l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

UNIVERSITÉ DE NANTES

Thèse de Doctorat

Nicole GALASSO-CHAUDET

Nicole GALASSO-CHAUDET

présentée en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes
sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans

École doctorale : *CEI (Cognition, Éducation, Interactions)*

Discipline : *Sciences de l'Éducation*

Soutenue le *11 juillet 2013*

ANNEXES

Prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers » et pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'« école inclusive »

JURY

Rapporteurs :	**Jacques RHÉAUME,** Professeur à l'Université du Québec à Montréal **Ginette FRANCEQUIN,** Maître de conférence - HDR au CNAM
Invité(s) :	**Jérôme GAILLARD,** Chef d'établissement à l'École Saint Martin - Le Mans
Directeur de Thèse :	**Bertrand BERGIER,** Professeur à l'Université Catholique de l'Ouest - Angers
Co-directeur de Thèse :	**Michel FABRE**, Professeur à l'Université de Nantes

LISTE DES ANNEXES

Annexe Page(s)

1 - Des tests d'intelligence au QI ……. I
2 - Témoignage : entrée à l'école en 1924 …….. II-III
3 - Création des écoles et classes de perfectionnement (1909) ... IV-V
4 - Témoignage : souvenir d'école années 1966 ……..… VI-VII
5 - Les SSESD 1971 (avant SESSAD) ……..…… VIII
6 - Nomenclature Française des handicaps 1989 ……..…..… IX-X
7 - Charte du Luxembourg …….. XI-XII
8 - Classifications internationales du handicap ……..... XIII-XVI
9 - Difficulté ponctuelle, durable ou grave ……..…. XVII
10 - Les 10 compétences du métier d'enseignant - compétence 6 .. XVIII
11 - Présentation des mondes ……..…… XIX-XXIV
12 - Référentiel établissement formateur …… XXV
13 - Récapitulatif des logiques ……XXVI-XXIX
14 - Les logiques *pédagogiques* ……...…XXX
15 - Récapitulatif des logiques : ajouts 1 et 2 ……. XXXI-XXXIV
16 - Entretien d'Aline …… XXXV-XLVIII
17 - Entretien de Béatrice ……....… XLIX-LXII
18 - Entretien de Solène …….. LXIII-LXXII
19 - Entretien de Téa ……... LXXIII-XCVI
20 - Entretien Aline : élèves différents (prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées) ……... XCVII-XCVIII
21 - Entretien Béatrice : élèves différents (prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées) ……... XCIX-C
22 - Entretien Solène : élèves différents (prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées) ……... CI-CII
23 - Entretien Téa : élèves différents (prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)…… CIII-CIV
24 - Entretien d'Aline : tableau récapitulatif les logiques ……..CVI-CVII
25 - Entretien de Béatrice : tableau récapitulatif les logiques ……... CVIII-CX

26 - Entretien de Solène : tableau récapitulatif les logiques ……..... CXI

27 - Entretien de Téa : tableau récapitulatif les logiques ……....….... CXII-CXIII

28 - Récapitulatif des élèves différents
(prénoms fictifs et couleurs attribuées) …… CXIV-CXVII

