ?  |
| Ens5 | Oui, alors Ouais. Alors je suis pas encore RIRE Je suis pas très performante encore là-dessus, mais heuu voilà. On conçoit bien que l'enseignement explicite c'est hyper important quoi. Et que que oralement pour certains enfants c'est pas suffisant.  |
| CH   | Ouais, tout à fait.   |
| Ens5 | Surtout que moi j'ai des jeunes enfants quoi.   |
| CH   | Ouais, parce que toi accès à c'est CP CE1 ?   |
| Ens5 | CP-CE1.   |
| CH   | Ouais, voilà, c'est ça. Des tout petits.  |
| Ens5 | Ouais.  |
| CH   | D'accord, ok. Oui voilà, donc c'est intéressant. Et en fait lors de la formation que vous avez eue initiale, tu te rappelles un petit peu si ça traitait de l'autisme, de l'enseignement explicite, de l'autorégulation. Tu te souviens des thématiques qui étaient abordées ou c'est trop loin là maintenant ? La formation initiale que vous avez eu ?  |
| Ens5 | heuu on devait avoir un ouais. Je crois qu'on est pas allé... on devait avoir une formation sur l'enseignement explicite. De mémoire je crois qu'on a pas pu. Je sais plus pour quelle raison on est pas. Je sais plus ce qu'on avait fait mais bon bref, heuu qu'est ce qu'on a fait sinon... Qu'est qu'on fait, c'est un peu loin c'est vrai.   |
| CH   | Ouais, c'est hyper loin, c'est 5 ans.   |
| Ens5 | On a parlé beaucoup aussi, on a parlé beaucoup de l'autisme. déjà. Parce que nous c'est vrai on avait une vision de l'autisme. Enfin moi j'avais une vision de l'autisme qui était pas forcément celle que. Enfin, c'est les enfants qu'on a en classe, pour moi l'autisme, c'était pas forcément ça quoi. On a quand même eu. Oui. Avant d'entrer dans le dispositif, on a eu une formation sur l'autisme. Après heuu. Le, ben si sur le renforcement positif aussi, on a parlé beaucoup de ça |

|      |  |
|------|--|
| CH   | d'accord, ok.  |
| Ens5 | Ouais.   |
| CH   | D'accord. Ok. Bon, donc, aujourd'hui donc, ce que tu mets du renforcement dans la classe quand tu as deux groupes qui travaillent en parallèle sur des tâches différentes, c'est bien ça ?             |
| Ens5 | Oui.   |
| CH   | Ouais, très bien et merci. Alors je vais continuer, alors, par rapport à Lo, comment ça s'est construit son emploi du temps ? A Lo. Est-ce qu'elle vient dans ta classe. Comment ça se passe avec Lo ? |
| Ens5 | Alors, Lo c'est un peu particulier, parce qu'elle est quasiment pas dans ma classe en fait.  |
| CH   | d'accord.  |
| Ens5 | Elle est de l'âge CE1, mais au niveau des apprentissages, c'est... elle a... le niveau d'un élève de moyenne section.  |
| CH   | d'accord.  |
| Ens5 | Donc c'est très difficile de la raccrocher à ce qu'on fait en classe.  |
| CH   | d'accord.  |
| Ens5 | Donc elle est plutôt là dans ma classe le matin, sur heu ben sur un temps très court, sur de l'enchaînement de tâche.  |
| CH   | d'accord.  |
| Ens5 | Sur des activités que l'éducatrice lui a préparées.  |
| CH   | d'accord.  |
| Ens5 | Et puis après je la vois plus de la journée, à part les récréations.   |
| CH   | d'accord. donc en fait le matin, c'est jusqu'à quelle heure qu'elle est avec toi. jusqu'à la. Non, jusqu'à la récréation, c'est ça ?   |
| Ens5 | Oui, oui, alors à peine, des fois elle part avant quand elle a terminé son travail elle va le montrer à l'éducatrice et heu et heu ouais jusqu'à la récréation ouais.                                  |
| CH   | d'accord.  |

|      |   |
|------|---|
| Ens5 | jusqu'à 10h   |
| CH   | et donc elle prépare un travail heuu, c'est quoi comme type de travail qu'elle lui prépare en fait. C'est des puzzles, c'est des choses...  |
| Ens5 | Alors, ça peut être des puzzles, ça peut être des banettes sur heuu en français, maths, mais ça va être des choses très simples : reconstituer des mots... les lettres pour reconstituer les mots...  |
| CH   | d'accord.   |
| Ens5 | J'ai pas vraiment de regard sur ce qui, sur ce qu'elle fait Lo.   |
| CH   | d'accord. Donc son emploi du temps il s'est construit avec les éducatrices et avec Claire, c'est ça ?   |
| Ens5 | Oui   |
| CH   | C'est plutôt eux qui ont été décisionnaires ?   |
| Ens5 | C'est plutôt les éducatrices, ouais les éducatrices. C'est vrai que Lo, elle a un profil IME donc heu   |
| CH   | Ouais.  |
| Ens5 | c'est particulier quoi.   |
| CH   | Oui oui.  |
| Ens5 | Ouais.  |
| CH   | Ouais. Donc en fait les personnes qui interviennent autour de Lo, ce sont essentiellement les éducatrices en fait.  |
| Ens5 | Ouais. Il y a une éducatrice qui est rattachée à Lo, ouais. Qui est référente.  |
| CH   | Ouais. Donc est ce que... Donc est ce que tu pourrais concevoir que Lo. Ouais je suppose... Je pense que tu as déjà répondu, mais je te la repose. Est-ce que tu pourrais concevoir que Lo soit à 100 % dans ta classe ? C'est quelques choses qui serait envisageable ou non ? |
| Ens5 | Alors Lo elle va pas poser de problème heuu elle va pas nous déranger en soit. heuu Après elle pas la communication déjà, donc ça c'est une barrière.   |
| CH   | mmm   |
| Ens5 | Importante hein... Même avec sa tablette, on a du mal à se... à communiquer. heuu. Mais du coup, elle ferait que des choses décrochées  |

|      |  |
|------|--|
|      | quoi, c'est difficile... Alors si quand on fait des activités un peu plus.. On a fait par exemple de la musique, il y a un intervenant qui est venu pendant une séance. Donc là elle participait.  |
| CH   | Ha ouais, super.   |
| Ens5 | Ca, elle pouvait participer, ouais. Si on va faire une visite... Dès qu'on fait des choses un peu plus heuu où on sort un peu plus du cadre scolaire, heu, elle peut participer. Mais après il faut qu'il y ait la présence de l'éducatrice pas très loin. Heuu quand il y a les déplacements par exemple.   |
| CH   | Parce que l'éducatrice, quand elle est dans ta classe, elle est toujours là en fait. Quand Lo est dans ta classe...  |
| Ens5 | Alors non, Lo elle est en autonomie dans ma classe.  |
| CH   | d'accord ok, d'accord.   |
| Ens5 | Il y a pas d'éducatrice.   |
| CH   | C'est pour les déplacements, pour qu'elle puisse se repérer dans l'école, qu'il faut quelqu'un, c'est ça en fait ?   |
| Ens5 | Oui alors, quand je parle des déplacements, c'est quand on a une sortie à l'extérieur.   |
| CH   | d'accord.  |
| Ens5 | parce que sinon...   |
| CH   | ha c'est à l'extérieur, bas oui.   |
| Ens5 | Ouais, sinon elle peut se déplacer toute seule, alors après elle est pas très à l'aise avec son corps, et elle peut faire tomber les autres. Donc ce n'est pas toujours compris des autres, qui lui disent ha c'est Lo elle m'a poussé, Lo voilà, donc mais sinon elle est autonome dans la classe. Elle se débrouille. c'est vrai que... Des fois elle essaie de venir nous chercher pour nous expliquer qu'elle a fini ou autre chose mais c'est très difficile du coup de comprendre. |
| CH   | Est ce que tu pourrais donner la plu-value de... Enfin qu'elle est la plu-value qu'elle soit en fait dans la salle ? Parce que finalement, elle est beaucoup avec les éducatrices.   |
| Ens5 | Oui.   |

|      |  |
|------|--|
| CH   | Quelle plu-value elle en a en fait. C'est quoi la plu-value. Je sais pas si je suis clair dans ma question...  |
| Ens5 | Si si oui. Alors après pour elle c'est heuu d'être au sein d'un groupe quand même, parce que quand on se regroupe, elle vient avec nous.   |
| CH   | mm   |
| Ens5 | Même si. Elle participe, elle participe à sa manière, parce que elle va faire des bruits ou heuu essayer de nous montrer sa tablette pour nous dire quelques choses. Donc je pense qu'elle y trouve quand même un intérêt. Alors elle aime beaucoup la musique, donc quand on fait un temps de regroupement où on met la musique, ben elle vient. Donc ça veut dire que quand même elle, elle trouve de l'intérêt et puis ben, si elle aime beaucoup être avec les autres Lo, c'est juste qu'elle arrive pas à interagir avec eux. |
| CH   | oui oui oui  |
| Ens5 | Elle aime bien être avec les autres.   |
| CH   | mm. D'accord. Et alors je vais, je vais continuer, parce que en fait, est ce que il y a des élèves qui ne sont pas autistes qui sont accompagnés au sein du DAR. Tu en as dans ta classe qui vont en salle du DAR ?  |
| Ens5 | Alors non pas cette année. J'en ai eu, mais cette année non. Cette année je travaille très peu en fait avec l'équipe du DAR.   |
| CH   | D'accord.  |
| Ens5 | Ouais. Parce que Lo du coup heuu Voilà, Lo comme elle raccroche pas aux apprentissages, bah du coup c'est difficile de, ESD elle va pas la prendre, elle la prend pas.   |
| CH   | oui oui. INAUDIBLE   |
| Ens5 | Oui  |
| CH   | Et les années d'avant, tu avais constitué des groupes en fait avec des enfants qui n'étaient pas TSA et ESD. Il y avait des choses qui avaient été mises en place ?  |
| Ens5 | Oui, l'an dernier j'avais Na et Ma dans ma classe.   |
| CH   | D'accord.  |
| Ens5 | Donc là on travaillait beaucoup avec les filles. Sacha a ESD qui intervenait sur un temps de mathématiques,  |

|      |   |
|------|---|
| CH   | D'accord.   |
| Ens5 | Donc elle prenait Na et Ma plus d'autres enfants, en fonction bah de ce qui était travaillé. Moi je pouvais sois emmené, en fonction de ce qui était travaillé, puis du niveau de Na et Ma sur ces compétences, je lui emmenais tel ou tel élève. Donc il y avait un petit groupe de maths comme ça qui sortait dans le, la CLAR, et puis il y avait aussi des temps, des ateliers plus éducatifs où on travaillait... Donc ça c'était l'éducatrice qui prenait Na et Ma plus d'autres enfants, enfin plus un ou deux enfants sur heuu Qu'est ce qu'on avait travaillé ? Les jeux de société je crois... Qu'est ce qu'on avait... Enfin sur des habiletés sociales en fait. |
| CH   | D'accord.   |
| Ens5 | Donc souvent, soit j'envoyais un élève un peu plus expert du coup pour heu souvent c'était Fabel (?), alors c'était un élève expert plus un élève qui pouvait justement être en difficulté dans ce domaine. Et ça constituait un petit groupe de quatre enfants quoi.   |
| CH   | Donc ça c'était avec les éducatrices en fait, les jeux de société.  |
| Ens5 | Oui, oui.   |
| CH   | D'accord. Donc les groupes donc vous les... la constitution des groupes, vous les... Cela se décidait, voilà entre ESD, les éducatrices et toi, c'est ça ?  |
| Ens5 | Oui, oui.   |
| CH   | Vous en discutiez et puis comme ça INAUDIBLE.   |
| Ens5 | Oui, voilà, c'est ça.   |
| CH   | Alors quand c'était sur les mathématiques, enfin sur les maths pas sur les jeux de société, est ce qu'il y avait des outils qui circulaient entre le DAR et ta classe ? Comment ça se passait en termes de circulation d'outils ? Tu vois. Tu t'en rappelles ou non ? C'est peut être un peu...   |
| Ens5 | Non, non je... Alors oui je me rappelle mais je... Alors c'est vrai, ESD elle... Moi j'utilise en mathématiques le matériel, j'aime bien utiliser le matériel Montessori.   |
| CH   | D'accord.   |
| Ens5 | Donc tu vois, tu connais un petit peu, les timbres par exemple.   |
| CH   | Oui oui.  |

|      |  |
|------|--|
| Ens5 | C'est des choses qui circulaient puis finalement après ESD elle est a acheté aussi pour que ça reste heuu dans la CLAR. Donc on avait le même matériel pour manipuler. Heuu, voilà. Parce que.. On utilisait le même matériel, ouais.  |
| CH   | D'accord. Et heu comment tu faisais pour te coordonner avec ESD ? C'est à dire comment ça se passait au niveau de la coordination ? Heuu. Tu lui envoyais ta séance, ou heuu   |
| Ens5 | C'est ça ouais. Ouais en amont je lui envoyais ben mon cahier journal quoi. Et puis au besoin je détaillais moi ma séance, mes attendus, comment j'allais procéder. Puis après souvent le matin on prenait 5 minutes pour heuu pour qu'on soit nous au clair sur la façon de transmettre, qu'on est la même direction en fait.   |
| CH   | D'accord, ok. Et heuu... En fait donc tu avais des élèves qui, bon tu avais des élèves qui partaient dans le DAR. Et comment tu faisais... Après tu vérifiais heuu leurs acquisitions en fait. Est ce qu'il y avait des... Est ce qu'en fait ce qu'ils avaient appris dans le DAR, voilà qui était basé sur ta séance, parce que tout ça tu l'avais préparé et puis ESD elle heuuu J'imagine qu'elle devait adapter...   |
| Ens5 | Ouais  |
| CH   | ... enfin plus ou moins, je sais pas trop. Comment ça se passait après pour que ils retransfèrent dans la classe de ce qu'ils avaient appris dans le DAR. Est ce qu'il y avait des choses qui étaient prévues pour ça ou voilà, c'était pas forcément...   |
| Ens5 | Bon après on faisait de la même chose, donc heuu ... c'était de l'entraînement de toute façon, souvent c'était de l'entraînement avec ESD, donc heu Après c'était repris en classe, donc j'arrivais, j'arrive... Et puis on connaît bien nos élèves aussi, donc heuu on échangeait aussi beaucoup avec ESD, elle me disait là où il y avait encore des difficultés, là où, où il.. Du fait qu'elle avait elle un petit groupe, c'était plus facile pour elle de voir où ils progressaient et où ils étaient en difficulté. |
| CH   | oui oui, ben oui. Ouais. D'accord. Heuu attend, laisse-moi réfléchir... mmm ouais donc ça c'est par rapport... Donc en fait ce groupe d'élève en fait, il allait tous les jours chez ESD. Ou par exemple il y avait 2 créneaux par semaine, ou c'était vraiment sur tous les créneaux de maths qu'il allait avec ESD ?   |
| Ens5 | Ouais, tous les matins, j'avais un créneau de mathématiques, moi c'était 1/2 heures, parce que comme j'ai des cycle 2...   |
| CH   | oui  |
| Ens5 | ... voilà on faisait 1/2 heure, et tous les matins Ma, Na allaient avec ESD, parce qu'on avait repéré, voilà, qu'il y avait des besoins. Et j'envoyais certains élèves mais pas toujours les mêmes.  |

|      |  |
|------|--|
| CH   | d'accord ok, ha pas toujours les mêmes d'accord. Ha oui c'est pas toujours les mêmes que tu envoyais ?   |
| Ens5 | Ben en fonction de... Alors il y avait quand même souvent les mêmes, souvent c'était quand même les enfants qui avaient besoin d'une attention particulière, et c'est vrai qu'en petit groupe c'était un petit peu plus facile.  |
| CH   | oui.   |
| Ens5 | Mais je me souviens d'avoir envoyé des enfants... des enfants justement qui étaient très performants, parce qu'on s'était dit c'est aussi... ça peut être intéressant, pour Na par exemple, qui il y est aussi heuu ... Bah c'est bien quand même, d'avoir la réflexion aussi de ces enfants-là. En fait tout dépend de la compétence que je travaillais quoi. |
| CH   | d'accord ok.   |
| Ens5 | il y a des enfants qui étaient moins à l'aise dans les calculs...  |
| CH   | Donc en fait quand tu préparais ta séance, tu te disais ha ba là ce sera tel enfant tel enfant   |
| Ens5 | Oui.   |
| CH   | et INAUDIBLE   |
| Ens5 | oui là c'est plus moi qui décidais sur quels enfants j'allais envoyer à ESD en fait.   |
| CH   | D'accord.  |
| Ens5 | après elle donnait son avis, elle pouvait me donner son avis, c'est plus moi qui...  |
| CH   | Oui d'accord ok. Et c'était pas toujours les mêmes. D'accord.  |
| Ens5 | Oui.   |
| CH   | Est ce que tu es satisfaite de ce fonctionnement, est ce que ça te satisfaisait ou il y avait des choses voilà...  |
| Ens5 | Ouais, alors c'était vraiment très bien mmm c'était bien parce que... on va être honnête, ça m'enlevait déjà un petit groupe dans la classe. Donc moi au niveau... au niveau déjà du bruit, j'arrivais plus à travailler avec les élèves avec qui j'étais parce qu'il y avait moins d'enfants dans la classe.  |
| CH   | ben oui oui.   |

