

© Mis en ligne par ww.versunecoleinclusive.fr. Février 2020.

Institut Supérieur de Pédagogie. Formation.

Comportements difficiles, troubles du comportement :
Les difficultés des enseignants dans leur quotidien et les aides possibles.

Martine Carré.

Béatrice Connan.

Sophie Genés.

Véronique Poutoux.

30 Août 2006.

Institut Supérieur de Pédagogie. Formation.

3 rue de l'abbaye .75006. PARIS.

Comportements difficiles, troubles du comportement :
Les difficultés des enseignants dans leur quotidien et les aides possibles.

SOMMAIRE

Introduction

Contexte de la recherche

Particularités de ce travail ; hypothèses de travail.

COLLECTE ET ANALYSE DES DONNEES

Présentation des différentes données

I. Questionnaires écoles, enseignants :

A. Eléments quantitatifs

B. Eléments qualitatifs

1. Les manifestations
2. Ce qui dérange le plus les enseignants
3. Ce que les enseignants tolèrent
4. Ce sur quoi les enseignants sont démunis

C. Eléments de réponses

1. Les explications apportées
2. Les réponses que les enseignants tentent de mettre en place
3. Ce que disent les enseignants des relations avec les parents
4. Les relations avec les collègues, d'autres partenaires

II. Questionnaires écoles, chefs d'établissement.

A. Eléments quantitatifs

B. Eléments qualitatifs

1. Difficultés des élèves et interventions des chefs d'établissement
2. Le travail en partenariat
3. Le rendez-vous d'inscription
4. Elaboration du règlement
5. Les difficultés des chefs d'établissement.

III. Questionnaires enseignants spécialisés.

A. Les données

B. Les élèves de maternelle

C. Typologie des difficultés sur l'ensemble des réponses

- D. Analyse plus ciblée des réponses
- E. Ce que nous retenons.

IV. Analyse des attendus : comportements attendus et règlements d'école.

- A. Les réponses des enseignants
- B. Eléments d'analyse
- C. Des axes de travail possibles.

V. Analyse des entretiens :

- A. Entretien avec M. A. Classe de CM2.
- B. Entretien avec une enseignante de CP, une de CM2
- C. Entretien avec A.L. 'enseignante en CE2.
- D. L'apport de ces entretiens.

Premières conclusions.

CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES. VERS DES PROPOSITIONS.
--

I. Clarifications conceptuelles par rapport aux hypothèses et axes de formation.

- A. La question des familles
- B. La question de la séparation
- C. Les liens entre apprentissages et comportements.
- D. Conflits, violences, limites

II. La démarche systémique :

- A. La démarche d'observation
- B. La classe
- C. L'équipe
- D. L'enfant concerné
- E. Les familles
- F. Le travail sur soi même
- G. L'institution
- H. Les aides possibles. Le partenariat.

Conclusion

➤ Le contexte de ce travail de recherche :

Il n'est pas une semaine sans que ne soient évoqués les problèmes de comportement des enfants, des jeunes d'aujourd'hui. De façon plus dramatique encore ce sont les termes de violence scolaire et de délinquance juvénile qui font la une des journaux télévisuels ou de la presse écrite. Enfin l'année scolaire 2005/2006 a vu enfler la polémique autour de l'expertise de l'INSERM sur les troubles de la conduite ; rendue publique en septembre 2005, elle a généré des prises de position politiques, idéologiques. C'est dire que cette question des comportements difficiles, des incivilités, des troubles est présente, trop présente.

Les termes utilisés sont nombreux et créent ainsi une confusion dans laquelle tout un chacun peut s'engouffrer et fournir les armes de l'amplification, favorisant des réponses simplistes visant à rassurer nos incertitudes dans la période de crise que nous traversons.

Les enseignants partagent ce sentiment d'impuissance devant certains comportements d'élèves. Les « cas » envahissent les salles des professeurs et focalisent les discussions. Les enseignants excusent les élèves en invoquant les désordres familiaux, sociaux, les carences éducatives mais ne trouvent pas de réponse globale... Ils tâtonnent de façon solitaire ou en équipe ; certains animés de convictions fortes sur l'importance de l'éducatif, d'autres campant sur des positions de rejet et des conceptions du métier qui leur font dire que ces élèves devraient être ailleurs, dans un « ailleurs » qui n'existe pas vraiment.

Ils partagent souvent un sentiment d'impuissance fort qui rejoint aussi celui d'une identification restreinte des attendus de leur métier. L'école est le reflet des doutes et tensions de notre société et les enseignants peuvent s'épuiser à composer avec tous les systèmes au sein desquels ils agissent et subissent des influences directes ou indirectes.

Les termes employés sont multiples et témoignent d'un envahissement dans le domaine pédagogique de termes médicaux vulgarisés mais non clairement identifiés :

Ce sont des enfants hyperactifs, des enfants avec des déficits d'attention, des enfants avec des TOC¹ des enfants ayant des troubles des comportements, des troubles de la conduite...

Les termes peuvent aussi être empreints d'une nuance moraliste. Il y a bien sûr des enfants mal élevés, délinquants, des voyous qui ne respectent pas les adultes.

Enfin d'autres termes sont apparus pour évoquer ce que ressentent les enseignants : Les enfants « zappeurs » voulant se comporter en classe comme devant la télévision et ne pouvant rester devant le même « programme » bien longtemps... Les enfants « téléfon » sur lesquels tout glisse, que rien ne semble atteindre.

Les enfants « bolides »² ; les enfants qui ont peur d'apprendre³ et enfin tous ceux d' « un nouveau peuple scolaire »⁴ qui reconstitue une nouvelle groupalité⁵ dans laquelle les adultes ne sont pas reconnus et les lois des hommes établies, rejetées.

¹ Troubles obsessionnels de la conduite

² Terme donné par Francis IMBERT. Enfants que rien n'arrête ; tels des « boloi » les javelots lancés d'un jet.

³ BOIMARE, S. L'enfant et la peur d'apprendre. Dunod, 1999

⁴ LEVINE, J, DEVELAY, Pour une anthropologie des savoirs scolaires :de la désappartenance à la réappartenance.ESF,2003.

⁵ Terme utilisé par les auteurs ci-dessus.

Ainsi le sentiment partagé d'un nombre d'enfants toujours plus nombreux et en grande difficulté occupe l'imaginaire collectif des enseignants, relayé par les médias et les environnements sociaux.

Comment objectiver ces ressentis ? Quantitatifs et qualitatifs ? Quels éléments théoriques peuvent aider à une meilleure vision et compréhension de la réalité ? Comment aider les enseignants à faire face à des situations de classe rendues difficiles ?

➤ Les particularités du travail de recherche :

Notre travail va partir de ce que disent les enseignants de leurs difficultés dans leur quotidien et des réponses qu'ils tentent d'apporter, ceci dans le cadre de l'école maternelle et élémentaire. Que disent-ils de leurs élèves et de ceux pour lesquels plus particulièrement ils perçoivent des difficultés de comportement ?

Quels sont les éléments de réponse déjà mis en œuvre ? Sont-ils d'initiative individuelle ou résultent-ils d'un travail d'équipe ? Sont-ils organisés ou épars ?

Nous avons cherché à vérifier les hypothèses suivantes :

Les enseignants ont besoin d'approfondir leurs connaissances sur ces problématiques afin de mieux comprendre ces manifestations comportementales de façon à ne pas se laisser « enfermer » par des catégorisations précoces et hâtives. Les effets de la vulgarisation psychologique sur le développement de l'enfant fournissent une approximation qui dans le meilleur des cas autorise une meilleure compréhension individuelle mais ne leur permet pas une analyse distanciée du réel.

Les enseignants essaient de répondre aux difficultés rencontrées mais de façon épars et souvent externe à l'école. Cette réaction première peut avoir des effets aggravants pour l'ensemble des acteurs, en particulier auprès de l'élève et de ses parents.

Aussi la recherche va-t-elle proposer des éclairages théoriques permettant une meilleure compréhension des processus en jeu, d'explorer les différentes approches pédagogiques, thérapeutiques et éducatives et de soumettre une démarche systémique et de synthèse qui organise de façon progressive les réponses possibles dans le cadre de l'école.

Notre recherche se présente comme une recherche action formation. En effet, notre travail s'est appuyé sur des dispositifs de formation proposés à des publics variés : professeurs d'écoles, enseignants spécialisés en écoles au sein de regroupements d'adaptation ou en classes d'intégration scolaire, enseignants spécialisés en établissements spécialisés, chefs d'établissement et professeurs de collège et de lycée (en nombre plus restreint) ; dans le cadre de semaines complètes de formation⁶, de stages de 2 ou 3 jours ou encore dans le cadre de suivi d'équipes.

Ces actions de formation nous ont permis d'une part de compléter le recueil de données établi par des questionnaires et d'autre part de travailler sur des situations problèmes apportées par les enseignants. Enfin, ces dispositifs se sont appuyés sur la démarche systémique et ont déjà confirmé le bien-fondé de cette approche organisatrice. Ainsi des domaines non exploités par les enseignants et les équipes sont apparus tels que :

⁶ Cf Annexe 1 : les différentes formations

La dissociation enseignement/éducation qui renforce ces difficultés et prive les enseignants de réponses possibles pour ces élèves, la faiblesse du travail d'équipe et de la cohérence éducative, la non prise en compte du propre vécu, des réactions de l'enseignant par lui-même. D'autres domaines sont surinvestis, en particulier : la recherche de réponses à l'extérieur de l'école, auprès des parents ou de spécialistes, la mise en place d'une relation individualisée avec l'élève concerné.

Nous avons travaillé à partir de questionnaires adressés à des établissements en région parisienne et dans la région d'Angers. Nous avons pu réaliser quelques entretiens individuels.

Nous avons donc expérimenté une exploration « à rebonds » entre premières hypothèses, premières propositions de formation, réajustements des outils, nouveaux matériaux. Cela nous a mis nous-mêmes en position incertaine car nos données étaient sans cesse réinterrogées et nous entrevoyions de nouvelles pistes à explorer⁷.

Aussi le travail que nous proposons aujourd'hui témoignera-t-il de cette non finitude et d'un essai de mise à plat du réel qui montre la complexité de cette problématique.

Nous allons d'abord présenter le travail d'analyse mené et les résultats auxquels nous arrivons ; puis nous détaillerons les propositions d'aide aux enseignants : les clarifications conceptuelles, la démarche d'observation et d'analyse et enfin la démarche systémique d'organisation des réponses.

⁷ Ce sera l'objet d'un nouveau travail de recherche.

Collecte et Analyse des données :

Notre analyse se décompose en plusieurs parties. Tout d'abord nous exploiterons les réponses fournies par les questionnaires ; ensuite nous analyserons les réponses des enseignants sur la question des comportements attendus et sur les règlements d'école ; enfin nous exploiterons les comptes rendus d'entretiens individuels.

➤ **Présentation des données :**

Nous avons élaboré nos questionnaires en cherchant à mettre en évidence ce que disaient et percevaient les enseignants sur de ces difficultés. Le postulat de départ que nous avons posé est celui de dire qu'un comportement est une attitude attendue dans un contexte donné. IL y a une dimension culturelle forte dans tous nos comportements. L'école n'échappe pas à cette règle et attend des élèves certaines attitudes. Lorsque ceux-ci ne répondent pas aux attentes, les enseignants pointent un écart et le réfèrent à une norme comportementale non intégrée. Cette norme est-elle explicite pour les élèves et leurs parents, est-elle partagée par l'ensemble de l'équipe ?

Nous avons voulu interroger les enseignants d'entrée de jeu sur les manifestations comportementales. Quelles sont celles qu'ils estiment être problématiques, quelles sont celles qu'ils tolèrent, celles pour lesquelles ils sont démunis. Ensuite nous les avons interrogés sur les réponses qu'ils mettent en œuvre et enfin sur les appuis relationnels qu'ils utilisent.

Nous voulions aussi par ces questionnaires voir si les enfants relevant de « troubles » constituaient une population repérée en nombre et en faits qualitatifs.

Nous avons élaboré un questionnaire⁸ destiné aux enseignants, un au chef d'établissement et un questionnaire établissement permettant de repérer certaines données sociologiques.

Nous nous sommes aussi intéressés à ce que pouvaient dire les enseignants des comportements attendus, avaient-ils conscience des exigences communes et des leurs plus particulières. Sont-elles explicites pour les élèves et adaptées aux possibilités des enfants ? Que disent aussi les règlements d'école de ces attendus ?

Enfin nous avons réalisé quelques entretiens semi directifs, dans lesquels nous voulions revenir sur la question des manifestations : les enseignants les évoquent-ils spontanément et comment ? Nous voulions aussi revenir sur la question de la mise en relation pratiques

⁸ Voir annexe 2 : questionnaires envoyés. Questionnaire utilisé en formation.

pédagogiques et difficultés de comportement, ce que nos questionnaires précédents ne nous avaient pas suffisamment permis d'étudier. Ces entretiens complètent les données récoltées par les questionnaires car les enseignants choisis exercent dans des contextes différents et présentent des situations à la lecture desquelles la confrontation avec la démarche systémique serait intéressante à tester.

Les matériaux ainsi recueillis apportent de nombreux éléments, mais comportent aussi des limites. Souvent les enseignants ont manqué de temps pour répondre aux questions qui leur étaient posées et l'analyse que nous en faisons ne constitue en aucun cas un jugement et ne dit sans doute pas assez ce que représente la complexité de ce métier aujourd'hui. Il est sûr que nous cherchions à faire apparaître les manques dans le souci de repérer ensuite quels pourraient être les points d'appui. La lecture « critique » de ces analyses ne doit pas être comprise comme une remise en cause des enseignants mais comme un point de départ qui nous a permis nous questionner et d'avancer dans notre réflexion.

I. Questionnaires écoles, enseignants.

A. Eléments quantitatifs :

Nombre de questionnaires reçus :

62 questionnaires enseignants, représentant 12 établissements dont 3 de milieu rural et 9 de milieu urbain. 1 établissement est associé à une MECS⁹.

16 réponses sont données par des enseignants de maternelle.

46 sont données par des enseignants des cycles 2 et 3.

Ancienneté :

Moins de 5 ans d'ancienneté : 13

Entre 6 et 15 ans d'ancienneté : 28

Entre 20 et 30 ans d'ancienneté : 17

5 ont plus de 25 ans d'ancienneté et 2 plus de 30 ans.

⁹ Maison d'enfants à caractère social.

2 n'ont pas répondu.

Nombre d'élèves concernés : 1477

Pourcentage d'élèves dits en difficultés de comportement par leurs enseignants :

194 soit un pourcentage de 13%.

Cependant un seul établissement fait augmenter le score puisqu'il présente à lui tout seul un pourcentage de 82%.

Si on retire l'effectif de cet établissement (55 élèves)

Les chiffres sont alors les suivants :

$1477 - 55 = 1422$

Le rapport est alors de 149 pour 1422 soit **10 %**.

Les réponses données par les établissements plutôt de milieu rural ne sont pas significatives en termes de pourcentage d'élèves en difficultés de comportement.

B. Eléments qualitatifs :

L'analyse a été effectuée en 2 temps. Une première série de questionnaires a été analysée puis une deuxième. En reprenant la même démarche, nous voyons que les réponses sont très proches entre ces deux étapes. Cependant, les regroupements peuvent différer légèrement sur certains items très restreints. Pour chaque item, vous trouverez les réponses apportées lors de la première analyse puis celles de la deuxième.

Comment les enseignants parlent de ces difficultés ? Qu'en disent-ils ?

Nous allons examiner successivement les réponses qui ont été apportées aux questions :

Comment se manifestent ces comportements difficiles ?

Qu'est-ce qui vous dérange le plus ?

Qu'est-ce que vous tolérez ?

Ce sur quoi vous êtes le plus démuni ?

1. Les manifestations :

Le nombre total d'occurrences est de 201. Sur ce total, la première remarque porte sur le fait que les enseignants emploient très peu de faits précis mais donnent déjà des catégories. Ils emploient les termes : agressif, violent, provocateur.

15 occurrences désignent des faits précis.

Agitation : 56 / 201 soit 28%

Agitation : 23 réponses

1ere analyse

Mouvements, agitation, déplacements : 10 réponses (8/10 élémentaire)

Hyperactivité : 2 réponses élèves de maternelle

Inattention, manque d'attention, troubles de l'attention, troubles de concentration : 5 réponses (4/5 élémentaire)

Bruits, prise de parole intempestives, se fait remarquer, bavardages : 6 réponses (élèves de l'élémentaire)

Agitation : 33

2eme analyse

Mouvements, agitation, déplacements : 7

Bruits, prises de paroles, se faire remarquer, perturbateur : 12

Hyperactivité : 1

Manque d'attention, de concentration : 2

Autres : bricolages, attirer l'attention, problèmes sur la cour, occupations, joue, se faire remarquer, volonté d'amuser : 6

Agressivité, violence : 42 / 201 soit 21%
--

Agressivité, Violence : 19 réponses

4 réponses colères dont 3 concernent des élèves de maternelle.

15 réponses agressivité évoquée par les termes : violence, agressivité, cherchent les autres, insulte, destruction, jette ses affaires. Sur ces 15 réponses 4 concernent des enfants de maternelle, 11 des élèves de l'élémentaire.

Agressivité, Violence : 23 réponses

Le terme violence est employé 6 fois

Le terme agressivité est utilisé 7 fois.

Le terme provocateur ou provocation 4 fois

Le terme brutalité 1 fois.

Le cadre scolaire : 40 / 201 soit 20%
--

Le cadre scolaire ne convient pas : 15 réponses

Non-respect des consignes, des règles désobéissance : 6 réponses (2/6 maternelle)

Refus d'obéir, refus du travail, de l'autorité : 4 réponses.

Désintérêt, non motivé : 5 réponses.

Le cadre scolaire ne convient pas : 25 réponses

Non-respect des règles, désobéissance : 9

Non-respect de l'adulte, des autres, insolence : 7

Refus de travailler, manque d'investissement : 8

Adaptation au rythme : 1

Inhibition : 20 / 201 soit 10%

Inhibition : 10 réponses

Rêveur, paresseux, repli, retrait, inactivité, inhibition, blocage, problème de communication, langage oral

(3/10 élèves de maternelle)

Inhibition : 10 réponses

Mal être, veut se faire remarquer, veut l'enseignant pour lui tout seul

Lenteur, renfermé, peur des autres.

Endormissement.

Termes médicaux : 16/201 soit 8%

Termes médicaux : 8 réponses

Troubles d'attention, de concentration : 4 réponses

Phobie scolaire 1 réponse

Phobie d'écriture : 1 réponse

Hyperactivité : 2 réponses

Termes médicaux ou psychologiques : 8

Pour désigner les manifestations ou traduisant un problème de cet ordre.

Angoissé, hypersensibilité, mal être.

Autres : 24/201 soit 12%

Relations avec l'adulte : 5 réponses

Teste l'adulte, sollicite l'adulte en permanence, cherche à monopoliser. Réponses élèves cycle 2.

2 réponses particulières :

Décalage et rapport de souffrance avec sa mère.

Liés à une difficulté d'entrer dans les apprentissages : 6

Mémorisation, difficulté avec l'écrit, difficultés par rapport aux consignes

Termes moralisateurs : 4

Grossièreté, impolitesse, insolent, ordurier.

Autres : 7

Dont 3 absences (prolongées ou fréquentes)

>>> Nous notons donc la difficulté des enseignants à donner des faits précis. Les catégories proposées sont construites bien sûr à partir des observations « spontanées » et du contact quotidien avec les élèves, mais ces éléments ne permettent alors pas de « mesurer » la gravité des difficultés et l'ampleur de ces manifestations dans le quotidien. Les mêmes symptômes révélant des difficultés ou des troubles. La seule indication dont nous disposons est le nombre assez faible d'occurrences faisant appel au registre médical. 16 occurrences sur 201. Cette indication pourrait donner à penser qu'il s'agit plutôt d'une multitude de micro événements perturbants s'enchaînant, plutôt qu'une dégradation plus pathologique. Il y aurait davantage d'élèves avec des comportements difficiles que des élèves présentant des troubles de comportement diagnostiqués.

Ces premières réponses font apparaître 3 grandes familles de manifestations de ces difficultés : l'agitation et les difficultés d'attention, la violence et l'agressivité, le cadre scolaire qui pose difficulté aux élèves. Ceci se manifeste par des refus, une remise en cause, un non-respect des règles, une difficulté à répondre aux consignes. Les termes changent suivant le niveau de classe. Ainsi les enseignants emploient le terme colère en maternelle et agressivité ou violence ensuite.

Les déplacements et les bruits sont signalés en élémentaire en majorité.

Le nombre de réponses autour de l'inhibition est aussi important et montre que les enseignants perçoivent bien le malaise de l'enfant.

Cependant le terme de crise n'apparaît pas. C'est-à-dire un moment très dense au niveau des manifestations possibles qui oblige l'enseignant à stopper tout ce qu'il fait et solliciter éventuellement un tiers. Les réactions sont exceptionnelles et créent une angoisse chez les personnes qui y assistent. Cela veut-il dire que les enseignants sont rarement confrontés à de tels moments, ou cela renvoie-t-il au fait que les enseignants utilisent des catégories qui ne rendent donc pas compte de ces moments particuliers qui demandent une gestion spécifique ?

2. Ce qui dérange le plus les enseignants :

Ce qui est de l'ordre de la perturbation de la classe : 34 / 111 soit 31%
--

Dans la 1ere analyse, **15 occurrences qui concernent le déroulement de la classe, l'ambiance de la classe.** Ces manifestations éprouvent le cadre, l'ambiance de la classe,

le climat de travail. Ne « voulant, ne pouvant pas travailler » ils empêchent les autres de remplir leur rôle d'écopier.

Les termes employés : ceux qui dérangent l'ambiance de classe, le climat de travail ; bruyant et dérange ses camarades, enfants agités qui rendent gestion du groupe difficile ; non-respect des droits des autres enfants, ceux qui dérangent la sérénité du groupe.

Les termes qui désignent une désorganisation de la classe. L'enseignant ne peut faire ce qu'il a prévu : 19

Sont évoqués les bruits, incessants, sans raison, de fond, parasites ; l'agitation : bouge sans cesse, instabilité, perturbe ; l'indiscipline ; distrait les autres...

Ce qui est de l'ordre du partage du pouvoir de la classe : 26/11 soit 23%

14 occurrences montrent une remise en cause de l'enseignant, de sa place, de son pouvoir. Les termes employés ne sont pas implicites : rapport de force, l'enfant veut avoir le dernier mot, quand il veut parler plus fort que moi, refus d'obéir, manque de respect, de politesse, insolence.

Les termes qui traduisent une remise en cause de l'enseignant, de sa place, de son pouvoir : 12

Les termes portent sur le partage de la parole : parlent en même temps que moi

M'interrompt : 3

Sur un rapport de forces, une attaque plus personnelle de l'enseignant avec les termes de provocations, de désobéissance « malade », d'insolence, établit un rapport de force, fais comme si je n'étais pas là. 7

Une formulation sure : celui qui prend trop de place (est-ce par rapport à l'enseignant ou à la classe ?)

Ce qui concerne la violence : 17/111 soit 15%

8 occurrences concernent la violence : il s'agit de violence physique ou verbale, jette ses affaires, crie, violences par gestes. D'autres termes agressivité, colères, destruction, insultés étaient donnés.

Les termes qui renvoient à la violence ou à l'agressivité : 9

Dont 4 comportent le mot violence, 2 le mot agressivité ,3 sont en rapport avec les autres élèves dans le sens où ces comportements mettent en danger les autres. On note aussi 1 fois l'expression « coup de colère »

Le lien avec le travail scolaire : 13/111 soit 12%

10 occurrences présentent un lien avec l'activité scolaire : passivité, manque de motivation, la dyslexie, répéter les consignes, fuir le travail, manque d'implication dans les apprentissages.

Les termes qui montrent un lien difficile de l'élève avec le travail qui lui est demandé et une attitude plus personnalisée de l'enseignant : 3

Ne fait pas son travail, ne fait rien si on n'est pas derrière lui. N'écoute pas.

Communication, mal être : Les rubriques sont proches mais ne sont pas vues sous le même prisme dans les 2 analyses. 10/111 soit 9%

4 occurrences concernent le problème de communication : refus de communiquer, enfants inhibés, incompréhension. (1ere analyse)

Les termes qui renvoient à un mal être de l'élève : 6

Manque de confiance (1) Mal être (1)

Comportement dépressif (1) comportement égocentrique (1)

Appel au secours (1)

Problème de masturbation en classe (2eme analyse)

2 occurrences font apparaître le facteur « temps », la durée : 2/111 (uniquement dans la première analyse)

Nous retrouverons cette difficulté de manière beaucoup plus importante dans la question sur le sentiment d'être démuni. Cela se traduit par répéter trop souvent et à tout moment de la journée. Ce facteur temps montre l'usure de l'enseignant qui essaie, qui tente des réponses de compréhension et de cadrage mais qui doivent être répétitives. Cette répétition peut être mal vécue par les enseignants.

Les termes qui renvoient à la passivité. L'enseignant en conséquence n'a pas de « prise » sur l'élève : 3 / 111 (uniquement dans la 2eme analyse)

>>> Dans cette partie, les réponses des enseignants sont aussi évoquées en termes de micro catégories. Mais les termes sont plus précis. Cette question apporte un éclairage sur le « vécu » de l'enseignant. En particulier la rubrique que nous avons intitulée « partage du pouvoir » montre cette difficulté de l'enseignant dans un face à face avec certains de ces élèves qui le remet en cause en prenant la parole à sa place, en contestant, ou en interrompant. En effet, les termes désignent ce rapport au partage du pouvoir. L'enseignant est remis en cause par des comportements d'élèves qui montrent une opposition directe à l'enseignant. Les enseignants témoignent aussi dans leurs réponses de leur souci du fonctionnement global de la classe. Ainsi le fait que le cadre de l'activité soit perturbé les dérange de façon conséquente. (31% des réponses).

Ils sont aussi préoccupés des conséquences de ces comportements sur les autres élèves. Ainsi ils précisent ici la rubrique violence, agressivité en notifiant ce souci des conséquences sur les autres « quand ils s'en prennent aux autres...les mettent en danger. »

Les termes violence et agressivité ne sont pas distingués de façon suffisamment significative même si les termes violences et danger pour autrui sont quantitativement plus nombreux que les termes autour de l'agressivité.

Enfin le fait de ne pas comprendre pourquoi l'élève agit ainsi fait aussi partie des éléments qui dérangent les enseignants. D'autre part le fait que les essais de réponse n'apportent pas les effets escomptés témoignent aussi de cette difficulté des enseignants à accepter de ne pas pouvoir tout maîtriser.

Dans la rubrique : rapport à l'activité au travail scolaire la réponse dyslexie interroge car il était demandé de dire parmi les comportements difficiles ceux qui dérangeaient le plus. Nous ne pouvons considérer la dyslexie comme un comportement ; Cette réponse traduit-elle une confusion ? C'est possible car nous allons retrouver ces termes dans la question « ce qui vous démunit ». L'enseignant associe-t-il la dyslexie et d'éventuelles conséquences comportementales ? Ou simplement oublie-t-il en chemin une partie de la question et ne retient que « ce qui me dérange le plus » ?

Les termes médicaux sont peu employés comme dans la première question.