29 - Les logiques en jeu à travers les récits de pratiques (format A3) .. CXVIII

30 - L'état de l'École - DEPP ……....… CXIX-CXX

31 - Frise historique : prise en compte des élèves à « BEP » ……...….. CXXI-CXII

1905 Première échelle de développement intellectuel Binet et Simon (âge mental//âge réel) **1911** 1er test d'intelligence Binet-Simon (*cf.* Duval, 1998, p.49) **1912** Stern, W. invente le terme QI (Quotient Intellectuel)	**QI**	**1955** Nouvelle classification Plan d'équipement social 20 mai 1955 (*cf.* Roca, 1992, p. 173)	**QI**	**1966** Zazzo, R. introduit le NEMI (nouvelle échelle métrique de l'intelligence) **1989** Adoption de la nomenclature de l'OMS Arrêté du 9 janvier 1989 Éducation Nationale, Jeunesse et Sports : Évaluation et Prospective
1909 Classes et écoles de perfectionnement accueillent les enfants arriérés et instables	**70<QI<85**	Débilité mentale légère *enfants accueillis dans les classes de perfectionnement*	**70<QI**	Remarque : une nouvelle population d'élèves (catégorisée avant dans la débilité mentale légère) « arrive » dans les classes ordinaires dans les années 90.
	50<QI<70	Débilité mentale moyenne *enfants accueillis dans les IME*	**50<QI<70**	Retard mental léger « *On estime généralement qu'un QI entre 50 et 70 correspond approximativement à cet état* »
	30<QI<50	Débilité mentale profonde	**35<QI<49**	Retard mental moyen « *on estime généralement qu'un QI entre 35 et 49 correspond approximativement à cet état* »
	QI<30	Arriération mentale profonde	**QI< pas de chiffre dans l'arrêté**	Retard mental sévère caractérise les *« personnes qui peuvent profiter d'un apprentissage systématique des gestes simples » (arrêté du 9 janvier 1989)* Retard mental profond

ANNEXE 2
Témoignage : entrée à l'école en 1924

C'est au fur et à mesure des problèmes rencontrés par des vagues successives d'inadaptation que l'institution scolaire développe sa compréhension du décalage entre ses idéaux et les élèves différents. Le témoignage de notre propre mère, orpheline de père, entrant à l'école en 1924, en « *petit CP »*, à Pâques, juste avant ses six ans (en septembre suivant, elle rentrait en CP), nous renseigne simplement. « *À cette époque, la vie dans les campagnes se caractérisait par un éclairage à la bougie, un puits faisait office d'eau courante, quand on avait la chance d'en avoir un à proximité. Le chauffage se réduisait à une cheminée dans la pièce commune, les enfants se rendaient à pied à l'école à travers une campagne sombre et déserte quand arrivait l'hiver. Les écoliers apportaient leur gamelle à l'école et mangeaient le plus souvent froid le midi. Ils chaussaient des sabots rembourrés de papier journal et réservaient leurs chaussures pour le dimanche. Le travail des champs ne permettait guère que l'on y éveille les enfants ou que l'on s'occupe d'eux. Les maladies telle l'anémie était courante* (*…) J'ai appris à lire au tableau avec des craies de différentes couleurs. Les voyelles, d'une couleur et les consonnes, d'une autre. On lisait b-a [ba]. On associait voyelles et consonnes. J'avais peur de ma première maîtresse. Comme j'en avais peur, je ne savais rien, je me faisais punir. Après quand j'ai eu 10 ans, de la dernière place, je suis montée à la première. Avec la première maîtresse, plus j'avais peur, moins j'y arrivais. Elle m'enfermait dans le placard. Maman était allée la voir. Elle lui témoignait que j'y arrivais à la maison.*
La deuxième maîtresse, Mme D. était gentille. Elle s'occupait d'une petite fille de campagne, plus âgée que moi, qui ne savait pas lire. Elle la prenait aux récréations, tout en surveillant, et puis le midi. Car le soir, il fallait qu'elle [la petite fille] aide à la maison. A la fin de l'année, elle savait lire. Comme elle était en retard, la première maîtresse, elle, ne s'était pas occupée d'elle ».

Cette présentation succincte permet de comprendre qu'une accumulation d'obstacles domestiques et sociaux se présente aux parents et aux enfants. En effet, tous les enfants quels qu'ils soient doivent aller l'école et celle-ci se trouve

alors confrontée à des enfants qui sont dans de mauvaises conditions de vie domestique (peu ou manque d'hygiène et insalubrité), avec de grandes disparités sociales (misère, grandes fratries, aides familiales). Ces enfants sont largement défavorisées par cet environnement rudimentaire. En conséquence l'école obligatoire apporte la contrainte de devoir s'y rendre et oblige en plus de se conformer à ses règles, mais s'impose à elle, en retour, la nécessité d'accueillir les réalités sociale et familiale de tous les élèves.