|      |   |
|------|---|
| Ens5 | Et puis bah, et puis les élèves je pense qu'ils ont beaucoup plus progressé parce que... Parce qu'ils travaillent en petit groupe.  |
| CH   | mm  |
| Ens5 | Alors moi aussi j'essaie de travailler en petit groupe, mais on est souvent découpé par un élève qui va... voilà... Enfin, c'est vrai déjà dans la CLAR ils avaient leur petit coin... qui était assez contenant en plus et puis heuu donc heuu. Ouais, c'était bien ouais. Ça c'était chouette.  |
| CH   | Alors, est ce que la présence du DAR modifie l'organisation de l'école ? La présence de ce dispositif dans l'école, est ce que ça modifie son organisation ? Donc ça c'est une question un peu générale hein.   |
| Ens5 | heuu, Ouais. Et bien du coup, on a plus de réunion qui porte sur l'autorégulation. En conseil des maitres, à chaque fois, ou quasiment à chaque fois, il y a une éducatrice qui est là. Après heu, sur son organisation heuu ... non ça change pas grand-chose en fait, à part qu'on a des élèves qui peuvent partir, justement sortir, voilà, ou voilà des groupes en moins dans nos classes, chose qu'avant on pouvait pas mais heu |
| CH   | Oui, oui.   |
| Ens5 | Sinon ça perturbe pas l'organisation de l'école, moi je trouve.   |
| CH   | rire. Alors on va continuer, tu y as un peu répondu, mais on va vraiment reprendre les questions pour que ce soit vraiment bien... pour qu'on soit sûr d'avoir vraiment la réponse à toutes les questions. Alors comment les séances d'apprentissage se préparent-elles au niveau des contenus ? Donc en fait là ce que tu as dit tout à l'heure, c'est que c'est toi qui préparais les séances d'apprentissage...                    |
| Ens5 | Oui.  |
| CH   | ... et que tu les envoyais à ESD, c'est bien ça ?   |
| Ens5 | Oui, oui.   |
| CH   | c'est ça en fait. Alors comment se passait la différenciation pédagogique en fait ? Comment elle était pensée ? Dans ces séances d'apprentissage. Est ce que tu la pensais toi en amont... est ce que c'est ESD qui la mettait en place. Comment ça se passait. Tout ce qui est différenciation pédagogique ?   |
| Ens5 | Alors heuu, bah, moi j'essayais de... en mathématiques en tout cas... Comment je fonctionnais, j'avais des groupes heuu. Tout dépendait de ce que je voulais travailler, je pouvais faire des groupes de niveau par exemple et puis j'allais plus loin avec certains. Après on pouvait... Ca  |

|      |  |
|------|--|
|      | pouvait être au niveau du matériel aussi hein et heu c'est... je pense que... même sans autorégulation, que tout le monde fait ça en fait. On diffère soit par le matériel, ouais c'est ça, soit heuu par l'étayage qu'on apporte aux enfants.   |
| CH   | mm   |
| Ens5 | il y a rien de particulier   |
| CH   | d'accord. Et les enjeux d'apprentissage entre DAR et la salle de classe, et la classe, c'était les mêmes ?   |
| Ens5 | oui, oui, oui oui oui, c'est ça ouais.   |
| CH   | donc les mêmes enjeux INAUDIBLE  |
| Ens5 | c'est ça, les mêmes enjeux, mais après heuu mais après heu, plus d'étayage, plus de... Avec ESD quoi.  |
| CH   | alors maintenant la dernière question, dans l'idéal, si tu devais construire un DAR, ce serait comment ? Si tu devais faire toi un DAR, si tu devais le construire, élaborer... Tu serais décisionnaire, il faut que tu élabores un DAR...   |
| Ens5 | Oui  |
| CH   | ... comment tu ferais  |
| Ens5 | comment je ferais pour ça RIRE. Ben je sais pas, je sais comment la classe idéale, j'aimerais la voir mais heuu après heuu RIRE. Comment j'aimerais construire un DAR ? MMM Alors là je sais pas. Qu'est ce que tu, qu'est ce que tu...  |
| CH   | Et bien en fait INAUDIBLE comment ça fonctionnerait, comment tu mettrais en œuvre... tu vois, qu'est ce que tu pourrais en dire en fait.   |
| Ens5 | je sais pas trop, alors après ce que moi j'apprécie beaucoup... alors on a une psychologue, une psychomotricienne, ça je pense que la pluridisciplinarité, c'est vachement, c'est super important. Moi c'est vrai qu'avec Marion par exemple j'ai beaucoup de contacts avec Marion la psychomotricienne pour les élèves du DAR mais pas que. Elle vient aussi pour mes élèves... J'ai souvent des questionnements par rapport à mes élèves, moi je conserverais, je trouve que c'est très important la pluridisciplinarité. heuu après voilà au niveau peut être ornigati... comment dire heu.. Organisation dans l'école mais ça on y a déjà pensé avec les filles, le fait que la CLAR soit centrale, au milieu des autres classes et aussi heuu, c'est pas anodin, je trouve que c'est plus facilitant pour tout le monde. Là pour l'instant elles sont plutôt du côté, enfin tu vois comment c'est l'école ? |
| CH   | oui oui oui  |

|      |  |
|------|--|
| Ens5 | Elles sont plutôt... mais c'est vrai que nous ont a beaucoup d'échanges, mais c'est peut être plus compliqué avec les filles qui sont en face par exemple.   |
| CH   | oui oui oui  |
| Ens5 | Voilà, ça pourrait être ça. Heuu je me suis jamais trop posé la question... Je me suis jamais trop posé la question.   |
| CH   | Et avec la psychomotricienne, avec Marion, vous avez bien mis en place des groupes il me semble, c'est ça ? Les années d'avant ou non ? Ou alors c'est juste des conseils qu'elle te donne.  |
| Ens5 | j'ai pas...  |
| CH   | Avec Marion vous avez mis en place des groupes ?   |
| Ens5 | Oui  |
| CH   | Ca vous est déjà arrivé de mettre en place des groupes il me semble avec Marion ou jamais, c'est juste des conseils un peu...  |
| Ens5 | Oui, moi. Alors au tout début du DAR, au tout début du DAR, mais c'est qu'il y avait moins d'élèves dans le dispositif, donc je pense que c'était plus facile pour elle, elle prenait des... un ou deux enfants avec Na pour du graphisme.   |
| CH   | d'accord   |
| Ens5 | Voilà pour travailler la motricité fine et le graphisme. Moi elle a jamais pris de groupe, mais je sais qu'elle a pris en motricité avec les grandes sections quand Na je crois était en grande section, ou Lubin, elle prenait des enfants pour faire de la motricité. Moi elle n'intervient pas dans ma classe, par contre elle peut intervenir pour observer...   |
| CH   | d'accord   |
| Ens5 | ... des enfants. Voilà par exemple je pense... en début d'année... Mais c'était au niveau de la position... comment dire... Leur assise, elle est venue observer leur assise, et elle m'a donné des conseils sur « tiens tu pourrais leur mettre une marche ou baisser la table » ou des petites choses comme ça. Et puis pour des enfants, aussi, là récemment, qui ont vraiment besoin de bouger, elle est venue observer pour voir ce que ce que voilà pour essayer de me proposer des choses par rapport à ces enfants là. |
| CH   | d'accord ok d'accord. Très bien ? Voilà. Bon bé merci beaucoup c'est super.  |
| Ens5 | j'espère que j'ai répondu à tes attentes.  |

|      |   |
|------|---|
| CH   | C'est non non c'est intéressant.  |
| Ens5 | Mais curieusement tu vois, quand tu me demandes ce qu'est l'autorégulation, j'ai du mal à... Voilà... à expliquer ce que c'est.   |
| CH   | En fait c'est une notion qui est très complexe, tu vois. Parce que l'autorégulation, bon là je travaille à fond dessus mais c'est heuu  |
| Ens5 | Ouais   |
| CH   | il y a beaucoup de chose dans l'autorégulation, tu as effectivement tout ce qui est lié au comportement, mais après toi tu l'as dit tu vois, et c'est là qu'on voit que tu as fait la formation initiale, c'est vraiment aussi du côté de l'enseignement explicite, mais après c'est comment tu étayes, parce que l'étayage c'est quelque chose à penser aussi.   |
| Ens5 | Ouais   |
| CH   | En tout cas il y a différents types d'étayage, il faut pas qu'il y ait une codépendance à l'adulte, tu vois donc heuu   |
| Ens5 | oui   |
| CH   | Tu vois, ça demanderait que vous ayez une guidance très forte en fait, parce que c'est très compliqué.  |
| Ens5 | Complètement, tout ce que je te dis, c'est des choses que je sais, c'est très théorique, mais dans la pratique, j'ai encore beaucoup de mal à l'appliquer au quotidien.   |
| CH   | c'est clair, parce que ça demande une guidance  |
| Ens5 | Ouais, ouais. Et là j'ai la conseillère pédagogique qui est venue pour une séance de maths, qui m'a... on a fait une séance ensemble et c'est elle qui a pris en main la séance, et d'avoir vu, mais je dis mais oui, j'ai beaucoup plus appris comme ça... Et pareil quand les éducatrices elles viennent pour nous aider à mettre en place un renforcement global, et bien c'est beaucoup plus efficace que quand on essaie seul de son côté. |
| CH   | ouais, c'est sur. Mais par contre, la conseillère pédagogique, c'est la conseillère autiste qui est venue ou c'était celle de la circonscription.   |
| Ens5 | non c'était celle de la circo.  |
| CH   | et en fait elle t'as pris la classe pour te montrer quoi exactement ? INAUDIBLE   |
| Ens5 | Non non non, on est en formation mathématiques, et donc non non non, c'était sur la situation problème.   |

|      |  |
|------|--|
| CH   | ha oui d'accord.   |
| Ens5 | mais après heuu c'était pas sur l'enseignement explicite non.  |
| CH   | mais en tout cas le fait qu'elle soit dans la classe avec toi et qu'elle prenne en main un peu la classe, qu'elle montre, que vous soyez vraiment en situation réelle, ça t'a vraiment apporté ?   |
| Ens5 | oui.   |
| CH   | Ouais mais ça m'étonne pas...  |
| Ens5 | ha ba ouais, c'est super intéressant ouais. Et moi ce qui me manque c'est ça, des temps d'observation. Je vais en profiter, je suis à temps partiel, donc j'en profite pour demander à des collègues « tiens, est ce que je peux passer voir dans ta classe comment tu mets en place ça et ça ? ». Parce que ça, ça nous manque je trouve. |
| CH   | ba oui et en plus là vous pourriez le faire, avec l'enseignante en surnuméraire c'est vraiment hyper intéressant.  |
| Ens5 | C'est vrai. Voilà.   |
| CH   | en tout cas merci beaucoup, merci beaucoup. C'était hyper important que je puisse faire le questionnaire avec toi, parce que ça fait très longtemps que tu es sur le dispositif et tout ça, j'aurais eu vraiment l'impression de rater quelque chose si on...  |
| Ens5 | je suis ravie.   |
| CH   | merci et à très bientôt.   |
| Ens5 | merci à toi.   |

## Entretien avec enseignant (Ens 4)

|      |  |
|------|--|
| CH   | est ce que tu peux te présenter, nous donner ta date d'arrivée, ta formation ? |
| Ens4 | Alors je suis..., je suis arrivée dans l'école il y a plusieurs années...      |

|      |   |
|------|---|
| CH   | Donc tu étais là à l'entrée du dispositif   |
| Ens4 | oui oui oui   |
| CH   | enfin tu faisais partie des premières qui ont vu le dispositif arriver.   |
| Ens4 | j'étais là, oui. Depuis déjà pas mal de temps.  |
| CH   | Avant l'arrivée du dispositif, d'accord.  |
| Ens4 | ça doit faire au moins 10 ans que je suis là.   |
| CH   | d'accord. Oui donc tu connais bien l'histoire de l'école en fait.   |
| Ens4 | oui   |
| CH   | Très bien. Alors heuu. L'autorégulation, pour toi qu'est ce que c'est ?   |
| Ens4 | L'autorégulation pour moi c'est avoir la capacité à réguler ses émotions, ses comportements pour avoir des réponses adaptées dans notre milieu social.  |
| CH   | D'accord. Comment cela se met-il en place ?   |
| Ens4 | Ça s'apprend en vivant des situations, en renforçant en fait les comportements attendus justement, pour que les enfants trouvent un intérêt... enfin concret de prime abord et que finalement, ce comportement travaillé devienne naturel enfin devienne automatique.   |
| CH   | Donc cela se met en place par du renforcement. C'est à dire on voit des comportements et on renforce c'est ça que tu veux dire ?  |
| Ens4 | Alors, on peut travailler ça par exemple en enseignement moral et civique, dans petites BD ou par exemple on voit un personnage qui vit une situation, on voit ses réactions, son comportement et puis on discute de ça mais c'est aussi faire vivre les choses aux enfants comme déjà dans des situations de classe où l'on veut qu'ils aient un comportement d'élèves et pas d'enfant. C'est la distinction. Et bien ces comportements d'élèves, on veut qu'ils soient attentifs, on veut qu'ils se mettent au travail, qu'ils ne prennent pas la parole n'importe quand, n'importe comment. Et bien, tout ça, ça se travaille. Par exemple pour prendre la parole plutôt que dire aux enfants non tu n'as pas demandé, tu n'as pas levé le doigt ou je ne t'ai pas donné la parole, ce qui est notre mode de fonctionnement habituel en France, ça va être d'heuuu d'ignorer un enfant qui va donner la réponse même si c'est la bonne réponse. On fait comme si on avait rien entendu et l'enfant qui va lever la main, on va l'interroger, il va avoir exactement la même réponse que celui qui a déjà dit sa réponse depuis une minute. Et là "oui bravo c'est ça en fait". On met le paquet pour pouvoir. Et à celui qui a déjà donné sa réponse et qui était bonne, il va |

|      |  |
|------|--|
|      | <p>dire et bien moi, j'ai donné la bonne réponse et il ne s'est rien passé et c'est à ce moment-là alors. Il y a d'autres comportements qui sont plus difficiles à travailler mais sur ça il se dit ah mince, j'ai donné la bonne réponse mais quelque part ce n'est pas ça que la maîtresse voulait. Elle a valorisé celui qui levait le doigt et attendait. Celui-là il a donné sa réponse quand il fallait et généralement ces enfants là qui cherchent l'attention en donnant très vite leur réponse, comme ils cherchent l'attention de l'adulte, ils vont très vite comprendre que c'est pas comme ça qu'ils ont l'attention et ils vont commencer à lever la main et là par contre c'est à nous d'être très réactifs. Et dès qu'il lève la main, il faut sauter sur l'occasion donner la parole tout de suite. Et là, on met le paquet. En même temps, alors ça ne veut pas dire qu'il ne va pas redonner sa réponse sans lever le doigt dans les jours à venir mais globalement ça rentre assez vite dans l'ordre dans le sens où ils comprennent que leur intérêt c'est de lever le doigt et d'attendre et que là, ils vont avoir l'attention qu'ils souhaitent. En fait c'est ce principe là qu'on essaie d'appliquer à l'ensemble des comportements que l'on cherche pour s'autoréguler. Donc là l'enfant il est obligé de se réguler et se dit ben non il faut que je lève la main et que je patiente un petit peu car la maîtresse me donnera la parole, je vais pouvoir dire ma réponse pour qu'il ait la capacité d'inhiber sa volonté, d'avoir la parole tout de suite.</p>  |
| CH   | D'accord et est-ce que tu fais d'autres choses pour cela dans ta classe ?  |
| Ens4 | <p>Oui. Donc on a ces petites choses. Donc là par exemple pour apprendre à lever le doigt, pour prendre la parole: le renforçateur, c'est d'avoir l'attention de l'adulte, qu'il la recherche à bon escient. Après, il y a... , j'ai mis en place dans ma classe ce qu'on appelle le renfo global c'est à dire que moi j'ai les grandes section-CE1, je ne peux pas travailler qu'avec les grandes sections et les CP tout le temps ensemble puisqu'ils n'apprennent pas les mêmes choses donc il va y avoir des moments où je travaille qu'avec les CE1 et des grands sections vont se retrouver en autonomie. Pendant que je travaille avec les CE1, je veux être tranquille entre guillemets pour faire des bons apprentissages avec les CE1. Je ne veux pas que les grandes sections viennent me déranger toutes les trois secondes pour savoir ce qu'ils doivent faire, me montrer leur beau travail, toutes ces choses qui vont déranger ma séance d'apprentissage. Moi ce que j'attends d'eux c'est qu'ils travaillent bien-sûr, tranquillement et en silence. Et donc quand ils sont en autonomie ils doivent alors, ils ne sont pas obligés d'être assis parce qu'un autonomie par exemple ils peuvent faire des puzzles sur un tapis et se mettre par terre pour faire le puzzle, cela ne pose pas de problème par contre il faut qu'ils soient tranquilles. S'ils sont tranquilles en silence et qu'ils travaillent, car quand on a expliqué les choses, que quand on était assis à une chaise à une table et qu'on ne faisait pas de bruit et là je leur ai demandé est-ce que je gagne des points si je fais ça et là ils m'ont dit et bien non tu ne travailles pas. Effectivement je ne travaille pas cela ne marche pas parce que qu' effectivement là il ne me dérange pas mais ils ne font rien. Donc moi ça ne me va pas non plus donc il faut qu'ils travaillent. Et en fait, là par exemple quand je suis en sciences d'apprentissage avec les CE1, je remarque un enfant qui travaille</p> |