3. Ce que les enseignants tolèrent :

Dans l'analyse des premiers questionnaires nous avons 38 occurrences.

Plusieurs n'ont pas répondu. D'autres réponses sont inexploitable. Des réponses sont données en négatif exemple Tout sauf...

Dans la deuxième analyse nous avons 32 occurrences. Là aussi plusieurs enseignants ne répondent pas

Nous proposons la lecture suivante des réponses données.

Ce qui ne perturbe pas : 20 / 70 soit 29%
--

8 occurrences portent sur « le territoire de l'élève » : ce qui est toléré est ce que fait l'élève dans son coin et qui ne dérange pas l'ensemble de la classe. Les termes employés sont les suivants : les « moments d'absence » pendant un apprentissage, confrontation avec un copain, conflits entre élèves en mettant des mots, agitation sur la chaise, déplacements, « ses petites occupations » qui ne dérangent pas.

L'enseignant tolère un espace privé, mais surtout ce qui revient ici c'est la notion de « ne pas déranger l'ensemble » Cette dimension fait apparaître le problème de la vie en collectivité et du rythme imposé pour tous et du manque d'intimité. Certains enseignants reconnaissent donc cette possibilité aux élèves de « s'évader » pour un moment ou de régler leur problème entre eux sans passer par eux.

Tout ce qui ne dérange pas le fonctionnement général de la classe : 7

Dont 2 liés à un refus de travail.

« Bricolage si silence, refus de travail si ne gêne pas les autres. »

Ce qui est en lien avec l'idée de s'enfermer dans son espace : 5

« S'enferme dans sa bulle, boude, bricole, griffonne. »

Ce qui dépend du seuil de tolérance : est admis dans certaines limites : 11/70 soit 16%
--

8 occurrences concernent ce qui est du seuil de tolérance de chacun et qui peut donc varier : cela dépend du degré, de la fréquence, et de l'appréciation de chacun. Ainsi dans les réponses nous trouvons : agitation, mouvement perpétuel, bavardages, bruits à tout moment de la journée, tout dépend du degré.

Certains enseignants pourront donner ces mêmes réponses dans ce qui les dérange ou ce pourquoi ils se sentent démunis.

Tolèrent ce qui est en lien avec des déplacements et bavardages : 3

Ce qui est en lien avec les activités scolaires : 21 sur 70 soit 30%

7 occurrences concernent le lien avec les apprentissages :

Difficultés de concentration, d'apprentissage, travail très lent, tout sauf inactivité et manque d'implication, difficultés de compréhension, manques de compréhension.

Tolèrent ce qui est lié au travail, à l'activité scolaire, aux règles : 14

13 par rapport à l'activité scolaire, 1 par rapport aux règles de vie de la classe

Dont 6 concernent le refus du travail, de l'activité. Dont 4 concernent un rapport au rythme général de la classe (lenteur, rêveur, commence son travail mais ne le finit pas)

Dont 2 en lien avec la concentration : difficulté de concentration, ou griffonne pour se concentrer

Dont 1 en lien avec la difficulté de l'élève par rapport à l'écrit.

Ne répond pas à la consigne : 1

Ce qui n'est pas du ressort de l'élève (indépendant de sa volonté) : 6/70 soit 9%

4 occurrences portent sur des causes médicales, externes à l'élève :

Dû à la surdité, dyslexie, hyperactivité (2 fois)

Comportements que les enseignants analysent comme n'étant pas du ressort de l'élève : 2

Comportements involontaires, blocages psychologiques

Lorsque l'élève montre de la bonne volonté : 7/70 soit 10%

4 occurrences du registre moral et éducatif :

Quand l'enfant semble avoir fait un effort, s'engage à ne pas recommencer, ceux pour lesquels je me sens utile, si j'ai le soutien des parents.

3 occurrences qui renvoient à la relation avec l'enseignant dans un souci d'amélioration.

Chercher à attirer l'attention, chercher à améliorer son comportement, intervention pour « corriger » l'enseignant.

Autres : 4/70 soit 6%

2 occurrences concernent la violence, l'agressivité : 3%

Ces 2 réponses étonnent car il semblerait que justement la violence pourrait faire partie de ce qui n'est pas tolérable et ne peut être en lien avec le seuil de tolérance de l'enseignant.

Les retards et absences : 2 3

>>>L'analyse des premiers questionnaires faisait apparaître une rubrique bien constituée autour de la tolérance des enseignants à ce que nous avons appelé « le territoire » de l'élève. 29% des réponses. L'analyse de la deuxième série de questionnaires complète cette question. En effet de nombreuses réponses portent sur la tolérance des enseignants à des comportements non attendus dans la mesure où ils ne dérangent pas le cadre de la classe. Les formulations comportant un « si » sont assez fréquentes. « S'il ne dérange pas les autres, si la sécurité des autres n'est pas en cause. » Cela reste cohérent avec les réponses précédentes car nous avons vu que ce qui les dérangeait le plus massivement était la perturbation du cadre des activités scolaires.

Mais cela pose aussi question dans la mesure où les limites deviennent alors plus floues. L'implicite qui en ressort est en contradiction avec l'explicite autour des règles de vie constitutives la plupart du temps du cadre de la classe. En bref : « je peux faire ce que je veux si je ne dérange pas les autres et l'enseignant »

Les enseignants tolèrent aussi les comportements difficiles en lien avec les activités proposées. 30% des réponses qui se partagent entre un refus de l'activité et des difficultés liées à une adaptation de l'élève au rythme de la classe. Pour autant on ne lit dans aucune réponse un rapport de causalité entre difficultés d'apprentissage, ou difficultés face aux activités proposées et au rythme d'ensemble de la classe et comportements difficiles.

La question soulevée ici est donc de savoir quels sont les liens qu'établissent les enseignants entre ces 2 aspects ? Si l'élève a des difficultés dans les apprentissages alors l'enseignant témoigne d'une autre compréhension. Cette idée renvoie à des conceptions liées au potentiel de l'élève ; sous-entendu ce n'est pas de sa faute ; il n'y peut rien ?

Les questions liées aux dispositifs pédagogiques proposés ne sont pas abordées du point de vue des propositions que font les enseignants mais se situent du point de vue de l'élève. Il y a ici un véritable enjeu : certaines activités pédagogiques, certaines manières de faire la classe peuvent générer des réactions, des refus d'élèves. Faut-il en conclure que les enseignants ne veulent ou ne peuvent pas se poser cette question ? Et si oui pourquoi cet aveuglement ? Les entretiens individuels pourront compléter cette question et nous pourrons alors évoquer d'autres hypothèses.

Ce qui est complété par les rubriques suivantes autour de la question du « vouloir » de l'élève. (Involontaire, ou volonté de mieux faire : 20% des réponses) Les comportements difficiles sont tolérés lorsque l'enseignant comprend que l'élève n'y peut rien, ou lorsqu'il manifeste une attitude positive d'essai d'amélioration. Les termes « moralisateurs » apparaissent alors comme : semble avoir fait un effort, cherche à ne pas recommencer.

Nous commençons à voir apparaître ici la question des parents. La formulation est intéressante. Si j'ai le soutien des parents alors je peux tolérer des comportements difficiles. L'action de l'enseignant est étayée par ce qu'il appelle le soutien des parents. Comment ce soutien est-il explicité, sur quoi porte-t-il ? Ou ce soutien est-il de l'ordre du ressenti, de l'implicite ?

Enfin le score autour de ce que nous pourrions appeler le seuil de tolérance de l'enseignant est assez faible. 16% des réponses. La notion de variabilité apparaît peu. Les enseignants sont-ils trop focalisés sur ces comportements et ne les relient-ils pas à leur propre attitude et à leur propre état intérieur ?

4. Ce sur quoi les enseignants se disent démunis :

63 occurrences. 11 non réponses sur 61 questionnaires .1 réponse « aucun »

Sur le rapport au temps et à la répétition : 9 /63 soit 14%
--

7 occurrences concernent le temps :

Je ne vois pas d'évolution, l'agitation permanente toujours l'impression de redonner les mêmes règles, n'entend pas les consignes en même temps.

L'enseignant essaie des réponses qui ne donnent pas de résultats. Le sentiment d'une usure, d'une lassitude apparaît.

2 occurrences :

Agressivité « permanente »

Demande une surveillance permanente.

L'enseignant n'a pas de prise : 8/63 soit 13%

7 occurrences concernent le fait que l'enseignant n'a pas de prise :

Les remarques ne semblent pas l'atteindre, l'opacité d'un enfant, l'enfant que rien ne semble faire réagir.

La communication ne s'établit pas. L'enseignant n'a alors aucune possibilité de faire évoluer la situation. Cela remet aussi en question le pouvoir d'action de l'enseignant.

1 occurrence :

Lorsqu'un élève m'ignore.

Face au malaise, mal être ou maladie de l'élève : 12/63 soit 19%

4 occurrences portent sur une cause externe, maladie, handicap :

Handicap, phobie scolaire, auto destruction, hyperactivité

3 occurrences sont en lien avec la souffrance présumée de l'enfant :

Auto destruction, les enfants blessés par leurs difficultés d'apprentissage, chagrin profond.

Cette prise en compte de la souffrance montre une limite au désir de toute puissance de l'enseignant et montre aussi la compréhension que manifestent les enseignants la plupart du temps.

Souffrance, mal être : 3 dont l'expression enfant en régression.

Ce qui est lié à une particularité de l'élève : 2

Enfant précoce

Sollicite une surveillance permanente.

Manque ou refus ou effort à faire : 11/63 soit 17%

4 occurrences portent sur le refus, la fuite :

Refus d'être évalué, fuite du travail, refus d'essayer, refus d'obtempérer. Face au refus de l'enfant, là aussi l'enseignant ne peut forcer l'élève.

3 touchent le domaine moral :

Dire des mensonges aux conséquences graves, utilisation des autres à des fins personnelles ; décalage entre les actes et l'âge. Les enseignants disent là leur difficulté de compréhension sur des conduites qui frôlent la perversité, qui ne sont pas de l'âge de l'enfance.

Manque ou refus ou effort à faire : 4

Les expressions utilisent ici un langage qui se fait moralisateur : manque de courage, doit faire des efforts.

Agressivité, provocation, insolence : 13 /63 soit 21%

Agressivité : 4 occurrences

Dont violence gratuite, violence verbale

Agressivité, provocation : 9 dont 1 avec l'idée que c'est quand cela se répète, 1 avec l'adjectif gratuit, et une autre expression avec le terme « anarchique » .

1 occurrence désigne l'ambiance générale de la classe qui est détérioré par les critiques que s'adressent les élèves entre eux.

Le rapport à l'activité scolaire : 7 /63 soit 11%

3 occurrences sont en rapport avec le travail scolaire :

N'entend pas les consignes, n'est pas motivé dans les apprentissages.

Ce qui est lié à l'activité scolaire : 4

Difficultés de concentration, de mémorisation, n'entend pas les consignes

Les 4 dernières concernent les relations avec les parents : soit 6%

Parents absents, parents qui soutiennent l'enfant, ce qui est lié à l'éducatif et qui relève plus des parents. Cette dernière formulation est proposée par une enseignante dont l'ancienneté est de 20 ans et qui exerce en classe de GS.

.. Lorsque les parents ne font pas ce qu'il faudrait.

>>> Les rubriques les plus importantes pour lesquelles les enseignants se disent être les plus démunis sont celles qui sont liées à des aspects de mal être de l'enfant (19%) ou qui dépassent la compréhension que les enseignants ont des comportements des élèves (ce qui est caractérisé par des refus ou par des comportements jugés comme n'étant pas normaux. 17% ou pour lesquels ils n'ont pas de prise, 14%). Cela semble assez justifié, car les termes employés renvoient soit à une souffrance de l'enfant ou des situations qui débordent bien le cadre de l'école. Nous pourrions dire que les élèves dont les enseignants parlent dans cette rubrique devraient sans doute bénéficier d'une prise en charge extérieure. La difficulté est là aussi celle du manque de faits précis qui peut donc entraîner des erreurs. Par exemple : « dire des mensonges aux conséquences graves » de quoi s'agit-il exactement ? L'enseignant s'alarme-t-il à tort ou à raison ?

De plus la rubrique : le rapport au temps, fait apparaître une difficulté que nous avons aussi rencontré auprès d'enseignants en formation : ce sentiment lié à l'usure et au fait de ne pas obtenir de changements notables chez l'enfant alors que les enseignants ont le sentiment d'avoir fait beaucoup de choses pour aider cet élève, d'avoir déployé beaucoup d'énergie et de patience.

Les limites des enseignants sont donc compréhensibles, mais demandent là aussi des faits plus précis pour pouvoir faire la part des choses entre appréciation personnelle d'une situation et réelle souffrance de l'enfant nécessitant des soins.

C. Éléments de réponses apportées par les enseignants et aides mises en place

Nous verrons d'abord quelles sont les explications données par les enseignants à ces comportements difficiles d'élèves car les réponses apportées sont en lien avec les explications données

1. Les explications apportées :

111 occurrences

Les enseignants expliquent ces difficultés selon 3 grands axes :

Ce qu'ils rattachent à la famille, aux problèmes psychologiques ou aux limites du handicap.

La famille : 27 +17 soit 40% des réponses
--

Dans cette catégorie plusieurs difficultés sont repérées qui se situent différemment ;

Ce qui a trait aux limites :

Les termes employés sont : l'enfant n'a pas de limites ; ne connaît pas le Non, ; c'est l'enfant roi ; la maman lui passe tout, c'est elle qui le reconnaît ; parents démissionnaires (1 fois)

Les problèmes familiaux :

Nous trouvons : la famille, problèmes de familles séparées, de divorce, problèmes sociaux

Les relations dans la famille :

Manque affectif, comparaison avec un frère ou une sœur, l'enfant n'est pas aimé, manque d'amour, de reconnaissance ; sentiment de rejet dans sa famille.

La distance entre la famille et l'école :

Ce sont 2 mondes ; les attentes par rapport à l'école (trop grandes ou trop « étroites ») ; apprentissage trop tôt, forcé.

Les origines :

L'adoption et le problème de langues différentes, bilinguisme

Les problèmes psychologiques : 27 + 11 soit 34%

En lien avec l'élève lui-même ou sa famille :

Les enseignants repèrent plusieurs situations de blocage. Le terme mal être est employé plusieurs fois. Le terme osmose est aussi employé 2 fois. Il s'agit de la relation avec la maman qui est ainsi qualifiée ; manque de maturité (cité 1 seule fois) ; précocité

En lien avec le rapport avec l'école

L'élève a du mal à trouver sa place dans l'école : Il attire l'attention ; il veut trouver sa place ; désintérêt de l'école, rejet scolaire, révolte scolaire, prisonnier de son rôle, échec scolaire ; étiquette, ; pour exister

Liés à des besoins éducatifs particuliers : 4 + 9 soit 12%

Enfant qui va être orienté en milieu spécialisé ou qui aurait du l'être.

Ou lié à des difficultés sévères d'apprentissage (dyslexie sévère, échec scolaire)

Ou élève précoce (cité 1 seule fois)

Le rapport à la collectivité : 9 occurrences soit 8%

Il s'agit soit d'élèves qui demandent une relation privilégiée avec l'enseignant ou alors qui ne supportent pas les règles collectives.

Autres : 6 occurrences soit 5 %

Ne fait pas la différence entre monde virtuel et réalité.

Attend autre chose de l'école

Refus du placement

Goût de ce qui va vite

N'assume pas ses actes

>>>Les explications données sont massivement du côté de la famille ou de problèmes psychologiques. Seules 7 occurrences font apparaître l'idée que la difficulté réside aussi dans le rapport que l'élève entretient avec le quotidien de la classe directement.

C'est dire qu'en pointant l'origine des difficultés dans ces domaines, les enseignants reconnaissent dans le même temps de façon implicite l'extériorité de ces difficultés.

Ce sont des domaines dans lesquels leur intervention est très limitée. Cela peut renforcer leur représentation que ces difficultés ne sont pas du ressort de l'école Nous verrons pourtant par la suite que dans les réponses qu'ils essaient d'apporter ils établissent des relations avec les parents et conseillent des suivis par des spécialistes extérieurs.

Nous commençons à voir qu'il n'y aucune remise en question du fonctionnement de l'école dans sa globalité ou dans les particularités de chaque classe et de chaque enseignant. Le style d'enseignement, les exigences de l'école ne sont pas données comme pouvant expliquer les difficultés des élèves à s'adapter à cet environnement.

Les enseignants donnent aussi plusieurs éléments dans leurs réponses ; ils ne peuvent se contenter d'une seule explication et rendent compte ainsi qu'ils réalisent la complexité des articulations entre les différents plans (famille, social, psychologique).

2. Les réponses que les enseignants essaient de mettre en place :

1ere analyse : 53 occurrences

2eme analyse : 60 occurrences

Rencontrer les parents : 7+ 7/ 14 soit 12%

Les enseignants cherchent à rencontrer les parents. Nous avons vu précédemment que lorsque suite à ces rencontres il leur semble avoir le soutien des parents cela les aide. Nous lisons la formule suivante : communication active et précise avec les parents. Une autre réponse concerne aussi les parents mais dans le sens où il est estimé que ces difficultés sont du ressort des parents ou en dehors de l'école ; ce qui peut laisser entendre que cet enseignant n'estime pas avoir de réponses à mettre en œuvre dans la classe.

IL peut aussi être précisé que c'est dans le but qu'un suivi psychologique soit mis en place.

Le cadre : installer et rappeler le cadre. 11 + 9 /19 soit 17%

Les enseignants mettent dans ces réponses tout ce qui concerne un travail de rappel du cadre ou installation de ce cadre. Nous entendons ici les occurrences portant sur le règlement, sur les sanctions, les punitions, la fessée (1 réponse donnée en maternelle), l'exclusion.

Etablir une relation plus personnelle. 9 + 8/ 17 soit 15%

Ensuite les enseignants cherchent à établir une relation plus personnelle avec ces élèves : le dialogue, m'occuper plus personnellement de lui, valoriser ses réussites, lui donner des responsabilités.

Des aménagements particuliers : 10 +18 /28 soit 25%

Ils proposent aussi des aménagements particuliers : le faire aider par un élève plus calme, en mettant en place des contrats (largement cité), permis à points, un système d'avertissements.

Un autre type de réponses est lié à l'isolement ou à un rapprochement : Ils utilisent ainsi l'exclusion momentanée : aller dans une autre classe ; isoler l'élève ; le placer près de l'enseignant, l'isoler dans la classe.

Travail sur soi : 6 occurrences soit 5%

Les enseignants signalent aussi que cela leur demande un travail sur eux-mêmes ou une attitude qui mobilise des qualités personnelles telles que la patience, qualité d'écoute, réfléchir, prendre de la distance.

La prise en charge par un enseignant spécialisé : 4 + 4/8 soit 7%

Par un enseignant spécialisé, par le RASED, mise en place d'une convention d'intégration, d'un PPAP.

Aide de l'équipe : 8 soit 7%

Le suivi par un psychologue ou par un éducateur : 6 soit 5%

Autres : 2

Un enseignant évoque une note de comportement. Une réponse sur « régulation des apprentissages »

>>>La part la plus importante des réponses concerne l'individualisation de la relation qui se traduit soit par une recherche d'un dialogue direct avec l'élève pour 15% des réponses, soit par des aménagements particuliers pour 25% des réponses. Le total représente donc 40% des réponses. Celles-ci traduisent une recherche par les enseignants de mieux comprendre l'élève, de s'adapter. Mais cette individualisation se situe sur le plan éducatif et les aménagements proposés portent peu sur le travail scolaire (sont évoqués rarement un allègement du travail, donner des pauses, donner plus de travail : le levier utilisé est

donc celui d'une adaptation du rythme mais ne concerne pas d'autres modalités ou d'autres contenus du travail)

Le travail sur le cadre (17% des réponses) concerne l'ensemble de la classe et répond aussi aux explications données sur le manque de limites des enfants. Cette idée est partagée par de nombreux spécialistes de l'enfance. Cependant, ce cadre est-il partagé par l'équipe ? Le travail est présenté dans cette rubrique de façon individuelle : c'est l'enseignant dans sa classe qui rappelle, utilise le cadre. Les chefs d'établissement dans les réponses données actuellement répondent que ce travail d'élaboration du règlement est fait en concertation, qu'il est réactualisé. Cependant ce travail suffit-il à installer et à faire vivre une cohérence éducative au niveau des adultes présents dans l'école ?

Quand les enseignants évoquent l'aide de l'équipe, elle se situe au niveau de conseils ou par le fait de pouvoir parler avec un collègue de la situation.

Les enseignants ayant considéré que ces difficultés s'expliquaient par ce qui était vécu en famille, il semble cohérent que ce contact soit recherché. Il est ici nécessaire d'approfondir la question. En effet, quels sont les effets de ces rencontres, peuvent-ils aggraver la situation et dans quels cas ? Dans quels cas sont-ils favorables ? Comment les enseignants sont-ils formés à ces aspects relationnels avec des adultes, dans une situation extrêmement chargée d'angoisse pour les parents ? Les enseignants sont-ils alors dans une position d'écoute et de compréhension ou restent-ils attachés aux représentations qu'ils ont pu se faire ? Arrivent-ils à se décentrer ? Compte tenu du manque de faits précis donnés par les réponses antérieures, il est possible d'imaginer que le dialogue avec les parents ne s'appuie pas sur des faits précis (qualifiés et quantifiés) mais sur les interprétations que font les enseignants des comportements des élèves. Ce qui induit une réaction de défense chez les parents. Cependant cette rubrique ne porte que sur 12% des réponses, ce qui est finalement assez faible. Ce pourcentage de réponses est sans doute minimisé ; cela peut être induit par le questionnaire. Car dans les dispositifs de formation et lors d'étude de situations, la rencontre avec les parents est toujours citée et s'effectue assez rapidement lorsque l'enseignant estime qu'il y a difficulté.

De ces réponses, il est à noter que les enseignants essaient d'apporter des améliorations dans leur relation avec l'élève et au niveau du rappel du cadre, ensuite ils cherchent l'aide des parents, de l'équipe ou d'intervenants extérieurs. Il faut souligner l'absence de réponses pédagogiques ou didactiques. Cela traduit une conception qui a sans doute été

largement véhiculée par la vulgarisation de la psychologie, de la psychanalyse et qui ont porté à croire qu'un élève présentant ces difficultés devait d'abord les régler avant d'envisager d'entrer dans les apprentissages. Cette conception est tout à fait tangible en classes maternelles. Il faut d'abord que l'enfant soit socialisé pour ensuite entrer dans les apprentissages. Cette conception est actuellement revue par les pédopsychiatres eux même et incite à mener un travail de réflexion sur les liens affectif, social, cognitif dans le développement de l'enfant.

3. Ce que disent les enseignants des relations avec les parents ?

Il y a 57 réponses données.

Les enseignants qualifient ces relations comme étant bonnes, très bonnes positives, facilitant la situation 37 fois. Ils complètent souvent la réponse avec la notion de confiance, d'écoute réciproque ou lorsque les parents acceptent ce qui leur est dit ou demandé.

A contrario, elles sont jugées difficiles dans 17 réponses parce que les parents restent centrés sur leur point de vue, n'ont pas les mêmes exigences (excusent leur enfant, lui donnent raison), ne veulent pas entendre ou encore parce qu'elles sont « basées en fait sur le mensonge »

La dominante est donc positive ; les enseignants soulignent dans plusieurs réponses que cela demande du temps pour à la fois installer des relations de confiance et aussi pour assurer un suivi régulier.

Plusieurs fois les enseignants (7 fois) disent des parents qu'ils sont « démunis, désemparés, angoissés.

Dans 3 cas, les rencontres ne sont pas possibles car les enfants sont alors dans des situations de placement juridique.

Il est à souligner que les enseignants accordent du temps aux rencontres avec les parents. Si elles sont suivies d'effet, accord avec les conseils donnés, soit dans une convergence de points de vue avec l'enseignant, cela semble alléger le travail ; dans le cas inverse, on retrouve alors ce sentiment d'inutilité et de temps perdu qui semble être un facteur épuisant et peut aller jusqu'à une remise en cause des actions que les enseignants vont mener auprès de l'enfant.

4. Les relations avec les collègues ou d'autres partenaires :

Les réponses sont peu exploitables. En effet, les enseignants disent en parler avec les collègues, essentiellement dans la proximité de niveau ou de cycle, mais ne détaillent pas

leur réponse. De même avec les partenaires, ce sont des contacts ponctuels au cas par cas qui transitent souvent par l'enseignant spécialisé davantage que par le chef d'établissement. Nous retrouverons cette réponse dans les questionnaires des chefs d'établissement et cela méritera une réflexion approfondie.

II. Questionnaires écoles. Chefs d'établissements.

A. Eléments quantitatifs :

Nous avons recueilli 12 questionnaires chefs d'établissements. Ce nombre est inférieur au nombre de réponses enseignantes dont nous disposons. De plus les chefs d'établissements n'ont pas tous répondu à la question : le nombre d'élèves présentant des difficultés de comportement en rapport avec le nombre total des élèves.

A titre d'exemple voici quelques-unes de ces réponses chiffrées :

60/600	10%
Environ 10	
4/150	3%
24/341(établissement en milieu urbain)	7%
25/370(établissement en milieu urbain)	7%
4/509	1%
6/175 (établissement en milieu rural)	3%

La variation est donc considérable et ne permet pas de corroborer les réponses fournies par les enseignants.

Ceci s'explique par le fait que les chefs d'établissement avaient 2 questionnaires à remplir et que nous pouvons obtenir cette réponse en croisant les 2 questionnaires. Or certains n'ont rendu que le premier questionnaire.

B. Eléments qualitatifs :

1. Difficultés des élèves et interventions des chefs d'établissement.

Les difficultés signalées sont plus « graves » que celles mentionnées par les enseignants. Tout ce qui concernait l'agitation dans les réponses enseignantes n'apparaît pas. IL s'agit de manifestations liées à la violence mettant en danger d'autres élèves ou perturbant le

fonctionnement de l'école. Les chefs d'établissement font aussi référence à des difficultés diagnostiquées telles que l'hyper activité. Les manifestations hypo réactives ne sont citées qu'une fois.

Leur intervention auprès de ces élèves a lieu à la demande des enseignants majoritairement lorsque il y a une mise en danger ou si le règlement n'est pas respecté de façon répétitive.

Ces interventions sont variées : entretien dans le bureau, punition, convocation dans le bureau.

2. Le travail en partenariat :

Les chefs d'établissement considèrent comme partenaires :

Les parents, les psychologues, les orthophonistes, le médecin scolaire, le psychomotricien, l'équipe enseignante ; les éducateurs de la PJJ (seul établissement travaillant dans le cadre d'un partenariat institué)

Aucune réponse ne fait apparaître un travail de partenariat avec une autre institution. Il s'agit donc de pratiques au cas par cas. Il n'y a pas de convention de partenariat et le concept de partenariat est confus.

3. Le rendez-vous d'inscription :

Les chefs d'établissement s'intéressent pendant l'entretien d'inscription aux aspects éducatifs et aux difficultés éventuelles de l'enfant. Certains posent des questions très directes (du type : est-il violent ? Respecte-t-il les règles ?) D'autres choisissent des entrées plus éducatives telles que : quel est son caractère, quels sont ses goûts, a-t-il des problèmes de santé. Enfin d'autres demandent des éléments du dossier scolaire de l'école précédente.

