



Prise en charge d'un élève à besoins particuliers soumis à des troubles non-caractérisés : une nécessaire “ pédagogie du bricolage ” ?

Dany Gil

► To cite this version:

Dany Gil. Prise en charge d'un élève à besoins particuliers soumis à des troubles non-caractérisés : une nécessaire “ pédagogie du bricolage ” ?. Education. 2019. dumas-02289861

HAL Id: dumas-02289861

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02289861>

Submitted on 17 Sep 2019

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

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

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**Prise en charge d'un élève à besoins
particuliers soumis à des troubles non-
caractérisés : une nécessaire « pédagogie du
bricolage » ?**

Présenté par : Dany GIL

Encadré par : Alexandra Baudinault

**Mots Clefs : troubles du comportement, pédagogie adaptée, différenciation, élève à besoins
particuliers**

SOMMAIRE

• Résumé	p.2
• Remerciements	p.2
I. INTRODUCTION	p.4
II. OBSERVER POUR MIEUX S'ADAPTER	p.5
1) La posture de l'observateur	p.5
a. L'observation « passive »	p.6
b. L'observation « active »	p.7
c. Le nécessaire impact des représentations et inexpérience de l'observateur	p.8
2) Premiers éléments de différenciation	p.9
a. Anticipation <i>versus</i> adaptation	p.9
b. Éviter la stigmatisation	p.11
c. De la co-responsabilité à la responsabilité unique : premiers sentiments d'impuissance	p.12
III. CONSTRUIRE UN CADRE PROPICE	p.13
1) Les possibilités inhérentes à la classe	p.14
a. Une régulation « physique »	p.14
b. Établir une relation de confiance	p.16
c. Des dispositifs (trop) différenciés ?	p.18
2) Mobiliser les aides extérieures	p.20
a. Savoir solliciter l'aide des autres membres de l'équipe éducative	p.20
b. Le soutien des formateurs	p.22
c. Mobiliser les dispositifs spécifiques : le recours à R'École	p.23

IV. L'INÉVITABLE BALANCE ENTRE MAINTIEN ET RENOUVELLEMENT DES DISPOSITIFS p.26

1) Une réception peu évidente de la part de l'élève p.26

- a. Perception et acceptation de ses besoins particuliers p.26
- b. Intégrer l'élève au processus d'élaboration du dispositif p.28
- c. Apprendre à accepter les situations d'échec p.29

2) Tenir le cap en acceptant les « détours » p.31

- a. La difficulté à maintenir l'engagement de tous p.31
- b. « Pédagogie du bricolage » p.32
- c. Accepter l'inacceptable ? p.34

V. CONCLUSION p.35

VI. RÉFÉRENCES p.37

- Bibliographie p.37
- Webographie p.37

VII. ANNEXES p.38

- Annexe 1 p.38
- Annexe 2 p.39
- Annexe 3 p.40
- Annexe 4 p.44
- Annexe 5 p.46

• Résumé

L'accueil en classe d'un enfant présentant des problèmes – voire des troubles – du comportement se trouve complexifié en l'absence de diagnostic le concernant ; obstacle à des préconisations précises. La remédiation doit dès lors se construire au jour le jour à partir d'outils glanés de toutes parts ; à partir de travaux théoriques autour de profils approchants ou de pratiques éprouvées de collègues en activité. S'ensuit une inévitable « pédagogie du bricolage », sans cesse questionnée, contestée et remaniée. Un « bricolage » de tous les instants qui, à la différence de celui inhérent à toute pratique d'enseignement (car voulue « différenciée »), sera extrêmement coûteux. Notamment moralement, car sans effet garanti. Il nécessitera par ailleurs l'aide de tierces personnes, se distinguant une nouvelle fois d'une simple adaptation interne à la classe. Un soutien qui sera parfois difficile à mobiliser.

ENGLISH : Having a troubled child – according to his social behaviors – in a classroom is even more complicated without a diagnosis based on his issues, as an obstacle for some precise recommendations. In that case, the help we want to give to him has to be elaborated day by day, supported by two kinds of tools: theoretical ones, picked up from studies about – more or less – similar cases and practical ones, picked up from colleagues's experimentations. It is about “do-it-yourself teaching”, questioned and revised in any time. A constant “do-it-yourself” practice, different from the necessary one we can meet in classic teaching (claimed as “differentiated”) because extremely costly. Mentally, first of all: because it has no sure effect. Moreover, it would need the intervention of thirds-people: another difference with a classic adaptation classroom related. And sometimes, this necessary support can be difficult to find.

• Remerciements

« Je tenais à remercier en premier lieu madame Alexandra Baudinault pour son temps et ses utiles recommandations. Aussi, pour l'investissement et la confiance dont elle a fait preuve à l'égard de ce travail.

Je n'oublie pas messieurs Gilles Faivre et Mathieu Perrot, mes formateurs, pour leurs conseils avisés, leur soutien bienveillant et leur disponibilité de tous les instants.

Je remercieraï mes collègues de l'école Turgot, pour avoir nourri ma foi dans ce métier en partageant la leur.

En dernier lieu, je remercie très chaleureusement monsieur Gérard Le Lay, directeur et homme remarquable, sans qui ce travail n'aurait peut-être jamais vu le jour, à avoir pu s'écœurer d'une situation désespérante à certains égards, rendue surmontable – et surmontée ! – en grande partie grâce à son indéfectible engagement. »

I. INTRODUCTION

De toutes les problématiques qui s'offrent au professeur des écoles dans le cadre de ses fonctions, l'appréhension et la gestion de l'hétérogénéité du groupe compte parmi les plus complexes. Hétérogénéité qui peut s'exprimer à travers deux champs cognitifs distincts. La démarche d'enseignement, ainsi que les procédures mobilisées, ne seront effectivement pas les mêmes selon que les apprenants se montrent inégaux face aux apprentissages (dans leur dimension exclusivement intellectuelle) ou bien sur un plan social et comportemental.

C'est autour de ce second aspect que s'établira la réflexion à suivre ; et plus spécifiquement autour de la question de la gestion – au sein de la classe premièrement, de l'école plus largement – d'un « élève à besoins particuliers »¹. Un profil qui nécessitera, de la part de l'enseignant, des aménagements structuraux bien plus lourds et contraignants que ceux induits par le « simple » principe d'hétérogénéité, car systématisés et polymorphes. D'autant que dans ce cas, les besoins particuliers de l'élève pourraient être la conséquence d'un trouble du comportement ; non diagnostiqué par ailleurs, d'où l'emploi du conditionnel. Certains signes peuvent en tout cas le laisser penser (nous y reviendrons).

Cette étude s'implante dans une classe de CE2 d'un arrondissement francilien relativement favorisé, composée de quatorze filles et dix garçons, de niveau homogène – et plutôt performant – en matière d'apprentissages. D'un point de vue comportemental, un élève dénote largement. Le contexte familial au sein duquel évolue l'élève est lourd (son grand frère fréquente également l'établissement) et l'enfant est, depuis quelques mois, coutumier de « crises » qui ébranlent largement le cadre de la classe, voire de l'école. Suite à la généralisation de ce type de comportement – dangereux à certains égards – et d'après suggestion de l'assistante sociale scolaire, l'élève, depuis la rentrée scolaire, est suivi auprès d'un Centre Médico Psychologique une fois par semaine (sur le temps scolaire).

À ce jour, aucun bilan n'a été communiqué à l'équipe enseignante². Les conclusions des professionnels du réseau d'aide institutionnel (assistante sociale et psychologue scolaires),

¹ Dans la définition qu'en donne l'OCDE en 1996, « les élèves à besoins éducatifs spécifiques ou à besoins éducatifs particuliers regroupent une grande variété d'élèves qui ont, de manière significative, plus de mal à apprendre que la majorité des enfants du même âge quand ils sont dans une situation particulière ou qu'ils souffrent d'un handicap qui les empêche ou les gêne dans leurs apprentissages ». L'année suivante, la définition sera étendue : « le concept « d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux » couvre non seulement les enfants qui peuvent être classés dans les diverses catégories de personnes handicapées, mais aussi ceux qui échouent à l'école pour toutes sortes d'autres raisons qui, on le sait, sont de nature à empêcher un enfant de progresser au mieux. » (Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : politiques, statistiques et indicateurs, OCDE 2008)

² Le C.M.P. concerné, et ce malgré les régulières invitations adressées par l'équipe pédagogique, s'est d'emblée montré fermé à l'idée d'une communication entre les deux sphères, de quelque ordre qu'elle soit.

étayées à la fois par des entretiens avec l'enfant et la famille et par des phases d'observation en classe, tendent toutefois vers la présence d'un trouble d'ordre psychologique chez l'enfant.

Faute de diagnostic, persiste la question pour l'enseignant: l'élève est-il soumis à des troubles du comportement ou à de « simples » difficultés du comportement ? La distinction posée par Krotenberg et Lambert ne nous permet pas de trancher la question. La « *continuité* » dans les conduites est avérée. Mais il est impossible d'être affirmatif à propos de « *dysfonctions dans plusieurs milieux* »³. Nous savons, par entretien avec les membres de l'équipe éducative concernés, que les temps périscolaires post-classe se déroulent parfaitement bien. Pour ce qui est du giron familial, les discours qui en émanent sont souvent contradictoires, donc objectivement peu fiables. Même si certains éléments nous laissent penser que les comportements qu'il présente en classe ne sont pas tout à fait étrangers à ceux du domicile⁴.

Face à l'extrême complexité à remédier à la situation au sein du système scolaire, se pose donc cette problématique : « *La non-reconnaissance institutionnelle d'un trouble apparent chez un jeune apprenant constitue-t-elle un frein rédhibitoire à l'établissement d'un cadre scolaire stable et profitable ?* »

II. OBSERVER POUR MIEUX S'ADAPTER

1) La posture de l'observateur

Avant même d'en arriver là, la présence de cet élève au sein de la classe avait d'emblée soulevé, pour les deux professeurs en charge que nous étions, une interrogation bien plus urgente : comment appréhender la situation sans disposer d'aucune préconisation, d'aucune marche à suivre, institutionnelle ou informelle (comme elles auraient pu être émises par les collaborateurs du corps enseignant déjà en place l'année précédente) ?

À force d'observation – tel que le préconisent Krotenberg et Lambert⁵; soit la seule démarche capable de fournir aux enseignants des indicateurs explicites et déterminés à cet instant. Avec

³ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric, *Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner !*, éd. Champ Social, 2012, Nîmes, coll. Enfance et adolescence par gros temps - page 11.

⁴ Un jour de crise très intense, l'enfant, après avoir été contraint par l'enseignant de quitter la classe, s'est enfermé dans les toilettes, en sanglots et hurlant, pour s'y livrer à des actes d'auto-flagellation. Puisqu'aucun membre de l'équipe éducative n'était parvenu à le calmer, sa grand-mère, avec laquelle il vit au quotidien, a été appelée en soutien. Bien qu'elle avait jusque-là toujours présenté son petit-fils comme un enfant très calme et très doux – en opposition permanente avec son frère, elle ne parut pas du tout étonnée par ce comportement de crise.

⁵ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric, pages 141-142.

l'idée, partagée par Bruno Egron et Stéphane Sarazin, qu' « *à travers les attitudes, les actes, les paroles, le jeune montre à voir à l'extérieur ce qu'il est à l'intérieur.* »⁶

a. L'observation « passive »

Le statut de professeurs des écoles stagiaires dont nous profitons ma collègue et moi nous a offert l'avantage d'avoir été deux en présence en classe à plusieurs occasions : notamment lors des deux premières semaines de l'année scolaire. Nous alternions alors, au sein d'une même journée, les rôles d'enseignant référent et d'« enseignant ressource »⁷. Ce dernier rôle permettait un certain recul dans l'observation que nous menions de l'élève. Elle était menée, dans les cas où l'appui de l'observateur n'était pas sollicité, depuis une position « neutre » ; le bureau de l'enseignant.e. En « observateur passif », donc. Puisque, de toute façon, cette phase d'observation nécessite inévitablement « *l'aide d'une tierce personne* »⁸.

Les premiers éléments d'observation ont porté sur la posture de l'élève, d'emblée frappante. Ses épaules étaient rentrées vers l'intérieur, son dos voûté, ses membres supérieurs extrêmement crispés ; en premier lieu les muscles de sa mâchoire. Son regard était fuyant vis-à-vis de l'adulte. Bien qu'assis, la partie inférieure de son corps ne connaissait aucun moment d'immobilité : son bassin était inscrit dans un perpétuel glissement de l'avant vers l'arrière de son siège. Son « langage corporel » dégageait à la fois énergie et retenue.

Des attitudes physiques qui tranchaient avec sa posture générale d'élève. Attentif et concentré, il s'engageait normalement dans les tâches et respectait les codes de conduite en classe et de prise de parole. Ses interventions orales étaient rares, bien qu'il semblât parfaitement maîtriser les apprentissages en jeu. Il ne se montrait jamais volontaire lors des phases de lecture à haute voix. L'élève était tout aussi taiseux vis-à-vis de ses camarades, ne cherchant jamais le bavardage. Bien que son regard, très alerte, balayât en quasi permanence l'espace de classe. Il semblait se contenir dans une posture d'élève irréprochable. Son comportement aurait presque pu renvoyer à une certaine timidité. Aussi, s'il ne regardait jamais directement l'observateur, il sondait très régulièrement sa posture d'un regard furtif.

Des observations d'autant plus intéressantes qu'elles étaient bien plus difficiles à percevoir lorsque l'observateur passif devenait « actif ».

⁶ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane, *Troubles du comportement en milieu scolaire*, éd.Retz, 2018, France, coll. Comprendre et aider – page 74.

⁷ Ce professionnel est à la disposition du référent. Il peut être sollicité par ce dernier pour intervenir auprès d'un élève ou d'un groupe, dans une logique de différenciation. Il peut également répondre aux sollicitations des élèves si le référent est indisponible ; dans la mesure où son intervention n'entre pas en contradiction avec les modalités didactiques de la séance.