|      |   |
|------|---|
|      | <p>tranquillement en silence et je vais dire bravo, je vois que tu travailles tranquillement en silence et je vais marquer un point au tableau. En fait tout le groupe ensemble doit marquer un certain nombre de points pour accéder au renfo global. Le renfo global, on le fait, nous, juste avant d'aller manger le midi et heuuu il est tiré au sort tous les matins. Donc j'ai 15 renfos possibles et tous les matins on tire au sort un renfo. Ils savent le matin pour quel renfo ils travaillent tranquillement en silence et s'ils ont gagné les points qu'ils devaient, ils peuvent accéder au renfo. Si par exemple c'était trop bruyant c'est souvent là que ça pêche, ils n'ont pas tous les points et c'est un jour où ils n'ont pas accès au renfo. Donc ça les motive à travailler tranquillement en silence, cela implique aussi que le climat de la classe est plus serein et plus posé naturellement. C'est-à-dire que le renfo global c'est une gymnastique quand même parce qu'il faut que j'arrive moi à me détacher de la séance d'apprentissage que je mène avec mon groupe pour prêter un œil au groupe qui est en autonomie, coter et après revenir à mon apprentissage. Je fais plein de va-et-vient comme ça donc ça demande quand même une gymnastique. Cela devient un peu plus facile au fur et à mesure du temps mais cela ne devient pas automatique. Parfois j'oublie de coter alors à la fin, je dis ah ben bravo les grandes sections je vois que vous avez tous travaillé correctement et je mets tous les points d'un coup. J'ai un petit peu oublié d'être régulière. Voilà cela demande quand même une gymnastique mais en attendant tout le monde est gagnant parce que le climat de classe est plus serein. Moi je passe pas mon temps, enfin je passe moins mon temps à faire le gendarme donc à perdre de l'énergie dans ce domaine là, à perdre du temps pour les apprentissages. Donc en fait ça demande des efforts. Une gymnastique de nous enfin de moi en tout cas, de, de, comment dire... on a tellement été habitué, on a tellement l'habitude de pointer les comportements qui ne nous conviennent pas. Il faut arriver à inhiber ça pour dire non il y a lui qui parle, je ne pointe pas ce comportement qui me déplaît, je vais pointer le voisin d'à côté qui fait ce que je veux. Et ça ce n'est pas toujours facile en fait un tais-toi, travaille. Bon des fois ça arrive ça part quand même Mais on est quand même gagnant globalement. Et puis en fait les comportements attendus sont explicites. Ils savent exactement ce que j'attends d'eux. C'est plus facile pour eux d'avoir le comportement que j'attends parce que ils savent ce que je veux.</p> |
| CH   | <p>Quand ils ont un nombre de points suffisants donc ils ont une récompense et la récompense ça va être par exemple un jeu</p>  |
| Ens4 | <p>Il y a un choix parmi 15. Ça va être regarder une vidéo, une petite section de dessin animé par exemple de 4 3 4 minutes. Après le renfo, l'idée, c'est qu'il ne faut pas qu'il dure une demi-heure non plus en terme de temps et de journée c'est compliqué de faire rentrer tout le programme dedans après on va dire, on prend, moi je prends globalement 5 ou 7 minutes de temps de renfo. Tous les jours 5 minutes de moins, cela fait beaucoup en fait je le gagne dans le reste de la matinée ou je ne perds pas mon temps à remettre les enfants au travail, à calmer l'ambiance de la classe. Au final, je perds 5 minutes mais j'en gagne peut-être 20. Par rapport à avant donc on est quand même gagnant. Et j'ai un deuxième renforçateur pour les grandes sections. Le premier, le global, c'est pour les grandes sections et les CE1</p>  |

|      |  |
|------|--|
|      | <p>chacun leur tour. Et puis l'autre il est spécifique aux grandes section, ils sont en pseudo autonomie à ce moment-là en fait ils travaillent sur ce qu'on appelle les bannettes. Dans chaque banette, il y a un travail de mathématiques, soit de français qui est de la manipulation et du renforcement de choses qui ont été vues. L'ATSEM est là pour valider en fait leur banette. Et à chaque fois qu'ils valident une banette, ils ont un petit tampon sur leur feuille au bout de trois tampons, ils ont accès à ce que j'appelle moi, la boîte renfo. Dans cette boîte, il y a plein de petits jeux quand ils ont leurs trois tampons, ils ont le droit d'aller choisir un petit jeu de la boîte et de jouer avec. Ah voilà pareil donc en général pendant trois quatre minutes. Ils n'ont pas le temps de faire un deuxième temps de banette pour retourner à un autre jeu parce que c'est assez court. Je renforce la mise au travail, parce que c'est assez rigolo au début, les grandes sections, quand ils arrivent dans ma classe, ils ne connaissent pas ce système et heuu. donc on leur explique, ils ont bien compris, ils font la bannette ou pas d'ailleurs donc ils font pas. On ne leur en veut pas c'est pas grave tu ne travailles pas. Et en fait, quand ça sonne et qu'il est l'heure d'informer les enfants qu'il est temps de changer d'activité, la première fois ils disent et bien oui je n'ai pas eu le temps d'aller jouer. Oui et est-ce que tu as eu tes trois tampons? Et bien non Ah mince et bien écoute demain tu essaieras d'avoir tes trois tampons pour pouvoir aller jouer. Généralement ils se font avoir une fois, deux fois mais la troisième fois ils vont tous à la boîte. Ça du coup moi sur mes apprentissages j'en tire aussi un bénéfice parce que ça leur apprend naturellement. Ils ne vont pas au bout de leur travail, ils ne peuvent pas aller jouer. En fait ça les habitue à se mettre au travail rapidement. Quand ils viennent avec moi, il y a une répercussion aussi, ils prennent l'habitude aussi de se mettre au travail plus rapidement.</p> |
| CH   | D'accord très bien, merci. Alors dans ta classe est ce que tu as des élèves avec autisme dans ta classe ?  |
| Ens4 | heuu oui. non. Alors j'ai une élève autiste qui ne fait pas partie du dispositif   |
| CH   | Ha oui d'accord.   |
| Ens4 | donc cette année j'ai pas d'élève. Ha si j'ai dis des bêtises, j'ai So aussi.  |
| CH   | ha oui d'accord tu as So. Je savais bien qu'il y avait 2 enfants en CE1, Lo et So  |
| Ens4 | So est inscrit en CE1, il faut des apprentissages de CP en lecture avec ESD en DAR. Et il fait des activités de grande section avec moi. Donc quand il est dans ma classe, il est dans le groupe de grande section.  |
| CH   | d'accord. Et comment ça s'est construit cet emploi du temps pour So du coup ? Comment vous l'avez construit ? L'emploi du temps.   |
| Ens4 | En fait on part des besoins, de ses besoins. C'est pour ça qu'il vient faire des activités de grande section dans ma classe, parce que en mathématique notamment et en graphisme heuu c'est ce dont il a besoin. Donc même si il est inscrit en CE1, heuu, c'est pas ce qu'il lui  |

|      |  |
|------|--|
|      | faut, c'est pas ce dont il a besoin, donc on s'adapte. Et puis c'est un mélange entre ses besoins identifiés, les moment où moi je travaille à ce qui peut correspondre à ses besoins, donc là il peut venir, et aussi, parce que So n'est pas le seul élève du dispositif, donc ESD il faut qu'elle puisse harmoniser son emploi du temps avec tous les enfants, voilà. Donc heu ça peut arriver que des fois, il heuu, comment dire. Par exemple, il vient sur un temps de banette, il va faire ses bannettes à lui qui sont des banettes de CP du coup. Donc elles sont validées de la même manière. Mais on adapte au plus près de ses besoins. C'est des possibilités organisationnelles. |
| CH   | Et il va chez ESD pour la lecture par exemple.   |
| Ens4 | oui c'est ça.  |
| CH   | et il y va combien de fois en fait chez ESD ?  |
| Ens4 | Il y va tous les jours,heuu, il y a plusieurs créneaux dans la journée. Il fait des vas et vient entre la CLAR et notre classe.  |
| CH   | ok d'accord.Alors quelles personnes interviennent autour de lui  |
| Ens4 | quand il est dans la classe ?  |
| CH   | non mais même dans l'école en fait.  |
| Ens4 | dans l'école ? heuu donc ESD, l'enseignante surnuméraire, principalement. Il y a l'éducatrice spécialisée Léa, qui est heuu sa référente. Chaque élève du dispositif a une éducatrice référente pour heuu.. c'est plus facile d'avoir une éducatrice par enfant. Une éducatrice a plusieurs élèves parce qu'elles sont trois et ils sont plus que trois. Mais heuu plutôt que un coup l'une un coup l'autre. Tu sais forcément à qui t'adresser. Après ça n'empêche, tu peux parler par exemple de quelque chose à Marie, qui va du coup retransmettre à Léa. Ou me donner une piste, enfin voilà.   |
| CH   | ça circule quoi.   |
| Ens4 | c'est pas non plus fermé.  |
| CH   | Alors comment ça s'est décidé cet accompagnement de So en fait ? Comment ça s'est décidé voilà qu'il parte trois fois par jour en salle de DAR.  |
| Ens4 | en fait ça part de ses besoins, et puis des possibilités d'ESD. Là par exemple je suis disponible, est ce que toi tu INAUDIBLE   |
| CH   | vous faites une petite réunion et....  |
| Ens4 | une réunion ou des fois je donne mon emploi du temps à ESD, donc elle sait très bien de que je fais à quel moment. Et puis c'est plutôt  |

|      |  |
|------|--|
|      | comme ça que ça se passe. Moi je donne mon emploi du temps, heuu, je pense qu'elle a l'emploi des autres enseignants qui sont concernés par le dispositif, et puis je pense qu'elle s'arrache bien les cheveux pour compiler tout ça, pour elle pouvoir conclure et heu dans tout ça, et être au plus près des besoins des élèves.   |
| CH   | alors est ce que cet élève pourrait être à 100 % dans ta classe ? Tu crois que ce serait possible.   |
| Ens4 | alors,   |
| CH   | en tout cas, quand il y est, il est tout seul.   |
| Ens4 | oui quand il y est, je n'ai pas besoin d'éducatrice. Il a un comportement d'élève. Il n'a pas de trouble du comportement qui nécessite la présence d'une éducatrice. heuu et puis au niveau des apprentissages, comme on est adapté. Il fait de la grande section alors qu'il est d'âge, enfin qu'il est inscrit en CE1, il est même d'âge CE2.  |
| CH   | donc il a deux ans de décalage.  |
| Ens4 | Il est d'âge CE2 en fait. Il a été maintenu un an, donc il est en INAUDIBLE. Du coup on est adapté, donc entre guillemet, pas besoin d'ESD pour ça. Et puis par contre 100 % ce serait pas judicieux, parce que notamment il est en capacité de commencer à apprendre la lecture. Cette année, je n'ai pas de CP dans ma classe, et ce serait difficile pour moi de mener des apprentissages grande section, des apprentissages CE1 pour l'ensemble du reste de ma classe, et de l'apprentissage CP que pour lui.  |
| CH   | ouais ouais  |
| Ens4 | donc là c'est vraiment profitable.   |
| CH   | alors est ce que tu pourrais nous donner la plu-value qu'il soit dans la salle du DAR ?  |
| Ens4 | et bien justement, avoir des enseignements adaptés, avoir des temps aussi où il peut souffler. notamment en début de... alors maintenant plus ça va plus ça se réduit, mais en début d'année il avait un temps de sieste, il allait même au départ dans la salle de sieste avec les petits, et donc il se levait vers 15h. Donc là ce temps de sieste a été réduit. Comme ils ont été réduit, il peut pas sortir au milieu du temps de sieste alors que les autres petits dorment, il a fait son temps de pause, de repos, dans la CLAR. Et puis maintenant, c'est jusqu'à 14h je crois, ça se réduit de plus en plus. |
| CH   | d'accord.  |
| Ens4 | ba oui.  |

|      |  |
|------|--|
| CH   | Merci. Alors comment s'est décidé l'accompagnement de tes élèves Alors déjà est ce que tu as déjà eu INAUDIBLE qui t'ont accompagné en salle du DAR ? Qui sont pas des enfants avec des troubles autistiques.  |
| Ens4 | Pas cette année.   |
| CH   | pas cette année, d'accord.   |
| Ens4 | C'est arrivé plusieurs fois au cours des années précédentes mais pas cette année.  |
| CH   | Alors est ce que tu te souviens comment tu prenais la décision en fait ? Quels élèves allaient être heuu en salle du DAR   |
| Ens4 | Par exemple l'année dernière, heuu, dans ma classe j'avais Lo notamment. Et heuu ESD, comment, pour que Lo puisse travailler les mathématiques et être incluse, en fait elle prenait toute les grandes section avec Lo, et toute l'année elle a fait les mathématiques de toute les grandes section avec Lo.   |
| CH   | d'accord, ok, donc en fait elle prenait un groupe de grande section.   |
| Ens4 | toute les grandes sections   |
| CH   | ha oui, toute les grandes section, donc en fait c'est elle qui prenait en charge les mathématiques pour les grandes section entièrement.   |
| Ens4 | l'année dernière, c'est ESD qui prenait en charge les mathématiques de grandes section. Et il y avait Lo qui était dans le groupe.   |
| CH   | d'accord. très bien. Donc il était une demi classe, c'est ça.  |
| Ens4 | alors l'année dernière, je devais en avoir 12 des grandes section l'année dernière.  |
| CH   | d'accord ok. Ils allaient tous dans le DAR et ils faisaient les mathématiques. Alors je sais pas si tu t'en souviens, puisque c'était l'année dernière, mais est ce qu'il y avait des objets qui circulaient entre le DAR et Ta classe pour ces grandes section. Comment ça se passait au niveau des objets, est ce qu'il y avait de la circulation. |
| Ens4 | Oui ils emmenaient heuu donc en fait, moi j'avais les activités de mathématique qui étaient prête, le matériel on va dire, donc elle venait prendre le matériel que j'avais préparé à l'avance quand moi je fait maths.  |
| CH   | donc c'est toi qui avaient préparé.. Parce que du coup ces séances qu'elle faisait en grande section, c'était avec ton matériel et ta progression aussi.   |
| Ens4 | oui, c'est ça.   |

|      |   |
|------|---|
| CH   | d'accord ok. Donc elle se calait sur ce que tu avais préparé en amont.  |
| Ens4 | oui   |
| CH   | ouais d'accord. Bon on verra après sur les contenus, parce que j'ai des questions sur les contenus aussi. Donc en fait au niveau du matériel, il circulait, c'est ça ?  |
| Ens4 | oui. Oui il circulait, ils emmenaient aussi par exemple les pots de colle, les ciseaux, les INAUDIBLE, le matériel dont ils avaient besoin en fait pour faire les activités.  |
| CH   | d'accord. Et comment tu arrivais à te coordonner avec ESD ? Vous faisiez comment pour caler les apprentissages ?  |
| Ens4 | Alors, mais du coup, j'avais donné la programmation que je m'étais prévu.   |
| CH   | Voilà, par période ouais.   |
| Ens4 | et puis heuu, là en fait c'était très facile puisque comme elle faisait toutes les mathématiques de toutes les grandes section, en fait elle avait son domaine à elle en fait. Vu que moi je faisais pas du tout de mathématiques avec les grandes section, on a pas eu besoin d'échanger pour savoir où on en était.. Alors, si, je demandais comment ça se passait, ce genre de chose, mais on avait pas besoin d'être bien raccord puisqu'en fait elle gérait toute la partie mathématiques. |
| CH   | d'accord.   |
| Ens4 | on se partageait pas les tâches en fait.  |
| CH   | oui oui oui. D'accord. Et comment tu faisais pour vérifier où ils en étaient en mathématiques, t'arrivais à avoir des temps dédiés pour qu'ils puissent réinvestir des choses en classe, tu arrivais à voir un peu ou pas du tout ?   |
| Ens4 | j'apercevais plus que je ne voyais puisque les choses se passaient en CLAR, après je fais entièrement confiance à ma collègue et heuu et c'est elle qui a géré les apprentissages et qui rentrait tout dans le cahier de réussite, qui rentrait ce qu'elle avait vu, constaté, évalué   |
| CH   | donc en conséquence, elle remplissait elle le livret scolaire.  |
| Ens4 | oui, c'est une enseignante à part entière RIRE  |
| CH   | je suis d'accord avec toi, complètement. Et est ce que ... Donc j'imagine qu'elle proposait de la différenciation pédagogique pour ces élèves là, pour ces grandes section, et elle devait t'en faire part en fait. Comment ça se passait, quelle différenciation...  |

|      |   |
|------|---|
| Ens4 | oui, elle faisait de la différenciation plus pour Lo, qui menait globalement les même activités que les grandes section. Mais avec, par exemple, ils devaient constituer des collections de 6 éléments, je dis n'importe quoi pour l'exemple, Lo elle va faire la même chose mais avec 2 ou 3. Donc elle adaptait on va dire pour Lo, et pour les autres c'était on va dire heuu classique.   |
| CH   | alors est ce que tu étais satisfaite de ce fonctionnement.  |
| Ens4 | Oui   |
| CH   | Est ce que pour toi la présence du DAR modifie le fonctionnement de l'école ?   |
| Ens4 | Oui. Oui mais en bien. RIRE.  |
| CH   | Donc tu peux dire en quoi ça modifie l'organisation de l'école.   |
| Ens4 | Hé bien, dans une école classique, on a des collègues qu'on croise en dehors de la classe, mais on est un petit peu seul dans notre classe. Notamment quand on a des soucis, on est seul, beaucoup, beaucoup. Alors que là quand on a un souci de comportement, hein, avec un enfant, hé bien, on a le DAR qui est juste à côté, pour que, voilà quand on a un enfant en crise, on peut aller les solliciter dans la seconde, et elles sont très réactives. En fonction de ce que c'est, soit on a une piste verbale "hé bien essaie ça" voilà, ou en fonction de INAUDIBLE elles nous épaulent, voir elles gèrent elles même le problème. Ce qui est très très appréciable. Donc en fait on profite de leur compétences professionnelles, que nous on a beau être polyvalent, la polyvalence à des limites. et heu voilà, on est pas éducateur à la base. Donc heuu voilà. Et puis entre guillemets, à force de les voir faire, on monte nous aussi en compétence, sans prétendre à avoir leur niveau, loin de là. Non mais y a quand même deux trois choses, "ha oui ba là faut faire les cinq INAUDIBLE" et du coup on va pouvoir aussi, un enfant qui met le bazar dans la classe, on va pouvoir déjà donner l'alerte et là on a un petit problème technique, et puis ce qu'on ne peut pas faire dans une autre école, parce que on a pas les moyens nécessaires en terme de nombre de personnes, d'adultes, l'éducatrice va venir nous prêter main forte, et puis parfois la meilleure solution, c'est d'emmener toute la classe et puis on sort de notre classe, en laissant l'enfant en crise seul, avec l'éducatrice, on laisse pas l'enfant seul seul non plus, et en fait ça va pouvoir aider l'enfant à redescendre plus rapidement et à reprendre un petit peu le contrôle de ses émotions et de son comportement. Dans une classe ordinaire, quand un enfant craque, enfin dans une école ordinaire, quand un enfant craque, hé bien on est seul avec sa classe, et l'enfant qui craque, on peut moyennement appelé une collègue ou un collègue à l'aide parce que lui aussi il est seul dans sa classe, et donc si il lâche sa classe, ça pose problème aussi, donc heuu voilà. |
| CH   | très bien merci. Alors je continue. Alors, si dans l'idéal, tu devais construire un DAR, tu ferais comment ? En plus toi, tu as assisté au début  |

