



HAL
open science

Les conflits entre les élèves du dispositif ULIS : les dispositifs mis en place par les enseignants spécialisés

Charline Moreau

► **To cite this version:**

Charline Moreau. Les conflits entre les élèves du dispositif ULIS : les dispositifs mis en place par les enseignants spécialisés. Sciences de l'Homme et Société. 2024. <dumas-04928935>

HAL Id: dumas-04928935

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04928935v1>

Submitted on 17 Jun 2025

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.



Copyright - All rights reserved



Mémoire présenté par

Charline MOREAU

Soutenu le 19 juin 2024 à Chartres

Pour obtenir le diplôme du

Master

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

Mention : 1^{er} degré

Discipline : Sciences Humaines et Sociales

Les conflits entre les élèves du dispositif ULIS

Les dispositifs mis en place par les enseignants spécialisés

Dirigé par

Sandra Jhean-Larose (Professeure des universités, Université d'Orléans)

Devant une commission d'examen composée de

Marie-Christine Rivoal (Professeure agrégée de Lettres), présidente, enseignante de l'université d'Orléans (Inspé de Chartres)

Sandra Jhean-Larose (Professeure des universités), directrice du mémoire, Inspé de Chartres

Année universitaire 2023-2024

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements aux personnes qui m'ont aidée et sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait été possible.

A ma directrice de mémoire, Sandra JHEAN-LAROSE pour l'ensemble de ses précieux conseils, sa disponibilité et sa réactivité tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Aux cinq enseignants spécialisés école-ULIS avec lesquels je me suis entretenue, Elena, Véronique, Louis, Myriam et Aurélien qui m'ont accordé leur temps. Leur investissement m'ont permis de me consacrer pleinement à ce mémoire et de le travailler sans relâche.

A mes proches qui m'ont toujours soutenue et cru en mes capacités.

Sommaire

1. Contexte	p.4
2. Cadre théorique	
2.1 Conséquences des conflits entre élèves sur la classe ULIS :	
Mauvais climat de classe.....	p.7
2.2 Conséquences individuelles des conflits sur les élèves	
2.2.1 Conséquences socio-affectives des conflits	p.10
2.2.2 Influence négative sur les apprentissages des élèves.....	p.12
2.3 Conséquences des conflits sur le professeur : un mal-être.....	p.15
2.4 Mise en place de stratégies et de dispositifs pour éviter et/ou résoudre les conflits	
2.4.1 Les différentes astuces et stratégies des enseignants pour éviter et résoudre les conflits entre élèves	p.18
2.4.2 Certains dispositifs mis en place par les enseignants pour résoudre les conflits entre les élèves	p.20
2.5 Conclusion	p.23
3. Problématisation et hypothèses	p.24
4. Méthodologie	p.26
5. Interprétation des résultats et analyse	
5.1 Causes des conflits entre élèves	
5.1.1 Handicap social et comportements inadaptés des élèves	p. 30
5.1.2 Mauvaise régulation des émotions	p.31
5.1.3 Entrée dans les apprentissages	p.33
5.2 Dispositifs pour éviter les conflits entre les élèves du dispositif ULIS	
5.2.1 Un bon climat de classe	p.35
5.2.3 Les différents modes d'inclusion	p.38
5.2.3 Lien avec les parents et le personnel éducatif	p.40

5.3 Dispositifs pour résoudre les conflits entre les élèves du dispositif ULIS

5.3.1 Communication avec l'enseignant p.42
5.3.2 Les différents dispositifs pour résoudre les conflits p.44

6. Réflexion professionnalisante p.46

Bibliographie p.47

Sitographie p.50

Annexes

Entretien avec Elena p.52
Entretien avec Véronique p. 72
Entretien avec Louis p. 84
Entretien avec Myriam p. 106
Entretien avec Aurélien p. 112

1. Contexte

Mon mémoire portera sur la résolution et l'évitement des conflits entre élèves du dispositif ULIS. Le cadre théorique de mon mémoire abordera les conséquences des conflits entre élèves dans une classe. Ce mémoire me permet d'approcher les élèves en difficultés et ceux avec des troubles ainsi que les professeurs spécialisés.

Tout d'abord, déterminons ce que sont les ULIS et à quoi elles servent. Le site du ministère de l'éducation nationale¹ précise toute la particularité de la conception de ce système. Les ULIS sont des Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire. Ce dispositif est mis en place dès 2015. Elles remplacent les CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) où les élèves en situation de handicap intégraient une école dont leur classe principale était la classe ULIS. L'école les intégrait dans une classe ordinaire quelques moments dans la semaine. Avec le dispositif ULIS, le ministère a voulu aller plus loin. L'objectif est d'inclure les élèves en situation de handicap dans les classes ordinaires et de leur donner des aides spécifiques en classe ULIS avec un enseignant spécialisé quelques fois par semaine, la classe principale étant la classe avec un professeur des écoles. Une ou plusieurs AESH sont alors réparties auprès de certains élèves dans leur classe d'inclusion, permettant une aide spécifique.

Les élèves qui ont accès à ce dispositif sont déclarés par la MDA (Maison De l'Autonomie) comme « des élèves en situation de handicap présentant des :

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante). »²

¹ Ministère de l'Éducation nationale. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré. Bulletin officiel n°31 du 27 août 2015.

² Ibid

Les élèves en classe ULIS ne sont pas catégorisés par âge, mais par trouble, c'est-à-dire que l'enseignant spécialisé, appelé maintenant coordonnateur ULIS, organise sa classe de façon à ce que les troubles soient « compatibles » entre eux et non par âge : « La constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique. »³ Organiser sa classe n'est donc pas simple, puisqu'il faut tenir compte des compétences scolaires et des handicaps. Le coordonnateur ULIS peut donc accueillir au maximum douze élèves de cinq à onze ans dont les compétences scolaires vont de la petite section au CM2. Ces informations sont importantes pour comprendre en partie les causes du conflit entre élèves.

Selon le Dictionnaire Le Robert, un conflit provient « de sentiments contraires, qui s'opposent ». Nous pouvons rencontrer ces conflits dans chaque classe, à des niveaux qui sont plus ou moins élevés. Un conflit peut se manifester par des marques corporelles, verbales ou symboliques. L'Office Central de Coopération à l'Ecole distingue trois types de conflits et quatre types de comportements face au conflit. Le premier type de conflit est celui du « besoin »⁴, l'enfant entre en conflit parce qu'il a besoin d'affection ou de besoins vitaux comme dormir et manger. Le deuxième type de conflit est celui « d'intérêts »⁵, l'enfant entre en conflit parce qu'un camarade lui a volé son jouet, ou un objet qui lui appartient par exemple. Le troisième est celui de « valeurs »⁶, l'enfant peut entrer en conflit avec un camarade (ou l'enseignant) lorsqu'il trouve qu'il y a une injustice. Selon le type de conflit et l'individualité de chacun, les comportements peuvent être différents face à un conflit : « soit on attaque (le lion : c'est ma solution), soit on évite (tortue : pas de solution), soit on est complaisant (lézard : c'est ta solution), soit on s'en occupe (dauphin : c'est notre solution). »⁷ Comme le montre ces différentes postures, le conflit n'est pas forcément associé à la violence. Les conflits ne sont que l'expression d'une opposition entre plusieurs individus. Dans notre société, la violence est considérée comme un manque de

³ Ibid

⁴ Office Central de Coopération à l'Ecole – Association Départementale OCCE04, « Animation climat scolaire », publié en 2022.

⁵ Ibid

⁶ Ibid

⁷ Ibid

respect et parfois même comme une perte de contrôle émotionnel. Le Bulletin officiel n°32 du 5 septembre 2019 indique que « Le respect d'autrui est une condition du bonheur collectif et de l'épanouissement de chacun. À ce titre, l'école en fait un savoir fondamental. Comme les autres savoirs, le respect d'autrui s'apprend d'abord par les enseignements dispensés par les professeurs, ensuite par une éducation quotidienne qui passe par le respect des règles élémentaires de civilité et du règlement intérieur. »⁸ Le professeur doit donc apprendre le respect à l'élève, il doit montrer l'exemple et l'enseigner. Il le fait notamment en Enseignement Moral et Civique afin que les élèves « prennent progressivement conscience de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités. »⁹ Cependant l'élève en situation de handicap ne va dans la classe ULIS que très peu de fois dans le mois. Le coordonnateur ULIS se retrouve donc avec des élèves qui sont habitués au professeur de leur classe principale. L'enseignant spécialisé doit alors coopérer avec les autres enseignants pour comprendre les progrès mais aussi les comportements des élèves. Est-ce qu'ils ont appris à contrôler leurs émotions ? Comment communiquent-ils avec les autres dans la classe ? Y a-t-il des conflits dans la classe ? Ces informations sont nécessaires pour l'enseignant spécialisé qui va travailler sur ces principes sociaux en même temps que sur les apprentissages fondamentaux. Comment le professeur va donc remédier à ces conflits ? Dispose-t-il des stratégies pour les éviter ? Met-il en place des dispositifs pour les résoudre ?

Le contexte de mon mémoire étant établi, expliqué et argumenté, je peux maintenant envisager les conséquences des conflits entre élèves dans une classe. Je vais ainsi mettre en évidence dans ce cadre théorique, les conséquences sur la classe, sur les élèves et sur le professeur des conflits entre les élèves. J'exposerai dans une dernière partie, les stratégies que peuvent mettre en place les enseignants pour résoudre et / ou éviter les conflits.

⁸ Ministère de l'Éducation nationale. Prévention et prise en charge des violences en milieu scolaire. Bulletin officiel n°32 du 5 septembre 2019.

⁹ Eduscol – Le parcours citoyen de l'élève, mise à jour le 23 mai 2023.

2. Cadre théorique

2.1 Conséquences des conflits entre élèves sur la classe ULIS : Mauvais climat de classe

Les conflits entre élèves peuvent entraîner des répercussions importantes sur la classe et la scolarité de chaque individu. Le climat scolaire en est alors impacté. Pour comprendre comment les conflits entre élèves se répercutent sur le climat scolaire, il faut déjà définir ce qu'est un climat scolaire et à partir de quels facteurs il est construit. Obtenir un bon climat scolaire est maintenant un des premiers objectifs des enseignants. C'est une catégorie à part entière dans le Bulletin officiel n°13 du 31 mars 2016 : « Améliorer le climat scolaire pour une École sereine et citoyenne ». Un article publié par le ministère de l'éducation définit d'ailleurs le climat scolaire comme renvoyant « à la qualité de vie à l'école. Il concerne les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. »¹⁰ Un climat scolaire a différentes caractéristiques qui le définissent. A la moindre défaillance d'un facteur, le climat scolaire est ébranlé. C'est pour cela que le rôle de l'enseignant est primordial pour stabiliser le climat. Lors de la formation de l'enseignant ou sur le tas, les enseignants comprennent rapidement qu'un bon climat de classe permet de meilleurs apprentissages mais aussi un bien-être chez l'élève. En effet, d'après la vidéo d'Ecolhuma¹¹, lorsque l'élève entretient de bonnes relations avec ses camarades et l'enseignant, son cerveau libère des hormones nécessaires au bien-être de l'enfant favorisant ainsi l'apprentissage. Pour apprendre, il faut donc que l'élève ressente un certain bien-être.

Nous venons de comprendre qu'un bon climat permet le bien-être de l'élève et donc de meilleurs apprentissages. Mais maintenir un climat serein n'est pas si simple, il a des caractéristiques qui dépassent la simple bonne entente entre élèves et l'enseignant.

¹⁰ Ministère de l'Éducation nationale. Article sur « Climat scolaire et prévention des violences ». Mise à jour en février 2023.

¹¹ Ecolhuma. « Construire un climat de classe positif et favorable aux apprentissages », mise en ligne sur Youtube, publié le 16/09/2015.

Tableau 1. Les éléments qui caractérisent le climat scolaire selon le ministère de l'éducation¹².

- **Les relations entre les personnes** (respect, partage, soutien, collaboration, entraide), aussi bien au sein de l'école, du collège et du lycée (entre élèves, entre professionnels, entre élèves et professionnels), qu'entre professionnels et familles
- **L'enseignement** (attentes élevées, différenciation, aide, encouragements, etc.) et l'apprentissage (contenus disciplinaires, contenus transversaux, y compris sociaux, émotionnels, éthiques, etc.)
- **La sécurité** : prise en compte de la sécurité physique, capacité à gérer les crises, mais aussi sécurité émotionnelle, résolution des conflits, etc.
- **L'environnement physique** : propreté, adaptation et agrément des espaces et des matériels, etc.
- **Le sentiment d'appartenance** : sentiment d'être relié à la communauté scolaire et aux personnes, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves
- La participation significative des élèves et des professionnels
- **La réaction face aux comportements à risque** : réaction des élèves face à des conduites à risque de leurs pairs, prise en compte de ces conduites à risque par les professionnels, etc.
- **Une attention portée par l'école à la vie familiale** : les élèves sentent que les professionnels respectent leur environnement et leur culture familiale

Si un de ces facteurs est défectueux alors il peut influencer les autres, comme un effet domino. Les conflits entre les élèves influencent fortement le facteur « Les relations entre les personnes », qui va ainsi en influencer d'autres. La détérioration des relations entre des camarades de classe peut mener à un sentiment d'exclusion du groupe, « le sentiment d'appartenance » est alors mis en jeu. Lors d'un mauvais climat de classe, le cerveau des élèves libère des hormones : le cortisol, la noradrénaline et l'adrénaline qui font éprouver des sentiments de colère, d'anxiété ou de découragement. C'est alors un cercle vicieux. Les conflits entre élèves influencent négativement les caractéristiques du climat de classe, ce qui amène les élèves à ressentir des émotions négatives. Les élèves qui n'étaient pas forcément influencés par le conflit vont alors

¹² Ministère de l'Éducation nationale. Article sur « Climat scolaire et prévention des violences ». Mise à jour en février 2023.

ressentir ces émotions négatives et vont eux-mêmes participer à impacter le climat.

Nombreux travaux montrent que les conflits entre élèves sont des conséquences du mauvais climat scolaire. Mais, d'autres travaux vont plus loin montrant que le climat scolaire et les violences sont étroitement liés en un cercle vicieux : « Nous sommes évidemment ici dans une boucle rétroactive : plus le climat scolaire est dégradé plus les victimations entre élèves se multiplient. »¹³ . En effet, Debarbieux et Moignard (2016) montrent que plus il y a de conflits, de violence, plus les élèves ont une vision négative de l'école et de la classe. Ils ont alors moins confiance les uns envers les autres mais aussi envers l'enseignant. Si de plus celui-ci, met en place des punitions pour couper court aux conflits, sans communication, les élèves vont moins s'ouvrir sur leurs émotions. J'expliquerai dans une autre partie les conséquences des conflits sur le professeur. Les conflits incriminent rarement toute une classe. Généralement, comme le montrent Janosz et al. (2012) dans leur article « Etre témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire »¹⁴, le conflit ne se produit qu'entre quelques élèves, mais les trois-quarts sont témoins du conflit. Ce phénomène altère le climat de classe où les élèves sont particulièrement perturbés par le conflit. Les élèves témoins peuvent alors avoir « une réaction face aux comportements à risque » (caractéristiques du climat de classe). Certains élèves peuvent refouler leurs émotions, ou au contraire les extérioriser d'une manière brutale (violence physique ou verbale) ou reproduire le conflit. Mais la conclusion de l'article indique les mêmes conséquences des conflits que celles évoquées par Debarbieux et Moignard (2016) : « Les résultats de cette étude soutiennent donc l'hypothèse que les relations entre le climat d'école et le bien-être des élèves sont réciproques : que la violence scolaire peut être engendrée par des climats scolaires défavorables, et que la présence de violence contribue à une détérioration des climats scolaires. »¹⁵ Comme j'ai pu le relever, les travaux montrent un cercle vicieux où les conflits produisent un mauvais climat scolaire, qui lui-même

¹³ Debarbieux Éric, et Benjamin Moignard. « Chapitre 2 Climat scolaire, violence, harcèlement : ce que disent les élèves et les personnels », *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*, sous la direction de Debarbieux Éric. Armand Colin, 2016, pp. 32-51. (p.40)

¹⁴ Janosz Michel, Sophie Pascal, et Benoît Galand. « Chapitre 5. Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire », Benoît Galand éd., *Prévenir les violences à l'école*. Presses Universitaires de France, 2012, pp. 93-109.

¹⁵ Ibid (p.105)

génère des conflits.

L'article de Younes et al.¹⁶ (2011) présente une étude sur la perception du climat scolaire par 697 élèves âgés de 6 à 8 ans issus de 22 écoles primaires françaises. Cette recherche montre que l'enseignant estime que ses élèves ont majoritairement des bonnes relations avec ses pairs alors que ce n'est pas forcément le cas en réalité. Les élèves qui se sentent exclus évaluent l'école à 4,4/10, ce qui montre le poids de la solitude à l'école. Les élèves ont, soit aucun rapport en classe entre eux, soit les rapports sont conflictuels, ce qui génère un mauvais climat de classe. « De plus, le sentiment de bien-être à l'école est corrélé à la violence entre élèves : les élèves qui déclarent le plus se faire frapper ou se bagarrer se sentent moins bien à l'école »¹⁷. Si la classe compte des élèves violents et des victimes de cette violence, le bien-être de l'élève est dégradé et le climat de classe se détériore.

2.2 Conséquences individuelles du conflit sur les élèves

2.2.1 Conséquences socio-affectives des conflits

« Les bonnes relations entre les élèves ont une influence sur leur motivation, leur réussite scolaire, leur estime d'eux-mêmes et constituent un élément essentiel de leur sentiment d'appartenance à la classe. »¹⁸ Cette citation nous montre qu'il est important pour les élèves d'entretenir de bonnes relations avec leurs camarades. Plus il est socialement inclus, plus l'élève se valorise. Le bien-être de l'élève est devenu un enjeu important pour les apprentissages. Cependant, l'élève est étroitement lié aux relations qu'il entretient avec ses pairs, ce qui influence fortement sa dimension socio-affective. Selon le Centre National des Ressources Textuelles et Lexical, le sens de « Socioaffectif » se « rapporte à l'affectivité dans ses relations avec l'environnement social ». Lorsque l'élève est au contact d'autres élèves dans son environnement social qu'est la classe, il va ressentir des sensations, émotions, sentiments et humeurs divers. Cette dimension socioaffective influence son bien-être. Plus, l'élève entretient

¹⁶ Younes Nathalie, Debardieux Eric, Jourdan Didier Paedi. « Le climat scolaire à l'école primaire : Etude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans », *International Journal Of Violence And School*, 2011, pp. 113-133.

¹⁷ Ibid (p.121)

¹⁸ Giraudet Anne. « La gestion de classe pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages », mémoire sous la direction de Johnny Brousmiche, 2016.

de bonnes relations, mieux il se sent parce qu'il ressent de la joie et de la bonne humeur. Mais si l'élève est impliqué dans un conflit, cela peut faire ressurgir chez lui un sentiment de colère, de découragement, de chagrin ou bien même d'angoisse. Le bien-être de l'enfant est alors compromis et son estime de soi également. Selon le petit Larousse de la psychologie (2008), l'estime de soi « est l'attitude plus ou moins favorable envers soi-même, la manière dont on se considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine. ». De manière plus détaillée, Brigitte Guerrin¹⁹ (2012), caractérise l'estime de soi par plusieurs composantes :

- Assertivité : capacité à s'exprimer, à s'affirmer pour ses principes et ses opinions
- Sentiment d'utilité et de compétence
- Acceptation de soi (ses capacités, ses limites, ses compétences, etc.)
- Engagement dans l'action sans craindre l'échec

L'estime de soi amène ainsi une confiance en soi, « sentiment d'être capable de réussir ce que l'on entreprend »²⁰. La dimension affective exerce donc une forte influence sur l'estime de soi et la confiance en soi de l'élève. Si l'élève entretient de bonnes relations avec ses camarades, il va alors ressentir des émotions positives, en se sentant appartenir au groupe. Il va se sentir utile et va donc développer une estime de soi et une confiance en soi, pour son bien-être mais aussi pour apprendre (sujet que je développerai par la suite). S'il y a un conflit entre les élèves, ceux-ci vont ressentir des émotions négatives qui vont influencer leur bien-être. Le sentiment d'utilité et d'appartenance à un groupe peut alors se dénigrer, ce qui va diminuer l'estime et la confiance en soi de l'élève. L'élève peut alors être démotivé, craindre l'échec, ne pas accepter ses limites et ne plus s'affirmer.

Pour qu'un élève s'épanouisse, la vidéo d'Ecolhuma²¹ envisage les trois besoins essentiels pour l'élève :

¹⁹ Guerrin Brigitte. « Estime de soi », Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières. 2ème édition*. Association de Recherche en Soins Infirmiers, 2012, pp. 185-186.

²⁰ Ibid (p. 186)

²¹ Ecolhuma. « Construire un climat de classe positif et favorable aux apprentissages », mise en ligne sur Youtube, publié le 16/09/2015.

- 1) Besoin de compétence : se sentir capable d'accomplir les tâches demandées par l'enseignant
- 2) Besoin d'autonomie : le fait d'être à l'origine de ses actions et de ses choix
- 3) Besoin d'appartenance sociale : le fait de se sentir appartenir à un groupe

Si ces trois besoins sont satisfaits, l'élève développe un sentiment d'auto-efficacité. Si une de ces compétences dysfonctionne, les autres besoins sont alors influencés. Ces besoins sont étroitement liés à l'estime de soi et la confiance en soi et le bien-être de l'élève. Le fait de ne pas se sentir capable d'accomplir une tâche demandée par l'enseignant peut être une conséquence d'un mal-être d'un élève. Les conséquences des conflits entre élèves peuvent donc intervenir sur le bien-être de l'élève. Ressentir un mal-être à cause d'émotions et de sentiments négatifs dénigre l'estime de soi et la confiance en soi de l'élève qui peut vite être démotivé par les tâches demandées par l'enseignant. L'élève ne se sent pas bien, il a l'impression de ne pas avoir les compétences nécessaires. Il peut vite se sentir « nul » et ne pas se lancer dans la tâche.

2.2.2 Influence négative sur les apprentissages des élèves

Comme nous avons pu le constater dans la précédente sous-partie, les conflits entre les élèves influencent fortement leur bien-être. Mais ils influencent également la motivation des élèves ainsi que leurs apprentissages.

Dans la vidéo Ecolhuma, le narrateur exprime comment l'élève se motive dans une tâche d'apprentissage et comment il aime apprendre. Et il se trouve, que l'apprentissage est étroitement lié au climat de classe et par conséquent aux relations qu'entretiennent les élèves entre eux. Lorsque les trois besoins, cités précédemment, sont comblés, c'est-à-dire, le besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale, l'élève atteint « le flow » ou « expérience optimale ». Ces notions ont été développées par Mihalyi Csikszentmihalyi (1975) un des pères fondateurs de la psychologie positive. Le *flow* est considéré comme « un état optimal atteint quand un individu est complètement immergé dans une activité »²². L'élève ressent alors des

²² Pawin Rémy. « Développer le bien-être es élèves grâce au flow : de la théorie à la pratique », mise en ligne sur le site scientifique *Sciences et Bonheur*, publié le 18/09/2018.

émotions de joie d'accomplissement, ce qui procure du bien-être. Le *flow* peut être contraint dans une classe par trois phénomènes :

- 1) « Le manque de retours immédiats ne permet pas aux élèves de connaître leur performance, ni de s'adapter en fonction du résultat de leurs actions »
- 2) « Le niveau de la tâche n'est pas en rapport avec les compétences de chacun »
- 3) « Le climat scolaire dans les classes n'y est pas propice »²³

D'après mon constat, les conflits entre les élèves produisent un mauvais climat de classe à cause des émotions négatives dégagées. Ce mauvais climat engendre donc une perte du *flow*. Les élèves ne sont pas assez épanouis pour aimer apprendre. En effet, le *flow* entraîne un engagement total dans une activité, un sentiment de maîtrise de l'élève et une absence d'inquiétude, ce qui lui permet de découvrir le plaisir d'apprendre. Ce plaisir d'apprendre permet à l'élève de rester motivé et ainsi, continuer à apprendre. En effet, pour que l'élève se motive dans la tâche, il faut qu'il pense qu'il en est capable, et qu'il a les compétences nécessaires pour l'accomplir : « se percevoir comme un bon élève et se projeter dans l'avenir en pensant réussir est susceptible d'influencer la réussite scolaire en agissant sur son engagement dans la tâche et sa persévérance²⁴ ». Avoir de l'estime de soi et de la confiance permet alors d'être motivé à apprendre, et nous avons vu dans la partie précédente, que les conflits entre élèves altèrent ces notions. Alors, si ces notions sont altérées, la motivation d'apprendre et de s'engager dans la tâche chutera.

Pierre Vianin (2007) montre que « tout apprentissage dépend [de la motivation]. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit — et même du corps, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles. »²⁵. Les conflits influencent donc grandement les apprentissages des élèves qui peuvent conduire à un échec scolaire. Le constructivisme (développé par Jean Piaget) montre que pour apprendre, les élèves doivent apprendre par eux-mêmes en participant, en exerçant tout en commettant des

²³ Ibid

²⁴ Martinot Delphine. « Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire », Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France, 2006, pp. 27-39.

²⁵ Vianin Pierre. « Chapitre 1. L'importance de la motivation dans l'apprentissage », , *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, sous la direction de Vianin Pierre. De Boeck Supérieur, 2007, pp. 18-22. (p.19)

erreurs, en soit, en mobilisant leurs structures cognitives. Ils doivent avoir envie d'apprendre pour acquérir de nouvelles connaissances. Cette envie d'apprendre est donc la motivation. La perte de motivation a plusieurs aspects selon Vianin (2007) :

- 1) L'élève se sent dans un état d'impuissance parce qu'il est sûr de ne pas pouvoir apprendre parce qu'il a jugé qu'il n'en était pas capable.
- 2) Evitement d'effort pour ne pas avoir à se sentir pris au piège dans un apprentissage dont il est sûr de ne pas en être capable
- 3) L'élève se sent triste à cause d'un manque d'estime de soi et de confiance en soi

Ces composantes décrivent les caractéristiques de la démotivation qui peut être observée lorsqu'il y a un mauvais climat de classe à cause de conflits entre élèves. Ceux-ci exercent donc une influence négative sur la motivation de chaque élève de la classe.

Cependant, la motivation, n'est pas le seul facteur facilitant l'apprentissage. En effet, Jean Caston (1993) signale les différents facteurs qui influencent l'apprentissage : l'attention, la motivation, les émotions, le stress et le sommeil paradoxal.

« L'attention représente donc l'ensemble des mécanismes permettant à un sujet de ne retenir que les informations importantes »²⁶ En effet, premièrement, les élèves qui portent leur attention sur un apprentissage, doivent être motivés par celui-ci, il faut qu'ils aient envie d'apprendre, et il faut que le sujet les intéresse. L'attention peut être troublée par des facteurs sensoriels (toucher, ouïe, odorat, vue). S'il y a un conflit entre élèves dans la classe, les élèves présents peuvent être perturbés par des facteurs visuels (exemple : observer un comportement violent) et auditifs (entendre des impolitesse) du conflit. La motivation est un facteur important pour les apprentissages. Elle doit être forte pour que l'attention soit portée sur l'apprentissage ciblé. Si la motivation et l'attention sont assez fortes alors l'élève ne sera pas dérangé par les stimuli sensoriels. Cependant, si le climat de classe est déjà dégradé et qu'il y a des conflits entre les élèves, la motivation baisse et l'attention également. Deuxièmement, les émotions et le stress positif peuvent être un atout pour les

²⁶ Caston Jean. « Quels sont les facteurs qui influencent l'apprentissage ? », , *L'Enfant et l'École. Approche psychophysiological*, sous la direction de Caston Jean. Presses Universitaires de France, 1993, pp. 65-110.

apprentissages. Si les élèves ressentent du plaisir à apprendre et qu'ils ont un stress positif, c'est-à-dire, qu'ils entament un stress de réussite, ou bien même de compétition, alors les apprentissages seront plus efficaces. Cependant, si les élèves se retrouvent dans une classe avec des élèves en conflit, il est possible qu'ils ressentent moins de plaisir à apprendre et qu'ils éprouvent même un stress négatif. Troisièmement, le sommeil paradoxal est aussi un élément important pour l'apprentissage. C'est un sommeil au cours duquel l'activité du cerveau est intense. En effet, le cerveau permet de stocker la nuit les informations apprises dans la journée. Si un élève dort mal, alors les apprentissages seront plus difficiles à acquérir par rapport à d'autres élèves. Cela peut arriver lorsque le climat de classe est tendu, ce qui peut perturber le sommeil de certains élèves.

2.3 Conséquences des conflits sur le professeur :

Mal-être de l'enseignant

Les conflits entre élèves ont des conséquences sur l'enseignant. Lors du conflit, l'enseignant peut se sentir dépassé, ou vivre cette situation comme un échec, ce qui va provoquer chez lui un mal-être. Philippe Genoud (2009) relève les différentes recherches sur les facteurs de stress chez les enseignants dans son article. Il relate notamment une recherche de Kyriacou et Sutcliffe (1978) qui distingue quatre facteurs provoquant le stress chez l'enseignant :

- « Les comportements négatifs des élèves (indiscipline, manque de motivation et d'intérêt, etc.) ;
- Les conditions de travail pénibles (manque de reconnaissance et de possibilités de promotion, grandes classes, etc.) ;
- Les pressions liées au temps (manque de temps pour faire certaines tâches, charge administrative, etc.) ;
- Le faible climat moral dans l'école (règlements inadéquats, attitude négative du directeur et des collègues, manque de consensus et de participation aux décisions, etc.). »²⁷

²⁷ Genoud Philippe, Brodard Fabrice, Reicherts M. « Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire », *Européean Review of Applied Psychology*, vol. 59, 2009, pp. 27-45.

Nous pouvons retenir le premier facteur qui montre que le comportement négatif des élèves comme les conflits, induit du stress chez l'enseignant, cela peut engendrer alors des conditions de travail pénibles. Ces facteurs sont en effet reliés entre eux et peuvent augmenter le stress. Le stress peut faire perdre les moyens de l'enseignant pouvant se transformer en burnout dans le pire des cas. Pamela Gobin²⁸ (2009) montre que le bien-être des enseignants est notamment dû à la satisfaction de la réussite des élèves. Cependant, les émotions négatives de l'enseignant sont davantage présentes parce qu'il y a de la colère et de la frustration envers lui-même ou bien envers la classe. En effet, il est possible que l'enseignant ne soit pas fier de sa séance, des pédagogies mises en place, mais il peut aussi être en colère parce qu'il y a un désengagement des tâches par les élèves. Et nous avons pu voir que si le climat de classe est affecté par les conflits entre les élèves alors nous observons une perte de motivation des élèves. Les conflits dans la classe, le mauvais climat et la démotivation des élèves entraînent des sentiments négatifs chez l'enseignant comme la colère, la frustration et le stress. « Selon Oriane Petiot et al. (2015), ces émotions négatives émergent principalement de problèmes liés à des comportements inappropriés qui peuvent ensuite induire des conflits et détourner l'attention de l'enseignant de ses objectifs pédagogiques (Sutton & Wheatley, 2003). »²⁹ Cette citation nous montre bien la boucle infinie qui peut s'installer. Le mauvais climat de classe lié aux conflits produit des émotions négatives chez l'enseignant et les élèves. Ces sentiments tels que la colère, la frustration et l'anxiété entraînent alors des conflits.

Jérôme Visiolio, Oriane Petiot et Luc Ria³⁰ (2015) ont montré dans leurs recherches, différentes approches des émotions des enseignants. Ces approches relèvent différents aspects pris en compte pour les émotions d'un enseignant. Visilio, Petiot et Ria montrent à partir des recherches de Nico Henri Frijda, Michael Huberman et de Michalinos Zembylas la place des émotions par l'approche cognitive. Ils relèvent que celle-ci est plus importante lorsque l'enseignant est débutant. Il ressent deux fois plus d'émotions qu'un enseignant ayant au moins cinq ans d'expérience.