Au regard de l'histoire, il s'agit d'un fait nouveau.

Loi du 15 avril 1909

Écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés (document historique)

Cette loi n'est plus en vigueur dans son ensemble et seuls quelques articles demeurent effectifs. La reprise intégrale de ce texte a un sens historique en ce qu'il est fondateur d'une partie de notre système actuel : classes de perfectionnement et écoles de perfectionnement devenues Clis, prolongées par les Erea et Segpa, création d'un diplôme spécial pour l'enseignement des arriérés qui restera dans cette dénomination jusqu'en 1964, indemnités spécifiques aux enseignants, commissions d'admission… D'autres aspects du texte peuvent faire sourire, ils ne font que nous ramener à un autre temps.

On pourra lire avec intérêt l'ouvrage de Monique Vial : « Les origines de l'enseignement spécial en France » Collection Rapports de recherche - INRP. 1986.

Article premier - Sur la demande des communes et des départements, peuvent être créées pour les enfants arriérés des deux sexes :

1° Des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques ;

2° Des écoles autonomes de perfectionnement qui pourront comprendre un demi-pensionnat et un internat.

Les classes annexées et les écoles autonomes sont mises au nombre des établissements d'enseignement primaire publics.

Art. 2 - Les classes annexées recevront les enfants de six à treize ans. Les écoles autonomes pourront, en outre, continuer la scolarité jusqu'à seize ans, donnant à la fois l'instruction primaire et l'enseignement professionnel.

Les élèves des classes annexées qui, vers treize ans, seront reconnus incapables d'apprendre une profession au dehors pourront être reçus dans les écoles autonomes.

Les enfants trop gravement atteints pour que leur éducation puisse se faire dans la famille suivront de préférence le régime de l'internat.

Art. 3 - Dans aucune classe de perfectionnement ne seront admis des enfants de sexes différents.

Les écoles autonomes pourront grouper, sous une même direction, deux sections différentes, l'une de garçons, l'autre de filles.

Art. 4 - La subvention accordée par l'État pour les dépenses de première installation, d'appropriation et d'agrandissement sera fixée dans les proportions déterminées par l'article 7 de la loi du 20 juin 1885. Les travaux devront être exécutés conformément aux plans approuvés par le ministre de l'Instruction publique et régulièrement reçus.

Art. 5 - Les dépenses ordinaires des écoles de perfectionnement et des classes annexées sont supportées par les communes et les départements fondateurs sous déduction des subventions accordées par d'autres départements et communes.

Les dépenses de l'enseignement sont à la charge de l'État dans les conditions prévues pour les écoles primaires élémentaires et supérieures.

Art. 6 - Une école de perfectionnement peut être fondée par une commune sur le territoire d'une autre commune, après accord des communes intéressées.

Dans le cas où l'école autonome de perfectionnement n'est pas située dans le même département ou dans la même commune que l'administration départementale ou communale qui l'a fondée, les autorités compétentes pour exercer les attributions leur appartenant en exécution des lois scolaires sont, sous réserve de l'article 11 ci-après, les autorités du département ou de la commune où siège ladite administration.

Art. 7 - (modifié par le décret n° 74-388 du 8 mai 1974).

Les directeurs et directrices, maîtres et maîtresses, appelés à exercer dans les écoles de perfectionnement et dans les classes annexées, jouissent des mêmes droits et avantages que les fonctionnaires des écoles élémentaires publiques.

Les fonctions de surveillants et surveillantes dans les internats peuvent leur être confiées.

Les instituteurs et institutrices chargés de classes sont proposés par l'inspecteur d'académie et nommés par le préfet ; ils doivent être choisis de préférence parmi les candidats pourvus du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés.

Les surveillants et surveillantes des internats départementaux sont proposés par le chef de l'établissement et nommés par le préfet.