Quand l'enfant est présent, l'observation pendant l'entretien fournit des éléments intéressants mais sur lesquels les chefs d'établissement ne s'engagent pas forcément dans un refus d'inscription (si l'enfant a été difficile pendant l'entretien) de peur d'enfermer l'enfant dans cette première vision négative.

4. Elaboration du règlement :

Il existe un règlement (11 réponses positives sur 12) Un autre est en cours de réalisation.

La plupart du temps il est élaboré avec l'équipe enseignante et régulièrement actualisé. Quelques difficultés se lisent dans les réponses : « oui mais sans méthode, oui avec demande de formation »

5. Les difficultés des chefs d'établissement :

Le manque de temps ou plutôt le temps que cela demande pour avoir des contacts avec des spécialistes, face à la lourdeur des procédures administratives, le manque de disponibilité des services médicaux est une des principales difficultés citées.

Le rôle intermédiaire qu'ils doivent jouer entre l'enseignant et l'élève, entre punir et éduquer, marquer les limites et relativiser... (Pas de pouvoir sur les enseignants...)

Les rencontres avec les familles peuvent être difficiles quand les parents ne veulent pas collaborer, ou qu'ils attendent tout de l'école.

>>> Ces questionnaires ont donc une portée très limitée dans notre travail actuel. Cependant, les points intéressants à vérifier sont la question de leur rôle précis par rapport à ce type de difficultés d'élèves : Pris entre les enseignants et les élèves, entre les enseignants et les parents devant garantir le cadre de l'école, cette fonction semble poser difficulté.

La notion de partenariat est essentielle pour des élèves présentant des troubles du comportement et les réponses montrent que le partenariat est seulement conçu comme un travail avec d'autres intervenants, plutôt du champ médical.

Enfin la question de leur disponibilité et donc de leur temps de décharge est posé aussi par ce type de problématique.

III. Questionnaires enseignants spécialisés.

La question posée était :

« Comment se manifestent les difficultés de comportement des élèves que vous prenez en charge ? »

Nous avons pu recueillir ces réponses lors d'une action de formation destinée à des enseignants spécialisés ; enseignant en majorité dans le cadre des aides spécialisées à dominante pédagogique sous la forme de regroupement d'adaptation¹⁰. Quelques enseignants participant à cette session sont sur ces postes mais n'ont pas eu de formation particulière, voire sont débutants¹¹.

¹⁰ Prise en charge d'élèves par petits groupes pour un temps donné dans la semaine en fonction d'un projet individuel.

¹¹ Soit 5 enseignants sur 35

A. Les données :

Nous disposons de 35 réponses d'enseignants exerçant dans l'AIS qui livrent 89 « Cas » d'élèves. Ces enseignants n'ont donc pas ces élèves tout au long de la journée. Ils ont pu travailler avec l'enseignant référent de la classe pour essayer de trouver des réponses, ils ont pu prendre un élève dans le cadre de ces regroupements d'adaptation et alors l'enfant cumule aussi des difficultés d'apprentissage. Chaque cas d'élève est noté par un nombre et la lettre G ou F suivant qu'il s'agit d'un garçon ou bien d'une fille.

Sur ces 89 élèves, il y a 21 filles et 68 garçons.¹²

Nous avons considéré que ces réponses fournissaient 313 items (phrases délimitées entre tirets)

Sur ces 313 items, seuls 48 contiennent des faits précis (soit 15% des réponses) tels que :

Bricole avec sa gomme. Regarde ce que fait le voisin quand l'enseignant passe la consigne. Pousse des cris subits.

Nous avons dû ensuite travailler pour essayer de classer ces difficultés à partir de ces items qui contiennent très peu de faits précis et qui sont déjà des interprétations que donnent les enseignants.

Nous avons essayé de regarder de plus près ce qui concernait les élèves de maternelle, ensuite analysé l'ensemble des réponses et puis enfin sélectionné quelques portraits d'enfants que nous détaillerons plus précisément.

B. Les élèves de maternelle :

Il y a 10 élèves scolarisés en maternelle. Pour une élève (46F) il y a seulement écrit « mutique »

Pour les autres, les difficultés sont plurielles, associant difficultés de langage et de relation avec l'enseignant ou agitation et opposition.

Pour 4 élèves, sont signalés des difficultés de langage (ce sont des filles : 7F, 30F, 46F, 50F)

Pour 2 ce sont des pleurs.

Pour 4 (des garçons) c'est l'agitation qui est signalée (bouge beaucoup, 22G, 49G, 55G, G)

Pour 4, c'est le versant agressivité, conflit qui est signalé (51G ; 72G ; 54F ; 55G)

¹² Il y a quelques incertitudes liées au fait que les enseignants ont parfois d'eux-mêmes anonyme les réponses. Le sexe de l'enfant est alors identifiable dans la plupart des cas à partir du contenu.

Enfin sont signalés des difficultés dans la relation qui sont traduites par les enseignants par des mots exprimant la question de la distance : *trop près, colle ou indifférent, cherche des limites*.

Les difficultés de langage repérées chez plusieurs enfants peuvent expliquer des comportements d'agressivité ou de colère : l'enfant n'arrivant pas à exprimer ce qui lui pose problème.

C. Typologie des difficultés sur l'ensemble des réponses :

A noter un élève peut cumuler plusieurs difficultés.

Agitation ¹³: 24 élèves soit 26%

Agressivité¹⁴ : 22 élèves soit 24%

Ce qui est en lien avec le langage ¹⁵ : 17 élèves soit 19% dont 6 qui sont sur le versant d'un trop plein de paroles- *parle sans cesse et sans y être invité*- ou de prises de paroles hors de propos.

Les difficultés quant aux aspects relationnels avec l'enseignant sont notées 16 fois soit 17%. Cela concerne des enfants qui demandent une relation très proche avec leur enseignant ou qui ne travaillent pas si l'enseignant n'est pas à côté de lui : 12 enfants sur 15. Les autres, 4 sur 15, sont dans une relation conflictuelle qui déstabilise, qui pousse à bout pour tester les limites, qui manque de respect.

Difficultés de concentration et d'attention : 13 élèves soit 14%.

Les difficultés d'apprentissage concernent aussi 37 élèves soit 41%. Elles sont pour la plupart du temps associées aux manifestations comportementales non attendues.

Pour 13 élèves ce sont des difficultés importantes (retard...et les acquisitions ne se font pas) 10 items pointent des rapports à l'apprentissage difficiles soit par un refus manifeste ou par un non investissement. Enfin les enseignants notent aussi des difficultés de compréhension 5 fois.

¹³ Ne tient pas en place, bouge, très agité, instabilité motrice, bouscule, se déplace.

¹⁴ Mord, agresse, violences physiques et verbales sur les autres. Très grande violence impulsive. Embête les autres

¹⁵ Mutisme, difficultés de langage, ne parle pas, refuse de parler devant les autres, parle trop, se noie dans un flot de paroles..

7 élèves présentent plusieurs items sur le versant sous réactif : apathie, très inhibée, se met à l'écart, ne parle pas, ne joue pas. 7%

Des éléments qui relèvent d'une problématique en lien avec la sexualité infantile concernent 5 élèves.

« Masturbation quasi permanente » pour une élève de 7 ans.

Encoprésie diurne et énurésie pour 2 élèves de 7 ans et de Cycle 2 ou 3.

« Parle non-stop en dehors du contexte de pipi, zizi » enfant de 7 ans qui « montre son sexe très souvent ». Un autre enfant de GS produit des phrases en boucle avec « caca qui pue

Le manque d'hygiène est cité 2 fois.

L'anxiété, l'angoisse ou la peur sont très peu nommées directement : 4 fois.

« Enfant anxieuse à tout moment » ; anxiété ; épie les autres (pour voir s'il n'a rien à craindre d'eux) ; enfant adopté, peur de l'abandon.

>> Nous retrouvons les scores des autres questionnaires en ce qui concerne l'agressivité et l'agitation. Nous avons cependant noté à part les difficultés d'attention et de concentration. Ce qui frappe dans ces réponses, c'est la part importante, associée, à ces manifestations comportementales non attendues ou qui inquiètent les enseignants, à des difficultés sérieuses dans les apprentissages ou à des difficultés de langage. Ceci est lié au fait que les enseignants spécialisés vont être davantage sollicités lorsque se cumulent ces difficultés.

La part importante faite aux difficultés de langage associées est une piste intéressante sur le versant explicatif : les enfants rencontrant des difficultés à s'exprimer utilisent alors la manifestation comportementale comme moyen d'expression mais ne seront pas compris à leur tour ; ou pour ceux qui sont dans des prises de parole à tout propos et de façon intempestive, veulent-ils être rassurés ? Ont-ils besoin d'être davantage pris en compte ? Quand le langage ne permet pas d'exprimer un malaise, le corps trouve les moyens de manifester et cela interroge aussi la place faite au corps dans les classes. Quelle prise en compte des besoins physiologiques et affectifs ? Cette piste peut aussi donner des éléments de réponse qui passent par une compréhension de ce qui se joue et par une meilleure adaptation des pratiques.

D'autre part, des réponses en lien avec la sexualité sont présentes mais là aussi ces réponses n'étant pas quantifiées et suffisamment qualifiées il est difficile de déterminer le

degré de gravité de ces manifestations. Symptômes passagers et liés à la sexualité enfantine, témoignant d'une régression ou signaux inquiétants pouvant être associés à de la maltraitance ou des problèmes psychiques plus graves.

D. Analyse plus ciblée des réponses fournies :

Nous avons sélectionné quelques-unes des réponses fournies en cherchant à les analyser de façon plus précise. Cela permettra une illustration des éléments ci-dessus et fournira des compléments que nous pourrons réutiliser dans les aides à apporter aux enseignants.

>Les réponses fournies par un enseignant de SEGPA concernent 3 élèves et sont les suivantes :

3.G	4 G	5 G
B (15 ans) 3 ^{ème} SEGPA	J(15 ans) 3 ^{ème} SEGPA	J P (15 ans) 3 ^{ème} SEGPA
- Se fiche de tout	- Absentéisme aigu	- Hyperactif
- Veut amuser la classe	- N'apprend pas ses leçons	- Comprend tout
- A de mauvaises notes et appréciations règles	- Très fainéant	- Bâcle le travail
	- Hygiène !!!	- Dissipe la classe

Elles attestent de la centration de l'enseignant sur le rapport au travail scolaire et personnel. Il y a de nombreuses interprétations : « se fiche de tout, veut amuser la classe, très fainéant, bâcle le travail »

Cet enseignant utilise des termes appartenant au domaine moral : mauvaises notes, très fainéant ; au domaine médical : hyperactif ; au domaine scolaire : n'apprend pas ses leçons, comprend tout.

Mais aucun des items n'est quantifié et ne peut être vérifié. L'adverbe « tout » employé 2 fois conduit à une généralisation et à l'enfermement de l'élève –à priori-

L'utilisation de micro catégories : fainéant, hyperactif conduisent aussi à cet enfermement de l'élève.

Enfin l'item « hygiène » Révèle les attentes de l'environnement scolaire et du contexte culturel mais n'est pas assez précis et peut donc prêter à de nouvelles interprétations.

Nous ne pouvons cependant mettre en cause ce que dit l'enseignant. Cela repose sur des faits qui ont du se dérouler mais qui ne sont pas retenus en tant que tels, ni quantifiés.

Devant de telles manifestations, quelles réponses pédagogiques et didactiques peuvent être apportées ?

➤ Autre réponse :

« **10 G**

M

- *Enfant pas disponible pour le scolaire*
- *En permanence « connecté » à l'univers familial*
- *Pas de repère dans le temps et dans l'espace*
- *Conflit avec la mère*
- *Relation fusionnelle avec le père souvent absent »*

Cette réponse fournie montre les dérives importantes dans lesquelles les enseignants peuvent aller. En effet ces réponses ne relèvent absolument pas du champ lexical pédagogique mais sont calqués sur un « jargon » psychologique. Comment un enseignant peut-il dire d'un élève qu'il n'est pas disponible pour le scolaire ? Sur quoi est fondé cette idée de « pas disponible » et que sous-entend il par « scolaire » ?

Les termes « conflit avec la mère et relation fusionnelle avec le père » sont sans doute issus d'un entretien ou d'informations données par des tiers.

Ainsi au lieu de décrire les manifestations comportementales, l'enseignant cherche sans doute à expliquer ce qui amène l'élève à avoir ces comportements non souhaités dans un domaine de compétences qui n'est pas le sien.

Une autre hypothèse explicative de cette réponse est aussi à poser : en tant qu'enseignant spécialisé, considère-t-il que son statut l'autorise à parler comme un professionnel du monde thérapeutique ? La formation qu'il a reçue aurait dû lui permettre un positionnement mieux défini.

Un autre éclairage serait de considérer que cet enseignant travaille dans un établissement spécialisé et avec une équipe thérapeutique et éducative, auquel cas, il calque son discours sur celui des autres professionnels et cela repose aussi la question de son positionnement en tant qu'enseignant.

Cette réponse est à elle seule la caricature d'un enseignant spécialisé qui a compris sa spécificité comme étant celle d'un professionnel « thérapeutique » au sein de l'école.

Là aussi les réponses pédagogiques vont sans doute être difficiles à apporter puisqu'il est supposé au départ que l'enfant ne peut y accéder.

Heureusement sur l'ensemble des réponses fournies elle est la seule de ce type. Dans les autres réponses, certains enseignants vont parmi d'autres items glisser un item relevant de cette confusion.

> « **12 F**

A (5 ans)

- *Difficilement évaluable, les acquis sont instables ou plutôt elle dévoile ce qu'elle sait quand elle l'a décidé*
- *Refus de coopérer dans les groupements ou sous-groupes*
- *Déstabilise l'adulte »*

Dans cette réponse, ce qui apparaît c'est plutôt la difficulté de l'enseignant pour 3 raisons :

Elle ne peut être évaluée comme les autres car cette enfant restitue ce qu'elle sait quand elle « l'a décidé » : ensuite elle refuse de coopérer avec les autres dans un travail de groupe et enfin il est clairement dit qu'elle « déstabilise » l'enseignant (de la classe de référence).

Nous ne savons rien des manifestations comportementales ; s'agit-il de difficultés dans les apprentissages ? Ou s'agit-il d'une enfant qui ne rentre pas tout à fait dans le « moule scolaire » ? Comment se manifeste son refus de coopérer ?

Cet exemple illustre le poids des comportements attendus par l'école et comment l'écart manifesté par un enfant est ensuite considéré comme problématique, peut être trop vite et insuffisamment fondé.

>

15 F H (6 ans en CP) - <i>Concentration très brève : ce qui est acquis un jour ne semble plus avoir de sens le lendemain</i>	16 F M (7 ans en CE1) - <i>Fillette qui semble ne contrôler ni son corps ni son esprit</i> - <i>Pousse des cris subits</i> - <i>Interpelle les autres</i>	17 G L (10 ans CM1) - <i>Violences physiques et verbales sur les autres enfants</i> - <i>Refus certains jours de faire le moindre travail</i>
---	--	---

- <i>Enfant anxieuse à tout moment</i>	- <i>Se met à chanter et à siffler au milieu d'un travail</i>	- <i>Désigné par tous comme le « fauteur de troubles »</i>
- <i>Va « embêter » ses voisins</i>	- <i>Masturbation quasi permanente</i>	
- <i>Instabilité</i>		

Ces trois réponses données par le même enseignant sont intéressantes par les portraits d'élèves qu'elles fournissent et par l'essai de « contrôle » que l'enseignant s'impose dans le choix des mots.

Un élève dont les difficultés se situent sur le versant de l'agitation et des difficultés de concentration (les 2 pouvant être très liés bien sûr) avec des conséquences sur la compréhension. L'expression « anxieuse à tout moment » comporte une généralisation : à tout moment. Nous ne savons pas comment cette anxiété se manifeste. Au travers de cette réponse, nous voyons comment les difficultés de concentration, d'instabilité et d'anxiété s'interpénètrent, ne nous permettant pas de situer ce qui est à l'origine.

L'enfant M pour laquelle l'enseignant donne des faits précis pour étayer son premier jugement « semble ne contrôler ni son corps, ni son esprit » : se met à chanter et à siffler au milieu d'un travail ; pousse des cris subits ; masturbation quasi permanente. Cette enfant semble rencontrer des difficultés beaucoup plus sérieuses et relever du versant pathologique, pour laquelle une prise en charge est sans doute mise en place.

Enfin le garçon de 10 ans qui lui est sur le registre de l'agressivité et de la violence qui est le bouc émissaire de la classe.

L'enseignante spécialisée prend des précautions pour exprimer son interprétation par l'utilisation de guillemets : va « embêter » ses voisins ; est désigné comme le « fauteur de troubles » ou par l'utilisation du verbe sembler.

Elle cherche à justifier pour la fillette de 7 ans un jugement qui peut paraître très pessimiste et inquiétant en donnant des faits qui pourraient dans une telle situation être plus précis et quantifiés pour éviter le quasi permanent, par exemple.

E. Ce que nous retenons :

Les réponses apportées dans ce questionnaire sont à lire comme dans un double prisme car elles reflètent ce que disent les enseignants spécialisés au travers des demandes des autres enseignants ou autres professionnels. Elles manquent cruellement de faits précis et ne témoignent pas d'un travail d'observation professionnel. Elles posent la question de la formation de ces enseignants spécialisés, dans la pratique de l'observation et dans leur positionnement dans les équipes. Peuvent-ils être ceux qui évitent l'étiquetage précoce en ayant le souci de la précision et en relativisant certaines manifestations un peu éloignées des attendus de l'école ? Peuvent-ils orienter leur action davantage dans l'aide à apporter aux enseignants : mise à distance, objectivation, co élaboration de réponses possibles en classe ?

Ces réponses font apparaître de façon plus claire les liens entre difficultés de langage, difficultés dans les apprentissages et difficultés comportementales ; par là même elles réinterrogent les pratiques des enseignants et la scission habituelle¹⁶ établie précédemment.

Enfin, elles confirment la diversité, la gravité de ces difficultés.

IV. Analyse des comportements attendus, des règlements d'école.

A. Les réponses des enseignants :

Sur 45 questionnaires, nous avons pu en exploiter une vingtaine. La synthèse des réponses au questionnaire se trouve en annexe.

En proposant ces trois questions aux enseignants : ce que vous attendez comme comportements de vos élèves en début d'année ; quels sont les comportements que vous tolérez ; quels sont ceux qui vous inquiètent, nous voulions recueillir une expression des enseignants sur leurs exigences en début d'année, sur leur niveau de tolérance :

- Ces exigences sont-elles précises ?
- Sont-elles fréquemment citées par des enseignants d'établissement différents ?
- Sont-elles adaptées à la maturité des élèves ?

Le nombre de questionnaires du cycle 1 (2) ne permet pas d'en tirer, isolément, réellement parti.

En cycle 2, les priorités des enseignants sont les attitudes de respects, d'écoute et d'implication dans l'apprentissage.

¹⁶ Apprentissage et comportement.

Les enseignants tolèrent des manquements aux règles, des bavardages et des déplacements

Ce qui les inquiète majoritairement sont les attitudes de retrait, d'agitation ou d'agressivité.

En cycle 3 les priorités des enseignants sont le respect, l'attention, la gestion des prises de parole et du matériel. On peut souligner une forte attente des enseignants sur l'investissement des élèves (dans le travail ou dans le groupe).

Les bavardages et les déplacements sont tolérés.

Les comportements extrêmes : soit agressivité, agitation importante, soit passivité sont soulignés comme préoccupants. Sont soulignés ensuite les manques d'attention et le non-respect du matériel de l'élève.

B. Éléments d'analyse :

Quelques remarques, dont la portée doit être limitée du fait du caractère assez lapidaire des questions et des réponses ; ces remarques gagneraient à être étayées par un échange avec les enseignants concernés :

Les comportements soulignés comme attendus portent essentiellement sur le cadre comme si c'était un « allant de soi » que ce cadre préexiste en début d'année, sans prendre en compte le temps nécessaire à l'établissement et au maintien de la vie du groupe à chaque changement d'enseignant. Il serait utile de savoir plus précisément comment les enseignants mettent en place les conditions pour que les élèves développent le comportement attendu.

Etonnamment, la dimension plus affective de l'apprentissage (bonne humeur, plaisir de venir à l'école, confiance...) n'apparaît qu'au cycle 3. Cette dimension serait attendue en cycle 1 où elle est prioritaire. Les comportements d'attitudes scolaires qui apparaissent au cycle 1 comme un attendu sont justement l'une des finalités du cycle 1. Il serait utile de distinguer plus clairement la notion d'« attendus en début d'année » et d'objectifs à mettre en place. Ce serait peut-être une piste à retravailler avec les enseignants.

Des points communs, des priorités se dégagent très clairement à chacun des niveaux. Par contre, ils gagneraient à être développés plus précisément (qu'est-ce que le respect du matériel ? des autres ? qu'est-ce que prendre la parole à bon escient ? qu'est-ce qu'un élève qui ne s'investit pas ? un élève motivé ?). Cela rejoint donc l'un des points clés de notre recherche : permettre une expression plus précise non seulement des comportements d'élèves mais des comportements attendus par les enseignants. En ce qui

concerne l'implication des élèves, elle n'est pas mise en relation avec les activités proposées par l'enseignant or on peut bien imaginer que selon le type d'activités, l'implication d'un élève ne sera pas de même qualité ni de même nature.

Dans les priorités exprimées par chacun, il n'y a pas de hiérarchisation particulière : tout est mis au même niveau. Ce serait à faire préciser dans des questionnaires ultérieurs.

Au-delà des points soulignés de manière quasiment unanimes, il y a de nombreuses disparités dans les expressions qui semblent relever soit de « cas d'élève » rencontrés par l'enseignant, soit d'exigences ou d'intolérances très personnelles. L'une le dit bien (« je tolère beaucoup de comportements différents mais certains m'importent particulièrement ») ; outre les cas d'élèves qui ont marqué les enseignants, chacun exprime ses limites, ses sensibilités, ses réactions personnelles. Ce qui est souligné comme tolérable ou inquiétant chez l'un ne l'est pas chez l'autre. Cela ne permet-il pas de distinguer, dans ce qui est souligné comme comportements difficiles, deux niveaux :

- Des comportements effectivement difficiles à gérer dans le groupe-classe ou dans l'établissement par l'enseignant
- Des comportements qui touchent des sensibilités plus personnelles, en lien avec la personnalité de l'enseignant ou mettant en évidence leurs limites, la fatigue, ...

Cette distinction n'est jamais opérée spontanément par les enseignants. Elle pourrait émerger si les enseignants prenaient le temps de fonder les raisons qui président à leurs choix quant à ces comportements attendus, pour eux-mêmes d'une part, pour les élèves d'autre part. Nous pourrions illustrer cette distinction à partir d'un exemple sur l'exigence du silence.

- Soit ce silence est attendu par l'enseignant qui ne supporte pas le bruit. Alors bien souvent l'enseignant évoquera que cela perturbe la classe plutôt que d'exprimer son intolérance au bruit.
- Soit le silence lui semble essentiel pour favoriser le discours intérieur et permettre l'évocation et la concentration. Dans ce cas, il pourra faire réfléchir les élèves à partir d'une question du type : Quand on est en silence, qu'est ce que cela peut faciliter ?

Concernant les attitudes tolérées, elles semblent souvent remettre en cause les règles de vie (bavardages, déplacements, voire matériel) parce que, manifestement, ce n'est pas ce qui gêne tant que cela le travail du groupe ou celui de l'enseignant, contrairement aux comportements présentés comme plus « inquiétants ». On peut alors s'interroger sur l'importance des éléments inscrits dans les règles de vie sur la cohérence qui en résulte.

Il semble également que les attitudes présentées comme inquiétantes sont celles qui évoqueraient une perte de maîtrise : la passivité, l'agressivité, la lenteur, le refus de travail ou de communication... On peut rappeler les propos de Maurice Despinoy¹⁷ : « L'image de la transmission du savoir est trompeuse : l'enseignant ne nourrit pas un enfant passif et les processus cognitifs échappent à son autorité. L'accès à la connaissance se fait par un travail de construction de l'enfant en appui sur l'adulte. »

C. Des axes de travail possibles.

En conséquence, voici quelques premières pistes à explorer dans la formation ou l'accompagnement d'enseignants.

Formuler de manière plus précise les exigences en début d'année, en lien avec la maturité des élèves du cycle considéré : les développer et les hiérarchiser.

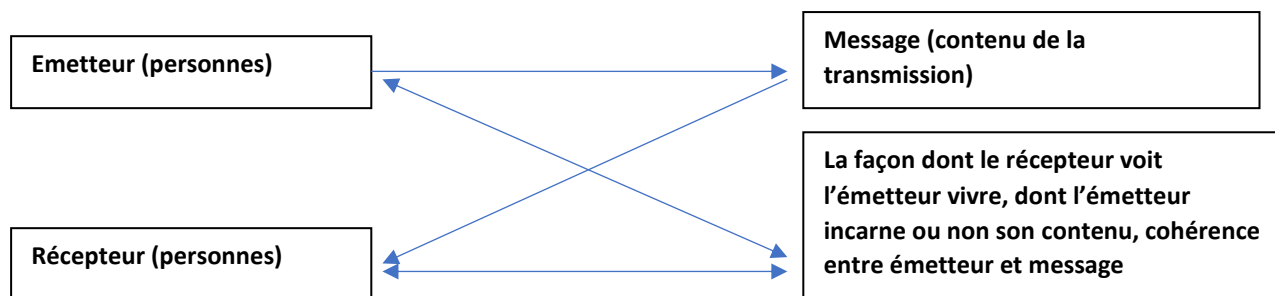
Distinguer, exigences institutionnelles et exigences personnelles (ce point peut être clarifié avec les élèves : « sachez qu'en tant qu'enseignant, je ne tolère pas... ou je tolère... » ; Sans même que cela ne soit explicité, la plupart des élèves l'apprennent assez rapidement mais il peut être intéressant de le clarifier avec tous.).

Elaborer les dispositifs qui donneront aux élèves les moyens, les aides, pour respecter ces exigences (L'une évoque la gestion du matériel et de l'organisation du travail à l'aide d'indications notées au tableau).

Approfondir la réflexion sur l'autorité (voir ci-après) et sur l'importance de la cohérence de l'attitude de l'enseignant. Sur ce dernier point, on peut se référer à la proposition d'un modèle par Robert Rochefort¹⁸ qui, au modèle classique de la communication avec émetteur / récepteur et message, ajoutait une quatrième composante : l'importance de la cohérence entre le message émis par l'émetteur et sa manière d'incarner ses propos. Cette cohérence est particulièrement essentielle pour des éducateurs qu'ils soient parents ou enseignants.

¹⁷ In Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire Dunod, 2004

¹⁸ Conférence « Transmettre des valeurs et des savoirs : qu'en pensent les Français aujourd'hui ? » - Colloque des Semaines sociales de France sur la transmission. - novembre 2005



IV. Analyse des entretiens :

Nous avons réalisé 3 entretiens qui apportent chacun un éclairage particulier parce que reflétant un contexte différent. C'est très limité, mais conforme à nos moyens en temps.