²⁸ Gobin Pamela. « Chapitre 14. Émotions des enseignants : quelles implications pour les étudiants ? », Pamela Gobin éd., *Émotions et apprentissages*. Dunod, 2021, pp. 366-391.

²⁹ Audrin Catherine. « Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique », *Recherches en éducation*, vol 41, mis en ligne le 01/06/2020. (p.11)

³⁰ Visioli, Jérôme, Oriane Petiot, et Luc Ria. « Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 40, no. 2, 2015, pp. 201-230.

Cependant, les enseignants spécialisés ont généralement une expérience en tant que professeurs des écoles, avant d'obtenir leur diplôme pour se spécialiser. Face aux conflits, le professeur est donc censé avoir assez de recul pour ne pas impliquer ses émotions. Mais parfois, ce sont des enseignants venant tout juste d'avoir leur concours qui sont assignés à des postes spécialisés parce qu'il y a un manque de personnel. Leur implication importante et le temps fourni dans les préparations est un investissement tel, que les émotions sont trop fortes pour ne pas influencer leur posture professionnelle. A contrario, il est parfois possible que les enseignants veuillent à tout prix « sauver la face » afin de ne montrer aucune émotion, ce qui serait pour eux un signe de faiblesse. Ils vont alors garder leurs émotions pour eux sans jamais rien montrer aux élèves et à leurs collègues. D'après l'approche psychanalytique, Brousse, Labridy, Terrisse et Sauret (1997) montrent que les émotions permettent à l'enseignant et aux élèves d'établir un lien. En effet, elles ont une « fonction de communication ou d'expression »³¹ qui informent l'autre. Pendant le conflit, les élèves extériorisent leur colère ou tout autre émotion négative. L'enseignant pourrait alors lui aussi montrer son émotion au lieu de « sauver la face », comme la tristesse de voir ce conflit ou bien une émotion de confiance, montrant que les élèves pourront eux-mêmes résoudre ce conflit sans qu'il ait besoin d'intervenir. Les émotions de l'enseignant permettent une communication par l'expression du corps ou verbale qui va influencer le conflit entre les élèves. Enfin, l'approche sociale des émotions montre que « l'émotion n'est pas un phénomène purement individuel mais qu'elle présente une forte composante inter-individuelle et sociale »³². C'est une approche qui a été travaillée par de nombreux auteurs comme Livet, Manstead et Fisher. En effet, les émotions se transmettent, et elles sont généralement provoquées par une interaction individuelle qui peut être verbale ou non. Lors d'un conflit, l'émotion négative qui s'en échappe peut se transmettre aux autres élèves. Cependant, si l'enseignant veut transmettre de l'apaisement, des signaux sont communiqués pour insuffler à la classe un apaisement de la situation : avoir le visage détendu, sourire quand il parle, être capable d'apaiser la situation en pratiquant une médiation, etc.

³¹ Ibid (p.209)

³² Ibid (p.217)

2.4 Mise en place de stratégies et des dispositifs pour éviter et/ou résoudre les conflits

2.4.1 Les différentes astuces et stratégies des enseignants pour éviter et résoudre les conflits entre élèves

Comme j'ai pu le montrer, l'enseignant peut être impacté par les conflits entre les élèves. Il peut ressentir des émotions négatives et influencer les émotions des élèves. Son rôle est alors de trouver des solutions afin de réduire ou d'éviter les conflits. L'enseignant peut mettre en place différentes stratégies pédagogiques pour résoudre les conflits. Il peut tout d'abord commencer par opter pour des pédagogies préventives. Des blogs réalisés par d'autres enseignants peuvent aider dans ce cas pour prévenir les conflits mais aussi les résoudre.

Le blog Hop'toys³³ donne plein d'astuces pédagogiques pour les enseignants afin de résoudre les conflits en classe. Ce blog a été conçu par une enseignante qui aime partager ses outils. Tout d'abord, il est important de mettre en place des règles dans la classe. Lors du conflit, l'enseignant peut faire rappeler les règles comme « on s'entraide » ; « on est solidaire » ; « on s'écoute les uns les autres » etc. Les conflits exprimant généralement de la colère (qui peut d'ailleurs cacher d'autres émotions comme la peur ou la tristesse), un travail sur les émotions est donc nécessaire afin de prévenir les conflits. Les élèves peuvent être, dès le début de l'année, habitués à exprimer leurs émotions, afin qu'ils puissent mieux se connaître. Il faut alors de la communication et développer le vocabulaire des émotions. Cet apprentissage des émotions peut se faire sous plusieurs formes comme le jeu, les albums de jeunesse, des cahiers de coloriage ou des marionnettes. En parallèle, l'enseignant peut mettre aussi en place des systèmes pédagogiques de groupe afin d'améliorer la communication et la coopération entre les élèves. Cependant, il se peut toutefois que tous ces systèmes pédagogiques sont mis en place par l'enseignant, les conflits arrivent tout de même en classe. L'enseignant a alors un rôle important à jouer lors du conflit :

³³ Hop'toys. « Résoudre les conflits en classe : idées et outils », mis en ligne sur le blog *hop'toys : solutions pour société inclusive*, publié le 18/10/2020.

- 1) Calmer les ressentis : lorsque l'enseignant remarque qu'un conflit survient, il peut demander aux élèves d'extérioriser leurs émotions dans « le coin émotion » par exemple. Ce coin permet aux élèves qui sont submergés par leurs émotions d'y accéder.
- 2) Communiquer : chaque élève peut exprimer son émotion à l'autre pour comprendre l'origine du conflit.
- 3) Chercher des solutions : l'enseignant doit d'abord comprendre ce que ressent chaque élève et la raison du conflit. Il n'y a pas qu'une seule solution, puisque l'enseignant s'adapte à la situation. Parfois, les élèves tomberont d'accord sur la raison du conflit et pourront présenter des excuses sincères. Mais parfois les élèves ne sont pas forcément d'accord, il peut être important de différer la communication. Laisser passer du temps, permet aux élèves de faire retomber leurs émotions et d'avoir l'esprit plus clair. L'enseignant joue un rôle de médiateur, il pose des questions et essaye d'apaiser les tensions.
- 4) L'empathie : lorsque les élèves ont pu résoudre le conflit, l'enseignant peut demander aux élèves de se mettre à la place de l'autre afin de comprendre ce qu'ils ont ressenti et pourquoi il y a eu ce conflit.
- 5) La paix : lorsque ces étapes sont passées, l'enseignant peut demander aux élèves de s'excuser et si chacun veut bien accepter les excuses de l'un et de l'autre.

La posture de l'enseignant est importante, surtout face à des enfants en situation de handicap qui peuvent avoir du mal à contrôler leurs émotions. L'enseignant doit être un médiateur calme et attentif pour apaiser les situations conflictuelles. En réglant les conflits, l'enseignant forme des citoyens au respect, à la politesse et à la communication. Ce sont des valeurs que l'enseignant leur inculque pour la vie de tous les jours afin qu'ils puissent être intégrés dans la société.

Si ces phases ne sont pas respectées, les conflits peuvent s'aggraver. En effet, si l'enseignant ne joue pas comme il faut le rôle de médiateur, les conflits peuvent s'envenimer et se répéter, ce qui crée un mauvais climat de classe. L'enseignant doit prendre en compte que les élèves viennent en classe pour acquérir des compétences, mais ils doivent aussi apprendre à être des citoyens, et donc à contrôler leurs émotions pour éviter les conflits. Si l'enseignant ne prend pas le temps de prévenir les conflits et de les résoudre, les relations entre les élèves ne vont cesser de se détériorer.

L'équilibre du groupe classe sera déstabilisé, ce qui va influencer négativement le bien-être des élèves et donc leurs apprentissages.

2.4.2 Certains dispositifs mis en place par les enseignants pour résoudre les conflits entre les élèves

Certains enseignants mettent en place de véritables dispositifs pour résoudre les conflits entre les élèves, comme des conseils d'élèves, le système des messages clairs ou bien la stratégie de médiation. Ces dispositifs ne sont pas uniquement là pour résoudre des conflits, ils sont appliqués afin que les élèves comprennent qu'ils ont le droit à la parole comme tout citoyen. Philippe Haeberli³⁴ explique ainsi à travers ses recherches que le conseil de classe est un bon moyen de s'exprimer afin de mieux vivre ensemble. L'enseignant organise les conseils de classe. Généralement, il a lieu à un temps précis, par exemple, tous les vendredis à quinze heures afin que les élèves présentent et expliquent leurs doutes, leur colère à cause de quelqu'un ou de quelque chose. L'enseignant est là uniquement pour donner la parole si besoin et pour apporter une conclusion à une situation. Le conseil n'est pas uniquement là pour des faits négatifs, il peut commencer ou finir sur des faits positifs que les élèves pourraient relever (tout dépend de l'organisation de l'enseignant). « On retrouve ici la fonction d'épuration du conseil de coopérative : discuter des conflits pour apaiser les tensions, dédramatiser des situations, formuler des critiques (certains élèves ne se rendent pas compte qu'ils ont fait du mal), orienter les discussions sur le retour aux meilleures conditions d'échange »³⁵. En effet, ce conseil permet de faire comprendre aux élèves que chacun ressent la situation exposée différemment, si un copain a réagi d'une certaine manière ce n'est pas forcément parce qu'il a voulu être méchant. Ce conseil permet de développer leur formation de citoyen mais aussi l'empathie, des compétences qui se référencient dans l'EMC. Ils doivent être capables d'être à l'écoute des camarades, de respecter les règles du conseil, de savoir si oui ou non ils ont respecté les règles de l'école et surtout, se sentir membres d'une collectivité. Ces

³⁴ Haeberli Philippe. Les conseils de classe, du symbole au droit, *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°34, 2004. Citoyenneté et rapport à la loi. pp. 27-39.

³⁵ Ibid (p.30)

compétences permettent aux élèves de résoudre les conflits. Parfois la résolution du conflit peut être différée au moment du conseil de classe. L'avantage est que les élèves ont pris du recul et se rendent parfois compte que leurs réactions sont disproportionnées. Le désavantage est de minimiser l'importance du conflit et que cela en crée d'autres au fil de la semaine.

L'enseignant peut mettre en place « le message clair », afin que les élèves résolvent entre eux les conflits sans l'aide d'un adulte. Le premier élève dit à l'autre qu'il veut faire un message clair et il doit s'en suivre une discussion. L'élève 1 dit ce qui le fait souffrir de la part de l'élève 2, et doit dire ce qu'il ressent. L'élève 2, doit prendre en compte ce que dit l'élève 1 et s'excuser. L'élève 1 peut demander qu'il fasse quelque chose pour s'excuser comme un dessin. Comme l'explique Bruno Fondeville, Gwenaël Lefeuvre et Rémi Bonasio³⁶, les messages clairs ne sont pas si clairs pour tous les élèves. Les implicites sont nombreux et peuvent être compliqués à comprendre pour des enfants. Le premier problème est que l'élève doit dire ce qu'il ressent et pour cela il doit savoir analyser ses émotions, ce qui n'est pas forcément évident sur le moment que ce soit pour l'enfant ou pour l'adulte. Les élèves peuvent se tromper sur ce qu'ils ressentent, au lieu de dire qu'ils ont mal quelque part, ils vont dire qu'ils ont « mal au cœur »³⁷, alors que ce sentiment n'est que la conséquence du conflit avec leur camarade. Savoir ce qu'ils doivent dire et dans quel ordre est compliqué à retenir surtout sur le coup de l'émotion. Cela peut tout de même fonctionner dans certaines classes, permettant aux élèves d'être autonomes et de faire preuve d'empathie et de savoir exprimer leur ressenti.

La médiation peut aussi être un bon moyen pour résoudre les conflits. Un médiateur est présent lors d'un conflit entre élèves, celui-ci peut être un élève ou l'enseignant. Le médiateur est là pour permettre d'éclaircir la situation. Il est présent pour appliquer cinq règles essentielles :

- « Ne pas interrompre ;
- Ne pas s'insulter ;
- Dire la vérité ;

³⁶ Fondeville, Bruno, Gwenaël Lefeuvre, et Rémi Bonasio. « Chapitre 7. Enseigner la résolution de situations conflictuelles entre pairs : description et analyse d'un dispositif pédagogique à l'école élémentaire », Véronique Rouyer éd., *Éducation et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et praticiens*. De Boeck Supérieur, 2020, pp. 103-119.

³⁷ Ibid

- Ne pas se battre physiquement ;
- Mettre de la bonne volonté à trouver une solution »³⁸

Marianne Souquet (2003) montre que le médiateur doit appliquer des techniques de communication. Il doit avoir une écoute active, être attentif aux différentes parties, reformuler et résumer les idées principales. Il doit demander le ressenti de chacun afin qu'ils puissent s'exprimer. Il doit équilibrer le temps de parole de chaque partie afin qu'aucune ne domine l'autre. Il doit diviser en différents points le problème afin de résoudre les points un par un. Si les différentes parties du conflit ne s'entendent toujours pas, le médiateur doit essayer de faire ressortir les points d'entente afin de montrer que le conflit peut se régler. L'enseignant peut enseigner aux élèves comment être médiateur et obtenir ce rôle durant l'année de manière permanente. Plusieurs pédagogies peuvent être mises en place : tout le monde peut être médiateur (élèves et enseignant) ; uniquement quelques élèves dans la classe peuvent l'être ; uniquement l'enseignant a le rôle de médiateur.

Les enseignants peuvent mettre en place une discipline positive. Cette discipline ne vise pas en premier lieu à résoudre les conflits. Elle permet surtout à l'élève de se sentir bien dans sa classe. Armelle Martin et Béatrice Sabaté³⁹ (2019) montrent que la discipline positive est utilisée en encourageant les élèves, en les félicitant, en les intégrant comme une personne à part entière dans le groupe classe, en leur permettant de faire des pauses dans la journée sur un temps de relaxation (respiration, yoga, écoute ...). Cette discipline positive permet aux élèves de bien se sentir individuellement mais aussi dans le groupe-classe, cela réduirait ainsi les conflits. Encourager les élèves à parler de leurs émotions et à communiquer avec les autres, permet d'éviter les conflits et même de les résoudre avec bienveillance. « La Discipline Positive et les outils de l'encouragement sont faciles à saisir pour travailler un climat de classe propice aux apprentissages »⁴⁰.

³⁸ Souquet, Marianne. « La médiation en milieu scolaire », Jean-Pierre Bonafé-Schmitt éd., *Les médiations, la médiation*. Érès, 2003, pp. 221-295.

³⁹ Martin Armelle, Sabaté Béatrice. Les émotions au service d'actions éducatives et réparatrices. *Diversité*, n°195, 2019. Les émotions à l'école. pp. 153-157.

⁴⁰ Ibid (p.157)

2.5 Conclusion du cadre théorique

Les conflits entre élèves peuvent être fréquents dans certaines classes autant en classe ordinaire qu'en classe spécialisée. J'ai pu montrer grâce à différents auteurs les conséquences des conflits sur la classe, les élèves et sur le professeur. La mauvaise entente entre les élèves produit un mauvais climat de classe. Celui-ci va alors influencer le bien-être de l'élève qui est dépendant émotionnellement de ses relations à autrui. Il influence également l'estime de l'élève, sa confiance en lui ainsi que sa motivation. En effet, les apprentissages sont touchés puisque les élèves ressentent des émotions négatives et du stress, ce qui engendre une diminution de leur attention et de leur motivation. Les élèves ne sont pas les seuls à être impactés puisque l'enseignant peut aussi ressentir un certain mal-être face à des conflits dans sa classe. Cependant, il est censé tout faire pour mettre en place des dispositifs pédagogiques pour éviter ou résoudre les conflits.

3. Problématisation et hypothèses

Être enseignant spécialisé peut être complexe. Il faut être organisé et méthodique. Il doit faire en sorte de réunir des élèves sur un même créneau horaire, cependant, il doit bien associer les différents types de handicaps ainsi que les similitudes d'apprentissages scolaires. Les élèves en classe ULIS sont rarement plus de quatre, cela n'empêche pas les conflits mais ils sont plus rares. J'aurai donc du mal à observer des conflits lors d'un stage de mémoire. Pour contrer cette difficulté, j'ai décidé d'interroger des enseignants spécialisés afin qu'ils me parlent de leur contexte de classe, des conflits et de leurs dispositifs pour éviter et résoudre les conflits entre les élèves.

En effet, mon mémoire porte sur les stratégies d'évitement et sur la résolution de conflit en classe ULIS. Ce dispositif permet aux élèves en difficulté d'avoir de l'aide supplémentaire en dehors de leur classe principale. Ils ne sont généralement pas plus de quatre par temps ULIS. En effet, l'Eure-et-Loir est un département pilote de l'école inclusive. Cependant, des ULIS sont encore considérées comme des classes à part entière, comme les CLIS, dans des zones en dehors de l'Eure-et-Loir, l'effectif dépassant parfois les dix élèves. Que ce soit en dispositif ULIS, ou en classe entière ULIS, **comment les enseignants spécialisés évitent et résolvent les conflits entre élèves du dispositif ULIS ?**

Plusieurs hypothèses :

- Les conflits peuvent être liés à différents facteurs : handicap des élèves, leur environnement social, à une mauvaise régulation des émotions, à une différence d'âge entre les élèves.
- Les conflits sont liés à un professeur qui se sent dépassé par la situation (réaction démesurée, propos inappropriés, manque de détermination).
- Le professeur met en place des dispositifs pour éviter les conflits : communication, dispositifs sur les émotions pour maîtriser la frustration et la colère, dispositifs pour le climat de classe.
- Le professeur met en place des dispositifs pour résoudre le conflit.

J'ai choisi de ne pas mettre de dispositif en place dans la classe ULIS pour éviter et/ou résoudre les conflits. En effet, les élèves n'étant pas plus de quatre par classe en général, il aurait été compliqué pour moi d'observer des conflits et de les résoudre sur un stage-mémoire court. Afin de répondre à ma problématique, j'ai choisi de mettre en place des entretiens semi-directifs avec des enseignants spécialisés. J'ai pu en mener cinq. L'objectif de ces entretiens est de savoir pourquoi les élèves entrent en conflit et comment l'enseignant les évite et les résout.

4. Méthodologie

J'ai mené cinq entretiens semi-directifs avec des enseignants spécialisés du dispositif ULIS. Pour les mener, j'ai construit au préalable une grille afin de structurer l'entretien. Mes questions ont été adaptées à chacun selon leur discours. En effet, chaque enseignant a une relation différente avec la notion du conflit. Il a été important que je puisse m'adapter afin de mettre d'abord en confiance les enseignants, montrer que je n'étais pas présente pour juger mais pour relater des faits. Mes questions ont pu servir de précision ; certaines n'ont pas été forcément posées puisque les enseignants ont parlé de ce thème dans leur réponse à une autre question ; elles n'ont pas été posées dans un ordre précis puisque je m'appuyais sur le discours de l'enseignant. L'objectif des entretiens a été de m'adapter à chaque enseignant afin d'avoir tout de même toutes les réponses dont j'avais besoin de manière fluide, l'objectif n'était pas de faire passer un questionnaire.

La grille d'entretien :

Entretien semi-directif	
Problématique : Comment les enseignants spécialisés évitent et/ou résolvent les conflits entre les élèves en classe ULIS ?	
Caractéristiques socio-démographiques	<ul style="list-style-type: none">- Age- Sexe- Métier- Lieu de résidence- Situation familiale
Présentation de sa carrière	<ul style="list-style-type: none">- Quel a été votre parcours professionnel ? (formation et travail)- Quels ont été vos ressentis durant ces années ?
Introduction du thème	<ul style="list-style-type: none">- Avez-vous déjà fait face à des conflits entre les élèves dans vos classes ?- Avez-vous déjà observé des conflits entre les élèves dans d'autres classes ?
Déclenchement des conflits	<ul style="list-style-type: none">- Qu'est-ce qui déclenche les conflits entre les élèves ?- A quoi sont liés les conflits ? (handicap, âge, émotions ?)

Conséquences des conflits	Quelles sont les conséquences du conflit sur <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves - Vous - Le climat de classe
Dispositifs pour éviter et / ou résoudre les conflits	<ul style="list-style-type: none"> - Comment gérez-vous les conflits entre les élèves ? - Quels sont les dispositifs que vous avez mis en place pour éviter et / ou résoudre les conflits ? Adaptation pour chaque élève ? Adaptation au niveau de la classe ? - Y a-t-il eu une évolution entre vos dispositifs tout au long des années ?

Le premier entretien a été mené avec une femme de vingt-six ans qui se nomme Elena. Elle a été enseignante ULIS malgré elle dans le département des Hauts-de-Seine en Ile-de-France, en 2022-2023. Elle est actuellement enseignante en CE2. Elle avait sa propre classe ULIS, avec six élèves de six à douze ans tout au long de l'année. Elle collaborait avec une ATSEM (Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles) et une AESH (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap) qui restaient dans la classe en permanence. Alors que ses débuts sont compliqués en classe ULIS parce qu'elle ne connaît pas du tout l'enseignement spécialisé et que les temps d'observations pour elle l'ennuie (deux premières semaines d'observation pour remplir le GEVASCO), elle finit par s'attacher aux élèves et à développer des pédagogies permettant un bon climat de classe et un développement des apprentissages.

Je me suis entretenue avec Elena pendant une heure. C'est une personne passionnée qui a beaucoup à dire sur son métier, elle était ravie de me parler de son ancienne classe et des dispositifs qu'elle a mis en place pour améliorer le climat mais aussi pour éviter et résoudre des conflits. Je n'ai pas eu besoin de poser beaucoup de questions, elle répondait à ma problématique de manière complète. Je connaissais Elena par le biais d'un proche mais nous n'avions jamais eu l'occasion de discuter.

J'ai effectué mon deuxième entretien avec Véronique, une femme de quarante-cinq ans, avec vingt ans d'expérience. L'entretien a duré environ quarante minutes. Depuis septembre 2023, elle enseigne en classe ULIS, par choix, dans l'Eure-et-Loir. Son école s'applique à ce que les élèves soient inclus dans leur classe et que le

dispositif soit un approfondissement des matières fondamentales. Durant la journée, les élèves ne sont pas plus de trois par plage horaire. Alors qu'elle me dit qu'il n'y pas de conflits dans sa classe, j'arrive à approfondir sur quelques élèves avec qui elle rencontrerait des difficultés. Il a fallu que je pose beaucoup de questions et que j'approfondisse son discours afin de mettre en évidence qu'elle met en place des stratégies pour éviter et résoudre les conflits. En effet, elle a tellement automatisé des gestes professionnels, qu'elle ne pose pas de mots sur les dispositifs qu'elle met en place pour résoudre les conflits. Elle adapte ses stratégies sur le moment selon le conflit et selon l'élève, ce n'est pas quelque chose qu'elle prépare à l'avance. Il a donc fallu que je pose beaucoup de questions pour introduire mon sujet et qu'elle puisse répondre de manière plus complète.

J'ai mené mon troisième entretien avec Louis, un homme de trente-deux ans. Il est enseignant ULIS dans l'Eure-et-Loir. Il m'a accueillie dans sa classe après l'heure d'étude pendant une heure. C'est une personne très impliquée professionnellement avec le personnel de l'établissement. Il passe beaucoup de son temps à préparer des séances avec les enseignants pour faire du co-enseignement. Il met un point d'honneur à faire du lien entre le personnel, avec les élèves et leur famille. Pour lui, l'école où il travaille à dépasser le stade l'inclusion, il parle même de « scolarisation » des élèves ULIS. Le plus important pour lui est de déterminer les besoins des élèves pour mettre en place un enseignement adéquat pour qu'ils puissent entrer dans les apprentissages et évoluer. Louis a pu me parler des causes et des conséquences des conflits entre élèves ULIS mais aussi des dispositifs qu'il peut mettre en place pour éviter et résoudre ces conflits. Louis n'est en classe ULIS que 40% du temps, il passe 60% du temps en co-intervention (Louis intervient dans la classe pour prendre en charge les élèves à besoins) et en co-enseignement (Louis enseigne avec un professeur des écoles pour toute la classe, le travail a été préparé en amont ensemble).

J'ai mené mon quatrième entretien avec Myriam, enseignante spécialisée ULIS de cinquante ans, dans une école d'Eure-et-Loir. Elle m'a accueillie dans sa classe, l'entretien a duré cinquante minutes. Myriam est d'abord réticente, certaine de ne pas pouvoir m'apporter d'informations sur les dispositifs mis en place pour éviter et / ou résoudre des conflits, mentionnant que le conflit n'est pas l'image qui reflète l'ULIS et

l'école. Elle ne veut pas se faire enregistrer, précisant qu'elle n'aime pas que l'on entende sa voix, je n'ai pas insisté, préférant la rassurer pour qu'elle puisse comprendre que je ne suis pas là pour juger ou pour évaluer ce qu'elle faisait. Afin de la mettre à l'aise, je demande tout d'abord le parcours qu'elle a effectué. Puis, elle me précise quelques informations sur sa classe ULIS. Je questionne ensuite sur les dispositifs qu'elle met en place pour avoir un bon climat de classe, l'objectif étant de se décentrer de sa vision négative du conflit. Commencer par le positif a permis qu'elle se sente davantage à l'aise avec le sujet, mais aussi avec moi et mes questions qui peuvent paraître intrusives. Cela a finalement conduit à ce qu'elle me parle de certains conflits et de leurs causes. Elle précisera ensuite ce qui permet d'éviter et résoudre ces conflits.

J'ai mené mon cinquième entretien avec Aurélien, un homme de trente-et-un an. Il est enseignant ULIS en Eure-et-Loir. Il devait m'accueillir dans sa classe mais suite à un malentendu, nous avons effectué un entretien téléphonique. Etant dans ma voiture, je n'avais pas le matériel pour enregistrer notre conversation. Notre entretien a duré trente minutes. Aurélien travaille avec quatre élèves ULIS, ayant un petit effectif, les conflits sont moindres. De plus, deux élèves sont majoritairement dans leur classe. Aurélien constate alors peu de conflits dans sa classe et dans l'école.

J'ai effectué un résumé pour chacun des deux derniers entretiens, c'est pour cela que leurs citations seront mises à la troisième personne du singulier.

5. Interprétation des résultats et analyse

5.1 Causes des conflits entre élèves

5.1.1 Handicap social et comportements inadaptés des élèves

Les élèves du dispositif ULIS n'ont pas tous un handicap cognitif. Certains ont accumulé du retard dans les apprentissages parce qu'« ils ont vécu des choses pas faciles. Le moment où il fallait apprendre les syllabes, où il fallait apprendre la lecture, les sons des lettres, etc, bah ils étaient pas disponibles. » **(Véronique)**. Le dispositif apporte à tout le monde, à tous les élèves et à tous les enseignants. En effet, l'enseignant spécialisé apporte des outils et des solutions pour les difficultés d'apprentissage des élèves, qu'ils soient en ULIS ou non. Toutefois, les élèves ULIS ne sont pas en difficulté que dans les apprentissages, mais aussi dans leur comportement. Les conflits seraient aussi en partie liés à le handicap social de l'élève.

« Je ne sais pas si je suis en mesure d'avancer ça ou si c'est politiquement correct, je dirais que, depuis en tout cas que j'exerce ces fonctions, soixante-quinze pour cent des élèves en situation de handicap ... je dirais que le handicap ... comment dire ça ...a pris de l'ampleur par le handicap social, vraiment, on le sent. J'ai des élèves, oui forcément, ils sont en situation de handicap depuis qu'ils sont tout-petits, même s'ils avaient grandi, évolué au sein d'autres familles, ils auraient davantage de potentialités pour potentiellement sortir du champ du handicap. Ça, au sein de mes fonctions, ça représente de plus en plus de travail. »

Entretien avec Louis.

Les enseignants spécialisés reconnaissent que le handicap social est une des causes du conflit entre les élèves puisque chez eux, on ne leur apporte pas l'éducation nécessaire pour s'inclure dans une société. En effet, pour la plupart des élèves, leurs parents ont déjà eux-mêmes un handicap social. Ce handicap se caractérise par « des difficultés de communication et de compréhension des codes sociaux qui entravent les capacités d'insertion dans la société. ».⁴¹ Les enseignants vont alors s'attribuer le rôle d'éducateur pour apprendre aux élèves à interagir avec leurs pairs d'une manière convenable. Il faut alors leur apprendre à s'exprimer correctement et à accepter la

⁴¹ VA. « Qu'entend-on par handicap social », *Volontaire pour les personnes avec autisme*.

réponse de l'autre. En effet, le handicap social produit des comportements inadaptés dans les interactions. Par exemple, un des élèves du dispositif ULIS d'Aurélien est atteint d'un Trouble du Spectre Autistique, pour communiquer avec ses camarades et pour se faire des amis, il va plutôt être insistant et « collant », ce qui va les faire fuir. Les enseignants spécialisés précisent alors que l'éducation fait partie de leur métier et joue un rôle très important pour les élèves afin qu'ils puissent être autonomes et qu'ils puissent s'inclure dans la société. Elena et Louis précisent d'ailleurs qu'ils ont l'impression de jouer un rôle d'« assistant social », ils font le lien entre les parents et les enseignants puisque certaines familles, ayant un handicap social, sont dans le déni par rapport au handicap de leur enfant. En effet, elles ne vont pas comprendre pourquoi ils sont en ULIS et pourquoi ils ne peuvent pas suivre un parcours comme les autres (par exemple, étudier en IME plutôt qu'en SEGPA). Les parents dans le déni vont alors retarder les démarches pour mettre leur enfant dans un établissement qui correspond à leurs besoins. Ce handicap social et l'influence du contexte familial va exercer un effet sur le comportement de l'élève au cours de ses interactions avec les autres, pouvant engendrer des conflits : manière de se tenir, manière de parler, manière d'interagir. Les élèves en interaction avec lui vont alors eux-mêmes agir d'une façon conflictuelle parce qu'ils ne le comprennent, ou bien même se sentent agacés ou en danger.

5.1.2 Mauvaise régulation des émotions

Tous les enseignants que j'ai interrogés sont formels : la frustration est une des premières causes d'un conflit entre les élèves ULIS. En effet, les élèves étant en situation de handicap ont plus de difficulté à maîtriser leurs émotions. Les élèves entrent en conflits lorsque leur désir n'a pas pu être satisfait. Les enseignants le savent, il est difficile pour un élève de jouer à un jeu sans être frustrer : il doit attendre son tour, il faut être patient, il faut accepter de perdre, il faut accepter qu'un camarade fasse des erreurs. Cette frustration tend vers la colère, une émotion difficile à maîtriser pour eux. Ils vont la manifester par une violence physique et / ou verbale.

« Un coup, ils perdent à un jeu, ça passe super bien, le lendemain c'est la fin du monde. Chaque journée est vraiment unique et la frustration, oui, il y en a

certains, c'est compliqué, il y en a d'autres ils s'en foutent. Mais aussi parce qu'à la maison, ils gagnent tout le temps, parce qu'ils sont tout seuls parce qu'on leur a jamais appris. »

Entretien avec Elena.

Elena montre bien les conséquences du handicap social familial, l'élève n'apprend pas à maîtriser ses émotions chez lui. L'élève va ainsi reproduire les interactions qu'il y a chez lui à l'école. Si l'élève ne connaît que des relations conflictuelles avec la famille, il va le reproduire avec ses pairs parce qu'il ne connaît que ça. Il est compliqué pour les élèves de contenir leurs émotions et finalement la frustration mène à la colère contre autrui, ce qui provoque les conflits. Les élèves rencontrent aussi des difficultés à maîtriser leur colère, cette émotion est liée généralement à une injustice. C'est ce que nous explique Elena par rapport à un de ses élèves ULIS qui était en conflit perpétuel avec ses camarades :

« J'ai eu des conflits avec ce petit garçon tunisien parce qu'il était dans un mal-être terrible, c'est-à-dire qu'il n'a pas compris pourquoi est-ce qu'il allait à L. avec un chauffeur de taxi privé alors que lorsqu'il habitait dans son ancien chez lui, en fait, la réponse est toute simple, son frère était déjà dans une classe ULIS donc on pouvait pas mettre la fratrie, donc c'est lui qui est plus jeune qui a dû partir loin. Donc il se levait à des heures pas possibles beaucoup plus tôt que tout le monde, le chauffeur s'il passe pas bah tu vas pas en cours. Il en a voulu à la terre entière d'aller à l'école si loin et ne pas être avec son frère, c'est tout. Et ce petit garçon bah du coup dans la cour, il comprenait pas et en fait il claquait tout le monde, voilà, il mettait des pêches à tout le monde parce qu'il se sentait pas bien, c'est pas ici ses copains. Quand tu réfléchis deux secondes, tu comprends très bien que le petit peut pas être bien. »

Entretien avec Elena.