⁸ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric, pages 155-156.

b. L'observation « active »

Lorsque l'enseignant se retrouvait responsable des apprentissages, son attention était naturellement plus tournée vers l'activité concrète des élèves. Ce nouveau positionnement, dans l'espace notamment, rendit saillants d'autres comportements.

Par exemple, l'élève semblait très régulièrement hésiter à se manifester pour prendre la parole : son regard balayait la classe, il tortillait ses mains, comme pour les contenir ; avait des élans pour lever le bras mais les refrénait aussitôt, cherchait le regard de l'adulte tout en le fuyant. Et lorsqu'il semblait s'être décidé à ne finalement pas prendre la parole, il se refermait ; littéralement, en recroquevillant son buste contre la table.

Le geste d'écriture, par observation directe, était très heurté. Il présentait une combinaison de tracés droits mal proportionnés ou mal calibrés (hors-zone) ; les gestes courbes, nécessaires à la formation de boucles, étant spécialement complexes (voir Annexe 1).

Concernant le rapport à l'adulte, le regard de l'élève était, nous le disions, principalement fuyant : les contacts directs ont été presque inexistants les premiers jours. En circulant dans l'espace de classe, l'enseignant a pu se rendre compte que l'élève le suivait très régulièrement du regard. Il semblait également mal à l'aise lorsque, lors des phases de travail individuel, l'enseignant, qui passait dans les rangs, se portait à sa hauteur pour porter un regard – plus ou moins discret – sur son travail. Il avait alors tendance à se recroqueviller sur sa chaise et engager son regard dans un va-et-vient entre son cahier et l'enseignant. Les fois où il prit la parole, le volume de sa voix était bas, difficilement audible par moments. Le temps de livrer sa réponse, il pouvait cette fois soutenir le regard de l'adulte. Et bien que ses interventions fussent principalement pertinentes, il ne semblait en tirer aucune satisfaction. Au contraire : sa réponse achevée, il baissait la tête, comme abattu. Alors que, justement, la pertinence de sa réponse avait été soulignée par l'enseignant.

Ces observations auront valu pour la première semaine.

Le jeudi eu lieu un fait de classe marquant impliquant directement l'élève⁹. Dès la semaine suivante, un changement drastique de posture s'est opéré chez lui. Jusque-là appliqué à coller au cadre scolaire, il a dès lors commencé à régulièrement se lever et parcourir la classe sans autorisation. Les moments d'« observation active » ont également mis en exergue sa difficulté

⁹ Alors qu'il s'était montré certainement pour la première fois ouvertement enthousiaste à l'égard de ce qui se déroulait en classe, l'élève, emporté par son excitation et ce malgré les remarques répétées du professeur, se balançait sur sa chaise et finit par en tomber. Face à l'éclat de rire général de ses camarades, il perdit complètement et instantanément son sang-froid et envoya des coups de pieds non retenus vers ses voisins les plus proches, nécessitant une intervention physique du « professeur ressource » pour sortir l'élève, absolument incontrôlable, hors de l'espace de classe. Un état de « crise » qui dura une quinzaine de minutes avant qu'il ne puisse réintégrer la classe, calmé, laissant la classe en état de choc.

grandissante à rester assis, ou même à tenir une position convenable. À plus forte raison lorsque les modalités de l'activité en cours pouvaient générer de l'excitation. Elle devenait rapidement démesurée chez lui : il sortait alors rapidement du cadre, montait sur sa chaise, se montrait virulent – verbalement comme physiquement – à l'égard de ses proches camarades, malmenait leur matériel contre leur gré...

c. Le nécessaire impact des représentations et inexpérience de l'observateur

Avec du recul, certains éléments de notre pratique ont pu avoir un effet contreproductif vis-à-vis du nouveau comportement de l'élève. Des pratiques qu'il faudrait certainement considérer au regard de nos représentations le concernant.

Avant notre prise de poste, nous avons naturellement recueilli les témoignages de nos collègues. Les récits de ses excès de colère, la violence et l'incontrôle dont il pouvait faire preuve¹⁰ et sa propension à s'enfuir subitement de l'espace de classe avaient nécessairement induit notre jugement à son égard. Durant les premiers jours, nous avons été bien plus attentifs à lui qu'à ses autres camarades. Nous avons également le réflexe de lui donner la parole à chaque fois qu'il la sollicitait ou presque, dans l'idée de le mettre en confiance ; qu'il se sente positivement considéré par l'adulte. Quand nous passions dans les rangs, notre attention s'appesantissait naturellement sur lui. Et il est tout à fait probable qu'il ait été conscient de ce « traitement différencié ». S'il est impossible de connaître véritablement les effets qu'a pu avoir cette prise de conscience chez lui, le sentiment d'ostracisation est rarement bien vécu, d'autant plus chez l'enfant. D'ailleurs, sa situation dans l'espace de classe a certainement pu étayer son ressenti (nous y reviendrons). Ces représentations initiales à son sujet n'ont-elles pas, d'emblée, faussé le relationnel que nous aurions pu construire avec lui ?

Le manque d'expérience des deux professeurs stagiaires a certainement eu un rôle important dans cette première approche. Déjà, par le crédit total que nous avons pu accorder aux avis des collègues, que nous n'avons à aucun moment questionné. Nous avons totalement fondé notre approche de l'élève à partir de ces témoignages, sans se laisser l'occasion de construire objectivement notre propre image. Là où Egron et Sarazin mettaient justement en garde : « *il y*

¹⁰ Il nous a par exemple été relaté que l'année précédente, une de ses « crises » avait été telle que trois adultes n'avaient pas suffi à la canaliser et que l'aide des pompiers avait dû être sollicitée.

a lieu d'être vigilant quant à ce regard [celui porté par nos collègues et prédécesseurs], rarement positif, qui enferme [l'élève] dans un rôle dont il aura du mal à sortir. »¹¹

Ce manque d'expérience a également pu nous porter préjudice lors de nos observations. Nous n'avions ni grille d'analyse, ni point de comparaison. Alors que les mêmes chercheurs avancent l'importance d' « *établir un document d'observation* » basé sur des entrées clairement définies¹², afin de « *mettre à distance les comportements observés* ».

Malgré son manque d'appui scientifique, notre observation aura confirmé l'idée d'un profil spécifique d'élève, que nous pouvions déjà qualifier, considérant les traits saillants de cette même observation, d'« élève à besoins particuliers », dans la mesure où il nécessitait de notre part une pratique en tout point différenciée. La différenciation ayant ici pour but de placer l'élève dans des dispositions permettant sa réussite, tant dans les apprentissages que dans son positionnement d'élève au sein d'un groupe de pairs. Sauf que, là encore, nous nous sommes confrontés aux limites de notre inexpérience. Conscients de cet état de fait, nous avons été confrontés à un lourd questionnement : les observations que nous avons menées depuis le début de l'année étaient-elles suffisamment fiables pour que nous puissions adapter notre pratique d'après elles ? Ou bien, partant du principe contraire, était-il préférable de vouer notre confiance aux observations menées au préalable par nos collègues ?

2) Premiers éléments de différenciation

a. Anticipation versus adaptation

C'est cette balance entre adaptation (aux situations vécues) et anticipation (face à celles déjà connues) qui a conditionné la différenciation que nous avons mis en place au profit de cet élève dans les premiers temps. Et si les deux démarches ne sont pas incompatibles dans les faits – bien au contraire !, l'autre problématique qui s'est posée à nous a été de savoir quelle part accorder à l'une et à l'autre. Quoi qu'il en soit, l'anticipation semblait bien être un corolaire à la réussite de cette inclusion, comme le soulignent Krotenberg et Lambert¹³.

Finalement, une scission s'est spontanément mise en place. Nos « pratiques adaptatives » se sont principalement exprimées lorsque les problématiques de l'élève étaient liées à sa posture

¹¹ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – page 85.

¹² « Quels types de comportements adopte-t-il ? Quand interviennent-ils ? À quelle fréquence ? Sur quelle durée ? Quels sont les déclencheurs ? Quand prennent-ils fin ? Pourquoi prennent-ils fin ? », dans KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – pages 141-142.

¹³ « Le plus souvent, la tendance de chacun qui a dans sa classe un enfant souffrant de trouble du comportement est d'attendre la survenue des problèmes pour tenter de proposer des solutions. Or, il risque d'arriver que les difficultés se cumulent à un point tel qu'il devient impossible d'y remédier... Une large part de la réussite va donc résider dans la capacité à anticiper les difficultés. L'arrivée de l'enfant doit donc être préparée. », dans KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – pages 141.

dans le travail ; nos « pratiques anticipatives » lorsque ses problématiques étaient liées à sa posture « générale », comportementale. Par exemple, s'il était soumis aux mêmes exigences que ses camarades concernant le travail à fournir en classe, nous nous sommes montrés beaucoup moins exigeant avec lui concernant la précision de sa graphie et le soin qu'il y portait, supposant que cela nécessitait pour lui un effort difficilement surmontable et que la crispation de ses membres y faisait barrage.

En lien à ces mêmes tensions, certaines autorisations tacites lui étaient accordées. Lorsque certaines modalités l'imposaient, nous pouvions demander aux élèves de stopper toute manipulation et de ne rien garder dans les mains. Mais puisque ces manipulations, quasi constantes, semblaient lui permettre « d'extérioriser » certaines tensions, elles lui étaient exceptionnellement permises. De la même manière, nous ne nous opposons pas au fait qu'il dessine durant une activité – tant qu'il s'agissait d'un support adapté – sans autorisation préalable. Ce réflexe survenait généralement sur les temps oraux longs, souvent difficiles à appréhender pour lui et générateurs d'excitation et de débordements.

Ces temps oraux étaient justement parmi les instants qui appelaient spécialement à l'anticipation. Pour prévenir tout « glissement » hors du cadre, nous avons développé le réflexe de venir nous positionner près de lui. À ces occasions (ou mêmes à d'autres), lorsque nous sentions que l'excitation le gagnait tout de même et pouvait potentiellement déboucher sur une sortie du cadre, nous lui proposons de prendre quelques minutes pour aller extérioriser dans la cour et revenir lorsqu'il serait calmé. Une pratique préconisée par Duquette et Légault pour « *désamorcer une situation potentiellement explosive*. »¹⁴

De la même manière, lorsqu'il entrait très excité après la pause méridienne, par crainte qu'il ne se laisse déborder malgré la mise au travail, nous lui proposons de prendre quelques minutes supplémentaires dans la cour (désertée) pour se calmer.

La démarche anticipative la plus notoire que nous ayons engagée reste d'avoir sciemment fait évoluer le plan de classe, avant même la fin de la première semaine de classe¹⁵, dans l'idée première de repositionner l'élève en question (la position de l'élève – par rapport au tableau, à l'adulte et à ses camarades – étant un questionnement fondamental selon Egron et Sarazin, pouvant « *s'envisager dans une démarche évolutive* »)¹⁶. Initialement en fond de classe, proche de la porte et sans voisin direct (son agitation corporelle pouvant être hautement

¹⁴ DUQUETTE, Cheryll & LEGAULT, Lyne, Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Guide complet pour les accompagner vers la réussite, éd. Chenelière Éducation, 2014, Montréal, coll. Didactique – Gestion de classe – page 101

¹⁵ Le lendemain de l'incident évoqué précédemment.

¹⁶ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 168.

parasitante), ma collègue a jugé préférable de l'éloigner de la porte pour prévenir ses éventuelles fuites. Une discussion s'est engagée : l'un favorisant l'anticipation, l'autre prônant au contraire la continuité, face à un comportement jusque-là principalement positif de l'élève. Je percevais pour ma part cet isolement relatif comme un moyen de limiter les sources de perturbation pour l'élève. Le changement de place fut finalement acté et il sembla bien que le fait d'être maintenant entouré de camarades¹⁷ ait généré un regain d'excitation chez lui difficilement contrôlable. Le dilemme entre adaptation et anticipation n'en fut donc que renforcé. Et la pertinence de baser sa pratique sur des faits ne relevant pas de cette année scolaire n'en fut que plus questionnée. D'autant que ces aménagements soulevaient une autre question, non moins facile à appréhender : celle d'une éventuelle stigmatisation de l'élève.

b. Éviter la stigmatisation

Pour avoir jusque-là mené leur scolarité à son contact, les vingt-trois élèves de la classe étaient conscients de la situation de leur camarade. Et malgré la violence et la répétition de ses états de crise l'année précédente, il était parfaitement intégré au groupe-classe : très apprécié même. Notre premier travail a donc été de faire comprendre au groupe que cette différence, qu'il acceptait naturellement chez leur camarade, devrait donner lieu cette année à des traitements différenciés ; qu'ils devaient également comprendre et accepter. D'autant qu'au-delà de ces simples aspects, ce travail, d'après les auteurs de *Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner !*, permettait « de prendre de la distance au regard des événements rencontrés au quotidien et d'élaborer des règles de vie communes fondées sur le principe de l'acceptation de la différence. »¹⁸ Et d'en tirer donc des bénéfices plus généraux et moins stigmatisant pour un seul élève.

C'était là toute la difficulté : que ces dispositifs ne soient perçus comme stigmatisants par aucun élève. Une volonté qui rendit d'autant plus compliquée toute démarche anticipative. N'y a-t-il pas quelque chose d'inégal et d'explicite dans le fait que l'attention, les positionnements de l'enseignant soient visiblement et presque systématiquement orientés vers vous alors que vous êtes parfaitement dans votre posture d'élève ? Comment appréhender, pour l'élève, le poids de l'auto-détermination ? Alors que, précisément, « leur expérience de rejets et/ou de renvois négatifs sur leurs comportements ont

¹⁷ L'élève était maintenant positionné au deuxième rang d'une colonne de trois et avait donc désormais un voisin direct et des camarades positionnés derrière lui.