Cependant ils apportent des matériaux denses et complètent effectivement la vision qui pouvait se dégager à la lecture des questionnaires. Nous avons, dans l'analyse qui suit, cherché à mettre en valeur les manifestations repérables au cours de l'entretien, ce qui dérange ou laisse démuni l'enseignant, ce qu'il a mis en place et enfin les aides possibles qu'il peut trouver. Ensuite, nous livrons les réflexions et hypothèses que nous posons ; comme nous le recommandons par la suite dans la mise en place d'une démarche systémique, nous avons tenu, dans notre travail de recherche, à appliquer cette recherche plurielle d'hypothèses.

A. Entretien de M.A .Classe de CM2 26 élèves. 14 années d'expérience. Travaille à mi-temps.

Les manifestations :

Difficultés de communication

- parents/enfants

Comme la mère qui veut battre son enfant au sein de l'école et l'école protège les enfants de la violence familiale.

- avec l'enfant (sorte de carapace)

Ce qui échappe à l'enseignant

Activité souterraine larvée en classe, communication parallèle entre les élèves

Blocage : peur du regard des autres

Leaders négatifs « malgré leurs capacités ils jouent le désintéret, soupirent »

Manifestations de violence (envoie tout balader)

Les problèmes sont hors de la classe ; délire de persécution d'un élève qui crie et pète les plombs quand on le contraint à faire ce qu'il ne veut pas.

Gênant agressif/ gênant sympathique

Incidents entre eux partage de l'espace.

Difficultés scolaires.

Ce qui dérange- Ce qui laisse démuni

Décalage entre 2 systèmes de pensée. Les mots n'ont pas la même réalité.
Incompréhension due à la différence culturelle

Perte de l'envie de travailler des adultes face à l'attitude des élèves

Absence de sens moral commun pas le sens des responsabilités.

Être démuni, ne pas savoir quoi faire devant des situations extra scolaires

(Familiales assez insolubles)

Ne pas avoir prise sur eux, ne pas accrocher leur intérêt

Aller contre ses convictions pédagogiques, de perdre du temps

Les émotions : découragement, sentiment de ne pas être assez épaulée, d'être démunie, d'incompréhension.

Dans ce cas ce qui dérange l'adulte c'est de sentir mal à l'aise dans sa situation d'enseignant.

Ce qui est mis en place

Le conseil de classe est remplacé par un goûter philosophique car il y a un manque de respect entre eux.

Des sorties.

Des groupes de niveau contraires aux convictions de l'enseignante mais le groupe hétérogène ne fonctionne pas.

Le travail en groupe est abandonné car trop d'énergie dépensée.

Atelier de lecture.

Nos réflexions

- les difficultés à l'extérieur de l'école entrent dans l'école et créent des difficultés dans l'école. M.A montre bien l'écart entre le modèle culturel dominant de l'école et d'autres modèles culturels.

Les écarts portent sur la langue : toutes les familles ne parlent pas français ; sur les pratiques parentales, avec l'utilisation de la violence comme modalité possible et les répercussions sur l'enfant qui se « fabrique une carapace pour se protéger » et avec lequel il est ensuite difficile de rentrer en relation ; sur la compréhension des lois et règlements : ils ne comprennent pas que l'atteinte à une autre personne puisse être condamnée alors que ce n'est pas voulu ; sur les systèmes de pensées et schémas de pensée, avec la difficulté pour l'enseignant d'une compréhension mutuelle qui ne semble pas exister ; les écarts de religion et l'exemple donné autour de Hélène, prise en questionnement entre sa religion d'origine et celle que lui demande de prendre sa famille d'accueil.

- Le climat de la classe n'est pas serein, propice aux apprentissages. Les relations entre les élèves se situent dans la peur du jugement de l'autre. Il y a des phénomènes de leaders « négatifs » avec lesquels l'enseignante est obligée de composer et qui la conduisent à revenir sur ces convictions pédagogiques, qui ébranlent ces modèles théoriques et qui lui font modifier ce qu'elle avait initialement prévu ou même renoncer à une activité. Certaines manifestations décrites entraînent l'enseignant à qualifier ces élèves de « pré adolescents » à cause de l'importance qu'ils accordent au regard et au jugement de l'autre.

- La double vie de cette classe : ce qui se voit, se fait qui est visible et ce qui « Souterrain et larvé » mais qui a plus d'importance que les activités proposées. L'enseignante note l'écart entre ce qui pour elle, et pour la société est l'école, à savoir un lieu pour apprendre et ce qu'est l'école pour ses élèves : « l'école c'est vivre en tribu, avec des codes, des questions de pouvoir, des histoires entre filles et garçons »

Leurs codes n'étant pas les mêmes que ceux de l'école, la question du pouvoir est là. Le pouvoir de certains élèves remet en cause le pouvoir de l'enseignant.

- Paradoxes

Certains élèves ont des capacités intellectuelles mais qui ont du mal à être mobilisées ; d'autres ont de graves difficultés scolaires et ont enregistré en eux-mêmes une image négative d'eux-mêmes face aux apprentissages.

Ils peuvent se mobiliser à condition de « forcer » et de les entraîner. Dans ce que dit cette enseignante, c'est vraiment l'image de la théorie en physique des forces qui s'opposent, peuvent s'ajouter ou au contraire s'annuler. Ce qui explique que parfois elle évoque ce sentiment d'être la seule à les porter à bout de bras, et qu'à d'autres moments elle évoque l'énergie qu'ils peuvent déployer. Mais l'enseignante ne peut pas nommer ce qui fait pencher dans un sens ou dans un autre ; elle nous fait ainsi partager son sentiment d'impuissance et d'épuisement.

L'enseignante contrôle ce qui se passe en classe même si elle n'est pas satisfaite de ce qui se passe ; en particulier les événements plus particuliers de débordements caractérisés : l'élève qui envoie tout promener, qui est agressif envers les autres.

Cette enseignante a des possibilités pédagogiques, elle essaie. Elle n'est pas enfermée dans une seule approche mais est frustrée de ne pas pouvoir faire ce qu'elle juge plus pertinent pédagogiquement. Loin d'être soulignée comme une adaptation réussie, cela est énoncé comme un semi échec par l'enseignante. Quel retour positif et valorisant sur son travail a-t-elle ? Par la direction ? l'équipe ? Quel bilan est fait et avec qui ?

Il y a une cohésion d'équipe mais un vide dans la direction. Le niveau institutionnel est fragile et elle ne peut pas compter sur cette dimension qui organise le cadre d'ensemble de cet établissement.

Les manifestations précises sont peu évoquées. Ce sont plutôt des anecdotes, des exemples. Comme dans les questionnaires elle fait appel à des catégories : « agressifs gênants, agressifs sympathiques » L'enseignante dans cet entretien cherche à comprendre la situation de sa classe : elle invoque les aspects culturels, la demande sociale autour de l'école. Elle cherche aussi à revenir sur ces difficultés à elles : ce en quoi elle est démunie. Des élèves qu'elle ne comprend pas toujours, une part du pouvoir qui lui échappe qui est détenue par quelques élèves qui l'exercent de façon souterraine mais tout aussi efficace, des élèves qui lui font peut-être peur : peur de réactions fortes, imprévisibles.

Elle évoque son travail comme lui demandant beaucoup d'énergie « il faut ramer, j'ai arrêté car cela me demandait trop d'énergie ; il n'y a que moi qui porte le projet à bout de bras qui suis moteur » ; et apportant peu de satisfactions : « je suis dans une sorte de glue, cela ne me donne plus envie...tout est plus long et moins gai »

Ses renoncements pédagogiques qu'elle ne vit pas bien ; elle essaie différentes stratégies mais n'est pas satisfaite complètement de ce qu'elle propose ; elle finit par douter d'elle-même.

Voici les hypothèses possibles que nous proposons :

- Le choc des cultures (priorités, langage, formes d'expression + opposition entre les « internes » et les « externes »)
- C'est la première fois qu'elle a une classe aussi difficile (un « noyau de leaders négatifs » renforcé par la vie collective en permanence dans le cadre de l'internat) : les relations habituelles de confiance, de dialogue ne sont pas possibles.
- Un métier qu'on lui demande de faire qui ne correspond plus à ce à quoi elle a été formée et à ses conceptions, pour lequel la dépense énergétique est supérieure au profit, plaisir qu'elle pourrait en retirer : avec un paradoxe néanmoins, c'est une enseignante qui a été formée à des méthodes actives et qui les met en place depuis longtemps (pédagogie du projet / mise en place de situations-problèmes / ateliers / conseil de classe / expression orale...) et d'une certaine manière, elle se sent dans l'obligation d'un retour à des formes de travail plus traditionnelles devant le refus des élèves d'entrer, malgré tout, dans les apprentissages.
- Sa déstabilisation importante et le fait qu'elle n'a pas encore repris le dessus et trouvé un autre équilibre.
- Le cadre institutionnel de l'établissement (rôle de la directrice / relations école familles / ambiguïté du rôle de l'école qui a pour rôle essentiel d'être le lieu d'apprentissage mais qui du fait de l'internat et des problèmes familiaux, devient un lieu de protection des enfants à dominante éducative...)
- La situation du travail à mi-temps pourrait accentuer les difficultés rencontrées ?

B. Entretiens avec les enseignantes de CP et de CM2.

Les manifestations :

CP bavardages, impulsivité de l'élève ? (Couper la parole) ou manque de respect envers l'enseignant ?

CM2 - lenteur apathie

- Monopolise la parole, trop rapide, répond bien avant els autres
- Insolence, fait rire les autres (gêne le groupe)
- Agité (gêne le groupe)

Ce qui dérange

En CP l'agitation est le problème de l'enseignante car cela l'empêche de faire classe parce que l'enfant gêne les autres élèves.

Des 3 enfants cités au départ un seul semble être l'objet de focalisation.

Il doit être difficile pour un enseignant de parler de son « élève cauchemar »

En CM2 :

- le fait d'accaparer l'attention de l'enseignant
- de ne pas avoir le soutien et une alliance possible avec les parents,
- un problème de comportement est dérangeant quand il est accompagné d'un problème scolaire (autrement il est tolérable)

Le nombre d'élèves par classe est par ailleurs souligné comme une gêne (30 ou plus)

L'écart (réel ou supposé) d'exigences entre l'école et la famille

L'apprentissage et le comportement

CP : l'enseignant fait le lien entre manque de confiance en soi, peur de l'erreur et comportement difficile

En CM2 il semblerait que l'enseignant fasse un lien entre potentialités intellectuelles et comportement

« Il a peu de potentiel alors il cherche à se faire remarquer, mais s'il se faisait moins remarquer il travaillerait mieux ! »

L'enfant précoce est intellectuellement outillé mais il n'a pas envie de travailler.

L'enseignante de CM2 connaît les comportements et les attitudes face au travail de ces élèves elle sait ce qui les aiderait ou les perturbe.

Nos réflexions

L'aide pourrait être un regard extérieur, des observations

Il semblerait à l'enseignante en CM2 qu'un traitement individualisé pour chaque enfant répondrait en partie à son besoin de comprendre et que cela nécessite une réflexion avec d'autres mais elle ne s'en donne pas les moyens par un véritable travail d'équipe, comme si l'équipe était a priori un frein (ce qui est peut-être vrai en l'occurrence).

Les comportements difficiles sont vécus comme un échec de l'enseignant dont il ne porterait malgré tout qu'une responsabilité relative (Problèmes d'éducation, familles, dominante psychopathologique...)

Y a-t-il une sorte de confusion entre la réalité professionnelle et une réalité très subjective de l'enseignant ?

L'enseignant est pris entre ses convictions, valeurs, certitudes, les représentations de sa mission d'éducateur et un quotidien où l'élève peut involontairement ou volontairement le mettre en difficulté et où l'équipe loin d'être un facilitateur, un soutien, ajoute des obstacles relationnels supplémentaires.

Les temps de discussion avec l'élève, avec les parents sont aussi soulignés comme des aides et un moyen d'avancées.

Sensibiliser l'enseignant à la gestion du groupe par la connaissance des relations, des interactions apporterait en partie le recul nécessaire pour analyser et comprendre ce qui se joue dans une classe, dégagerait l'enseignant d'un sentiment de culpabilité ou d'une remise en cause permanente de ses compétences professionnelles.

En matière de comportement, tout ne se règle pas avec l'individu, il y a peut être un certain nombre de rôles, places à prendre dans une classe (comme on le trouve dans les familles ou avec des collègues) :

Celui qui énerve le professeur, celui qui le provoque, celui qui fait rire, celui qui aide, celui qui rappelle la règle, celui qui a des idées originales...

L'enseignant pourrait utiliser cela au bénéfice du groupe et de chacun

L'enfant perturbateur est mis en face du groupe qu'il dérange, comme si la résolution du problème n'était qu'individuelle

Un des risques du « tout psy » est de centrer le problème sur le seul individu concerné.

Cet entretien est très convergent avec les éléments du questionnaire sur les attendus et permettrait de faire ici les hypothèses suivantes :

Face à un niveau d'exigence élevé de la part de l'enseignant, comment sont pris en compte les besoins fondamentaux d'élèves du cycle 2 ou du cycle 3 ?

Des comportements d'élèves qui ne semblent pas dans les « extrêmes » mais sur lesquels les enseignants se focalisent (ils le disent eux-mêmes : « une fois qu'on se focalise, on n'en sort pas. ») : cela toucherait alors davantage des limites personnelles.

Une difficulté à s'offrir un « éventail » de pratiques (« je n'arrive pas à faire des ateliers. J'ai besoin de savoir tout ce que chacun fait. Tant que je ne sais pas comment cela va se passer et que ce n'est pas clair dans ma tête, je ne veux pas les mettre en place ») qui réduit d'autant d'autres possibilités.

La difficulté à concrétiser une différenciation qui ne soit pas « utopique » : quel juste milieu pour une différenciation utile sans vouloir prendre en compte tous les paramètres individuels ? (« 25 ou 30 élèves différents avec leurs bagages scolaires, familiales, langagiers, il faut pouvoir avancer. »)

Une déstabilisation forte et une remise en cause de soi (« On n'arrive pas à trouver la manière de faire avec eux, on se demande ce qu'on fait là »).

La solitude de l'enseignant face aux difficultés, la difficulté d'un réel « travail » en équipe sur ces situations. Cela plaide pour des propositions d'analyse de pratiques.

C. Entretien réalisé le 26 avril avec A.L. enseignante en CE2, 1^{ère} année d'enseignement

Les manifestations

Quatre enfants sur lesquels un « diagnostic » a été posé – après quelles démarches ? –

L est un enfant autiste : crises régulières, voire de plus en plus fréquentes ; refus de travailler sous la contrainte

B est narcoleptique : excitée, agressive, non intégrée dans la classe, vulgaire, rêves éveillés.

E. a subi des attouchements par son père. Un placement a été envisagé. L'enseignant parle d'un « mal être ». A de grandes capacités cognitives mais ne fait rien. Agressive (en particulier à l'égard des garçons). A des problèmes d'incontinence, en particulier en classe.

A. vient d'être diagnostiqué comme hyper actif : très nerveux, s'énerve violemment, accepte mal son traitement. Veut faire des efforts mais n'a pas confiance en lui.

Ce qui dérange, ce qui laisse démuni

Il semble que ce soit l'accumulation des cas – a fortiori pour une débutante ! – Elle est écartelée entre quatre élèves qui la sollicitent beaucoup, le reste du groupe ; le déséquilibre dans le groupe. La difficulté de tenir les deux axes : vivre ensemble –sur lequel il y a des progrès- et les apprentissages - il y a « du retard dans le programme ».

La violence verbale de B.

Le « grand écart » entre ce qu'ils vivent à l'école et dans leur famille

Ce qui est mis en place

A son initiative : des ateliers philosophiques, le travail en littérature, les débats, des repères institutionnels (boîtes à colères, à soucis, à sourires »)

La recherche de valorisation pour ceux qui « marchent bien »

La mise en place de :

- Projets
- De PPRE avec l'enseignante spécialisée.
- D'un plan de travail

Les aides

Les domaines dans lesquels chacun des 4 élèves peut davantage s'épanouir, se réaliser.

Une AVS, 3 heures par semaine pour L. ce qui n'est pas suffisant et le soutien des parents de L

L'enseignante spécialisée

L'aide de l'équipe

Une formation avec la DDEC¹⁹ qui lui a permis de s'interroger sur des rigidités (réelles ? perçues ?) qu'elle aurait

Réflexions et hypothèses

Contrairement aux enseignantes de CP et de CM2, il semble ici qu'il y ait des élèves dont le comportement difficile peut être relié à des causes identifiées (ce qui ne dit pas tout ni des modalités de diagnostic, ni de comportements qui gagneraient à être toujours plus décrits). On peut aisément concevoir la difficulté pour une débutante qui n'a pas encore de routines constituées pour faire face à la difficulté.

On peut ensuite s'interroger sur les comportements difficiles renvoyant à une cause identifiée : jusqu'où est-ce une aide ? Jusqu'où est-ce un frein ?

Beaucoup de solutions sur le plan du « vivre ensemble » ont été mises en place : pour quelles raisons a-t-elle fait ces choix ?

L'enseignante évoque qu'elle était « peut-être trop rigide », ce questionnement n'apparaît pas en lien direct avec ce qui est dit précédemment car de fait l'entretien fait peut apparaître sa manière de réagir en cas de « crise » (violence verbale...).

D. L'apport de ces entretiens.

Ces entretiens témoignent de la diversité des réalités des écoles et repose la question de la relativité des difficultés rencontrées. Le premier entretien nous montre surtout les difficultés liées à l'écart entre le monde de l'école et le monde de certains élèves, le deuxième fait ressortir l'écart entre les exigences des enseignantes, issues sans doute du

¹⁹ Direction Diocésaine de l'enseignement catholique.

contexte de travail et le troisième montre une réalité de classe avec une enseignante débutante confrontée à des élèves pour lesquels un diagnostic médical a été fait.

Dans ces trois entretiens la déstabilisation des enseignants est forte et les essais d'adaptation pédagogiques n'arrivent pas à se sécuriser. De plus ces essais ne sont pas mis en valeur mais plutôt considérés comme des échecs, sans doute car ils ne produisent pas d'effet immédiatement ; peut-être aussi parce que l'analyse de ce qui est mis en place n'est pas effectuée. Cependant nous remarquons à la lecture de ces questionnaires que les réponses pédagogiques, la recherche d'adaptation, de modification dans la façon de faire la classe existent.

Les enseignants mettent une grande part de leur énergie dans cette compréhension de ces élèves, le gain obtenu en contrepartie semble faible. Cette focalisation sur quelques élèves peut les empêcher d'investir leur énergie dans une créativité pédagogique.

La non possibilité d'un regard et d'une écoute extérieure est aussi frappante ; cela montre peut-être les limites du travail en équipe et plaiderait pour un accompagnement à la demande des enseignants afin qu'ils puissent évoquer les difficultés qu'ils rencontrent, leurs tentatives de réponses ; ou pour des dispositifs d'analyse des pratiques²⁰. La centration sur l'élève concerné, encore plus forte quand un diagnostic est posé comme dans le 3eme entretien porte le risque de se priver d'une vision élargie, de s'appuyer sur le groupe, d'imaginer des réponses au niveau du cycle ou de l'école et renforcent le sentiment de culpabilité.

²⁰ A condition que le dispositif proposé respecte les conditions mêmes de son exercice. S'adresse à des volontaires. Est animé par une personne très extérieure au lieu de travail en suivant un protocole rigoureux de travail.

...PREMIERES CONCLUSIONS :

Nous pensons pouvoir dégager des pages précédentes plusieurs hypothèses explicatives qui essaient de rendre compte des réalités évoquées et analysées et à partir desquelles nous pourrions faire émerger des axes de formation.

➤ La spirale « enfermante »

Les enseignants éprouvent des difficultés à relever des faits précis. La réalité de la classe est si mouvante, si contrastée, si rapide que ce sont les impressions qui demeurent. Celles-ci se confrontent à des attendus et des exigences variables en termes de comportement souhaité, autorisé ou limité et se transforment en micro-jugements qui, cumulés les uns aux autres, risquent de catégoriser l'élève et de le situer en dehors de la norme soit par excès, soit par défaut.

La démarche d'observation est à construire ou à renforcer en démontrant la tendance assez naturelle à transformer rapidement la réalité par le jeu des interprétations.

➤ Les enseignants cherchent à comprendre ces élèves et veulent les aider

Ils cherchent en premier les causes de la difficulté et associent facilement ces difficultés de comportement aux « déficits » des familles. Il existe un modèle éducatif dominant qui facilite la scolarité des élèves et les pratiques parentales peuvent être jugées non adéquates et expliquant ces difficultés. Il nous semble qu'une meilleure connaissance des modèles familiaux et des pratiques parentales actuelles pourrait aider les enseignants à mieux comprendre "d'où viennent leurs élèves".

➤ L'école est un lieu de socialisation qui a des attendus insuffisamment explicites et qui ne peut pas toujours tenir compte des besoins réels des enfants

En particulier, certains passages, comme la première rentrée, celle de CP, celle du collège plus tard peuvent réactiver des angoisses importantes. La question de la séparation nous semble importante à interroger dans ses conséquences éventuelles et dans les propositions actuelles de l'école maternelle.

➤ Ce sont davantage les perturbations multiples, variées, répétitives qui modifient le climat de classe et peuvent finir par déstabiliser les enseignants. La question des limites et de l'autorité dans la classe est présente. Les phénomènes de violence sont quantifiés mais ne sont pas majoritaires ; cependant, comprendre les processus en jeu est indispensable et peut donner des éléments de réponse à apporter.

➤ Les liens entre difficultés d'apprentissage et comportements difficiles

Nous avons montré combien cette articulation est difficile à réaliser pour les enseignants. La question d'abord de l'origine : qu'est-ce qui est premier ? Est-ce le comportement difficile qui entraîne des difficultés dans les apprentissages ou bien des difficultés d'apprentissage ou des situations pédagogiques qui finissent par provoquer des difficultés de comportement. La seconde hypothèse est évoquée plus rarement.

Malgré de nombreux essais pédagogiques qui apparaissent davantage dans les entretiens, le questionnement porte peu sur les activités qui sont proposées aux élèves et les incidences qu'elles pourraient avoir sur les comportements des élèves.

Enfin, lorsqu'un élève présente des difficultés comportementales importantes, qu'elles soient sur le versant sur réactif ou sous réactif, les enseignants continuent de penser que ces élèves ne sont « pas disponibles » pour les apprentissages.

L'articulation entre comportements difficiles et apprentissages demande à être comprise sous l'angle des possibilités du sujet qui apprend et sous l'éclairage de ce qui est en jeu dans la façon de « faire la classe » de l'enseignant.

L'entrée dans l'écrit qui constitue un moment à risque, demande aussi à être interrogée.

➤ L'enseignant est déstabilisé

Que ce soit dans les réponses à la question « en quoi êtes-vous le plus démuni ? » ou dans les entretiens, nous avons pu observer que les enseignants se focalisent sur ces comportements et qu'ils se trouvent à leur tour en difficulté. Certains ont conscience de leurs limites personnelles, d'autres constatent qu'ils modifient leurs propositions pédagogiques, se trouvant parfois en contradiction avec leurs convictions précédentes. Les réactions de perte de contrôle sont chargées au niveau émotionnel.

Il semble nécessaire d'aider les enseignants à un travail sur eux-mêmes afin qu'ils puissent clarifier leurs attentes et exigences, prendre du recul, apprendre à se connaître dans les réactions émotionnelles possibles.

➤ Le travail en équipe

Alors que les enseignants estiment pouvoir parler avec leurs collègues de ces difficultés, un véritable travail d'analyse et de recherche commune de propositions est rarement mis en œuvre. Les enseignants souhaitent des solutions rapides, centrées sur l'élève et externalisées. La démarche d'analyse demande à être expérimentée, entraînée. La place et le rôle du chef d'établissement sont ici déterminants ; de même l'aide possible d'un intervenant extérieur qui accompagne, pour des situations plus difficiles, l'équipe semble nécessaire.

➤ La recherche de solutions à l'extérieur de l'école

Si la prise en charge thérapeutique est indispensable pour les élèves relevant de troubles, le recours à des aides extérieures pour les autres élèves est liée au besoin de compréhension de ce qui est en jeu et au souci d'un mieux possible pour l'enfant.

Cependant, la notion de partenariat est encore très floue, le travail se fait au cas par cas et non dans une dimension synergique des acteurs locaux. Il y a là des pratiques à faire évoluer en les pensant différemment, d'abord dans une logique de prévention.

Nous fournirons dans un premier temps un appui théorique pour certaines de ces hypothèses afin de mieux comprendre les questions posées, puis nous présenterons la démarche systémique qui permet une vision globale de l'ensemble des éléments de réponse que nous proposons.

CLARIFIATIONS CONCEPTUELLES. VERS DES PROPOSITIONS.

I. Clarifications conceptuelles par rapport aux hypothèses et axes de formation

A. La question des familles

Les enseignants mettent en lien les difficultés de comportement des élèves avec la question de la famille. Ce qui se vit en famille constitue pour eux la première des explications. Cela demande donc de s'interroger sur ces familles et sur les idées auxquelles il est facile d'adhérer telles que « C'est la faute aux parents »,²¹ titre du livre de D. Gayet, dans lequel il démonte ce mécanisme et les risques de rupture entre l'école et la société à ancrer cette conception.

Deux points sont à analyser de plus près : l'évolution des modèles familiaux d'une part, et les pratiques parentales, d'autres part.

1. Les évolutions familiales

Revenons sur les évolutions qui ont traversé l'institution familiale entre le modèle dominant des années 50 et l'éclatement des formes familiales que nous connaissons aujourd'hui.

Auparavant, la famille nucléaire se constitue autour des parents et des enfants qui se regroupent sous le même toit. Les liens biologiques, juridiques et d'habitation coïncident, la famille existe comme institution au-delà des sujets qui la constituent. Les changements d'après-guerre, entraînant une mobilité géographique, vont commencer à éloigner les nouveaux foyers des racines familiales et les conduire dans les villes où ils vont reconstituer un lieu familial. Peu à peu, la prédominance du sujet, le travail des femmes, le contrôle possible des naissances, la recherche d'authenticité vont amener à une séparation de ces différents liens et expliquer ces nouvelles formes familiales. La vision homogène de l'homme et de la famille ne peut plus contenir ces variations et se trouve elle-même questionnée²². Ces variations dont parle JP Pourtois, distinguent les différents liens et les combinent autrement : « Dans le langage musical, on peut dire que l'on assiste à une série de variations familiales sur des thèmes plus ou moins communs : on écoute des musiques familiales singulières, des synthèses inédites du fait de telle ou telle combinaison particulière de traits pertinents ».

Ainsi, sous le même toit peuvent vivre des personnes qui n'ont pas forcément ensemble à la fois un lien biologique et juridique.

L'épanouissement du sujet est une des préoccupations premières et la famille doit favoriser ce développement. La recherche d'authenticité dans les relations conjugales est fondamentale : on ne préservera pas l'institution familiale au nom d'un faire semblant. Les liens conjugaux et les liens parentaux qui demeurent cependant très importants ne coïncident plus obligatoirement.

²¹ GAYET, D. *C'est la faute aux parents*. Syros, 1999.

²² POURTOIS, J.P., DESMET, H. *Le parent éducateur*. PUF, 2000.

Aussi les explications rapides sur la mise en relation entre comportements difficiles et divorce ne peuvent suffire ; elles ne peuvent pas rendre compte de chaque cheminement familial particulier.