Les moments où les conflits sont les plus visibles entre les élèves ULIS sont les moments où il y a davantage d'interactions, c'est-à-dire, les temps de pauses dans la journée : l'entrée dans l'école, le temps méridien et la sortie de l'école. En effet, les élèves ULIS rencontrant des difficultés à réguler leurs émotions vont se sentir dépassés par le nombre d'interactions, déclenchant chez eux des comportements inappropriés. De plus les personnels de cantine, ou de surveillance de récréation ne

sont pas formés pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Ils sont alors souvent confrontés à eux-mêmes lors de trop plein d'émotions, menant à des conflits.

5.1.3 Entrée dans les apprentissages

Les élèves sont sur le dispositif ULIS parce qu'ils sont en situation de handicap et qu'ils ont accumulé du retard dans leurs apprentissages. Les élèves ULIS ont généralement un écart entre le niveau de la classe et leur propre niveau. L'Eure-et-Loir étant un département pilote de l'école inclusive, la majorité des élèves sont à 60% dans leur classe. Chaque élève a son propre emploi du temps, permettant d'alterner leur classe et la classe ULIS selon leurs besoins. Lors de leurs temps de classe, l'AESH peut être présente, ou alors l'enseignant spécialisé est présent en co-intervention ou en co-enseignement. Cependant, les départements voisins ne sont pas forcément aussi avancés sur la notion d'école inclusive. Elena, étant dans le département des Yvelines, avait sa propre classe ULIS comme une CLIS. Les élèves étaient répartis dans d'autres classes uniquement lors des disciplines d'anglais et éventuellement de sport. Cependant, que ce soit pour Elena ou les autres enseignants spécialisés d'Eure-et-Loir, l'entrée dans les apprentissages est primordiale pour qu'ils puissent s'engager dans la tâche et progresser. En effet, l'enseignant référent de l'élève ULIS et l'enseignant spécialisé doivent adapter les supports pour que l'élève puisse entrer dans les apprentissages.

« L'entrée dans les apprentissages et parfois le plus compliqué pour un élève ULIS, et ce blocage va déclencher des conflits. »

Entretien avec Myriam.

Myriam fait le même constat que les enseignants que j'ai pu interroger. L'élève peut se trouver en difficulté face à la complexité de la tâche, il va être bloqué devant sa feuille. Il peut alors être dans un certain mal-être parce qu'il voit ses camarades réussir mais pas lui. Tout au long de l'année, les enseignants spécialisés vont travailler sur l'estime de soi de l'élève. L'objectif est de mettre en réussite les élèves tout en les faisant progresser.

« Et il y a des collègues, soit elles comprennent cette notion de besoins mais elles rentrent pas dans la ZPD et un élève en situation de handicap qui est confronté à la difficulté, dans le meilleur des cas, et bien, il va avoir un temps d'activité et de recherche hyper faible parce que l'échec ne va pas, il ne va pas persévérer, donc il va rien faire. Et dans le pire des cas, et bien, il va rentrer en frustration donc soit il va rentrer en crise, il peut se frapper, il peut taper les autres, mettre le bazar dans les classes. Et parfois, j'ai des collègues, ils me disent : « Untel, il était horrible, vraiment, ça fait deux jours que c'est comme ça », eh bah on essaie de trouver les causes, il y a forcément une cause. S'il réagit comme ça, l'élève, il va peut-être pas être en mesure de mettre des mots sur ça. Je vais dire : « Essaie ça, parce que là, tu le mets en échec, en échec, en échec, et il a l'impression de se dévaloriser, de ne pas être capable. ». Il voit les autres forcément, qui ont des contenus bien supérieurs à ce que lui est en train de faire, donc il débloque. »

Entretien avec Louis

Si l'élève bloque face à ses apprentissages, il peut se sentir inférieur aux autres, son estime de soi va peu à peu diminuer parce qu'il est en situation d'échec. Il se rend alors compte de la différence de compétences entre lui et les autres élèves de sa classe. Ce blocage face à l'apprentissage va déclencher chez lui de la frustration parce qu'il ne réussit pas et va donc déclencher de la colère, le rendant violent envers lui-même ou envers les autres. La colère est un moyen de communiquer pour l'élève qui ne se rend pas forcément compte de la cause de son émotion, il n'arrive pas à poser des mots sur l'inconfort émotionnel qu'il vit. Cette frustration et cette colère vont alors engendrer des conflits entre les élèves.

Mon hypothèse est que : « Les conflits peuvent être liés à différents facteurs : handicap des élèves, leur environnement social, à une mauvaise régulation des émotions, à une différence d'âge ».

A travers cette première partie, j'ai pu montrer qu'en effet les conflits survenaient parfois à cause de l'environnement social de l'élève, engendrant un handicap social, les élèves vont avoir des comportements inadaptés face aux situations vécues. De plus, les élèves étant en situation de handicap ont davantage de difficulté à maîtriser leurs émotions, ce qui peut aussi être un facteur de conflits. Cependant, la différence

d'âge entre les élèves a très peu été abordée lors des entretiens. En effet, les enseignants réunissent les élèves sur le dispositif ULIS en petits groupes en fonction de leurs besoins. Les élèves se sentent davantage en confiance lorsqu'ils sont en réussite.

Pour conclure, d'après les entretiens, les conflits sont liés à différents facteurs tels que le handicap de l'élève, son environnement social et une mauvaise régulation des émotions. Mais ils ne seraient pas liés à la différence d'âge des élèves. Les entretiens ont ainsi montré que la cause des conflits pouvait être un blocage dans l'entrée dans l'apprentissage, une notion à laquelle je n'avais pas pensé.

5.2 Dispositifs pour éviter les conflits entre les élèves du dispositif ULIS

5.2.1 Un bon climat de classe

Les enseignants spécialisés mettent en place des dispositifs pour éviter les conflits entre les élèves ULIS. En effet, ils ne vont pas attendre qu'un conflit se déclare pour remédier à la situation. Ils ont préparé en amont différents moyens pour éviter les conflits. Tout d'abord, ils ont distingué les différentes causes : comportements inadaptés, mauvaise maîtrise des émotions, mauvaise estime de soi dans les apprentissages. Dans cette partie, je vais montrer les différents moyens que l'enseignant met en place pour éviter les conflits. Et pour cela, l'objectif principal est le bien-être de l'élève. L'enseignant va mettre en place différents moyens pour que l'élève se sente bien en classe, dans l'école, dans ses apprentissages afin qu'ils se sentent tout simplement inclus. Pour que les élèves se sentent émotionnellement bien dans la classe ULIS et dans leur classe de référence, l'enseignant spécialisé va mettre en place des rituels, des pédagogies, des matériels différents, adaptés aux besoins de chaque élève. J'ai montré que les élèves pouvaient avoir un blocage dès l'entrée dans l'apprentissage si les supports n'étaient pas adaptés à ses besoins. L'enseignant spécialisé va donc mettre en place les outils nécessaires pour que l'élève puisse être dans un cadre spatial qui lui convient et qu'il puisse s'engager dans sa tâche. Pour que l'élève s'engage, l'enseignant doit établir une consigne et un objectif clairs, différencier pour chaque élève ULIS afin qu'il ait un enseignement adapté à ses besoins. Les enseignants montrent que les élèves peuvent travailler dans la position

qu'ils souhaitent afin qu'ils puissent travailler dans une position qui leur paraît adaptée (assis, debout, allongé). Par exemple, les élèves TDAH vont avoir besoin de davantage bouger, mais cela ne les empêche pas de bien travailler. Ainsi, ils ne sentent pas frustrés par l'obligation de rester assis. Les enseignants spécialisés donnent ces différentes méthodes aux enseignants des élèves, ce qui permet aux élèves ULIS d'apporter leurs outils et leurs méthodes dans leur classe.

« Moi j'ai un élève, pour qu'il puisse engager les apprentissages, c'est un élève qui a besoin d'être rassuré, donc pour être rassuré, on rassure comment ? Par le cadre spatial, donc il faut qu'il sache où il va travailler, s'il y a trop de distractions, il faut pouvoir le mettre à un endroit où il va pas y avoir cinquante-deux stimuli et le rassurer par le temps, on a des timers, on a des petits timers individuels et ça permet vraiment de le rassurer. J'en ai d'autres, au niveau des besoins, ils ont besoin d'être dans telle position par rapport au tableau ou ils ont besoin qu'on leur séquence toutes les tâches, chaque consigne, même une consigne simple, pour eux, ça peut être une consigne complexe. Donc la consigne simple, il faut la séparer en plusieurs consignes, encore plus simple. Et si on n'a pas ça, l'élève ne pourra pas rentrer dans les apprentissages. »

Entretien avec Louis.

Comme le montre Louis dans cet extrait, l'enseignant doit rentrer dans la Zone Proximal de Développement de l'élève afin qu'il puisse se sentir en sécurité pour entrer dans ses apprentissages. Cela permet ainsi que l'élève ne soit pas frustré ou en colère d'être bloqué, évitant une situation conflictuelle avec ses camarades. Pour l'élève, il faut que l'enseignant puisse faire attention où il le situe dans la classe, dans quelle position et avec quel outil. Louis montre que les timers peuvent être un bon moyen de canaliser l'élève, de le cadrer mais aussi de l'encourager dans ses efforts. Le fait d'adapter les supports à chaque élève ULIS permet un bon climat de classe puisqu'en effet, le bien-être individuel de chaque élève influence le groupe-classe. Pour faire progresser le climat de classe, des rituels peuvent être mis en place afin de créer un moment d'écoute et de partage entre les élèves comme le « quoi de neuf ? », un concept mis en place généralement tous les lundis matin pour raconter leur week-end mais aussi pour communiquer leurs émotions. Un autre rituel qui est mis en place par certains enseignants est la lecture, les uns et les autres se lisent des histoires. Ces

rituels permettent de créer du lien et ainsi « continuer à communiquer ensemble en dehors de la classe et de jouer ensemble dans la cour » (**Myriam**). Chaque enseignant spécialisé met en place un moment dans la semaine où la majorité des élèves ULIS sont présents afin qu'ils puissent se sentir autant inclus dans leur classe ULIS que dans leur classe de référence. Par ailleurs, certains enseignants spécialisés précisent qu'ils ne peuvent pas mettre sur un même créneau horaire certains élèves puisque les comportements ne sont pas compatibles, ou bien même qu'un élève peut avoir « l'ascendant » (**Louis**) sur un élève davantage limité cognitivement par rapport à l'autre. Pour éviter les conflits, les enseignants doivent prévoir au préalable des situations conflictuelles. Pour cela, ils vont mettre en place des jeux. Deux sortes de jeux se distinguent selon les entretiens parce qu'ils ne travaillent pas les mêmes compétences. Tout d'abord, les jeux coopératifs, ils permettent la cohésion de groupe et l'entraide ; et les jeux de sociétés permet de travailler sur le respect des règles et à maîtriser ses émotions. En effet, les élèves ont tendance à être impatient, à se frustrer et à ne pas écouter l'autre. Ces jeux vont aider l'élève pour son bien-être mais aussi pour améliorer le climat de la classe. Le travail sur les émotions ne se fait pas que dans les jeux mais tout au long de l'année. Les enseignants veulent que les élèves expriment leurs émotions et sachent les reconnaître aussi chez les autres. Pour améliorer le climat de classe afin d'éviter les conflits, l'enseignant spécialisé va lui-même véhiculé de bonnes émotions (être souriant, féliciter les élèves, être de bonne humeur etc.) pour inciter l'élève à évoluer dans ses apprentissages et à avoir un comportement approprié à la situation. En effet, il faut adapter les supports pour que l'élève entre dans les apprentissages mais l'enseignant a aussi un rôle humainement important à jouer.

« Myriam fait du travail sur l'estime de soi de chaque élève tout au long des années (les élèves ULIS restent généralement en ULIS toute leur élémentaire). En effet, elle adapte les supports, elle voit quand ils ne se sentent pas bien, elle les encourage et les félicite. [...] Myriam a observé beaucoup d'évolution de l'entrée dans les apprentissages chez les élèves, notamment grâce à l'évolution de la confiance en soi. »

Entretien avec Myriam.

Tous les enseignants spécialisés avec lesquels je me suis entretenue m'ont soutenu qu'il était important d'encourager et de féliciter les élèves ULIS, cela permet à l'élève de prendre de plus en plus confiance en lui. Il faut que l'élève se sente capable de le faire, et l'enseignant est présent à chaque doute. Ces moments d'encouragements, de rituels, de jeux permettent un lien de confiance entre les élèves et l'enseignant spécialisé. Grâce à cela, les élèves vont se sentir inclus dans la classe, ce qui favorise le bien-être de l'élève mais aussi le bon climat de classe, diminuant le risque de conflits.

5.2.3 Les différents modes d'inclusion

Les élèves du dispositif ULIS ont besoin de se sentir inclus dans leur classe de référence et dans leur classe ULIS. Pour cela, des projets de classe et d'école sont mis en place. Les projets de classe permettent de consolider les liens entre les élèves ULIS mais aussi entre l'élève ULIS et les élèves de sa classe de référence. Les projets d'école permettent de créer du lien entre les élèves de différentes classes et aussi de sensibiliser tous les élèves aux handicaps. L'inclusion permet ainsi à l'élève de se sentir appartenir à un même groupe et ainsi ne pas se sentir exclu, réduisant les risques de conflits. Chaque enseignant que j'ai pu interroger avait quelques projets de classe et d'école ainsi qu'une manière de travailler l'inclusion différemment.

En effet, Elena et Myriam font peu de co-interventions, restant dans leur classe ULIS quasiment à plein temps, elles vont alors faire des projets de classe et aussi d'école pour inclure leur classe ULIS aux autres classes. Pour le projet de classe, Elena partait avec sa classe ULIS faire de l'équithérapie permettant de travailler sur l'apprentissage à prendre soin du poney et à le respecter. Elena s'est aussi associée à une de ses collègues, enseignante de CP, pour travailler sur les contes : « C'était génial, et les CP ont été super, on a créé les histoires ensemble c'était trop trop bien, ils ont appris plein de choses, ils t'en reparlent plus tard. ». La directrice de l'école a aussi fait le projet de chorale permettant à chaque enseignant de se réunir pour chanter. Quant à Myriam, la directrice a mis en place le projet « Ecolire », permettant aux élèves de chaque classe de lire des histoires aux autres classes. Myriam va alors travailler avec eux sur ce projet dans la classe ULIS. Elena et Myriam accueillent les élèves ULIS dans leur classe et travaillent avec les enseignants à travers les projets,

elles n'accompagnent que rarement les élèves dans leur classe.

Les enseignants spécialisés Aurélien et Véronique pratiquent la co-intervention, ils viennent en appui dans la classe de l'enseignant référent pour l'élève en difficulté : « Je vais dans la classe. Je me mets dans l'atelier en même temps, soit je travaille avec lui dans la classe, soit je vais dans une classe ... une salle à côté de l'atelier, du coup la porte est ouverte » (**Véronique**). En effet, ils adaptent le savoir didactique et les moyens pédagogiques de l'enseignant à l'élève sur le temps de classe. Ils ne m'ont pas parlé de projets de classe ou d'école puisque finalement leur classe n'est qu'un dispositif permettant aux élèves en difficulté d'y venir sur quelques créneaux horaires. Il y a certainement des projets d'école mais les enseignants ULIS ne s'y impliquent pas. Les élèves sont donc inclus dans leur classe, leurs camarades « ne posent pas de questions [...] Ils sont habitués. » (**Véronique**). Véronique et Aurélien me disent que l'habitude de côtoyer des camarades en difficulté montrent que l'inclusion est réussie, surtout si l'élève se sent lui-même bien dans sa classe, réduisant les conflits.

L'enseignant spécialisé Louis a une approche spécifique de l'inclusion. Il parle même de « scolarisation » des enfants en situation de handicap dans son école. En effet, les élèves ULIS sont peu de temps sur le dispositif. Louis fait de la co-intervention et du co-enseignement avec les enseignants référents des élèves ULIS. Pour le co-enseignement, il fabrique la séance avec l'enseignant, sans cibler particulièrement l'élève en difficulté. L'objectif est de faire une séance et de la pratiquer avec l'enseignant pour que « chaque situation d'apprentissage soit accessible au plus grand nombre d'élève ». L'enseignant ULIS ne va pas être là que pour l'élève en difficulté, il va être là en tant qu'enseignant avec un objectif pour la classe ou pour un groupe : « si j'étais là en co-enseignement mais j'étais fixé sur les besoins uniques des élèves du dispositif, ce serait plus de la scolarisation, ni même de l'inclusion ce serait se dire : « Ah bha le maître, eh bien il y a le maître de Martin qui est là que pour lui. ». Quand je suis en co-enseignement, je suis là pour tous les élèves, vraiment. ». Cependant, il ne peut pas faire de co-enseignement avec tous les enseignants. En effet, ils n'ont pas tous le temps de construire une séance à plusieurs ou même accepter de pratiquer l'enseignement avec un autre enseignant. Pour ces cas, Louis va faire de la co-intervention, il va adapter les supports de l'enseignant et travailler une notion spécifique, avec un groupe de la classe dont l'élève en difficulté.

« Avec une collègue de CP, pareil, où elle passe pas des heures de préparation fiche prep et bien elle a une quinzaine de CE1 et elle a six CP. Et bien sur les six CP, je prends en charge les six pendant quarante-cinq minutes et on travaille le geste d'écriture, quelque chose qu'elle aurait donné avec un fichier, un fichier d'écriture, elle n'aurait pas explicité l'objectif, elle n'aurait pas verbalisé le geste, et bien moi je peux prendre le temps nécessaire pour verbaliser, verbaliser le geste, faire varier les supports d'écriture, faire des traces dans le sable, tracer les lettres avec des cordes, c'est tous les petits outils qu'elle n'aurait pas utilisés en temps normal, je peux apporter.»

Entretien avec Louis.

Malgré les différentes formes d'inclusion que peut prendre le dispositif ULIS, les enseignants spécialisés s'adaptent aux élèves mais aussi aux enseignants référents. Leur objectif est que l'élève se sente inclus dans sa classe ULIS mais aussi dans sa classe de référence. Pour cela des projets peuvent être menés, mais aussi de la co-intervention et du co-enseignement selon l'enseignant ULIS. Du fait de se sentir inclus, l'élève se sentira sécurisé dans l'école et sera davantage maître de ses émotions et de ses apprentissages, produisant ainsi moins de conflits.

5.2.3 Lien avec les parents et le personnel éducatif

Les enseignants spécialisés sont très impliqués dans leur métier, pour enseigner mais aussi éduquer les élèves. Pour que l'élève se sente bien dans sa classe, sur le dispositif et dans l'école, les enseignants spécialisés vont créer du lien avec les familles pour qu'ils puissent mutuellement s'échanger des informations sur l'élève. S'informer permet ainsi d'éviter les conflits. Une discussion entre l'enseignant spécialisé et la famille d'un élève permet d'appréhender son comportement comme par exemple, un changement du contexte familial, un changement de traitement médical, un rendez-vous avec des thérapeutes ... Savoir ce qu'il se passe dans la vie de l'élève permet à l'enseignant d'appréhender les comportements mais aussi de les comprendre si il y a un problème de violence, de colère ou de frustration. Les familles ont aussi besoin d'être rassurées, elles ont besoin de comprendre pourquoi leur enfant

est sur le dispositif ULIS et comment il évolue. Si les familles sont rassurées, les élèves sont aussi rassurés et se construisent avec une bonne représentation de l'école.

« Moi, c'est un métier où mes fonctions je les prends très à cœur et j'essaie de donner le meilleur de moi-même pour que les élèves puissent évoluer dans la vie avec le maximum de chances et faut sans cesse accompagner les familles, rassurer les familles parce qu'on sait que les familles parfois, elles ne sont pas rassurées et toutes leurs angoisses, elles vont les transférer à leurs enfants et ça va pas bien se passer. ».

Entretien avec Louis.

Cependant, certaines familles sont dans le déni face au handicap de leur enfant et ne s'investissent pas dans les apprentissages de ce dernier, ce qui rend moins évident la communication avec l'élève. Les enseignants spécialisés peuvent aussi compter sur l'équipe éducative qui permet de suivre les élèves en situation de handicap. L'ESS (Equipe de Suivi de Scolarisation) se réunit tout au long de l'année afin de parler des besoins des élèves, de leur évolution dans les apprentissages et de leurs comportements. Elle permet ainsi d'adapter les dispositifs pour que l'élève entre dans les apprentissages et qu'il soit dans de bonnes conditions pour s'améliorer et éviter les conflits.

Un des personnels les plus importants pour l'enseignant spécialisé est l'AESH. Celui-ci est un Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap. Tous les enseignants spécialisés que j'ai rencontrés m'ont parlé de cette aide précieuse qu'est l'AESH pour l'élève mais aussi pour eux. Lorsque l'enseignant n'est pas dans la classe de référence de l'élève, c'est l'AESH qui est présente. Son emploi du temps est défini par l'enseignant spécialisé, mais modifiable tout au long de l'année. Le principe est que l'AESH soit présente pour l'élève lors des apprentissages où il est le moins autonome. L'AESH permet ainsi de faire le lien entre ce qui se passe dans la classe de référence et l'enseignant spécialisé. Ils vont ainsi s'échanger des informations sur l'entrée dans les apprentissages, pour que ça ne soit pas trop compliqué pour l'élève, mais aussi sur son comportement. Cet échange constant permet d'éviter les conflits entre les élèves. L'enseignant spécialisé peut alors venir discuter avec l'élève et avec son enseignant pour parler du comportement qui pourrait déclencher des conflits.

« Elle [l'AESH] avait une connaissance des élèves quand je suis arrivé. J'ai de la chance parce que c'est quelqu'un de très bien, qui est très bien formée, qui a une analyse fine, qui est capable de réadapter même si son rôle n'est pas d'être sur les contenus pédagogiques, mais elle peut se dire parfois : « Là, l'exercice que tu lui donnes, je pense que c'est un peu trop difficile pour lui. » ou « La consigne, faudrait que tu la simplifies ». Elle est capable de quand même pouvoir aiguiller les enseignants, et elle fait le lien beaucoup avec moi lorsqu'il se passe quelque chose en classe. »

Entretien avec Louis.

Mon hypothèse est que « le professeur met en place des dispositifs pour éviter les conflits : communication, dispositif sur les émotions pour gérer la frustration et la colère, dispositif pour le climat de classe ». Celle-ci est validée puisque les enseignants spécialisés ont tous mis en place des dispositifs pour éviter les conflits. Pour cela, ils vont instaurer des rituels, des jeux coopératifs, des projets de classe et d'école pour améliorer le climat de classe. Avoir un bon climat de classe permet ainsi à l'élève de se sentir en sécurité, compris, inclus afin qu'il ne ressente pas d'émotions négatives pouvant provoquer des conflits. Ces rituels et ces jeux permettent ainsi une meilleure maîtrise des émotions, et servent aussi à reconnaître les émotions des autres. A travers ces dispositifs, l'enseignant est perpétuellement dans la communication avec les élèves permettant d'appréhender les conflits. Le lien avec la famille et l'équipe éducative est aussi important pour éviter les conflits. Il permet de prévenir les conflits si le contexte familial ou médical par exemple de l'élève a changé. L'équipe éducative fait régulièrement des réunions de suivi permettant d'adapter les apprentissages de l'élève. Cette notion à laquelle je n'avais pas pensé, est apparue lors de mes entretiens.

5.3 Dispositifs pour résoudre les conflits entre les élèves du dispositif ULIS

5.3.1 Communication avec l'enseignant

Les élèves du dispositif ULIS rencontrent des difficultés sociales et familiales qui influencent leurs comportements, engendrant des conflits. Quand ceux-ci se

déclenchent, l'enseignant spécialisé va mener son enquête comme « Sherlock Holmes » (**Aurélien**) pour comprendre d'où peut provenir le problème. Savoir l'origine du problème permet de savoir comment le résoudre. Par exemple, Elena me raconte qu'une petite fille avec aucun problème de comportement devient du jour au lendemain, agressive avec ses camarades. Elle m'explique qu'elle connaît tous ses élèves par cœur et qu'elle se rend bien compte lorsqu'un élève ne se comporte pas comme d'habitude. C'est au rituel « quoi de neuf ? » que cette élève va avouer que sa mère et son beau-père se sont séparés et qu'elle n'a plus le droit de le voir. Ce dernier était très impliqué dans sa vie, il faisait ses devoirs avec elle, vivait avec elle, c'était un pilier dans sa vie. Elena discute alors avec cette élève pour qu'elle mette des mots sur ses émotions. Elle s'exprime, disant qu'elle est en colère et que c'est pour cela qu'elle est agressive. Elena la félicite de lui avoir dit son mal-être et de s'être exprimée. Le soir, lors de la sortie de classe, elle va voir la mère de cette élève en lui expliquant l'émotion de sa fille, et ce pourquoi à la maison, elle fait aussi des bêtises. Cette discussion visait ainsi à orienter la mère pour qu'elle puisse laisser voir son ex-compagnon à sa fille afin que la rupture soit moins brutale. Cette discussion avec Elena, montre ainsi l'implication des enseignants pour comprendre d'où vient le conflit afin de le résoudre. Parler avec les parents peut ainsi leur permettre éventuellement de résoudre l'origine du conflit. Mais tout d'abord, il faut résoudre ce conflit à l'instant *t*, ce qui implique de communiquer entre les élèves impliqués et l'enseignant :

« « Bon alors on va on va s'expliquer là parce que ça va pas du tout. Qu'est-ce qui s'est passé ? Pourquoi est-ce que t'es allé taper machin dans la cour ? Qu'est-ce qui se passe ? Tu sais très bien qu'il faut que tu contrôles tes émotions, qu'après c'est pas chouette parce qu'on passe pas une bonne journée et toi non plus. Et à la prochaine récré, il voudra pas jouer avec toi », voilà on explique tout, on déroule tout, et tu vas prendre les versions des uns des autres et on va réexpliquer. »

Entretien avec Elena.

La communication est donc la clé pour résoudre un conflit. Les enseignants veulent désamorcer le conflit afin de dédramatiser la situation, ils reviennent sur les événements, sur les émotions des élèves pour comprendre le déclenchement de la violence. Ils vont ainsi, eux-mêmes comprendre que leur comportement est inadapté

à la situation et vont alors s'excuser. En effet, les enseignants spécialisés connaissent parfaitement les élèves et parfois la communication ne suffit pas puisque les élèves restent avec leurs émotions négatives après le conflit. Ils vont alors mettre en place d'autres dispositifs pour les résoudre.

5.4 Les différents dispositifs pour résoudre les conflits

Chaque enseignant a sa propre méthode pour résoudre des conflits. Cette méthode est adaptée à chaque élève. En effet, la communication après un conflit, n'est pas forcément la méthode la plus adaptée. Certains élèves ont besoin de se calmer avant d'entreprendre une discussion. Quelle que soit la méthode retenue, l'objectif est le même pour tous les enseignants : calmer l'élève. Pour ce faire, chaque classe ULIS que j'ai observée dispose de différents coins, l'élève peut alors s'isoler et éventuellement s'occuper le temps de calmer sa colère afin de maîtriser ses émotions. Elena demande à ses élèves de faire « une longueur de couloir » permettant à l'élève de se dépenser physiquement pour se recentrer sur lui-même. Dans le coin regroupement, elle dispose d'un tapis où l'élève peut s'isoler, ainsi qu'une bibliothèque. Elena sait ce qui fonctionne pour chaque élève, pour certains, c'est de jouer à la voiture, pour d'autres de lire, ou en encore de faire du coloriage, écouter de la musique. Se concentrer sur une activité permet ainsi d'apaiser les élèves, pensant à autre chose qu'au conflit. C'est également le cas pour Louis qui va inciter l'élève qui ne maîtrise pas ses émotions à se mettre dans « le coin repli » (**Louis**) afin de différer la discussion. L'élève peut prendre un jeu ou de quoi s'occuper pour se calmer. Si Louis discute du conflit avec l'élève, il cherche à ce que l'élève ne recommence pas et pour ça, il essaye de trouver des solutions avec lui : « « moi, je pense que en faisant ça ... » ; « tu penses que si je te mets un *fidjet*, que tu choisis ton *fidjet*, tu vas pouvoir bien te comporter ? On essaye ça. » Et si ça fonctionne, ok on valide, si ça ne fonctionne pas, tu vois que ça fonctionne pas, on va chercher autre chose. » (**Louis**). Louis précise aux élèves qu'il ne juge pas leur personne mais bien leurs actes. Il explique ainsi que leur comportement est inadapté à la situation, et comme chaque être humain, il doit être sanctionné parce qu'il a commis une bêtise. Comme l'explique Myriam, il faut apprendre aux élèves à être des citoyens, il faut que les élèves ULIS se responsabilisent et soient capables de reconnaître leur comportement inadapté. Si l'élève est toujours en crise après un conflit, Myriam met à disposition de la pâte à modeler, des legos, des jeux permettant de la manipulation pour calmer la frustration. C'est aussi ce met en place Aurélien pour les élèves ULIS, les élèves ont à disposition des balles à malaxer et des handspinner le temps de s'isoler. Tous ces dispositifs sont des renforçateurs sensoriels : *fidjets*, pâte à modeler, legos, musique, lecture etc . Les élèves vont se focaliser sur leurs sens afin de calmer leurs trop fortes émotions, mobilisant leur énergie sur d'autres choses. Lorsque les conflits se réitèrent, un contrat peut être mis en place avec l'élève. Véronique a pu établir un contrat avec un élève ULIS et son enseignante de référence. Sur ce contrat est marqué le comportement approprié qu'il

doit tenir ainsi que des objectifs clairs. Il permet de responsabiliser l'élève à tenir sa parole afin de continuer les apprentissages de manière appropriée. Résoudre un conflit nécessite donc une adaptation permanente de la part de l'enseignant selon le caractère de l'élève, son handicap et son environnement familial.

Mes hypothèses sont que « les conflits sont liés à un professeur qui se sent dépassé par la situation (réaction démesurée, propos inappropriés, manque de détermination) » et que « le professeur met en place des dispositifs pour résoudre les conflits ». Ma première hypothèse n'est pas validée puisque tous les professeurs avec lesquels je me suis entretenue sont impliqués et motivés professionnellement, leurs réactions sont adaptées à la situation mais aussi à chaque élève. Ma deuxième hypothèse est validée puisque les enseignants spécialisés vont mettre en place un lien de confiance avec l'élève. Il permet une communication fluide avec les élèves afin qu'ils puissent discuter du conflit. Cependant, échanger avec l'élève directement après le conflit n'est pas toujours la meilleure solution pour certains élèves. Pour cela, les enseignants mettent en place des renforçateurs sensoriels pour que l'élève puisse réguler son émotion et ainsi différer la discussion. Remettre à plus tard un échange est davantage productif, il permet à l'élève de prendre du recul et d'être maître de ses émotions et de ses actes. Les enseignants vont faire verbaliser l'élève sur ce qu'il s'est passé afin que celui-ci mette des mots sur ce qu'il a ressenti et comment il a réagi afin qu'il puisse se questionner et ainsi s'excuser. Les enseignants spécialisés adaptent donc les dispositifs à chaque élève pour résoudre les conflits.

6. Réflexion professionnalisante

J'ai décidé de faire mon mémoire sur les dispositifs mis en place par les enseignants pour éviter et résoudre les conflits parce que je voulais m'approcher des enseignements liés au handicap. En effet, s'intéresser à l'école inclusive est maintenant primordial pour adapter son enseignement à ceux qui sont le plus en difficulté. Echanger avec des enseignants spécialisés a permis de m'interroger sur mes propres pratiques afin de préparer mes séances selon les besoins des élèves. J'ai surtout appris que les stratégies mises en place par ces enseignants peuvent être remobilisées pour des élèves sans difficultés particulières afin d'établir une cohésion de groupe et d'apprendre à maîtriser ses émotions pour éviter les conflits. J'ai compris à travers ce mémoire comme il est important de s'adapter à chaque élève selon son caractère, ses besoins et son handicap. Mettre en place « des coins replis » et des renforçateurs sensoriels à la suite d'un conflit est une pratique que j'aimerais utiliser. Tous ces dispositifs peuvent être totalement utilisés pour tous les élèves qu'ils soient en difficulté ou non, afin de permettre un bon climat de classe, évitant ainsi les éventuels conflits.