Art. 8 - En sus des émoluments légaux, le personnel des écoles de perfectionnement et des classes annexées recevra des indemnités ou des avantages en nature, à raison du service supplémentaire qui lui sera imparti.

Ceux qui justifieront du diplôme spécial créé pour l'enseignement des arriérés recevront un supplément de traitement soumis à retenues pour la retraite, pendant

qu'ils exerceront dans les écoles de perfectionnement ou les classes annexées.

Art. 9 - La décision ministérielle portant création de la classe annexe ou de l'école autonome déterminera pour chacune d'elles les conditions spéciales de son organisation et de son fonctionnement, notamment :

1° Le nombre maximum d'élèves à admettre dans chaque division ;

2° Le nombre hebdomadaire de jours d'enseignement, la durée des classes et des exercices quotidiens ;

3° Les conditions dans lesquelles les institutrices pourront être attachées aux diverses classes et sections de l'établissement.

Art. 10 - Les internats et demi-pensionnats des écoles de perfectionnement peuvent être administrés en régie directe au compte du département ou de la commune ; ils peuvent être administrés au compte du directeur ou de la directrice en vertu d'un traité par lequel la gestion est remise au chef de l'établissement, qui s'en charge à ses risques et périls.

Les traités ne sont exécutoires qu'après avoir été approuvés par le ministre de l'Instruction publique sur l'avis préalable des préfets ; il en est de même des modifications des traités.

Les tarifs maxima exigibles des familles et des fondations de bourses pour les frais de pension et demi-pension dans chaque établissement sont fixés par le ministre de l'Instruction publique sur la proposition du Conseil général ou du Conseil municipal, après avis du préfet.

Art. 11 - Les classes et écoles de perfectionnement seront soumises :

1°) À l'inspection exercée dans les conditions prévues par l'article 9 de la loi du 30 octobre 1886 [1] ;

2°) À une inspection médicale organisée par les communes fondatrices ou les départements fondateurs. Elle portera sur chacun des enfants qui seront examinés au moins chaque semestre.

Les observations seront consignées sur un livret scolaire et sanitaire individuel.

Art. 12 - Une commission, composée de l'inspecteur primaire, d'un directeur ou maître d'une école de perfectionnement et d'un médecin, déterminera quels sont les enfants qui ne peuvent être admis ou maintenus dans les écoles primaires publiques et pourra autoriser leur admission dans une classe annexée ou dans une école de perfectionnement, si l'enseignement ne doit pas leur être donné dans la famille.

Un représentant de la famille sera toujours invité à assister à l'examen de l'enfant.

Art. 13 - Un Comité de patronage sera constitué auprès de chaque école de perfectionnement. Les membres seront nommés par le ministre de l'Instruction publique après avis du préfet et, si l'établissement est communal, après avis du maire.

Des dames en feront nécessairement partie.

Un Conseil d'administration nommé par le Conseil municipal, si l'établissement est communal, ou par le Conseil général si l'établissement est départemental, sera institué auprès de chaque école de perfectionnement ; il comprendra toujours un représentant du ministère de l'Instruction publique, un représentant du préfet du département dans lequel est situé l'établissement et au moins un médecin.

Art. 14 - Des décrets et arrêtés, rendus après avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique, détermineront la nature du programme d'enseignement et les conditions d'obtention du certificat spécial.

Art. 15 - Il sera statué par les règlements d'administration publique sur les conditions dans lesquelles :

1°) Seront rétribués les maîtres auxiliaires, chefs de travaux et maîtres ouvriers, employés dans les écoles de perfectionnement et classes annexées ;

2°) Seront astreints à la possession d'un livret de la Caisse nationale de la vieillesse et à des versements réguliers les employés et agents inférieurs des écoles de perfectionnement et les internats.

(RLR, article 516-4).