|      |  |
|------|--|
|      | du DAR de ton école, tu dois voir comment il faut faire pour construire un DAR...  |
| Ens4 | Il faut heuu que l'ARS subventionne...   |
| CH   | alors tu as les financement, tu as tout, tu dois construire un DAR, tu es décisionnaire, comment ça se construirait, comment tu organiserais, comment tu heuu  |
| Ens4 | après il faut recruter les différents professionnels nécessaires au DAR. heuu. Le choix de l'école peut être. Le choix de l'école, je pense que ce serait dans une école réputée en difficulté au niveau des comportements. En fait, dans le DAR, pour qu'un enfant puisse être inscrit au DAR, normalement, il doit être notifié autiste, heuu, il ne doit pas avoir de trouble cognitif, ET il doit avoir des problèmes de comportement. Parce que l'idée c'est souvent ces enfants, les problèmes de comportement les empêchent d'apprendre. Alors que techniquement ils en sont capables, mais ils sont envahis par les débordements, des comportements inadaptés. Et donc avec le plateau technique du DAR, les éducatrices notamment mais les psychologues aussi, psychomotriciennes et d'autres heuu plutôt problèmes graphomoteur ou bien ce genre de choses, comme perception dans l'espace, vont diminuer les troubles du comportement, ce qui va permettre au cognitif de se développer. Et comme le dispositif ne s'occupe pas que des enfants du dispositif, que ça rayonne par exemple quand ils travaillent avec d'autres enfants, soit parce qu'ils ont les mêmes problématiques, et donc on va travailler le mêmes problème d'un enfant autiste et des enfants de l'ordinaire mais qui ont les mêmes problèmes, heuu, ou avec des enfants dit experts, qui eux savent bien gérer ça, et ils vont pouvoir montrer comment on fait à ceux qui n'y arrive pas encore. en faire le dispositif rayonne sur tout l'ensemble de l'école. Et du coup je pense qu'il serait intéressant d'installer un dispositif dans une école réputée à problème plutôt que dans une école où tout va bien. |
| CH   | et sinon en termes d'organisation du DAR dans l'école, tu ferais comment en fait ? commence ce serait organisé, tu as des choses à dire par rapport à ça ?   |
| Ens4 | Non, je vois pas trop. RIRE  |
| CH   | Très bien. Est ce que tu as une idée de la différence entre renforcement et autorégulation ?   |
| Ens4 | Oui. Heu. Pour moi le renforcement aide à apprendre les bons comportements et donc à s'autoréguler, alors que l'autorégulation en fait on arrive à faire tout seul, on a plus besoin du renforçateur.  |
| CH   | Je pense que j'ai tout, je te remercie.  |
| Ens4 | Merci.   |

|  |  |
|--|--|
|  |  |
|--|--|

## Entretien avec enseignant (Ens 1)

|      |   |
|------|---|
| CH   | Bonjour est-ce que tu peux te présenter, me donner ta date d'arrivée, ta formation. me dire si tu as un élève du dispositif dans ta classe  |
| Ens1 | Donc je suis E1 l'enseignant des tout-petits petits moyens. je suis sur cette école depuis 18 ans j'ai des maternelles depuis 7 8 ans je ne sais plus en fait Et je n'ai pas d'élèves dans le dispositif  |
| CH   | Alors pour toi qu'est-ce que c'est que l'autorégulation car finalement tu y as assisté depuis le début, puisque dès la création du DAR, tu étais là.  |
| Ens1 | Qu'est-ce que c'est pour moi l'autorégulation ? C'est, je ne serai pas vraiment l'expliquer en fait, c'est, je pense, apprendre aux élèves, je ne sais pas le mot cela ne me convient pas, à s'autogérer, à gérer leur frustration, leur colère, leur motivation pour le travail. Voilà, je ne sais pas exactement, en fait puisque je ne l'utilise pas. Je ne travaille pas tous les jours avec les éducatrices donc c'est un petit peu flou pour moi.   |
| CH   | Et pour toi, comment ça se met en place en fait ? Si tu devais le mettre en place comment ferais-tu ? Qu'est-ce qu'on met en place pour l'autorégulation ?  |
| Ens1 | Il y a certainement des techniques et des choses à faire mais seul je ne m'en sens finalement pas capable. Parce que c'est tout un cheminement à faire, c'est tout un tas de choses, c'est une autre façon de travailler. Je pense, je ne pense pas que toute seule je sois capable de mettre ça en place sans aide enfin on a eu des formations théoriques, oui, mais à mettre en place dans la classe ça c'est autre chose, et c'est compliqué seul.  |
| CH   | Est-ce que tu aurais un exemple en tête de quelque chose que tu aurais vu ou de quelque chose que tu te serais imaginé et qui ferait référence à une pratique d'autorégulation ? Tu aurais une référence en tête ?  |
| Ens1 | Oui alors j'ai essayé au tout début. Je l'ai fait seule et du coup ça n'a pas fonctionné moi, les petits bâtons pour les bons comportements. Mes élèves ils sont un petit peu trop jeunes et 10 bâtons c'est un petit peu trop compliqué pour eux. Donc j'avais une boîte à boules donc on mettait des petites boules quand il y avait des bons comportements alors c'est très compliqué parce qu'on travaille par petit groupe alors ma classe est faite d'une façon ou quand je suis d'un côté je ne peux pas être de l'autre c'est assez compliqué à gérer. Donc j'ai vite |

|      |  |
|------|--|
|      | abandonné de mettre les boules. Oui je mettais les boules dans la boîte et après j'en faisais quoi. Je n'ai pas réussi à aller jusqu'au bout du dispositif. C'est pour ça que je me dis que seule je ne peux pas y arriver.  |
| CH   | Merci est-ce que tu as une idée de comment se construit l'emploi du temps des élèves avec autisme tu peux me dire comment ça se construit de qui est au cœur   |
| Ens1 | Pas du tout  |
| CH   | Quelles personnes interviennent ça je pense que tu sais par contre (rire)  |
| Ens1 | Il y a l'enseignant en surnuméraire et les éducatrices   |
| CH   | Est ce que tu as une idée de comment se décider de l'accompagnement des élèves avec autisme ? Comment ça se décide de leur accompagnement, leur projet ?   |
| Ens1 | Pour qu'ils intègre le dispositif c'est la MDPH  |
| CH   | Non mais je veux dire sur l'école  |
| Ens1 | Non pas vraiment en fait. Je suis un petit peu extérieure à tout ça. Je me sens un peu comme un satellite en fait n'étant pas vraiment intégré dans ce dispositif, n'ayant pas vraiment d'élèves. Il y a plein de choses, je ne sais pas.  |
| CH   | Si tu avais un élève qui était dans ce dispositif comment ça se passerait d'après toi  |
| Ens1 | Je n'en ai aucune idée.  |
| CH   | Tu en as déjà eu des élèves qui étaient dans ce dispositif ?   |
| Ens1 | J'ai déjà eu des élèves TSA. Des élèves en situation de handicap, j'en ai tous les ans mais jamais qui ont été dans le dispositif. J'ai eu un élève, que j'ai, il y a quelques années, et qu'il était pas forcément et qu'il était pas forcément dans le dispositif et qui est aujourd'hui intégré dans ce dispositif mais c'était voilà |
| CH   | c'était Sacha c'est ça ?   |
| CH   | C'était très compliqué à gérer c'est sûr que cela doit aider les collègues là aujourd'hui Sans aucune aide extérieure c'était compliqué quand on sait pas  |
| Ens1 | Qu'il y a encore de tes élèves qui est suivi par le DAR donc bon   |

|      |   |
|------|---|
| CH   | est-ce que tu aurais envie en fait bon par exemple il y a une réunion sur le renforcement global est-ce que c'est quelque chose dont tu aurais envie pour l'école enfin c'est est-ce que tu en serais satisfaite  |
| Ens1 | oui pourquoi pas après je ne sais pas si je l'énergie de m'engager dans dans un tel projet je ne sais pas je commence à avancer un âge je commence à fatiguer un peu après j'ai eu envie de faire des choses au début d'intégrer puisque nous l'avait tellement vendu comme quelque chose de miraculeux que j'ai eu envie quand même de tester on m'a proposé de l'aide parfois mais on venait une fois et puis après non mais on ne peut plus et puis au bout de 3 ans j'ai été un petit peu découragé en fait ce n'est plus ce n'est pas trop ce que j'attends maintenant du dispositif. Je n'attends plus grand chose en fait. |
| CH   | oui donc c'était vendu comme quelque chose de miraculeux c'est ça.  |
| Ens1 | oui donc ça nous a été présenté comme vraiment quelque chose d'extraordinaire après ça l'est peut-être. Dans la classe, je n'en vois pas les bienfaits donc je ne sais pas  |
| CH   | Très bien donc si tu devais faire un dispositif DAR idéal tu vois quelque chose d'idéal? Est-ce que tu aurais une idée de comment ça se mettrait en place en fait quelque chose qui serait un DAR idéal qui te donnerait envie en tout cas de rentrer dans un dispositif comme celui-là ?   |
| Ens1 | Déjà un dispositif qui intégrerait toute l'équipe   |
| CH   | Quand tu veux dire intégrer toute l'équipe tu veux dire qu'il y aurait aussi un enfant autiste dans ta classe   |
| Ens1 | Pourquoi pas et si je n'ai pas vraiment d'élèves dans ma classe mais intégré quand même dans tout ce qui est mis en place. Toutes les aides, à la mise en place de ce qui est fait les renforcements globaux. Ne pas être à l'écart de tout faisant partie intégrante ou intégrale je ne sais plus de l'équipe  |
| CH   | Parce qu'aujourd'hui l'équipe DAR qui c'est en fait ? Qui c'est qui est dans l'équipe aujourd'hui ? Au niveau du dispositif comment tu as qui c'est que tu définirais qui est dans l'équipe en fait ?   |
| Ens1 | Toutes celles qui ont des élèves autistes dans la classe qui font partie du dispositif  |
| CH   | d'accord ok   |
| Ens1 | C'est pour ça que moi je suis celle qui n'en ayant pas, je me sens vraiment satellite à tout ça et un peu vraiment c'est assez bizarre, un petit peu étrangère à tout ça comme si je regardais ça de loin. C'est un peu décourageant parfois.   |

|      |   |
|------|---|
| CH   | Merci en tout cas   |
| Ens1 | Je pense que dans une école élémentaire, ce n'est pas du tout la même chose parce que tous les collègues sont susceptibles d'avoir des élèves et de travailler avec les éducatrices. C'est dommage le fait de ne pas en avoir d'être un petit peu à l'écart quand ça voilà, c'est le reproche que je ferai peut-être au dispositif. |
| CH   | Très bien, merci merci.   |

### Entretien avec enseignant (Ens 3)

|      |   |
|------|---|
| CH   | voilà, donc je vais te demander de te présenter, donc de me préciser ta date d'arrivée et ta formation.   |
| Ens3 | Alors heu, je m'appelle , heuu, je suis arrivée, je suis affectée à l'école depuis septembre 2022 mais j'étais en congés maternité, donc je n'ai repris que depuis le 23 janvier. |
| CH   | très bien merci.  |
| Ens3 | et ma formation aussi ?   |
| CH   | oui. ta formation, oui.   |
| Ens3 | Oui, Du coup je suis titulaire 5ème année, je suis dans ma 5ème année de titularisation. Et puis j'ai fait un master en INAUDIBLE et puis j'ai eu mon concours et puis voilà.     |
| CH   | très bien, félicitation. Alors, as-tu un élève du dispositif DAR dans ta classe, si oui lequel.   |

|      |   |
|------|---|
| Ens3 | oui, j'ai Sacha en CE2.   |
| CH   | D'accord très bien.   |
| Ens3 | et j'ai qu'un élève.  |
| CH   | D'accord, donc on va continuer, donc l'autorégulation, pour toi, qu'est ce que c'est ?  |
| Ens3 | L'autorégulation, c'est essayer de faire en sorte que cet élève puisse être bien à sa place en classe, avec les autres, puisse vivre en communauté avec les autres mais tout en étant accompagné par ce dispositif d'autorégulation.  |
| CH   | D'accord. Non mais, de toute façon, il n'y a pas de souci. Ne t'inquiète pas. Comment cela se met-il en place pour toi ?  |
| Ens3 | Donc nous, pour Sacha., sa difficulté c'était de réussir à être élève, être attentif en classe, arrêter de parler dans tous les sens, de faire l'activité demandée. Du coup il a été établi avec l'enseignant du DAR et les éducatrices qu'il soit dans un premier temps complètement dans le DAR pour bien travailler, faire l'activité, arrêter de s'éparpiller et voilà. Et puis, petit à petit, l'amener à revenir en classe quand ça, ce sera bien acquis. |
| CH   | D'accord très bien alors. Alors Sacha il est heu..  |
| Ens3 | Il est en classe que pour le calcul mental et l'après-midi il vient pour l'EPS, les arts plastiques. Pour les matières pour lesquelles ça se passe bien et qu'il aime. Sinon, en classe avant, il ne travaillait pas en fait. Il attendait que le temps passe. Il parlait avec les autres. Voilà, donc c'est de le remettre dans la tâche. Voilà. Il est surtout en classe les après-midis.   |
| CH   | Et quand il vient en classe enfin pour l'instant parce que ça n'est pas très longtemps que tu es arrivé, est-ce que tu vois ce que tu pourrais faire en termes d'autorégulation; qu'est-ce que tu pourrais faire comme chose pour permettre à Sacha de s'auto réguler ? Qu'est-ce que tu pourrais faire concrètement ? (rires)  |
| CH   | Tu dis là où tu en es, c'est tout.  |
| Ens3 | Pour Sacha, pour l'instant c'est vrai que les matières qu'il aime, il arrive à être plutôt attentif donc je ne fais pas grand-chose de plus finalement qu'un élève lambda.  |
| CH   | Il a un niveau convenable à ce que j'ai compris   |
| Ens3 | Ah oui oui, et même en terme de comportement cela se passe très bien. Oui en terme de niveau aussi il est plutôt assez bon. Donc pour   |

|      |  |
|------|--|
|      | l'instant je n'ai pas mis grand chose en place pour lui.   |
| CH   | Non mais bon c'est voilà Il n'y a pas de souci. Peut-être que tu peux aussi faire référence à ce que ta collègue avait fait avant toi celle qui t'a remplacée par rapport aux questions qui vont venir. Comment s'est construit l'emploi du temps des élèves avec autisme.   |
| Ens3 | Juste pour lui c'est aussi, je sais qu'il a un fauteuil qui est adapté au niveau de l'ergonomie. il a aussi beaucoup de fidget pour pouvoir essayer de canaliser son énergie, son attention. Pour qu'il évite de s'éparpiller. Ca c'est vrai que ça fonctionne plutôt bien.  |
| CH   | tu INAUDIBLE dans la classe, c'est sur sa chaine INAUDIBLE   |
| Ens3 | Il a une chaise pour poser ses pieds, une chaise qui est un peu plus haute. Elle est assez particulière, parce qu'il a pas une grande assise et puis il peut poser ses pieds.  |
| CH   | D'accord. Donc ça joue sur la stabilité.   |
| Ens3 | Oui, oui.  |
| CH   | D'accord. Alors on va continuer. Alors est ce que tu sais comment s'est construit l'emploi du temps des élèves avec autisme. Comment ça se construit, tu sais ?  |
| Ens3 | Alors, je pense que ça se construit en fonction de leurs compétences, de leurs capacités. De ce qu'ils sont capables de faire ou pas certainement dans les classes. Et puis aussi en fonction de l'éducatrice.   |
| CH   | Et qui est ce qui le construit d'après toi dans ce que t'as vue ?  |
| Ens3 | C'est l'enseignante. Moi en tout cas pour Sacha, c'était l'enseignante du DAR avec l'éducatrice.   |
| CH   | d'accord. OK   |
| Ens3 | Ouais  |
| CH   | Elles se sont coordonnées toutes les trois.  |
| Ens3 | Et puis on a vu ça ensemble. Enfin, j'étais venue, c'était début janvier du coup. Et puis avant on en avait parlé tous ensemble pour que je puisse voir si ça me convienne aussi. Et puis aussi en fonction de ce qu'il aimait faire. Elle m'avait demandé où est ce que ça se passait bien, notamment en EPS. Et donc on lui laissait les disciplines pour lesquelles ça passait bien, donc conjointement avec moi en fait. |