Bibliographie

Caston Jean. « Quels sont les facteurs qui influencent l'apprentissage ? », , *L'Enfant et l'École. Approche psychophysiological*, sous la direction de Caston Jean. Presses Universitaires de France, 1993, pp. 65-110.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/l-enfant-et-l-ecole--9782130449362-page-65.htm>

Debarbieux Éric, et Benjamin Moignard. « Chapitre 2 Climat scolaire, violence, harcèlement : ce que disent les élèves et les personnels », , *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*, sous la direction de Debarbieux Éric. Armand Colin, 2016, pp. 32-51.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/l-ecole-face-a-la-violence--9782200616083-page-32.htm>

Fondeville, Bruno, Gwenaël Lefevre, et Rémi Bonasio. « Chapitre 7. Enseigner la résolution de situations conflictuelles entre pairs : description et analyse d'un dispositif pédagogique à l'école élémentaire », Véronique Rouyer éd., *Éducation et citoyenneté. Regards croisés entre chercheurs et praticiens*. De Boeck Supérieur, 2020, pp. 103-119.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/education-et-citoyennete--9782807332676-page-103.htm#pa34>

Genoud Philippe, Brodard Fabrice, Reichterts M. « Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire », *Européean Review of Applied Psychology*, vol. 59, 2009, pp. 27-45.

URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1162908807000497>

Gobin Pamela. « Chapitre 14. Émotions des enseignants : quelles implications pour les étudiants ? », Pamela Gobin éd., *Émotions et apprentissages*. Dunod, 2021, pp. 366-391.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/emotions-et-apprentissages--9782100811113-page-366.htm>

Guerrin Brigitte. « Estime de soi », Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières. 2ème édition*. Association de Recherche en Soins Infirmiers, 2012, pp.

185-186.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-185.htm>

Haeberli Philippe. Les conseils de classe, du symbole au droit, *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°34, 2004. Citoyenneté et rapport à la loi. pp. 27-39.

URL : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2004_num_34_1_1349?q=le%20conseil%20d%27%C3%A9l%C3%A8ve

Janosz Michel, Sophie Pascal, et Benoît Galand. « Chapitre 5. Être témoin de violence à l'école : son importance et ses liens avec le climat scolaire », Benoît Galand éd., *Prévenir les violences à l'école*. Presses Universitaires de France, 2012, pp. 93-109.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/prevenir-les-violences-a-l-ecole--9782130589617-page-93.htm>

Martin Armelle, Sabaté Béatrice. Les émotions au service d'actions éducatives et réparatrices, *Diversité*, n°195, 2019. Les émotions à l'école. pp. 153-157.

URL : https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2019_num_195_1_4812?q=discipline%20positive

Martinot Delphine. « Chapitre 2. Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire », Benoît Galand éd., *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France, 2006, pp. 27-39.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/se-motiver-a-apprendre--9782130558637-page-27.htm>

Souquet, Marianne. « La médiation en milieu scolaire », Jean-Pierre Bonafé-Schmitt éd., *Les médiations, la médiation*. Érès, 2003, pp. 221-295.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/les-mediations-la-mediation--9782865867424-page-221.htm#s2n5>

Vianin Pierre. « Chapitre 1. L'importance de la motivation dans l'apprentissage », *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, sous la direction de Vianin Pierre. De Boeck Supérieur, 2007, pp. 18-22.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/la-motivation-scolaire--9782804156138-page-18.htm>

Visioli, Jérôme, Oriane Petiot, et Luc Ria. « Vers une conception sociale des émotions des enseignants ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 40, no. 2, 2015, pp. 201-230.

URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/revue-carrefours-de-l-education-2015-2-page-201.htm>

Younes Nathalie, Debardieux Eric, Jourdan Didier Paedi. « Le climat scolaire à l'école primaire : Etude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans », *International Journal Of Violence And School*, 2011, pp. 113-133.

URL : <https://www.researchgate.net/publication/279260372>

Sitographie

Audrin Catherine. « Les émotions dans la formation enseignante : une perspective historique », *Recherches en éducation*, vol 41, mis en ligne le 01/06/2020.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/541>.

Ecolhuma. « Construire un climat de classe positif et favorable aux apprentissages », mise en ligne sur Youtube, publié le 16/09/2015.

URL : <https://www.youtube.com/watch?v=RZYfqVqSYz0>

Eduscol – Le parcours citoyen de l'élève, mise à jour le 23 mai 2023.

URL : <https://eduscol.education.fr/1558/le-parcours-citoyen-de-l-eleve>

Giraudet Anne. « La gestion de classe pour instaurer un climat de classe propice aux apprentissages », mémoire sous la direction de Johnny Brousriche, 2016.

URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01395458/document>

Hop'toys. « Résoudre les conflits en classe : idées et outils », mis en ligne sur le blog *hop'toys : solutions pour société inclusive*, publié le 18/10/2020.

URL : <https://www.bloghoptoys.fr/resoudre-les-conflits-en-classe-idees-et-outils>

Ministère de l'Education nationale. Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés. Bulletin officiel n°31 du 27 août 2015.

URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

Ministère de l'Education nationale. « Améliorer le climat scolaire pour une Ecole sereine et citoyenne » : généralisation et structuration des groupes académiques. Bulletin officiel n°13 du 31 mars 2016.

URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo13/MENE1607984C.htm>

Ministère de l'Education nationale. Prévention et prise en charge des violences en milieu scolaire. Bulletin officiel n°32 du 5 septembre 2019.

URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo32/MENE1925181C.htm>

Ministère de l'Education nationale. Article sur « Climat scolaire et prévention des violences ». Mise à jour en février 2023.

URL : <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>

Office Central de Coopération à l'École – Association Départementale OCCE04, « Animation climat scolaire », publié en 2022.

URL : <https://ad04.occe.coop/page/animation-climat-scolaire#:~:text=Il%20y%20a%204%20postures,c'est%20notre%20solution.>

Pawin Rémy. « Développer le bien-être es élèves grâce au flow : de la théorie à la pratique », mise en ligne sur le site scientifique *Sciences et Bonheur*, publié le 18/09/2018.

URL : <https://sciences-et-bonheur.org/2018/09/18/developper-le-bien-etre-des-eleves-grace-au-flow-de-la-theorie-a-la-pratique-pedagogique-remy-pawin/>

VA. « Qu'entend-on par handicap social », *Volontaire pour les personnes avec autisme*.

URL : <https://www.autisme.fr/qu-entend-on-par-handicap-social.html>

Annexes

Entretien avec Elena

Quel est ton parcours professionnel ?

Moi, j'ai fait quoi ? J'ai fait Vanves, Boulogne, L. et là je suis à la G-C, j'ai fait tout le 92, chaque année j'ai changé, l'ULIS n'était pas un choix, on me l'a imposé, en provisoire ... un an. Là je suis en définitif à la Garenne en CE2.

Tu n'es plus en ULIS ?

Non, je ne suis plus en ULIS. Mais je pense qu'un jour j'y retournerai.

Ça t'a plu ?

Ouais je m'attendais pas du tout à ça. Et ... on m'avait dit beaucoup de choses. Toutes les ULIS sont très différentes. Je me suis retrouvée très chanceuse parce que L. c'est une ville, une commune qui a des sous, que ses élèves sont super super agréables. L'année dernière, j'avais six loulous de six à douze ans

Alors attends je reprends dans l'ordre, du coup tu as eu ton master dans les Yvelines ?

J'ai eu mon master ici (dans l'Eure-et-Loir) et le concours en académie de Versailles. Donc j'ai fait un an PES CE1/CE2, j'étais à Vanves, après j'étais TRS, donc tu es remplaçante, j'ai adoré, c'était génial mais en tant que TRS j'ai jamais eu ni de SEGPA, ni d'ULIS, ni d'IME. J'ai fait que maternelles, primaires, maternelles, primaires et des très longs remplacements, c'était génial, ça m'a beaucoup plu, je voulais rester TRS à Boulogne et bah on m'a mis à L. en ULIS. Et donc, très grande chance, c'est que L., c'est la seule commune du 92 où tu as une ATSEM avec toi tous les jours, du matin jusqu'au soir, elle est avec toi. Il y a que L. qu'à ça, donc ça fait, je sais pas, trois, quatre dispositifs ULIS. Donc on m'a beaucoup enviée. Je suis toujours en contact avec elle, une femme extraordinaire, vraiment, ça fait seize ans qu'elle fait ça. Elle a ouvert l'ULIS avec l'ancienne maîtresse et j'ai remplacé cette maîtresse puisqu'elle est partie en retraite. Donc, les enfants, elle les connaissait pour certains. Six loulous, un qui a été placé en cours d'année qui était autiste non-verbal, diagnostiqué depuis tout

petit, il comprend ce que tu lui dis, il comprend tout, et il commençait à faire du mimétisme avec moi et à répéter, à faire le perroquet et tout, donc les parents étaient ravis. Et ça faisait deux ans et demi qu'il attendait une place en IME et il l'a eu en cours de route avec moi. Donc il est parti. Et à la place, j'en ai eu un autre, donc ça faisait pas six mais sept enfants sur l'année et j'en ai gagné un autre, et ce petit chat, dix ans retardé ... très très grand retard mais alors, pas de traitement, aucun suivi, une situation familiale très compliquée, mais adorable franchement génial quoi, tu veux que des loulous comme ça, franchement top. Après ... les profils des enfants que j'avais ... aucun handicap physique hormis une, c'est de naissance en fait, la maman a consommé beaucoup d'alcool pendant la grossesse et donc la petite a été déformée de naissance est euh ... elle avait tout pour commencer dans la vie. Tous les autres c'est du retard, avec certains des traitements, d'autres ont jamais été diagnostiqués, il faut que tu saches que les parents ne sont pas tenus de te le dire, ils peuvent ne jamais te dire ce qu'ils ont. Ils peuvent ne jamais te donner le compte-rendu bilan psy et le machin le truc et ils sont pas obligés.

En début d'année, comment ça se passe au niveau de l'organisation ?

L'ancienne maîtresse a échangé avec moi par téléphone plusieurs fois, mais elle a omis de me dire des choses, elle m'a laissé aucun GEVASCO, elle m'a rien laissé du tout.

Qu'est ce que c'est un GEVASCO ?

GEVASCO, tu dois remplir un GEVASCO, tu verras c'est très long, un enfant qui a un dossier MDPH, comme les enfants qu'ils soient un ULIS, c'est obligatoire, tu dois remplir un GEVASCO, tu trouves ça sur internet, c'est hyper long et en fait c'est un énorme tableau avec qu'est-ce que l'enfant est capable de faire tout seul, avec toi, avec une aide humaine, est-ce qu'il sait s'habiller, se déshabiller, est-ce qu'il sait lire tout seul, est-ce qu'ils sait ... tu vois, les compétences, que ce soit se guider dans la rue ou en classe, est ce qu'il est propre, est-ce qu'il est autonome tout seul, dans le champ du handicap ou pas. Et qu'est-ce que tu as pu voir comme piste de ... qu'est-ce tu peux lui apporter, qu'est-ce qui a été fait et ce qui a été suivi, et qu'est-ce que je devais te dire d'autre, quels sont ses points d'appui, quels sont ses points de réussite, ses faiblesses et qu'est-ce que tu constates toi en début d'année. Et GEVASCO, il

t'accompagne en équipe éducative, on est tous autour de la table, tous les médecins qui peuvent être là, s'il est suivi en ortho, un psy, un je ne sais quoi, la directrice, toi, les parents l'histoire les parrains, la psychologue scolaire, l'infirmière scolaire, la référente MDPH. Tous ces gens-là peuvent être là et on prend des décisions. Et tu vois quand ils commencent à être un peu trop vieux, qu'est-ce qu'on choisit de dire aux parents, est-ce qu'il faut plutôt aller en SEGPA et on choisit ensemble et c'est là où tu peux prendre des décisions de « le petit, ça va pas du tout, il faut le mettre à mi-temps à l'école ». J'ai dû faire ça tu vois, un accord en équipe éducative : « c'est trop pour lui, on adapte ». Le petit doit prendre son traitement en partie à l'école, on décide aussi là qu'on peut le faire.

Tu les avais tout le temps avec toi ces petits ?

Si, j'avais les six tout le temps sauf le petit autiste non-verbal, l'année passée il était en maternelle, ça a été très compliqué et il venait que les matins. Et je crois que son papa, qui ne travaillait plus, restait une heure avec lui, tous les matins et après il partait. Mais il ne faisait jamais ses besoins à l'école, il mange jamais à la cantine, il mange rien. Et après, d'autres soucis avec ce petit garçon, qui ne sont pas de sa faute, gros souci d'hygiène ... c'est des trucs ... ça aussi on te le dit pas mais voilà ... ce petit garçon, il s'est endormi un vendredi sur mes jambes, je lisais c'est une histoire, il chouinait et tout ça, il ne voulait plus jouer et j'ai dit à ma mon ATSEM : « Laisse, il va venir », et je lui ai proposé, il s'est installé, et en fait j'ai une élève qui s'est retournée et qui m'a dit : « maîtresse, il dort ». J'ai dit au papa : « il était à mi-temps l'année dernière, vous, vous voulez vous libérer du temps et vous le mettez à temps plein, moi, je n'y vois aucun inconvénient. Par contre pour lui, c'est trop », parce que ce n'est pas « garderie » c'est pas ... je lui demande tous les jours quelque chose, quoi. Donc voilà, mais top top top, qu'est-ce que je dois dire d'autre ... Moi, l'ULIS, je ne m'attendais pas à ça, on m'a dit beaucoup de choses négatives avant d'y aller. Finalement entre l'aide humaine, la directrice que j'avais, j'avais tout son soutien et ça c'est hyper important, les parents ... j'ai dû faire ma place, pour me faire une place, je remplace une femme qui est partie à la retraite ça faisait quinze ans qu'elle était là, tout le monde la connaît, et on est tous différents, forcément, je n'ai pas les mêmes méthodes qu'elle et moi j'ai dû passer deux semaines et demi à observer et regarder comment les enfants se

comportaient qu'est ce que je pouvais faire. Je ne suis pas du tout sentie maîtresse sur l'année, un peu à la fin mais clairement t'es pas maitresse.

Comment tu caractérisés ...

Moi, je me suis sentie maman, assistante sociale, psy, un peu ... pas ATSEM, je vais pas dire animatrice-prof, mais pas prof comme on l'entend. Et de temps en temps je trouvais que je m'ennuyais un peu parce que en fait, découragée en début d'année puisque tu te dis, j'ai beau faire plein de choses, manipuler, et bien m'entendre avec eux, passer par bien plein de chemin, en fait ça ne rentrera pas pour certains, il faut accepter que ça ne fera rien. Du coup voilà, un peu déçue. Je m'attendais pas du tout à ça, ça s'est extrêmement bien passé sauf que en fin d'année, j'ai demandé à changer. Je pense que j'y retournerai parce que ça m'a plu et la relation qu'on a avec les enfants est très particulière. Je me suis énormément attachée à eux, c'était une déchirure en fin d'année et de quitter, ils voulaient pas que je parte, voilà. Mais, très belle expérience, incroyable. J'ai beaucoup appris sur le métier et tu te remets vraiment en question et les enfants différents que tu as ... moi ça m'a toujours bottée depuis que j'ai commencé, c'est cela, les défis de l'année, le petit garçon en CE1/CE2 qui doit travailler debout, pour moi ça ne pose aucun problème, au contraire on va trouver des solutions et voilà. Dans cette ULIS-là spécifiquement, les enfants étaient adorables, mais en fait, tu es arrivée à un stade où tu ne peux pas les aider plus que ton boulot, tu peux pas aller plus loin. J'ai été très bouleversée parce que les enfants te confient beaucoup de choses, c'est la misère sociale, faut le dire. Il y a le champ du handicap, ce que j'accepte complètement et moi, il y a aucun problème avec ça, mais tout ce qui est paramètres familiaux et détresse sociale, tu peux rien faire. En fait, j'ai passé le plus clair de mon temps au téléphone avec les assistantes sociales, les éducateurs etc, les centres éducatifs, les machins, les trucs parce qu'ils ont besoin d'infos. Et en l'occurrence, une des gamines s'est confiée à moi, et en fait ils avaient besoin d'infos parce que la petite et sa sœur étaient briefées avant d'aller dans certains centres, pour ne pas raconter les choses, et moi elle me disait. Donc ne pas pouvoir agir ... la petite en question, elle m'a confié des choses le deuxième jour d'école, j'ai du garder mon sang-froid, elle avait pas à me confier tout ça, toi en tant que maîtresse normalement, t'es pas psy, donc te dire des choses comme ça ... c'est chouette parce qu'elle m'a fait confiance, j'ai pu agir etc et je ne sais pas si ça a porté ses fruits mais pour cette petite

filles, elle a été victime d'inceste petite, elle m'a tout balancé et en fait elle vit à deux rues de chez son père. Et la maman, elle est pas du tout suffisamment stable pour que au tribunal ça avance etc. Donc cette petite elle l'a croisé sur l'année son père et puis toi tu la récupères en classe, quoi. Voilà mais très compliqué, très très compliqué, et tu fais un bout de chemin avec elle mais faut accepter ... et moi avec mon tempérament, ça a été un peu compliqué à accepter que tu peux pas aller au-delà de ce que tu dois faire. Il y a un moment ça dépasse tes compétences de prof et c'est plus de ton ressort, tu peux pas la ramener chez toi, donc voilà. Et ça, ça m'a bouffé toute l'année, mais vraiment parce que même si tu te fais une carapace, même si ce n'est pas ma première année, tu débutes, tu t'attaches. T'as des parents qui sont dans un déni complet, j'ai une maman je l'ai vue toute l'année un rendez-vous elle m'a attrapé devant l'école et tout ça et j'étais toujours là à la recevoir, son petit, il a un bilan, un psy qui fait vingt pages qui est écrit noir sur blanc ce qu'il a, il a une maladie héréditaire qui vient de sa maman, et ça se trouve il est au bout de ses capacités pour toute sa vie, là il est au max, c'est un gamin hyper attachant et hyper chouette voilà, c'est une maladie, elle porte un nom incroyable, ça touche les os, les dents et le cerveau, c'est un truc de X-MEN là, et ce petit garçon, il est super chou et en fait, les parents étaient dans le déni jusqu'à temps qu'il rentre en CM2, ils ne l'ont pas mis en ULIS . Donc moi, je l'ai eu en ULIS pour son CM2, sauf qu'il a un niveau CP. Donc en fait, ça a été très compliqué pour les profs qui l'ont eu dans des classes standard, on va dire ça comme ça parce qu'il a toujours fait du CP. Et moi, la mère est venue me voir en rendez-vous en me disant : « c'est génial, il travaille super bien, c'est trop cool il va passer en sixième classique », et je lui ai dit : « Mais madame, non, il fait du CP. » Oui, il a plaisir à venir à l'école c'est super, et c'est ça la première de tes missions en ULIS, c'est que les gamins, ils ont envie de venir. Mais voilà il y a des infos il y a tellement de ... ce petit garçon, tu vois, la mère était dans le déni toute l'année, on lui a dit qu'il fallait demander ... pourquoi pas en IME, même s'il est un petit peu trop vieux, pour avoir la chance d'avoir une place. Les IME sont déjà plein à craquer ... et cette maman ... bah du coup le petit est passé en SEGPA au collège, je sais qu'il va dans le mur, je sais qu'il va se faire manger par les autres, je sais que ça va être une année très compliquée, j'ai aucune nouvelle d'eux mais je pense qu'à mon avis c'est compliqué. La mère m'a dit en fin d'année : « Alors, du coup il va pas en IME ? ». Je lui ai dit : « Mais madame, vous avez pas fait les démarches ». Et en fait c'est ça, c'est

le déni, je vais dire le mot, faut assister beaucoup la misère sociale, tu peux rien faire. Il passe un an avec toi, mais tu les rends à la maison et tu sais pas comment ça se passe à la maison et ça te regarde pas d'un certain côté.

Tu as une approche différente avec les élèves ULIS ?

Tu as une approche des enfants qui est complètement différente et c'est ça qui me manque aujourd'hui. C'est que là j'ai trente élèves, quand ils sont à six, tu es tout le temps avec eux. Nous, on allait à la piscine, L. encore une fois, à la piscine toute l'année, une fois par semaine. Et à chaque fois à chaque période on change de ... un coup on y va avec toi, et tu as des CM2, un coup, on y va, aux vacances d'après, on va avec des CP, avec une autre maitresse, super chouette. On décollait de l'école et je leur disais : « Toi et toi aujourd'hui c'est vous qui nous montrez le chemin parce que moi, je ne sais plus y aller ». Voilà, et c'est tout le temps ça et c'était pour moi, c'est les premiers objectifs en plus de savoir lire, écrire, compter etc et faire le mieux qu'on peut c'est tout ce qui va les aider dans leur vie quotidienne, et ce que les parents ne font pas forcément, parce qu'ils sont dans le déni, parce qu'ils les surcouvent parce que ...

Tu as l'impression de te battre avec les parents ?

Ouais, dans cette ULIS-là, ouais. C'est un peu à contre cœur que je suis partie, c'était de ma santé mentale.

Tu organisais comment tes journées au niveau des apprentissages ?

Maths et français toujours le matin puisqu'on est plutôt en mode « jeu » l'après-midi parce que c'est le matin où ils sont les plus attentifs aux matières comme ça, très importantes. J'avais quatre enfants qui étaient plutôt niveau CP, je leur avais trouvé des fichiers de CP et on suivait et ont joué avec, j'avais plein de jeux dans ma classe, plein de jeux où ils pouvaient touchés et comptés. Pareil, j'avais un énorme TNI, c'est les tableaux interactifs et ça ils adoraient parce qu'ils sont son gaga d'écran et ça, ça marche super bien. Donc bah, mettre le nombre de petits champignons, le nombre de je sais pas quoi ça, ça marchait trop bien et ils comprenaient mieux en manipulant, en touchant le truc, en mettant les champignons dans les bonnes cases machin. Maths, français, après on lisait, je faisais des lectures suivies avec des méthodes de CP hein. Je donnais de la lecture à la maison. J'avais l'ATSEM et l'AESH chez moi, donc ça

faisait trois adultes pour six enfants, c'était quand même super chouette. Donc je faisais les groupes et ça a tourné en fonction de ce que je voulais voir. Je leur ai fait passer les évaluations nationales de CP et ça, ça te ça te guide vachement sur qu'est-ce que tu dois bosser, il y en a plein qui confondent les lettres, il y en a qui n'entendent pas les bons sons, et ça m'a permis d'accès pour les apprentissages derrière, parce que très souvent à quelques choses près, ils confondent les mêmes trucs. Après, plein de dessins, plein de manipulation, le « b » du « bidon », de la femme enceinte, plein d'astuces comme ça. J'ai changé beaucoup beaucoup d'activités, vingt minutes et on change. C'est en maternelle, ça décroche et je faisais des activités ... c'était vraiment la maternelle, le théâtre, on se mettait debout, on se mettait assis, on allait au coin regroupement, on allait dehors. En plein milieu de journée, tu vois qu'ils décrochent : « allez on fait cinq minutes de gym », on se mettait tous debout, de la musique l'après-midi ça pouvait être ... tu vois, ils se rendaient pas compte forcément, par exemple tu vois de la taille des animaux, il y en a un qui m'a dit : « moi, je vais avoir des lions à la maison ». Eh ben on a montré un reportage sur les animaux de la savane, c'est super chouette et je faisais pause, en même temps on expliquait : « Alors là, c'est quoi ? Des girafes ? ». Et plein de vocabulaire, tout le temps du vocabulaire parce qu'ils ont le moral ou pas, mais vraiment quoi, et très curieux, très impliqués donc raconter le matin ce qu'on avait fait du week-end, tu vois s'ils arrivent à faire des phrases complexes, beaucoup de langage oral pour les faire parler . Je faisais le temps d'accueil « Qu'est-ce que t'as fait ce week-end ? Comment ça va ? Quoi de neuf ? ». Après, je disais aux adultes avec qui je travaille ce qu'on fait, toi t'es avec machin et truc moi je prends truc et machin, on fait ça. Du français, des maths, ça pouvait être compter des jetons, des problèmes, des résolutions de problèmes, pour nous hyper simple mais pour eux ... waw. Et leur montrer ce que tu dis, faire des phrases très courtes, une consigne à la fois : « Vous êtes trois, chacun doit avoir un vélo mais j'en ai qu'un », j'avais des post-it avec moi, tout le temps, je dessinais le vélo : « Toi t'as lui, et maintenant comment on fait ? » et ça, ça marche. Alors que le problème sur le cahier machin c'est mort. Ils ont beaucoup tous progressé vraiment, top, top, top. Faire des jeux, tu vois, ça, ça a été toute l'année. J'ai joué au « Mistigri » toute l'année, aux « Dames » toute l'année, pas apprendre à tricher, apprendre à perdre, apprendre la frustration parce que tu vas perdre trois fois, c'est comme ça, intégrer les règles du jeu et les réexpliquer aux copains. Moi, au bout d'un moment je sortais de la table et je

disais : « Tu réexpliques, moi je ne sais plus, ça fait longtemps qu'on n'a pas joué », et ça, et pour l'ambiance classe top, et c'était un peu la récompense : « Bon allez, vous avez été super aujourd'hui, on va faire un « Mistigri » ». Et des projets avec les autres classes. L'inclusion est un très gros problème, énorme, je me suis battue toute l'année, il y a des profs qui te disent « oui » parce que ça les concerne de près ou de loin ou parce que tout simplement ils sont au courant de ce qu'on doit faire et ils le font. Moi, j'ai envoyé par exemple les enfants dans leur niveau, pas leurs niveaux d'âge puisque les textes veulent que l'enfant qui devrait être en CM2, doit faire de l'anglais en CM2 sauf qu'ils ont pas forcément le niveau, donc j'ai un petit peu fait comme ça. Ils allaient tous en anglais en inclusion sauf le petit autiste non-verbal, avec un niveau qui leur correspond, il y avait une intervenante en anglais donc ils partaient par chez toi en CM1, ils font leur séance d'anglais, ils reviennent. J'étais en train de tendre vers le plus d'inclusion possible, non pas pour m'en débarrasser, mais parce que normalement le dispositif ULIS est un dispositif, c'est pas encore acté partout et faut se battre encore avec ce truc là parce que les collègues ne sont pas forcément au courant des circulaires là-dessus, tout ça. Le dispositif ULIS, il y en a pas dans toutes les écoles, donc beaucoup ne sont pas au courant de comment ça marche. Normalement, le dispositif ULIS, tu ne fais pas l'appel dans ta classe et moi je faisais l'appel. Je les avais tout le temps. Après, j'ai fait plein de test sur l'année parce que j'ai poussé avec mes formatrices qui sont venus me voir : « Moi j'aimerais qu'ils testent et tout ça » Donc, en anglais, en sport ils partaient quand c'était possible parce que moi j'avais piscine toute l'année, et j'ai fait poney pendant trois mois, donc tous les lundis aprèm, de septembre à décembre, on faisait poney. Je partais en car et j'allais au haras donc si toi t'as ta séance de sport à ce moment-là, le petit peut pas faire et poney et sport avec toi. Et du coup, j'adaptais au mieux et très souvent ça collait pas, nos plannings ne collaient pas. Et derrière, à la fin de l'année, je me suis rendue compte que l'intervenante de sport ne supportait pas les ULIS, je me suis un peu fâchée avec elle, donc j'ai aussi compris pourquoi les plannings ne s'accordaient jamais parce qu'elle en voulait pas, mais je me suis fâchée et j'en ai parlé en fin d'année à l'inspection.

Comment était ton climat scolaire en ULIS durant toute l'année ? Tu as eu des évolutions ?

Parfois compliqué mais j'ai toujours eu l'autorité suffisante pour ... tu vois la petite fille, reine de la frustration mais le soir ou le lendemain j'avais : « Désolée maitresse, je me suis emportée, j'ai réfléchi », et j'ai dû parfois me mettre en colère c'est sûr, mais très cool, c'est-à-dire que même là cette année avec les miens, et je ne suis pas copine avec, pas du tout, mais je fais en sorte que déjà se soit bonne ambiance, qu'on s'entende, parce que je pense que c'est la clé de tout, qu'on s'entende et que voilà dans la vie tu pourras pas aimer tout le monde mais tu es pas obligé de lui cracher dessus. Donc on se dit bonjour : « t'apprécies pas truc, bah c'est pas grave mais tu vois, on va être toute l'année avec lui donc il va bien falloir à un moment ou un autre d'essayer de jouer avec lui, peut-être que ça peut être super ». Bonne ambiance, je rigole beaucoup avec eux.

Tu es dans la communication quand il y a un problème ?

Ah oui on règle le truc tout de suite, on explique, on s'excuse et puis voilà, leur transmettre les valeurs de la vie. Dans la communication à fond, je suis très à l'écoute de mes élèves, c'est-à-dire que voilà, ça y est on approche des vacances de Noël, on est on est cuit, on n'en peut plus. Ok bah, il fait beau, il y a un petit rayon de soleil, on va faire du sport, ça va faire du bien, on va faire un grand jeu, ça va être super. C'est bénéfique pour toi aussi parce qu'on est tous crevés, ça sert à rien. J'aime pas du tout les sanctions. Je trouve ça très franchement ridicule, les priver de récré, j'ai jamais été ... déjà t'as pas le droit, tu peux leur prendre cinq minutes ou je ne sais quoi je n'ai jamais été pour. Faut bien se mettre à leur place et ... c'est pareil, les devoirs, je fais rire les parents chaque année, j'en donne très peu, voir pas du tout : « Pendant les vacances, vous lisez ce que vous voulez » et là je donne la même chose à mes CE2. Ils relisent les leçons, ils revoient les deux chansons qu'on doit apprendre parce qu'à la fin de l'année il y a spectacle, c'est tout. Ils disent ce qu'ils me lisent et ils s'amuse, ils dorment, ils vont chez papi-mamie, ils font leurs vacances. Ils sont six heures par jour devant toi, en train de faire la danse du ventre, ils apprennent des milliards de choses, tu leur demandes de bien se tenir, d'être assis, de parler quand il faut parler, de se taire quand il faut se taire, c'est des enfants. Et leur coller une heure de devoirs le soir, à part s'engueuler avec les parents et finir en larmes ; et que tu as un mot des

parents « oui alors elle a pas pu finir ses devoirs parce qu'elle était trop fatiguée ». S'ils suivent en classe, pour moi, c'est gagné.

En ULIS, tu as mis des dispositifs en place pour les conflits ? Est-ce que c'est plutôt lié à leur handicap, leurs émotions ...

C'est plutôt lié à leur personnalité. J'ai eu des conflits avec ce petit garçon tunisien parce qu'il était dans un mal-être terrible, c'est-à-dire qu'il n'a pas compris pourquoi est-ce qu'il allait à L. avec un chauffeur de taxi privé alors que lorsqu'il habitait dans son ancien chez lui, en fait, la réponse est toute simple, son frère était déjà dans une classe ULIS donc on pouvait pas mettre la fratrie, donc c'est lui qui est plus jeune qui a dû partir loin. Donc il se levait à des heures pas possibles beaucoup plus tôt que tout le monde, le chauffeur s'il passe pas bah tu vas pas en cours. Il en a voulu à la terre entière d'aller à l'école si loin et ne pas être avec son frère, c'est tout. Et ce petit garçon bah du coup dans la cour, il comprenait pas et en fait il claquait tout le monde, voilà, ils mettaient des pêches à tout le monde parce qu'il se sentait pas bien, c'est pas ici ses copains. Quand tu réfléchis deux secondes, tu comprends très bien que le petit peut pas être bien.

Quand il y a des conflits, c'est peut-être liés à leur frustration, à leur colère ?