■

1. Voir RLR, article 500-1.

ANNEXE 4
Témoignage : souvenir d'école - 1966

Exclusion et marginalisation d'élèves

Comme nous l'avons pointé, l'institution scolaire s'est trouvée confrontée à des élèves en situation de difficultés scolaires, voire d'échec. L'aide aux élèves en difficulté, qu'elle soit individuelle ou en petit collectif n'allait pas de soi puisqu'il était admis que l'élève devait s'adapter au système.

Dans le paysage de l'école française des années d'après-guerre, d'un côté les élèves en difficulté se trouvent pour la majorité relégués dans les classes de perfectionnement, garantissant une hypothétique homogénéité des niveaux de classe. D'un autre côté, et durant très longtemps, les maîtres des classes ordinaires dispensent un enseignement uniforme, basé sur une pédagogie dite traditionnelle. Le plus souvent, les échecs et retards des élèves se résument par l'explication de *la paresse de l'enfant* ou par *sa mauvaise volonté*, souvent adressée sous forme de reproches et appuyant sur la seule culpabilisation de l'élève (l'image du cancre, de l'élève indiscipliné, que l'on met au piquet ou au fond de la classe, etc.).

Témoignage de mes souvenirs scolaires[1], élève dans une classe à multiples niveaux : 8e, 7e et certificat d'études, dans une école de filles d'une ville du grand Ouest.

« *Dans les années 1966, durant ma scolarité dans les classes primaires, j'étais touchée par l'humiliation que vivaient certaines camarades qui "travaillaient mal". Notre « maîtresse d'école » de cours moyen maintenait des pratiques, usuelles à l'époque, pour sanctionner les élèves (école de filles) par : des pages déchirées, des remarques blessantes, pressantes, humiliantes. Les tours de cour de l'école avec le cahier attaché dans le dos, aux yeux de toutes. Du scotch sur la bouche, les jambes ligotées au bureau. Des élèves "au coin" ou qui passaient de longs moments bloqués sous le bureau de la maîtresse. L'enseignante refusant*

[1] Ce témoignage fut celui que je donnais lors d'un entretien qu'un étudiant m'avait demandé de réaliser pour sa recherche en Maîtrise (équivalent Master 1ère année, 1998).

d'adresser la parole au groupe-classe durant plusieurs jours pour faire "payer" le "mauvais travail". Ceci pour montrer que la question des élèves en difficultés, je l'ai vécue en tant que camarade d'école dès mon jeune âge [10 ans]. *Ainsi, j'étais témoin de ces moments pesants, où la réussite scolaire devenait la priorité et "donnait raison" à l'enseignant de déployer paroles blessantes et attitudes enfermantes, avec le faible espoir dans cette ambiance lourde et autoritaire de sentir un peu de compréhension ou d'humanité.*

Par ailleurs, fessées, claques, coups de règle, oreilles ou joues tirées restaient des pratiques usitées dans l'école de garçons où apprenaient mes frères. Un de leur maître, Monsieur D., avait la réputation de décoller les oreilles. À cette époque, je n'entendais pas parler d'élèves en difficultés, mais d'élèves paresseuses, "fainéantes", "pas douées" ou encore "pas fines" et pour les garçons de "cancres, paresseux". Ces élèves en difficultés étaient vécus comme des "rebelles à l'effort, manquant de volonté". Comme si l'écolier pouvait décréter simplement du jour au lendemain de comprendre, de réussir malgré les bonnes explications de la maîtresse ou du maître d'école. Les médailles d'excellence et d'honneur se trouvaient toujours attribuées aux rares mêmes élèves dont je faisais partie sous le regard, envieux, désolé ou résigné des autres. Une injustice faisait jour en moi autour de ce mérite de la réussite scolaire et concernant celles que l'on jugeait paresseuses alors qu'elles avaient du mal à comprendre. J'étais en somme soulagée de ne pas être à leur place ».