¹⁸ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 153.

altéré à la fois l'estime et la confiance qu'ils placent en eux », rappellent Egron et Sarazin¹⁹. Quant à l'explicitation de sa différence, il fallait veiller à l'exprimer à l'échelle du groupe et non celle de l'individu. Chacun étant différent et, malgré cela, chacun faisant partie intégrante de la classe. Pour autant, il nous était impossible de ne pas pointer les comportements déviants de leur camarade lorsqu'ils portaient atteinte au groupe ; ses actes de violences notamment. Cela nécessitait des temps de discussion et de sensibilisation, afin de renforcer son appartenance au groupe. Mais l'effet inverse aurait également pu être à craindre, sans les précautions nécessaires et, quoi que nous puissions en dire, les dispositions de ses camarades dans leur réception de la situation. Il fallait donc nous montrer subtils et discrets dans nos attentions différenciées et construire, pour le bien-fondé de notre pratique, une frontière nette entre différenciation et iniquité. Une approche différenciée qui s'est révélée particulièrement indispensable lorsque la présence enseignante en classe fut réduite à un seul professeur.

c. De la co-responsabilité à la responsabilité unique : premiers sentiments d'impuissance

Sur les derniers temps, l'enseignant « ressource » avait pris l'habitude de rester au côté de l'élève pour soulager son collègue. Il fallut repenser notre approche.

Je fus le premier à assumer cette première période de responsabilité unique. J'eus rapidement le sentiment d'être confronté à une double mission : mener et cadrer la classe d'une part ; mener et cadrer l'élève, individuellement, d'autre part. Un sentiment schizophrénique et largement énergivore. Le contact physique semblait en mesure de l'apaiser, mais il était impossible en continu, puisque ma disponibilité était à partager entre tous. Dès lors, le sentiment de se sentir dépassé, incapable de gérer la situation devint rapidement vertigineux.

À plus forte raison en situation de crise. La première à laquelle nous avons assistée avait été gérée à deux et la question ne s'était pas posée : j'avais évacué l'élève de l'espace de classe et avais accompagné son retour au calme pendant que ma collègue gardait la main sur le groupe. Après cela, il a fallu appréhender ces situations seul, sans qu'elles n'aient été anticipées. Lorsque l'élève « débordait », le premier réflexe était de le faire sortir de la classe : à la fois pour qu'il prenne conscience que ce type de comportement ne pouvait y être accueilli, mais également pour le préserver du regard de ses camarades (qu'il peut vivre comme une « menace », d'après certains auteurs²⁰) et de les préserver eux-mêmes d'une potentielle explosion violente. J'envoyais un élève prévenir le directeur, afin qu'il puisse

¹⁹ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – page 34.

²⁰ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – pages 182-183.

assurer la surveillance hors-classe. Mais l'élève en crise partait immédiatement en chasse de son camarade pour nuire à sa mission. Il fallait alors le contenir physiquement ; au moins lui faire opposition. D'autres fois, lui courir après à travers la cour pour l'intercepter. Pendant ce temps, la classe était livrée à elle-même. Le « bon » réflexe aurait été de solliciter ma collègue de la classe voisine. Mais deux éléments y faisaient barrage : la soudaineté et la violence de certaines crises me poussaient à parer au plus pressé. D'autre part, ma retenue, en tant que débutant, à « déranger » une collègue, qui plus est en charge d'élèves de cours préparatoire (donc peu autonomes) et de témoigner ainsi de mon incapacité à gérer le groupe.

D'autres fois, les crises étaient d'une telle violence qu'une contrainte physique continue était nécessaire pour éviter que l'élève ne se blesse ou ne blesse un camarade. La classe était livrée à elle-même jusqu'à l'arrivée du directeur. Un directeur que ses obligations amenaient parfois à quitter l'établissement. Seul – si le débordement n'avait pas encore abouti en « crise », j'optais pour une position mitoyenne : sur le seuil de la porte, je tentais de faire avancer la séance tout en gardant un œil sur l'élève dans la cour. Un élève qui escaladait régulièrement les rebords de fenêtres, hauts de deux mètres, pour maintenir son lien à la classe, se mettant alors en danger réel. Il fallait alors intervenir, au détriment de l'activité de classe.

Plus largement, la propension de cet élève à perturber les temps d'apprentissage amène à se questionner sur leur bien-fondé. N'est-ce pas dû à un défaut d'organisation ? Des modalités plus adaptées auraient-elles pu éviter cette situation ? Le contenu didactique proposé manquait-il d'intérêt ? Le professionnel se questionne sur sa capacité de gestion de classe, mais aussi sur ses pratiques pédagogiques. Il est alors difficile de se départir de son rôle, au détriment de sa personne. Là où une mise à distance serait nécessaire, voire salvatrice, d'après certains²¹.

Un criant manque d'anticipation est à pointer, assurément. À l'échelle de la classe, des travaux d'autonomie auraient dû être pensés et fournis aux élèves. À l'échelle de l'école, un protocole de crise aurait dû être élaboré (nous y reviendrons).

III. CONSTRUIRE UN CADRE PROPICE

Quels que soient les manquements organisationnels initiaux quant à l'accueil de cet enfant, il a bien fallu « bricoler », au sein même de la classe, pour endiguer au mieux ses excès comportementaux et établir un cadre propice aux apprentissages. Comme le suggèrent Egron

²¹ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 144.

et Sarazin, fallait-il encore identifier les éléments « *perçus comme angoissants chez le jeune* » pour « *les limiter, diminuant d'autant ses mécanismes de défense.* »²²

1) Les possibilités inhérentes à la classe

a. Une régulation « physique »

Avant même de s'attaquer aux problèmes de fond, j'ai pensé essentiel et pressant d'essayer d'apporter de la sérénité à cet enfant. Nous avons remarqué que ses crises étaient rendues inévitables par l'état de surexcitation dans lequel il évoluait – dû à un sentiment permanent de menace, d'après Mark Lemessurier²³. Il a fallu donc envisager une régulation physique.

La décision fut prise de le repositionner « en tête de bus », à une table isolée. L'enseignant étant amené à principalement évoluer dans cette zone, il était naturellement à portée de l'élève. Celui-ci se sentait donc soutenu en toute occasion : soit la stratégie « *du contrôle par la proximité* », théorisée par Duquette et Légault²⁴. Dès que je le pouvais, je tentais d'apaiser l'élève par le contact : une main posée sur son bras, sa main, son épaule... Contrairement à certains camarades, un regard n'était pas suffisant à le rassurer. L'aider à se repositionner sur sa chaise était également l'occasion d'un contact apaisant.

Cette régulation passait également par des « sas de décompression » mis à sa disposition; la cour en premier lieu. Lorsque les tensions semblaient sur le point de déborder, l'élève pouvait sortir quelques minutes ; la classe jouxtant l'espace de cour. Un accord avait été établi et l'élève pouvait s'en saisir spontanément. Parfois, cela nécessitait une suggestion de l'adulte (saisie ou non). Dans le cas d'une excitation plus mesurée, des espaces avaient été aménagés en fond de classe : un banc, faisant face au tableau, et une chaise, plus isolée, tournée vers le mur du fond. Des espaces qu'il pouvait mobiliser sur les mêmes bases que la cour, sans se sentir « *ni marginalisé ni sanctionné* »²⁵, puisqu'ils pouvaient également être saisis par tous. La superficie de la classe ne permettait pas d'espace-lecture, généralement fort propice (comme le soulignent Egron et Sarazin²⁶). Tout comme les temps d'E.P.S.. Ils permettaient de démontrer à l'élève que ses tensions pouvaient être relâchées de manière constructive et plaisante ; dont il pourrait tirer profit. Il fallait expliciter le fait que cette excitation n'était pas

²² EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – page 74-75.

²³ LE MESSURIER, Mark, *Enseigner à des élèves ayant des comportements difficiles. Des pistes d'action concrètes pour une école inclusive*, éd. Chenelière Éducation, 2013, Montréal, coll. Didactique – Citoyenneté et comportement – page 203

²⁴ DUQUETTE, Cheryll & LEGAULT, Lyne – page 95.

²⁵ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 174.

²⁶ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – page 121.

le problème: c'est la manière dont il l'exprimait. Et il était parfaitement possible de l'exprimer « sainement », plutôt que de trop vouloir la refreiner : au risque qu'elle n'explose.

Pour contrevenir à l'excitation générée par la pause méridienne, nous avons décidé de mettre en place un « Silence, je lis ! »²⁷. L'excitation étant collégiale, il profiterait à tous. Mais particulièrement à notre élève. Si ses camarades arrivaient sans trop de problème à se canaliser, c'était presque impossible pour lui ; d'autant plus après une dispute. Comme l'anticipaient Egron et Sarazin, il lui était alors impossible de « *se mettre émotionnellement en accord avec les attentes du lieu et de l'activité.* »²⁸ L'agitation augmentait au cours de l'après-midi et il terminait rarement ses journées avec nous. Puisque, même là, l'élève avait le plus grand mal à se recentrer sur lui-même, nous avons différencié le dispositif en lui laissant l'opportunité de mener cette activité sur un banc à l'extérieur de la classe, tout près de la porte. Il s'est spontanément emparé de cette proposition : cette manière de s'extraire du collectif lui faisait généralement le plus grand bien. Mesurant les bienfaits de ce rituel, il fut étendu aux retours des récréations d'après-midi. Il s'agissait cette fois d'un temps de lecture offerte²⁹. La même différenciation était appliquée : s'il préférait s'isoler, nous lui fournissions un exemplaire de l'œuvre, en précisant la limite à ne pas dépasser. Cela renforçait par la même occasion le sentiment de connivence et de confiance mutuelle.

Le « contrôle par la proximité » passait également par le regard. Lorsque l'élève voulait intervenir à l'oral, la gestion de la frustration (due au fait qu'un camarade soit interrogé avant lui) était très délicate et pouvait entraîner des excès de colère. Il pouvait refuser l'idée que la réponse soit apportée par un camarade alors qu'il était en mesure de la fournir. Ou bien vivait-il cet épisode comme un manque de considération : « *S'il ne m'interroge pas, c'est qu'il ne me regarde pas. S'il ne me regarde pas, c'est qu'il ne me considère pas* ». Le fait de le lui adresser un regard entendu (accompagné d'un hochement de tête) faisait passer un tout autre message : « *Je t'ai vu, je sais que tu sais, mais tout le monde doit pouvoir s'exprimer.* » Quitte à le renvoyer aux règles de classe s'il prenait la parole sans y avoir été autorisé.

Le grand défi restait les temps de crise. Il fallait à la fois empêcher qu'il ne blesse quiconque (lui-même ou un camarade) et l'aider à revenir au calme, par des gestes rassurants. D'autant que, à en croire certains spécialistes, cette quête de proximité avec l'adulte serait l'un des

²⁷ Au retour en classe à 13h30, chaque élève devait sélectionner une lecture, choisir librement un endroit où s'installer dans la classe et s'y plonger pendant quinze minutes. Cette modalité était strictement individuelle : tout échange avec un camarade privait l'élève de son droit à l'activité. Ce rituel s'appliquait tous les jours (mercredi exclu).

²⁸ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – page 30.

²⁹ Sur une dizaine de minutes. La lecture portait sur une même œuvre, pour une lecture suivie sur trois semaines. Elle était systématiquement en rapport avec le réseau de lecture de la période ou d'un projet de classe spécifique.

motifs psychologiques à ce genre de crise. « Dans ces moments de vive tension, le message envoyé par l'enfant est le suivant : "Montre-moi que tu m'aimes, que tu t'intéresses à moi. Je ne sais pas le manifester autrement que comme ça, en provoquant quelque chose." »³⁰ « Les crises vont donc survenir, car elles sont un moyen par lequel l'enfant ou l'ado cherche à se rassurer quant à l'intérêt que lui porte l'adulte. »³¹

Cette construction relationnelle étant certainement la principale mission à mener auprès de lui.

b. Établir une relation de confiance

D'après certains chercheurs spécialisés, ces temps de crise sont à la fois un moyen pour l'enfant de créer une relation privilégiée avec l'adulte mais également un moyen d'éprouver cette relation. Les enfants répondant à ce profil « peuvent mettre à mal inconsciemment le lien avec l'enseignant, afin de vérifier la solidité de celui-ci : "Bien que je t'attaque, tu ne me rejettes pas, je peux toujours compter sur toi." »³² Malgré la violence parfois extrême de ses crises, l'enfant ne rejetait jamais le contact physique (voulu apaisant par l'adulte) : au contraire, il semblait l'accueillir positivement, diminuant presque automatiquement l'amplitude et la brusquerie de ses gestes.

En toute occasion, il fallut se montrer soutenant à son égard. Le rassurer, premièrement, sur ses capacités ; réelles qui plus est, pertinentes et pétries de connaissances qu'il était. Seulement, il ne semblait pas retenir les situations de réussite : il ne se focalisait que sur les situations de difficulté, voire d'échec. Un important travail sur le statut de l'erreur a dû être mené. Une crainte quasi phobique hautement nuisible pour l'élève et ses apprentissages. Face à elle, il avait développé deux types de réflexes. Le plus souvent, il recourait à des stratégies d'évitement, telles qu'ont pu les répertorier les auteurs précédemment cités, « en bravant, provoquant, défiant ou s'isolant. Pour ne pas courir le risque de l'échec, l'élève peut, par exemple, choisir de ne pas entrer dans l'activité. » Seulement, rattacher ces réactions à une peur de l'échec n'a pas été évident. Conscient de ses capacités, je ne m'imaginais pas que l'enfant puisse à ce point douter de lui-même (je mettais alors ça sur le compte d'un manque d'intérêt, d'un « caprice » ou d'une volonté de défiance pure). En début d'activité, j'allais systématiquement vers lui pour le rassurer à travers un échange discret (« Je sais que tu en es capable. ») ; en le renvoyant par exemple à ses réussites antérieures (« C'est quelque chose

³⁰ AIRE, *Professionnels des Itep aujourd'hui*, dans le cadre des XIV^e journées nationales d'étude, de recherche et de formation de l'AIRE, 2010, éd. Champ social.

³¹ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 183.

³² EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – page 28.

sur lequel nous avons déjà travaillé et tu avais très bien réussi, rappelle-toi. ») D'autant plus lorsqu'il s'agissait de tâches écrites. La recherche nous aura aidé à comprendre pourquoi. D'après Egron et Sarazin, c'est une réaction caractéristique que de montrer « des difficultés à laisser une trace émanant de soi, pouvant aller jusqu'au refus d'écrire. Par ce refus, il ne montre pas à voir de lui quelque chose qui pourrait être négatif. »³³

Dépassé ce stade du refus pur et simple, l'enfant était souvent confronté à un autre type de difficulté : celui de faire des choix (entre deux réponses potentielles, par exemple). Et ce, « *car il y voit le renoncement à une partie plutôt que l'accession à un possible. De même, lui demander d'exprimer un désir peut être compliqué* », argumentent les mêmes³⁴.

Les problématiques liées à l'oral étaient autres. S'il était parfois confronté aux mêmes freins, il s'y engageait tout de même plus facilement. Car l'oral ne laisse pas de trace ? C'est ce que nous pourrions déduire des analyses invoquées jusque-là. Mais les situations « d'échec » étaient alors plus frontales. En cas de « réponse à côté », il fallait être très attentif au message et éviter un « *non* » franc. Mais même en soulignant la pertinence du raisonnement, l'approximation de sa « bonne réponse » (« *presque ; pas loin* »), le sentiment d'échec prenait le dessus. Il exprimait sa frustration par un jet d'objet (la première chose qui lui tombait sous la main) ou en repoussant violemment sa table. Il se renfermait, la tête dans les bras, parfois en pleurs. Je ne le reprenais jamais « à chaud » sur sa réaction. Mais pour lui signifier ma considération vis-à-vis de la situation, je sollicitais le groupe pour réaffirmer le fondamental droit à l'erreur (« *A-t-on le droit de se tromper ? Est-ce que c'est grave ? Pourquoi est-ce même important de se tromper parfois ?* »). L'erreur est une des voies d'accès à l'apprentissage mais il était difficile pour cet élève de le concevoir. Quelques minutes après sa réaction, je ne manquais pas de revenir discrètement vers lui, d'avoir un geste empathique et de verbaliser autour de cette idée. Je le renvoyais à tout ce qu'il savait déjà (en m'appuyant sur des temps de classe concrets) et au fait que personne ne pouvait tout savoir (« *Le maître aussi se trompe parfois. Tout le monde se trompe.* »). Que c'est en se trompant qu'on apprend. Et de réfuter fermement l'idée qu'il avançait parfois : « *Je suis bête.* »

Pour combler ce manque criant de confiance en lui, je m'évertuais à souligner chacun de ses « bons » comportements et ses interventions judicieuses (comme le préconisent Duquette et Légault³⁵). Sauf que ce manque de confiance n'avait pas qu'à voir avec l'élève, mais avec

³³ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – pages 35-36.

³⁴ Idem.

³⁵ DUQUETTE, Cheryll & LEGAULT, Lyne, *Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Guide complet pour les accompagner vers la réussite*, éd. Chenelière Éducation, 2014, Montréal, coll. Didactique – Gestion de classe – page 96.

l'enfant. Certains observateurs mettent en garde contre cette séparation « *entre le cognitif et l'affectif, entre l'élève et l'enfant, comme si celui-ci pouvait laisser "à la porte ses conflits, ses angoisses et ses difficultés"*³⁶. »³⁷ « *La constitution du sujet extrascolaire en élève passe par la reconstitution, au moins provisoire, de son identité d'enfant.* »³⁸ Il fallait veiller à étendre le principe de bienveillance – prôné par Egron et Sarazin³⁹ – à l'enfant. Qu'il se sente compris et soutenu dans sa personne et pas seulement dans son rôle d'élève. C'est pour l'adulte une manière d'affirmer qu'il ne se montre pas seulement soutenant par mission, mais parce qu'il s'intéresse à lui, au-delà du simple cadre scolaire. Cela a été favorisé par des échanges « *sur les conditions de vie du jeune dans l'établissement scolaire et en dehors* », le fait d'interroger et « *d'entendre ses ressentis* »⁴⁰. Chaque matin, je l'interrogeais sur son état de forme, sur ses activités de la veille ; intéressé et connivent. Les temps post-crise étaient généralement très riches en la matière. Après être revenu au calme, aidé par mes interrogations, il se livrait sans retenue (ce qui peut nourrir la théorie de Krotenberg et Lambert : voir page 16). De même, les temps de sorties scolaires permettaient de développer un relationnel plus « intime ». J'ai souvent explicité auprès de lui qu'il était un garçon intéressant, pétri de qualités (en référant à des arguments concrets) : ce dont il doutait lui-même. Cette relation de confiance passait par le soutien (moral et émotionnel) que je pouvais lui apporter et par l'image positive que je devais lui renvoyer de lui-même, afin de l'aider « *à développer une bonne image [de lui-même]*. »⁴¹

c. Des dispositifs (trop) différenciés ?

Les besoins spécifiques de cet élève ne pouvaient *a priori* pas se passer d'une relation privilégiée avec l'adulte. Un soutien qui se matérialisait aussi à travers des aménagements pédagogiques ; certains ont déjà été évoqués. La différenciation pédagogique⁴² est l'un des principes fondamentaux de l'école inclusive⁴³ et dans le cas présent, elle semblait

³⁶ CIFALI M. & MOLL J., *Pédagogie et psychanalyse*, éd. Dunod, 1985, Paris (cités par Anne-Marie JOVENET dans *Enfant en souffrance...élève difficile ? Dialogue entre psychanalyse et pédagogie Freinet*)

³⁷ JOVENET, Anne-Marie, *Enfant en souffrance...élève difficile ? Dialogue entre psychanalyse et pédagogie Freinet*, éd. Presses Universitaires du Septentrion, 2014, Villeneuve d'Ascq, coll. Éducation et didactiques – pages 75-76.

³⁸ REUTER Y., *Comprendre les principes de fonctionnement de l'école « Freinet*, éd. L'Harmattan, 2007, Paris (cités par Anne-Marie JOVENET dans *Enfant en souffrance...élève difficile ? Dialogue entre psychanalyse et pédagogie Freinet* – page 125)

³⁹ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – page 88.

⁴⁰ Idem.

⁴¹ DUQUETTE, Cheryll & LEGAULT, Lyne, *Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Guide complet pour les accompagner vers la réussite*, éd. Chenelière Éducation, 2014, Montréal, coll. Didactique – Gestion de classe – page 96.

⁴² « Démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative », tiré de la réunion du Conseil Supérieur de l'Éducation du 7 juin 2001 cité par CARON, J. 2003. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, éd. Chenelière Éducation, 2013, Montréal.

⁴³ « [Le service public] reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction. », dans LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République – « Dispositions générales », page 1.

indispensable. Les modalités de cette différenciation ont également été très questionnantes pour le professionnel. Les « sas de décompression » offerts à l'élève étaient-ils toujours mobilisés à raison ? Ce droit avait été discuté avec lui et il en connaissait les modalités. « Lorsque l'excitation était trop importante » était l'un des facteurs. Rapidement, j'eus l'impression qu'il « simulait » ou qu'il exagérait son état pour pouvoir échapper aux temps de classe. De la même manière, lorsqu'il perturbait notoirement la classe et ne montrait aucune volonté de faire autrement, il devait passer un certain temps auprès du directeur, jusqu'à retrouver de bonnes dispositions. Il acceptait très mal cette mesure et entrait en crise. Mais après quelques semaines, il n'y montrait presque plus jamais de réticence et pouvait s'y rendre spontanément (escorté d'un camarade) et sans accroc. Le directeur et moi avons alors partagé la même réflexion : l'élève n'est-il pas conscient du traitement spécifique dont il jouit et n'en joue-t-il pas ?

Nous nous sommes également questionnés sur un potentiel changement d'attitude. Les situations conflictuelles étaient jusque-là dues à son incapacité à répondre aux attentes de l'école. Il semblait « subir » sa situation : les troubles du comportement – supposés, nous le rappelons – étant bien d'ordre pathologique. À partir de la deuxième période⁴⁴, il se montrait régulièrement provoquant : ses adresses déviantes ne semblaient plus incontrôlées mais conscientes, souvent accompagnées d'un sourire. Comme s'il cherchait sciemment à faire exploser le cadre. Si la quête d'une relation privilégiée à l'adulte était bel et bien son moteur inconscient, ce nouveau comportement s'explique : ses débordements étant des moments où toute l'attention de l'adulte était tournée vers lui. Cela vaut également pour les temps qu'il passait avec le directeur. De la même manière, ses prises de parole non-autorisées étaient tellement régulières qu'elles n'étaient pas toujours verbalement reprises (je privilégiais souvent une pause dans le discours et un regard appuyé. Un contre-parti nécessaire, à en croire les auteurs de *Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner !*⁴⁵). Il put en tirer un sentiment de relative impunité. Comme en ce qui concerne ses déplacements non-autorisés. Ces dispositifs, pensés pour l'aider à retrouver une certaine norme scolaire, ne produisaient-ils pas ici des contre-effets, en le confortant dans une différence admise et acceptée ? Or, nous le rappellent Krotenberg et Lambert, « *chacun doit bien le comprendre [...] : il ne s'agit pas d'instaurer un régime de faveurs à destination d'un élève, mais bien de penser en terme d'adaptations pour permettre à un enfant de surmonter des difficultés*

⁴⁴ 5 novembre - 21 décembre.

⁴⁵ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 177.

*spécifiques. [...] Ce dernier doit percevoir l'attitude de l'adulte non pas comme une faiblesse, mais comme une attitude bienveillante, réfléchie et maîtrisée. »*⁴⁶

Se pose la question de la réception de ses camarades vis-à-vis de cette différenciation. Malgré la verbalisation régulière de notre démarche pédagogique concernant leur camarade⁴⁷, certains éléments ont pu s'engouffrer dans ses « passe-droits » : en cherchant le dialogue avec lui ou en y répondant sans retenue, alors que les modalités ne s'y prêtaient pas. Des parents nous ont fait remonter une recrudescence de comportements insolents à la maison, « normalement » non-coutumiers de leur enfant. À l'inverse, certains élèves ont pu se sentir lésés vis-à-vis de ce rapport omnipotent entre l'élève concerné et l'adulte. Il était alors difficile de dégager du temps pour un rapport individuel avec chacun, tant leur camarade mobilisait l'attention et les efforts. Là encore, la tentative d'homogénéisation du groupe aurait été contre-productive.

Le fruit du travail entrepris avec l'enfant s'est manifesté par un contrôle accru de lui-même. Les crises sont devenues de plus en plus rares. Mais les comportements déviants n'ont pas diminués : au contraire, presque. Comment articuler attentes différenciées et attentes rigoureuses ? Comment interpréter correctement les changements de posture de l'élève ? Il a fallu commencer à avouer que ces problématiques étaient trop complexes à résoudre seuls.

2) Mobiliser les aides extérieures

Faut-il le rappeler : dans un établissement scolaire, l'instruction et la sécurité des enfants sont la responsabilité de tous. Puisqu'il est élève d'une école et non d'une classe, le travail visant à « normaliser » ses conduites est à entreprendre à tous les niveaux. Certains auteurs nous le rappellent : *« l'établissement scolaire peut lui aussi, en tant que structure, participer à apaiser le climat »* et à offrir à l'enfant le « cadre contenant » dont il a besoin⁴⁸.

a. Savoir solliciter l'aide des autres membres de l'équipe éducative

Cela suppose un travail collaboratif entre tous les membres de l'équipe éducative – c'est un point sur lequel s'accordent tous les chercheurs que nous avons pu consulter. Seulement, comme le notent Lambert et Krotenberg, *« dans notre système, s'il est beaucoup dans le discours, le travail en équipe est loin d'être la règle. Trop souvent encore l'enseignant se*

⁴⁶ Idem – page 171.

⁴⁷ Une séance, en l'absence du concerné, avait été menée en début d'année à cet effet. Chacun avait pu s'exprimer sur le sujet et l'enseignant avait tenté d'être le plus explicite possible, en mettant en avant la question des besoins propres à chacun, afin d'également décentrer le débat.

⁴⁸ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – pages 109-110.

*considère comme seul responsable de sa classe et s'intéresse assez peu à ce qui se passe dans la classe voisine... »*⁴⁹ Cet état de fait se vérifie dans l'établissement concerné. En début d'année, nos collègues nous avaient *briefés* sur cet élève : à chacun son anecdote, mais aucune recommandation à son sujet. Durant l'année, ils ont régulièrement fait preuve de sollicitude, en nous questionnant sur ses dispositions du moment et sur notre état moral personnel (ils ont été, à cet égard, d'un soulagement bénéfique). Mais je n'ai pas le souvenir que l'un d'eux se soit proposé d'accueillir ponctuellement l'élève en question pour nous soulager quelque peu. Tôt dans l'année, la situation avait été évoquée en conseil des maîtres : l'idée d'un planning d'accueil de l'élève avait été évoquée en cas de débordement. Cela n'avait pas dépassé le stade des discussions. Lorsqu'un tel protocole fut finalement mis en place (voir « Mobiliser les dispositifs spécifiques : le recours à R'École »), certains se sont opposés à y prendre part – son professeur de l'année précédente notamment.

Ponctuellement, nous avons reçu l'appui de notre collègue Professeur de la Ville de Paris. Menant ses cours de sport dans la cour, il était régulièrement témoin des débordements de l'enfant et de ses « sorties de classe ». Il me proposait alors de garder un œil sur lui, voire de l'intégrer à sa séance – l'élève ayant une claire appétence pour le sport. Il m'aida quelques fois à l'escorter chez le directeur – ce dernier s'agrippant à tout ce qu'il pouvait pour y échapper ; abandonnant lui-même temporairement ses élèves.

Notre statut de jeunes professionnels nous avait poussés à « rester à notre place » : nous n'avons jamais suggérer l'idée d'une potentielle décharge. Comme évoqué précédemment, nous nous montrions réticent, même en situation de crise, à faire appel à un collègue. Alors qu'au contraire, Krotenberg et Lambert préconisent le recours à un « adulte-relai »⁵⁰.

Nous nous sommes occasionnellement tournés vers les membres du RASED⁵¹. Après quelques semaines, nous avons, lors d'un entretien informel, sollicité l'assistante sociale scolaire (comme le recommandent les mêmes auteurs⁵²) ayant suivi l'enfant et sa famille. Ses informations nous ont éclairés sur son contexte familial, utiles dans notre compréhension de certains comportements. Mais aucune recommandation n'a émané de cette professionnelle : cela ne correspondant pas à son rôle. En la matière, nous pouvons regretter le manque de

⁴⁹ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 146.