Si les années 80/90 ont eu tendance à banaliser les effets des divorces sur les enfants, aujourd'hui différents auteurs reconnaissent que cette séparation est difficile à vivre pour eux, que cette étape représente une crise que les enfants et adultes vont avoir à surmonter.

De la même façon, plusieurs études montrent que les familles monoparentales composées par la femme et ses enfants, avec de faibles revenus sont dans des situations encore plus fragiles. Il y a donc, dans la vie des enfants, des incidences relatives à ces changements dans leur vie privée : devons-nous pour autant associer si facilement ces changements et les difficultés rencontrées à l'école ? Devons-nous même être au courant de ses changements ?

A contre-courant des idées largement développées sur l'essai de compréhension que les enseignants réalisent par rapport aux élèves qui présentent des difficultés de comportement, nous pouvons reprendre les propos d'Hannah Arendt ²³: *« Puisque l'enfant a besoin d'être protégé contre le monde, sa place traditionnelle est au sein de la famille. C'est là qu'à l'abri de quatre murs les adultes reviennent chaque jour du monde extérieur et se retranchent dans la sécurité de la vie privée. Ces quatre murs à l'abri desquels se déroule la vie de famille, constituent un rempart contre le monde et en particulier contre l'aspect public du monde. Ils délimitent un endroit sûr sans lequel aucune chose vivante ne peut prospérer. »*

Toute vie, et non seulement la vie végétative, émerge de l'obscurité, et si forte que soit sa tendance naturelle à se mettre en lumière, a néanmoins besoin de la sécurité de l'obscurité pour parvenir à maturité. »

De même S. Lesourd, psychanalyste, publie les lignes suivantes : *« Il faut que l'enfant repère que l'École est un lieu où d'abord et avant tout, ce qui se joue, c'est la question de l'apprentissage, des savoirs, du lien à l'autre, des relations socialisées. Cette priorité ne doit pas être envahie par une protection à tout va. Il faut qu'il y ait deux espaces dans la vie de l'enfant et deux modes de fonctionnement psychique. Rattacher à son histoire individuelle et familiale toutes les difficultés du sujet, c'est souvent le déresponsabiliser. Est-ce à l'École de compenser les défaillances parentales ? C'est à l'École de dire à l'élève quel que soit son histoire familiale : dans cet espace de savoir, tu as toute ta place en tant qu'élève pour réussir, nous pouvons faire des choses ensemble ».*²⁴

Cette idée n'est pas facilement acceptée et, pour l'avoir souvent débattue en formation, elle va vraiment à l'encontre des « réflexes » professionnels des enseignants. L'idée que connaître la cause va expliquer bien sûr mais rassurer est très forte. Or l'intrusion dans la vie privée et la prise en compte des difficultés extra-scolaires par l'enseignant peuvent empêcher l'élève de « poser ses valises » en entrant dans l'école. Il entre en classe en sachant que l'enseignant sait et son statut d'apprenant est déjà modifié car il est par avance excusé de ne pas pouvoir apprendre.

²³ ARENDT, H. *La crise de la culture*. Gallimard, 1972.

²⁴ LESOURD, S. *Les relations école-famille*. Eduscol, consulté le 14 septembre 2006.
http://eduscol.education.fr/D0126/relatparecole_actelesourd.htm

Certes, le vécu intérieur et les angoisses qui l'habitent sont présents mais il n'est pas sûr que l'enseignant soit celui qui doit savoir ce qui se passe. L'enseignant doit mobiliser ses élèves sur le cognitif qui est relié au social et à l'affectif. Il n'ignore pas tout ce qui peut se vivre entre ses trois sphères en chacun, mais par les activités proposées, il invite tout élève à emprunter le chemin des apprentissages et à s'y accrocher.

Les remarques sont nombreuses et vont à contrario : aller dans le sens de la nécessaire compréhension de chacun en justifiant l'idée que cela peut éviter de mal faire ou de provoquer pire que bien. L'enseignant se doit d'être attentif aux signaux donnés par l'élève et renvoyer alors à un autre adulte de l'établissement cet élève qui a peut-être besoin de parler ; il garantit ainsi cette sphère privée si nécessaire au développement de tout enfant et jeune.

Cette prise en compte des « histoires familiales » par les enseignants dans leur souci de comprendre et d'expliquer les difficultés de leurs élèves est compréhensible mais elle comporte le risque, nous venons de le montrer, d'éloigner l'élève de ce pourquoi il vient à l'école et ainsi de ne pas vraiment l'aider.

2. Les pratiques parentales

L'autre évolution importante concerne les pratiques parentales, c'est-à-dire les façons dont les parents répondent aux besoins de leurs enfants (besoins physiologiques, psychologiques, sociaux) et favorisent le développement de leur enfant.

Ces pratiques, autrefois plus homogènes, étaient en concordance avec celles de l'école. Les valeurs telles que la politesse, l'obéissance étaient partagées. Aujourd'hui, ces valeurs sont très diversifiées entre elles et peuvent trouver une proximité avec les pratiques éducatives de l'école ou en être très éloignées.

L'entretien réalisé avec MA a montré les difficultés qu'elle rencontrait suite à cet écart, en particulier par l'emploi de châtimements corporels par une famille.

Nous nous appuyerons sur les travaux de JP Pourtois pour saisir les nœuds entre pratiques parentales et pratiques éducatives de l'école.

JP Pourtois caractérise les besoins de l'enfant de la façon suivante en distinguant 4 grands types de besoins :

Les besoins affectifs : attachement, acceptation et investissement

Les besoins cognitifs : stimulation, expérimentation et renforcement

Les besoins sociaux : communication, considération et intégration

Les besoins de Valeurs : bien, bon, beau et vrai²⁵

Les parents vont essayer de répondre à ces besoins et, suivant l'importance qu'ils accordent à telle ou telle dominante, modèlent une attitude et la privilégient chez leur enfant. Le trop ou le trop peu dans chacun des besoins peut entraîner des effets négatifs et ne pas favoriser le développement de l'enfant. De même, le surinvestissement ou le sous-investissement dans un des domaines au détriment d'un autre est aussi moins favorable.

²⁵ Voir en annexe 8 la description des différents termes.

Le besoin d'expérimentation dans le domaine cognitif n'est peut-être pas pris en compte car les parents anxieux ont peur pour leur enfant et vont donc limiter ce besoin d'essayer : « attention, tu risques de tomber, de te blesser. ». Si, à l'école, l'enfant rencontre un enseignant qui met au cœur de sa pédagogie le « droit à l'erreur », l'élève est mis en difficulté car il lui est demandé de prendre un risque : accepter de se tromper.

De même, un enfant pour qui le besoin de considération n'est pas pris en compte chez lui, ancre une image négative de lui-même : l'enseignant adopte une attitude valorisante et l'on voit bien alors l'aide que cela constituera pour cet enfant.

La famille est le premier foyer de socialisation et l'école, dans un deuxième temps, apporte une nouvelle dimension. Chaque lieu apporte sa part à la prise en compte des besoins de l'enfant, un effort convergent est bien sûr plus positif. Cependant, il est aisé de voir les écarts qui peuvent exister.

L'expérimentation et le renforcement ne sont pas toujours des priorités mises en œuvre dans les familles.

Les attentes de l'école sont très fortes autour de l'autonomie et nous avons vu que, pour une part importante, ces élèves aux difficultés de comportement présentent pour leurs enseignants un manque d'autonomie.

Cette question est révélatrice de l'écart entre pratiques parentales et pratiques éducatives de l'école. L'école attend des enfants autonomes, c'est-à-dire qu'elle attend que les parents aient préparé leurs enfants à cette autonomie. Cependant, l'autonomie, pour certains parents, n'est pas une priorité éducative. Cette question de l'autonomie demanderait de définir ce terme et les comportements attendus dans les différentes situations de la vie de l'enfant. Être autonome à la maison ne veut pas dire la même chose qu'être autonome à l'école, en classe de CP ou en classe de CE1.

Les recherches en éducation familiale ont montré la diversité des stratégies parentales, pratiques éducatives parentales et leurs complexités. En effet, elles se réajustent aussi en fonction de chaque enfant ; les parents s'adaptant aux besoins différents, aptitudes, goûts de leur enfant.

Plusieurs auteurs ont essayé de rendre compte de ces pratiques par des typologies. Nous en présentons quelques-unes pour montrer que les points de vue diffèrent, que la priorité donnée à tel ou tel axe apportent une meilleure compréhension de ce qui est en jeu et peut nous inviter à adopter une grande prudence dans les jugements que nous ne pouvons pas nous empêcher d'émettre.

Ainsi Cloutier présente quatre modèles de pratiques parentales²⁶ articulées autour de 2 axes : la sensibilité aux besoins de l'enfant et le contrôle (actif ou passif). Il en dégage 4 types de pratiques :

Le style autocratique : les parents sont peu sensibles aux besoins du jeune. Ils sont centrés sur eux-mêmes tout en exerçant un contrôle actif sur l'enfant.

Le style désengagé : il y a un faible contrôle de la part de parents qui sont peu sensibles aux besoins du jeune.

Le style permissif : les parents sont sensibles mais exercent un faible contrôle.

²⁶²⁶ Cité in : POURTOIS, J.P., DESMET, H. Le parent éducateur. PUF, 2000. p 96.

Le style démocratique : les parents exercent à la fois un contrôle actif et prennent en compte les besoins. L'atmosphère issue de ce dernier modèle est plus favorable aux acquisitions sociales.²⁷

J. Lautrey ²⁸ distingue 3 types de pratiques parentales en fonction des règles sociales données en famille :

Faiblement structurées : ne dispose pas de règles sociales explicites

Souplement structurées : les règles sont modulées en fonction des circonstances

Rigidement structurées : les règles sont immuables

Les pratiques souplement structurées permettent à la fois de poser un cadre sécurisant mais aussi facilitent l'adaptation. Nous voyons bien en quoi le premier modèle ne correspond pas à la socialisation que demande l'école et comment le troisième modèle générera chez l'enfant de l'anxiété lorsqu'un imprévu surgira.

Quant à E. Palacio-Quentin²⁹, elle décrit un environnement familial favorable au développement de l'enfant et qui rejoint les attentes de l'école. Cet environnement est fondé sur des attitudes parentales qui vont favoriser l'exploration, les essais ; encourager à vérifier les résultats des actions, donner des retours sur ce que fait l'enfant de façon positive et aider à faire reformuler le vécu de l'enfant.

Nous avons sans doute à lutter intérieurement pour ne pas trop vite caricaturer des attitudes parentales. Nous observons qu'elles sont complexes, différentes dans l'adaptation du parent à chacun de ses enfants. Il est certain par contre, que les enfants n'arrivent pas à l'école avec les mêmes facilités quant aux attendus de socialisation, d'éveil et de curiosité face aux apprentissages.

Habituellement, ce sont à d'autres acteurs sociaux de prendre en charge la question de l'amélioration des pratiques parentales lorsque celles-ci sont défailtantes. L'école peut-elle intervenir dans ce domaine ? Selon nous, elle peut s'associer à des actions communes à condition de privilégier des modalités qui favorisent l'interaction entre les parents sans vouloir être colonisatrice de son propre modèle.

Que retenir de ces évolutions ?

La diversité et la multiplicité des vécus familiaux des enfants sont plus visibles que jamais, cependant, d'une façon paradoxale, les enseignants continuent à véhiculer des représentations très homogènes. La question de l'approche de la socialisation à l'école ne doit pas présupposer certains fondamentaux qui seraient communs à tous les enfants parce que partagés dans les environnements familiaux. Il y a là une explicitation et un apprentissage à réaliser à l'école par les enseignants et si possible dans une approche d'équipe assez homogène.

Pour notre problématique, cet éclairage nous indique que le travail sur les représentations par rapport aux familles est indispensable à réaliser en formation afin que les enseignants puissent se saisir de la complexité décrite ci-dessus.

²⁷ Voir schéma en annexe 9.

²⁸ LAUTREY, J. Classe sociale, milieu familial, intelligence, PUF, 1990.

²⁹ Collectif sous la direction de PALACIO, E, BOUCHARD, J.M, TERRISSE, B. Questions d'éducation familiale. Les éditions logiques, 2004.

B. La question de la séparation

1. Le risque du « tout psy »

Devant les difficultés comportementales des élèves, certains enseignants évoquent fréquemment lorsqu'ils en parlent, autant pour soulager leur esprit que pour partager leurs interrogations, des problèmes psychologiques. L'expression « c'est un cas » résume alors assez bien leur point de vue.

Ayant généralement une connaissance superficielle ou incomplète de la psychopathologie, les enseignants sont démunis devant ces comportements inattendus. Ils vont chercher des éléments d'explication auprès de spécialistes ou tentent d'orienter leurs élèves vers une consultation dans l'espoir d'une prise en charge thérapeutique, externalisant ainsi le problème.

Pour des raisons multiples, l'école agit comme un révélateur de certaines fragilités souvent passagères ou de difficultés quelquefois graves qu'elle a à prendre en compte et à cadrer.

L'enseignant lui-même se trouve seul parfois à devoir y faire face. Devant une souffrance reconnue chez son élève, il cherche en dehors de l'école de l'aide et d'éventuels conseils qu'il ne trouve pas à l'intérieur.

Alors la médicalisation peut être aussi vue comme un moyen d'impliquer d'autres instances, de rechercher leur collaboration, trouver un terrain commun, sortir de son isolement.

La constatation faite par Pierre Michard³⁰ « l'école accorde une toute puissance au psy, lui demande de résoudre les problèmes de violence et de comportement » souligne que l'école concède quelquefois trop de pouvoir aux psychiatres ou psychologues.

Loin de favoriser le travail des spécialistes cette attitude les dessert. En effet après avoir placé tous ses espoirs dans cette prise en charge, l'enseignant est forcément déçu : les psys lui semblent incompetents et inaccessibles :

Incompetents car les effets du travail thérapeutique sont imperceptibles et quelquefois contraires aux attentes de l'enseignant (par exemple un enfant passif et effacé qui devient agressif et agité),

Inaccessibles car le thérapeute, demandeur d'informations (cf. Les questionnaires destinés aux enseignants concernant le comportement de l'enfant) reste sur la réserve, se « cachant » derrière le secret professionnel et évitant ainsi les interrogations de l'enseignant.

Il semblerait que pour un certain nombre d'élèves, cet accompagnement thérapeutique soit indispensable mais il doit permettre ainsi au professeur de réinvestir les champs pédagogique et didactique.

L'éclairage de la psychologie sans être hégémonique est incontournable.

³⁰ MICHARD, P. La thérapie contextuelle d'Ivan Boszormenyi-Nagy, une nouvelle figure de l'enfant dans le champ de la thérapie familiale. Bruxelles : de Boeck, 2005.

Les relations entre l'institution scolaire, le centre de soin, et les thérapeutes sont encore à construire.

Sans attendre des pédagogues qu'ils deviennent également des thérapeutes, une connaissance plus approfondie, principalement du développement psychologique de l'enfant non pas uniquement des dysfonctionnements, faciliterait le dépassement de passages délicats dans la construction psychique de l'enfant et du jeune. Paradoxalement, cela éviterait que l'école devienne un lieu de médicalisation et de dépistage plutôt qu'un lieu d'apprentissage.

Il est perceptible au travers d'échanges avec les enseignants combien, pour le bon équilibre de leurs élèves, ils craignent de « passer à côté » d'un problème grave.

Le danger qu'il y aurait à une trop grande « psychologisation » comme le souligne Pierre Merle, serait de ne plus laisser le temps aux enfants de suivre leur rythme, de laisser s'élaborer la tolérance à la frustration, d'accepter la soumission à l'interdit et de surmonter les premiers obstacles à la vie en société.

Respecter le rythme de développement de l'enfant et le conduire à répondre aux attentes explicites ou implicites de l'institution scolaire et de son personnel éducatif, pourrait quelquefois sembler incompatible pour un certain nombre d'élèves.

2. Adéquation des attentes de l'école et du développement psychologique de l'enfant ?

Dans le domaine comportemental, l'école « attend » principalement de l'élève :

Qu'il soit capable *d'une autonomie affective*, c'est-à-dire : pouvoir être séparé de ses parents, pouvoir partager l'espace, le temps, l'attention des adultes avec ses pairs, accepter les règles et la loi de la communauté.

Qu'il ait *confiance en lui* : c'est-à-dire qu'il accepte d'être en situation de ne pas réussir, qu'il accepte d'être vu et évalué (jugé) par d'autres adultes, d'autres enfants.

Qu'il soit *curieux* : c'est-à-dire pouvoir dépasser ses parents.

Qu'il ait un *appétit d'apprendre*, comme prendre le risque d'apprendre et d'avoir des réponses à ses questions.

Quelque soit la classe ou l'âge de l'enfant, « conduire vers l'autonomie » est un objectif incontournable de l'école et il n'est pas rare de lire dans les appréciations des livrets de compétence du cycle 1 : « manque de maturité, n'est pas autonome, a encore besoin de l'adulte ».

Or, pour devenir autonome (c'est-à-dire être capable d'agir par soi-même pour répondre à ses besoins et aux attentes des adultes), la toute première condition est que l'enfant supporte la séparation d'avec sa mère et son père et que les parents acceptent de le confier à d'autres adultes.

3. La séparation, l'angoisse de séparation et les troubles de l'ADS.

L'entrée à l'école n'est pas toujours la première expérience de séparation, mais symboliquement, elle représente l'entrée dans un monde différent, dans la réalité de la vie

« des grands ». (Paroles entendues un jour de rentrée par un père à son enfant qui pour la première fois allait à l'école : « ça y est, maintenant c'est fini » sous-entendu la petite enfance est finie).

- L'angoisse de séparation (ADS) est une donnée normale dans le développement de tout enfant, elle signe sa faculté à s'attacher.

Elle se caractérise par une détresse lors de la séparation de l'enfant d'avec sa mère, se manifeste fortement quand l'enfant est très jeune (cris, pleurs, colères) et son expression se modifie en fonction de l'âge.

Spitz³¹, Bowlby³² décrivent cet état situant les pics d'apparition entre le 8^{ième} et le 11^{ième} mois. Les observations de Bowlby et Robertson nous renseignent sur les différentes formes de manifestations en fonction de l'âge mais aussi du contexte et des réactions de l'entourage.

Le petit enfant manifester sa détresse, mais si le cadre est familier il se calmera vite.

Si la séparation est agitée et brusquée, alors la réaction de l'enfant sera bruyante et il tentera violemment de suivre sa mère.

On ne peut dissocier séparation et attachement, de la qualité de l'un dépend la capacité de supporter l'autre. Pour être capable de se séparer, il faut avoir une confiance suffisante en soi et en l'autre (qualité de l'attachement), l'enfant doit être capable de nourrir l'espoir de retrouver ses parents à chaque séparation.

La difficulté de se séparer se présente à tout âge de la vie, rappelant les séparations plus anciennes et leurs souffrances, pouvoir la surmonter fait grandir et mûrir.

- le trouble « angoisse de séparation »

La difficulté récurrente en psychologie est de savoir à partir de quand un état devient pathologique. La frontière n'est pas si nette et seuls des indicateurs repérés par une observation fine et avertie conduira à un diagnostic.

Une définition précise permettra d'éclairer le propos.

Le trouble « angoisse de séparation » : « *état émotionnel pathologique dans lequel l'enfant et ses parents, habituellement la mère sont impliqués dans une relation de dépendance hostile caractérisé par un besoin intense à la fois de la mère et de l'enfant de se maintenir ensemble dans une proximité physique étroite* »³³

Ce trouble peut apparaître de l'âge préscolaire à l'adolescence, il semblerait plus fréquent chez les filles et n'aurait aucun lien avec des paramètres sociaux, culturels ou intellectuels.

Trois points peuvent aider à distinguer angoisse de séparation développementale et troubles pathologiques :

- La détresse apparaît lorsque la séparation est effective, éminente ou redoutée, elle peut s'exprimer par un état de panique avec des manifestations somatiques.
- Ruminations et pensées morbides, sentiment de danger pour sa famille ou sa propre intégrité.

³¹ SPITZ, R-A. De la naissance à la parole. Paris : PUF, 1968

³² BOLWBY L'attachement. Paris : PUF, 1978.

³³ BAILLY, D. L'angoisse de séparation. Editions Masson, 2004.

- Nostalgie de chez soi (impossibilité de dormir ailleurs qu'à la maison, de partir en colonie...).

Le trouble serait défini essentiellement par 2 aspects, un quantitatif : un excès d'attachement conduisant à trop de dépendance, un qualitatif : un dérèglement des interactions entre l'enfant et ses parents.

Comme tout symptôme, il devient inquiétant s'il s'installe au-delà d'un mois, si le trouble perturbe significativement la vie sociale et scolaire de l'enfant, s'il est accompagné de plaintes somatiques répétées.

- L'angoisse de la séparation et l'école

L'entrée à l'école agit comme révélateur de la nature des relations entre parents et enfant, déclencheur d'une angoisse due à une difficulté normale que l'enfant surmontera en grandissant. Elle est un défi qui permettra à l'enfant de s'ouvrir aux autres et lui donnera l'envie de découvrir, d'expérimenter et d'apprendre.

Cette épreuve bénéfique, étape dans le développement de tout individu, demande un accompagnement de l'enfant par la famille et l'école basé principalement sur la confiance et la collaboration.

Il s'agira pour eux d'aider l'enfant à supporter cette frustration, en trouvant les mots et les gestes pour apprendre à se quitter en douceur.

Tous les enfants n'arrivent pas égaux à l'école, leur développement psycho-affectif et relationnel peut être fort différent selon leur histoire de début de vie.

En préservant la place de chacun dans sa particularité, en établissant ce climat de confiance avec la tolérance et la vigilance nécessaires, l'équipe enseignante accompagnera de façon simultanée la famille et l'enfant.

Pour chacun, il faut un long travail psychique pour aboutir à ce que « se séparer » soit acceptable, et l'école a de quoi offrir la contrepartie en apportant l'indépendance, en éveillant la curiosité, en permettant de nouvelles rencontres à la condition de prendre en compte la difficulté à se séparer de l'enfant et de ses parents.

Ainsi, certains moments vont être interrogés particulièrement pour accompagner au mieux cette étape que constitue cette « nouvelle » séparation :

La rentrée en petite section, quelles dispositions, d'école, d'équipe et de l'initiative de l'enseignant sont-elles prises ?

Le temps d'accueil, chaque matin, permet-il à chacun de pouvoir se séparer ou génère-t-il de nouvelles angoisses ?

C. Les liens entre apprentissages et comportement.

L'idée selon laquelle les élèves doivent résoudre leurs difficultés de comportement avant de rentrer dans les apprentissages conduisent les enseignants à chercher des soutiens extérieurs par des prises en charge thérapeutiques. En classe, les essais portent, nous l'avons vu, sur une relation plus individualisée, un essai de compréhension et d'adaptation. Nous nous intéresserons à ce que peuvent nous dire différents chercheurs des possibilités du sujet apprenant, de ce que représente le rapport au savoir et des points d'attention qui apparaissent, en conséquence, pour réussir à mobiliser des élèves qui semblent ne pas

pouvoir apprendre. Enfin, la question de l'entrée dans l'écrit, moment déclencheur possible d'angoisses, nouvelles ou réactivées demande un éclairage particulier.

1. Apprendre peut générer des angoisses, mais aussi permettre une amélioration des processus psychiques. La curiosité, moteur de développement.

Cela invite à revenir sur les théories socio-constructivistes (en particulier les notions d'interactions sociales et de zone proximale de Vygotski) et les théories cognitivistes de l'apprentissage. Ce qui sera repris ci-dessous.

Nous pouvons nous appuyer sur les évolutions qui semblent se dessiner également du côté des thérapeutes. Maurice Despinoy³⁴ souligne, dès l'introduction de son ouvrage :

« A l'isolement du psychanalyste que les échos de la vie scolaire ne doivent pas atteindre, selon une règle applicable dans le cas de conflits névrotiques, on peut opposer la concertation entre plusieurs thérapeutes et l'école que nécessite le traitement multidimensionnel d'un enfant ayant des troubles de la personnalité ou un retard mental [...] »

La mobilisation affective qu'entraîne la situation d'apprentissage est une des causes des échecs car elle interfère avec les processus des contrôles cognitifs. Mais en contrepartie, cette conjoncture se montre propice à des prises de conscience réflexives qui ont parfois des effets thérapeutiques.

L'appui sur l'enseignant, averti de sa double fonction d'apaisement des conflits émotionnels et de pourvoyeur d'indices, permettrait à l'enfant de poursuivre sa carrière initiale d'inlassable chercheur. »

Il y a donc une première orientation, en formation, qui est de souligner cette approche interactive, manière de renforcer le rôle des enseignants en tant que spécialiste de l'apprentissage.

M. Despinoy souligne également dans son ouvrage que l'enfant n'est pas qu'un être de besoin mais aussi de curiosité, et que le bébé éprouve dès la naissance de l'intérêt pour tout ce qu'il perçoit en se référant en particulier aux expériences menées par Papousek en 1979 qui illustre cette curiosité et la capacité innée à détecter les corrélations : le bébé dispose d'un mode d'action par une tétine, il peut susciter la projection de diapositives qui se fait en fonction du rythme de succion. Le rythme nécessaire varie au cours de l'expérience. Il s'avère que le bébé s'intéresse moins aux diapositives (la récompense) qu'à la recherche des moyens pour l'obtenir. *« Cela souligne l'intérêt pour un événement qui ne correspond pas à la satisfaction d'un besoin mais à la réussite d'une élaboration psychique ».*

L'autre aptitude soulignée est celle de l'habituation : le bébé se détourne du connu. M.Despinoy rappelle alors que cela se nomme l'ennui en pédagogie !

B.Charlot³⁵souligne également que *« Naître c'est être soumis à l'obligation d'apprendre. L'homme n'est pas, à la naissance, il doit être éduqué puis il doit s'éduquer ».* C'est entrer dans une condition humaine qui préexiste à nous : apprendre pour se construire, dans un triple processus d'hominisation (devenir homme) de singularisation (devenir un exemplaire

³⁴ DESPINOY, M. Comprendre et soigner l'enfant en échec scolaire : traitements et remédiations. PARIS : Dunod, 2004.

³⁵ CHARLOT, B. Du rapport au savoir, éléments pour une théorie. Anthropos, 1997.

unique d'homme) de socialisation (devenir membre d'une communauté dont on partage des valeurs et où l'on occupe une place) ».

Il y a donc à rappeler cette priorité de la curiosité, du plaisir de la découverte, de l'apprentissage, comme l'un des éléments qui peuvent interférer chez l'élève ayant un comportement difficile.

Ces propos permettent de quitter une approche linéaire pour une approche plus complexe : les comportements peuvent être contenus grâce aux apprentissages, dans une dynamique interactive et porteuse de sens pour l'élève. Cette approche peut s'enrichir d'une autre notion permettant d'échapper à des explications de type déterministe : celle du rapport au savoir.

2. La notion de rapport au savoir. Articulation entre rapport au savoir et choix pédagogiques

Bernard Charlot ³⁶ écrit :

« La notion de handicap renvoie à trois théories :

- *Celle de déprivation (manque)*
- *Celle du conflit culturel (modèle école / famille)*
- *Celle de la déficience institutionnelle (manque d'adaptation)*

Le don (biologique) et le handicap (socioculturel) fonctionnent dans la même logique : transmission d'un capital d'une génération à l'autre. Il s'agit de passer à une analyse plus systémique, « passer aussi d'une lecture en négatif (ce qu'ils n'ont pas) à une lecture en positif (ce qu'ils ont) ».