|      |  |
|------|--|
| CH   | D'accord. donc en fait elles avaient fait un premier jet.  |
| Ens3 | oui un premier jet, en fonction de ce que elles avaient observé.   |
| CH   | après tu les as rencontrés...  |
| Ens3 | je les avais rencontrés. Elles me l'avaient présenté, et donc elles m'avaient demandé est ce qu'il y a des disciplines pour lesquelles ça se passait bien. Et heuu dans ce cas là elles me le laissaient dans l'emploi du temps.   |
| CH   | Et cette décision, en fait comment est venue cette décision que finalement il devait être en dehors de la classe sur certaines... En fait comment cette décision de lui permettre d'aller dans le DAR et de ne plus être en classe sur certaines disciplines, comment cette décision elle a émergé, tu sais comment elle est venue ?   |
| Ens3 | Oui, alors parce que avant il devait être tout le temps en classe, et donc ça devait pas être... enfin... il ne travaillait pas en fait. C'est très difficile pour lui de se mettre à la tâche, il passait son temps à perler. tout le temps. Et même si il parle pas forcément à quelqu'un finalement. il parle tout le temps. Et donc c'est à partir de là que du coup elles ont décidé de mettre en place quelque chose qui puisse...             |
| CH   | Alors en fait, l'enseignante qui te remplaçait, elle a signalé le problème que ça n'allait pas.  |
| Ens3 | Oui, qu'il y avait quelque chose. Et du coup elles ont plus réfléchi ensemble sur ce qu'elles pouvaient... qu'est ce qu'on pouvait mettre en place.  |
| CH   | et tu sais si les éducateurs sont venus dans la classe un petit peu, pour heuu... Ou alors ...   |
| Ens3 | Ouais, c'est possible qu'elles soient venues dans la classe pour voir, ouais.  |
| CH   | d'accord.  |
| Ens3 | ...Comment ça se passe.  |
| CH   | Très bien. Alors voilà, on a répondu... Est ce que ton élève pourrait être à 100 % dans la classe, qu'est ce que t'en pense ? Est ce qu'on pourrait le réintégrer à 100 % dans la classe.  |
| Ens3 | On pourrait le réintégrer à 100 % dans la classe parce qu'il heuu.. il y a pas de violence, en soit il n'est pas.. mais c'est plus pour lui, quel est l'intérêt pour lui.. est ce qu'il va... en soit il va pas me déranger plus que ça, il va pas forcément déranger les autres, puisqu'il va les laisser. Mais pour lui, est ce que pour lui, est ce qu'il va réussir justement à bien travailler correctement... Est ce que pour lui il y aura un |

|      |   |
|------|---|
|      | intérêt finalement.   |
| CH   | d'accord. Et heuu   |
| Ens3 | INAUDIBLE, tu vois ce que je veux dire. C'est plus est ce que en fonction des objectifs qu'on s'était donné de pouvoir bien se mettre dans la tâche, finalement il peut revenir dans la classe, il y a pas de soucis mais heu, est ce qu'il aura progressé par rapport à avant, voilà.  |
| CH   | Et donc, en fait tu vois la plu-value qu'il soit dans la salle du DAR ?   |
| Ens3 | heuu ben parce que il est vraiment encadré par une enseignante et une éducatrice qui est pour lui. Il n'est pas avec les autres élèves donc heuu c'est vrai que quand il est parmi 23 autres élèves, c'est plus difficile, là au moins il est vraiment encadré, avec des personnes... c'est vrai que même pour même pour nous travailler avec 24 élèves on peut pas être exclusivement avec un élève...                   |
| CH   | Alors là tu viens d'arriver, tu peux même me le dire en termes de perspective, tu vois, comment tu comptes faire, ce que tu l'as déjà fait tu vois parce que là tu viens d'arriver. Là, il est tous les matins pour le français et les mathématiques, il est dans la salle du DAR.  |
| Ens3 | oui   |
| CH   | et en fait dans ce qu'il apprend, dans ce qu'il fait effectivement en termes de contenu disciplinaire, est ce que tu laisses ESD gérer, parce que voilà elle l'a évalué et j'imagine elle connaît son niveau scolaire, ou est ce que tu interfères dans ce qui est mis en place pour Johann en donnant tu vois, comment ça se passe en matière de contenu ?   |
| Ens3 | Oui, alors non, c'est pas moi qui donne, c'est pas moi qui donne les heuu. Alors au début c'est ce qui était convenu, c'est que je lui donne le travail que les autres font.  |
| CH   | D'accord  |
| Ens3 | Finalement, ce n'est pas ce qui a été fait puisque c'est au niveau de l'emploi du temps... Enfin ESD préfère organiser les séances comme elle le souhaite. Même pour lui finalement, quand je donne un travail au CE2, c'est que avant ça a été travaillé, je peux pas juste lui donner les exercices, il faut qu'il ai eu la leçon avant. Donc du coup elle fait les.. elle forme... c'est elle qui crée tout pour Sacha |
| CH   | D'accord. Et en termes de progression, de là où tu en es toi au niveau des notions...   |
| Ens3 | Hé bien c'est justement, il faudra qu'on voit...  |
| CH   | pour quand il revienne.   |

|      |  |
|------|--|
| Ens3 | si possible il faudra qu'on fasse un point parce que même au niveau du matériel, c'est vrai qu'il a tout dans le DAR, il a tout son matériel scolaire, et même quand il vient, il vient sans matériel. Heu et par exemple pour le calcul mental, sans ardoise et du coup... donc il y a des petits réglages à faire, et pour ça il faut que je vois avec ESD toutes ces choses là. |
| CH   | parce qu'en fait quand ESD jugera qu'il sera prêt à revenir dans la classe, comment va se faire l'ajustement.  |
| Ens3 | Oui, justement il va falloir qu'on travaille tout ça. J'avoue que pour l'instant j'ai laissé ESD heu gérer tout ça et je me suis un peu... voilà, parce que j'ai d'autres priorités actuellement, mais effectivement il faudra qu'on voit déjà où ça en est pour Sacha et puis ce qu'il a fait, ce qu'il a travaillé, et puis qu'on voit ouais, tout ça ouais.                     |
| CH   | alors sinon tu n'as pas des élèves qui ne sont pas TSA qui sont accompagnés dans le DAR, tu n'en as pas ? Tu n'as que Sacha. Tu as d'autres élèves qui sont accompagnés dans le DAR ?  |
| Ens3 | non, non, non. Par contre ESD est amenée à les prendre en petit groupe, ils vont au DAR.   |
| CH   | donc tu en as certains qui sont pris en petit groupe ?   |
| Ens3 | Alors, oui, mais heu c'est pas parce que heuu. En fait on fait plus du décroisement. C'est pas un petit groupe en particulier, non, elle les prend tous. Par contre elle fait des groupes de niveau. Pour questionner le monde, elle fait des choses bien particulières plus approfondies avec certains CE2 et d'autres...   |
| CH   | donc en fait elle prend certains ce2, avec lesquels elle fait questionner le monde   |
| Ens3 | par exemple. Oui questionner le monde, elle fait aussi la dictée avec eux.   |
| CH   | d'accord. Donc c'est tous les CE2 ?  |
| Ens3 | tous les CE2. Alors pour la dictée, c'est tous les CE2, pour questionner le monde, c'est tous les CE2 mais qui sont répartis en deux groupes. Et là ce sont des groupes de niveau je pense, parce que...   |
| CH   | d'accord. Très bien. Donc en fait elle peut prendre des groupes entiers dans la salle du DAR. Et pendant qu'elle questionne le monde par exemple, toi tu fais autre chose.   |
| Ens3 | je fais du questionner le monde mais on travaille conjointement. Moi je vais travailler sur des séquences, la découverte, la séquence par exemple la préhistoire. On a découvert... on a regardé des vidéos... Et ESD elle travaille sur la mémorisation. Donc elle c'est que de la  |

|      |   |
|------|---|
|      | mémorisation de vocabulaire, de...  |
| CH   | donc en fait ils vont d'abord passer par chez toi.  |
| Ens3 | oui.  |
| CH   | et après ils passeront chez ESD. Donc tu auras les demis groupe qui vont tourner.   |
| Ens3 | NA  |
| CH   | donc toi tu introduis les notions, et elle, elle fait tout ce qui est apprentissage, revoir les choses.   |
| Ens3 | exactement.   |
| CH   | donc en fait tous les CE2 circulent.  |
| Ens3 | oui, exactement.  |
| CH   | D'accord. Et il n'y pas de groupe de niveau pour les CE2.   |
| Ens3 | pour questionner le monde si. Il y a deux groupe parce que je récupère les CE2 de la classe d'Emmanuel.   |
| CH   | ha oui d'accord. Donc ceux qui sont un peu plus faibles tu les vois aussi parce qu'ils circulent en fait entre toi et ESD   |
| Ens3 | Oui, oui.   |
| CH   | donc tu les vois tous.  |
| Ens3 | je les vois tous.   |
| CH   | ok, d'accord.   |
| Ens3 | par contre avec les CM2, il n'y a pas de décroisement avec ESD, elle ne les récupère pas. Heuu, non elle les prend juste le vendrEns3i pour travailler sur... Elle fait des débats philo, des trucs ça. |
| CH   | ET sur la question de la dictée en fait, donc c'est elle qui fait la dictée aux CE2. Donc c'est elle qui la fait parce que ça te permet de faire la dictée au CM2.                                      |
| Ens3 | je fais la dictée au CM2 pendant ce temps.  |
| CH   | qui ont une autre dictée  |

|      |   |
|------|---|
|      |   |
| Ens3 | oui   |
| CH   | donc ça te permet en fait de mener deux dictées différentes.  |
| Ens3 | exactement.   |
| CH   | et après les cahiers ils reviennent chez toi après.   |
| Ens3 | je fais la correction...  |
| CH   | et c'est toi qui fait la correction ?   |
| Ens3 | Oui   |
| CH   | et la dictée, c'est toi qui la donne à ESD ou c'est elle qui suit une progression ?   |
| Ens3 | Oui, ça a été, oui alors c'est Elisée qui lui a donné toutes les dictées, elle sait exactement, voilà.  |
| CH   | donc chaque jour il y a une dictée... d'accord.   |
| Ens3 | Exactement.   |
| CH   | d'accord, ok. Je vois bien comment ça se passe du coup, merci. Donc heuu alors, donc en fait il y a des objets qui circulent entre le DAR et la classe  |
| Ens3 | Oui   |
| CH   | donc alors est ce que tu peux me donner la liste de tous les objets qui circulent entre le DAR et la classe. Que ce soit avec les groupes. Alors pour l'instant on a vu qu'il avait son matériel dans le DAR. |
| Ens3 | il est exclusivement dans le DAR, donc il vient avec une trousse du coup.   |
| CH   | oui, voilà.   |
| Ens3 | oui.  |
| CH   | et par contre pour les groupes qu'elle prend, comment ça se passe au niveau du matériel en fait ?   |
| Ens3 | heu, en fait dans le DAR, ils ont pas mal de matériel, ils ont des ardoises, des choses comme ça. Je leur demande tous le temps de prendre  |

|      |   |
|------|---|
|      | leurs ardoises et leur trousse, et ensuite, ils l'utilisent ou non, mais ils viennent pas avec heuu voilà, juste une trousse, et puis ensuite voilà. Donc en fait ils circulent avec une trousse.   |
| CH   | Et après par exemple pour les cahiers...  |
| Ens3 | non il y a pas de cahiers, heu  |
| CH   | oui voilà parce que c'est questionner le monde  |
| Ens3 | en fait elle fait beaucoup d'oral.  |
| CH   | ha oui elle fait beaucoup d'oral, parce que c'est de la mémorisation...   |
| Ens3 | oui, beaucoup d'oral.   |
| CH   | d'accord, donc c'est vraiment revoir la leçon à l'oral...   |
| Ens3 | ou alors elle utilise l'ardoise.  |
| CH   | ha oui, elle leur fait écrire les mots.   |
| Ens3 | elle leur fait écrire les mots sur l'ardoise...   |
| CH   | d'accord ok. Et ça dure quoi, ça dure une demi heure, c'est ça ?  |
| Ens3 | 30 minutes. Et puis elle lit les vidéos... Elle utilise beaucoup eprimo ESD, du coup les CE2 peuvent aller sur eprimo pour regarder les vidéos qui ont été travaillées.   |
| CH   | toi tu leur montres des vidéos, et après ils reprennent les vidéos... Ils peuvent avec un ordinateur reprendre les vidéos, les regarder...  |
| Ens3 | exactement, chez eux aussi.   |
| CH   | Chez eux aussi, d'accord. Donc ça s'est bon. Pour se coordonner avec ESD, comment vous faites : ça se fait dans le cadre de rencontre ou vous faites un peu circuler la parole comme ça, enfin comment vous faites en fait ?  |
| Ens3 | alors pour l'instant pour Sacha, pour son emploi du temps, c'est vrai que c'était le... j'étais venu le dernier jour avant les vacances de Noël, le vendredi, donc finalement j'avais pas encore pris mon poste, tous l'après midi du vendrEns3i j'étais resté une heure et on avait discuté, c'était un peu plus formel, mais c'est vrai qu'on met pas en place du temps formel, c'est un petit peu... enfin là ou le midi |

|      |  |
|------|--|
| CH   | et est ce que tu en es satisfaite qu'il n'y ai pas de temps formel ?   |
| Ens3 | Heu, c'est que parfois oui, c'est vrai qu'il nous faudrait un temps formel pour que je puisse voir avec elle, notamment le matériel, etc, parce que avec la journée, quand on prend pas le temps, la journée passe et puis après on oublie, le lendemain, c'est là que je me dis « ha, c'est vrai que il a pas ton ardoise ». et « faudrait que je vois ESD pour lui dire », c'est vrai que des fois des temps formel permettrait de caler tout ça.  |
| CH   | d'accord. Est ce que pour toi la présence du DAR Modifie l'organisation de l'école.  |
| Ens3 | oui, oui, forcément. Forcément. Forcément, parce qu'on a des élèves à besoins particuliers, et déjà on doit s'adapter dans la classe en fonction de tout ça. C'est vra qu'on a pas mal de partenaires, on a des éducatrices qui sont avec nous dans l'école, on peut avoir des ergothérapeutes, psychomotriciennes, etc, c'est vrai qu'on a plus de lien avec les partenaires puisqu'ils viennent directement dans l'école. On peut échanger, ça peut nous aider pour d'autres élèves aussi. Et puis heuu.. même le regard des autres élèves sur ces élèves là, forcément il y a une dynamique différente... |
| CH   | et même en termes de regard,   |
| Ens3 | oui, le regard des autres élèves vis à vis de la différence  |
| CH   | est ce que tu trouves que ça apporte quelques choses ?   |
| Ens3 | oui, parce que moi en tout ca je trouve, enfin moi j'ai jamais vu de moquerie... c'est vrai il y a notamment une élève, même dans la cours de récréation, elle parle pas, ça se voit vraiment, qui gazouille, qui... et il y a pas de moquerie des autres élèves. Donc moi je les trouve très bienveillants, moi je trouve enfin pour l'instant de ce que j'ai pu voir...  |
| CH   | ça apporte quelques choses aux autres aussi...   |
| Ens3 | oui, je trouve oui.  |
| CH   | alors là on a déjà parlé un petit peu, alors comment les séances d'apprentissage se prépare t elle ? Donc pour l'instant là tu disais que tu manquais de temps   |
| Ens3 | oui pour l'instant j'avoue que ma priorité malheureusement elle est basée sur la préparation de la classe. Oui, j'ai, mm   |
| CH   | alors, et même en termes de différenciation pédagogique, comment ça se passe ? Donc là tu disais que tu as des groupes de niveaux  |

|      |  |
|------|--|
| Ens3 | oui.   |
| CH   | cette différenciation pédagogique, tu la gères comment en fait ?   |
| Ens3 | je sais que Sacha, je sais que par exemple ESD m'a dit de pas forcément rentrer en confrontation avec Sacha, si il veut pas faire, je cherche pas à rentrer en conflit, ou.. Du coup ça va être pas de la différenciation, ça va plus être mmm peut être accepter des choses que je n'accepterais pas pour les autres, parce que je sais que pour l'instant... Je vais tolérer des choses que je ne tolère pas pour les autres. Pour l'instant c'est essentiellement ça. |
| CH   | oui, donc c'est en termes de posture.  |
| Ens3 | oui en termes de posture, exactement.  |
| CH   | par exemple si il veut pas travailler, tu vas différer.  |
| Ens3 | bah, je vais différer, exactement, ouais.  |
| CH   | c'est ça. D'accord ok. Voilà, et après en termes de différenciation pour les groupes qui circulent. Tu m'as dit qu'il y avait deux groupes de niveaux.   |
| Ens3 | je pense, c'est vrai que je me suis pas trop entretenu avec ESD.   |
| CH   | parce que en fait, la au niveau des groupes, là c'est la même chose en fait ?  |
| Ens3 | oui, pour l'instant je fais la même chose, mais j'ai bien remarqué que...  |
| CH   | Oui, que c'était différent.  |
| Ens3 | bah, oui, c'était, j'avais pas les mêmes réponses du tout. Et même en termes de raisonnement, etc, c'était pas. Et c'est vrai qu'il faudra que je vois ESD justement pour voir comment ont été construit ces groupes.  |
| CH   | les enjeux d'apprentissage dans le DAR, est ce qu'ils sont les mêmes que dans la classe de référence ? Oui, finalement.  |
| Ens3 | Oui, alors oui on travaille vraiment...  |
| CH   | voilà, après pour Sacha, elle fait elle de son côté. Là par contre, pour Sacha, vous vous êtes pas encore coordonnées pour les enjeux d'apprentissage en fait ?  |