Échec scolaire, difficulté scolaire, handicap ou non, des élèves se trouvaient exclus, relégués. L'insistante attitude réprimante des adultes condamnait souvent l'élève à son sort d'élève « cancre ». Ceci dit, il faut se garder à travers de tels témoignages d'accabler le système scolaire en « oubliant ce que ce dernier offre comme "seconde chance" » (Bergier, 2005, p.26). Il s'agit de garder un regard critique, sans pour autant basculer dans une charge aveugle contre cette époque, ni de verser dans la nostalgie.

Notre traversée historique nous permet d'observer le mouvement certes lent, mais indubitable de la prise en compte des élèves en difficulté au sein des classes ordinaires.

Journal officiel de la République française - 5 janvier 1971
Services de soins et d'éducation spécialisés à domicile (SSESD)

MINISTERE DE LA SANTE PUBLIQUE ET DE LA SECURITE SOCIALE

Décret n° 70-1332 du 16 décembre 1970 modifiant l'annexe XXIV au décret du 9 mars 1956 modifié fixant les conditions techniques d'agrément des établissements privés de cure et de prévention pour les soins aux assurés sociaux et le complétant par les annexes XXIV *ter* et XXIV *quater* concernant les conditions techniques d'agrément des établissements recevant des enfants atteints d'infirmités motrices ou de déficiences sensorielles graves.

TITRE V

Services de soins et d'éducation spécialisés à domicile.

Article 73.

Pour être autorisés à traiter des ayants droit d'assurés sociaux les services de soins et d'éducation spécialisés doivent bénéficier d'un agrément particulier. Ils comprennent des médecins remplissant les conditions prévues à l'article 28, dont un chef de service responsable, des personnels paramédicaux et, en tant que de besoin, des psychologues, des enseignants, des éducateurs, des rééducateurs et des assistants sociaux.

La composition de l'équipe, déterminée par le directeur départemental de l'action sanitaire et sociale, est fonction du secteur desservi et de la ou des catégories d'enfants justiciables de ses interventions qui sont précisées dans la décision d'agrément.

Chacun des membres de l'équipe doit être titulaire du diplôme correspondant à sa fonction et ne peut, en aucun cas, intervenir sans l'accord du médecin chef de l'équipe.

Ces services doivent être rattachés à un des établissements visés à l'article 2-1, régulièrement agréés, à une consultation hospitalière ou à un dispensaire.

Ils peuvent intervenir, soit dans les familles, soit dans des consultations de médecine préventive ou des établissements d'accueil tels que pouponnières, crèches, écoles maternelles, jardins d'enfants, soit dans des centres de placements familiaux, etc.

ANNEXE 6
Nomenclature Française « des déficiences, incapacités et désavantages »

L'arrêté du 9 janvier 1989 va fixer une « nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages » 81 déficiences sont ainsi repérées et classées dans la nomenclature Française selon 9 rubriques :

1. Les déficiences intellectuelles. Elles comprennent les déficiences de *l'intelligence*, de *la mémoire* et de *la pensée*. Prenons par exemple la « définition 13 » : « Retard mental léger – Personnes pouvant acquérir des aptitudes pratiques et la lecture ainsi que des notions d'arithmétique grâce à une éducation spécialisée. On estime généralement qu'un QI entre 50 et 70 correspond approximativement à cet état ».
2. Autres atteintes du psychisme
3. Déficiences du langage et de la parole
4. Déficiences de l'appareil auditif
5. Déficiences de l'appareil oculaire
6. Déficiences viscérales, métaboliques, nutritionnelles
7. Déficiences motrices
8. Déficiences esthétiques
9. Déficiences liées à des causes générales (*taille anormale, obésité*)

63 « incapacités » sont classées en 7 rubriques :

1. Incapacités concernant le comportement
2. Incapacités concernant la communication (*oral, écrit, vision, écoute…*)
3. Incapacités concernant la locomotion
4. Incapacités concernant la manipulation
5. Incapacités concernant les soins corporels
6. Incapacités concernant l'utilisation du corps dans certaines tâches
7. Incapacités révélées par certaines situations