C'est pour sortir de cette vision trop réductrice que la notion de rapport au savoir a été développée et ce, dans différents champs.

B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rocheix³⁷ en donnent la définition suivante : *« Le rapport au savoir est une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir. Parallèlement, nous définirons le rapport à l'école comme une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes ».*

Cela permet de se poser les questions suivantes -soulignées par F.Hatchuel-³⁸ *« Que représente le savoir pour chacun d'entre nous ? Que pensons-nous, ressentons-nous, vivons-nous lorsque nous savons quelque chose, croyant savoir ou ne pas savoir, essayons ou refusons d'apprendre, enseignons, produisons un savoir ? A quoi renvoie notre apprentissage ? Quels sont les désirs, les blocages, les résistances ? [...] Notre rapport au savoir renvoie chacun d'entre nous à des problématiques ancrées dans notre histoire personnelle. Il s'élabore avant tout dans la famille et est très marqué par celui des parents ».*

La notion de rapport au savoir va permettre de reconnaître la singularité de l'élève, la question du sens – qu'est-ce qui mobilise le sens – la notion « de rapport à » tend à évacuer l'affectivité et à abstraire cette relation, qui permet d'accentuer une distance. Elle permet

³⁶ Ibidem

³⁷ CHARLOT, B. *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. A. Colin, 1992.

³⁸ HATCHUEL, F. *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique par rapport au savoir*. Editions La Découverte, 2005.

de souligner que l'histoire de chaque élève n'est pas jouée d'avance, qu'il y a des éléments déclencheurs, accélérateurs, dans un sens ou un autre. À tout moment, un enseignant peut être déclencheur positif permettant ainsi de modifier la relation au savoir.

Le rapport au savoir est également constitué d'un rapport au langage, au monde, au temps : le savoir peut prendre sens par rapport à l'avenir ou dès à présent.

Nous pouvons reprendre ici deux autres points développés par F.Hatchuel³⁹. Elle précise qu'il y a un lien « *entre savoir et autorité : les savoirs peuvent être libérateurs quand on en maîtrise la conception et l'organisation ou au contraire instrument de domination quand il consiste à appliquer ce qui a été conçu ailleurs* » et que « *La composante épistémique du rapport au savoir est celle qui permet de relier à l'objet, d'autres objets de savoirs. Lorsqu'au contraire, il s'agit d'une composante « identitaire », le savoir ne peut pas être détaché des conditions de son introduction (le quadrilatère c'est ce que l'on a appris le jour de l'alerte incendie, le truc avec la règle et l'équerre)* ».

Et d'autre part que : « *L'école est l'institution chargée de transformer l'enfant privé en citoyen public. Gérard Mendel souligne que c'est à l'école que l'enfant a le plus de chance de découvrir la différence entre des plaisirs psycho-affectifs (être pris en charge, être aimé, voir quelqu'un attentif à soi) et psycho-familiaux et des plaisirs psycho-sociaux (réussir quelque chose, se détacher de l'adulte pour le plaisir de la réussite pour elle-même, du développement de sa capacité à dépasser les obstacles) ou sociaux professionnels (le plaisir de faire par soi-même dans la coopération avec ses pairs). Il relie cela au « vouloir de création » : Une tendance anthropologique universelle à vouloir agir pour transformer le monde. Pour qu'un élève s'engage dans une relation d'apprentissage sans trop d'appréhension, il faut que le jeu en vaille la chandelle, que les bénéfices attendus dépassent les risques prévisibles* ».

Les propos de F. Hatchuel peuvent être complétés par une approche plus didacticienne, celle de R. Goigoux⁴⁰. Il présente les caractéristiques des élèves en difficulté par rapport aux « bons élèves » :

« *Les bons élèves :*

- *Participent activement*
- *Réfléchissent*
- *Prennent le temps de lire les consignes*
- *Savent planifier leur travail et s'en sortir seuls*
- *Ont confiance en eux*
- *Persévèrent dans la difficulté*
- *Savent ce qu'on attend d'eux, ont compris les règles du jeu des situations et des tâches scolaires*

Les élèves qui font faire du souci en revanche :

³⁹ Ibidem

⁴⁰ GOIGOUX, R. [2K7 VHS] . Les difficultés de compréhension en lecture : mieux comprendre pour mieux intervenir .Bordeaux, CRDP Aquitaine, 2002.

- *Ont des difficultés d'attention*
- *Ont des difficultés de centration de leur attention sur la tâche scolaire*
- *Éprouvent de vrais doutes sur eux-mêmes qu'il faut masquer de différentes manières, d'une manière plus ou moins passive ou plus ou moins agressive, en tout cas leur confiance en eux-mêmes est sérieusement altérée*
- *Ne planifient pas leurs actions*
- *Se jettent très vite dans la réalisation*

[...] Leur problème essentiel est en lien avec la notion de contrôle et d'autorégulation, possibilité de savoir ce qu'on est en train de faire, de se représenter le but, d'anticiper sur les actions ».

S'autoréguler signifie, dans le cadre de l'apprentissage, de :

- Prendre les informations pertinentes
- Mettre en œuvre les actions qu'on avait prévues
- Contrôler ce qu'on est en train de faire.

R. Goigoux poursuit :

« Dès l'école maternelle, on voit des différences à ce sujet. On parle alors souvent d'autonomie, or ce mot prête à confusion : les parents ont dans l'idée l'autonomie sociale (s'habiller, faire des courses...) qui n'est pas assimilable avec cette possibilité d'autoréguler des apprentissages et une activité intellectuelle ».

L'auteur développe alors les difficultés énoncées de la manière suivante :

« Une difficulté à ne pas passer à l'action : l'enfant qui se jette dans l'action, sans réflexion. N'y a-t-il pas une hyper valorisation de l'activisme dès la maternelle ? On pense souvent que donner du matériel c'est mieux que de ne pas en donner. La manipulation peut devenir une valeur en soi alors qu'elle n'a aucun intérêt si elle n'est pas encadrée, accompagnée. L'action pour l'action n'a aucune valeur en soi si l'on n'en tire pas bénéfice, ou information sur ce que cela a produit comme effet... ».

Que retenir de ces éclairages ? Les différents points de vue placent l'enseignant comme étant le spécialiste des apprentissages pouvant travailler dans une démarche interactive avec d'autres. Ils montrent aussi comment les dimensions culturelles, affectives et cognitives sont imbriquées ; l'apprentissage pouvant déstabiliser cet équilibre mais aussi le restaurer. L'enfant, inlassable chercheur, singulier par son histoire et son rapport au savoir, peut donner à voir des attitudes qui masquent ce besoin d'apprendre. Les enseignants ont à faire preuve de créativité pédagogique pour bannir l'ennui, ils doivent faire avec cette complexité des individualités, des processus mis en jeu et dépasser ce qui est donné à voir en premier pour aller au-delà des attitudes visibles, provoquantes parfois, souvent déstabilisantes. Ils ont besoin de s'appuyer sur des connaissances et des convictions qui prennent en compte les apports actuels. La créativité et le goût de chercher des enseignants sont à développer. La qualité réflexive devient essentielle pour interroger d'abord les propositions pédagogiques, les qualités relationnelles pour un travail avec d'autres partenaires lorsque certains enfants présentent des troubles importants.

3. L'entrée dans l'écrit

➤ Des repères sur l'entrée dans l'écrit

Jacques Lévine⁴¹ souligne les trois difficultés principales de l'entrée dans le système scolaire :

- Le passage de la famille au groupe
- L'entrée dans la culture écrite
- L'entrée « dans la vie : le besoin des élèves de co-réfléchir à la façon dont l'humanité fonctionne

Ces difficultés peuvent souvent se traduire par des manifestations comportementales difficiles ou déroutantes, et prendre différents aspects en fonction de l'âge et des étapes.

A ces trois difficultés, il faut ajouter les peurs inhérentes à tout apprentissage, mises en lumière par les socio-constructivistes, qui soulignent que pour tout apprentissage nouveau, il faut accepter la rupture avec un savoir précédent, avec un système de représentations qui fonctionnait jusqu'alors et qui est déstabilisé. Selon les individus et ce à tout âge, cela peut aller d'un simple inconfort à des peurs plus importantes, voire à des refus. De même certains adultes en formation ou certains stagiaires adultes en formation ou encore ce qu'exprimait M.A. dans l'entretien que nous avons mené avec elle, se retrouvent dans une situation de déséquilibre : « *Face aux apprentissages, ces enfants voient se réveiller des peurs, souvent en relation avec leurs premières expériences éducatives, qui les empêchent d'apprendre. Ils fuient, par tous les moyens, les moments où il faut se mettre en position de recherche, la solitude et l'idée du manque qui va avec. Ils n'acceptent d'accéder à la connaissance que s'ils y accèdent dans l'immédiateté, construisant des connaissances qui passent uniquement par le "voir" et par "l'entendre". Ils refusent les réaménagements de ce qu'ils croyaient savoir...* ». ⁴²

➤ Les « non-dits concernant l'imaginaire du cognitif » : éclairages psychanalytiques (Jacques Lévine⁴³)

« Lire, c'est sortir du monde socio-maternel pour entrer dans le monde socio-paternel... L'apprentissage de la lecture s'accompagne donc de conflits sur le désir de grandir. C'est un choix de croissance qui mobilise de multiples fantasmes sur le passage d'un mode de vie à un autre.

Lire implique la référence à un tiers qui est instauré comme modèle du sachant lire (enseignant, parent, aîné...) ... C'est un vol de secret qui implique qu'on aime celui qu'on vole ».

Lire, c'est se « faire lire en train de lire ». C'est s'exposer à être jugé au niveau de son image ».

Jacques Lévine fait part de sa conviction : « le langage écrit dépend au plus haut point de la façon dont le sujet perçoit sa construction et sa relation à l'autre ».

➤ L'entrée dans la dimension symbolique et dans l'abstraction⁴⁴

⁴¹ Conférence à l'ISP, Journées sur l'autorité. Juin 2003

⁴² BOIMARE, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris, 1999.

⁴³ LEVINE, J. *Pour que les élèves moyens apprennent à l'école*. Association Voies Livres, Novembre 1994

⁴⁴ POUESLAN, D. *Pratiques de l'écrit en maternelle*. ESF, 2001.

La fonction symbolique comporte trois composantes :

- Une fonction de substitution (une chose, une image, un mot, à la place d'autre chose)
- Une fonction de communication (rapprocher par la pensée, mettre en commun)
- Une fonction de représentation (rendre présent ce qui est physiquement absent)

Pour l'auteur, les différentes étapes de la fonction s'enchaînent, s'emboîtent :

- Symbolisme corporel (langage du corps mais aussi symptôme)
- Symbolisme ludique (répétition active des situations, des événements)
- Symbolisme graphique (la trace figurative ou non)
- Symbolisme oral (fonctions de représentation ou signification, expression, communication)
- Symbolisme écrit, entrée dans la langue écrite : prolongement de l'oral, entrée dans une autre culture, conduite de lecteur, conceptualisation de l'écrit : ses buts, ses fonctionnements

Pour expliciter davantage les enjeux du symbolisme écrit, il faut rappeler la spécificité de notre langage écrit qui est un système de signes conventionnels et arbitraires (le mot arbre est un signe, qui n'a pas de rapport avec le réel et qui s'écrit avec un second système de signes, les lettres).

Ce sera l'une des éventuelles distinctions à construire en maternelle, la distinction pour l'élève entre :

- Le graphisme qui met en jeu une activité perceptive et une activité motrice
- Le dessin qui ajoute un troisième type d'activité : l'activité symbolique
- L'écriture qui met en jeu une quatrième particularité : l'activité sémiotique.

La compréhension du langage écrit nécessitera le développement d'une clarté cognitive, concept approfondi par J. Fijalkow, c'est-à-dire un processus qui permettra à l'élève de clarifier les questionnements suivants :

- « À quoi sert l'écrit ? »
- « Comment ça marche ? »
- « Comment s'y prendre ? »

➤ L'entrée dans l'écrit, c'est vouloir communiquer

Lire, c'est entrer en relation avec un émetteur, c'est communiquer avec un désir d'explication sur la vie. Il s'agit de dépasser l'artificialité des mots pour entrer dans la relation. Lire, c'est devenir émetteur, dire quelque chose sur le sens. L'enfant devient transmetteur à son tour. Les bons lecteurs sont ceux qui se vivent comme héritiers et continuateurs. Ce n'est pas le cas pour les autres qui ont besoin « d'être revivifiés, avec un imaginaire, une façon de parler. Ils ont besoin d'être des « apportants ». Ils ont besoin d'être producteurs de quelque chose. Cela implique une diversification des approches du

langage écrit ». ⁴⁵ Cette diversification s'opèrera grâce à la mise en place d'une entrée effective par l'écriture, parallèle à l'entrée dans les livres, grâce aux ateliers d'écriture créative dès la Petite Section.

En conséquence, le pouvoir lire / écrire va se décliner sur quatre modes :

- Pouvoir de séparation du milieu maternel vers le milieu scolaire ; élaborer cette séparation par le langage oral et écrit, par l'organisation institutionnelle de la classe.
- Pouvoir de distanciation (par rapport aux peurs et aux angoisses, facilitant ainsi le processus de sécurisation, condition de l'intégration dans le milieu scolaire).
- Pouvoir de communication (fonction sociale mais aussi désir de communication dans un champ fictionnel, culturel, d'où l'importance de la répétition.
- Pouvoir de la trace : inscription de soi-même (son nom), des événements : identité et mémoire.

Nous venons de reprendre le cheminement cognitif, affectif et social que suivent les élèves lorsqu'ils abordent les apprentissages autour du lire, écrire. Le nombre d'obstacles est considérable et interroge actuellement de nombreux pédagogues et chercheurs qui ne pensent pas pouvoir se contenter de réponses simplistes. Dans le cadre de notre problématique, il semble utile de pointer ces difficultés. L'enfant, pour entrer dans le lire/écrire, doit dépasser ces peurs et trouver auprès des adultes assurance et clarification de ce qui va lui être demandé.

D. Limites, conflits, violences :

Comment se jouent en classe ces rapports si particuliers entre l'enseignant et les élèves, entre les élèves, en dehors de la classe et dans l'enceinte de l'école ?

En quoi s'originent ces difficultés éparses qui vont des perturbations répétitives de bavardages, ces refus de travailler, ces remises en cause de l'enseignant, et parfois des manifestations de violence verbale ou physique ?

Il nous semble important de réinterroger la question des limites, de la place du conflit et de la violence en classe.

1. La question des limites

Les limites se situent sur deux plans : Les limites que chacun se donne à soi-même et les limites posées par la vie en collectivité qui dépassent les premières.

La psychanalyse a montré comment se constitue l'instance interne psychique, le surmoi, qui établit les limites que nous nous donnons à nous-mêmes, passant progressivement de la loi primaire, loi des pulsions, à la loi secondaire, loi des hommes.

⁴⁵LEVINE, J. Conférence à l'ISP, Journées sur l'autorité. Juin 2003.

Pourtant, plusieurs auteurs montrent une évolution dans la constitution du Surmoi. J. Lévine⁴⁶ parle d'un surmoi qui est devenu un « moi avec » et D. Marcelli⁴⁷ d'une « instance assertive » qui déplace la structuration du conflit psychique.

- Le surmoi, un moi avec

J. Levine pose la question du Surmoi des adultes qui devient de plus en plus un « moi » avec, c'est-à-dire un surmoi qui s'individualise, se permet des aménagements par rapport à ce qui est la règle donnée pour toutes les bonnes raisons que nous pouvons avoir. L'exemple le plus parlant, sans être caricatural est celui de la limitation des vitesses.

Si la règle est de rouler à 50km/H en ville, pourquoi nous autorisons-nous à aller au-delà ?

La façon dont les adultes modifient pour eux-mêmes ce qui est pourtant des règles découlant des lois de la société a une répercussion pour les enfants. Les adultes perdent de la crédibilité et renvoient une image du monde où les limites sont floues. Ce que nous avons montré dans l'analyse des questionnaires, la contradiction des réponses des enseignants sur ce qu'ils tolèrent, certaines manifestations allant contre les règles de la classe. Les règles se discutent et donc les limites sont floues et ne fournissent plus le cadre sécurisant dont les enfants ont besoin

- « L'instance d'assertivité »

D. Marcelli⁴⁸ propose un autre éclairage qui interroge aussi la constitution du Surmoi.

La prise en compte des besoins du nouveau-né et du jeune enfant est aujourd'hui une préoccupation des parents. Ils feront de leur mieux pour y répondre afin de créer les conditions optimales du développement de leur enfant. Ainsi, les bébés actuels sont plus éveillés que ceux d'il y a 100, 150 ans. « Ils ne sont pas plus intelligents mais bénéficient d'un environnement adéquat. ».

Cette période pendant laquelle les parents orientent leurs actes sur la satisfaction de ces besoins participe au fondement de l'idéal du MOI. L'investissement des parents assure un potentiel à vie de confiance en soi. C'est ici que D. Marcelli⁴⁹ défend l'idée que cette période est aujourd'hui plus importante et plus longue et crée ainsi « l'instance assertive » qui va autoriser le développement maximum du potentiel que les parents autorisent et encouragent.

« ...Les conditions d'assertivité sont de nature à modifier la structuration du psychisme, tout particulièrement les conditions d'apparition du Surmoi. Le besoin des parents d'être reconnus comme de bons parents, la fragilité du lien d'alliance, donnant au lien d'engendrement la primauté, avec pour conséquence la difficulté du père ou de la mère à intervenir en tiers éducateur, le poids du jugement social sur la bonne parentalité, les compétences reconnues au bébé, tout concourt à une véritable esquivance du lien d'autorité et au retardement extrême de la période de constitution du surmoi.

Celui-ci tend de moins en moins à être la représentation intériorisée d'images parentales limitantes et interdites alors qu'au contraire ces images parentales semblent plus volontiers intériorisées comme instances permissives et assertives, enjoignant l'enfant de réaliser ce qu'il désire : l'obéissance surmoïque répondait avant à : c'est en ne faisant pas quelque chose que l'enfant obtenait le contentement et l'assentiment parental (« ne touche

⁴⁶ LEVINE, J. DEVELAY, M. Pour une anthropologie des savoirs scolaires. ESF, 2003.

⁴⁷ MARCELLI, D. L'autorité de l'infantile. Albin Michel, 2003.

⁴⁸ ibidem

⁴⁹ ibidem

pas », « dis bonjour »). De nos jours l'affirmation assertive pourrait se définir comme le fait que l'enfant obtient le consentement et la satisfaction des parents en faisant quelque chose (de préférence un peu en avance sur le programme développemental : « il se lève seul » ...) ».

D. Marcelli rejoint ici J. Lévine. Les images parentales transmises et qui vont être intériorisées sont permissives et centrées sur le développement du sujet. Auparavant l'enfant était tiraillé entre son désir et l'interdit, ce qu'il ne pouvait pas faire ; aujourd'hui son désir se heurte à son impuissance. La non-acceptation de son impuissance se retourne contre le monde.

« C'est un conflit direct entre sa toute-puissance interne et les obstacles du monde. Le surmoi ne s'interpose plus entre le désir du sujet et le monde environnant... »

Il y a « déplacement de l'espace de conflictualité : auparavant il était intériorisé (malaise, souffrance psychique, culpabilité...) ; de nos jours elle est projetée sur le monde externe, c'est le monde qui entrave la satisfaction. Le refus ne renvoie plus à un tiers intériorisé, à une loi, un lien social. Le refus renvoie à la mauveté du monde...

Ce changement de polarité conflictuelle renverse les conditions d'équilibre entre le pôle objectal et le pôle narcissique de la personnalité : entre ce qui faisait lien avec le monde externe et les autres d'un côté et ce qui procède de l'affirmation de soi, de l'assertivité de soi de l'autre... ».

Nous comprenons donc comment la socialisation vécue à l'école peut être perçue comme ce qui fait obstacle à la toute-puissance de ces jeunes enfants qui, jusque-là, a pu être encouragée au nom du développement de leur potentiel.

Les limites que vont poser les enseignants peuvent donc ne rien représenter pour les enfants et être aussi remises en question par les parents.

De plus, les enseignants sont eux-mêmes incertains quant aux limites à poser ; si le travail sur l'élaboration des règles de vie de la classe avec les élèves est réalisé systématiquement en début d'année, il demande à être poursuivi, réajusté au cours de l'année et sans cesse rappelé. Cela constitue le cadre contenant pour les élèves, en comprenant que pour certains la confrontation avec ce cadre, tester les limites, va être plus importante que pour d'autres, répétitive, et enfin efficace.

L'autorité, bien comprise, se situe dans cette compréhension de prendre en compte le besoin de l'enfant de se confronter à des interdits liés à la vie sociale. Elle permet aussi un développement du sujet mais dans l'altérité et non dans la toute-puissance.

2. Le conflit nécessaire

Les conflits qui vont naître de cette opposition sont donc compréhensibles, mais pour autant, représentent pour les enseignants une difficulté dans leur quotidien. Il s'agit alors de s'opposer à la toute-puissance de l'enfant, à son acte impulsif qui ne tient pas compte des autres. Ces rappels peuvent dans certaines classes, prendre un temps important, générant ensuite de la culpabilité ou des questions pour les enseignants : suis-je là pour cela, je fais de la discipline, je ne sais pas ou plus faire la classe....

Ces « non » proclamés et ces limites posées, rappelées peuvent déclencher des conflits « désagréables » que nous préférons tous éviter.

Le conflit est pourtant nécessaire et utile dans la mesure où une issue sera trouvée. Il apporte aux enfants la possibilité d'affirmer leur identité, leur individualité et de se frotter

à d'autres points de vue. Par le conflit, nous apprenons à justifier une idée, à donner un argument. Le conflit peut dériver de deux façons :

- L'émotionnel prend le dessus, colère, peur, sentiment d'injustice, de ne pas être compris ;
- Le conflit se transforme en négociation mais il ne se situe plus sur cette possibilité de se dire qu'on n'est pas d'accord.

En tant qu'adulte dans un conflit avec des enfants ou un groupe d'enfants, il s'agit de bien repérer ces dérives possibles.

Le conflit montre aussi l'intérêt mutuel que l'on se porte ; ce n'est pas de l'indifférence : ce que tu dis, demandes ne m'intéresse pas et ce n'est pas non plus une fermeture complète : je ne veux rien entendre...

C'est une manière pour l'enfant de tester les limites et d'être dans une distance qui sépare avec l'adulte.

La recherche de consensus à tout prix nous induit dans un faire semblant pire que l'opposition explicitée et clarifiée.

Notre peur de ne plus être aimé, d'être jugé doit être mise à jour et la conscience d'une pensée juste et de sentiments respectueux vis-à-vis de l'autre, développée.

Nous verrons que ce point a une importance dans le vécu de la classe et dans le cadre du travail d'équipe et des relations avec les parents.

3. Démonter le processus de violence

Violence scolaire, violence urbaine, violence des jeunes, les violences, les actes violents... De quelles violences parlons-nous ?

Dans les questionnaires enseignants, les termes violence, agressivité... représentent 21% des réponses sur l'ensemble des manifestations répertoriées. Dans les qualifications de faits dont nous disposons, nous trouvons : « cherche les autres, insulte, jette ses affaires ». Dans les réponses fournies par les enseignants spécialisés les faits énoncés sont les suivants : « *agresse ses camarades sur la cour, violences physiques et verbales sur les autres enfants, très grande violence impulsive et soudaine (explosion de colère imprévisible... balance tout son bureau, étrangle)* ».

Nous sommes loin aussi bien sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif des propos tenus sur une école qui ne serait plus sûre et deviendrait même un lieu de tous les dangers.

Là encore, nous avons bien conscience du caractère limité de nos données et du contexte spécifique de l'enseignement catholique.

Aussi, il nous semble important de démonter les processus en jeu dans ces manifestations qui peuvent se définir comme « une meurtrissure physique ou verbale sur l'autre ou sur soi-même avec une volonté de nuire »⁵⁰.

Ainsi, les colères chez le jeune enfant ne peuvent être considérées comme de la violence, même si elles peuvent être intenses, spectaculaires et soudaines.

⁵⁰ MARTINEZ, M.L. Approche anthropologique de la violence à l'école et dans le sport. in : Les violences en milieu scolaire et éducatif : Connaître, prévenir, intervenir, PUR, 2005

Les explications habituelles de la violence font référence au biologique, à la psychopathologie ou à la sociologie. Elles mettent en lien des facteurs, des risques et des manifestations mais ne suffisent pas à résoudre la question.

L'approche anthropologique proposée par ML. Martinez qui s'appuie sur les travaux de René Girard et Louis Dumont veut démontrer les processus d'engendrement de la violence et proposer une issue basée sur un nouvel « agir communicationnel ».

Elle définit 2 formes de violence :

- La violence « sacrée » ou institutionnelle qui existe dans les sociétés anciennes. Ces sociétés sont organisées sur la ségrégation. Il y a séparation. Chacun est à sa place en fonction de son origine, appartenance sociale, profession. Le désordre est contenu par des rites et des sacrifices. Nos sociétés modernes ont rejeté cet ordre et sont depuis à la recherche d'une égalité.
- La deuxième forme de violence naît dans ces sociétés égalitaires qui provoquent de l'indifférenciation ; les adultes veulent rester jeunes, les fillettes de 8, 9 ans veulent déjà ressembler à leurs mamans par exemple. Cette indifférenciation provoque une violence encore plus grande car la distance entre l'autre et moi-même n'existe plus. C'est la violence indifférenciatrice qui prend à l'école des formes anomiques, sans ordre. Cela correspond bien à ces formes variées, fusantes, souvent diffuses qui déstabilisent les enseignants. « Avec le chahut anomique on passe à une forme larvée, déritualisée, diluée dans le temps et dans l'espace qui témoigne de l'ignorance des règles, des codes et des normes de l'école...Le chahut ritualisé. C'est un désordre calqué sur l'ordre scolaire qu'il inverse mais qu'il reconnaît ; »⁵¹

Nous passons sans cesse d'une forme de violence à l'autre, à cause du désir mimétique si fort en l'homme. Le schème mimétique décrit le désir de l'objet de l'autre, ou désir de l'autre. Suivant la distance instaurée, ce désir si fort engendre à son tour une plus grande violence. « A vouloir sortir du sacré (avec ses rites et ses sacrifices, ses désignations) on retombe inmanquablement dans un sacré plus archaïque et violent par le détour de l'anomie. »⁵²

La violence découlant de l'indifférenciation provoque la désignation d'un bouc émissaire, rendent les individus « incertains » et instrumentalisent les victimes.

Le terme de « bouc émissaire » revient souvent dans ce que disent les enseignants : il y a dans les écoles des enfants symptômes, ceux dont tout le monde parle, fauteurs de troubles, désignés parfois d'avance. C'est la « désignation de tous contre un ».

L'individu, dans cette anomie, doit trouver ses propres repères ; le malaise interne qui en découle peut donner à voir des réactions de recherche des limites, d'angoisse.

Le regard porté sur les victimes, humainement et respectueusement compréhensible peut inciter la victime à se complaire et à s'enfermer dans cette position.

Quelles issues à ce processus qui semble sans fin ?