C'était ça et on a fait un gros travail là-dessus, les sentiments, qu'est-ce que la colère, qu'est-ce que tu ressens, la colère, la tristesse, la joie, toutes les émotions, on avait fait une énorme affiche avec plein de petits smileys. Moi, je leur ai toujours dit qu'on discutait, on répondait pas avec les coups, on allait chercher un adulte et il le faisait. Il y a tout le truc des messages clairs dans la cour, moi en ULIS, non.

Qu'est-ce que c'est le message clair ?

Deux enfants se disputent, tu peux aller chercher, soit un espèce d'arbitre, soit l'un des deux dit : « ok, on fait un message clair ». Et en gros, t'as l'un des deux qui va dire : « ah ben ouais, moi ça m'a pas plu que tu me dises ça, j'aimerais que tu fasses un dessin pour te pardonner », « ah d'accord, j'accepte tes excuses ». Un message clair c'est le truc rêvé qu'on te racontera à la fac. Moi, ça n'a jamais marché, venir chercher un adulte oui, on en parle. Après ... climat, bon climat hein, moi, ils s'attrapaient tous, j'ai dû les séparer parce que ça rigolait trop en classe. Après, je changeais beaucoup ma disposition de classe, les groupes de niveaux ensemble, après on se faisait un

énorme « U » après je vais coller décoller tout le temps les tables, surtout pour les jeux : « Allez, tout le monde debout, on colle », ils le faisaient avec moi. Bonne, bonne ambiance, très cool : « Bon aujourd'hui, il fait beau, eh ben on va faire un super grand jeu dans la cour, on fait deux équipes un peu comme un béret, le premier qui prend le béret, il vient me voir et doit lire la syllabe ». Je mélangeais forcément tout pour les captiver et c'est ça qui est hyper prenant aussi, c'est qu'il faut trouver les bonnes idées, tu passes de belle journée, je dormais très très vite, je t'assure que tu dors très très bien la nuit. Même si tu en a que six, c'est beaucoup de boulot, tu adaptes tout. Tu cherches à comprendre pourquoi le petit n'a pas compris, tu essayes de trouver une autre façon de lui expliquer et c'est ça le plus chaud de l'ULIS, c'est trouver comment leur faire comprendre et qu'ils assimilent vraiment ce que tu leur as dit. Tu vois à la fin de l'année, j'en avais encore trois qui savaient pas quel jour, quel mois, quelle année ont été. Par contre, il a super bien compris que l'école, elle était à telle adresse.

Ça ne frustrait pas tes élèves de voir des écarts de niveau parfois ?

Si : « Maitresse, qui est arrivé le premier ? ». Je dis : « Nan, il y pas de premier, il y pas de dernier dans votre niveau. Par contre, il fallait un peu les secouer sur l'année par la blague, un peu d'humour détourné en fait. Et les rituels et les rassurer, je pense que c'est ça ... ah bha le lundi, si tu faisais pas le « quoi de neuf », ils disaient : « ah bah maîtresse, tu as oublié ». Et c'est quand même des enfants qui remarquent plein de choses, qui ont besoin d'être dans un cadre hyper rassurant, hyper cool. Moi je faisais vraiment pas le dragon quoi, il savait quand j'étais en colère, on en faisait un peu des caisses avec mon ATSEM : « il y a le dragon qui va arriver, faites attention », ils aient peur, ils en avaient peur, vraiment. Après voilà, j'en ai sorti de ma classe, j'en ai récupéré d'autres. J'ai fait plein de projets avec mon amie en CP et c'est vraiment trop trop bien, ils étaient vraiment inclus dans cette classe-là et vraiment considérés. La classe découverte leur a fait vraiment beaucoup de bien, le poney, on a réussi à gagner beaucoup, beaucoup de choses sur leur respect des autres parce que faut tout d'abord prendre soin du cheval avant de monter dessus et puis il y a tout ce qu'il y a autour de l'équithérapie et tout ça, j'y crois et je pense que cela fait vraiment beaucoup de bien, c'est une chance de faire poney, c'est vraiment génial. Je pense qu'un jour j'y retournerai dans ces conditions-là. Après, je t'ai pas dit, quand on allait au poney, un très bon comparatif quand on partait au poney, on récupérait l'ULIS d'une autre école

et j'ai rendu jaloux à en mourir la maîtresse qui avait le CAPEI et le directeur d'école qui les accompagnait en poney parce que c'est tellement compliqué et tellement difficile, que bien que trois AESH soient présent, plus une ATSEM, plus la maîtresse, plus le directeur, c'était très compliqué, un poil plus d'élèves que moi, je crois qu'elle en avait huit, neuf, un truc comme ça mais des cas très très compliqués, handicapés très lourd. Il y en avait une qui était en fauteuil roulant, j'ai plus la maladie qu'elle avait la petite Rose mais elle était hyper chou, hyper bien dans l'eau mais il fallait la porter, elle fait soixante kilos, faut l'essuyer parce qu'elle bave. Elle ne parle pas du tout. Et les parents super hein, ils adaptaient le temps à l'école et tout ça mais ben très honnêtement sa place n'est pas en ULIS à cette petite fille. La maîtresse savait quand elle était heureuse parce qu'elle avait une expression de visage, elle connaissait parfaitement Rose et s'était vu avec la maman parce qu'elle était malgré tout facile à vivre mais pour la balader c'est un peu compliqué, la mettre dans l'eau fallait la porter, il y a plein de paramètres qui faisaient beaucoup de contraintes, et en même temps tellement plaisir pour la petite, que tu le fais quoi mais sa place, elle était pas là. Elle avait vraiment des enfants qui fuguait, qui se roulaient par terre, qui mangeaient le sable. J'en ai arrêté un, une fois parce qu'il est parti, je l'ai chopé au vol, mais il fallait lui courir après tous les jours. Et le directeur en me voyant arriver, donc je suis plus dans quel sens ça se passait mais je crois qu'à l'aller, c'était eux qui étaient récupérés les premiers, donc on nous récupérait en deuxième. Et au retour, on était déposé les premiers et donc, moi le directeur d'école, il me voit débarquer avec mes loulous au garde-à-vous, super mignons, qui bronchent pas, qui disent rien, qui s'attachent dans le car et tout. Et en fait, il a appelé l'inspection en disant : « Je ne comprends pas pourquoi Elena, elle a que des biens, il faudrait équilibrer les ULIS ».

Vous avez fait des projets ?

J'ai travaillé avec des adultes, travaillé avec des collègues, monté des projets avec des collègues, ça c'est hyper motivant. T'inventes des trucs, et les enfants s'entraident, les CP ont été extraordinaires avec les ULIS. On a travaillé sur les contes, donc on leur a lu *Les trois petits cochons*, *le petit chaperon rouge* et *La chèvre et les sept chevreaux*, et tout, et tout plein de dérivés dessus. Des histoires avec des loups qui sont super mignons, des dérivés où le chaperon rouge qui finit par devenir copine avec le loup et tout ça, et à la fin ils ont écrit leur propre conte à eux, donc trois versions. Et

on leur a fait un super petit bouquin relié, tu vois, un super chouette avec leurs illustrations et tout. On leur a fait vraiment un truc fait maison. On devait prendre un éditeur, ça a été trop juste mais on avait des contacts tout. C'était génial, et les CP ont été super, on a créé les histoires ensemble c'était trop trop bien, ils ont appris plein de choses, ils t'en reparlent plus tard. J'adore tous ces contes-là dérivés. Et t'as plein d'auteurs qui sont spécialistes de ça, c'est génial. Et les enfants étaient demandeurs : « Maîtresse, est ce que tu peux nous relire ». Leur lire beaucoup d'histoires comme en maternelle, des chansons pour la mémorisation, essayer de leur faire des bébés poésies et je leur faisais beaucoup de jeux de doigts comme en maternelle, ça, ça marche et ils s'en souviennent. Il faut avoir une directrice ou un directeur avec qui ça colle quoi, parce que sans elle je n'aurais pas pu faire tout ça. J'avais plein de soutiens, j'ai fait plein de rendez-vous avec elle, elle m'a soutenue. En équipe éducative, pareil, je me suis retrouvée avec une référente de la MDPH qui ne connaît pas tes élèves, qui en suit je ne sais pas combien dans l'académie parce que encore une fois ils sont pas assez et donc très souvent en réunion ... c'était une femme très gentille avec qui je m'entendais très bien sauf que très souvent en réunion, je la reprenais avec la psychologue scolaire parce qu'elle confondait les enfants devant les parents. Et elle prenait des décisions, elle optait pour des choses toute seule sur lesquelles tu es pas du tout d'accord. Moi, le petit garçon, les parents n'étaient pas chauds pour qu'il aille en IME et tout. Puis elle, elle sait que les IME sont pleins et que le petit il a déjà douze ans et que c'est cuit, eh bah elle va dire que la SEGPA c'est très bien, et là bah non. Et moi, il y a des réunions où vraiment j'ai rôlé, mais vraiment comme il faut. Et la psychologue scolaire m'a dit : « j'ai beaucoup parlé de toi à l'inspection parce que tu dis les choses ». J'ai été très félicitée et ça, ça fait du bien aussi, très félicitée parce que t'as pas ce retour avec les parents. Mais tout le ... tous les autres partenaires : la directrice, la psychologue scolaire, l'inspection, les formatrices, bravo pour ce que vous faites c'est super et tout ça mais il faut être capable de dire les choses, vraiment. Tu vois, moi, j'ai fait toutes mes équipes éducatives de l'année dans l'autre école où je suis passée pour la maitresse qui avait les enfants trop mignons, dans cette école, les équipes éducatives n'ont pas été réalisées sur l'année, c'est obligatoire. Faire un GEVASCO, moi, j'ai demandé à ma directrice où était le GEVASCO de l'ancienne maîtresse, ah ben ils les avaient pas. Là, la petite miss qui est partie au collège. Le collège a déjà appelé en début d'année l'école, en disant : « est-ce que la petite ... que

pensez-vous ? Est ce qu'on peut parler à la maîtresse ? ». Et j'ai dit à mon ATSEM de donner mon numéro si il rappelle, c'est mon ATSEM qui a répondu et ça y est ils ont déjà des soucis entre guillemets avec elle et voilà. Et surtout, j'ai dit à mon ATSEM que s'il rappelle, qu'elle pense bien dire ça, ça et ça. Elle doit être frustrée, dans la cour ça doit partir, si elle perd au foot c'est la comédie, elle va se planquer je sais pas. Le collègue, c'est pas son terrain de jeu. Elle vient d'arriver là-bas et elle va déjà avoir une réputation qui lui colle au front et voilà, c'est pas terrible.

Dans ta classe il n'y avait pas trop de problème de frustration ? Tu pouvais gérer ? Adapter ?

Ouais, ça, il faut tout le temps adapter de toute façon c'est au jour le jour. Un coup, ils perdent à un jeu, ça passe super bien, le lendemain c'est la fin du monde. Chaque journée est vraiment unique et la frustration, oui, il y en a certains c'est compliqué, il y en a d'autres ils s'en foutent. Mais aussi parce qu'à la maison, ils gagnent tout le temps, parce que ils sont tous seuls parce que on leur a jamais appris. Moi, j'ai des élèves qui n'ont jamais fait un puzzle et c'est ça aussi qui ... c'est que vraiment, ils ont un niveau qui est déjà pas très ... enfin, c'est compliqué mais en plus on les intéresse pas à grand-chose, quoi.

Quand tu as des élèves où c'est la fin du monde parce qu'ils ont perdu, comment ça se passe au niveau du climat de classe ? Ça influence sur le groupe classe ? Sur toi ?

Oui et puis oui, toi si t'es fatiguée forcément. Tu vas être moins patiente, moi il le savait, ils voient tous les enfants et ils savent très bien, on bosse avec des petits humains donc euh ...c'est arrivé plein de fois que ... des histoires de foot c'est dans toutes les écoles, ULIS ou pas ULIS. On explique, cette petite fille, elle a été parfois violente avec des copains, elle a cassé ses lunettes, elle a griffé je sais pas qui, j'explique. Forcément ils savent que je suis en colère ils savent qu'elle a fait une grosse bêtise, tu remontes en classe c'est ... tu vois ... je vais en avoir une, qui ne fait pas partie de l'histoire, qui va te tenir la main ...ah oui, ils avaient aucun problème pour marcher. On descendait, on été au premier étage, on descendait, ils me prenaient la main, on remontait, ils me tenaient la main, ils marchent comme toi et moi. Ils étaient très dans le « j'ai besoin d'être rassuré », c'est rigolo mais quand j'étais en colère pour un truc

comme ça, il était forcément au courant de ce qui se passait dans la cour. On remontait, et parfois c'était certains autres enfants qui étaient pas dans l'histoire qui apportaient le truc ou moi je disais : « Bon alors on va on va s'expliquer là parce que ça va pas du tout. Qu'est-ce qu'il s'est passé ? Pourquoi est-ce que t'es allé taper machin dans la cour ? Qu'est-ce qui se passe ? Tu sais très bien qu'il faut que tu contrôles tes émotions, que après c'est pas chouette parce qu'on passe pas une bonne journée et toi non plus. Et à la prochaine récré, il voudra pas jouer avec toi », voilà on explique tout, on déroule tout, et tu vas prendre les versions des uns des autres et on va réexpliquer. Et ça, nous ça marchait plutôt bien et puis leur expliquer le pourquoi vouloir faire ça. Moi je leur ai très souvent donné l'exemple ... c'est à mourir de rire et tu repars en rigolant, ça marche bien : « bon ben moi je suis pas d'accord avec Véro, mon ATSEM, je lui mets une claque. Vous vous rendez compte si je suis pas d'accord avec la directrice, je lui mets un coup de pied, c'est compliqué après hein », ça, ça les fait beaucoup rire, c'est vraiment génial. Et là, j'ai des copines qu'on eu leur mouvement l'année dernière j'ai une copine qui est T1, donc elle a été PES, là elle est titulaire première année, elle m'a appelé : « Elena, j'ai une ULIS à Garches à la rentrée, je sais pas comment faut faire. ». Je leur ai donné deux trois billes mais chaque ULIS est très différente. Je peux donner des conseils avec moi, mon expérience, mais je n'ai pas la science absolue, la science infuse et je ne sais pas tout. Tu apprends de chaque enfant, de chaque profil ULIS. Là ils ont récupéré des nouveaux, mon ATSEM m'a dit : « Ben t'es vraiment passé au bon moment parce que tu en as deux là, c'est « petit ours brun a un zizi » » et c'est ça pendant toute la journée, et je ne sais pas si j'aurais supporté ça très honnêtement, j'ai été chanceuse quelque part, très chanceuse d'avoir un soutien quand ... je sais pas moi ... quand ... c'était vraiment super chouette parce que ... c'est pas que tu peux te reposer ... mais tu sais que t'es soutenu. Et un moment quand la petite, elle y arrive toujours pas, et ne comprend toujours pas que « 2+1, ça fait 3 », eh ben tu vois, on se regarde avec mon ATSEM, on avait une super confiance, on travaillait trop bien ensemble et on se regardait, et elle me faisait « on échange ? ». Et là depuis la rentrée, elle m'appelle toutes les semaines, plusieurs fois par semaine. Et donc, elle me parle de la miss qu'est parti au collège et tout, elle fait tout un tour, elle est mamie, donc on parle de son petit garçon, son petit fils, machin, je connais ses filles, enfin bon bref, on déroule un peu tout puis à la fin, je lui dis « Bon Véro, tu m'as tout dit ? », elle me dit : « Bin, c'est-à-dire, je voulais te demander, tu reviens

quand ? ». Alors, je lui dis : « ben ça va être compliqué là ». Elle me dit : « Nan mais très honnêtement, très très sérieusement, blague à part, l'année prochaine tu demandes à revenir ? ». Je lui ai dit : « Je ne sais pas ». Elle me dit « parce que là, il me reste encore quelques années avant de partir en retraite, c'est mort hein ». C'est hyper touchant, j'étais hyper émue. Et d'un autre côté, j'ai dit : « Non mais Clémence, elle est super ». Elle me dit : « Oui, mais Clémence, c'est pas toi ». Et puis elle est très bien, elle est très très bien.

Elle s'est habituée à toi et à ta façon de faire.

En fait on se regardait, on se comprenait, quoi. Et on avait le ... voilà, même si on n'était pas d'accord sur tout parce qu'on ne peut jamais être d'accord sur tout, et que effectivement, je lui ai fait comprendre qu'elle avait des préférences pour certains et que d'autres, elle avait du mal, et qu'il fallait qu'elle change son fusil d'épaule et tout ça, malgré tout on a fait un travail super, on a réussi à obtenir beaucoup de choses, faire en sorte que les enfants soient bien. C'est pareil, la petite fille qui devait mettre les lunettes, tout le temps absente, plein de soucis d'alimentation, elle mange rien, elle fait un blocage depuis que son vrai père est parti de la maison. Et j'ai découvert un truc aussi l'année dernière, comme quoi il faut être très à l'écoute de ses élèves et être très attentif, moi j'avais un calepin de notes avec des onglets, les prénoms de chaque enfant et je notais des trucs, j'ai tout laissé à ma collègue. Et ça c'est ... même pour une classe de CM1, faut faire ça. Tu découvres plein de trucs, là cette petite fille, maman retrouve un copain, de collège lycée, elle vient au rendez-vous pour sa fille avec ce mec. C'est son chéri, je comprends que c'est son chéri, un ami proche je sais pas trop, elle vient au rendez-vous de rencontre pour sa fille, c'est apparemment pas le papa. Bon, il vient la chercher à l'école, elle lui saute dans les bras, c'est génial, il y a un espèce de cocon familial qui est né, elles, elles vivent avec la grand-mère. Est ce que le gars il dort à la maison, je m'en fou de tout ça mais la petite, elle est hyper attachée à ce mec, il est hyper investi, c'est avec lui qu'elle fait ses devoirs, très souvent, parce que la mère elle pète un câble, elle a un boulot donc des fois ça s'accorde pas, machin truc ok. Et un beau jour, la petite, elle est insupportable à l'école, mais vraiment, elle te fait des comédies. Dès le début de l'année, la directrice a dit : « Ah bah dit donc Lola, dès qu'elle arrive à l'école, grand sourire, bonjour madame, alors que c'était pas le cas l'année dernière ». Très joie de vivre, très machin, très :

« Maitresse, je t'aime beaucoup. Maitresse, vous m'avez manqué ce week-end », très dans l'affect. Et tu vois, c'est cette petite fille, je comprends du jour au lendemain, elle a été très différente, à la maison une catastrophe, la grand-mère qui me dit désespérée, presque en larmes : « Elle m'a vidé tous mes shampoings dans la baignoire, elle m'a mise la farine dans la cuisine par terre, le sucre ». Elle a huit ans, quoi. Moi, je la regarde, je lui dis : « Mais ça va pas, tu te rends compte de ce que tu fais ? J'espère qu'elle a ramassé ». « Ah non non non, j'ai tout nettoyé ». J'ai dit : « Bah déjà, ça passe par-là. C'est à elle de tout nettoyer ce qu'elle a fait ». Mais t'es pas l'éducation, t'es pas la maman. On t'écoute, tu grondes un peu la petite, machin, j'essaye de comprendre, je percute, on a que six, tu les connais par cœur, c'est bizarre, c'est bizarre. Puis elle passe son week-end, arrivé lundi : « Alors, t'as fait quoi de ton week-end ? », elle me raconte et tout puis je lui dis : « Au fait, Jean-Pierre, tu m'en parles plus ? ». Et puis là, elle me déroule tout, mais toutes les réponses, elles étaient là : « oui alors il s'est fâché avec maman et donc tu comprends, c'est des histoires de grands et c'est pas de ma faute mais moi il me manque ... » Et elle me déroule tout, elle me dit tout ce qu'elle pense. Et je lui dis « donc en fait t'es hyper en colère ? ». « Bah oui ». Et je lui dit : « c'est pour ça que ça va pas à la maison, et ici non plus ? ». Je la félicite, je lui dis que c'est super chouette, que maintenant on va comprendre les choses et tout et j'en parle à sa mère. Je dis : « Bah voilà, en fait, c'est vos histoires de grand mais en fait vous l'avez ... il faisait partie de son cercle familial. Et elle ne comprend pas ce qui se passe et elle sait juste que apparemment, soit disant, il avait une nouvelle compagne ou une nouvelle copine, elle a dit du mal de votre fille, vous avez tous coupé les ponts sauf que elle, elle est hyper attachée à lui et elle ne sait pas ce qui se passe. Et en fait, elle vous en fait baver parce qu'elle le voit plus. » J'ai dit « Vous faites ce que vous voulez mais vous l'appellez, il va lui parler. En fait, elle est hyper attachée à lui et vous lui avez servi, quoi. Il était là. Je vous dis pas de vous remettre avec lui. » Donc, on a parlé, et encore une fois, grande chance pour moi, ça passait bien avec elle, et la petite ça va mieux.

Et en classe, tu as mis quelque chose en place pour elle, pour qu'elle gère sa colère ?

Ouais, alors moi, ils avaient beaucoup de coins différents et pareil, t'es trop énervé, ça m'est arrivé de dire : « bon écoute, je te trouve un peu trop sur les nerfs là, t'as l'air

d'avoir un peu trop d'énergie, tu sais quoi, tu fais une longueur de couloirs, et tu reviens quand t'es calmé », ça, ça marche super bien. Moi, je n'avais pas la chaise du puni, ou des trucs comme ça, j'avais acheté un petit pouf pour mon petit, et un petit tapis super doux pour faire le coin regroupement avec les enfants du monde, un globe au milieu et tous les enfants du monde autour qui se tiennent la main. Un gamin qui y arrivait plus, c'était « est-ce ce que tu veux un peu prendre un livre, faire une petite pause, une petite pause, est-ce ce que t'as besoin de te mettre un peu à l'écart ? » T'as beaucoup de gens qui font installer un tipi dans leur classe, c'était un projet. J'avais des petits coins, j'avais des petits coins un peu apaisants, j'avais une bibliothèque, je disais « bah écoute, tu sais quoi, tu te détends un petit peu, là je pense que t'es un peu fatigué, un peu en colère, un peu je ne sais pas quoi, prends les petites voitures, tu prends un petit livre, le petit livre là que tu aimes bien, tu sais ». Ils avaient tous leurs petits trucs. J'avais eu des coloriages, les musiques, faire des petits rituels, moi, j'avais le silence tout le temps, six, t'es pénarde hein. Mais en terme de climat, elle avait ... ça m'est arrivé elle a super mal parlé à un maître : « ok et ben, tu prends tes responsabilités, tu vas monter avec un copain voir le maitre et tu vas aller t'excuser. ». Tu sais, il a fait son travail, il avait raison et voilà. Climat ... ah oui on a fait plein de projets aussi avec la directrice, on faisait chorale, et voilà, il y a une façon de se tenir, on descend d'une certaine façon et beaucoup dans le ... moduler ta voix, tes expressions : « (chuchote) Bon alors là, on est une toute petite souris, on va pas faire de bruit pour ne pas déranger les autres classes ». Et ça, ça marche, et tu verras, ils font pas de bruit. Je les faisais chanter tout le temps, et voilà, c'est génial, c'est passionnant comme truc mais encore plus avec les ULIS parce que tu dois faire ... ouais, tu as le petit qui arrive parce qu'il a passé un week-end pourri, t'as la petite qui raconte ce week-end qui a vécu des trucs géniaux et l'autre qui dit « Ah non, moi, je suis resté à la maison avec papa, j'ai fait les courses. ». « Eh bien c'est super, madame a passé du temps avec papa ». Et toujours essayer de voir le positif, jamais les enfoncer. Nous on s'applaudissait, tu vois, très souvent on s'applaudissait. Je leur avais fait un truc sur ma fenêtre, super chouette et pour le climat aussi je pense que ça a joué, en couleur, je leur ai fait faire une superbe frise du temps qui passe avec tous les mois, des photos, pas forcément de tout. J'avais des petits, j'avais fait des dessins avec eux pour les anniversaires, on avait dessiné des petits gâteaux : « Donc c'est l'anniversaire d'Eden ok. Alors Eden, elle est née au mois de novembre, ok trop

bien. Alors, on a passé l'anniversaire d'Eden ? ». « Bah oui ». « Donc on est forcément après novembre ». Et leur mettre des objectifs, tu vois : « Bon là on est tous fatigués, dans une semaine c'est les vacances de Noël, tu comprends, après on passe à la feuille jaune parce qu'on sera en janvier et donc il va rester tant de mois avant la fin de l'année et là vous allez être encore plus grand ». Il faut qu'ils s'entraident tout le temps, qu'ils se sentent bon. Ils arrivaient à se dire « Bravo machin », il fallait que ça marche. Beaucoup d'arts plastiques pour qu'ils se détendent : « Alors aujourd'hui on va dans la cour, on va parler de Jackson Pollock parce qu'il projette. On va faire du dreaping. Et là, tu peux tout mettre, la colère, t'es content, tu peux changer de couleur, tu fais ce que tu veux, c'est ton truc. » Et qu'ils fassent eux : « tu sais, je te fais confiance, t'es assez grande ». Et j'ai toujours fait ça, alors grande chance pour moi je n'avais pas de robinet dans ma classe, j'allais aux toilettes juste à côté donc si je passais ma tête, je voyais les toilettes. Moi, il y a jamais eu de « tu ne peux pas aller aux toilettes » avec les ULIS ou pas : « Ok je te fais confiance, par contre ça devient pas un jeu, si vous jouez dans les toilettes, vous revenez ». Ils te font confiance, tu leur fais confiance. Et voilà, l'équipe, l'équipe hyper importante, bien se sentir à l'école, si toi tu te sens bien à l'école, ils vont se sentir bien. Il y a des jours où tu seras fatiguée, t'es sortie hier soir, ça se voit, ils le savent, et moi j'ai toujours été honnête avec eux : « ok aujourd'hui, il y a deux dames qui viennent me voir, pour voir comment on travaille, comment je travaille vous êtes comme d'habitude ». Faut être franc, faut leur dire les choses, il ne faut pas les considérer comme des débiles. C'est pas parce qu'ils sont en ULIS ... il faut qu'ils sachent pourquoi ils sont en ULIS., j'en avais deux ils savaient pas pourquoi ils étaient en ULIS et je pense qu'ils doivent savoir. C'est pas parce qu'ils sont en ULIS, qu'ils ne peuvent pas faire ce qu'ils veulent plus tard, ils ont le droit d'avoir des rêves, il faut qu'ils comprennent que tout n'est pas fermé pour eux non plus et ils peuvent progresser, et se rendre compte de comment ils ont progressé et ça pour moi, pour ta classe, c'est génial. Et leur dire : « Mais tu te rends compte en début d'année ma cocotte où t'en étais là, mais c'est génial ». C'est pareil, tu vois sur leur attitude, je leur donnais de temps en temps quand je faisais mes courses là les images, les trucs disney et tout, c'est un peu vieille école avec mes images et les bons points mais ça marche super bien, ils sont hyper contents de leur petit trésor là. Et vraiment s'intéresser à eux, les écouter : « Ah ouais, et vous jouez à quoi, vous à votre âge maintenant ? Tu fais quoi à la maison ? Tu adores l'art plastique, tu en fais à la maison,

tu dessines ? Tu sais quoi, je vais te trouver une petite palette pour que tu le fasses à la maison ». Et s'intéresser à ce qu'ils font, c'est tout con mais ça marche avec ça.

Ils se sentent en confiance, et valorisés, ça change tout.

Tu arrives avec une nouvelle robe : « maîtresse, tu as changé de robe, elle est belle ». Ce petit garçon là, il m'a fait mourir de rire toute l'année, j'en ai eu des anecdotes avec eux, et des trucs mais je pleurais de rire en classe avec eux, mais vraiment, ils m'ont sorti des trucs. Vu que tu en as six, ils ont des interactions, pas forcément plus rapide que dans d'autres classes mais ils ont plus de temps pour parler et de temps de parole, c'est évident, et ça, ça me manque cette année parce que tu t'investis autrement et tu as une relation avec quelqu'un avec eux qui est différente. J'avais une robe léopard, imprimée léopard, je leur passe le truc sur la savane, ça tombait bien, j'étais assortie. Et ce petit garçon était convaincu que tonton allait lui ramener deux lions d'Afrique et qu'ils pourraient vivre dans son salon. Donc je vais expliquer la taille et tout ça. En fin d'année, je les ai emmenés à Vincennes pour voir la taille d'un lion pour de vrai, bon il a compris que le lion dans son canap', c'était un petit peu gros, mais tout en mode « je te juge pas, je ne me fous pas de toi, et je vais t'expliquer que le lion chez toi, c'est pas possible parce qu'il faut qu'il mange tant de viande par jour, il vit là où il fait chaud, il va pas vivre dans le L. dans un appartement, c'est un lion, c'est pas un chat ». Et donc on explique tout. Et puis la défense des animaux, la liberté, tu pars sur plein de trucs et je fais pause et je me retrouve debout à côté de deux guépards, deux frères, et là, le petit garçon il fait d'un seul coup : « maîtresse, c'est un guépard comme toi ! » Mais il a douze ans, tu vois : « Mais il est comme toi ! Maitresse, t'es un guépard ». Et là mon ATSEM, elle me regarde, on éclate de rire, c'est trop drôle. Lui, ce petit, il m'a fait mourir de rire, mais toute l'année quoi, et en fin d'année, je leur ai fait à tous, un petit mot, en leur disant, ne perds pas ton sourire, garde ta bonne humeur, garde tes blagues, et quel est le moment que tu as préféré dans l'année, et quel moment tu as moins aimé, quelle matière tu préfères, certaines un peu moins, ça tu peux le faire avec n'importe quelle classe, c'est hyper intéressant et en ULIS encore plus parce que tu partages des trucs avec eux.

Entretien avec Véronique

Qu'avez-vous fait comme formation ? Quel est votre parcours professionnel ?

Alors, moi, mon parcours initial, ma formation initiale, c'est une licence de psychologie. Et ensuite, j'ai passé le concours quelques années après avoir obtenu ma licence, en psycho. Après, c'est les formations qu'on a au cours de la carrière d'enseignants, quoi. Mais ce n'est pas des formations ... Je n'ai pas une formation spécialisée ... pour le ... par exemple, pour le CAPEI là, pour être en ULIS, pour être enseignant spécialisé, faut passer le CAPEI. Et moi je ne l'ai pas passé.

Donc là, vous avez commencé que cette année ?

L'année dernière, j'avais le poste de Maître E, enfin, maintenant, on appelle ça ... euh ... l'ESADP, Enseignant Spécialisé à Dominante Pédagogique. Donc, je travaillais au RASED, ici, sur le secteur V. en tant que maître E, dominante pédagogique. Et puis j'ai changé là, j'ai demandé le poste ULIS. C'est toujours un poste d'enseignant spécialisé, mais différent de l'année dernière.

Et durant l'année vous avez des formations ?

Alors on a des petites formations, effectivement, sur ... euh ... tout ce qui est ... là on a eu une sur le numérique, c'est-à-dire comment partager des documents avec l'équipe, comment centraliser, faire des partages de documents ou d'outils pédagogiques en numérique. L'année dernière, les formations que j'ai eues, c'était essentiellement tout ce qui était Maître E, RASED, etc. Le fonctionnement du RASED ... qui intervient, quelles sont les différentes ... les différentes ... je vais y arriver ... demandes qui peuvent être faites et comment on aboutit ... enfin ... comment aboutir aux solutions, comment trouver les solutions, etc. par rapport au RASED. Et là, j'ai une formation demain, on a pas trop l'intitulé, c'était assez flou, donc je sais pas trop ce que c'est et, j'en ai une en décembre sur tout ce qui est projet personnalisé, construction des projets personnalisés, comment faire ce qu'on appelle les PPI, les PAOA tout le charabia de l'ASH (rires)

Et vous avez été enseignante avant d'être Maître E ?

J'ai été enseignante avant d'être Maître E. Voilà, j'ai vingt ans d'ancienneté, donc on va dire, dix-huit ans.

Toujours le même niveau de classe ?