51 désavantages sont listés selon 7 catégories :

1. Indépendance physique
2. Mobilité
3. Occupations
4. Scolarité
5. Travail
6. Indépendance économique
7. Intégration sociale

L'ensemble des handicaps ainsi répertorié aboutit à un total de 195 rubriques ! Or, une ou plusieurs interactions peuvent s'établir ou se répercuter entre différents handicaps répertoriés, ce qui a pour effet de complexifier davantage les catégorisations. Un exemple est donné dans cet arrêté du 9 janvier 1989 : « La *déficience motrice* des membres inférieurs, responsable d'une *incapacité* concernant la locomotion, aura pour conséquence une altération de la mobilité, éventuellement de l'indépendance physique (nécessité d'une tierce personne) voire, selon la gravité, un *désavantage* touchant l'intégration sociale et l'indépendance économique »[2].

Cette présentation éclaire la complexité liée à la singularité de chaque situation que les enseignants sont susceptibles de rencontrer dans leur classe. Si, l'accueil des situations de handicap dans le milieu scolaire semble encore à l'époque peu manifeste, parallèlement, la formation initiale des instituteurs et des institutrices reste en retrait par rapport à ces questions.

[2] Arrêté du 9 janvier 1989, Nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages, § II. Présentation de la nomenclature.

ANNEXE 7
Charte du Luxembourg

Charte de Luxembourg

Novembre 1996

INTRODUCTION

Cette charte se veut un résumé à l'image des principaux résultats des visites d'étude, des sessions de travail et des séminaires organisés en matière d'intégration dans l'éducation, au cours des quatre dernières années, dans le cadre du programme d'action communautaire HELIOS (février 1993-décembre 1996).

Les idées et les pratiques essentielles ont été comparées et complétées avec des documents-clés concernant l'éducation au niveau européen et international.

L'expérience du programme Helios fournit des exemples de bonnes pratiques sur les valeurs et les philosophies du processus d'intégration. Ces bonnes pratiques ont identifié activement, entre autres, les modalités de bonne coopération entre l'enseignement ordinaire et spécial dans l'optique de la création d'une École pour Tous.

Le mot « École » doit être compris dans son sens le plus large, il vise tout enseignement depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte.

La charte comporte trois parties : les principes, les stratégies et les propositions.

Par **principes** nous entendons les principaux énoncés à prendre absolument en considération quand nous parlons d'intégration dans l'enseignement.

Les **stratégies** font référence aux aspects ou aux actions pratiques à considérer quand nous voulons appliquer les principes généraux.

Les **propositions** comportent des perspectives et des changements concrets dans le futur.

PRINCIPES

L'égalité des chances et le droit à la participation sociale de la personne handicapée, supposant une École pour Tous et pour Chacun, quel que soit le niveau d'enseignement et de formation, et ce tout au long de la vie.

L'École pour tous et chacun doit garantir un enseignement de qualité et offrir un accès identique pour tous et ceci tout au long de la vie.

L'École pour tous et chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse. Elle place la personne au centre de tout projet éducatif en reconnaissant les potentialités de chacun et ses besoins spécifiques.

Les parents, en tant que premiers éducateurs de leur enfant, sont des partenaires-clés dans l'éducation de leur enfant. Ils ont le droit de choisir le processus éducatif qui lui convient et ceci dans le respect de la personne.

L'intervention précoce renforce la ré-éducation, l'autonomie, l'intégration sociale et scolaire de l'enfant ayant des besoins spécifiques dès son plus jeune âge.

Pour ce faire, elle est centrée sur les besoins globaux de l'environnement familial.

Une évaluation précise et permanente de la personne et du processus éducatif doit être assurée.

Les possibilités et les facilités offertes par les nouvelles technologies et les recherches scientifiques doivent être utilisées à tous les niveaux d'enseignement et être accessible à tous.

Une approche coordonnée et commune doit être adoptée par tous les acteurs du processus d'intégration.