Retenir que plus on combat une face de la violence, plus on la nourrit. Il ne s'agit pas de recourir au discours nostalgique autour de l'autorité autoritaire, mais de poser l'interdit qui rassure, qui contient et de recréer des rites.

⁵¹ Ibidem

⁵² Ibidem

« Les rites, avec leurs interdits et leurs contraintes, lorsqu'ils sont respectueux permettent l'émergence du sujet et de la personne. Violents ou humiliants ils l'empêchent. Le débat peut être considéré comme un rite démocratique. »⁵³

On rejoint ici l'approche institutionnelle qui donne, par la parole instituée, des possibilités, en classe, de prendre en compte le sujet et la personne.

Pouvons-nous envisager de nous ressaisir de ces différents points de vue afin qu'ils nous éclairent sur nos propres fonctionnements individuels, d'équipe dans nos relations avec les enfants, les parents et les autres adultes ?

Notre responsabilité face à l'éducation des élèves qui nous sont confiés engage une compréhension des processus en jeu, une autorité, réassurée, détachée de l'autoritarisme qui pose clairement les limites et rappelle la loi secondaire, et une réflexion sur de nouvelles modalités de rituels à l'école.

II. Vers des propositions. La démarche systémique.

Nous avons tenté, nous saisissant des éléments d'analyse, des éclairages théoriques de pointer tous les domaines qui doivent être pris en compte pour apporter des améliorations face aux difficultés rencontrées par les enfants et les enseignants.

Nous nous situons en premier lieu dans le cadre de l'école. Que pouvons-nous déjà mettre en œuvre à l'école ?

Les modèles systémiques et éco systémiques nous semblent pouvoir rendre compte de l'ensemble des points de vue et déplacer le « traitement » individuel des difficultés sur l'ensemble des systèmes qui sont en jeu et qui peuvent s'influencer positivement.

Ce sont les travaux de Bronfenbrenner qui définit l'écologie du développement humain comme : « *l'étude scientifique de l'accommodation progressive et réciproque de l'individu à son milieu de vie immédiat en fonction de ces changements constants de ce milieu, lequel est sensible aux autres milieux qui sont eux-mêmes inclus dans des contextes plus larges et également influents* »⁵⁴ qui nous ont permis de définir les milieux ou systèmes en jeu dans cette problématique.

Ces systèmes s'imbriquent les uns dans les autres et interagissent. Les acteurs de chacun des systèmes subissent des influences, en génèrent.

Le microsystème que constitue par exemple la classe est en rapport avec le système plus large de l'école, elle-même en relation avec le quartier, les familles, la ville ; tous ces systèmes dépendant aussi du système région, état dont les politiques influent aussi sur le système de départ.

⁵³ Ibidem

⁵⁴ DURNING, P. Le partage de l'action éducative entre parents et professionnels. Etude commandée au groupe de recherche éducation et familles. Publication Ministère de la justice, année 99. P 66

Si nous regardions le microsystème dans le cadre de la vie privée de l'enfant, ce serait sa famille, qui elle-même est incluse dans une plus grande famille, un quartier avec son école, une ville... Ainsi de suite.

La détermination des systèmes en partant de la classe va nous permettre de nommer les relations dans ce micro système et les liens avec les autres.

Les hypothèses explicatives peuvent se situer à tous les niveaux. La seule hypothèse liée à la personne de l'élève concerné ne peut pas suffire.

Nous présentons donc le schéma suivant qui organise les systèmes et les réponses possibles. De la même façon qu'une seule hypothèse ne peut suffire, une réponse dans un seul système ne peut suffire. De plus, nous privilégions un ordre dans les réponses : agir d'abord sur le système le plus petit, c'est-à-dire ce qui se joue dans la classe.

Plus la situation est complexe, plus les réponses devront se situer dans tous les systèmes.

Les niveaux d'action pour l'enseignant sont donc la classe, l'élève concerné, lui-même, l'équipe, les familles, l'institution, les aides extérieures.

Le schéma permet d'analyser l'existant et de découvrir les niveaux non sollicités.

Nous avons pour le moment montré, d'une part que les enseignants agissent prioritairement sur l'élève en individualisant la relation (meilleure compréhension, adaptation au rythme, allègement du travail, une certaine tolérance.), puis essaient de s'appuyer sur le système familles en leur conseillant un suivi extérieur. L'équipe peut être sollicitée et se mobiliser, mais l'analyse en équipe n'est pas assez approfondie et toutes les ressources de l'équipe ne sont pas exploitées. Le travail sur soi-même, qui peut devenir nécessaire si la déstabilisation est trop importante, reste rare. Enfin, l'institution est sollicitée au cas par cas mais les enseignants ne connaissent pas suffisamment les aides possibles. Le travail de partenariat est à améliorer.

Lorsqu'on travaille sur les comportements,

De nombreux facteurs doivent être pris en compte :

Trouble du Comportement

Suivi médical
indispensable Thérapie,
Hôpital de jour,
CATTP, suivi CMPP,

Comportements difficiles

Travailler avec des
Partenaires.

Aide Psychologique et/ou
éducative

Classe :

- Reconnaître chacun et constituer le groupe
- Travailler sur les règles de vie.
- Instituer des temps de parole.
- Travailler sur des activités qui font sens
- Proposer différentes modalités pédagogiques.
- Utiliser des médiations culturelles.

Enfant concerné :

- Construire une dynamique de progrès.
- Proposer des activités sérieuses.
- Penser l'espace et le temps en fonction du problème
- individualiser la relation

Equipe :

- développer la co-responsabilité
- Travailler la cohérence éducative
- Travailler la prévention :
Repérer les lieux « sensibles de l'école »
Organiser un espace et un temps « SAS »

Famille :

- Laisser à la famille du temps pour comprendre ce qui se passe
- Favoriser une écoute.
- Préparer ses entretiens (à l'aide du recueil de faits) ; Terminer par une courte synthèse écrite et lue ensemble.
- Prévoir si nécessaire l'entretien avec le CE.

Sur soi-même :

- Prendre conscience de ses attentes.
- S'informer et se former.
- Se sentir membre de l'équipe
- S'impliquer, s'engager.
- Se penser éducateur
- Prendre conscience de ses émotions.
- De ses pensées parasites, de son seuil de tolérance..

Moi enseignant dans
ma classe

Enseignant spécialisé

Observer - Analyser -
Dégager la problématique.

Agir sur chacun des domaines ci-dessous.

L'institution :

- Solliciter le CE
- Connaître l'institution dans son fonctionnement, ses ressources
- Prendre en compte le fonctionnement de l'institution et savoir solliciter des relais.

Avant même d'organiser les réponses, il est nécessaire de revenir sur la démarche d'observation et d'analyse.

A. La démarche d'observation :

Nous avons mis en évidence la faiblesse des observations menées par les enseignants conduisant à un défaut de faits quantifiés et qualifiés, avec les conséquences que nous avons montrées constituant l'étiquetage précoce et enfermant ensuite des élèves. Comment permettre aux enseignants d'améliorer leurs pratiques d'observations en prenant en compte la difficulté que cela représente ?

Nous partons de l'idée que tout enseignant observe presque « naturellement ». Rapidement, cette première observation très proche de l'état de perception fait partie des gestes mentaux de l'enseignant. Cependant, compte tenu de la multiplicité des actions à mener, ces informations/messages ne font que traverser son espace mental et ne s'y fixent que de façon rapide en fonction des questions qu'il a sur tel ou tel élève. Cette fixation imparfaite est déjà un problème. Il s'agira donc dans un premier temps d'améliorer la mémoire de ces micros messages relevés dans le même temps que l'enseignant anime un temps collectif, répond à une question, donne une consigne. Pour cela, l'écriture rapide de ces relevés est indispensable, sur post-it, carnet ou marge de feuille... L'enseignant note ainsi ce qu'il voit et ce qu'il entend dans son quotidien en rapport avec tel ou tel événement. Cette première mémorisation écrite ainsi constituée va permettre une relecture indispensable.

En effet, la difficulté qui vient s'ajouter est, semble-t-il, notre facilité à être dans l'interprétation. Il peut être écrit par exemple : « prend le cahier de sa voisine pour l'embêter. » ou un enseignant dire à un élève en lui rendant un contrôle : « tu n'as pas assez travaillé » Nous avons montré dans notre première partie la difficulté à recueillir des faits ; de nombreuses réponses aux questionnaires fournissent ces interprétations, jugements intuitifs, mais qui enferment si rapidement l'élève.

Il s'agit donc de relire les prises de notes et d'en exclure toute interprétation.

A partir de ces notes, va pouvoir s'élaborer la préparation d'une observation plus construite. L'enseignant va avoir d'autres questions auxquelles il va vouloir répondre en observant ces points plus spécifiques. En quelque sorte, par ses propres questions, ce sont des hypothèses qui sont en cours d'élaboration.

Nous questionnons ainsi la pratique de l'observation basée sur des grilles : de nombreuses grilles sont constituées par des catégories, l'utilisation d'un vocabulaire moralisateur, comme par exemple : « attitude devant le travail : persévérant, attentiste, passif ». La question que nous posons est : comment sont définis ces termes, sur quels indicateurs reposent-ils ?

Nous proposons donc le schéma suivant pour passer de l'observation spontanée à une observation construite qui définit les axes de l'observation et les indicateurs. Nous définissons l'axe comme étant ce que l'enseignant veut regarder de plus près, les questions principales qu'il se pose, les indicateurs ce qui permet de répondre à celles-ci. L'outil, à élaborer par l'enseignant, doit faciliter la prise de notes.

Cette démarche, proposée en formation, a déjà été testée par les enseignants et nous avons eu des retours très positifs de leur expérience. Ils témoignent du changement de regard qu'ils ont opéré et de la façon dont le relevé de faits facilite l'approche de la difficulté

lors des entretiens avec les parents. Par exemple, l'extrait ci-dessous est issu d'une évaluation d'un dispositif perlé (2j puis 1 jour 2 mois après). Les enseignants répondaient à la question : qu'avez-vous mis en place pendant l'inter-session ?

Ce qui concerne l'observation des élèves (cité 13 fois)

Des observations plus précises (basées sur des faits) ; L'observation que j'ai pu faire sur les élèves de ma classe m'a semblée plus pertinente et objective ; Une réflexion sur l'observation, une mise à distance pour éviter (essayer du moins) d'aller trop vite dans l'interprétation ; Plus d'observations de certains élèves ; Dans une classe, l'observation plus fine du comportement de mes élèves ; Une observation plus approfondie sur le groupe classe, certains élèves et sur mes méthodes.

S'appuyer sur les faits ; Un projet d'observation ciblé sur un élève ; L'observation rigoureuse des élèves ; Observation d'un élève ; Une observation différente des enfants en difficulté...

Ce qui concerne l'observation mise en lien avec les entretiens avec les parents et l'amélioration des entretiens avec les parents :(cité 11 fois)

J'ai mis en place une grille d'observation pour gérer les entretiens avec les parents ; La prise de notes / faits observables chez des élèves en vue d'entretiens avec les familles ; Plus de points concrets dans les rencontres avec certains parents sur l'observation des enfants en situation de classe, de récréations, etc... ; Les rendez-vous avec les parents étaient différents (prise de notes, etc...) ;

Aspects relationnels avec les parents : donner les faits, dire mes interrogations, préparation du lieu de RV ; Recevoir les parents avec des faits concrets et non plus des jugements. Lors des rendez-vous avec les parents, d'être plus précise avec des objectifs et des exemples précis ; Des RDV plus organisés avec les parents ; Echanges avec les parents plus faciles car possibilité de leur communiquer les difficultés concrètes de leurs enfants.

Dialogue avec les parents : utiliser des exemples précis ; Un outil d'aide pour préparer les entretiens individuels avec les parents.

Je note

**Je note
Ce qui me frappe**

Ce que je vois

A propos d'un élève

J'observe

A propos d'un événement

Ce que j'entends

A propos de la vie de la
classe

**Je relis mes notes. Je classe faits /interprétations
Je garde en mémoire ce qui est intéressant.
Je peux commencer à bâtir une (des) hypothèse(s)**

**Je prépare une
observation.**



Je sais ce que je veux
regarder



Je veux vérifier des
hypothèses



L'observation va servir
à affirmer ou infirmer

Qualitatif

Travail de l'enfant
Comportement
Paroles. Langage.
Situations
communication.
Réactions des autres

Quantitatif

Temps ;
Nombre de fois...
Nombre d'enfants.
Nombre d'actions
Fréquence.....

L'observation doit permettre de relever les points d'appui de l'élève, les « prises » possibles pour agir sur la classe, avec lui. Elle permet aussi, conduite dans ce souci, de se dégager des interprétations trop rapides, de voir autrement le réel.

Mais elle demande à être suivie par une analyse...

L'enseignant peut confronter ses observations au schéma précédent ou se donner d'autres grilles d'analyse.

L'analyse passe par une mise à plat du réel (et non des interprétations) puis par un questionnement qui va proposer plusieurs hypothèses aux différents niveaux impliqués. Ensuite l'analyse conduit à améliorer la situation problématique, en hiérarchisant les hypothèses et en s'autorisant à en exploiter plusieurs simultanément.

Ce travail est assez difficile à mener seul, c'est là que les équipes peuvent développer de réelles compétences d'analyse. Le point de vue des collègues apporte des éclairages nouveaux et enrichit les hypothèses.

Nous allons maintenant développer les réponses possibles dans chacun des systèmes choisis. Nous avons sélectionné les points d'attention et de vigilance liées aux hypothèses que nous avons retenues.

B. La classe

Notre schéma ouvre plusieurs pistes de mise en pratique dans la classe, pour associer tous les élèves à la vie du groupe et pour instaurer une dynamique qui place les apprentissages comme l'enjeu essentiel.

Pour cela, nous retenons les axes suivants :

- L'accueil, les rituels, la place de la parole
- Les règles de vie, les sanctions
- Des apprentissages qui font sens
- La place du corps dans la classe

1. L'accueil, les rituels, les règles de vie, les sanctions, la place de la parole

- L'accueil, le lancement de l'année :

La rentrée en maternelle et le temps d'accueil du matin sont à penser en prenant en compte la question de la séparation. L'enseignant spécialisé peut développer une présence courte et régulière afin de compléter l'action de l'enseignant de la classe. L'action est préparée, réfléchie et donne lieu à un projet de prévention.

Constituer le groupe, accueillir chacun, situer les enjeux de l'école, cette triple question nécessite de tisser ensemble les réponses et non de les séparer.

A penser des dispositifs d'accueil sur la seule dimension du vivre ensemble, le risque est de faire croire aux élèves que l'école ne place pas les apprentissages comme l'enjeu central du « pourquoi chacun est là ».

➤ Les rituels

Ces rituels sont très présents à l'école maternelle car ils constituent en eux-mêmes des repères temporels et spatiaux qui sécurisent les jeunes enfants. Ils sont à enrichir, faire évoluer tout au long de l'année et tout au long de la scolarité.

M.L. Martinez souligne l'importance des rites dans une communauté car ils apportent une protection face aux processus de violence. Certains passages⁵⁵ dans la scolarité, certains moments de l'année, peuvent être l'occasion de réfléchir et de proposer des rites liés à la communauté élargie de l'établissement. Certains⁵⁶ de ces moments existent déjà mais ne sont pas repérés en tant que tels. Les adultes ont sans doute à en comprendre le sens et la nécessité et ainsi permettre qu'ils soient vivants et puissent jouer leur fonction.

➤ Les règles de vie, les sanctions

Elaborer les règles de vie de la classe constituent un des rituels de l'école élémentaire. En début d'année, cette pratique s'est généralisée. La plupart du temps, les enseignants profitent de ce travail pour favoriser une prise de conscience et solliciter les idées de leurs élèves.

Ce travail pourrait se poursuivre tout au long de l'année et permettrait une réflexion régulière avec les élèves. Certains articles devenus inutiles, parce que assimilés et réglés, seraient remplacés en fonction des nouvelles difficultés rencontrées.

Nous avons montré aussi une certaine contradiction dans les réponses entre comportement toléré et comportement qui dérange. En effet, les enseignants peuvent tolérer des actes ou manifestations en contradiction avec les règles de la classe. Cette tolérance s'explique par un souci d'adaptation à tel ou tel élève mais elle pose la question de la cohérence et du cadre. Aussi, il est sans doute souhaitable de limiter le nombre d'articles à l'essentiel et à ce qui est réalisable. Par exemple, combien de fois pouvons-nous lire dans ces règles de vie « je lève le doigt avant de parler ». Dans la succession des échanges en classe, cette règle n'est pas tenable par les élèves et pas contrôlable par l'enseignant.

La question des sanctions n'apparaît que peu dans les règlements intérieurs, elle est vraiment à développer sous deux aspects. Le premier, réflexif, en différenciant sanctions et punitions, le deuxième en cherchant à élargir le répertoire possible en fonction de l'âge des enfants. Cette question est aussi à reprendre en équipe dans une recherche de cohérence.

➤ La place de la parole

L'école est devenue un lieu où les élèves sont invités à parler. De nombreuses expériences se sont développées telles que des conseils d'enfants, des conseils de classe. Ceci relève d'une incitation au développement de la citoyenneté. Les programmes en cours ont institué des temps de débat en cycle 3, dans une visée de développer des compétences d'argumentation mais aussi pour apprendre à s'écouter. Pourtant, les observations menées dans les classes montrent la prépondérance du discours de l'enseignant : donner les consignes, les rappeler, expliquer, interpeller tel élève, donner des informations...

⁵⁵ L'entrée en CP, au collège.

⁵⁶ La fête de Noël. Des journées particulières dédiées à un projet particulier qui peuvent revenir une fois par trimestre....

J. Lévine distingue trois « ça parle » qui permettraient de répondre aux besoins des élèves et de favoriser ainsi une communauté d'apprenants : Le ça parle « scientifique » répond aux besoins de l'enfant d'expliquer les phénomènes du vivant, du monde. Comment cela fonctionne ? Le débat scientifique, les démarches où les élèves proposent des hypothèses sur un phénomène par exemple se situent ici.

Le ça parle « existentiel » va permettre d'explorer les questions sur le sens de la vie, prendre en compte les nombreux pourquoi des jeunes enfants. L'approche philosophique à l'école se situe à ce niveau.

Enfin le ça parle « relationnel » revient sur comment nous vivons ensemble en classe ? Qu'est-ce qui pose problème, qu'est ce qui va bien ? La pédagogie institutionnelle dans ses instances de parole répond à cet axe. Cependant, les fondements théoriques ne sont pas connus des enseignants qui s'essaient à proposer un conseil d'enfants sans avoir les moyens de mesurer les enjeux réels et sans pouvoir faire un retour réflexif sur cette pratique qui demande à être accompagnée. Les travaux de F. Imbert⁵⁷ montrent bien le travail d'aide à l'analyse et au positionnement de l'enseignant pour permettre que la parole réellement instituée joue son rôle.

Ces trois axes pour développer une autre parole en classe, permettent aux enseignants de mieux situer leurs propositions. Ces situations proposées vont développer une meilleure maîtrise du langage. Les élèves pourront ensuite mieux expliquer leurs différents, passer par les mots plutôt que par les coups.

Il s'agit donc de favoriser ces paroles mais aussi de mesurer les conséquences de ces propositions.

2. Des apprentissages qui font sens

A partir des éléments de compréhension concernant les liens entre apprentissage et comportements, nous pouvons donc souligner la nécessité pour l'enseignant de :

- Permettre à l'élève de prendre une part active aux savoirs (pour éviter de n'être que dans l'application et expliciter ainsi la portée des apprentissages en cours).
- Mettre en place de réels défis d'apprentissage et des modalités de travail favorisant des enjeux « psycho-sociaux » plutôt que « psycho-affectifs », sans confusion avec un « habillage de situations scolaires », masquant les avancées recherchées.
- A l'aide du repérage, puis de l'analyse des obstacles rencontrés par l'élève, pouvoir se situer dans la zone proximale de l'élève.
- Concilier la mise en activité des élèves et le guidage nécessaire afin d'aider l'apprenant à rester centré sur les tâches à mener.
- Susciter les interactions dans la classe, les confrontations, condition nécessaire aux questionnements et à la mise en lien.
- Organiser l'espace classe et l'emploi du temps de manière à ce que l'élève puisse trouver des aides possibles (dans les documents mis à sa disposition, parmi ses camarades, auprès d'adultes...) et une alternance effective entre travail collectif / travail en ateliers / travail individuel.

⁵⁷ IMBERT, F. Enfants en souffrance, élèves en échec. ESF, 2004.

- Développer les connaissances procédurales et conditionnelles : cela permettra de l'aider à anticiper, planifier, d'une part, et à relier les savoirs les uns aux autres au lieu de les relier aux seules conditions de l'apprentissage, d'autre part. ⁵⁸
- **-les connaissances déclaratives** sont des connaissances théoriques, des faits, des règles, des lois et des principes. Elles sont statiques plus que dynamiques.

-Les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Cela nécessite de réaliser une tâche effective.

-Les connaissances conditionnelles : elles concernent le quand et le pourquoi. Elles permettent de créer l'expertise, d'utiliser des savoirs et des savoir-faire dans des contextes différents.

- Mettre en place une évaluation de type heuristique, partie intégrante de l'apprentissage, permettant à l'élève de relire son apprentissage, d'exprimer ses réussites et ses défis, de clarifier le contrat d'apprentissage entre l'élève et le maître.

A ces conditions, l'enseignant aura mis en place les conditions pour que chaque élève de la classe apprenne.

Ces données indiquent des priorités à développer en formation.

Cela ne signifie pas que cela ne soit pas effectué mais demande à être approfondi.

Travailler ces axes⁵⁹ ne peut se faire en dehors de champs didactiques précis au risque d'en rester à l'étape d'injonction ou d'incantation...

En particulier, l'approche par les situations complexes et les médiations culturelles apportent à ces élèves une entrée possible dans des attitudes d'apprenant qui peuvent les détourner des comportements dans lesquels ils se sont enfermés.

➤ Les situations complexes

On peut distinguer deux types de situations d'apprentissage : des situations permettant la structuration de notions, l'entraînement, la mémorisation (exercices systématiques d'orthographe, apprentissage des tables de multiplication, soustractions à retenues) et les situations complexes d'apprentissage.

Les situations complexes d'apprentissage sont essentiellement :

- Les situations-problèmes
- Les projets
- Les activités interdisciplinaires (écrire un résumé en histoire, faire une recherche documentaire en sciences...).

Il est important, dans sa pratique de classe, d'articuler les deux types de situations. En mettant en place un projet dans la classe, on pourra percevoir les points à retravailler avec les élèves et proposer une séquence sur un point précis du programme ou, parce que l'on

⁵⁸ TARDIFF, J. Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Les éditions Logiques, 1992.

⁵⁹ D'autres axes sont encore à développer tels que l'analyse didactique, la prise en compte des activités mentales, l'évaluation et la position « méta »,

aura perçu un obstacle lors de la leçon (les élèves de CM2 ne comprennent pas la notion de famine), on proposera une situation – problème.

Bien souvent, lorsque les élèves sont « en difficulté », on renforce les activités de structuration, les situations simples, parce qu'on veut leur simplifier la tâche ou encourager les automatismes. Est-ce toujours le bon choix ?

Deux raisons pour faire autrement :

- Il est fréquent que les élèves en difficulté ne comprennent pas ce que l'on fait en classe, ce que l'enseignant attend d'eux : c'est le cas quand les tâches proposées sont morcelées, répétitives, « fermées », individuelles, peu interactives, trop cloisonnées et ne présentant ni enjeu ni défi.
- Les IO⁶⁰ actuelles nous invitent à développer des compétences or les compétences ne peuvent être mobilisées que dans le cadre de tâches complexes, dans une relation directe aux objets d'apprentissage.

Il ne s'agit pas de limiter les « tâches complexes » à des « tâches concrètes » : dérive que l'on peut rencontrer lorsque l'on propose aux élèves de remplir une fiche de sécurité sociale, de lire un programme de télévision, de mesurer la classe pour la repeindre. Tout n'est pas utilitaire dans l'apprentissage...

➤ Les médiations culturelles

Il s'agit ici de mobiliser l'intérêt des élèves en présentant des enjeux réels dans l'apprentissage. Nous pouvons nous appuyer sur la réflexion de Serge Boimare⁶¹ qui nous invite à « remettre en route le fonctionnement mental (*« les troubles du comportement diminuent chez ceux qui commencent à apprendre »*) :

- *aider l'enfant à renouer avec la capacité à apprendre et à penser*
- *Rencontre autour de la connaissance de la culture et des formes diverses qu'elles peuvent prendre*
- *Transmettre le savoir mais aussi donner les moyens de lutter contre les forces qui l'obligent à se soustraire à la pensée : sortir du réflexe de paralysie ou de fuite »*

Il faut donc veiller au choix des objets de travail, des enjeux et des défis que l'on propose, de l'ouverture culturelle dans les différentes disciplines. Nous pouvons illustrer cette réflexion à partir de la place de la littérature dans l'enseignement primaire, orientation donnée par les instructions officielles actuelles.

La littérature sera un support important pour atténuer ces difficultés, pour les accompagner.

Elle permet de travailler les 3 axes suivants :

- La culture et l'intégration
- La maîtrise de la langue
- Le vivre ensemble

⁶⁰ Instructions Officielles.

⁶¹ BOIMARE, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod, 1999.

Revenir ainsi sur ces enjeux, sur les moyens pour les concrétiser dès la maternelle, avec l'aide de la famille, puis de revenir sur d'autres médiations en cas d'échec ou de difficultés, sera essentiel pour concilier la lecture mécanique (déchiffrage) et lecture pour soi (lecture compréhension).

3. La place du corps, la place des corps dans la classe

La vision ancienne de l'école peut être contenue dans l'image du « banc cube ». Les corps sont enfermés, réduits à l'immobilité et les besoins physiologiques ne sont pas pris en compte. L'école a certes progressé, les bancs cubes ont disparu mais la mobilité des enfants dans les salles est contenue, limitée ; cela peut se comprendre compte tenu des espaces de certaines classes et du nombre d'enfants ; de plus, la tolérance de chaque enseignant est une variable à prendre en compte dans cet aspect du problème.

Plus particulièrement, le besoin de mouvement des jeunes enfants n'est pas toujours pris en compte et trouve d'autres manières de se manifester : les nombreux « bricolages », les dessins sur le coin de la feuille, la mastication d'un chewing gum...

Une autre conception liée à cette question est que le cerveau est le seul instrument de l'apprentissage. L'enseignant s'occupe des têtes pensantes, le reste n'existe pas. Or, nous savons l'importance pour le jeune enfant de la perception sensorielle, c'est pour lui un premier moyen de connaissance. Cela est, bien sûr, pris en compte à l'école maternelle, mais ensuite facilement oublié. De plus, l'immobilité favorise-t-elle l'apprentissage ? Faut-il être assis pour apprendre une leçon ? Cette représentation partagée par les parents aussi doit être questionnée. Ainsi, l'équilibre entre immobilité, et mouvement doit être regardé et modifié pour prendre en compte les besoins des enfants et s'adapter aux possibilités de chaque école.

Des pratiques de relaxation dynamique apportent des réponses possibles dans le cadre de la classe.

Moins le corps, les corps sont pris en compte, plus les manifestations comportementales se développent. De plus, certains mouvements, les équilibres par exemple, favorisent des capacités mentales, comme l'attention, la centration sur la tâche, la régulation et le contrôle. D'autres peuvent calmer, rassurer, permettent d'évacuer une charge d'angoisse.