⁵⁰ « Il s'agit le plus souvent d'un collègue situé à proximité de la classe de l'enseignant concerné. L'adulte relais ne doit pas être utilisé que pour gérer les situations de crise ; il a également un rôle important à jouer dans leur prévention. », dans KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 150.

⁵¹ Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

⁵² Idem.

retour de la part de la psychologue scolaire étant venu visiter l'élève en classe (le 17 octobre). Lors de l'échange qui y a succédé, elle a mis en avant les comportements déviants que nous avons en effet observés, sans préconisation pour les accompagner.

Notre premier soutien est venu du directeur. Il ne s'est jamais soustrait à l'accueil de l'élève. Quand il était trop difficile de lui faire accepter de quitter la classe, le directeur restait sur place, pour tempérer la situation. Il venait parfois spontanément passer un temps en classe, pour s'assurer que tout allait bien. Il nous a quotidiennement soutenus par ses mots. Il s'est engagé pleinement auprès de la famille de l'enfant et des instances pour faire évoluer les choses.

Nous pouvons regretter qu'aucune procédure n'ait été pensée en amont, avant même notre prise de poste, pour accueillir cet élève dans les meilleures conditions. Une nécessité que martèlent certains auteurs spécialisés, « *en tenant compte des moyens dispo dans l'école (humains et matériels) [...] pour traiter ce genre de situation avec la plus grande efficacité.* »⁵³ Peut-être aurait-il fallu s'affirmer plus franchement auprès de l'équipe, afin de mobiliser tout le monde. À cet égard, nous pouvions au moins profiter d'être deux en charge de la classe : l'écoute et le soutien que nous nous sommes mutuellement apportés a été d'une grande aide. D'autant que, pour partager sa situation, nous étions respectivement les mieux placés pour comprendre les états d'âme de l'autre.

b. Le soutien des formateurs

Les membres de l'équipe éducative n'étaient pas nos seuls référents cette année : en tant que stagiaires, nous étions suivis par deux formateurs. Deux professionnels à l'expérience avérée, que la formation contraignait à nous visiter en classe deux fois chacun au cours de l'année. Ils furent d'une aide précieuse. J'eus la chance que le formateur universitaire en charge de mon suivi professionnel fût enseignant spécialisé. D'expérience, il a pu rapprocher cet élève de certains profils dont il était coutumier. Il fut donc en mesure de m'éclairer à son sujet et m'aider à prendre du recul sur les problématiques potentiellement en jeu chez lui. Son apport a été premièrement théorique : il a pu m'aiguiller vers des écrits éclairants, au regard de la situation. Il fut également pratique : par l'intermédiaire d'outils à sa connaissance – autour de la question des « habiletés sociales » notamment : voir chapitre suivant et Annexe 2. Certains dont il avait eu l'usage, parfois modulés pour les adapter à la situation rencontrée. Une

⁵³ Idem.

pratique sur laquelle il a insisté: les outils ne devaient pas nécessairement être reçus « tels quels », mais, pour une efficacité optimale, gagneraient à être appropriés par le professionnel. Ce fut, par exemple, la première personne à évoquer l'idée de mettre en place avec l'élève un contrat de comportement (voir Annexe 4). Idée qui sera appliquée au cours de l'année (voir « Mobiliser les dispositifs spécifiques : le recours à R'École »). C'est également lui qui nous présenta le dispositif R'École, que nous serions amené à solliciter (idem).

Il s'est montré disponible en toute circonstance. Il nous a renseignés sur un dispositif spécialement proposé par l'E.S.P.E.⁵⁴ (assuré par son département) dédié à ce genre de situation, dont nous n'avions jamais entendu parler. Dans ce cadre, il se proposait pour des visites supplémentaires, non prévues par la maquette de formation, en guise d'appui.

D'une manière très différente, le second formateur nous aura aussi beaucoup apporté. Il a été précieux dans le recul qu'il nous a permis de prendre sur notre pratique – prise de distance que nous disions nécessaire. Il a su, par ses mots bienveillants, nous déculpabiliser de la situation. Il s'est toujours évertué à souligner les aspects opérationnels de notre pratique. Il était très difficile pour nous de prendre du recul sur la situation : nous avions tendance à ne retenir que les moments difficiles, ressentis comme autant d'échecs personnels. Il nous a aidés à faire ressortir les réussites, notoires après quelques semaines. Il nous a confortés dans notre pratique et dans l'investissement que nous y mettions. Il s'est aussi montré extrêmement disponible : nous invitant à le contacter en toute occasion.

Tout bien considéré, il nous a largement aidés à supporter la situation.

c. Mobiliser les dispositifs spécifiques : le recours à R'École

En plus de ces appuis, la situation est surtout devenue plus supportable grâce aux progrès comportementaux de l'enfant. Mais pour pérenniser ces améliorations, il aura fallu attendre que cette situation devienne une situation d'école et plus seulement une situation de classe. Egron et Sarazin le disaient : « *S'il s'avère que les comportements [de l'élève] perturbent fortement et durablement la vie scolaire, et que les seuls actions du ou des enseignants ne suffisent pas, alors il est nécessaire de s'appuyer sur d'autres professionnels.* »⁵⁵

Au retour des vacances d'octobre, conscient de l'urgence de la situation, le directeur de l'établissement a entrepris, avec l'accord de tous les membres du corps enseignant – le

⁵⁴ Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

⁵⁵ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – page 54.

nôtre en premier lieu – et celui de la famille de l'enfant, de mobiliser le dispositif R'École⁵⁶. Après la visite en classe d'une coordinatrice et un entretien avec les professeurs en charge et le chef d'établissement, il fut décidé – par le jury du dispositif – d'activer R'École 1⁵⁷ (voir Annexe 3). Le but était de permettre à l'élève de retrouver une posture propice aux apprentissages et d'être en mesure de répondre aux attentes de l'école. Mis en place le 19 novembre (pour une durée d'un mois), il s'est déployé selon plusieurs axes : la présence d'une tierce-personne en classe, la suggestion d'outils et la mise en place d'une dynamique d'école concernant l'accueil de l'élève pour « *mobiliser l'ensemble de l'équipe éducative dans cette réflexion, l'obliger à penser des adaptations et impliquer l'enfant et ses parents* » (un « protocole » évoqué par Alain Krotenberg et Éric Lambert dans *Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner* !⁵⁸).

Cette tierce-personne – un médiateur – était en présence continue en classe. Il n'intervenait auprès de l'élève que lorsque la situation l'exigeait : pour l'aider à se maintenir dans la tâche, désamorcer une situation explosive ou accompagner l'élève dans ses « crises », hors de l'espace de classe. Sa présence se voulait discrète, pour qu'elle n'entrave pas la relation entre le professeur et l'élève. L'enseignant restait « maître » de sa discipline. La présence du médiateur le soulageait moralement et physiquement : il était dès lors plus disposé envers les autres élèves. Tout autant qu'avec l'élève en difficulté : moins usé mentalement, l'appui d'un tiers lui permettait également de prendre du recul. Le médiateur menait un travail de fond quotidien et diffus avec l'élève. À l'image du « mentor » évoqué par Le Messurier, qui aide « *son mentoré à trouver des façons de surmonter les difficultés auxquelles il est confronté, en lui montrant à se fixer des objectifs et à les atteindre, et en l'aidant à voir les choses d'un point de vue différent.* »⁵⁹ Il s'agissait, comme le décline l'auteur, « *d'un programme d'encouragement visant à stimuler la confiance, les capacités et les aspirations des jeunes.* »⁶⁰ Il développa aisément une relation positive avec l'enfant.

⁵⁶ « Le dispositif R'École est un dispositif d'urgence. Il répond à la demande d'une école maternelle ou élémentaire, déstabilisée par un élève présentant des troubles de la conduite et du comportement, fréquents et qui s'inscrivent dans la durée. C'est un dispositif de médiation de type institutionnel qui relance de manière systémique une action commune entre tous les partenaires: l'équipe pédagogique, le RASED, le médecin scolaire, l'assistante sociale scolaire, la famille, les centres de soins et les services sociaux. » (https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_408516/r-ecole)

⁵⁷ https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2016-08/fiche_presentation_recole_vd.pdf

⁵⁸ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 163.

⁵⁹ LE MESSURIER, Mark – page 185.

⁶⁰ Idem – page 186.

Plusieurs outils et modalités d'accueil nous furent soumis : le contrat de comportement en premier lieu. Il devait cibler quatre à cinq compétences (ou « habiletés sociales »⁶¹) sur lesquelles il était urgent de mener un travail et faire progresser l'élève. Des objectifs qui devaient être savamment pensés, car « *fixer des objectifs trop élevés qui resteraient hors d'atteinte serait contre-productif et ne ferait que renvoyer l'élève à son échec. À l'inverse, lui soumettre un programme insuffisant témoignerait d'un manque d'ambition pour cet élève serait compris comme un manque de confiance en ses capacités.* »⁶² L'outil fut pensé conjointement par les enseignants et la coordinatrice et introduit explicitement auprès de l'élève et de sa famille : chaque partie due le parapher, pour sceller un engagement mutuel. C'était l'un des objectifs : engager concrètement l'élève. Premièrement, en respectant ses modalités de mise en œuvre : l'élève devait juger sa conduite par un code couleur⁶³ par rapport aux entrées fixées par le contrat, à chaque fin de demi-journée. L'enseignant faisait de même et une discussion s'engageait avec l'élève (voir Annexe 4). Ce contrat devenait pour l'élève un référent de ses réussites et des points qu'il devait encore améliorer. Il misait sur le renforcement positif et la prise de conscience de l'élève : « *J'ai réussi à avoir 7 verts hier : ça veut dire qu'aujourd'hui je peux faire au moins aussi bien. Même mieux si je m'applique.* » Cela permettait que « *les effets positifs [soient] mesurés, consignés et célébrés.* »⁶⁴ Car s'il l'élève n'était pas soumis à une obligation de résultat, son engagement positif était récompensé : à partir de trente points verts hebdomadaires (sur quarante-cinq possibles), il pouvait choisir un livre à ramener à la maison⁶⁵. Le type de « récompense » évolua également, selon les préférences de l'élève.

Il ciblait des pistes de travail concrètes : cela rendait les attentes plus explicites et guidait les efforts à fournir. Il a été pensé sur une base évolutive : quand le travail réalisé autour d'une compétence du contrat semblait avoir porté ses fruits – d'après des signes objectifs : le nombre de points verts, elle était remplacée avec dans l'idée d'affiner les objectifs et d'en graduer la difficulté⁶⁶. L'élève s'y est plié la plupart du temps avec bonne foi.

⁶¹ « *Il s'agit d'un ensemble de capacités qui nous permettent de percevoir et de comprendre les messages communiqués par les autres, de choisir une réponse à ces messages et de l'émettre par des moyens verbaux et non verbaux, de façon appropriée à une situation sociale.* » dans BAGHDADLI Amaria & BRISOT-DUBOIS Judith, *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme. Guide pour les intervenants*, éd. Elsevier Masson, 2011 (citées par Emmanuelle Chambres lors du Colloque national autisme- Pluradys du 2 Avril 2015)

⁶² KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 174.

⁶³ Vert pour « Très satisfaisant », orange pour « Moyennement satisfaisant » et rouge pour « Non satisfaisant ».

⁶⁴ LE MESSURIER, Mark – page 18

⁶⁵ Un « stock » avait été constitué par les enseignants à cet effet. Le type de récompense avait été choisi d'après le goût prononcé de l'élève pour la lecture.

⁶⁶ Au regard de l'amélioration notoire de sa posture, le dispositif fut d'ailleurs levé, en adéquation avec l'élève, au cours de la période 4.

Cet outil permettait un moment d'échange privilégié avec l'adulte et une mise en exergue systématique de ses progrès ; en adéquation avec les préconisations de certains auteurs⁶⁷.

Nous avons constaté que les temps méridiens suscitaient une grande excitation chez lui, difficile à rattraper une fois revenu en classe. La coordinatrice suggéra donc – nous avons déjà évoqué l'idée avec le directeur – que l'enfant rentre manger chez lui tous les jeudis et ne revienne qu'au retour en classe. Cette mesure fut intégrée au protocole. De même qu'un temps de médiation obligatoire entre l'élève, le médiateur et le directeur avant chaque retour en classe, lorsque l'élève avait ébranlé la classe au point d'en être exclu.

Un planning d'accueil de l'élève fut également exigé par la coordinatrice. Lorsqu'il empêchait les apprentissages, n'étant plus en mesure de rester en classe, il devait être accueilli par le collègue « libéré » de ses élèves par les créneaux assurés par les P.V.P.⁶⁸. Cette situation est alors concrètement devenue situation d'école.

Ce dispositif a pleinement rempli sa mission, en « [apportant] à l'enseignant des informations sur la pathologie, le fonctionnement de l'enfant qui permettent de le comprendre et éventuellement suggérer quelques pistes de travail, plus éducatives que pédagogiques. »⁶⁹ Il aura certainement aidé l'élève à prendre conscience que beaucoup de gens étaient prêts à s'investir auprès de lui, à l'aider. Des adultes en qui il pouvait avoir confiance, car bienveillants et constants (dans leur ligne de conduite et dans leur engagement). À partir de la mise en place du dispositif, les progrès comportementaux de l'élève ont été remarquables. À cette occasion, il aura certainement compris qu'il avait une prise sur eux et qu'avec un travail de sa part, il pouvait les infléchir. Surtout : qu'il y serait toujours aidé.

IV. L'INÉVITABLE BALANCE ENTRE MAINTIEN ET RENOUVELLEMENT DES DISPOSITIFS

1) Une réception peu évidente de la part de l'élève

Pour en arriver là, il avait déjà fallu qu'il comprenne et qu'il accepte ses besoins : le travail à mener afin de réguler ses comportements et l'aide à mobiliser lorsqu'elle lui serait portée.

a. Perception et acceptation de ses besoins particuliers

⁶⁷ « Le contrat de comportement fait l'objet d'échanges, de transactions entre l'enseignant et l'élève. ... Son effort doit être récompensé afin que les comportements travaillés soient renforcés. » (dans EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – pages 144-145)

⁶⁸ Professeurs de la Ville de Paris.