J'ai fait tous les niveaux sauf le CP. Voilà, donc en début de carrière, c'était la maternelle, les tous petits, petits, j'ai fait grande section, j'ai fait des moyens, je fais des moyens grands, j'ai fait tout ça, après j'ai atterri en CM2, en CM1 et puis CM1-CM2, puis CE2, CE2-CM1, CE1 mais pas de CP. J'ai échappé au CP.

D'accord, et comment ça se passe pour l'organisation ULIS ? Vous avez quelques élèves le matin ? Ils sont dans une autre classe après ?

Alors là, sur ce dispositif ici, donc c'est vraiment propre à l'école parce que, en ayant discuté avec d'autres coordonnateurs ULIS, ça dépend vraiment de l'équipe enseignante, ça dépend des élèves qui sont notifiés. Ici, sur l'école, déjà, je n'ai que huit élèves. C'est douze, normalement douze maxi. Là, je n'en ai que huit. Et en plus ils sont répartis seulement sur quatre classes. Ils sont deux par classe. Ça facilite grandement l'organisation. Donc, deux dans une classe de CE1 dédoublée, deux autres dans une autre classe de CE1 dédoublée. Deux en CE2, et deux dans une classe de CE2-CM1, mais qui sont du CM1. Ils sont grandement inclus dans les classes en fait. Je les ai pas du tout toute la journée. Il y a des élèves que je vois trois quarts d'heure dans la journée et c'est tout. Le reste du temps, ils sont dans leur classe. Là, il y a un emploi du temps (elle décroche l'emploi du temps au mur pour me le montrer). Je les ai soit par deux ou soit par trois, des fois par quatre maximum, grand, grand maximum. Et il y a des temps aussi où quand ils sont tout seul, par exemple, si je dois travailler pour un élève ... je vais travailler plus la résolution de problèmes, mais c'est le seul sur toute l'ULIS, en fait, euh bah, je vais dans la classe pour l'aider, et je ne le prends pas tout seul. Je prends jamais d'élèves seul. En fait ils sont deux ... il y a lui là (me montre un prénom sur l'emploi du temps). Je vais dans la classe. Je me mets dans l'atelier en même temps, soit je travaille avec lui dans la classe, soit je vais dans une classe ... une salle à côté de l'atelier, du coup la porte est ouverte. Voilà, je prends pas tout seul. Et pareil pour Laïla, je vais là-bas, à côté de sa classe et je travaille les maths avec elle aussi, la manipulation. C'est deux-là, je les prends

individuellement parce que je ne peux pas les intégrer avec d'autres, ils n'ont pas les mêmes niveaux ou pas les mêmes besoins.

Lorsque vous avez les élèves par deux ou par trois, vous les mettez par même niveau de compétence. Est-ce que c'est les mêmes âges ?

Alors, c'est à peu près les mêmes âges, et c'est surtout selon les besoins. Par exemple, les trois-là (me montre sur l'emploi du temps), il y en a un d'âge CE2 et les deux autres sont d'âge CM1, voir CE2. Mais ils ont le même niveau de lecture, à peu près, pas tout à fait les mêmes. Ah, et puis, euh, pareil pour les trois que je prends là. Ils ont des besoins en lecture. Alors, dans les trois, l'écart se creuse déjà mais je les fais travailler à trois parce que tout seul c'est pas intéressant. Il faut qu'ils avancent quoi. Et puis parfois, parfois, je vais dans la classe pour les aider dans la classe.

C'est en début d'année, où vous évaluez où ils en sont scolairement ?

Alors, les deux premières semaines après la rentrée. Ils sont exclusivement dans leur classe, ça c'est une demande de l'inspectrice. Ils sont dans leur classe uniquement. Et avec l'aide de l'AESH, on circule dans les classes. On va en observation. On a été en observation, on a noté selon ce qu'ils ont besoin, comment ils étaient etc. Et à partir de là, on a regardé comment faire des groupes, à quel moment c'était plus intéressant d'aller aider dans la classe etc.

Ah oui, je n'avais pas vu que l'emploi du temps était coupé en fonction de vous, et de l'AESH.

Oui, en fait, là pour la journée du lundi, il y a la partie où ils sont ici dans la classe, sauf en vert⁴², où je suis dans la classe. Et la partie, AESH, c'est-à-dire que pendant que moi, je prends ceux ici en ULIS, elle, elle va, elle va dans les classes pour aider.

D'accord. Donc c'est un système qui fonctionne bien ?

On a gardé à peu près le même emploi du temps sur la première période. Et la deuxième période, j'ai pas changé grand-chose parce que, pour l'instant ça fonctionne. A savoir qu'en janvier faudra certainement changer parce que j'aurais besoin de voir

⁴² Elle me montre l'emploi du temps détaillé. Parfois des cases sont coloriées en vert. Lorsque c'est le cas, cela veut dire, qu'elle vient dans la classe pour aider l'élève en difficulté

des élèves, je prendrai plus ensemble parce que ça sera pas intéressant de les prendre ensemble, pour pouvoir les faire avancer, etc. En fonction de leurs soins aussi.

Pour l'instant, vous n'êtes pas déçu d'être en ULIS ?

Non, du tout. Du tout, du tout. Je dirais même que pour l'instant, c'est ce qui me correspond plus. Et puis là ... huit élèves sur quatre classes (rire de satisfaction), comment dire que ... voilà, c'est plutôt royal.

Comment est votre climat de classe ?

Bah, je dirai que ça se passe plutôt bien, bon, à part un élève pour qui le comportement c'est pas ça, mais c'est pareil dans sa classe encore.

Vous l'avez tout seul ?

Soit, je le prends tout seul. Soit, je le prends avec d'autres pour, justement, travailler le comportement, l'écoute des consignes, les jeux coopératifs, ce genre de choses.

Vous pensez que le problème est lié à quoi ? Les émotions ? La frustration ? L'environnement, social ?

Ouais l'environnement social, je pense. C'est difficile de savoir. En fait, c'est un élève qui sait pas rester en place, qui n'a pas envie d'écouter, qui est en opposition et qui cherche les limites sans arrêt. Donc, de ranger son stylo, il va jouer avec, alors qu'il a bien compris la consigne de ranger son stylo.

Oui, donc ce n'est pas un soucis cognitif ?

Non.

Comment vous faites face à l'opposition de cette élève ?

Eh bah faut insister (rires), on insiste, on a mis en place avec l'enseignante un contrat écrit avec lui sur une feuille, voilà pour cette période. Si l'objectif, c'est d'écouter la consigne et de se mettre au travail en même temps que les autres, juste ça.

Ça doit être embêtant pour les autres élèves ?

C'est-à-dire que oui, parce qu'ils s'occupent des autres, parce qu'il se lève, parce qu'il répond, parce que parce que voilà, tout ça, quoi, qu'il bouge.

D'accord et vous ne mettez pas en place un dispositif ?

Bah déjà, le contrat écrit qui lui demande, qui stipule explicitement ce qu'il doit faire. Pour l'instant, l'objectif est pas atteint ou moyennement atteint. De ne pas déranger les autres et de sortir son matériel en même temps que les autres.

Vous sentez qu'il n'y a pas encore beaucoup d'évolution ?

Non, c'est pas encore, pas encore très net.

Et quelles conséquences ça a sur les autres élèves ?

Les autres élèves, certains ça les perturbe pas plus, d'autre, bah, ça va les freiner aussi, hein, forcément, parce qu'ils sont attirés, le regard est attiré vers lui, puis, du coup, ils font pas non plus ce qu'on leur demande et puis perdre le fil de la consigne. Donc voilà, et puis il y en a, qui sont pas rassurés parce qu'il est juste derrière.

Vous faites de la communication ?

Avec les autres ?

Oui, avec tout le monde, pour que climat soit plus serein.

Moi pas grand chose, parce que je l'ai pas souvent, en fait, c'est surtout l'enseignante. Moi ici, ici, euh, je l'ai quand on fait ... je les prends pendant un peu plus d'une heure. Je prends une partie CE2 pour « espace et temps ». Quand il se met à faire n'importe quoi, soit, effectivement, on dit aux autres de pas s'en occuper, de se concentrer, d'essayer de ne pas en prendre compte. Voilà, de continuer, soit ... de toute façon, le rappel à l'ordre, une fois, deux fois, s'il continue, il est mis à l'écart, il est isolé quoi.

Est-ce que ça lui permet de se recentrer un petit peu ?

Bah, ça permet de se rendre compte que, finalement, il a pas attiré l'attention, parce que c'est ça qu'il cherche, attirer l'attention à lui. Quand il a vu qu'on s'occupait plus de lui, qu'il était de côté et que les autres ne le regardait pas, il revient s'asseoir et il se remet au travail. Parce que c'est ça qu'il cherche en fait, plus on va le regarder, plus il va faire l'imbécile. A force ils savent.

Vous avez d'autres élèves comme ça ?

Oui, il y en a un autre. Mais, il a un TDAH, donc voilà, il gigote, il bouge. On recentre. Puis les autres sont habitués, ils savent donc ils n'en tiennent plus compte, pas trop compte.

Comment vous faites pour le recentrer ?

Ben, ça dépend. Si on lui dit: « bah, non, faut que tu écoutes. Là, c'est important, écoute, allez, on se recentre, on y va aller, il y a plus beaucoup de temps, tu vas y arriver ». On l'encourage. Ou alors juste, dans ce cas, je pose la main sur le bras, sur l'épaule: « allez stop, on y va, on y retourne. » L'enseignante alterne beaucoup les activités, donc ce qui lui permet d'être debout, il travaille par terre, des fois il travaille par terre en groupe, donc ça aide beaucoup.

Ils ont tous un diagnostic particulier ?

Pas tous. Non, ça dépend. Et puis même s'ils en ont en fait, ben, parfois, on n'a pas les comptes-rendus forcément. Il y a des élèves, j'ai pas les comptes-rendus, je sais pas trop. A part regarder le dossier scolaire de ce que les autres enseignants ont mis. Il y en a un, c'est une grosse question.

Quand il y a des difficultés, c'est lié à l'environnement social, le handicap certainement ?

Il y en a qui ont un handicap mais pas tous. Il y en a qui sont en ULIS parce qu'ils ont pris du retard, parce qu'ils ont vécu des choses pas faciles, qui ne leur ont pas permis d'investir les apprentissages scolaires. Donc, ils ont besoin d'un temps pour récupérer tout ce qu'ils n'ont pas appris. Mais c'est pas forcément un handicap, c'est parce que, vraiment, ils ont vécu des choses pas faciles. Le moment où il fallait apprendre les syllabes, où il fallait apprendre la lecture, les sons des lettres, etc, bah ils étaient pas disponibles.

Vous êtes au courant de tout ?

Pas tout. L'essentiel, pas tout. Ça permet de garder une distance, d'avoir un regard sur l'enfant. On lui met pas d'étiquette sur ce qu'il a vécu et d'avoir vraiment l'élève en

face. Moi, je sais qu'il y en a qu'on vécu des choses pas faciles et je sais à peu près dans les grandes lignes.

Il y en a qui se confient ?

Oui, il y en a qui commencent à se confier. Mais ils ont pas tous vécu des choses ... voilà. Après, il y en a deux, ce sont des frères et sœurs donc voilà. Il y en a d'autres qui arrivent, et c'est pareil, ils sont déficients, ils ont pas vécu des choses traumatisantes, mais bon, ben voilà, c'est comme ça, ils sont déficients. Donc là, c'est du handicap et on fait progresser comme on peut.

Oui, vous mettez un lien de confiance, vous essayez de communiquer avec eux. Mais c'est bien parce que vous n'en avez qu'un ou deux par créneau, ça permet de pas se déconcentrer, en fait.

Oui, mais même les trois là que j'ai ... bon, les trois plus grands, je les ai huit heures quarante-cinq à dix heures, dix heures quinze. Donc ça fait quand même plus d'une heure, une heure et quart, une heure et demie. Il faut alterner le travail parce qu'à trois, finalement, c'est dense. On se rend pas compte, mais du coup on est avec eux pendant plus d'une heure, donc faut vraiment alterner le travail, parce que sinon plus d'une heure à faire ... ils ont une tête comme ça (mimes). Et les trois d'après sont plus jeunes, et là il y a un TDAH donc il faut alterner, permettre de faire des jeux, permettre de bouger, progresser en même temps. Mais là l'après-midi, il y en a que j'ai que trente minutes, c'est suffisant, parce que ce ne serait pas capable de de tenir plus longtemps.

Il y a des élèves qui ont des difficultés à gérer leurs émotions ?

Si, si si, j'en ai un Youssef, il a du mal. Dès qu'il y arrive pas, c'est : « je suis nul, je ne vais pas y arriver ». Et puis c'est pas le seul d'ailleurs, il y en a d'autres : « je suis nul, je vais pas y arriver ». Et puis, il se met carrément à pleurer des fois et puis on n'en tire plus rien.

Vous mettez en place quelque chose pour ce genre de difficulté ?

On passe à autre chose, on essaye de changer, on le remotive, on l'encourage, on le valorise, voilà, dès qu'on peut : « mais non ça va, tu sais faire ci, tu sais faire ça et tiens regarde, on va faire ça, ça va aller mieux ». On change l'activité puis on revient après, parce que quand ils sont bloqués, sont bloqués, ça sert à rien de

Il y en a qui ont des problèmes de colère ?

Ça va, ils arrivent à se maîtriser. Mais ouais ça va dans l'ensemble. On sent qu'ils sont à fleur de peau pour certains. Mais ils arrivent à ...

Ils ne rejettent pas sur les camarades ?

Non pas trop, il y en a qui vont avoir tendance à leur crier dessus. Mais On les rappelle à l'ordre et puis calmer cinq minutes : « va faire autre chose ça ira mieux. ».

Détourner l'attention, l'isoler, bon d'accord, si ça fonctionne.

Euh, oui, c'est pour ça, c'est un groupe normal pour moi (rires).

Mais ça paraît anodin, mais c'est quand même, des gestes professionnels, d'isoler, de ...

Oui, c'est vrai, oui, détourner pour pas rester bloqué. Oui, c'est vrai que ça ne sert à rien de se focaliser sur un truc. Si ça marche pas, ça marche pas, ça ne passera pas, de toute façon à part braquer l'enfant, et puis nous, s'énerver. Faut s'économiser hein. (rires)

Vous vous énervez rarement ?

Oui, rarement. Du coup ils le savent. Donc, si je m'énerve une fois ...

Oui, ils sont surpris.

Après, j'ai le calme. (rires) Non, je m'énerve rarement.

Dans la classe vous êtes toute seule ? Il n'y a pas l'AESH ?

Non, elle ne peut pas être là, c'est pareil, hein, c'est la décision de madame G., l'IEN de l'ASH, pas d'AESH dans l'ULIS, elle doit être dans les classes, en accompagnement. Moi ça va parce que je ne les ai pas beaucoup, ils sont que trois, voire quatre, mais c'est vrai que dans certaines ULIS où bah, les collègues peuvent avoir cinq, six enfants qui peuvent pas être inclus parce qu'ils peuvent pas suivre la classe ou que l'enseignant n'a pas adapté ou n'arrive pas à adapter et prendre en compte l'élève, je pense que quand même, j'espère quand même pour elle, qu'elle garde l'AESH un petit peu avec elle.

Oui parce que vous communiquez avec les autres enseignants ?

Oui, oui, oui, oui, oui. Et puis, là, faut savoir qu'ici, l'équipe, eux, ils adaptent beaucoup pour les élèves. C'est-à-dire que notamment dans les CE1 dédoublées, mais même les autres. On a ciblé ce dont ils avaient besoin, ce qu'ils pouvaient faire, ce qu'ils pouvaient pas faire. Et en fait, les collègues fournissent le travail adapté à l'élève.

D'accord et est au sein de la classe, c'est vous par contre qui faites vos cours ?

Oui, ici, oui, mais c'est vrai que j'interviens pas beaucoup dans les classes pour leur dire quoi faire, parce qu'ils le font. Je suis consciente que c'est pas partout pareil. Oui, oui, c'est pour ça que je dis qu'ici, c'est vraiment un dispositif d'inclusion. C'est rodé, je suis dans des chaussons.

Vous ne vous êtes pas sentie perdue en début d'année ?

Non, pas du tout. Et puis, l'AESH de l'ULIS est là depuis plusieurs années, donc elle a l'habitude, je me suis appuyée sur elle clairement, pour l'organisation ...

Et vous communiquez avec les parents ?

Oui, oui, oui, parce que je les ai tous rencontrés une fois déjà. J'ai assisté aux réunions de rentrée, dans les classes, donc pour me présenter. Et puis j'ai assisté quand, eux, les parents ont été reçus au rendez-vous pour faire le point avant les vacances. Donc on l'a fait à deux, l'enseignante de la classe et moi, on était à deux à chaque fois. Sauf pour une collègue qui était absente, donc j'ai reçu la maman. Mais oui, j'ai les mails, on échange.

Vous travaillez quoi spécialement avec eux ? C'est spécialement le français et les maths ?

Oui, essentiellement et la lecture. Pour un élève qui est en capacité de rattraper un peu le niveau, on fait un peu ... je rattrape un peu la grammaire, je commence à voir les notions de grammaire. Et puis, sinon ben, la résolution de problèmes. Mais c'est beaucoup la lecture et la numération, essentiellement c'est les fondamentaux.

Lorsqu'il y a une sortie scolaire, par exemple, vous accompagnez l'enseignant ?

Alors, si il y a que un ou deux élèves de l'ULIS, pas forcément, surtout si j'ai d'autres groupes qui sont prévues dans l'emploi du temps. Soit, c'est moi. Vendredi, j'ai

accompagné une sortie, parce qu'ils étaient quatre de l'ULIS à aller et à la sortie donc j'y suis allée. Soit, c'est l'AESH, ça dépend.

Et en sortie, ça se passe bien pour ces élèves ULIS ?

Oui, ils sont bien intégrés. Ah oui, il n'y pas de soucis au niveau intégration, les autres savent, posent même pas de questions, ils savent que ... ils sont habitués en fait.

L'intégration aide certainement justement à ce qu'ils ne se sentent pas délaissés ? C'est pour ça que vous les avez, euh bah, plutôt bien dans leurs baskets ?

Ouais, ouais, c'est ça. Un élève qui est arrivé là cette année et je le connaissais l'année dernière parce qu'il était dans l'école d'à côté, mais pas en ULIS. Et je le suivais dans le cadre du RASED, mais je le prenais que deux fois dans la semaine pour travailler la lecture avec lui. C'était sa soupape, parce qu'ici il était pas bien intégré dans la classe, parce que c'était pas facile d'adapter pour lui, il n'y avait pas d'ULIS, c'était difficile. Et quand il est arrivé là, qu'il a vu que tout était adapté, que, voilà, tout était pris en compte pour lui et qu'il n'était pas tout seul. Il s'est épanoui, mais il s'épanouit là, il est bien, ça fait plaisir.

D'accord, personnellement, j'ai fini mais est-ce que vous voulez rajouter quelque chose sur les conflits entre élèves ?

En fait, c'est beaucoup .. quand il y a un soucis, on en discute et essayer de dédramatiser et partir sur autre chose, on passe à autre chose, essayer de désamorcer, quoi.

Si déjà ils sont épanouis dans leur classe ...

C'est ça. Ça y fait beaucoup.

(regarde précisément l'emploi du temps) Vous avez même un « Chut, je lis ! »

Oui, c'est bien ça, c'est dans toute l'école. Ils ont un temps de « Chut, je lis ! » quand ils arrivent en classe l'après-midi. Du coup, le vendredi, j'ai dit : « ben, moi, je prends tout le groupe et je vais faire un « Chut, je lis ! » » parce que sinon ils sont dans leur classe en fait, pour essayer d'avoir une cohésion groupe, quoi, je les prends, je regroupe tous les ULIS en même temps. C'est la seule fois dans la semaine, où je les

ai tous en même temps. Donc je les ai pas tous en même temps. Il y en a un que j'aie jamais d'ailleurs, Aymen, il vient jamais ici parce que il est intégré, qu'il suit finalement sa classe de référence. Il suit le groupe classe, il a juste besoin d'une aide le matin avec l'AESH, mais sinon je le prends jamais. Il a un créneau réservé au cas où ... il a deux créneaux réservés au cas où, s'il y a besoin. Mais en fait, je prends plus, il ne sort pas de sa classe. Il ajuste besoin de l'AESH. Et encore, elle me dit : « je me mets en retrait parce qu'il n'aime pas quand je suis là. » (rires). Ça fait deux ans qu'il ait en ULIS ... et euh, l'année dernière, je sais que la collègue qui était coordonnatrice à ma place, prenait pas forcément ici dans la classe, plus sur la fin d'année, où les notions se compliquaient un petit peu pour lui. Alors, elle le reprenait un petit peu mais c'était très ponctuel.

Vous avez une fiche suivie pour chaque élève ?

Oui, oui, il y a des dossiers, des fiches de suivi. Et, justement, quand on a eu la formation sur le numérique ... les plateformes d'échanges numériques entre les enseignants, du coup j'ai fait un groupe, un groupe ULIS pour que chacun puisse mettre des documents, les documents de suivi pour les élèves, etc. Il y a une trace, un suivi pour l'année prochaine et puis le suivi de l'année dernière, on continue, et puis pour l'année prochaine, qui puisse continuer aussi.

C'est très organisé ici.

Ben oui, et puis, de toute façon, tous les ans, une fois par an, il y a ce qu'on appelle, une ESS, c'est une Equipe de Suivi de Scolarisation, qui est faite avec l'enseignante référente du secteur. Les parents sont conviés, éventuellement le psychologue scolaire, tous les intervenants, les partenaires qui suivent l'enfant et on fait le point. Mais on voit s'il y a des choses adaptées à revoir, s'il y a une orientation, pas d'orientation, continuer comme ça ou pas, ça, c'est dans le dossier de l'élève, ça suit l'élève.

Et lorsqu'il y a un problème justement au niveau de leur environnement social qui amène l'opposition par exemple, comment vous le savez ? Ils vous disent qu'il y a un problème à la maison ?

Euh bah, soit l'enfant le dit, soit ... après, voilà, on sait dans quelle famille ils sont, et puis c'est au moment de l'ESS qu'on décide si oui ou non, on met des soins en place,

si oui ou non, on met des choses en place, etc. Il y a beaucoup d'enfants qui sont en ULIS, qui sont suivis par une assistante sociale, pas beaucoup, il y en a plusieurs. Donc, c'est là où, effectivement, c'est pour ça que l'équipe de suivi est importante, parce que c'est là où il y a tout le monde, on peut croiser les regards, on peut discuter, on ne voit pas toujours la même chose, donc, pour comprendre certaines situations, c'est pratique.

Entretien avec Louis

Merci de m'accueillir

Quand je peux accueillir sur le dispositif, j'accueille toujours avec plaisir, j'essaye vraiment de redonner tout ce qu'on m'a transmis. Ici, on est plutôt bien, même le fonctionnement du dispositif, ça fonctionne plutôt bien. Mes élèves sont chouettes, moi j'ai de la chance. Moi, c'est un parcours de reconversion, il faut savoir, j'ai fait une licence sciences du sport, il y a bien des années, après j'ai travaillé dans le bâtiment. L'enseignement, à l'époque, il fallait avoir une licence, j'avais vingt ans, je me voyais ... j'étais un garçon très immature, je ne me voyais pas gérer une classe, gérer cette responsabilité, à prendre en charge des élèves. Je me suis dit que c'était peut-être pas fait pour moi, en tout cas pas tout de suite. Mais j'ai travaillé dix ans dans le BTP, conducteur de travaux ça me plaisait beaucoup et après je suis revenu un peu naturellement vers l'enseignement. J'ai passé le concours.

Donc c'était quelque chose que vous aviez en tête quand même ?

Ouais, exactement et même quand je suis revenu dans l'enseignement, je voulais plutôt faire au sein d'un CFA, pour faire de l'enseignement mais plutôt dans le domaine du BTP. Et moi je n'avais pas de CAP, je n'ai pas de formation pure et dure dans le bâtiment. Donc, ils ont pas voulu m'engager au sein du CFA. Je me suis dit que j'allais me servir de mon bagage universitaire pour passer le concours. J'ai passé le concours, moi c'était en Normandie, mais proche d'ici, c'était dans le 27. Ma conjointe avait passé le concours dans le 45 à Orléans. C'était au début, on était ensemble et on s'est dit qu'on ne va pas le passer dans la même académie, ce serait dommage si la relation est vouée à l'échec, de se condamner à rester dans un département pendant x années. Au bout de trois ans, j'ai obtenu ma mutation dans le 28. Oui, on nous accepte très facilement ici (rires). Ma première année j'ai eu un poste de TR CAPEI, c'est-à-dire que je remplaçais une collègue qui passait le CAPEI, donc le CAPEI et d'ailleurs les modalités de passage et de formations n'ont pas changé. C'est chaque période scolaire, la personne qui passe le CAPEI, part trois semaines en formation et elle est remplacée pendant les trois semaines. Donc moi, je faisais trois semaines dispositifs ULIS et les quatre semaines, j'avais des remplacements courts. Je pouvais pas avoir

des remplacements longs parce que j'avais mes semaines de formations qui étaient balisées dans l'année. C'est l'année d'ailleurs ... c'est l'année du COVID et du confinement, alors j'ai fait ça pendant six-sept mois. J'ai passé l'entretien de formation pour passer le CAPEI et j'ai été accepté. Si on passe un entretien pour demander un départ en formation ...

Vous avez passé le CAPEI parce que vous avez remplacé quelqu'un qui faisait le CAPEI ?

Quelqu'un a passé le CAPEI et donc moi, c'était ma première véritable expérience dans le monde ASH. J'avais peu d'expérience, un peu à la faculté avec les élèves et le sport adapté mais au sein d'une classe, comment fonctionnait un dispositif, je ne savais pas. Donc c'est arrivé, j'étais T4. Et je me suis dit : « Cette formation-là, pourquoi pas la passer. ». Puis, je n'avais pas d'enfant, je me suis dit : « c'est maintenant, je vais passer une certification ». Et puis aussi dans un coin de ma tête, avoir le CAPEI et être enseignant spécialisé, ça ouvre plusieurs portes, c'est-à-dire qu'on élargit notre champ des possibles, on peut revenir à l'ordinaire, si on a envie. Et puis, il y a différents dispositifs d'enseignement et puis ça me donnait une carte en plus pour avoir un poste définitif. C'est le problème de notre métier, c'est la mobilité. Pour avoir un poste fixe, c'est compliqué, d'autant plus à C. qui est vraiment la ville convoitée du département. Donc j'ai demandé ... j'ai fait des vœux, comme on fait chaque année, quand on a pas de poste définitif, on fait des vœux. Ici le dispositif, le poste était vacant puisque la collègue qui avait en charge le dispositif, elle n'avait pas le CAPEI. On peut être à titre définitif que lorsqu'on a le CAPEI. Et moi, en demandant une formation, j'avais une priorité supérieure à elle parce qu'elle était plus âgée, donc en termes de points, j'avais plus de points qu'elle, en voulant partir en formation, j'avais la priorité au-dessus. Je suis parti en formation à Paris, pendant un an j'ai obtenu le CAPEI et voilà je suis en poste, c'est ma quatrième année. Et c'est sur cette première année où j'ai rencontré B. qui était enseignant ici.

Comment se passe le dispositif ici ?

Alors le dispositif, on est passé vraiment ... avant on était sur les CLIS où les élèves qui étaient porteur de handicap ... donc qui avaient un PPS, reconnus en situation de handicap par la MDA, pouvaient tirer profit d'une scolarité en milieu ordinaire. Mais ils

étaient tous ensemble dans une section spécifique, la CLIS. Et ils partaient au sein de leur classe d'âge pour faire des disciplines telles que l'EPS, arts visuels, tout ce qui nécessite peu de réflexion et qui est accessible à tout le monde sans opérer trop de différenciation. Et on est passé vers le système ULIS, on est passé de l'inclusion, c'est-à-dire que le maximum de temps dans leur classe, avec des petits temps de regroupement sur les élèves à besoins. Donc le dispositif accueille douze élèves au maximum, on fait des emplois du temps de chacun. Donc, il faut prendre l'emploi du temps des collègues, il faut prendre des emplois du temps de toutes les prises en charge, essayer de créer des groupes de besoin ... groupe de besoin en fonction des compétences scolaires, mais des groupes de besoin aussi sur d'autres compétences : avec ce sous-groupe-là, on va plutôt travailler le maintien de l'attention ; avec ce groupe-là, on va apprendre plutôt à gagner en autonomie, à ne pas déranger de manière intempestive l'adulte. Et ça, c'est le fonctionnement ULIS. Donc on était vraiment sur plus d'inclusion, donc plus de moments au sein des classes et avec des moments de regroupement, ici sur ce dispositif. Et maintenant, dans l'Eure-et-Loir je parle, dont je parle en connaissance de ce qui se fait ici, on est même au-delà de l'inclusion, je dirai qu'on est dans la scolarisation, c'est-à-dire que les élèves ils sont à quatre-vingt-dix pour cent dans leur classe, essentiellement dans leur classe. Le dispositif ici, la salle de dispositif n'est pas uniquement destinée aux élèves du dispositif. Ça peut m'arriver de me dire : « je travaille avec deux trois élèves qui ont l'appui du dispositif mais j'ai repéré que l'élève de telle ou telle classe a les mêmes besoins, on va les prendre en regroupement aussi ».

Je ne savais pas que c'était possible.

Avant, c'était vraiment pas possible et maintenant le dispositif c'est une salle, je dirai, une salle ressource où les élèves vont venir, on va travailler des stratégies ou je vais les prendre ici. Moi je suis arrivée ici en étant soixante pour cent je pense ici, et quarante pour cent dans les classes. Avant que je parte en formation ou avant mon année de formation, c'était très difficile parce qu'on commençait à parler de co-intervention, co-enseignement, mais c'était des notions qui étaient abstraites. C'était vraiment du contenu théorique, mais en termes de pratique, des outils pragmatiques, en quoi ça faisait référence, je l'ignorais. Donc la première année où j'étais ici avec ... même avec monsieur H., je faisais de la co-intervention mais entre guillemets où j'ai

accompagné l'élève. J'étais plutôt en posture d'AESH, avec forcément un peu plus de connaissances didactiques et pédagogiques qu'une AESH mais j'étais vraiment ciblé sur l'élève. Et là on est passé, je pense actuellement, où je suis quarante pourcents sur le dispositif ULIS, j'y suis tous les matins de huit heures trente à neuf heures quinze et tous les soirs de quinze heures trente à seize heures trente, et peut-être deux ou trois créneaux dans la semaine. Sinon tout le reste du temps, je suis dans les classes et je ne fais plus de la co-intervention, ça m'arrive encore de le faire. La co-intervention, il faut savoir que c'est ma présence qui est en plus dans la classe mais que les situations d'apprentissage, les séquences, on les a pas réfléchis à deux ou à plusieurs avec les collègues, ça c'est plutôt co-intervention. Par exemple, j'ai une collègue le mardi, elle prépare sa séance de production d'écrit. Je m'informe la veille de l'objectif de la séance, je lis rapidement et puis j'essaye d'intervenir au sein de la classe avec les élèves du dispositif mais pas seulement. Mon objectif en fait, c'est vraiment de promouvoir l'école inclusive au sens large du terme et se dire que : « comment faire pour que chaque situation d'apprentissage soit accessible au plus grand nombre d'élèves ? », c'est-à-dire qu'elles sont accessibles aux élèves qui sont en difficulté, qu'elles soient accessibles à ceux qui peuvent rencontrer juste une petite difficulté parce que la consigne, la passation de consignes a été mauvaise ou que l'explicitation de l'objectif n'a pas été claire. J'apporte les petits outils, les petits aménagements. Il y a dans d'autres classes, c'est vraiment du co-enseignement, généralement ici ça fonctionne très bien, c'est avec les professeurs stagiaires, les PES parce qu'elles ont tout à apprendre, elles sont très motivées. C'est une année difficile donc en termes de charge de travail, elles sont prêtes à faire des sacrifices parce que quand on fait du co-enseignement, on prépare les séances, on fait des fiches de prep de séances, ça demande beaucoup de temps. Mais les PES, ça fait partie un peu de leur ... de leurs missions de formation initiale, et ça on le fait beaucoup. Et au sein de nos moments de co-enseignements, ça me permet de fournir beaucoup de gestes pros : « eh bien là tu vois, ce serait bien que tu puisses t'effacer pour laisser davantage de liberté à tes élèves, qu'ils puissent davantage réfléchir, et ne pas intervenir parce que tu court-circuites leur système de pensée. » ; « Là ce serait bien que tu explicites un peu plus l'enseignement que tu vises. » ; « Là c'est bien, tu leur dis à quoi ça sert mais tu leur demandes pas comment ils vont pouvoir s'en servir. », c'est plein de petits outils comme ça. Utiliser le timer, en quoi un timer va permettre de répondre aux besoins de

cinq, six élèves mais qui peut être disponible pour tous les autres élèves ? Je travaille plutôt sur ça. Et le co-enseignement, ça demande beaucoup de temps parce que préparer une fiche prep, ça demande beaucoup beaucoup beaucoup de temps.