C. L'élève concerné

Nous avons vu que les enseignants privilégient cette entrée dans les réponses possibles. Ils essaient de comprendre, de repérer ce qui est difficile ou ce qui déclenche des réactions perturbantes, d'angoisse. Leur approche s'individualise. De plus, si l'élève manifeste son souci de bien faire, si les parents appuient son action, alors il y a des chances de progrès. Dans ce qui est proposé assez facilement en classe, il semble utile de revenir sur le contrat souvent expérimenté avec un élève.

En effet, il est utile de rappeler que cette approche est issue des théories comportementalistes et passe par la détermination d'objectifs à réaliser par l'élève.

Cependant, les objectifs proposés sont la plupart du temps trop larges, trop vagues et ne disent pas à l'élève ce qui est attendu de lui exactement. Poser un objectif tel que : je lève le doigt avant de parler peut-être irréalisable. Le choix de ces objectifs peut s'appuyer sur l'observation et permettre une réussite. Sans cela, la dynamique de progrès n'est pas enclenchée ; l'effet peut même se révéler pire que mieux car l'enfant constate que

l'enseignant lui porte une attention particulière et malgré cela il n'y arrive pas. Il peut en conclure que rien ne peut l'aider.

Un deuxième point à souligner est une mise en garde sur le fait de ne pas associer les parents trop tôt à ce contrat. C'est d'abord une affaire à régler entre l'élève et l'enseignant. Cela permet une progressivité, qui sera peut-être utile si les progrès ne viennent pas.

Enfin, la régulation des objectifs à travailler est nécessaire : elle doit se faire en fonction de l'âge des enfants qui détermine le rapport au temps possible.⁶²L'enseignant va encourager l'élève, mais doit se montrer prudent dans son investissement. L'élève peut tirer ensuite des bénéfices secondaires de ce contact privilégié et se cantonner ainsi dans ces difficultés.

Dans les dispositifs de formation, le travail a montré la difficulté à déterminer des objectifs bien adaptés et explicites pour les élèves. Cette approche peut être utile pour certains élèves, elle peut compléter des aides extérieures mais elle peut aussi se montrer inefficace.

D. L'équipe.

Nous évoquons ici, dans un premier temps, l'équipe pédagogique. Le propos pourra ensuite s'étendre à l'équipe éducative.

Les enseignants, face à ces élèves qui les mettent en difficulté, ont besoin d'en parler avec leurs collègues, ils les sollicitent et les questionnaires montrent qu'ils sont satisfaits majoritairement de l'aide apportée. Par contre, le travail en formation nous a révélé deux difficultés majeures.

Les enseignants parlent de ces élèves, mais « à chaud » : il vient de se passer quelque chose et c'est un effet soupape qui est recherché.

C'est ainsi qu'il peut se dire des choses concernant la vie privée de l'enfant, des jugements assez emportés dans des lieux ouverts, couloir, salle des professeurs... L'effet stigmatisant est alors important et les aspects éthiques de la profession sont bafoués.

Ce besoin légitime d'évacuer le trop plein doit pouvoir être plus circonscrit : avec un collègue, dans un lieu isolé.

Quant au travail d'analyse nécessaire et possible en équipe, lui se fait plus rarement. Les concertations peuvent ne pas être constructives par manque de méthodologie, d'animation réelle. La recherche rapide de solutions est privilégiée. C'est dans cette démarche d'analyse que plusieurs hypothèses peuvent être posées. Ensuite, pour chaque hypothèse retenue, des propositions pourront être faites, ce qui élargit les aides possibles. Chaque fois que ce travail est proposé en formation, les enseignants sont surpris par la richesse des points de vue et la complexité ainsi révélée.

Il s'agit donc de développer une analyse professionnelle de ces difficultés d'élèves qui nécessite une animation efficace et un auto-contrôle de chaque enseignant dans ses prises de parole pour éviter les dérives assez « humaines » et habituelles.

Un autre point d'attention se situe dans l'idée de développer une co-responsabilité et une cohérence éducative au sein de l'équipe.

⁶² A 4, 5 ans la régulation sera possible par demie journée ; à 7,8 ans cela peut se faire par journée.

La co-responsabilité, c'est l'idée simple que tous les enseignants sont responsables de tous les élèves de l'école et non pas seulement de ceux de leur classe. Cela joue sur les lieux et moments à risque en dehors de la classe. Cette co-responsabilité fournit un cadre plus sécurisant pour les élèves. De plus, la cohérence éducative va montrer aux élèves qu'il y a unité des enseignants et que les règles sont appliquées par tous, de la même façon. Là aussi, nous avons découvert les difficultés que rencontrent les équipes sur ce point. L'élaboration du règlement d'école peut susciter des discussions sans fin car il renvoie chacun à des convictions, points qu'ils jugent importants. L'opposition qui peut découler de points de vue différents est mal vécue. La recherche du consensus à tout prix peut masquer des désaccords profonds. La phase de discussion où chacun peut exprimer son point de vue est indispensable et n'est pas synonyme de rupture irrémédiable entre les enseignants. Succédant à cette phase de controverse, le consensus s'établit en termes de décisions collectives qui seront ensuite appliquées par tous.

Enfin, l'approche préventive peut être davantage développée en équipe. La réflexion peut porter sur les enfants de petite section et la difficulté de cette nouvelle socialisation qui leur est demandée ; sur le repérage des lieux et moments à risque au niveau de comportements agressifs entre enfants ; sur le repérage des déclencheurs pour certains élèves qui sont connus pour leur fragilité ⁶³; sur la mise en place de moments et de lieux qui peuvent jouer la fonction de sas, de temporisation, de mise à distance.

E. Les familles

Au regard des éléments apportés précédemment, il semble utile de noter des points d'attention suivants dans le travail avec les familles.

1. La question du temps

Les enseignants rencontrent « trop rapidement » les parents. Dès que se présente une difficulté, ils veulent que les choses avancent vite dans l'espoir que des améliorations voient le jour. Cette rencontre est, la plupart du temps, prématurée. Elle correspond à un besoin des enseignants de comprendre l'enfant, de chercher des causes et des points d'appui.

Il y a là plusieurs écueils : rencontrer les parents trop tôt peut générer une angoisse chez eux et aggraver la situation. Cette rencontre d'autre part doit être nourrie des observations effectuées et doit pouvoir témoigner des tentatives d'adaptation, de propositions qui ont été mises en œuvre dans la classe, avec l'aide du cycle si nécessaire.

Ces entretiens demandent une préparation et une formation sur les aspects fondamentaux de l'écoute, de la conduite d'entretien. (Préparation, déroulement, analyse, synthèse lue en fin de rendez-vous).

⁶³ Nous retrouvons cette idée de déjouer le processus de violence qui peut nous entraîner collectivement dans la désignation d'un bouc émissaire qui permet au système de maintenir son équilibre.

Enfin, le rapport au temps n'est pas le même entre le temps vécu de l'enseignant qui cherche à tout prix une amélioration rapide et le temps vécu des parents qui cheminent dans l'acceptation de la difficulté de leurs enfants.

2. Prendre en compte les attentes des parents, expliciter les attentes de l'école.

Les rencontres individuelles et les réunions de classe sont les modalités actuelles de relations école- parents.

Les rencontres individuelles sont déclenchées lorsqu'il y a difficulté et, le plus souvent, à la demande des enseignants. En ce sens, elles placent les parents dans une situation qu'ils peuvent redouter. Ceci demanderait à être approfondi : qui demande le rendez- vous ? Qu'est ce qui est dit aux parents ? Ce sujet est peu abordé en équipe et ne semble pas faire l'objet d'une cohérence d'équipe. Nous avons pointé dans l'analyse des règlements, que les limites étaient énoncées sur tout ce que les parents ne pouvaient pas faire.

Ce qui est en question dans cette recherche de cohérence, c'est l'équilibre entre accueil des parents, limites à fixer, certes, mais disponibilités des enseignants aussi ; répartition entre rencontres informelles et rendez-vous formels. Si l'équipe ne se donne pas des règles communes, elle ne renvoie pas aux parents un cadre clair.

Les questions à se poser en équipe permettraient de définir le lieu de rencontre, les situations où la présence du chef d'établissement est nécessaire, la durée des entretiens.

Certains débordements, des rendez-vous qui durent plus de 45 minutes, sont fréquents et conduisent les enseignants à entendre des aspects de la vie privée qui peuvent ensuite entraver leur travail pédagogique et relationnel avec l'élève. Là aussi, plusieurs situations traitées en formation montrent que ces « secrets révélés » aux enseignants « plombent » leur action pédagogique.

Les enseignants peuvent améliorer la préparation et le cadrage de l'entretien, développer une attitude éthique compréhensive.

Les réunions de classe du début d'année pourraient être une occasion pour un travail d'explicitation mutuelle des attentes. Cela demande une écoute et d'autres formes de travail qui développeraient une interaction entre les parents, qui cesseraient de produire ce qui peut être vécu par certains comme une infantilisation, comme un moment de réactivation du passé scolaire ou comme un jugement.

3. Encourager les compétences parentales

Les recherches en éducation familiale, autour des questions de suppléances familiales ou de maltraitances ont montré l'importance d'encourager les parents dans leurs compétences parentales. La logique d'assistantat, qui a prévalu dans notre société, est remise en cause au profit d'une logique de responsabilisation des acteurs. Ce changement touche nos conceptions mêmes et nos positions éthiques.

Considérer tous les parents comme les premiers responsables des enfants n'est pas si simple et de nombreux exemples démontrent que ce n'est pas le cas.

Accepter que des parents ne suivent pas les recommandations, voire injonctions, des enseignants sur la mise en place d'un suivi médical par exemple, n'est pas aisé car c'est le souci de l'enfant qui est derrière.

Nous avons à progresser dans ce sens. Les rendez-vous qui permettent à des parents de développer une meilleure image d'eux-mêmes, en tant que parents, vont favoriser une responsabilisation.

F. **Travailler sur soi même**

Les enseignants sont mis en difficulté par ces élèves, voire déstabilisés. L'analyse du premier entretien montre combien l'enseignante doute de ses choix pédagogiques, s'épuise à la tâche.

Les aspects professionnels, relationnels et personnels demandent à être approfondis.

1. Aspects professionnels

Être au clair sur le métier : faire le tri entre ses représentations et le prescrit, entre l'idéal et le réel ; articuler, éduquer et instruire.

Développer une culture professionnelle qui passe par une information de qualité, lectures personnelles, enrichissement des idées par la confrontation, et par la formation continue qui devrait favoriser la position réflexive sur la pratique.

Développer la créativité pédagogique devient une clé de l'école pour les enfants d'aujourd'hui. Cela passe par une prise de risques : oser, et par une meilleure connaissance des obstacles contenus dans les apprentissages eux-mêmes afin de doser au mieux l'enjeu à dépasser, ni trop simple, ni trop difficile.

Les dispositifs de formation, eux aussi, doivent évoluer sur ces aspects afin d'aider les enseignants à s'affirmer comme des spécialistes de l'apprentissage.

Les incertitudes actuelles, querelles, polysémie des termes employés ne favorisent pas cet accompagnement et finissent aussi par décrédibiliser la formation.

2. Aspects relationnels

Nous avons évoqué les nombreuses situations où les compétences relationnelles des enseignants sont sollicitées.

Être capable de réunir les conditions pour qu'une classe soit une communauté d'apprenants, passe par la prise en compte du groupe et aussi par celle des sujets dans leur singularité.

Être capable de travailler en équipe, dans une juste distance ; donner son point de vue, l'argumenter ; se discipliner dans ses prises de parole, assumer ses responsabilités dans l'équipe ; être capable d'écouter d'autres points de vue.

S'ouvrir à d'autres partenaires : les parents et d'autres intervenants ; cela demande un effort de compréhension et une prise en compte d'un autre point de vue. Être capable de « faire face » à l'agressivité d'un parent, à la détresse aussi parfois.

3. Aspects personnels

Le « bien-être » ou le « mal-être » que chacun peut ressentir à différents moments influe sur nos réactions et notre mobilisation cognitive. Les élèves dont les comportements dérangent, perturbent, inquiètent, vont entamer ce potentiel très personnel. Les aspects émotionnels sont encore peu pris en compte ainsi que les processus qui les accompagnent, pensées parasites, enfermement.

La façon dont la personne se ressent, dispose ou non de toutes ses ressources internes, influe sur les réponses apportées aux enfants et aux autres adultes.

Dans des situations difficiles, les enseignants devraient pouvoir bénéficier de lieux où il leur serait possible de parler de leur souci. L'équipe ne peut pas tout résoudre. Certaines inspections académiques, suite aux manifestations sévères de violence ont mis en place des cellules d'écoute et d'accompagnement pour les enseignants. Ces cellules peuvent recevoir les enseignants à leur demande de façon individuelle et anonyme et aussi proposer un accompagnement local des équipes.⁶⁴

Nous avons séparé ces trois axes mais nous voyons combien ils sont nécessairement articulés entre eux. Ce travail sur soi ne se décrète pas. Lorsque des fragilités sont trop importantes, l'institution dans sa fonction d'encadrement, doit alors poser des limites et devrait pouvoir proposer une alternative, (réorientation professionnelle par exemple) ce qui reste très difficile aujourd'hui.

G. L'institution

Dans cette partie, nous exploitons les ressources que peut apporter l'Institution.

Celle-ci étant comprise comme représentant plusieurs niveaux : celui de l'école, celui d'un réseau d'établissements, celui de la direction diocésaine.

Au niveau de l'école, les enseignants, nous l'avons remarqué, tentent en premier lieu de régler les difficultés rencontrées avec les élèves seuls au sein de la classe, puis en discutent avec des collègues, voire avec l'ensemble de l'équipe, davantage dans le but de se libérer qu'avec l'intention de développer une démarche de résolution de problèmes analysés.

Le rôle du chef d'établissement est ici primordial : par la mission qui lui est confiée, c'est lui qui représente l'Institution, c'est lui qui est le premier responsable du bon fonctionnement de son établissement et qui doit au bout du compte faire respecter le règlement élaboré par l'établissement. Cette fonction n'est pas des plus faciles : il lui faut maintenir ce cadre contenant et régulateur avec rigueur d'une part et dans le respect des uns et des autres, d'autre part. Ce travail ne peut se faire sans la collaboration d'une équipe où chacun a conscience qu'il est un maillon de la chaîne, une chaîne qui sera d'autant plus fragile que les maillons ne seront pas bien soudés.

Il est donc très important que chaque enseignant comprenne qu'il a une place à tenir dans un collectif qui s'appelle « école », qui lui-même fait partie d'un ensemble qui s'appelle « enseignement catholique ». La conscience d'une appartenance à une structure qui porte ses valeurs, ses Peut-être un soutien important par la cohérence qu'elle propose.

Ce sentiment d'appartenance ne relève pas d'une adhésion sans réflexion, c'est, au contraire, un acte conscient et libre qui demande à l'enseignant d'être cohérent avec les choix qu'il a faits, d'être en adéquation avec les exigences posées. Respecter ces exigences,

⁶⁴ Expérience académie de Versailles Avec un N° vert « SOS violence » diffusé dans tous les établissements de l'académie.

montrer de la cohérence vis à vis de l'institution, ne veut pas dire annihiler sa personnalité. C'est se donner une force supplémentaire qui permet de ne pas se sentir isolé, c'est renforcer l'idée que les cadres posés ne sont pas du ressort d'une seule personne, mais qu'ils sont portés par une autorité supérieure.

Face à la réalité du terrain, aux difficultés rencontrées dans le quotidien, cette dimension d'appartenance est parfois oubliée. Des efforts peuvent être réalisés, dans la formation initiale comme dans la formation continue, pour développer une meilleure connaissance du fonctionnement de l'enseignement catholique, pour aider à cette prise de conscience que, seul dans sa classe, on représente l'institution.

Le travail entre les établissements d'un même secteur est aussi important. Il peut permettre une répartition d'élèves trop difficiles. Le troisième entretien montre une jeune enseignante (1^{ère} année d'enseignement) qui doit faire face à 4 élèves relevant de troubles importants. L'équilibre de la classe est fragilisé. Bien sûr, ce n'est pas si simple et nous rejoignons là les questions actuelles sur la question de l'hétérogénéité à partager par tous.

D'autre part pour certains élèves, trop stigmatisés dans l'établissement, le changement d'école peut être une issue. La solidarité inter-établissements peut alors donner une chance à cet élève, lui permettre de se défaire de l'habit collé à sa peau que l'établissement, les autres élèves lui renvoient.

Le niveau institutionnel plus global, assumé par les directions diocésaines, est impliqué dans les actions d'accompagnement des équipes et des chefs d'établissement trop démunis face à des situations problématiques ou, et d'urgence.

H. Les aides extérieures. Le partenariat.

Nous avons montré que la demande d'aides extérieures est présente dès que se manifeste une difficulté sérieuse. Cette demande est soutenue par l'idée que ces enfants ont besoin d'un suivi thérapeutique ou médical, sinon ce qui sera proposé à l'école n'aura pas d'effets.

Cette question peut provoquer des difficultés dans les rencontres avec les parents car les points de désaccord sont fréquents. Les raisons de ces désaccords peuvent être multiples : problèmes d'organisation, de temps, de finance, mais aussi non-considération de certains thérapeutes, peur de ces pratiques de soin.

Il faut ici distinguer très clairement les élèves qui relèvent de troubles importants, d'élèves qui ont des comportements difficiles.

Pour les premiers, le diagnostic relève déjà d'une équipe pluridisciplinaire et la prise en charge est indispensable. C'est là que le chef d'établissement peut poser les limites en cas de refus⁶⁵ avéré des parents et ne pas laisser le soin à l'enseignant de recevoir, seul, les parents.

⁶⁵ Allant même jusqu'à refuser une nouvelle inscription. Le chef d'établissement est en mesure de retracer l'historique des propositions de l'école et les faits précis

Pour les élèves relevant de comportements difficiles, il s'agit d'une recommandation qui peut ne pas être suivie d'effets. Tant que les parents n'en éprouvent pas le besoin pour leurs enfants ces propositions resteront lettre morte. Les enseignants ont à se redire la responsabilité première des parents et à l'accepter.

Une autre façon de procéder se situerait dans une démarche plus prospective et préventive.

Les partenariats mentionnés se créent au cas par cas. Ce qui rend bien difficile ce travail. Le partenariat demande du temps, une connaissance et reconnaissance des acteurs, des habitudes de travail. Tout cela n'est pas possible lorsque les partenariats se font en fonction des élèves.

Une logique préventive pourrait se développer. Il s'agirait d'une reconnaissance locale des différentes ressources complémentaires, afin de repérer les établissements spécialisés, les différents services dans le périmètre de l'école ; pouvoir ainsi faire connaissance avant, évoquer les possibilités, les méthodes de travail et les aides mutuelles.

Ainsi, lorsqu'une équipe se trouve confrontée à de nombreuses difficultés de ce type, une équipe d'un service de soins (CMPP ; CAMSP)⁶⁶ pourrait l'accompagner momentanément, permettre aux enseignants de dire leurs questions, angoisses. Des expériences ont lieu mais restent difficiles par manque de temps et de moyens de l'école (quel temps le directeur a-t-il pour ces démarches de prise de contacts ?) et des moyens de la pédopsychiatrie qui sont très réduits actuellement.

L'autre difficulté du partenariat réside dans cette approche mutuelle d'institutions différentes. Les statuts différents, les langues professionnelles, les représentations réciproques ne facilitent pas le travail. Nous pourrions dire que nous en sommes au balbutiement du partenariat car le concept est encore mal défini et les approximations peuvent entraîner des insatisfactions de part et d'autre.

Les pistes possibles se situent donc dans une approche préventive et dans une formation des enseignants qui clarifie le concept et balise les étapes et les conditions de réussite d'un partenariat institué.

>> Nous avons essayé de montrer la panoplie des réponses possibles et des différents niveaux où elles se situent. Nous n'avons soulevé que quelques points, ceux qui dans les dispositifs de formation ont mobilisé les questions des enseignants et montré des incertitudes dans les pratiques actuelles.

La démarche systémique telle que nous l'avons décrite a constitué l'ossature de stages de formation⁶⁷ permettant de travailler avec les enseignants la démarche d'observation et d'analyse et développant ensuite des ateliers en fonction des besoins des enseignants.

Cette approche semble éclairer les enseignants sur leur pratique et leur manque éventuel tel que le montre une partie d'une synthèse des évaluations réalisée à la fin d'un dispositif de formation.

⁶⁶ CMPP : Centre médico-psycho-pédagogique. CAMSP : Centre d'action médico-sociale Précoce.

⁶⁷ En annexe 1

« De cette relecture des réponses des enseignants, et en comparaison de la démarche systémique proposée, les axes « travail sur soi même, le travail en équipe, et le travail dans la classe » donnent des pistes d'action aux enseignants par rapport aux situations d'élèves pour lesquels ils sont venus. Cela est un point intéressant car lorsqu'ils sont interrogés sur les réponses déjà mises en œuvre, ces réponses se situent sur l'axe de l'intervention auprès de l'élève dans la recherche d'une relation plus individualisée et qui passe par la relation avec la famille.

La démarche systémique proposée joue donc son rôle d'élargir la palette des réponses et de les organiser. Elle permet aussi une avancée dans les représentations des enseignants qui se déplacent de la difficulté manifestée par l'élève, centrée sur lui aux interactions entre l'élève et les différents systèmes.

Un étonnement dans ces réponses : la place importante faite au travail d'équipe et à une démarche organisée et rigoureuse d'analyse. En effet, on pouvait penser que les enseignants avaient évolué et pouvaient s'appuyer sur l'équipe. En fait, le travail en équipe n'est pas assez rigoureux et les enseignants sont encore « seuls » dans la gestion de ces difficultés. »

Cet extrait confirme l'élargissement des réponses possibles et montre aussi comment les enseignants ont pu avancer dans l'analyse des réponses proposées auparavant.

Une difficulté demeure : les enseignants continuent à penser que les élèves présentant des troubles importants demandent un « traitement particulier ». S'il est indispensable, comme nous l'avons montré, que ces élèves bénéficient d'une prise en charge médicale, éducative, à l'extérieur de l'école prévoyant pour certains une scolarisation à temps partiel, les réponses dans le cadre de l'école se déclinent en jouant sur les différents systèmes mis en jeu et en n'excluant pas la mobilisation cognitive. L'observation plus fine de ces élèves doit aussi être développée car elle permet de repérer les déclencheurs ou facilitateurs dans la relation et la socialisation requise à l'école. La co-responsabilité de l'équipe est encore plus importante pour ces élèves : elle consiste à prévoir des alternatives dans la prise en charge quand l'élève ne « peut plus supporter le groupe », perturbe de manière trop importante.

Conclusion :

Nous avons voulu, dans ce travail de recherche, nous mettre à l'écoute des enseignants dans leur quotidien vis-à-vis de ces élèves aux comportements difficiles. Cela a confirmé la complexité des situations rencontrées dans la vie d'une classe.

Les enseignants, essaient de répondre aux besoins différents de leurs élèves. Ils héritent de notre passé « français » sur l'exclusion, à priori, des élèves trop différents, qui pour diverses raisons, ne se conforment pas aux attendus implicites de l'école. Ils vivent au quotidien, leur classe, entre convictions et doutes, injonctions et contradictions et sont ceux qui essaient de construire une culture commune auprès d'élèves aux repères si différents.

Nos travaux sont, certes, limités, mais montrent de l'intérieur ce qui se décline lorsque sont évoqués par les médias ces problèmes de comportement, plutôt appelés problèmes de violence, d'incivilité de pré délinquance.

Nous avons exploré la complexité des facteurs en jeu qui obligent à privilégier une approche systémique dans l'analyse des situations et dans le choix des réponses prioritaires à développer.

Notre système historiquement placé sous le signe d'une éducation « spéciale » séparée, puis d'une éducation réparatrice, doit évoluer dans le contexte européen et mondial et viser aujourd'hui la scolarisation en son sein des élèves aux besoins éducatifs particuliers⁶⁸.

Tout élève peut un jour ou l'autre avoir un besoin éducatif particulier, c'est-à-dire demander une attention particulière. Les manifestations comportementales de certains élèves peuvent être considérées ainsi.

Les enseignants vivent cette mutation importante avec leur histoire personnelle, leurs convictions et valeurs, de façon différente. Les écarts avec d'autres modèles culturels les obligent à ce dépassement et à une compréhension plus large des phénomènes de société. Les apports des sciences humaines ne sont sans doute pas assez connus et exploités pour donner ces clés de compréhension, par exemple, le développement de l'enfant, les évolutions sociologiques de notre pays obligent à penser l'école différemment. La connaissance de ces différentes approches, pour les enseignants, demande à être approfondie.

Sans ces clés de compréhension, les premières explications (c'est la famille, c'est une difficulté psychologique) suffisent et limitent ensuite les réponses à proposer.

Ces élèves interpellent l'école sur plusieurs plans :

⁶⁸ Nous prenons ici cette expression dans son sens large, européen, et non français dans son sens restreint aux élèves handicapés.

- La part si importante de l'implicite : implicite des comportements attendus, implicite des règles et des sanctions, implicite d'un modèle éducatif plus favorable aux apprentissages.
- La cohérence de chaque adulte (l'adulte « incertain » dans notre société indifférenciée en position d'enseignant risque d'être en difficulté), la cohérence des adultes entre eux (entre enseignants, entre adultes de l'école, entre enseignants et parents).
- La pertinence des dispositifs pédagogiques dans l'intérêt qu'ils peuvent susciter et dans la réponse au besoin de curiosité et de compréhension des enfants.
- La combinaison « magique » entre individu et groupe, entre apprendre et éduquer.
- La fin de la « solitude » du métier d'enseignant mais la confirmation d'un métier ouvert et qui se fonde en équipe.
- L'ouverture de l'école à un travail de partenariat.

Nous voyons là, comment cette problématique appelle des modifications dans les systèmes de pensée des enseignants, dans leurs pratiques pédagogiques et dans une école qui redit clairement son cadre instituant. Pour cela, la phase de déstabilisation que les enseignants vivent par ces élèves doit être dépassée. La formation peut donner à réfléchir la complexité de leur réalité et évacuer toute culpabilisation, proposer ensuite une démarche progressive qui s'adapte aussi aux priorités des enseignants et à leurs besoins.

Nous allons poursuivre ce travail de recherche afin de tester auprès d'équipes volontaires la démarche systémique et explorer des questions que nous avons volontairement, pour l'étude présente, mises de côté : celle de l'évaluation, celle des « styles » des enseignants entre autres.

Nous étendrons aussi notre travail au collège, en validant les paramètres qui sont identiques, mais en définissant ceux plus particuliers à ce niveau d'enseignement (organisation du temps, de l'espace, des équipes), et à l'adolescence.

Face aux discours pessimistes et passéistes qui tiennent lieu de réponses aux difficultés rencontrées nous partageons cette incitation d'Hannah Arendt aux forces vives des enfants et des jeunes qui nous obligent à dépasser nos schémas de pensées et nos cadres d'action⁶⁹ :

« L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans le renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun. »⁷⁰

⁶⁹ ARENDT, H. La crise de la culture. Gallimard, 1972.

⁷⁰ Il est à préciser que quelques lignes auparavant, H. Arendt a montré qu'elle ne dissociait pas éduquer et enseigner.