⁶⁹ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane – page 56.

L'élève était-il conscient de ses « différences » ? Sa réaction à l'épisode déclencheur de début d'année (voir page 7) me pousse à le croire. S'il a pris les rires de ses camarades comme une attaque, justifiant à ses yeux une réponse aussi brutale⁷⁰, c'est pour avoir dû se sentir intimement visé – alors qu'ils étaient en réaction à la situation et non à la personne. Il s'est senti stigmatisé. Et il est possible que dans pareil cas, il assimile spontanément cette stigmatisation à sa personnalité particulière. À de multiples reprises, il a vertement exprimé ne pas supporter être le centre de l'attention – alors que, paradoxalement, ses conduites le poussaient régulièrement à l'être. En situation de débordement, il a pu adresser à un camarade ou à l'ensemble des vindictes telles que « *Arrête/arrêtez de me regarder !* ». Lorsqu'il perdait le contrôle, il a parfois avancé cette justification : « *C'est eux qui n'arrête pas de me regarder !* » Il a explicitement verbalisé cette altérité durant l'année en s'apparentant à un animal (un singe, un loup...). L'inducteur psychologique est fort, aussi que le message. Cet état de conscience a nourri une volonté farouche d'appartenance au groupe. S'est alors posée la question de l'acceptation de ses besoins particuliers.

Lorsque ses comportements entraient en contradiction avec le bon déroulement des apprentissages, il devait être évacué de l'espace de classe, nous l'avons dit. S'il n'était pas alors en crise, elle ne tardait pas. Il aura fallu du temps pour que je perçoive que la sanction en soit ne le mettait pas dans tous ses états : c'était sa signification. « *Je suis exclu du groupe. Je ne m'inscris plus dans ce tout.* » Un évènement rendit cela saillant. Après un temps de lecture offerte (voir « Une régulation "physique" »), je laissais à l'élève quelques minutes de lecture supplémentaires à l'extérieur, le temps de distribuer le matériel nécessaire à la séance suivante, puis l'invitais à rejoindre ses camarades. Il déduit du matériel distribué que la séance avait commencé sans lui. Il explosa et, cette fois-ci, explicita la raison. Le même type de réaction était survenu lorsqu'il constata qu'une séance d'anglais avait été menée sur son temps de consultation au C.M.P. (voir « Introduction »).

Ce désir d'appartenance était certainement pour lui le moyen de noyer ses différences interpersonnelles. Il fut un levier efficace. Je lui ai notifié ma compréhension de ce désir et l'ai soutenu. La notion de groupe a permis de mettre en exergue l'incompatibilité de ses comportements, en veillant à une approche non-stigmatisante, mettant ses conduites inadaptées en parallèle de celles d'autres camarades. Je réaffirmais que les différences de chacun étaient bienvenues dans la classe à condition qu'elles ne nuisent pas au groupe. Que s'inscrire dans un groupe, c'est en accepter les règles. Il a fallu l'emmener vers une

⁷⁰ Pour ce profil d'enfant, « ces émotions, positives comme négatives, sont le plus souvent ressenties à un degré émotionnel maximal » détaillent Egron et Sarazin (dans *Troubles du comportement en milieu scolaire*, page 30).

compréhension de besoins personnels qui, pour le bien de son ancrage au groupe, devaient être comblés. J'explicitais que si ses sorties de classe n'étaient pas plaisantes pour lui, elles ne l'étaient pas non plus pour moi ou ses camarades. Nous voulions tous qu'il soit parmi nous, car là était sa place. Et qu'il faudrait travailler pour cela. Que si cela pouvait paraître dur, beaucoup de gens – au sein de l'équipe pédagogique, de ses camarades, de sa famille – étaient prêts à l'aider et à ne pas le lâcher. L'idée que ces comportements – dont il était acteur mais pas coupable – nuisaient à son appartenance au groupe et qu'il avait une prise sur eux fit son chemin. L'accent fut mis sur ses épisodes violents et après quelques semaines, il n'en fut presque plus question. En lui rappelant systématiquement qu'il avait un rôle à jouer : que je ferais tout pour l'aider mais que si lui-même ne s'aidait pas, les efforts seraient vains.

L'acceptation fut en revanche compliquée lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre le dispositif R'École (voir « Mobiliser les dispositifs spécifiques : le recours à R'École »). Le protocole voulait que l'élève rencontre le médiateur, qu'ils échangent et qu'il lui fasse visiter l'école. J'ai accompagné l'enfant dans le bureau du directeur et fait les présentations. Après quelques minutes, il a fui la rencontre. Je dû assister à l'échange pour le sécuriser, lui réassurer que ce dispositif visait son intérêt... Il ne montra plus aucun signe d'opposition. Cette première réaction traduisait son sentiment de balance entre refus de sa différence et conscience de celle-ci, désir de la transcender et acceptation de l'aide qu'on pourrait lui offrir.

b. Intégrer l'élève au processus d'élaboration du dispositif

Il était primordial que l'élève soit acteur de ce processus de « normalisation » de ses comportements. Dès lors qu'il était conscient de certains besoins spécifiques, il fallait l'amener à réfléchir sur la teneur exacte de ceux-là. De savoir les verbaliser. Il le fit concernant sa situation spatiale dans la classe, exprimant le désir de changer de place. Après l'avoir re-questionné sur le sujet, plus que sa position, c'était la possibilité d'avoir un camarade à côté de lui qui l'animait : ce qui dénotait d'un désir de normalisation. Nous lui avons fait comprendre que cela ne serait possible que s'il persévérerait dans le contrôle de ses conduites ; qu'en l'état, il risquait encore de trop perturber son voisin. Son besoin fut comblé en période trois, résultante de ses progrès.

Ses autres besoins furent plus difficiles à verbaliser. Il fallut l'y aider : à l'image de sa « dangereuse » excitation d'après manger. Nous l'intégrions alors dans le processus de réflexion concernant les dispositifs à mettre en œuvre. Ce fut le cas avant l'établissement du « Silence, je lis ! » : ce fut lui qui exprima l'idée de rester tout seul quelques minutes avant le

retour en classe. Puisqu'il ne pouvait rester complètement sans surveillance, nous trouvâmes un compromis, avec la complicité du directeur. Celui-ci restait en salle des maîtres (mitoyenne à notre classe) pendant que l'élève lisait en silence. Il rejoignait la classe lorsqu'il se sentait prêt. Cela posa le problème de l'activité de ses camarades durant ce temps et de sa potentielle absence sur des temps d'apprentissage ; d'où le « Silence, je lis ! ».

Lors d'un nouvel entretien avec le directeur, consécutivement à une crise, nous le questionnâmes sur les possibilités à apporter lorsqu'il se trouvait sur la brèche, avant l'inévitable basculement. Il réfuta toutes activités « calmes » que nous lui propositions pour proposer des activités physiques. À travers cette proposition, il exprimait sa compréhension pertinente d'un besoin d'extériorisation, plutôt que de recentrement. Nous avons soumis l'idée à notre collègue P.V.P. d'E.P.S., qui accepta. Un autre exemple concerne son accueil dans d'autres classes (voir « Mobiliser les dispositifs spécifiques : le recours à R'École »). Plutôt que de s'opposer en bloc à l'idée, il nous fit savoir qu'il préférerait aller dans l'autre CE2 plutôt que dans n'importe quelle autre classe. Il comprenait et acceptait la sanction d'être temporairement exclu de sa classe de rattachement mais voulait perpétuer une certaine normalité en restant avec ses camarades du même niveau. Le collègue concerné accepta l'aménagement et chacun de ces temps se déroula au mieux.

Sa difficulté à verbaliser ses besoins s'exprima également lorsqu'il fut question d'établir un contrat de comportement (voir « Mobiliser les dispositifs spécifiques : le recours à R'École »). Pour que le dispositif prenne sens pour l'élève, il fut amené à réfléchir sur les compétences sociales lui faisant défaut : elles serviraient d'objectifs du contrat, en s'appuyant sur des outils soumis par l'un de nos formateurs (voir « Le soutien des formateurs »), adaptés par nos soins (voir Annexe 2). L'élève a « bloqué » face à cette auto-évaluation et il refusa de s'essayer de s'y soumettre, malgré mon soutien et mon étayage. Après que les adultes aient eux-mêmes défini les objectifs du contrat, après concertation, ils lui furent exposés pour questionner leur pertinence. L'élève « approuva » - d'un signe de tête – sans que nous puissions pour autant établir une discussion. L'acceptation de ses besoins particuliers fut là aussi éprouvée.

c. Apprendre à accepter les situations d'échec

Bien que les progrès comportementaux de l'élève fussent significatifs à partir de la deuxième période, ils ne furent pas exactement constants : soumis à des « rechutes », même. Par expérience, nos collègues et formateurs avaient voulu nous prémunir contre cette évolution en dents de scie, prévisible selon eux. Même si tous les comportements inappropriés de l'élève

ne furent pas gommés instantanément, nous nous réjouissions, ma collègue et moi, de voir chez lui les états de crise et les violences diminuer, pour quasiment disparaître. Les rechutes n'en étaient que plus dures à accepter. L'élève connu par exemple un violent regain de troubles après que le dispositif R'École 1 ait été levé – sa limitation dans le temps étant l'une de ses modalités. Le premier jour sans le médiateur, l'élève fut pris d'une crise comme il n'en avait plus connue depuis longtemps. Elle nécessita l'intervention de deux autres adultes. Les dix jours qui s'en suivirent furent très compliqués. La coordinatrice du dispositif nous avait mis en garde contre cette éventualité : l'enfant risquait de se sentir abandonné après s'être senti plus soutenu que jamais. Son grand frère, également pensionnaire de l'école, eu sur la même période un comportement tout aussi ingérable (voire plus encore). Peut alors également se poser la question du quotidien familial... Nous repassâmes de l'espoir au désespoir. La situation redevint normalement apaisée, sans raison apparente.

Plus récemment, il prit part à une bagarre, alors qu'il était parvenu à refreiner ce type de comportements depuis un moment. D'après les témoins, le camarade concerné l'avait « cherché » jusqu'au point de le faire exploser alors que l'élève s'était longtemps contrôlé. Plus que confronté à un sentiment d'échec personnel, je fus déçu et attristé pour lui: il passa de longues minutes à pleurer par culpabilité vis-à-vis de son geste et de sa perte de contrôle.

Son revirement de posture évoqué précédemment (voir page 19) fut particulièrement difficile à accepter. S'il était « naturel » de s'engager auprès de lui lorsqu'il était hors de contrôle, visiblement victime de ses troubles, ce fut moins évident lorsqu'il semblait en contrôle, provocateur. Les débordements paraissaient orchestrés et je les vivais comme autant d'attaques personnelles. Ils étaient accompagnés d'attitudes insolentes, irrespectueuses. Je le percevais comme une entreprise de démolition de la relation que nous avions créée et dans laquelle je m'étais pleinement engagé. « *Ce sont les inévitables montagnes russes émotionnelles et les inconduites comportementales quotidiennes qui sont les moins aisées à gérer* »⁷¹, prévenait Le Messurier. Un sentiment exacerbé lorsqu'il se montra, pour la première fois, violent à mon égard, le jour de la levée du dispositif (évoqué plus haut). Lorsque j'ai tenté de m'approcher pour l'aider à se canaliser, il lança coups de pied et coups de poing dans ma direction. Après l'avoir immobilisé, à l'écart des regards, il tenta de me mordre. En un geste, c'est toute la relation qui s'effondrait à mes yeux : la confiance qu'il semblait avoir en moi en premier lieu. Peut-être parce que, comme le suggèrent ses confrères, « *cette recherche affective les déstabilise, la prise de conscience d'une dépendance*

⁷¹ LE MESSURIER, Mark – page 203

relationnelle provoque des attitudes de fuite, de rupture, de destruction... Ces élèves passent de la séduction au rejet, des déclarations d'amour aux insultes...»⁷². Un sentiment nécessairement difficile à vivre, après tout l'espoir placé dans la situation. Il fallait alors s'efforcer de comprendre que « les jeunes ne sont pas "contre moi", enseignant, leurs actes ne me sont pas toujours adressés, je n'en suis que le dépositaire. Ils déposent et font vivre inconsciemment à l'établissement scolaire leurs difficultés, ce qu'ils vivent chez eux...»⁷³

2) Tenir le cap en acceptant les « détours »

La critique s'accorde sur ce point : ces oscillations étaient à prévoir. Notre directeur, dans l'idée de nous préserver, l'avait avancé régulièrement. La tâche était ardue pour l'élève et pas toujours conscientisée. Elle le fut pour tout l'encadrement, comme nous l'avons découvert.

a. La difficulté à maintenir l'engagement de tous

Nous l'évoquions, le revirement de posture de l'élève nous a honnêtement amené à nous questionner sur l'égoïste intérêt de notre engagement. Se sentant moqué, tourné en ridicule, il a été beaucoup plus difficile de s'investir auprès de lui. Nous avons perdu notre bonne foi et notre détermination. Avant cela, j'avais pu simplement éprouver le sentiment d'être dépassé par cette « double mission » : préparer la classe d'une part, des aménagements pour l'élève d'autre part. Le contrat de comportement est un exemple flagrant. L'idée m'avait rapidement été glissée par mon formateur universitaire (voir « Le soutien des formateurs »). Il demandait un temps d'appropriation et de modulation que je n'ai pas su lui accorder ; privilégiant la construction des apprentissages et de leurs supports. Il aura fallu attendre l'aide de la coordinatrice du dispositif R'École pour qu'il se concrétise (voir « Mobiliser les dispositifs spécifiques : le recours à R'École »). Par son aspect contraignant – il nécessitait deux temps quotidiens dédiés ; excepté le mercredi, ce contrat cristallise bien l'inconstance s'étant aussi exprimée chez l'adulte. Il m'est arrivé quelque fois de l'omettre, d'être pris par le temps ; alors qu'il réclamait une rigueur inflexible. Sauf que la constance de l'adulte est primordiale pour l'enfant, affirment certains critiques, réclamant « *une adéquation entre notre pensée, les mots prononcés et nos actes* »⁷⁴ – déclinaison de la bienveillance.