Vous faites ça à quel moment ?

On fait ça le soir. Moi, participant aux études, donc c'est après dix-huit heures, ou ça peut être le mercredi ou un peu le week-end. Donc ça demande beaucoup de temps, ça demande forcément beaucoup plus de temps. Et il y a des collègues qui sont pas prêtes à ça, ça ça peut se comprendre. Donc avec ses collègues là, on essaie de travailler d'autres modalités. J'ai une collègue ... déjà ... accueillir la présence ... cette année l'école, il faut savoir que l'équipe a changé soixante pour cent l'effectif. On n'est que deux collègues à être restés, il y a eu beaucoup de départs en retraite, l'école a changé de dénomination, on n'est plus école d'application, donc tous les postes ont été remis en mouvement. Il y a des collègues qui n'ont pas été habitués à travailler avec un autre collègue et forcément, elles ont une appréhension, ce que je peux comprendre, se dire il y a quelqu'un dans ma classe, un adulte, je vais me sentir jugé, le regard de l'autre pose des difficultés. Et ses collègues là, on essaie de les accompagner en se demandant quelles modalités de travail pourrait lui plaire. Je sais qu'avec une collègue de CE2, on fait des jeux mathématiques par atelier, ça permet de prendre en charge un atelier. Avec une collègue de CP, pareil, où elle passe pas des heures de préparation fiche prep et bien elle a une quinzaine de CE1 et elle a six CP. Et bien sur les six CP, je prends en charge les six pendant quarante-cinq minutes et on travaille le geste d'écriture, quelque chose qu'elle aurait donné avec un fichier, un fichier d'écriture, elle n'aurait pas explicité l'objectif, elle n'aurait pas verbalisé le geste, et bien moi je peux prendre le temps nécessaire pour verbaliser, verbaliser le geste, faire varier les supports d'écriture, faire des traces dans le sable, tracer les lettres avec des cordes, c'est tous les petits outils qu'elle n'aurait pas utilisé en temps normal, je peux apporter.

Quand vous intervenez dans des classes, c'est des élèves que vous avez parfois en ULIS, vous n'intervenez pas dans les autres classes ?

Là, j'ai des élèves dans toutes les classes mais même si je n'ai pas d'élèves du dispositif dans les autres classes, on peut monter des projets quand même pour

travailler sur l'accessibilité. Mon but même, vraiment, c'est que quand je vais dans une classe, je ne veux pas fixer les élèves du dispositif ULIS parce qu'en fait finalement, on se rend compte de tout ce petit système et qu'on prend du recul sur le fonctionnement du dispositif ULIS, si j'étais là en co-enseignement mais j'étais fixé sur les besoins uniques des élèves du dispositif, ce serait plus de la scolarisation, ni même de l'inclusion ce serait se dire : « Ah bha le maître, eh bien il y a le maître de Martin qui est là que pour lui. ». Quand je suis en co-enseignement, je suis là pour tous les élèves, vraiment. Et à chaque fois, on reçoit plusieurs personnes tout au long de l'année sur le dispositif, ça peut être des stagiaires qui sont encore à l'INSPE, ça peut être parfois des collègues qui veulent faire des stages d'observation sur le fonctionnement d'un dispositif ULIS, parfois c'est sûr ... les personnes dont je suis le formateur CAPEI, quand ils partent en formation, je suis leur tuteur, donc ils viennent m'observer. A chaque fois, je les mets au défi de me dire : « A la fin de la séance, essayer de me dire quels sont les élèves qui ont l'appui du dispositif ULIS. ». Pour certains, ça saute forcément aux yeux parce qu'ils ont tellement de besoins, c'est très visible et sur d'autres pas du tout. Ils ont leur place en classe. Donc ça, c'est voilà comment fonctionne notre dispositif. Ensuite, tout fonctionnement d'un dispositif ULIS, on arrive, il y a la rentrée, donc on va accueillir d'autres élèves parce qu'on a des élèves qui sont sortis du dispositif parce qu'après le CM2, ils poursuivent leur cursus dans le secondaire ou alors il y a des déménagements. Donc on se renseigne un peu sur des dossiers, les GEVASCO .. tu sais à peu près ce que s'est ?

Oui, oui.

Donc se renseigne un peu et puis pendant les vacances on réactualise un peu les dossiers de chaque enfant pour transmettre toutes ces informations aux nouveaux collègues pour qu'ils puissent avoir une première connaissance des élèves. Les quinze premiers jours, les élèves sont à cent pour cent dans leur classe. Parfois, pour certains, c'est difficile, même si on se voit beaucoup moins qu'avant mais avoir ce temps en ULIS, pour certains c'est nécessaire. Et ces quinze premiers jours, en fait, permettent déjà aux élèves de se sentir vraiment dans leur classe et que les autres sentent et perçoivent que ce sont des élèves de la classe. Moi, je viens vraiment en appui, ce ne sont pas mes élèves, ce sont les élèves des collègues. Et pendant ces quinze premiers jours, on va faire des observations, donc j'observe. L'AESH-co du dispositif observe

également les élèves, et puis j'ai des observations aussi des collègues. Donc on va faire des observations. Lorsque les élèves sont confrontés à une scolarité qui est la plus ordinaire possible, forcément en début d'année sans tous les moyens de différenciation, les besoins sont très visibles, on les repère très très vite, et puis même après un arrêt de la scolarité de plusieurs semaines, ça saute aux yeux. Donc on effectue ces observations, on fait quelques évaluations, donc on peut prendre appui aussi sur les évaluations nationales qui s'effectuent maintenant en CP, CE2, CM, et on va commencer à rédiger le projet de l'enfant. Donc c'est énormément de rédaction mais on essaie de tendre petit à petit à ... des écrits qui soit ... facilement ... comment dire ... identifiables par les collègues, qu'ils puissent en un coup d'œil percevoir un peu la carte mentale de l'enfant, parce qu'au début moi je rédigeais des PPI qui sont un outil vraiment pour moi et je continue de le faire avec plusieurs pages avec une analyse très très fine de l'élève. Forcément, les collègues qui ont vingt-cinq, vingt-six, vingt-sept élèves à charge, lorsqu'elles doivent se lancer dans une lecture de cinq ou six pages écrites en tout petit, c'est pas forcément digeste. Elles ont besoin vraiment de quelque chose de sain, donc on est en train de travailler en ce moment avec le service école inclusive sur des cartes mentales pour que ce soit très visible. Et en fait je rédige ces PPI, ces PPI ça permet d'avoir une vue d'ensemble un peu de la scolarité de l'enfant, savoir à quel moment il a eu l'appui du dispositif, à quel moment il a eu le début de ces prises en charge. Et on va pouvoir en fonction de ses difficultés et de ses points d'appui, établir une liste de ses besoins prioritaires à prendre en compte, et des aménagements et des adaptations qui peuvent répondre à ces besoins. Donc c'est beaucoup de recherches ici. Parfois, les élèves se (ce) sont des énigmes, on cherche pendant plusieurs mois, plusieurs mois et parfois on trouve le petit déclic. Il faut savoir que cette notion de besoins, elle est pas encore totalement assimilée par les collègues de l'ordinaire, là les collègues de l'école, ça va mieux puisque je suis ici et puis au sein des conseils des maîtres, j'essaie de leur partager, leur rendre accessibles tous ces mots un peu barbares. Mais dans la profession, les collègues qui sont éloignés du service école inclusive, le mot ... le terme « besoin », ils ne l'ont pas. En fait, il faut comprendre que des élèves qui sont en situation de handicap, ils ont beaucoup de besoins et les besoins ... comment dire ... c'est répondre à quelque chose qui permet à l'élève de rentrer dans les apprentissages. Moi j'ai un élève, pour qu'il puisse engager les apprentissages, c'est un élève qui a besoin d'être rassuré, donc pour être rassuré,

on rassure comment ? Par le cadre spatial, donc il faut qu'il sache où il va travailler, s'il y a trop de distractions, il faut pouvoir le mettre à un endroit où il va pas y avoir cinquante-deux stimuli et le rassurer par le temps, on a des timers, on a des petits timers individuels et ça permet vraiment de le rassurer. J'en ai d'autres, au niveau des besoins, ils ont besoin d'être dans telle position par rapport au tableau ou ils ont besoin qu'on leur séquence toutes les tâches, chaque consigne, même une consigne simple, pour eux, ça peut être une consigne complexe. Donc la consigne simple, il faut la séparer en plusieurs consignes, encore plus simple. Et si on n'a pas ça, l'élève ne pourra pas rentrer dans les apprentissages.

Et c'est toi qui va déterminer ce dont ils ont besoin ?

Voilà, exactement. Donc, par toutes les observations et évaluations et puis on essaie. Déjà, on essaie des choses sur le dispositif. Ça, ça fonctionne bien, et bien viens, on va le mettre en classe. Et si en classe ça fonctionne, c'est parfait. Une fois que ce besoin est pris en charge par tel ou tel aménagement. Par exemple des élèves qui engagent la lecture, le décodage manque de fluidité et tout, on fait plusieurs tests, par rapport à la taille de la police, quelle police, au niveau de l'interligne, quel interligne lui convient le mieux. Est-ce qu'il faut écrire tout en noir ? Est-ce qu'il faut coloriser les syllabes ? Est-ce qu'il lui faut faire des arcs sous les syllabes. Et suivant les tests de lecture et l'efficacité, on établit un programme : et bien lui, il faut écrire en arial 14, interligne 1,5. Et du coup comme moyen d'adaptation, les collègues doivent utiliser ces normes pour leur faire des textes. Et donc ça c'est tous les aménagements possibles qu'on peut répondre. Donc parfois ça demande beaucoup de temps, parfois, on trouve pas. « Il est souvent violent à tel moment mais on ne trouve pas ». Donc on cherche, on cherche, on cherche, on essaie de partager, de se rencontrer, pour trouver des solutions. Et après, une fois que l'élève est en mesure de rentrer dans les apprentissages, il faut bien faire attention de lui proposer des situations d'apprentissage qui rentre dans sa ZPD, ZPD, c'est la Zone Proximale de Développement, c'est-à-dire dire une tâche ... qui est suffisamment simple pour qu'il puisse rentrer dans les apprentissages mais pas trop difficile, pour qu'il puisse se confronter à un échec, et ça faut tout le temps jauger, en faisant des évaluations diagnostiques. Donc ce qu'on fait, c'est qu'on part vraiment de certains élèves, même ceux qui sont en CM2, on peut partir niveau CP, prendre bien avant, on va mettre

l'enfant en réussite. On va lui proposer en réussite, en réussite, en réussite. Un élève comme n'importe quel type d'individu, quand il est en réussite, il prend confiance parce qu'il va travailler, il va travailler puis on va voir jusqu'où ça bloque : « Ah bah là, on a vu les nombres jusqu'à cinquante-neuf, c'est parfait, il sait les lire, il sait les nommer, il sait les comparer, il sait les ranger. Mais passer cinquante-neuf, les soixante soixante-dix, quatre-vingts, quatre-vingt-dix, confusion. » Et bien là, ces objectifs à lui, il est dans une classe de CM1, les autres travaillent les nombres jusqu'à neuf cent quatre-vingt-dix-neuf mille neuf cent quatre-vingt-dix-neuf et bien lui va travailler les nombres de cinquante-neuf à cent. On va mettre le paquet là-dessus. Pendant que les autres font de la comparaison avec les grands nombres, lui, il fait de la comparaison avec ces nombres-là, on va faire ça. Et il y a des collègues, soit elles comprennent cette notion de besoins mais elles rentrent pas dans la ZPD et un élève en situation de handicap qui est confronté à la difficulté, dans le meilleur des cas, et bien, il va avoir un temps d'activité et de recherche hyper faible parce que l'échec ne va pas, il ne va pas persévérer, donc il va rien faire. Et dans le pire des cas, et bien, il va rentrer en frustration donc soit il va rentrer en crise, il peut se frapper, il peut taper les autres, mettre le bazar dans les classes. Et parfois, j'ai des collègues, ils me disent : « Untel, il était horrible, vraiment, ça fait deux jours que c'est comme ça », eh bah on essaie de trouver les causes, il y a forcément une cause. S'il réagit comme ça, l'élève, il va peut-être pas être en mesure de mettre des mots sur ça. Je vais dire : « Essaie ça, parce que là, tu le mets en échec, en échec, en échec, et il a l'impression de se dévaloriser, de ne pas être capable. ». Il voit les autres forcément, qui ont des contenus bien supérieurs à ce que lui est en train de faire, donc il débloque.

**Qu'est-ce que vous faites le matin de huit heures trente à neuf heures quinze ?
Vous ne les avez pas tous ?**

Non en fait, je les ai rarement tous, ce qu'il faut savoir, c'est que douze élèves à besoin, ça paraît peu mais quand on a douze élèves avec des besoins bien différents, le relationnel où ça peut être compliqué, ça peut être un carnage. Donc, ça dépend des politiques de chaque dispositif, il y en a plein, plein de dispositifs que je connais, qui fonctionnent très bien, où les élèves, ils vont déjà dans leur classe parce que ça permet de renforcer l'appartenance au groupe-classe qui commence la journée. Moi j'ai pris pour habitude ... les petits niveaux, niveau cycle 2, de les prendre ici, petit groupe on

est quatre, cinq, vraiment pas plus, généralement c'est quatre. Et on travaille ici, donc on fait le rituel de la date, apprendre à se repérer sur un jour de la semaine. Par rapport à la date, bande numérique qui permet de faire du lien avec les mathématiques. On a le calendrier, donc pouvoir se repérer dans le calendrier, j'ai des élèves qui ne savent absolument pas lire mais qui sont capables de repérer le jour de la semaine parce qu'ils se sont repérés dans le calendrier. Suite à ce petit temps sur le calendrier, chaque mois, on colle ces affiches sur les portes, en fait, c'est notre ligne du temps. Et en fait, la dernière porte c'est le mois de juillet. Donc ils voient l'évolution de l'année et on prend des photos chaque mois pour ... le temps qui passe pour certains élèves, c'est très difficile à percevoir. Sur ces petits moments-là, on peut avoir des temps où on a de la lecture des mots-outils. Donc toujours par des petits défis, ils sont très très friands de renforçateur, c'est-à-dire moi, je fonctionne avec des images lorsqu'ils ont bien travaillé, ils adorent ça, même les plus grands en CM2, ils en sont vraiment fans. On peut travailler la lecture de syllabes, l'écriture. J'ai des élèves en CP CE1 où la graphie c'est extrêmement complexe. Ils ont un travail d'automatisation chaque jour, en répétant la même tâche, en verbalisant et au bout d'une année ça porte ses fruits. Donc ça c'est le petit temps de huit heures trente à neuf heures quinze où j'ai ce petit groupe d'élèves et après je pars en co-intervention dans des classes. Et co-intervention en début d'année, je vais voir les collègues, je vois en fonction de comment elles ressentent le projet et après je leur laisse le choix de me dire sur quelle discipline elles veulent que j'intervienne. Donc, il y en a c'est de la production d'écrit parce que pour la correction et puis pour pouvoir étayer chaque élève c'est bien qu'on soit deux. Avec notre stagiaire, Mia, c'est la première année que je fais de la co-intervention dans ce domaine, c'est sûr les sciences. Moi je suis plutôt scientifique aussi et être à deux dans la classe, dans une classe de CM2, ça permet vraiment de prendre le temps de construire au mieux la démarche d'investigation. Et là, on a une place hyper importante au domaine de l'écrit, donc avec leurs cahiers de sciences, c'est vraiment chouette et ils savent. On part de leurs représentations initiales, ils émettent des hypothèses et puis après pour valider ça, soit on fait de la recherche documentaire, modélisation, expérience, et là c'est vraiment chouette.

Ah oui c'est bien, finalement vous faites toutes les disciplines, selon les enseignants.

Oui, je fais la lecture, des mathématiques, la compréhension de lecture, et c'est ça qui est bien dans mon ~~dans mon~~ job, c'est que toutes mes journées ne se ressemblent pas. Je vois les élèves et je vois les élèves de toute l'école, ça veut dire que je suis quasi le seul à connaître parfaitement tous les élèves.

Vous êtes vous-même inclus.

Exactement. Et puis ce que j'aime bien j'essaie de rendre un peu, chacune de mes venues, j'essaye de les rendre un peu sacrés, et puis dans la cour « Ah maître, tu viens bien demain ? ». Et c'est vraiment un moment de joie, de partage, pas de se dire : « Ah, c'est le maître des élèves qui sont en difficulté, en situation de handicap, on va s'emmerder ». Ça c'est chouette.

C'est vous qui placez l'AESH entre guillemet ?

Oui, exactement. Alors l'AESH, j'avais de la chance ... moi, c'est ma quatrième année et elle ça va faire sa septième année, donc déjà elle avait une connaissance des élèves quand je suis arrivé. J'ai la chance parce que c'est quelqu'un de très bien, qui est très bien formée, qui a une analyse fine, qui est capable de réadapter même si son rôle n'est pas d'être sur les contenus pédagogiques, mais elle peut se dire parfois : « Là, l'exercice que tu lui donnes, je pense que c'est un peu trop difficile pour lui. » ou « La consigne, faudrait que tu la simplifies ». Elle est capable de quand même pouvoir aiguiller les enseignants, et elle fait le lien beaucoup avec moi lorsqu'il se passe quelque chose en classe parce que forcément la relation et le comportement qu'ont les élèves avec l'AESH et lorsque moi je suis dans la classe, c'est bien différent mais parfois ils peuvent se permettre des petites choses, donc ça permet moi, de réadapter, de revoir, de recadrer les choses. Moi, c'est pareil, son emploi du temps, il se construit à la fin du mois de septembre avec l'ensemble des emplois du temps des élèves et c'est en fonction des besoins. Cet élève a énormément besoin d'accompagnement parce qu'il est peu autonome, donc on va mettre plus l'AESH-co ici, c'est ça, c'est en fonction des besoins.

Généralement, elle n'est pas avec vous ?

Jamais, on est jamais, on est vraiment jamais ... il y a quelques années ça pouvait se faire. Et même moi d'ailleurs, quand j'ai commencé ma première année ici, je me disais ... je culpabilisais presque à me dire : « je suis sur le dispositif et elle vient jamais, il faudrait je crée des moments où elle est là ». Et en fait, non pas du tout. Maintenant, ce sont même les recommandations, c'est qu'il y a tellement de besoin en termes d'accompagnement, on ne peut pas faire doublon dans une classe, avoir plus d'adultes. Donc d'ailleurs quand je faisais son emploi du temps, je prends aussi en charge, je jette un œil aux emplois du temps des autres AESH qui accompagnent des élèves qui ont un PPS mais qui ne bénéficient pas du dispositif pour éviter qu'elles se retrouvent ensemble. Donc je prends en charge son emploi du temps, on en discute, et pendant quelques semaines, les premières semaines, elle me dit : « ah bah là, ma présence n'est pas nécessaire » ou « l'enseignante, là je préférerais qu'elle soit ici et pas là ». Ici les emplois du temps, on les redessine trois, quatre fois dans l'année parce que il y a des changements de créneaux piscine et changement de créneaux de sport, les besoins des élèves qui évoluent aussi. Par exemple, j'ai un élève où c'était très difficile en classe, il entrainait, il était excité, c'était une bombe et je l'ai repris de huit heures trente à neuf heures quinze avec le groupe, dans le groupe mais hors du groupe. En fait, il a sa table là, il fait son travail qui ferait en classe mais dans un contexte, un environnement où il se sent bien. Ici c'est vraiment son coin, vraiment, l'espace est grand. En fait, ici, tout est sécurisant parce que c'est un espace qu'il connaît depuis le CP, les espaces sont bien délimités, il y a le coin bibliothèque, le coin jeux, le coin mathématiques. Ici, s'il veut s'asseoir sur une chaise il peut, s'il veut s'asseoir sur un ballon d'assise il peut, s'il veut travailler debout ... moi, à partir du moment où il est en mesure de fournir un travail et de se mettre en situation de recherche, j'accepte. Je peux accepter ici beaucoup plus de choses que dans une classe à vingt-sept, vingt-huit, on a des *fidgets*, on a on a plein d'objets qui permettent vraiment de rassurer les enfants et de se dire : « je me sens bien à l'école donc je vais pouvoir progresser »

Il y en a certain que vous suivez depuis longtemps finalement.

Les premiers, oui, depuis le CP, ils sont arrivés en CM2. Je commence à très bien les connaître. Et puis c'est la même, si ce sont des profils d'élèves qui forcément

progressent très très lentement ... moi je suis même plus sur l'échelle de l'année comme n'importe quel enseignant, je suis vraiment sur la scolarité du primaire, l'élémentaire et en fait ils ont vraiment progressé. J'ai un élève-là en CM2, il commence à rentrer dans la lecture donc alléluia, je ne pensais pas qu'il allait finir lecteur en CM2. Je dis lecteur, mais à décoder quand même des mots mais je suis arrivé ici, en CP, il ne connaissait même pas les lettres de son prénom, deux lettres, il connaissait le « 1, 2, 3 », et l'écriture, il écrivait des lettres en bâton grande comme ça, on se rend compte qu'il y a eu du chemin de parcouru.

Quand il y a de grands niveaux de différences, comment on adapte ? Un enfant qui ne sait pas lire alors qu'il est en CE2 CM1 ?

Lui, en plus il est niveau CM2, il a pas la lecture. Alors comment on fait ? Il faut dans la mesure du possible, utiliser des supports de classe pour travailler sur ses compétences. Il existe un document, tout à l'heure, je t'ai fait part du document que je rédige avec ses objectifs prioritaires et les besoins prioritaires qu'on va répondre ça c'est le PPI, c'est le Projet Pédagogique Individualisé, et il existe un autre document qui est la PAOA, Programmation Adaptée des Objectifs d'Apprentissage, ça c'est lorsque le niveau d'un élève est inférieur à deux ans au rapport à sa norme, c'est-à-dire un élève de CM1 qui a un niveau CE1, on met une PAOA. Et la PAOA peut être mise en place que pour les élèves en situation de handicap, c'est un moyen de compenser le handicap et de se dire : « pour compenser son handicap, on va travailler sur des compétences du cycle inférieur » et on cible quelques objectifs sur les compétences fondamentales. C'est pas qu'on s'en fiche des compétences en géographie et en histoire, nous ce qu'on cible ...c'est ...on voit l'enfant dans sa globalité et de se dire qu'il puisse être lecteur, qu'il puisse rentrer dans l'écrit, faut qu'il puisse savoir compter. Et donc on utilisait le support de classe, par exemple les élèves de CM2 vont faire de la littérature, si on travaille sur le sens et bien on va pouvoir lui lire l'histoire pour qu'il puisse commencer à accéder au sens. Si le sens est trop difficile, on va pouvoir utiliser des pictos, mettre en vidéo ou en scénettes l'histoire pour qu'elle puisse être visuelle. Si on travaille sur le décodage, lecture d'un livre et on fait vraiment le décodage ou la fluence, et bien lui, on va prendre des mots qu'il est capable de décoder, puis on va lui faire décoder des mots. Toujours utiliser les supports. Pareil en maths, ils font des problèmes, lui il va lui faire des problèmes ... si ces des problèmes

additifs, on va le faire avec des tout petits nombres, si c'est des problèmes de partage, on va utiliser du matériel, donc on a les règles, on a le matériel de numération, on a ... on essaie au mieux d'adapter le travail, c'est plus difficile pour les collègues c'est de se dire : « Où je le situe ? Qu'est-ce que je dois lui fournir ? ». C'est forcément, quand les CM2 voient les nombres décimaux et que cet élève est aux nombres jusqu'à trente-neuf, c'est compliqué. Et après, notre objectif, c'est de se dire : « il y a l'école, mais parfois les besoins sont très importants, il faut qu'il y ait un accompagnement thérapeutique », un accompagnement tourné donc lors des ESS (Equipe de Suivi de Scolarité), animé par un enseignant référent qui a à charge le dossier de l'élève et qui fait le lien entre la famille et la MDA. Et bien lors de ces ESS, on essaie vraiment de se dire : « Où en est l'élève ? Et où est-ce qu'on va devoir l'amener ? ».

D'accord. Alors mon mémoire, il est sur les dispositifs que mettent en place les enseignants spécialisés pour éviter ou résoudre les conflits entre élèves. Comme ça a évolué, surtout dans le 28, ce n'est plus vraiment aussi catégorique puisque vous n'êtes plus systématiquement dans la classe ULIS. Donc est-ce que vous observez des conflits entre les élèves particulièrement ULIS quand même ? Dans la classe ici et dans leur propre classe ?

Oui. Moi, j'ai la chance. Après on peut émettre que des hypothèses, on peut rien vérifier, tous les élèves qui peuvent avoir des comportements inappropriés dans les classes ne les mettent pas en œuvre ici, sur le dispositif. J'ai des élèves qui explosent parfois en classe. Ici, non et je dirais, faible effectif, donc beaucoup moins multiplier les interactions entre élèves, c'est mieux forcément. Et ici, comme je connais bien l'élève, quand il a une tâche, elle est vraiment adaptée à ce qu'il est capable de faire, elle est adaptée. Donc en termes de réponse des besoins, nous en tant qu'enseignant spécialisé en fait, on a les mêmes compétences que les enseignants ordinaires. Nous, on est expert plutôt sur l'analyse des besoins et des réponses à y apporter, c'est-à-dire que moi je vois un élève, même maintenant en fait, c'est comme si j'avais accès à une nouvelle matrice. Je vois un élève, je ne le vois plus en termes de compétences, c'est les besoins : quels sont ses besoins ? Et l'élève qui vient ici, je sais, j'ai très vite ciblé ses besoins, je réponds à ses besoins donc il est serein, il est calme, il est réfléchi, il est cadré, il sait ce qu'on attend de lui, j'essaie de mettre en sorte ... j'essaie de mettre en place des moyens qui permettent de mesurer ses progrès. Ces élèves-là forcément

qui ont des troubles des fonctions cognitives, peuvent parfois être fiers d'eux, ils savent pas ce que c'est, pouvoir mesurer les progrès qu'ils ont faits : « c'est parce que je travaille » mais ils ne mesurent pas. Donc par la lecture ça peut se faire en les enregistrant, au niveau du son sur un an, même six mois parfois : « Ah, c'est moi qui est comme ça, maintenant je lis comme ça ! », en prenant des photos sur l'écriture, dans leur voix on leur montre comment ils progressent, et ces moments-là, oui ici, sur le dispositif, ce sont toujours des moments très calmes. Et des élèves qui explosent en classe et donc qui explosent en classe, soit vraiment par plein d'interactions, s'ils explosent parce qu'il y a un mal-être forcément, soit parce qu'ils sont confrontés à leurs propres difficultés en se disant : « Je suis dans une classe de CM1, je suis toujours pas lecteur donc c'est compliqué pour moi », soit parce que le travail qu'on leur donne n'est pas toujours adapté, donc les mettre en situation d'échec, ça les frustre. Vous prenez même n'importe quel adulte, vous le mettez en situation d'échec, on ne va pas apprécier, on va apprécier une fois, deux fois, mais être constamment en échec et ne pas savoir pourquoi on n'y arrive pas c'est difficile pour eux. Donc c'est ça qui permet vraiment de faire éclater certains élèves. Mon but après lorsque ça explose, c'est de revenir au calme et d'essayer de comprendre pourquoi.

Des fois ils arrivent ici justement parce que ça explose dans leur classe ?

Oui, ça peut arriver. Après, c'est vraiment la solution de dernier recours, pour moi c'est de l'exclusion, en fait c'est de déplacer le problème. Je le fais vraiment si ça permet de garantir la sécurité des autres ou de l'élève donc là, oui j'accepte et puis après on essaie d'en parler. Mais parfois, oui il y a des enseignants mais c'est pareil aussi ... elles ont plus de vingt-cinq élèves, c'est difficile de pouvoir apporter suffisamment d'attention à ses élèves. Moi, je sais que l'élève est énervé, je ne veux pas tomber dessus, je veux pas être dans l'impact frontal. Après, la distance que j'ai, je la connais en fonction des élèves. Il y a des élèves je sais, je peux mettre le tampon tout de suite, il va baisser la tête, il va écouter. J'en ai d'autres, même le petit tampon la crise va empirer : « Mets-toi dans un coin repli, on parlera tout à l'heure ». D'autres élèves, je mets un timer de cinq, dix minutes : « Tu te calmes, tu prends un jeu, tu restes calme et après on en discutera ». Et puis apprendre à mettre des mots : « Pourquoi tu t'es comporté comme ça ? A ton avis, qu'est-ce qui serait bien ? » et puis partir de ce que eux proposent aussi, comme ça ils ne vont pas dire : « on subit quelque chose », mais :

« moi, je pense que en faisant ça ... » ; « tu penses que si je te mets un *fidjet*, que tu choisis ton *fidjet*, tu vas pouvoir bien te comporter ? On essaye ça. » Et si ça fonctionne, ok on valide, si ça ne fonctionne pas, tu vois que ça fonctionne pas, on va chercher autre chose. Et après il y a un gros travail qui est fait aussi sur la répartition des élèves, j'ai des élèves ça pourrait absolument pas matcher, au niveau du comportement, j'en ai qui peuvent ... même s'ils ont ... certains sont sur le dispositif ULIS, ils ont un trouble des fonctions cognitives assez limité quand même mais qui peuvent prendre l'ascendant rapide sur les élèves qui sont un peu plus limités, sur leur façon de penser et d'agir sans s'en rendre compte, ils vont manipuler ces enfants et les enfants ... j'avais le cas l'année dernière, un élève qui est arrivée, donc qui rentre en CP et le petit c'était sa marionnette, vraiment. Cette année ... d'ailleurs, cet élève c'était très compliqué ... cette année, ça va quand même mieux mais très peu scolarisé, le système de pensée fonctionne parfaitement, c'est juste, empêcher d'apprendre par son trouble du comportement. Et donc il avait la main mise sur l'autre élève et toute l'année, l'élève, il évoluait comme il pouvait mais il était éteint, c'était vraiment sa marionnette. Cette année, on les a séparés de classe. Et bien l'autre élève est rentré dans les apprentissages, il entre dans la lecture il fait des progrès comme jamais. Donc parfois ouais, il faut vraiment réfléchir à ça et puis réfléchir aussi ... sans penser aux élèves du dispositif ULIS, il y a d'autres enfants, on sait que le regard sur le handicap où des alchimies ne pourraient pas être bonne. Il faut penser aussi aux élèves qui peuvent être tuteurs de ces élèves-là. Donc tout ça, on essaie vraiment de former des associations qui peuvent être bénéfiques pour le fonctionnement de tout ça.

Les conflits seraient liés aussi à leur environnement social ?