|      |  |
|------|--|
| Ens3 | non.   |
| CH   | alors après l'autre question, ce serait surtout pour Sacha, mais c'est au début en fait. Alors est ce que les élèves peuvent réinvestir dans la classe de référence ce qu'ils ont vu en DAR ? Est ce qu'il y a des temps dédiés pour cela. Pour que l'élève puisse réinvestir Sacha dans la classe ce qu'il a vu dans le DAR. Qu'il y ait des moments où tu puisses voir tu vois...                          |
| Ens3 | en évolution ?   |
| CH   | une espèce de...   |
| Ens3 | oui de transfert, de lien entre heu Ben oui ça va être l'objectif, ben oui, de voir si il met en place dans la classe ce qu'il aura travaillé dans le DAR. Mais pour l'instant ouais...  |
| CH   | Alors, est ce que ça te satisfait tout ça ?  |
| Ens3 | pour l'instant je suis dans la découverte, mmm je suis dans la découverte. En tout cas je trouve que ce travail avec ESD, avec des petits groupes, etc, je trouve ça génial, je trouve ça super chouette, c'est vrai que pour l'instant le travail avec Sacha j'ai pas eu vraiment la possibilité de ... c'est le tout début. Moi dans tout les cas je trouve ça que enrichissant. Je sais plus la question. |
| CH   | oui, est ce que tu es satisfaite en fait   |
| Ens3 | alors satisfaite, heuu, pour l'instant je trouve pas que ce que je.. je suis pas satisfaite, parce que tout n'est pas encore calé en fait, c'est pas calé, c'est pas bien mis en place, voilà, je peux pas.. Mais par contre je trouve ça intéressant, voilà.  |
| CH   | super, merci. Alors si tu t'imaginais un DAR idéal, comment ce serait construit. Tu vois, comment tu ferais, qu'est ce que tu ferais ?   |
| Ens3 | un DAR idéal ? Mmm. Heuu.  |
| CH   | vas-y prends ton temps, on est pas en retard, prend ton temps.   |
| Ens3 | Le DAR idéal.  |
| CH   | imagine toi un dispositif comme celui-là mais qui vraiment serait idéal. Comment ce serait, qu'est-ce qu'il aurait ?   |
| Ens3 | heuuu. Bah, peut être je sais pas, un INAUDIBLE avec beaucoup de communication. Oui enfin de la communication. Je sais pas...  |
| CH   | oui beaucoup de communication entre heu...   |

|      |   |
|------|---|
| Ens3 | Oui de la fluidité. Que ce soit. Pour l'instant j'ai pas beaucoup d'avis, je découvre mais heuu   |
| CH   | oui, donc beaucoup de communication entre enseignants, avec les éducateurs, entre les professionnels en fait...   |
| Ens3 | oui c'est ça. Beaucoup de communication entre professionnels, et puis de l'expérience aussi pour que les choses soit bien..   |
| CH   | en fait tu n'as pas eu de formation, quand tu es arrivée dans le DAR  |
| Ens3 | non pas du tout RIRE  |
| CH   | parce que là finalement, qui c'est qui se forme en fait ?   |
| Ens3 | mais en fait, il y a ESD qui m'a expliqué très rapidement et qui m'a envoyé des documents.  |
| CH   | oui donc elle t'a expliqué rapidement, elle t'a envoyé les documents.   |
| Ens3 | Et puis l'année dernière j'étais dans un dispositif ULIS, dans un collège, et c'est vrai que c'est pas du tout la même chose que le DAR finalement, c'est pas du tout pareil. Et c'est vrai qu'il y a plein de choses qui changent et j'ai tendance à faire des l...  |
| CH   | Oui parce que tu étais enseignante ULIS l'année dernière ?  |
| Ens3 | Ben oui. J'étais coordo ULIS mais que sur un an. Voilà, en collège. Et c'est vrai que c'est pas du tout le même fonctionnement qu'ici, et du coup heuu il y a des choses qui changent.  |
| CH   | et c'est quoi les changes qui changent entre ce que tu vivais au collège et ce que tu vis ici.  |
| Ens3 | ce qui est différent, c'est que là les éducateurs ont un rôle plus important, sur ce qui concerne la scolarité. C'est vrai que c'est moi qui coordonnais, l'année dernière c'est moi qui coordonnais avec l'école, je faisais le lien de tout. Et ESD, c'est pas, elle a pas ce rôle de faire le lien. Les acteurs ne sont pas tout à fait les mêmes qu'avec un dispositif ULIS. INAUDIBLE. |
| CH   | et en fait là ça te donne l'impression que c'est l'éducateur qui font tout le lien, au niveau des projets, c'est au niveau des projets de l'élève...  |
| Ens3 | oui, ouais. Et puis il y a une personne enseignante qui s'occupe de l'autorégulation, au-dessus de ESD, qui doit piloter...   |
| CH   | S1, c'est ça ?  |
| Ens3 | Oui, oui. La référente de cette autorégulation, heuu voilà qui gère heu   |

|      |   |
|------|---|
| CH   | et en fait et pour toi elle gère comment ça se met en place   |
| Ens3 | bah oui je pense RIRE   |
| CH   | parce que finalement, tu l'as pas rencontré ? C'est vrai qu'elle est venue et tu l'as pas rencontré. C'est vrai   |
| Ens3 | Voilà, c'est encore pas très clair pour moi tout ça. Et pourtant c'est vrai que ESD m'a transmis des documents. Mais j'ai pas pris le temps de vraiment me renseigner sur tout ça, sur comment ça fonctionne vraiment. J'ai tellement la tête dans le guidon sur la classe. |
| CH   | bah bien sur, tu viens d'arriver... bon voilà, c'est vrai que... bon merci en tout ca.  |
| Ens3 | voilà, RIRE.  |

## Entretien avec enseignant (Ens 2)

|       |  |
|-------|--|
| CH    | Alors est ce que tu peux te présenter, date d'arrivée, formation.  |
| Ens 2 | Alors je m'appelle Ens2, moi j'ai un poste un peu particulier, je suis titulaire secteur, dans le secteur de [VILLE], c'est donc ma 8ème année sur ce poste là, sur [VILLE], donc en fait j'ai une partie fixe sur mon poste sur les deux décharges de direction sur les deux écoles publics de [VILLE] et ensuite sur les deux quarts restant, je complète les collègues qui sont à 80 % tu vois. |
| CH    | d'accord ok.   |
| Ens 2 | voilà, donc heu, ça fait la 8ème année que je travaille dans cette école. Voilà. Donc certaines années une journée par semaine, comme cette année, ou certaines années deux années par semaine, mais dans deux classes différentes.  |
| CH    | ok, très bien. Alors tu as donc des élèves du dispositif DAR dans ta classe.   |
| Ens 2 | oui, oui.  |
| CH    | Lesquels ?   |
| Ens 2 | Alors cette année j'ai n et m qui sont en CE2.   |

|       |  |
|-------|--|
| CH    | très bien, super. Alors l'autorégulation, pour toi, qu'est-ce que c'est ?  |
| Ens 2 | Alors l'autorégulation pour moi, c'est apprendre aux élèves à se réguler tout seul en classe, à être autonome aussi bien au niveau de la vie de classe, du déroulement de la journée, les déplacements, le matériel... etc... suivre les consignes qu'au niveau des apprentissages et bien pouvoir faire son travail sans forcément avoir besoin d'un adulte à côté voilà.   |
| CH    | Très bien alors comment cela se met-il en place ?  |
| Ens 2 | L'autorégulation cela se met en place et bien déjà pas au même rythme selon les enfants. Et puis avec beaucoup de guidage, d'abord. Donc, c'est vrai qu'au départ, les enfants du dispositif sont très dépendants souvent de l'adulte quand ils arrivent. Donc et bien, donc au début, on est présent pour leur montrer, leur expliquer, les guider sur ce qu'on attend d'eux et au fur et à mesure, il faut arriver à se désengager en fait et à s'effacer pour qu'ils arrivent à faire tout ça tout seul. Mais ça demande du temps et puis ça dépend des élèves. Pour certains, ça va plus vite que pour d'autres et puis voilà. (rires)   |
| CH    | En fait pour qu'ils arrivent à ça, est-ce que tu utilises tout ce qui est renforcements pour les aider ? Comment ça se passe ?   |
| Ens 2 | Oui oui. Alors du coup, comme c'est vrai que je suis là dans la classe qu'une journée par semaine, alors j'essaie de m'adapter à ce qui est fait les autres jours. Donc du coup, oui j'utilise des renfos. Il peut y avoir sur certaines séances des renfos de manière globale pour toute la classe, pour tout un groupe ou sinon selon les indications des éducatrices du dispositif ou de l'enseignante de l'autorégulation, ça peut-être un renfo qui est juste individuel sur tel et tel enfant avec des points marqués selon les objectifs qui ont été déterminés pour le renfo quoi. Oui donc sur les jours où je suis là, s'il y a un renfo qui est mis en place, je fonctionne de la même façon quoi. Ça peut-être des points à gagner même sur des temps de récréation. Je pense à Na par exemple qui a un certain moment de l'année avait des comportements problématiques sur le temps de récréation et ben du coup, il pouvait gagner des points sur ces temps de récréation s'il avait le bon comportement attendu et du coup, pour avoir un bonus, un renfo qui pouvait être fait en fin de journée et qui se passait dans la CLAR par contre. |
| CH    | Les enfants qui ne sont pas TSA, ils ont des renfos en individuel ou ça n'arrive pas ça ?  |
| Ens 2 | Euh si c'est déjà arrivé pour certains. Dans la classe ça ne me dit rien mais sur d'autres années, dans d'autres classes, c'est déjà arrivé qu'on mette des renfos individuels à des élèves qui n'étaient pas des élèves du dispositif. On peut fonctionner comme ça aussi   |
| CH    | D'accord vous aviez identifié qu'il y avait une difficulté c'est pour ça que vous mettez ça en place ?   |
| Ens 2 | C'était plus sur des difficultés comportementales avec des élèves qui se géraient très mal en classe, pourtant qui n'étaient pas identifiés qui  |

|       |  |
|-------|--|
|       | ne faisaient pas partie du dispositif mais qui étaient très perturbateurs en classe et du coup, oui sans problème, on peut être amené à proposer un renfo pour ces élèves là.  |
| CH    | Et aussi des renfos globaux dans la classe?  |
| Ens 2 | Oui oui tout le groupe, oui oui tout le groupe c'est ça l'intérêt aussi du dispositif. Le type de fonctionnement peut-être élargi justement à tous les élèves même à ceux qui ne font pas partie du dispositif et on peut fonctionner de la même manière pour obtenir un changement dans les comportements qui sont problématiques.  |
| CH    | d'accord ok. Comment s'est construit l'emploi du temps des élèves avec autisme ?   |
| Ens 2 | Alors heuu, là sur ce point là de l'emploi du temps, c'est plutôt l'enseignante de l'autorégulation, qui va gérer leur emploi du temps. Enfin globalement, l'emploi du temps reste le même que celui des autres élèves dans la journée, mais par contre elle elle est amenée à faire certaines adaptation sur leur emploi du temps. Donc à certains moments de la journée, elle va les extraire de la classe, pour les prendre en travail individuel ou en petit groupe dans le DAR. Mais en général elle essaie de rester sur on va dire la trame de l'emploi du temps de la classe. Si moi je fais du vocabulaire, en DAR elle va prendre les élèves en question, peut être seul ou avec des élèves qui ne font pas partie du dispositif, mais elle va travailler sur les mêmes choses. Des fois elle adapte le travail, mais globalement, c'est ouais, quand tu fais du français, ils ont pas à aller faire, je sais pas moi, de l'art plastique ou des sciences quoi. Globalement, ils ont le même emploi du temps que les autres. |
| CH    | d'accord.  |
| Ens 2 | après ils peuvent avoir des choses qui se rajoutent, comme des temps de... on va dire de... méthodologie. Comme par exemple utilisation de l'agenda, faire son cartable, faire ses devoirs. Et un temps en fin de journée pour préparer les devoirs qui normalement sont donnés à faire à la maison, mais qui pour eux vont être fais en fin de journée en CLAR, parce que c'est plus facile, ça permet de gérer au mieux les devoirs quoi. Donc ça c'est des choses que les autres élèves de la classe n'ont pas dans leur emploi du temps. Mais voilà, c'est vraiment que sur ces point de méthodologie je pense.  |
| CH    | d'accord ok. Alors est ce que tu sais quelles personnes interviennent autour des élèves que tu as dans la classe.  |
| Ens 2 | alors, des élèves du dispositif.   |
| CH    | oui.   |

|       |  |
|-------|--|
| Ens 2 | Bah oui globalement, l'enseignante du dispositif, les éducatrices, la psychomotricienne, heuu... heu... la psychologue, il peut y avoir orthophoniste... En général sur les jours où je suis là, en tout cas là cette année, ils ont pas de prises en charge extérieures. Mais des fois ça pourrait arriver. Voilà.  |
| CH    | Très bien. Alors comment se décide l'accompagnement des élèves avec autisme dans ta classe en amont. Comment ça se décide en amont. C'est à dire comment vous arrivez à vous décider.  |
| Ens 2 | Là je dirais que c'est en équipe mais c'est plus spécifiquement l'équipe du DAR qui va décider des temps de prise en charge, etc. Après, bien sur que c'est discuté avec l'enseignante de la classe. Mais si l'enseignante du DAR pense qu'il y a besoin d'un temps particulier avec tel ou tel personne, c'est plus elle qui va le dire à l'enseignante, et qui va le mettre en place dans l'emploi du temps de l'élève en question. Parce que c'est elle qui formalise, c'est l'enseignante du DAR qui formalise l'emploi du temps de ces élèves là en fait.   |
| CH    | D'accord, ok. Est ce que tes élèves TSA pourrait être à 100 % dans la classe.  |
| Ens 2 | Là actuellement non.   |
| CH    | non  |
| Ens 2 | non, non, non. Ils sont pas assez... comment dire... leur attention n'est pas suffisamment soutenue, notamment sur les temps où on est à l'oral en collectif, ils sont pas capable d'être suffisamment à l'écoute en fait. Et puis ensuite de se mettre au travail seul. Ils ont besoin encore d'être guidé. Et puis ensuite sur certaine notion qu'on aborde en CE2-CM1, enfin pour eux en CE2, puisqu'ils sont en CE2, c'est difficile. Donc du coup sans guidage de l'adulte ou sans aménagement particulier, c'est très compliqué. Parce qu'ils ont besoin d'être encore soutenu quoi.   |
| CH    | et quelle plus value qu'ils soient dans la salle du DAR ?  |
| Ens 2 | heuu... Bah.. la plus value, c'est que comme ils sont pris en individuel ou en tout petit groupe, l'enseignante du DAR elle a plus de possibilité pour approfondir les notions, pour vraiment être sur que la notion est comprise. Que en groupe classe, on doit s'occuper de 24 ou 25 élèves, avec des élèves qui sont en difficultés aussi mais qui ne font pas partis du dispositif, on a moins de temps pour s'occuper d'eux, pour être derrière eux vraiment. L'avantage du DAR, c'est qu'on a plus de temps à leur consacrer. Et puis, elle peut prendre le temps vraiment de cibler des objectifs. Soit elle va prioriser les objectifs pédagogiques, soient elle va prioriser les objectifs de travail, d'écoute active, etc.. mais en tout cas, elle peut vraiment les focaliser sur les objectifs à atteindre et les motiver, les stimuler pour qu'ils y arrivent. Alors qu'en classe, quand on a plein d'autres élèves autour, c'est toujours plus compliqué. |

|       |   |
|-------|---|
| CH    | D'accord. Et comment c'est décidé l'accompagnent de tes élèves non TSA ? Il y a en certains qui ne sont pas TSA qui vont dans la salle du DAR. Comment ça s'est décidé ?  |
| Ens 2 | ça c'est pareil. On en discute. Quand l'enseignante du DAR dit moi je vais travailler telle objectifs avec les élèves du dispositif, a tel moment je vais les prendre en charge, est ce que tu aurais pas des élèves qui auraient besoin d'être renforcé de la même manière sur les mêmes objectifs. Donc du coup on en discute, et on dit bah oui, un tel c'est assez fragile, il a besoin de l'adulte pour réussir le travail, il a besoin d'aménagement, du coup il va faire partie du groupe et partir en DAR avec les élèves du dispositif. Donc du coup, on est amené à former des petits groupes de besoin quoi.   |
| CH    | et vous avez assez de temps pour... ça se fait comment, est ce que vous arrivé à vous réunir pour en parler, ou s'est un peu dans l'informel...   |
| Ens 2 | on a pas vraiment besoin de temps précis de réunion, et puis de toute façon ces temps, on a pas le temps en fait. Du coup c'est plus tout voilà, comme ça. Ça se fait assez rapidement en fait. Sauf si des élèves qui arrivent d'autres, école, les élèves on les connaît, on connaît leur profil si ils sont sur l'école depuis plusieurs années, donc heuu... comment on fait des conseils de cycle, notamment un conseil de cycle en fin d'année, qui sert justement à faire la passation des informations entre les classes. Du coup on connaît globalement le profil des élèves, on sait quels élèves sont fragiles, dans tel ou tel domaine. Donc on a une idée en début d'année, et après rapidement on voit bien ceux qui ont besoin de soutien, et ceux qui sont autonomes et qui se débrouillent bien quoi. Don c'est quelques chose qui se fait assez rapidement. |
| CH    | très bien. Et est ce qu'il y a des objets qui circulent entre le DAR et la classe ?   |
| Ens 2 | Oui, cahier du jour, c'est le même, là où on fait les exercices dans la journée, français / maths. Heuu ça s'est le même outil. Après globalement c'est les mêmes cahiers. Après il peut y avoir des outils spécifiques, notamment quand il y a des renfos. Il peut y avoir des petites plaquettes plastifiées, notamment... parce que des fois on peut avoir des renfos où on coche sur une petite carte, mais ça peut être aussi des points avec un scratch. Ultra léger. Par exemple pour N c'est ça. Donc du coup ça ça peut se balader parfois entre le DAR et la classe de référence en fait.   |
| CH    | d'accord ok. Ils l'utilisent dans le DAR mais ils l'utilisent aussi en classe en fait.  |
| Ens 2 | Oui. Des fois ça peut être un outil qui va être accroché au mur dans la classe derrière lui, là il va plutôt être fixe au mur. Mais quand il a fini sa journée soit l'éduc elle vient pour regarder les points qu'il a gagné en classe, soit des fois il peut être amené à emmené sa carte en DAR pour montrer les points qu'il a gagné en fait.  |