⁷² EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane - page 28.

⁷³ Idem - page 75.

⁷⁴ Idem – page 69.

Ponctuellement, les autres membres de l'équipe pédagogique ont pu également faire preuve de désengagement. Sous le dispositif R'École, en cas de crise sévère, c'est le médiateur qui devait se charger « d'évacuer » l'élève de la classe. Puisqu'il était principalement là pour faciliter la mise en place d'un protocole autonome, il devait dans ce cas être épaulé par un collègue libéré par un créneau des P.V.P., supposé assumer cette tâche à terme. À la présentation du dispositif, certains avaient déjà tiqué sur cette double mobilisation. Peu l'ont assurée. Après le départ du médiateur, le problème s'est encore posé. À l'occasion d'une intense crise, deux collègues (une « libérée », l'autre ayant laissé sa classe pour l'occasion), se sont proposées pour prendre le relai auprès de l'élève pour me permettre d'assurer ma classe. J'appris à la récréation suivante que la surveillance de l'élève n'avait pas été assurée : il avait fui dans les couloirs et elles n'avaient pas voulu « *passer leur temps à lui courir après* ». Un sentiment compréhensible. Le directeur lui-même ne put pas toujours se montrer disponible, par responsabilité vis-à-vis des tâches relatives à sa mission. L'engagement est à questionner sur la base de sa volonté mais aussi de sa compatibilité.

Celui de la famille entre en jeu. Nous avons évoqué le double discours qui nous était régulièrement tenu par la famille de l'enfant. Des écarts qui n'ont pas aidé à l'amélioration de la situation de l'enfant ; de nature à semer le doute plus que d'éclairer sur des faits. Dès lors que sa gravité fut évoquée avec la famille, la maman s'était engagée chaque vendredi à un entretien téléphonique avec le chef d'établissement. Il fut rompu dès la deuxième semaine. Ce dernier restait sans nouvelle, malgré ses invitations à être recontacté. Lorsque j'accompagnais l'enfant jusqu'à elle pour son rendez-vous médical hebdomadaire (voir « Introduction »), elle ne me questionnait jamais sur le déroulement antérieur de la journée : c'est moi qui, spontanément, l'en enquêrais.

Un engagement inconstant particulièrement prégnant sur la durée du dispositif dont a profité son fils, qui voulait mobiliser pleinement tous les acteurs éducatifs autour de lui. L'un des engagements explicites de la famille portait sur les contrats de comportement, qui devaient être visés toutes les semaines. À l'occasion d'une réunion d'équipe éducative – prévue par le dispositif, je me rendis compte que cela avait été omis trois semaines d'affilées, sur le temps de responsabilité de ma collègue. Réunions que la maman n'honora pas systématiquement, alors que cela constituait un autre des engagements principaux prévus par R'École. Elle avait subi une opération de la cheville sur cette période, passablement handicapante. Mais son domicile faisait directement face à l'école. À l'occasion, c'est la grand-mère de l'élève qui se substitua : l'engagement était partiellement honoré.

Était-il raisonnable de croire à un engagement permanent – dans sa continuité comme dans son intensité – de la part de tous les dépositaires de son cadre éducatif ? Considérant le temps, l'énergie et la longévité qu'il réclame, c'était impensable, en effet.

b. « Pédagogie du bricolage »

Il était naïf d'envisager une ligne directrice immuable qui aurait mené à au rétablissement chez l'enfant de comportements conformes. Sachant qu'elle reposait en partie sur l'élève lui-même et que la prise de conscience requise et l'effort à mener étaient immenses. Parce qu'elle reposait, pour l'autre partie, sur des adultes, *a priori* mieux armés que lui mais néanmoins perfectibles. Surtout, parce que la réponse à cette situation ne pouvait être univoque et monolithique. Nous avons longtemps pensé que l'absence de reconnaissance de trouble chez l'enfant nous poussait à naviguer à vue. Qu'un diagnostic aurait pu permettre l'élaboration de cette ligne directrice, avant même de considérer tout ce qu'elle impliquait pour être maintenue en place, à savoir un travail constant pour maintenir sa direction ; la faire évoluer au besoin.

Se munir d'outils et de protocoles est indispensable pour structurer la remédiation à mettre en place. Mais aujourd'hui, il me semble que le plus dur ne réside pas dans la recherche, la modulation ou l'élaboration de ceux-là. Comment leur donner du sens, si ce n'est en les faisant vivre et évoluer ? Voici selon moi les questions fondamentales à se poser. Il fallait nécessairement expérimenter, doser au cas par cas, trouver d'autres angles... Quand bien même l'élève cadrerait-il à un profil spécifique, la consultation de la littérature contredit sans détour l'existence d'une « recette miracle », applicable en l'état et assurée de réussite. « *Tout ce qui a pu être pensé et aménagé par l'enseignant sur la base des observations recueillies va être mis à l'épreuve de la réalité. Des réajustements et des adaptations seront inévitables ; ils seront rendus simples par la connaissance de l'enfant qui, avec le temps, va aller en s'affirmant* »⁷⁵, avançaient par exemple Krotenberg et Lambert. Le meilleur moyen de se prémunir serait alors de s'inspirer d'ouvrages spécialisés, riches d'outils, d'approches différenciées et de mises en garde ; sans pour autant les recevoir comme « argent comptant ». Le sentiment de s'être trouvés démunis venait aussi de là : le manque de maîtrise que nous avions de la recherche et des réflexions déjà menées sur le sujet. Nous aurions dès lors pu « bricoler » en amont, plutôt que dans l'urgence de la situation. « Bricoler », car fallait-il encore s'approprier ces outils, les faire cadrer à la situation. L'usage du terme « bricoler » n'est pas fortuit : d'après la première entrée du Trésor de la langue française, « *l'idée*

⁷⁵ KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 167.

dominante [derrière ce terme] *est celle de mouvement de va-et-vient* »⁷⁶. Cela traduit bien notre démarche pédagogique à l'égard de cet élève, faite d'avancées, de retours en arrière, de changements de direction. Mais n'a-t-il pas fait que mettre en exergue une réalité du métier ? Enseigner au temps de l'école inclusive n'est-ce pas, par définition, « bricoler » ? C'est le sentiment qui s'est en tout cas imposé à nous, après seulement quelques jours de pratique. Cette approche différenciée s'applique finalement à chaque élève, dans l'idée de coller au mieux à leur singularité et offrir à tous un contexte d'apprentissage optimal.

La particularité de cette situation tient du fait que ce bricolage pédagogique se compose tout également d'outils que d'hommes. Nos partenaires, tout au long de cette année, ont composé le « matériau » le plus essentiel à la solidité et à l'efficacité de cet accompagnement. Sans eux, le bricolage serait resté trop précaire pour prétendre à un réel apaisement de la situation. Là aussi, il aura fallu composer, bricoler avec les différentes aides qui se sont offertes à nous : savoir se tourner vers la bonne personne au bon moment.

c. Accepter l'inacceptable ?

Se résoudre à l'idée que « nous n'y arriverons pas tous seuls » a été difficile, tant cela a pu questionner le propre de notre mission. Mais de loin, le plus difficile a été d'admettre que, malgré les efforts consentis par chacun, les retombées pour l'élève resteraient peut-être nulles. Ou insuffisantes. Cela failli d'ailleurs être le cas. Au moment de la recrudescence de ses comportements ingérables (à la levée du dispositif R'École ; voir « Apprendre à accepter les situations d'échec ») fut évoqué l'idée d'un changement d'établissement pour l'élève entre la direction d'école et l'Inspection. Après les améliorations significatives – et malgré les rechutes, après avoir réussi à établir un lien de confiance mutuelle entre l'élève et nous deux professeurs, cette éventualité eut l'effet d'un coup de massue. Et le désarroi laissa rapidement place à un sentiment de colère : nous savions que cette éventualité avait été rendue possible par une réclamation insistante et répétée de la part d'un groupe de parents d'élèves de la classe. Régulièrement, depuis la rentrée, le directeur avait eu à recevoir leurs inquiétudes légitimes. Elles avaient rapidement viré aux plaintes et aux pressions, comme annoncé par certains auteurs⁷⁷. Là où nous estimions qu'un peu de sollicitude et de compréhension aurait bien plus participé à une amélioration de la situation. Cela ne fit qu'accroître le sentiment d'abandonner cet élève à son sort.

⁷⁶ <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1637759940>

⁷⁷ « L'équipe pédagogique a dû parfois faire face à une véritable mobilisation des parents d'élèves qui réclamaient l'éviction de l'enfant concerné » dans KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric – page 153.

Au-delà du sentiment d'échec personnel ou collectif, il était surtout question d'une acceptation tacite. Accepter qu'il n'y ait « rien à faire pour lui ». Certes, comme le rappellent Egron et Sarazin, « *être professionnel, c'est être là pour les élèves en n'étant ni copain ni bourreau. ... Ce professionnalisme nous conduit à être maître de soi, de ses émotions, de nos propos, de nos attitudes en toutes circonstances.* »⁷⁸ Mais est-il possible d'opérer une dissociation aussi complète entre le professionnel et l'homme ? Car ce n'était pas tant le professionnel qui était mis en jeu lors des crises les plus violentes de l'élève mais bien l'homme. Comme accepter une souffrance aussi apparente chez un enfant ? J'ai su m'accommoder des échecs mettant en question ma posture et mes réflexes professionnels, acceptant l'idée de débiter dans le métier et que, quoi qu'il en soit, le professeur parfait n'existe pas. Accepter la souffrance et, à travers elle, l'isolement : je n'ai pu m'y résoudre.

« *En tant qu'enseignants, nous avons la capacité d'influencer des transformations chez nos élèves* »⁷⁹ : j'y ai cru longtemps. Jusqu'au moment où il a fallu raisonnablement considérer l'éventualité que ce ne serait peut-être pas le cas avec cet élève. Il fallait accepter que ces quelques semaines de « mieux » n'aient pu qu'être une parenthèse où il se sera senti soutenu, écouté et considéré. Espérer qu'il ait entrevu une possibilité que les choses aillent mieux.

IV. Conclusion

Après ces quelques mois, il ne paraît pas déraisonnable que de continuer de penser qu'un diagnostic clair concernant l'élève aurait pu aiguiller notre approche : la recherche d'outils et d'éventuels interlocuteurs spécialisés aurait été ciblée. Cela aurait pu nous mettre sur la piste plutôt que de nous contraindre à naviguer à vue. Cela ne nous aurait pas offert de recette miracle pour autant. Nous aurions certes eu une base de travail : restait encore à « bricoler » par après. Les dispositifs n'en auraient pas été moins précaires et temporaires ; les remises en question moins récurrentes et inévitables. Nous avons dû construire notre propre base de travail. Il semble qu'elle ait principalement reposé sur la relation que nous nous sommes évertués à créer, consolider et enrichir avec l'enfant. Le travail en la matière a été constant. D'où le bricolage : il n'a jamais été question d'une « date de fin des travaux ». Finalement, le « frein réhibitoire à l'établissement d'un cadre scolaire stable et profitable » ne reposait pas tant sur l'enfant et ses troubles –reconnus ou non – mais sur la capacité d'investissement des adultes missionnés pour l'aider. L'investissement a été coûteux et n'aurait pu être assumé que

⁷⁸ EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane - page 71.

⁷⁹ LE MESSURIER, Mark – page XXV.

par nous seuls, nous l'avons vu. Mais sa constance a certainement fait la différence. Les dispositifs pouvaient être renouvelés sans conséquence car ils n'étaient que l'outil de notre engagement, sa concrétisation auprès de l'enfant. En éprouvant les dispositifs, c'est certainement notre relation qu'il éprouvait. Les abandonner aurait signifié l'abandonner lui. Les renouveler, les faire évoluer, signifiait au contraire : « *ça ne fonctionne pas ? Tant pis : je vais essayer autre chose, car il n'est pas question que je laisse tomber.* »

« *Ce que chacun de nous a de meilleur à offrir, c'est une volonté d'établir des liens interpersonnels avec les élèves* » disait Le Messurier dans son ouvrage dédié aux élèves aux comportements difficiles⁸⁰. Est-ce seulement cela, ou bien le bénéfice d'un cadrage ferme et permanent ? Quoi qu'il en soit, les résultats parlent d'eux-mêmes : depuis mi-janvier, l'élève n'a plus jamais été en proie aux crises, n'a plus été contraint de quitter la classe pour comportement déplacé. Son usage de la violence s'est limité à un unique épisode (largement provoqué par un camarade). Sa gestion de la frustration et des situations d'échec est devenue exemplaire. Ses occasionnelles prises de parole intempestives et sa posture quelque fois inappropriée – souvent debout, expression d'une énergie à s'investir, persistent quelque peu mais ne perturbent plus la classe. Et s'il requiert encore souvent l'aide de l'adulte pour se lancer dans la tâche, il sait désormais patienter jusqu'à la recevoir. Ce qui peut laisser penser à une volonté de sa part de maintenir malgré tout un lien privilégié, moins sensible il est vrai depuis une prise en main de plus en plus autonome de lui-même.

À son retour à l'école après les vacances de février, nombre de collègues sont venus me trouver pour me faire savoir comme il le trouvait physiquement changé – tout comme nous : visiblement heureux, et plus crispé et renfermé comme il l'était par le passé. Son écriture était devenue plus fluide et moins heurtée (voir Annexe 5). Nous avons appris que la situation familiale s'était apaisée ; alors qu'elle représentait jusque-là un élément hautement anxigène pour lui, comme nous avons pu l'avancer à de multiples reprises lors des différentes réunions d'équipe éducative. Les recommandations ont été entendues et le dialogue entre l'école et la famille semblait avoir porté ses fruits. Preuve une nouvelle fois que la seule limite rédhibitoire à l'amélioration de la condition de cet enfant était la capacité des adultes autour de lui à s'emparer de la situation et à s'investir pleinement dans sa résolution.