Je ne sais pas si je suis en mesure d'avancer ça ou si c'est politiquement correct, je dirais que, depuis en tout cas que j'exerce ses fonctions, soixante-quinze pour cent des élèves en situation de handicap ... je dirais que le handicap ... comment dire ça ... a pris de l'ampleur par le handicap social, vraiment, on le sent. J'ai des élèves, oui forcément, ils sont en situation de handicap depuis qu'ils sont tout-petits, même s'ils avaient grandi, évolué au sein d'autres familles, ils auraient davantage de potentialités pour potentiellement sortir du champ du handicap. Ça, au sein de mes fonctions, ça représente de plus en plus de travail. Moi, j'ai une sphère pédagogique au sein des

regroupements, au sein des phases de co-enseignant que je mène avec les enseignants, j'ai une sphère, une mission de personnes ressources pour promouvoir les valeurs de l'école inclusive et pour aiguiller des collègues dans toutes les procédures liées au montage de dossiers, vers quels services ils doivent se retourner lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec tel ou tel élève. Donc lorsqu'il y a un problème de ce genre, on vient me voir et puis moi je peux aiguiller. Et toutes ces missions, en fait, je dirais qu'il y a une mission qui s'est vraiment ajoutée, celle d'assistante sociale presque, vraiment ... je ne dirai pas que je perds énormément de temps parce que c'est vraiment bénéfique pour les élèves, vraiment mais c'est très usant. Moi, c'est un métier où mes fonctions je les prends très à cœur et j'essaie de donner le meilleur de moi-même pour que les élèves puissent évoluer dans la vie avec le maximum de chance et faut sans cesse accompagner les familles, rassurer les familles parce qu'on sait que les familles parfois, elles ne sont pas rassurées et toutes leurs angoisses, elles vont le transférer à leurs enfants et ça va pas bien se passer. Il faut travailler avec les familles, déjà aussi pour qu'elles aient une bonne image de l'école, si elles ont une bonne image de l'école, si elles ont une bonne image des enseignants qui accompagnent les élèves, le regard des élèves qu'ils auront sur les enseignants va changer, c'est beaucoup de travail. Toujours les accompagner puisque certaines ne savent pas bien lire ou ne savent pas vers qui se tourner, donc on est sans cesse en train d'appeler. Je fais le lien énormément avec les classes parce que sinon les mots seraient jamais signés, les élèves ne partiraient jamais en sortie, n'auraient pas le pique-nique, n'auraient pas les affaires de piscine donc, tout le temps un mail ou un coup de téléphone. J'essaie vraiment d'avoir un lien de confiance avec chacune des familles, leur dire que je suis là moi avant tout, c'est pour leurs enfants et que je fais le maximum pour qu'ils puissent réussir. Mais on passe énormément de temps, c'est un métier ... après chacun y met l'investissement qui peut y mettre. Je dirais moi ... déjà, j'ai des semaines assez chargées avec les études forcément mais le mercredi, soit le samedi, soit le dimanche, le soir aussi, c'est beaucoup de travail. Après la satisfaction c'est les progrès que font les élèves et puis ici je me sens très bien, je me sens très bien.

Est-ce qu'il y a des élèves qui rentrent en conflit parce qu'il y a des différences d'âge ?

Comme je l'ai dit au sein du regroupement ULIS, je vais déjà réfléchir au regroupement c'est-à-dire, je vais cibler les besoins et je sais que j'ai des élèves, chez certains élèves de CM1, si je les mettais avec des élèves de CP, ça pourrait pas le faire. Mais j'ai un élève par exemple de CM2 qui a toujours participé à ces temps de regroupement du matin, petit à petit on les retire. Là on a débuté, début d'année, on était à tous les regroupements et l'on n'est plus qu'à un regroupement, le regroupement du lundi matin parce qu'on fait le « quoi de neuf ? » et ça permet des objectifs de langage, apprendre à se remémorer des faits et tout, mais cet élève-là, je le mets en CM2, il est tout petit, je le mets avec des CP, on sent pas la différence, peut-être même qu'il se sent mieux avec des élèves CP parce que ça renforce son sentiment de compétence de se dire : « Ah, je sais des choses. Je suis avec eux, le maître m'interroge, je sais. Les autres ne savent pas, moi je sais. Alors qu'habituellement dans la classe les autres savent et c'est moi qui ne sais pas. ». Donc ça oui, forcément les interactions, je vais y réfléchir. Le seul moment où j'en ai beaucoup, où j'en ai le plus, j'ai huit élèves le lundi soir pendant une heure, on fait un jeu collectif. J'ai de la chance, j'ai fait sciences du sport. Donc, tout ce qui est variable didactique autour du sport et tout, ça m'aide beaucoup mais faut penser l'activité en se disant : « cadrer les choses, passation de consigne orale mais très rapide ». Plus vous monopolisez la parole, moins il va y avoir de temps d'activité, plus ça va exploser. Et comment par le biais des règles, je vais pouvoir agir sur les comportements. Par exemple, ce comportement-là, il ne faut pas qu'il soit dans le jeu parce que s'il est là, lui il va agir comme ça et l'autre il va surenchérir et ça va partir en bataille. Donc c'est toujours ça, c'est pouvoir penser ... un enseignant spécialisé, il est toujours dans l'anticipation, se dire comment ça pourrait et voilà ce que je vais pouvoir mettre en place pour essayer de contrer ça. Donc c'est le seul moment où j'en ai le plus mais sinon en regroupement ULIS à aucun moment, jamais, j'ai connu une bagarre ou quoi que ce soit. Dans la cour de récréation, on a souvent : « Ah mais il m'embête » mais c'est jamais, ils se sont frappés ou quoi que ce soit. Après, les élèves du dispositif, lorsqu'ils se retrouvent en interaction avec les autres parfois ça peut être électrique et ça l'est d'autant plus sur cette école, au sein de cette école, sur les temps méridiens parce que la pause du midi est longue, deux heures, que le personnel périscolaire n'est absolument pas formé, on ne peut pas leur en

vouloir, mais on met des petits jeunes qui vont être sur leur téléphone dans la cour de récréation pendant que les autres sont en train de se lancer un frisbee en pleine tête. Ils vont être avec le personnel de cantine, forcément, on est en bas, ça résonne, le personnel de cantine se mettent à hurler sur les élèves donc c'est des moments ... donc il y a souvent des conflits. Donc moi à chaque fois on vient me chercher : « Ah Mathis il a fait ça ... », on essaye de tempérer sur ces moments-là. Sinon, non ça va.

Ils se sentent bien inclus dans leur classe ?

Oui, vraiment. Tous les élèves jouent avec les enfants de leur âge. Il y a aucun élève qui ... de toute façon, il faudrait observer ... on ne pourrait pas se dire ... essayer de repérer les douze élèves du dispositif ULIS, impossible. Je pense que sur les douze on pourra repérer peut-être trois, quatre, tous les autres en fait, ils sont tellement habitués à jouer avec les autres, ils jouent au ballon et tout. Et puis c'est une petite école, cent quarante élèves. On a peut-être aussi des moyens qui font qu'on a le moins de conflits, c'est que les récréations sont partagées. Il y a une première récréation pour les cycles deux et une deuxième récréation pour le cycle trois, ouais non, ici, vraiment ça se passe plutôt bien.

Quand il y a des conflits dans les autres classes, est-ce qu'il y a des enseignants qui mettent en place des choses différentes ?

Chaque enseignant, oui, à ses méthodes pour gérer les conflits, il y a toujours le rappel au règlement. Certaines vont utiliser les fiches de réflexion, d'autres lorsque les élèves ont monté un peu en pression vont avoir des coins replis, petits coins à l'écart, tu peux t'allonger sur le sol, tu prends ce que tu veux mais tu te calmes. Parfois quand ça prend des grandes proportions, que ce soient les élèves du dispositif ULIS ou non, moi je vais souvent parler à ces élèves-là. Je suis une personne assez neutre par leur maître ou leur maîtresse, et puis je vais partir de ce qu'ils me disent et toujours rester dans la justice, c'est-à-dire que je vais leur dire : « Ce qui me plaît pas, c'est le comportement que tu as eu, c'est pas la personne que j'attaque, c'est pas toi, c'est ce que tu as fait. Est-ce que tu penses que ce que tu as fait est autorisé ? Pourquoi ? ». Voilà, c'est ça que je juge, « c'est pas toi que je juge, ça nous arrive à tous de faire des bêtises, tu continueras d'en faire, tu en feras quand tu seras adolescent, tu en feras quand tu seras adulte et pour ça, parfois, on a besoin d'être sanctionné pour pouvoir

comprendre, on pourra faire évoluer notre comportement ». Donc sur ça, on reviendra souvent sur ces petits points avec les élèves. Après au sein de notre école, il y a une équipe bien-être qui met en place avec le nouveau programme pHARe contre le harcèlement scolaire, qu'on commence à ne plus appeler le harcèlement scolaire mais l'intimidation. Le harcèlement scolaire s'est plutôt destiné au public adulte. Et en fait, l'équipe bien-être ... lorsqu'un enfant ne se sent pas très très bien ou lorsque d'autres élèves perçoivent qu'un élève ne se sent pas bien, ils peuvent se diriger vers l'équipe bien-être.

Et est-ce que vous avez remarqué que ces élèves ULIS ont peut-être plus de problèmes à gérer leurs émotions ?

Bien sûr, bien sûr. Il y en a beaucoup ... et c'est pour ça, c'est des moments aussi, au sein de regroupement, au sein des classes, on décide de travailler sur la gestion de nos émotions : reconnaître à quel moment je suis malheureux, à quel moment je suis heureux, à quel moment je suis en colère et pouvoir agir là-dessus. Il y a des élèves, ils ont des moments de colère et vont exploser, sans savoir la gérer. Mais finalement, on se rend compte, même moi, en prenant du recul parce que je suis adulte, au quotidien j'ai la chance, ça m'arrive rarement à l'école, mais dans mon quotidien ça peut m'arriver, je me lève du mauvais pied ou une série de petits faits va me mettre en colère et je vais avoir des difficultés à gérer cette colère, soit je vais me mettre à crier ou soit je vais m'énerver contre moi-même. Et finalement ces élèves-là vont vivre les mêmes choses sauf qu'ils sont pas en mesure d'agir sur leur comportement, donc on essaie vraiment de leur donner des outils. Mais oui, on a des élèves où forcément ... généralement ceux qui ont des difficultés relationnelles soit avec leur père ou leur relation à eux-mêmes, gestion des émotions et à se reconnaître ... il y a certains élèves qui ont beaucoup du mal à se reconnaître en tant qu'individu et se dire que moi en tant que personne, je peux avoir une influence sur les autres et je suis capable de faire des bonnes choses et tout. Et bien généralement, ils ont des prises en charge au sein d'établissements thérapeutiques pour pouvoir travailler là-dessus. Donc ils font des séances avec des psychologues, parfois ils font de la psychomotricité pour avoir un meilleur rapport à leur corps.

Il y a des élèves qui sont en DAME ?

Si si. En fait le DAME ... il existe deux grands types d'accompagnement donc soit le DAME qui vient en appui de la scolarisation, donc ici, j'en ai trois. J'ai trois élèves dont Mathis qui est en CM2, donc lui il va au DAME quasi quotidiennement. Donc au DAME, il va travailler des compétences psychosociales pour entrer en relation avec les autres, il va faire de l'orthophonie aussi, il va voir la psychologue scolaire. Et au DAME, on a des élèves où le handicap est beaucoup plus important, qui disposent pas de la parole, qui ont des troubles cognitifs très importants et où c'est très compliqué d'avoir une place dans l'école ordinaire. Donc ces élèves-là, ils vont être beaucoup plus au DAME et vont venir en inclusion dans leur école de référence. Donc moi ici, j'ai le DAME, après j'ai le SPIJ, Service Psychiatrique Infanto-Juvenil, il y a une antenne à chartres. Et puis ici, on est ... on est très bien fourni, forcément. Donc le SPIJ, ils vont travailler le relationnel avec les petits groupes, c'est plutôt la relation à eux-mêmes, la relation aux autres. Certains voient un psychiatre parce qu'ils ont des traitements pour l'hyperactivité et trouble du comportement qui nécessite de la prise de traitements médicamenteux pour permettre de maintenir une attention et d'être plus apaisé. Au sein du SPIJ, il y en a un qui est pris en charge par l'hôpital de jour. Donc c'est un élève qui y va trois demi-journées dans la semaine et qui vient que quelques temps sur le dispositif. Ensuite, il y en a qui vont en libéral donc qui font de l'orthophonie en libéral, qui font la psychomotricité en libéral, et je crois que c'est tout. Mais on peut avoir aussi le CMPP, le Centre Médico-Psycho-Pédagogique, il travaille aussi avec des enseignants spécialisés. Et pareil, ça permet de recentrer tous les soins que fait l'orthophonie, la psychomotricité, le psychologue.

Quand il y a un enseignant ULIS dans une école, il n'y a pas d'enseignant spécialisé du DAME qui intervient dans l'école ?

Ça peut arriver mais ça arrive de moins en moins puisque il y a tellement de besoins qu'on évite qu'il y est doublon. Moi, quand je suis arrivé ici la première année où je passais le CAPEI, ici il y avait une enseignante du DAME qui venait pour un élève, elle venait une fois par semaine. Nan ici, il y a aucun enseignant spécialisé du DAME. On n'a pas le RASED, on fait pas partie du réseau d'aide non plus. Donc on est là en lien, souvent aussi avec la psychologue scolaire pour faire des bilans, des bilans psy, généralement sur les petites classes ou même parfois chez les cycle trois lorsqu'on se

rend compte que les démarches ont pris du temps, mais j'essaie d'aiguiller les enseignants à me dire : « Là, il faudrait peut-être faire une évaluation, suivre des besoins parce que malgré tous les programmes et dispositifs de droit commun qu'on a utilisé, l'élève est toujours en difficulté. Donc là, ça serait bien de voir s'il y a pas autre chose. »

Les élèves qui ont le même niveau sont dans la même classe ? Par exemple si vous avez cinq élèves de CP, ils sont dans la même classes ou ils sont répartis dans plusieurs classes ?

Oui, ils sont répartis un peu partout. Après, les mettre au sein de la même classe quand on réduit le nombre de classes d'intervention, c'est mieux parce que l'AESH elle peut être plus présente avec les élèves et moi au niveau du co-enseignement, je peux être plus présent dans les classes. Mais ça fait beaucoup d'élèves à besoins au sein d'une classe. Mais là, tous les élèves ... j'ai la classe CP, j'ai deux élèves ; la classe de CP-CE1, j'ai un élève ; classe de CE1-CE2, j'ai deux élèves ; la classe de CE2-CM1, j'ai deux élèves ; la classe de CM1 pur, j'ai trois élèves ; la classe de CM2, j'ai deux élèves. Donc, j'ai des élèves dans toutes les classes. J'aurais pu faire le choix ... mais, vraiment en termes d'interaction c'est mieux quand même de ... et après oui, on les prend soit, par besoin, j'ai des élèves par exemple de la même classe, parfois ils viennent ici mais de manière séparée parce qu'ils ont pas les mêmes besoins. Il y en a un, il est plutôt lecteur, il rentre dans le code et d'autres faut revoir le code.

Entretien avec Myriam

Myriam a passé son concours pour être professeure des écoles et a été envoyée en SEGPA, elle y reste quinze ans dont quatre ans en Polynésie. Durant ces années, elle passe le CAPA-SH. Ensuite, elle est affectée en DAME. La transition d'IME au dispositif du DAME est en train de se faire, elle passe donc de plein temps en DAME avec un groupe de quatre élèves handicapés, à un mi-temps sur le terrain, en appui. Ne correspondant plus à sa vision de l'enseignement spécialisé, elle décide de postuler en ULIS.

Cette année est donc sa sixième année dans cette école, en classe ULIS. Celle-ci est une grande salle, possédant plusieurs coins, comme le coin lecture et le coin regroupé (permettant de travailler sur des tables en îlots). Elle fait les emplois du temps (du sien, de l'AESH, et des élèves) en fonction des enseignants, qu'elle connaît maintenant depuis quelques années. Ils sont modulables tout au long de la scolarité. Les élèves qu'elle reçoit sur le dispositif ne sont pas regroupés par compétences, mais selon leur professeur et leur emploi du temps. Myriam peut recevoir pendant une demi-heure quatre élèves qui n'ont pas le même âge ni les mêmes compétences. Elle fait ainsi un enseignement individualisé. Il peut tout de même y avoir des moments de collectivité notamment lors des projets et de différents temps sur le dispositif, comme celui du temps lecture et du « quoi de neuf ? ».

Lorsque Myriam est arrivée, la CLIS venait tout juste de se transformer en ULIS. L'enseignante précédente n'ayant aucune formation, ni apporté aucun outils, Myriam a dû s'adapter rapidement, et toujours plus se former. Elle n'avait aucun appui et devait faire face aux problèmes et aux difficultés des élèves, qui parfois dépassaient l'enseignement. Myriam le précise d'ailleurs, l'éducation fait ainsi parti de l'enseignement, il faut apprendre aux élèves ULIS de se comporter tel un citoyen. Il faut donc constamment reprendre les élèves pour expliquer que certains de leurs comportements peuvent être inappropriés.

Les élèves sont rarement à temps complet dans leur classe, ils ont moins de 50% de temps en classe ULIS. Certains sont davantage inclus que d'autres selon l'adaptation et la différenciation que fait l'enseignant, mais aussi selon leurs niveaux de

compétences en français et en mathématiques. En effet, Myriam enseigne principalement les matières fondamentales qui creusent généralement un écart entre les élèves ULIS et ceux de leur classe. Durant les temps de ces matières, les élèves sont davantage avec Myriam. Ils sont majoritairement dans des classes à double niveaux, leur permettant de suivre le niveau en dessous du leur. En début d'année, les douze élèves sont 100% dans leur classe pendant quinze jours, ce qui permet à l'enseignante spécialisée d'observer et de faire le GEVASCO. Ensuite, elle produit les emplois du temps en s'adaptant à celui des six enseignants. Tout au long de l'année, l'enseignante essaye de plus les inclure dans leur classe, mais parfois il est possible qu'elle rajoute du temps en classe ULIS pour travailler sur certaines compétences. Elle est en perpétuelle adaptation. Sur les douze élèves, trois élèves sont quasiment tout le temps dans leur classe. Ils reviennent lors de temps collectif mais aussi lorsqu'ils sont en difficultés. Les obstacles sont souvent liés aux problèmes relationnels et émotionnels. Myriam prend le temps chaque matin, d'aller voir les élèves arrivant par le bus. Elle garde le lien tout le long de l'année, même si elle en voit moins certains. Les élèves ont confiance, et savent qu'ils peuvent revenir dans la classe ULIS s'ils ont du mal à gérer une contrariété.

En classe ULIS, les élèves sont tous conscients de leurs difficultés et de leurs différences. Elle met en place plusieurs dispositifs pour avoir un bon climat de classe. La communication est une clé importante pour l'améliorer. Elle installe un rituel pour que les élèves puissent apprendre à se connaître et créer des liens. Ces liens vont permettre aux élèves de continuer à communiquer ensemble en dehors de la classe et de jouer ensemble dans la cour. Durant le temps de classe ULIS, les élèves ont aussi un moment lecture commune, permettant un instant ensemble autour d'un livre ou d'une écoute.

L'enseignante met en place différents dispositifs pour éviter et/ou résoudre les conflits sur le moment. Elle m'explique que tout conflit doit être résolu par la parole, la discussion. Si il y a en a entre plusieurs élèves, il y aura une discussion entre eux et l'enseignante pour comprendre ce qu'il s'est passé. A la suite de cette discussion, Myriam demande à ce que chacun présente ses excuses. Elle insiste sur le fait qu'en tant qu'enseignante, elle doit faire preuve de compréhension. Certains comportements problématiques sont liés parfois à des attitudes décalées. Son objectif va être de faire comprendre à l'élève que son comportement n'est pas adapté.

Les causes du conflit peuvent être différents d'un élève à l'autre. Le plus récurrent est celui de soucis relationnels, les élèves ont différents soucis affectifs et cela va influencer leur relation aux autres. Les élèves peuvent avoir une carence affective, un rapport conflictuel avec les parents et le retranscrire dans le rapport aux autres. La gestion des émotions peut être compliqué pour des élèves du dispositif ULIS. Ils ont du mal à gérer la frustration. Myriam fait parfois des jeux avec ses élèves pour leur apprendre à savoir gérer la cette émotion.

Myriam explique que la communication entre les adultes de l'établissement est importante pour suivre les élèves : enseignants, AESH, cantine, récréation. En effet, en cas de difficulté avec un élève, un adulte peut prendre le relais. Le fait d'en discuter entre adultes permet de pouvoir échanger avec l'élève tout au long de la journée et faire le lien. En cas de conflit, il faut savoir être ferme tout en étant dans un rapport de confiance. Myriam dit qu'il faut savoir éduquer le social et le relationnel chez l'élève, c'est un des rôles de l'enseignant. L'enseignant doit donc communiquer avec l'élève pour qu'ils puissent comprendre les comportements adaptés, et à savoir gérer sa frustration. En effet, Myriam m'indique que certains de ces élèves sont limités socialement, parce qu'ils n'ont pas d'éducation (par exemple : apprendre à faire ses lacets).

L'élève peut être dans de mauvaises conditions familiales. Les familles peuvent être dans le déni, ce qui empire le handicap parce qu'elle n'adapte pas, et ne comprend pas leur enfant.

Elle m'explique que la frontière est floue entre le signalement et l'IP (information préoccupante).

Pour que les élèves soient de moins en moins en conflit avec ses camarades, il faut qu'ils aient un lien de confiance avec ses enseignants. Pour cela, l'enseignante spécialisée les suit régulièrement, même quand ils ne sont pas dans sa classe. Elle va donc communiquer avec ses collègues pour savoir son évolution dans ses apprentissages mais aussi dans ses comportements. Elle va croiser un maximum de fois les élèves dans les couloirs, lors de la récréation mais aussi à la grille. Par exemple, un élève qui a du mal à gérer ses émotions durant la récréation va trainer près de la classe de Myriam afin qu'il soit rassuré et qu'elle lui donne un jouet ou un lieu pour qu'il soit plus calme.

Myriam explique que le rapport avec les parents est primordial. Elle les rencontre en début d'année (suite à une ESS), elle rassure et fait la jonction du lien entre les adultes. Mais surtout, elle fait comprendre aux parents pourquoi leur enfant est en ULIS, et pourquoi ils y sont autant de temps. Elle va expliquer les besoins de l'enfant. Elle les voit à la grille, les rassure et leur parle, s'il y a un problème.

Myriam précise que son AESH est une présence précieuse, elle permet de faire du lien entre les élèves dans sa classe et en ULIS. Elle relate les faits. S'il y a eu des conflits, elle fait un retour à Myriam.

Les outils que met Myriam en place dans la classe, elle les propose aux enseignants mais ils n'adaptent pas assez.

Myriam met en place différents dispositifs si les élèves ont une crise de frustration :

- Pâte à modeler
- Changer les étiquettes (rituel)
- Récréation : demande légo dans le hall

Myriam insiste sur le fait que son lien est important avec les élèves, il faut tout de même savoir cadrer, avoir des exigences mais aussi faire preuve de souplesse, d'écoute, d'échange et de patience.

Chaque année est différente :

- Elèves
- Enseignants
- Adaptation
- Familles

Pour que les élèves se sentent inclus, qu'ils se sentent bien dans leur école, dans leur classe et dans leur classe ULIS, des projets d'écoles sont mis en place.

Les projets d'écoles :

- Le petit bal (2 classes)
- Ecolire (6 classes)
- Projet : ECOLIRE, lire une histoire devant d'autres classes
- Théâtre

Ces projets d'école permettent aux élèves de créer du lien entre les classes. Les élèves ont alors ce sentiment d'appartenance à l'école, faisant partie d'une communauté.

Myriam précise qu'il y a une bienveillance générale au sein de l'établissement : enseignant, service de cantine, personnel en récréation.

Myriam fait du travail sur l'estime de soi de chaque élève tout au long des années (les élèves ULIS restent généralement en ULIS toute leur élémentaire). En effet, elle adapte les supports, elle voit quand ils ne se sentent pas bien, elle les encourage et les félicite.

Myriam travaille dans une grande salle, cela permet aux élèves d'avoir plusieurs espaces, pour s'isoler mais aussi pour travailler ensemble (tutorat : les grands vont guider)

Myriam a observé beaucoup d'évolution de l'entrée dans l'apprentissage chez les élèves, notamment grâce à l'évolution de la confiance en soi.

Matières :

- français et maths
- Entretien jardin
- Travail sur le jeu
- Art visuel

Myriam explique que parfois, il y a une évolution plutôt négative qui est dû généralement au déni de l'handicap de la famille, et quand les démarches médicales n'ont pas été faites ou sont retardées.

L'entrée dans les apprentissages est parfois le plus compliqué pour un élèves ULIS, et ce blocage va déclencher des conflits. Myriam met alors en place des dispositifs pour les faire entrer dans les apprentissages, pédagogies, donner envie d'apprendre et de se dépasser.

Les élèves ULIS sont vraiment inclus dans leur classe et cela permet du bien-être et donc moins de probabilité de déclencher des conflits.

En classe :

- Adapter les supports
- Faire un tutorat
- Elèves habitués à la différence
- Pleins d'élèves sont en difficulté alors qu'ils ne sont pas en ULIS, Myriam, peut donner des outils pour ces élèves

Entretien avec Aurélien

Entretien téléphonique à 18h le 19 mars 2024 de 30 minutes

Aurélien a trente-et-un an, il a obtenu un bac ES, et ensuite une licence de droit. Il avait envie de travailler avec les enfants, il s'engage donc en Master MEEF 1^{er} degré à Blois et acquit son concours.

Lors de sa deuxième année de master en 2015, il est enseignant en CE2/CM1/CM2. En 2016, il est remplaçant ASH, il remplace une enseignante passant le CAPASH. Malheureusement, il n'a pas du tout aimé parce qu'il n'avait pas les outils nécessaires et ne connaissait pas le monde du handicap.

En 2017, il devient remplaçant d'un enseignant spécialisé IME dans l'Eure-et-Loir face à des adolescents. Il travaille peu dans la structure, il est surtout dans un collège. Son objectif est d'accompagner professionnellement les collégiens pour qu'ils puissent s'inclure dans le monde du travail. Il adore être à cette fonction. Le poste se libère, il est alors titularisé dans cette école.

En septembre 2023, il est en charge de la coordination d'enseignants ULIS. Grâce à ses années d'expériences en IME, il arrive dans cette classe avec les outils nécessaires pour aider les élèves.

Il passe durant cette année, le CAPEI. Il souhaite occuper ainsi d'autres postes et même devenir un jour enseignant référent.

Aurélien a quatre élèves ULIS.

Cette école est la seule école ULIS entre Dreux et Maintenon.

Le nombre d'élèves ULIS varie selon les années. L'année dernière, il y en avait sept.

Cette année, il y a deux élèves en CM1 et deux élèves en CM2.

Ils sont répartis sur trois classes différentes :

- 1 en CM1
- 1 en CM1
- 2 en CM2.

Les élèves sont inscrits dans leur classe.

Deux élèves sont quasiment à plein temps dans leur classe.

Les deux autres sont davantage dans la classe ULIS parce :

- Un élève : Trouble du langage
- Un élève : Trouble du langage, de l'apprentissage, TDAH, TSA

Aurélien les accueille en classe ULIS mais il fait aussi de l'enseignement individualisé dans leur propre classe.

Lorsqu'ils sont en classe ULIS, Aurélien fait de la différenciation pour chacun d'entre eux sur du français et des maths.

Exemple : il anticipe les cours des enseignants afin de le faire de son côté avec les élèves.

Il faut adapter pour chaque élève. Aurélien teste et voit ce qui fonctionne ou pas, afin qu'ils puissent entrer dans les apprentissages plus facilement.

Pour l'élève qui a un trouble du langage, il le prend dans la classe (jamais en individuel), parce qu'il a besoin de parler fort et d'articuler. Il y a une réelle collaboration entre Aurélien et les enseignants. Cependant, il ne pratique pas le co-enseignement, préférant faire de l'enseignement en classe ULIS ou en individualisé dans leur propre classe. En effet, pour lui, il est compliqué de travailler en binôme avec les enseignants même s'ils adaptent et l'écoutent.

Il me précise qu'effectivement, ce n'est pas pratique d'avoir deux CM1 dans des classes différentes, parce qu'il peut moins anticiper, et ne peut pas leur faire étudier les mêmes choses.

Il communique énormément et fait le lien entre les familles, les enseignants et les thérapeutes. Par exemple, il avait ce jour-ci, une réunion à 16h30 avec la famille d'un élève et son enseignant.

Il y a une corrélation importante entre chaque adulte. Il a à ses côtés une AESH présente et professionnelle.

Aurélien me dit que les conflits sont absents sur le dispositif ULIS, parce qu'ils ne sont que quatre. Il peut cependant y en avoir en dehors de la classe ULIS parce que les élèves n'ont pas forcément les codes sociaux adaptés.

Par exemple, l'élève ayant un TSA n'a pas forcément les bons codes sociaux et à du

mal à comprendre ceux des autres. Il veut se faire des amis mais il est insistant, et collant, il ne comprend pas le « non » et se frustre.

Il est donc important de lui faire comprendre les codes sociaux et de lui montrer que son comportement est inapproprié. Il faut le conseiller pour qu'il adapte ses comportements (par exemple : poser des questions aux autres et adapter son comportement selon leurs réponses.)

Lors du conflit, il faut expliquer, communiquer.

Pour les élèves ULIS, cela est généralement lié à la frustration et à des comportements inadaptés.

Mais sinon, il y a peu de conflits dans l'école. Il y en a tout de même quelques-uns : « untel m'a mis un coup de manteau ». Aurélien entend les deux parties et essaye de régler le problème : « untel était en train de mettre son manteau, il ne t'a pas tapé volontairement », il faut faire comprendre à l'autre qu'on n'essaye pas forcément de la persécuter. Il faut faire preuve d'empathie pour comprendre la situation.

Parfois les conflits sont dû à des soucis qui gravitent autour de l'élève et qui n'est pas forcément liés à l'école.

Aurélien me confie être Sherlock Holmes, parfois. Il faut savoir enquêter pour comprendre pourquoi l'élève a un comportement agressif. Généralement, ce sont des soucis qui sont liés à la maison.

L'enseignant communique beaucoup avec ses élèves ULIS.

Par exemple, à la suite d'un conflit avec un de ses élèves, une discussion s'impose. Il lui dit que son traitement a été arrêté. Aurélien, demande à la maman à la sortie de 16h30, s'il a arrêté son médicament, elle le rassure et lui dit qu'il prend bien ses médicaments.

Aurélien connaît les familles, et échange beaucoup avec elles (deux élèves de sa classe sont de la même fratrie), elles sont très impliquées, sauf une.

Cette famille communique peu et est rarement présente.

Aurélien m'explique que le handicap social de ces élèves sont généralement dû à la famille, qui a déjà un handicap social. En effet, leur environnement influence grandement les élèves, ainsi que le contexte familial

Pour éviter les conflits, Aurélien doit s'adapter pour chaque élève. Il sait, s'il faut réagir frontalement ou pas, s'il faut communiquer ou isoler :

- Isolement pour se recentrer (TDAH)
- Communication
- Renforceur : balle à malaxer, handspinner ...

Comme il y a peu de conflit dans l'école, il n'y a pas de dispositif particulier. Les élèves sont habitués au handicap et aident les plus en difficultés. Le dispositif phare reste en place dans l'école en cas d'harcèlement.

Charline MOREAU

Les conflits entre les élèves du dispositif ULIS : Les dispositifs mis en place par les enseignants spécialisés

Résumé :

Comment les enseignants spécialisés évitent et résolvent les conflits entre élèves du dispositif ULIS ? Pour répondre à cette question, des entretiens ont été menés avec cinq enseignants spécialisés école-ULIS. Ils ont ainsi montré le fonctionnement de ce dispositif dans leur propre école. Selon les besoins des élèves, les enseignants mettent en place des dispositifs pour éviter les conflits mais aussi pour les résoudre. Pour cela, ils doivent en comprendre les causes pour ainsi s'adapter à la situation conflictuelle. Ces dispositifs mis en place permettent alors aux élèves de se sentir inclus dans leur classe et dans leur école, engendrant une amélioration du climat de classe.

Mots clés : ULIS – enseignants spécialisés – conflits – dispositifs – climat de classe

Abstract:

How specialize teachers dodge and solve conflicts between pupils of the ULIS system? To answer, interviews were conducted made with five ULIS specialize teachers. They have shown how this system work in their own school. Depending on the needs of the pupils, teachers use of some devices to dodge conflicts and also to solve them. To do this, they must understand the causes in order to adapt to the conflict situation. Then, these devices can help pupils to feel included in their own class and school, who lead to an improvement of the climate in the class.

Keywords: ULIS system – specialize teachers – conflicts – devices – climate in the class