|       |  |
|-------|--|
| CH    | ha oui d'accord.   |
| Ens 2 | C'est les éducateurs qui choisissent le support, selon l'élève, soit c'est un support fixe parce que l'élève il va pas être capable comment dire... d'emmener, ça va être trop compliqué pour lui de se déplacer avec le support. Soit l'élève il va être autonome, il peut se déplacer, c'est les éducateurs qui choisissent sous quelle forme ça se met et place.  |
| CH    | Et au niveau du renforcement aussi. Dès qu'il y a du renforcement c'est les éducateurs qui prennent la décision.   |
| Ens 2 | oui, oui.  |
| CH    | ok. Est ce que tu en es satisfaite de ce fonctionnement entre les... pour la composition des groupes, sur les outils, sur les contenus...  |
| Ens 2 | oui oui après... oui oui globalement je suis satisfaite, après j'ai un poste particulier, comme je suis là qu'une journée dans la classe.  |
| CH    | ça s'est sûr   |
| Ens 2 | donc du coup moi je suis habitué en fait à m'adapter, à m'adapter au fonctionnement des classes dans lesquelles je travaille. Et sur le dispositif, j'ai pas de mal particulièrement à m'adapter, je trouve cela plutôt fluide, plutôt bien organisé et heuu, donc non ça se passe plutôt bien.  |
| CH    | Super. Est ce que pour toi la présence du DAR modifie l'organisation de l'école.   |
| Ens 2 | oui, oui oui. Quand même. Bah oui parce que déjà on a du personnel en plus. Mais globalement sur tout l'école c'est un gros plus, c'est positif, parce que justement moi je travaille dans une école où il n'y a pas de DAR aussi. Et heuu c'est vrai que, oui bien sûr on a des élèves à profil particulier, du fait du dispositif, mais on a du soutien à côté. Et en fait le soutien des éducatrices, tout ce qu'elles peuvent nous apprendre... on fait pas du tout le même métier mais... et elles ont pas du tout la même formation. Elles ont un autre regard, une autre manière de faire pour gérer les comportements, et on apprend beaucoup d'elles. Et en fait elles nous aident aussi pour les élèves qui ne font pas partie du dispositif. Et c'est vrai qu'elles sont très présentes, très disponibles, très aidantes. Et c'est génial de pouvoir compter sur elles, même sur des élèves qui ne font pas partie du dispositif. Bien sûr qu'elles sont là en priorité pour les élèves du dispositif, mais ce dispositif il profite en fait à tout le monde. Parce que évidemment si elles pas sur, par exemple sur un temps particulier avec un élève du dispositif... et qu'elles peuvent pas faire autre chose à côté, voilà elles sont prises. Mais si elles sont pas sur un temps... voilà elles peuvent se rendre rapidement disponibles si on a un problème par ailleurs. Et ça c'est très appréciable. Qu'on a connu. Les années passées on a connu dans cette école des gros soucis en fait, même d'élèves très violents. Et heureusement qu'on avait le dispositif. Et c'était pas des élèves du dispositif. Mais heureusement que le dispositif était là et que les éducateurs étaient là pour nous aider à gérer ses élèves là quoi. Parce |

|       |  |
|-------|--|
|       | que, en plus elles sont formées à ça. Alors que nous non. En tant qu'enseignants on a jamais été formés à gérer des élèves violents.   |
| CH    | non c'est sûr.   |
| Ens 2 | On nous apprend pas ça. Alors que elles si. Donc elles savent faire, elles ont les bons gestes.  |
| CH    | et qu'est ce que vous avez mis en place, c'était du renforcement aussi ?   |
| Ens 2 | Alors à l'époque, pour certains élèves je me rappelle pas effectivement. Si y en a un il y avait eu du renfo après. Mais gérer les moments de crises vraiment. Les moments de crises où il faut absolument protéger les autres élèves de celui qui est en crise, arriver à l'isoler, sans se faire... Enfin sans être blessé soit même. Voilà, bah ça elles nous ont beaucoup aidé quoi. Donc oui c'est un vrai plus. RIRE.  |
| CH    | Super. Alors sinon, comment les séances d'apprentissages se préparent elles au niveau des contenus. Par exemple tu as des enfants qui vont dans la salle du DAR, comment vous faites au niveau des contenus pour vous coordonner avec l'enseignante.   |
| Ens 2 | bha en fait là moi cette année... bah en fait après c'est lié à mon fonctionnement particulier. Comme je suis une journée à chaque fois dans une classe différente, chaque jour de la semaine je prépare également ma journée pour la semaine suivante. C'est à dire aujourd'hui nous sommes jeudi, je pense à ma journée de jeudi prochain. Moi la suite de mon travail sera que jeudi prochain. Du coup j'annonce en fait, je prépare mon cahier journal et à la fin de la journée je l'envoie à l'enseignante du DAR, et comme ça elle sait ce que je vais travailler la semaine d'après en fait. |
| CH    | d'accord.  |
| Ens 2 | Donc elle a une semaine, si elle le juge nécessaire pour adapter le travail que je donnerai la semaine prochaine.  |
| CH    | d'accord ok, donc toi tu envoies ce que tu vas faire à la classe, et elle, elle s'occupe de la différenciation pédagogique.  |
| Ens 2 | en fait moi je fais déjà, tu vois une différenciation, tu vois on est en CE2/CM1, donc sur certaines notions on a besoin de... faire des petits changements. Ça m'arrive de prévoir aussi pour d'autres élèves qui ne sont pas du dispositif. Prévoir un peu de différenciation. Et du coup après elle si elle voit que c'est pas suffisant pour les élèves du DAR elle va pouvoir aménager encore les documents que je lui envoie quoi.   |
| CH    | donc en fait, parce qu'elle prend des élèves dans le groupe qui sont du DAR et pas du DAR. C'est les deux mélangés.  |
| Ens 2 | oui. Mais c'est vrai que c'est à peu près les mêmes aménagements.  |
| CH    | d'accord. Alors donc, les enjeux d'apprentissages dans le DAR sont les mêmes que ceux de la classe de référence ?  |
| Ens 2 | mm   |

|       |   |
|-------|---|
|       |   |
| CH    | En terme d'apprentissage, mais il y a de la différenciation pédagogique   |
| Ens 2 | oui. Enfin sauf si, voilà il y a un élève.. c'est déjà arrivé, l'écart est vraiment trop important, en fait pour l'élève du dispositif hein, on voit bien qu'il est pas capable d'atteindre les objectifs, parce que des fois il peut y avoir deux, trois ans de niveau quoi. Donc bah là, c'est autre chose, on baisse les enjeux.   |
| CH    | d'accord.Est ce que les élèves peuvent réinvestir dans la classe de référence, ce qu'ils ont vu dans le DAR ? Est ce qu'il y a des moments où tu leur proposes en fait de réinvestir ce qu'ils ont vu.  |
| Ens 2 | ben oui normalement heuu... de toute façon... comment dire, déjà elle les prend pas sur tout la séance. Je pense au vocabulaire, au début ils sont avec moi et ensuite ils partent en DAR. Et puis de toute façon d'une semaine à l'autre, bah on change pas de notion toutes les semaines, donc du coup ils sont amenés à... ce qu'ils ont fait les semaine précédentes en DAR, on les réinvesti en classe, on continue le travail.  |
| CH    | d'accord. Et si dans l'idéal tu devais construire un DAR, tu ferais comment ? Si tu devais construire un DAR idéal.   |
| Ens 2 | alors là heuu (RIRE), grande question ça. Je sais pas. En termes de locaux ?  |
| CH    | tout en fait. Si tu devais décidé, comment tu construirais un DAR, qu'est ce que tu ferais, qu'est ce que tu mettrais en place...   |
| Ens 2 | bah déjà... je pense que le DAR mériterait d'être en position centrale dans l'école, au niveau des locaux. Voilà.   |
| CH    | en terme de circulation entre les classes c'est ça, pour plus de souplesse ?  |
| Ens 2 | oui, oui. Que ce soit vraiment très repérable par tout les élèves, que ce soit ceux du dispositif et les autres, et que ce soit plus facile effectivement de bouger des classes de référence au DAR. Ensuite bah, le ratio adulte enfant idéal, je le connais pas, mais j'imagine qu'on peut toujours faire mieux que ce qu'on a ici. Par exemple une psychomotricienne qui vient une fois par semaine, dans l'idéal il faudrait qu'elle soit là, je sais pas moi, à temps complet. Pareil pour les psychologues et tous les intervenants. Les éduc, bon elles sont là à temps complet, mais on manque toujours de temps j'imagine, donc si on avait plus d'éducatrices, ce serait génial. Et puis bah voilà, déjà ce serait pas mal quoi, je sais pas. RIRE. |
| CH    | d'accord. Et au niveau du fonctionnement dans l'équipe. Il y a des choses que tu mettrais en place où tu...   |
| Ens 2 | ha oui, alors par contre ce qui serait l'idéal aussi, ça c'est très important. Ce serait que là... Parce que c'est énormément de travail en plus  |

|       |  |
|-------|--|
|       | pour la direction. Donc dans l'idéal, quand il y a un DAR dans une école, il faudrait que l'enseignante qui est chargé de la direction soit au minimum à mi temps déchargé sur la direction. Après ça dépend du nombre de classes évidemment. Mais là vu la taille de notre école ici, un jour de direction, c'est pas suffisant. Parce que c'est vrai qu'il y a beaucoup de chose à coordonner. Et bah c'est un travail énorme j'imagine. |
| CH    | ouais c'est clair...   |
| Ens 2 | Donc voilà.  |
| CH    | Très bien, et bien c'est super. Merci beaucoup.  |

## Entretien avec enseignant (Ens 6)

|       |  |
|-------|--|
| CH    | Alors, est ce que tu peux te présenter, me donner ta date d'arrivée et ta formation.   |
| Ens 6 | D'accord, alors je suis Ens6, je suis arrivée à l'école là cette année.  |
| CH    | D'accord, première année.  |
| Ens 6 | voilà, première année. C'est ma première année, je suis stagiaire.   |
| CH    | d'accord.  |
| Ens 6 | c'est-à-dire que j'ai passé le concours l'année dernière, je suis en reconversion professionnelle. Je suis pas issue du cursus habituel  |
| CH    | ha oui, d'accord.  |
| Ens 6 | je suis mi temps étudiante, mi-temps enseignante.  |
| CH    | ha oui d'accord.   |
| Ens 6 | de façon à pouvoir avoir un statut ben formateur, vraiment une vraie formation où on peut avoir un peu plus d'information sur le métier, |

|       |  |
|-------|--|
|       | se préparer. Et voilà ne pas arriver comme ça.   |
| CH    | et donc tu as quelle classe ?  |
| Ens 6 | Là j'ai une classe de CP-CE1.  |
| CH    | d'accord. Oui c'est pas une classe, voilà quoi...  |
| Ens 6 | c'est un niveau très intéressant. RIRE.  |
| CH    | Alors est ce que dans ta classe tu as un élève du dispositif DAR. Tu as Lo je crois.   |
| Ens 6 | Alors il y a Lo qui est dans notre classe, oui tout à fait.  |
| CH    | voilà que Lo je crois.   |
| Ens 6 | Y a que Lo, il y a Lé qui devait, mais finalement qui maintenant est en IME et qui n'a pas participé en classe comme Lo peut le faire.   |
| CH    | d'accord, très bien. Alors pour toi, qu'est-ce que c'est que l'autorégulation ?  |
| Ens 6 | L'autorégulation, je découvre cette année dans cette école. Pour moi l'autorégulation, c'est la possibilité de mettre en place des emplois du temps auprès des élèves afin que cela leur soit plus adapté par rapport à leurs capacités et par rapport à leurs comportements. Capacité par rapport aux apprentissages mais aussi vis-à-vis du temps en groupe qui peut être perturbateur, différent en tout cas d'un temps où on est tout seul. Donc pour moi, l'autorégulation, c'est par rapport à des profils d'enfants qui ont des besoins particuliers entre autre des troubles autistiques qui peuvent avoir justement un aménagement de leur temps autour de la scolarité qui permet en même temps qui permet à des enfants qui pouvaient suivre une scolarité entre guillemets de normale par rapport à ce qu'on pourrait penser de la façon dont se passe l'école d'être aussi au contact et de rencontrer des enfants qui ont d'autres troubles et de se rendre compte de cette différence et de partager cette différence au quotidien. |
| CH    | Comment cela se met-il en place ?  |
| Ens 6 | Avec Lo, l'autorégulation, elle est vraiment gérée par l'équipe d'autorégulation. C'est elles qui ont établi le planning, avec qui on échange. Lo, elle reste sur des temps de rituels. Après elle a des ateliers en classe prédéfinis par l'équipe d'autorégulation. C'est pas moi qui définis ces ateliers là. Elle peut-être en classe si tout se passe bien, soit elle peut rejoindre CLAR, la classe dédiée justement à l'autorégulation, pour pouvoir réaliser ces apprentissages là. Vraiment, elle c'est comment on dit un aménagement de son temps. Après l'autorégulation c'est aussi un avantage même pour les autres enfants, dans le sens où les enfants qui peuvent par moment dans leur scolarité, ou même  |

|              |  |
|--------------|--|
|              | <p>dans le cours de l'année, c'est par forcément toute l'année, présenter d'autres difficultés, c'est vraiment une ressource très riche, très importante, parce qu'on a tout de suite des professionnels, des éducateurs spécialisés qui sont présents, des personnes qui ont l'habitude de voir au niveau du comportement INAUDIBLE. Et ça nous permet aussi de pouvoir proposer à certains enfants sur des temps dédiés une soupape pour sortir de cet environnement classe, avec un groupe, avec un rythme, avec des attentes quand même que l'on peut avoir. Et pouvoir correctement se poser et d'être un peu plus à l'écart, isolé, de pouvoir se concentrer, faire les choses autrement. Avec des adultes un peu plus dédiés un peu plus individuellement et voilà. Ça peut permettre aussi à des enfants qui vont avoir des problèmes ponctuellement d'avoir cette possibilité.</p>  |
| <b>CH</b>    | <p>et est ce que tu fais des choses pour cela dans la classe en fait liées à l'autorégulation. Tu fais des choses ou non ?</p>   |
| <b>Ens 6</b> | <p>alors, par rapport à l'autorégulation, il y a entre autres des choses autour... Alors. Déjà c'est très formateur, dans le sens où on entend parler énormément d'éducation positive, le fait de valoriser tout temps de travail des enfants, de voir vraiment l'aspect positive. L'autorégulation nous rappelle d'autant plus la nécessité. D'autant plus compte tenu des profils justement heuu troubles autistiques où son mit en avant par des études l'importance d'avoir ces systèmes là. Les renforcements sont aussi des points qui sont mis en place. Alors moi je les ai pas encore mis en place, tout simplement parce que c'est quelques choses que je ne connaissais pas en arrivant. Donc là j'ai échangé avec l'équipe, parce que en effet, ça peut être un moyen de répondre aux élèves, à des besoins. Ils ont l'habitude de le pratiquer en début de semaine quand ils sont avec [ENSEIGNANTE]. Donc c'est aussi une demande de leur part. On fait des conseils de classe, le vendredi, et du coup ils m'ont demandé de faire ces temps de renforcement. Donc c'est un temps à prendre pour se former sur cet outil là, pour qu'il soit vraiment bénéfique, qu'il soit pas juste une carotte ou juste que ce soit pas mesurer par des progrès pour les élèves. Donc voilà j'ai échangé avec l'équipe, moi je l'ai pas encore mis en place parce que j'avais besoin de temps pour réfléchir sur les modalités de mise en place. Et que ça puisse correspondre à ce que moi je souhaitais faire, la façon dont je gère la classe. Je pense que ce sera mis en place sur la deuxième période pour moi. Enfin sur la prochaine période.</p> |
| <b>CH</b>    | <p>alors comment s'est construit l'emploi du temps des élèves avec autisme ?</p>   |
| <b>Ens 6</b> | <p>Ha c'est pas moi à proprement dit qui les construit, c'est ce que je disais tout à l'heure, c'est vraiment l'équipe de la classe d'autorégulation qui l'a construit. Après moi j'ai transmis mon emploi du temps et par rapport à ça, par rapport aux observations qui ont pu être faites, par rapport aux comportements, aux besoins que LO pouvait avoir... En fait ça s'est mis en place, elles ont choisi les créneaux de façon à ce que ça puisse se mettre en place. Voilà, je sais qu'il y a des apprentissages, des temps de rituels ou LO est avec nous. Elle est vraiment partie prenante, on a des temps sur le rituel avec de la musique, c'est quelque chose qui l'intéresse beaucoup. Il y a aussi le fait que l'écran est</p>  |