⁸⁰ Idem – page 2.

RÉFÉRENCES

Bibliographie

- TREMBLAY, Philippe, *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, éd. De Boeck, 2012, Bruxelles, coll. Pédagogie
- KROTENBERG, Alain & LAMBERT, Eric, *Scolarité et troubles du comportement. Des solutions pour enseigner !*, éd. Champ Social, 2012, Nîmes, coll. Enfance et adolescence par gros temps
- EGRON, Bruno & SARAZIN, Stéphane, *Troubles du comportement en milieu scolaire*, éd. Retz, 2018, France, coll. Comprendre et aider.
- DUQUETTE, Cheryll & LEGAULT, Lyne, *Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers. Guide complet pour les accompagner vers la réussite*, éd. Chenelière Éducation, 2014, Montréal, coll. Didactique – Gestion de classe
- JOVENET, Anne-Marie, *Enfant en souffrance...élève difficile ? Dialogue entre psychanalyse et pédagogie Freinet*, éd. Presses Universitaires du Septentrion, 2014, Villeneuve d'Ascq, coll. Éducation et didactiques
- LE MESSURIER, Mark, *Enseigner à des élèves ayant des comportements difficiles. Des pistes d'action concrètes pour une école inclusive*, éd. Chenelière Éducation, 2013, Montréal, coll. Didactique – Citoyenneté et comportement

Webographie

Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République :
<https://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Site de l'Académie de Paris : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_408516/r-ecole
https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2016-08/fiche_presentation_recole_vd.pdf

Site du Trésor de la Langue Française informatisé :
<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=1637759940;>

ANNEXES

● Annexe 1

~~CON~~ ~~113~~

Des présents des verbes du 2^e être
groupe

Des verbes du 2^e être groupe - finis
ont par -IR à l'infinitif
- conjuguent en - issent avec "meu"

Des présents, ils ont toujours ces terminaisons

REUSSIR

je réussis
tu réussis
il/elle réussit

nous réussissons
vous réussissez
ils/elles réussissent

~~AV~~ AV AV AV

des singuliers ne prennent de la même façon
mais ne réussissent pas mieux!

Fiche d'auto-évaluation

Grâce à cet outil, je sais ce que je sais très bien faire et ce que j'ai du mal à faire.

Chaque semaine, je choisis 3 points à améliorer et je fais des efforts pour y arriver, avec l'aide de ma maîtresse ou de mon maître, de mes camarades et de tous les adultes de l'école.

Je sais me comporter avec les autres	Rarement	De temps en temps	Le plus souvent	Tout le temps
Je sais être poli et respectueux				
Je sais éviter les mots durs, les gros mots				
Je sais utiliser les mots doux				
Je fais ma part, je participe, je coopère				
Je demande la permission				
Je sais éviter les gestes violents				
Je me connais	Rarement	De temps en temps	Le plus souvent	Tout le temps
Je sais mettre des mots sur mes émotions				
J'arrive à gérer mes émotions				
Je connais mes qualités et mes compétences				
Je connais mes points faibles et mes difficultés				
Je sais rester maître de moi-même	Rarement	De temps en temps	Le plus souvent	Tout le temps
Je suis capable de patienter				
Je suis capable de bien réagir aux taquineries				
Je réfléchis aux conséquences de mes actes				
Je suis capable de me remettre en question				
J'accepte le refus, la frustration				
J'accepte une sanction				
J'accepte l'échec et je sais qu'il me permet d'apprendre : qu'il peut être positif				
Je fais preuve de maîtrise de soi				

Je sais communiquer avec les autres	Rarement	De temps en temps	Le plus souvent	Tout le temps
Je respecte les ornières des autres				
Je sais exprimer une demande claire				
Je sais présenter des excuses				
Je sais exprimer ce qui va, ce qui ne va pas				
Quand je suis énervé (en colère, vexé...) je le dis				
Je sais vivre avec mes camarades	Rarement	De temps en temps	Le plus souvent	Tout le temps
Je sais réagir face aux émotions des autres				
Je suis capable de partager				
Je sais trouver la cause d'un problème				
Quand je ne suis pas d'accord, je sais défendre mon avis tout en acceptant celui de l'autre				
Je sais demander de l'aide				
Je sais suivre des consignes				
Je sais donner des directives				
Je sais « être élève »	Rarement	De temps en temps	Le plus souvent	Tout le temps
Je demande la parole (en levant la main)				
Je demande la permission de circuler				
Je m'assois correctement sur ma chaise				
Je descends et monte les escaliers correctement				
Je réalise le travail demandé				
Je prends soin du matériel				
Je sais ne pas déranger mes camarades lorsqu'ils travaillent				
Je sais circuler correctement dans la classe (ne pas monter sur les tables ou sur les chaises)				

• Annexe 3



DEMANDE DE MEDIATION SCOLAIRE R'ECOLE

Date de la demande : 15 / 10 / 2018

Renseignements ECOLE

Circonscription : Nom de l'IEN :

Ecole : ☐ Élémentaire

Adresse :

Tel :

	Nom	Tel	Mail
Directeur			
Enseignants			

Renseignements ELEVE

Nom :		Prénom :	
Classe :		Date de naissance :	

Parcours scolaire :

Parcours linéaire jusqu'à présent

Compétences scolaires (réussites, difficultés) :

Il a de très bonnes compétences dans tous les domaines mis à part la graphie qui est difficile du fait de la crispation de sa main. Il a un très bon niveau de compréhension, de réflexion, de vocabulaire. Cependant, il manque énormément de confiance en lui.

Points d'appui :

Il aime être valorisé et lorsqu'il est disponible souhaite réussir.

Situation familiale :

Il vit avec son frère aîné scolarisé en CM2 et sa maman, Madame. Ils sont hébergés chez les parents de cette dernière.

Relation école/famille :

La maman, d'elle-même ne prend pas contact avec l'école. Elle ne vient pas facilement, de peur sans doute des remarques que pourraient lui faire les enseignants ou les parents. En revanche quand on la prie de venir elle se déplace. Elle comprend les problèmes de l'école et ne s'oppose pas aux demandes formulées par les enseignants, la psychologue scolaire ou l'assistante sociale.

• Remontée d'incident au rectorat :

☐ Non

La famille est-elle informée de la demande de médiation ? : ☐ Oui Cela a été proposé lors de la REE du 15 octobre. Madame [REDACTED] a donné son accord.

Motifs de la demande

Description des actes violents (fréquence, éléments déclencheurs, durée des crises, conséquences) :

[REDACTED] perturbe grandement le déroulement de la classe. Il parle tout haut, en même temps que les enseignants ou les élèves, se déplace, passe sous les tables, efface ce que l'enseignant écrit au tableau, sort de la classe, peut aller ennuyer un camarade voire le frapper. Parfois, il entre dans de grandes colères et met beaucoup de temps à s'apaiser. Dans ces cas-là, le directeur le prend dans son bureau ou reste avec lui dans la cour. Pendant un temps, ces moments d'excitation avaient lieu plutôt l'après-midi. En cette fin de période, il arrive que dès 8h30 il soit ingérable. Dans les moments de crise, il est arrivé qu'il dise que sa vie est nulle, qu'il veut se suicider. Il n'y a pas toujours d'événement clairement identifié permettant de comprendre la raison de sa colère.

Comportement de l'élève lors des séances avec les PVP (Arts Visuels, Musique, EPS) :

En arts plastiques et musique, en général il se comporte comme les autres enfants. En revanche, en EPS, [REDACTED] peut empêcher la séance de se dérouler correctement. Lors d'un jeu il refuse de perdre et interdit au jeu de se poursuivre.

Comportement de l'élève sur le temps périscolaire (cantine, TAP, étude) :

En règle générale, les animateurs reconnaissent n'avoir aucun souci avec [REDACTED].

Aides engagées

Dans la classe (adaptations, PPRE, PAP, APC ...) :

Toutes les initiatives des deux enseignants de la classe ont une portée limitée. Ou [REDACTED] ne s'en saisit pas ou il se lasse très vite. Les jeunes collègues sont tous les deux PES.

Au sein de l'équipe :

Les collègues essaient de donner des conseils aux collègues. Le directeur, en poste depuis la rentrée, intervient afin de sortir [REDACTED] quand il empêche par trop la classe de se dérouler.

Date des dernières réunions de synthèse et/ou d'équipe éducative ? Joindre les comptes-rendus.

Une réunion d'équipe éducative a eu lieu lundi matin 15 octobre.

La psychologue scolaire alertée de la situation pensait qu'il convenait d'attendre après les vacances de la Toussaint pour organiser cette réunion, l'assistante sociale devant rencontrer la maman afin de la convaincre de rédiger un courrier pour demander une aide éducative. Madame traitant les pieds et le comportement de se dégradant, une REE a été décidée. La psychologue scolaire était venue observer l'enfant en classe mais n'avait pas assisté à de scènes particulières. Elle avait trouvé que le jeune collègue qui était dans la classe gérât bien

Intervention du RASED (modalités et dates) :

Psychologue : Observation dans la classe fin septembre. Participation à la REE et rencontre avec la maman le 17 octobre.

Ens. E : N'en relève pas

Ens. G : Poste non pourvu

	Nom	Tel	Mail
Psychologue de l'E.N.			
Enseignant spécialisé E			
Enseignant spécialisé G			

Intervention du médecin scolaire (EDA, PAI, ...) ; dates:

	Nom	Tel	Mail
Coordonnées			

Intervention de l'AS scolaire :

En juin dernier, Madame a rencontré la maman. Elle doit la revoir prochainement.

	Nom	Tel	Mail
Coordonnées			

Le Professeur Ressource a-t-il été sollicité ? ☐ Oui

Est-il intervenu ? ☐ Non

Du fait que R'école est sollicité, il préfère attendre.

Aides extérieures

Intervention d'un centre de soin (CMP, CAPP, suivi en libéral) :

L'enfant est suivi au CMPP Etienne Marcel en groupe une fois par semaine.

Il a eu de l'orthophonie mais le suivi s'est arrêté et a fait un bilan de psychomotricité. Lors de la REE, nous avons conseillé à Mme [REDACTED] de poser la question d'un suivi dans ce domaine au CMPP.

Autres (SAJE, Association..) :

Une demande de reconnaissance MDPH est elle envisagée ? en cours ?

Cela n'a pas été évoqué.

Interventions au niveau de la circonscription

Pôle ressource :

	Nom	Tel	Mail
Coordonnées			

Conseiller pédagogique :

	Nom	Tel	Mail
Coordonnées			

Tous les partenaires sont ils au courant de la demande R'école ? ☐ Oui

PARTIE RESERVE A L'IEN

Avis :

Signature

Merci de retourner cette demande complétée et signée par mail à recole@ac-paris.fr

● Annexe 4

Classe : _____

Les objectifs que je dois atteindre.

Vert : atteint

Orange : peut mieux faire

Rouge : à retravailler

Je dois avoir 25 points verts pour avoir droit à un livre.

Semaine du 14 janvier au 18 janvier 2019

Lundi 21

OBJECTIFS FIXES	LUNDI 17		MARDI 18		MERCREDI 19		JEUDI 20		VENDREDI 21	
	Adultes		Adultes		Adultes		Adultes		Adultes	
Je m'intéresse toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	No évalué		Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi
Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi			Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi
J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère.	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi			Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi
Lorsque je demande l'aide de l'enseignant (e), je patiente s'il (elle) n'est pas disponible.	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi			Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi
Je fais tous les travaux écrits sauf celui pour lequel j'ai un joker.	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi			Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi	Matin Après-midi

Observations de l'enseignant :

Observations de

Vu et pris connaissance, l'

a passé se vaine dans une autre classe (propos injurieux et punition concernant son comportement de la veille) et a refusé de remplir son contrat.

Classe :

Les objectifs que je dois atteindre.

Vert : atteint

Orange : en progrès

Rouge : à retravailler

Je dois avoir 25 points verts pour avoir droit à une carte d'Harry Potter.

Semaine du 18/02 au 22/02

MES OBJECTIFS	LUNDI		MARDI		MERCREDI		JEUDI		VENDREDI	
	Adultes		Adultes		Adultes		Adultes		Adultes	
1. Je m'interdis toute forme de violence, qu'elle soit orale ou physique.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
2. Je ne me déplace dans la classe que si j'en ai l'autorisation	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
3. Lorsque je veux prendre la parole ou que je demande de l'aide, je lève la main et j'attends que mon professeur soit disponible	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
4. Je fais tout mon travail écrit.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
5. J'utilise le moyen qui m'est proposé afin de ne pas me mettre en colère.	Matin	Matin	Matin	Matin			Matin	Matin	Matin	Matin
	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi			Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi

Observations de l'enseignant :

D'énormes progrès, une volonté de réussir. Bravo tu peux être fier de toi. Attention aux trucs de paroles et te sera parfait!

Observations de Benjamin :

Vu et pris connaissance,

• Annexe 5

1) Qui est l'illustrateur ? L'illustrateur est Marc Villard.
Antonin Lauchard.

2) À quelle période de l'année se déroule l'histoire ?

La période de l'année est septembrine.

3) Donne le nom et l'âge des membres de la famille du protagoniste* qui apparaissent dans ce chapitre.

Le protagoniste s'appelle Richy et il a 8 ans.

Les membres de sa famille sont : Georges, Richy, Sophie, 16 ans.
18 ans

4) Bruno a disparu ! Qui est le premier suspect selon toi ? Pour quelle raison ?

C'est Richy parce qu'il a dit à son grand frère qui l'aurait
tout pour lui. Georges parce qu'il veut plus se
disputer avec Bruno. Son père et sa mère parce qu'ils
il l'écarteraient tout seul.

laissent enfants

Tes hypothèses sont très intéressantes !

5) On pourrait s'étonner que des parents laissent leurs enfants tous seuls pendant une semaine. Pour quelle raison les parents de Richy se sont-ils autorisés cela ?

pour tuer Bruno sans enfants
il te
est que le père et la mère sont des assassins. parce qu'en