|       |  |
|-------|--|
|       | <p>présent souvent durant la musique qui est accompagnée d'une chorégraphie, c'est quelque chose qui va l'attirer aussi. Mais du coup c'est un moment où elle partage avec nous. Donc voilà on va pouvoir se dire aussi comment INAUDIBLE du matin, dire notre emploi du temps, et puis après elle a ses petits ateliers dans la classe, elle a son bureau qui est à disposition, comme ça elle peut mettre ses banettes, faire son travail sur le côté, de temps en temps elle vient me voir pour me montrer ce qu'elle a fait. Mais de toute façon en général, elle est assez autonome. Je dirais même que les éducatrices viennent justement voir comment ça se passe mais elle nous sollicite pas énormément LO sur ces temps là. Et après voilà quand elle a terminé, elle retourne en CLAR, elle peut revenir avec une nouvelle banette, ou alors elle nous rejoint sur un autre temps. En fait on la laisse circuler dans la classe, elle vient et puis elle prend aussi ce qu'elle a envie de prendre. Tu vas pas la forcer à rester avec moi sur un temps d'apprentissage, c'est pas du tout les apprentissages que je peux faire avec les CE1. Tu vas pas travailler avec elle l'orthographe ou ce genre de chose. Par contre voilà sur des activités langagières, elle peut être avec nous pour participer à sa façon à ces temps là.</p> |
| CH    | d'accord. Donc autour de LO, quelles sont les personnes qui interviennent ? Il y a l'enseignante du DAR, il y a toi. Il y a autre chose ?  |
| Ens 6 | Les éducatrices spécialisées   |
| CH    | les éducatrices ouais.   |
| Ens 6 | Essentiellement, après heu. De toute façon elle est automatiquement entourée de ces adultes là.  |
| CH    | mm. Et est ce qu'elle pourrait être à 100 % dans ta classe ? Est ce que tu imagines qu'elle soit à temps plein dans ta classe ? Non ?  |
| Ens 6 | heuu non alors au-delà de... non parce que je pense que le climat ne serait pas... l'environnement ne serait pas propice pour elle parce que justement, l'attention qu'on peut fournir à un moment donné sur les apprentissages ne nous permettrait pas de nous dégager systématiquement pour ces besoins à elle. Et je crains.. Je ressens dans son comportement c'est que elle peut avoir des gestes et des émotions encore plus fortes et les exprimer encore plus fort, et c'est difficile dans un groupe classe où on est déjà 25 de devoir en plus gérer ces comportements et gérer les autres en même temps. On a déjà des comportements autres qu'il faut pouvoir gérer, et quand c'est entre guillemet des événements très ponctuels, ça fait partie du fonctionnement normal. Mais pour quelque chose qui soit régulier, je ne suis pas sûr qu'elle soit... que ce soit possible. C'est pour ça que je trouve que c'est vraiment un bon compromis  |
| CH    | d'accord. Et est ce que tu as des enfants qui ne sont pas TSA et qui sont accompagnés en salle du DAR ?  |
| Ens 6 | alors heuu ils ne sont pas TSA... ils peuvent ponctuellement, ce que je disais tout à l'heure, ils peuvent ponctuellement faire appel, alors là pour le coup c'est pas le DAR qui va faire l'emploi du temps parce que ce sont des enfants qui sont normalement à 100 % dans la classe. Par  |

|       |   |
|-------|---|
|       | <p>contre sur des problématiques particulières, on peut échanger avec l'équipe et voir si il y a un moment où il y a une disponibilité pour que l'enfant par exemple aille faire son travail en complète autonomie, sans forcément être assisté de l'adulte, juste pour se mettre dans une salle où il y a moins de personnes que dans une classe. Avec 25 personnes, CP CE1, double niveau, ça veut dire que il y a forcément des temps d'autonomie et d'autonomie en groupe. Et du coup il y a forcément du bruit ambiant. Et le fait de pouvoir avoir un peu cet échappatoire, ils ont besoin de pouvoir se poser et d'avoir ces temps calmes c'est vraiment... et en plus il y a un adulte présent tout le temps pour la surveillance. Et aussi on ne peut pas dire à un enfant d'aller s'isoler dans une pièce tout seul. Il y a besoin d'avoir cette surveillance pour sa sécurité.</p> |
| CH    | <p>donc tu as des enfants qui ne sont pas TSA et qui vont dans le DAR.</p>  |
| Ens 6 | <p>oui qui ne sont pas trouble autistique et oui qui peuvent ponctuellement...</p>  |
| CH    | <p>et il y en a là actuellement qui y vont ?</p>  |
| Ens 6 | <p>oui. Ils peuvent y aller. On peut aussi le faire justement heuu il y a un qui y va un petit peu parce que il y a un travail qui est fait en ce moment autour de son comportement... on a des soucis... il a un comportement qui a été déviant depuis quelque temps... On test en fait pour voir si ça peut être une solution pour lui d'avoir ces temps isolés. Et en même temps...</p>  |
| CH    | <p>il fait quoi cet enfant en fait...</p>   |
| Ens 6 | <p>il va passer un temps dans l'après midi, à peu près une heure, une heure et demi l'après midi.</p>   |
| CH    | <p>d'accord...</p>  |
| Ens 6 | <p>pour tester... ça peut être du travail qu'il n'a pas terminé le matin ou du travail qui est prévu pour l'après midi donc on explique les consignes, et puis il sait au besoin qu'il peut revenir demander pour les consignes. Il peut solliciter l'adulte qui est justement en CLAR pour redire les consignes. Et du coup il a ce temps là de travail pour être un peu plus au calme pour pouvoir le faire. Ca a aussi été un choix parce qu'on a un nouvel élève qui est arrivé et qui a des difficultés pour s'insérer dans le groupe. Et quand on a des comportements qui peuvent justement être assez expressifs et avoir en plus un enfant qui a besoin de s'intégrer dans ce groupe, on a besoin de ce temps d'intégration sans risquer de déstabiliser tout le groupe.</p>  |
| CH    | <p>donc il va un petit peu dans le DAR aussi.</p>   |
| Ens 6 | <p>donc voilà ça permet ce temps là de pouvoir aussi nous en tant qu'enseignant d'avoir une autre attention sur le nouvel élève qui vient</p>   |

|       |  |
|-------|--|
|       | d'arriver dans la classe, pendant que l'élève qui peut avoir un comportement... enfin qui demande beaucoup de présence de l'enseignant à ses côtés, justement ne soit pas tout le temps avec l'enseignant. Et donc nous avoir un peu plus de temps avec ce nouvel élève pour pouvoir vraiment bien l'accueillir.   |
| CH    | alors quand tu as des élèves qui vont dans le DAR, est ce qu'il y a des objets ou des outils qui circulent entre la salle de DAR et la classe.   |
| Ens 6 | alors oui. L'élève en question il emmène son cahier du jour, il emmène sa trousse, il emmène son matériel... Comme si... Là l'objectif c'est vraiment de lui donner un autre environnement pour faire les mêmes activités d'apprentissages...  |
| CH    | oui c'est le même contenu.   |
| Ens 6 | il y a le même contenu pour lui que ce qu'il aurait fait en classe. C'est juste qu'on modifie l'environnement pour qu'il puisse... qu'il soit justement dans un autre environnement peut être plus propice pour lui, pour les apprentissages, que celui qu'il a tout au long de la journée en pleine classe.   |
| CH    | et comment tu fais pour te coordonner avec ESD par rapport à ce que tu vas donner, pour les contenus et tout ça...   |
| Ens 6 | alors par rapport à ça. ESD... alors c'est quelque chose qu'on est en train de tester pour cet enfant on a convenu que qu'il allait en CLAR soit avec du travail qu'il n'avait pas fait le matin, parce qu'il n'était pas disposé à réaliser ces apprentissages là. Soit du travail qui est prévu sur ce temps là, que les autres vont mener en classe, et que lui va mener en CLAR, voilà. Il y a une différence par rapport à l'environnement, mais je vais pas différencier pour autant son travail. Après ça va... son travail peut être déjà différencié, j'ai pu prévoir de la différenciation pour lui, qu'il aurait pu faire en classe, là c'est juste en fait sur ce temps là on essaie de le mettre dans un autre environnement voir si pour lui c'est plus propice. |
| CH    | D'accord.  |
| Ens 6 | C'est vraiment dans l'idée de l'environnement, pas de la difficulté de l'apprentissage, et pas dans l'idée de solliciter l'adulte.   |
| CH    | Et est ce que la présence du DAR modifie l'organisation de l'école ? Tu trouves que ça modifie l'organisation de l'école ?   |
| Ens 6 | Non.   |
| CH    | Non.   |
| Ens 6 | Non pas dans le... Non non vraiment l'équipe faire un travail qui... où ce sont plutôt elles qui s'adaptent je trouve. Elles vont nous demander nos emplois du temps... si alors forcément là si j'ai un besoin je leur demande si c'est possible. Mais eux non c'est plutôt elles qui de toute  |

|       |  |
|-------|--|
|       | façon vont s'adapter au fonctionnement de la classe et eux qui vont s'y coller quoi. Non pour moi c'est transparent en termes de préparation.  |
| CH    | Alors est ce que tu envoies... tu dis quand l'élève tu l'envoies dans la salle du DAR les enjeux d'apprentissage sont vraiment les mêmes que ceux qui sont dans ta classe  |
| Ens 6 | que ceux que j'aurais proposé dans la classe. Je vais avoir à différencier quand même, mais pas changer ce qui va faire. Après si il a terminé, quand il a terminé, il me le montre ou il le montre aux personnes qui sont en CLAR, et si le travail est réalisé, si il reste un peu de temps, elles peuvent lui proposer une autre activité. Un renforcement qui va permettre d'encourager parce que il a bien réalisé son travail, c'est bon, il peut passer à autre chose. Donc elles ont aussi, elles des jeux ou autres activité qu'elles peuvent lui proposer en renforcement et qui est aussi encourageant.   |
| CH    | mmm d'accord. Et est ce que pour cet élève là tu prévoies des temps en classe où il peut réinvestir ce qu'il a vu dans le DAR, pour te montrer.. est ce qu'il y a des temps dédiés pour ça ?   |
| Ens 6 | alors quand il revient, il me montre son travail qui est fait. Alors des fois c'est quand il a fini qu'il va vouloir me le rapporter.  |
| CH    | d'accord.  |
| Ens 6 | et du coup il va me dire « ça y est j'ai terminé » et il me montre son travail.  |
| CH    | d'accord.  |
| Ens 6 | et si il reste un peu de temps, on est sur une autre activité, il retourne en CLAR justement pour faire une autre activité. Et ça l'encourage aussi dans ses apprentissages. Où alors heuu il enchaîne avec une autre activité et quand il revient en classe, c'est à ce moment là qu'il me montre son cahier, qu'il me montre ce qu'il a fait. Ce qui me permet moi aussi à ce moment là de le féliciter sur ce qu'il a fait. Donc il a pu avoir des félicitations sur ce qu'il a fait en CLAR parce que il s'est bien comporté, il a eu une position d'élève, il s'est appliqué dans son travail, et il revient me montrer son travail et en plus je le re-félicite en tant que son enseignante en lui disant « voilà, tu as fait le travail attendu, bravo » et donc c'est encourageant pour lui. |
| CH    | mmm. Ok. Alors heuu si dans l'idéal tu devais construire un DAR, tu ferais comment ?   |
| Ens 6 | Ho ! Si je devais en construire un ? Je commence juste à être enseignante alors en construire un...  |
| CH    | Oui mais si tu l'imaginais...  |

|       |   |
|-------|---|
| Ens 6 | <p>heuu mmm si je devais en construire... RIRE... je dirais que avoir un fonctionnement, comme ça a pu se faire aussi au préalable avec les maîtres plus, qui permettaient des fois de dédoubler les classes, de faire des plus petits groupes. Pour moi aujourd'hui pour cet élève là c'est un petit peu ça. Dans le principe ou eu dans la préparation, j'attends pas du heuu, j'attends pas du DAR qu'il prépare les apprentissages, pour cet élève par contre, c'est d'offrir pour certains apprentissages à des élèves qui ont certains besoins un autre contexte. Pour moi c'est vraiment l'apprentissage. Donc si je devais construire un DAR, ce serait justement d'avoir des ressources. Alors de fois on parle d'AESH pour une personne par rapport à certains besoins. Là pour le coup, pas forcément un adulte pour un enfant, mais déjà être en plus petit groupe. Alors peut être que déjà si il y avait moins d'élèves par classe, ce serait un peu plus possible. Peut être que le climat serait autre et qu'il y aurait moins de besoin. Et avoir, ben comme ça se fait aujourd'hui, là de ce que je vois, j'ai pas beaucoup non plus d'expérience, de que je vois là d'avoir des personnes qui sont spécialisées pour des profils particuliers heuu d'enfant, par rapport à des besoins, et pouvoir proposer des activités qui leur correspondent. Parce que justement entre un profil justement à trouble autistique comme LO et puis les élèves qu'on peut avoir autrement en classe, on peut vraiment pas proposer la même chose. Et voilà quand on est sans doute plus encore enseignant novice, pouvoir imaginer ce qu'on va pouvoir leur faire faire et qu'ils prennent plaisir dans la journée à être à l'école et leur donné goût et envie de revenir et d'apprendre, il y a tellement un écart dans les apprentissages que c'est difficilement envisageable pour moi en tant que novice. Pour moi le DAR est vraiment une force par rapport à... une force dans cette école parce que on a des personnes spécialisées. C'est ces profils là qui vont pouvoir proposer des outils adaptés. Et ça c'est chouette pour ces enfants.</p> |
| CH    | <p>d'accord très bien, et donc pour LO, donc aujourd'hui en fait elle a pas sa place en IME donc elle vient dans ta classe mais qu'est ce que tu lui proposes en termes de contenus, tu lui fais des propositions d'activités non ? Ce sont les médiatrices surtout c'est ça ?</p>  |
| Ens 6 | <p>Ce sont les éducatrices qui préparent les activités et après elle est en classe avec nous. Donc soit elle est sur son activité, soit, ce qu'on est en train de faire l'intéresse, et donc là elle se décroche de son activité, elle vient avec nous, puis une fois qu'on a terminé l'activité elle retourne d'elle même...</p>   |
| CH    | <p>et qu'est ce qu'on lui propose comme type d'activité les éducatrices à LO ?</p>  |
| Ens 6 | <p>heuu elle peut avoir des puzzles, des activités avec des gommettes, et de compréhension. Des petits exercices comme ça qu'elle peut avoir.</p>   |
| CH    | <p>d'accord ok.</p>   |
| Ens 6 | <p>mais souvent oui le matin elle comment avec un puzzle, elle aime beaucoup ça. Voilà.</p>   |
| CH    | <p>mais très bien, merci beaucoup.</p>  |

## Partie III Les films

### Protocole demi-journée de film 1

#### Protocole d'installation des caméras demi-journée 1

|                        | <b>Temps 1</b><br><br><b>8H45-9H</b>  | <b>Temps 2</b><br><br><b>9H-9H30</b>   | <b>Temps 3</b><br><b>Salle</b><br><b>9H30-10H25</b>   |
|------------------------|---|--|---|
| <b>Salle de classe</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caméra C1 au tableau</li> <li>- Caméra C2 à l'arrière de la classe</li> <li>- Deux caméras C3 et C4 sur pied fixe</li> <li>- Micro cravate sur chaque adulte</li> <li>- Micros pour élèves particulièrement les deux enfants bénéficiant du DAR.</li> <li>- Enregistreur en fond de classe pour son global.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caméra C1 au tableau</li> <li>- Caméra C2 à l'arrière de la classe</li> <li>- C3 pour suivre l'enseignante</li> <li>- C4 Vue plongeante sur table élève qui bénéficie du DAR</li> <li>- Micro cravate sur chaque adulte</li> <li>- Micros pour élèves particulièrement les deux enfants bénéficiant du DAR.</li> <li>- Enregistreur en fond de classe pour</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caméra C1 au tableau</li> <li>- Caméra C2 à l'arrière de la classe</li> <li>- Deux caméras C3 et C4 sur pied fixe</li> <li>- Micro cravate sur chaque adulte</li> <li>- Enregistreur en fond de classe pour son global.</li> </ul> |

|                     |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|
|                     |  | son global.  |  |
| <b>Salle du DAR</b> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caméra C5 au tableau</li> <li>- Caméra C6 à l'arrière de la classe</li> <li>- Deux caméras C7 et C8 (cadrage sur table d'un élève) sur pied fixe</li> <li>- Micro cravate sur chaque adulte</li> <li>- Micros pour élèves.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caméra C5 au tableau</li> <li>- Caméra C6 à l'arrière de la classe</li> <li>- Deux caméras C7 et C8 (cadrage sur table d'un élève) sur pied fixe</li> <li>- Micro cravate sur chaque adulte</li> <li>- Micros pour élèves.</li> </ul> |

### Liste des séances filmées demi-journée 1

| <b>Séances d'apprentissage filmées</b>                        |   |
|---|---|
| Dans la classe de CE2-CM1                                     | Dans la salle du DAR  |
| Renforcement global   |   |
| Séance de lecture avec deux élèves                            | Séance de calcul mental<br>« Le compte est bon »                                |
| Séance de grammaire avec les CE2<br>« Les déterminants »      | Séance de grammaire avec un groupe d'élèves de CE2<br>« Les déterminants »      |
| Séance de mathématiques avec les CE2<br>« La multiplication » | Séance de mathématiques avec un groupe d'élèves de CE2<br>« La multiplication » |
| Focus sur les activités des élèves : Sacha, Na, Ma.           |   |

## Protocole demi-journée de film 2

### Protocole d'installation des caméras demi-journée 2

|                        | <b>Temps 1</b><br><b>9H-9H30</b>   | <b>Temps 2</b><br><b>9H30-10H25</b>  |
|------------------------|--|--|
| <b>Salle de classe</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Caméra C1 au tableau</li><li>- Caméra C2 à l'arrière de la classe</li><li>- Micro cravate sur l'enseignant</li></ul>   | <ul style="list-style-type: none"><li>- Caméra C1 au tableau</li><li>- Caméra C2 à l'arrière de la classe</li><li>- Micro cravate sur l'enseignant</li></ul>   |
| <b>Salle du DAR</b>    | <ul style="list-style-type: none"><li>- Caméra C5 au tableau</li><li>- Caméra C6 mobile</li><li>- Deux caméras C7 et C8 (cadrage sur table d'un élève) sur pied fixe</li><li>- Micro cravate sur chaque adulte (enseignant et éducateur)</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Caméra C5 au tableau</li><li>- Caméra C6 mobile</li><li>- Deux caméras C7 et C8 (cadrage sur table d'un élève) sur pied fixe</li><li>- Micro cravate sur chaque adulte (enseignant et éducateur)</li></ul> |

## Liste des séances filmées demi-journée 2

| Séances d'apprentissage filmées   |   |
|---|---|
| Dans la classe de CE2-CM1   | Dans la salle du DAR  |
| Séance de conjugaison avec les CE2<br>« Conjugaison au présent de l'indicatif des verbes irréguliers. » | Séance de conjugaison avec un groupe d'élèves de CE2<br>« Conjugaison au présent de l'indicatif des verbes irréguliers. » |
| Séance de mathématiques avec les CE2<br>« Les problèmes de partage»                                     | Séance de mathématiques avec un groupe d'élèves de CE2<br>« Les problèmes de partage»                                     |
| Focus sur l'activité de l'élève Sacha.  |   |