L'École pour tous et chacun suppose la coordination du processus d'intégration, la concertation de tous les acteurs impliqués. Ces derniers doivent bénéficier d'une formation permanente appropriée et détenir tous les outils et supports nécessaires à la réalisation de leur tâche.

Tout programme de formation doit concourir à une vie autonome et indépendante de la personne dans le domaine social et professionnel, et ceci tout au long de la vie.

Une éducation en milieu ordinaire est un principe de base pour l'École pour tous et chacun.

Les États membres doivent adopter une législation garantissant à tous les enfants en âge scolaire et à tous les adultes, le droit d'accéder à un système d'enseignement ordinaire.

La législation doit être accompagnée de toutes des ressources appropriées.

STRATÉGIES

La mise en application de l'École pour tous et chacun implique un système scolaire flexible, capable de répondre aux différents besoins éducatifs spécifiques dans leur complexité variable.

Un enseignant de qualité implique avoir recours à une approche éducative globale, positive, établie sur base des capacités des personnes, surtout dans le cas des personnes, surtout dans le cas des personnes ayant des besoins spécifiques. Il faut éviter d'établir des limites sur une base purement médicale.

Une approche éducative centrée sur la personne doit respecter ses besoins, ses intérêts, ses désirs et doit viser son autonomie.

Les parents doivent pouvoir choisir l'enseignement qu'ils souhaitent pour leurs enfants, et ceci afin de garantir leur participation au développement général de l'enfant. Pouvoir choisir en connaissance de cause implique avoir accès à toute information nécessaire.

Une évaluation précise et permanente s'impose concernant tous les niveaux : les progrès de la personne, le travail en classe et le processus pédagogique global.

Les nouvelles technologies peuvent supprimer les barrières en permettant un accès plus facile à l'individualisation de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi qu'une amélioration de la motivation. L'enseignement peut être élargi par l'apport de nouvelles stratégies d'apprentissage offertes par la télématique et l'enseignement à distance.

La coopération entre toutes les personnes qui pourvoient aux besoins de la personne ayant des besoins spécifiques, respectera le rôle de la personne, des parents/tuteurs, des enseignants et des autres professionnels.

Il est essentiel de définir une terminologie commune pour assurer la réussite de la coopération.

Le maintien d'un réseau professionnel ou d'équipe pluridisciplinaire, quand il existe, est primordial pour le maintien et le développement de la compétence spécialisée. L'utilisation des services existants de manière coordonnée est indispensable.

Les centres de ressources constituent un modèle de coordination et de coopération.

La réussite d'un enseignement intégré implique une formation initiale et continue de qualité pour tous les enseignants, conduisant à des qualifications reconnues.

La personne ayant des besoins spécifiques, en consultation avec les parents/tuteurs, doit être l'acteur déterminant lors de la prise de décisions concernant sa vie.

Les autorités compétentes doivent clairement définir, améliorer, financer et appliquer les lois visant l'intégration.

PROPOSITIONS

Bien qu'un long chemin a déjà été parcouru dans le domaine de l'intégration, mettant en évidence la prise en considération des principes énoncés ci-haut, et la mise en application des stratégies visant les « bonnes pratiques », il est important de souligner quelques propositions qui constituent encore des objectifs à atteindre :

Il est prioritaire de sensibiliser davantage l'opinion publique vis-à-vis des personnes ayant des besoins spécifiques. Le changement de mentalités constitue une priorité.

Il faut désigner un professionnel pour la coordination des aides possibles à fournir aux élèves ayant des besoins spécifiques, surtout en période de transition d'une structure scolaire à une autre.

Les établissements d'enseignement doivent encourager la mobilité des élèves à besoins spécifiques dans des programmes nationaux et européens. À cet effet, il faut garantir une information précise dans les différentes institutions.

Une coopération internationale des professionnels dans le domaine de l'intégration est une condition importante qui peut aider les établissements d'éducation en marche vers l'intégration.

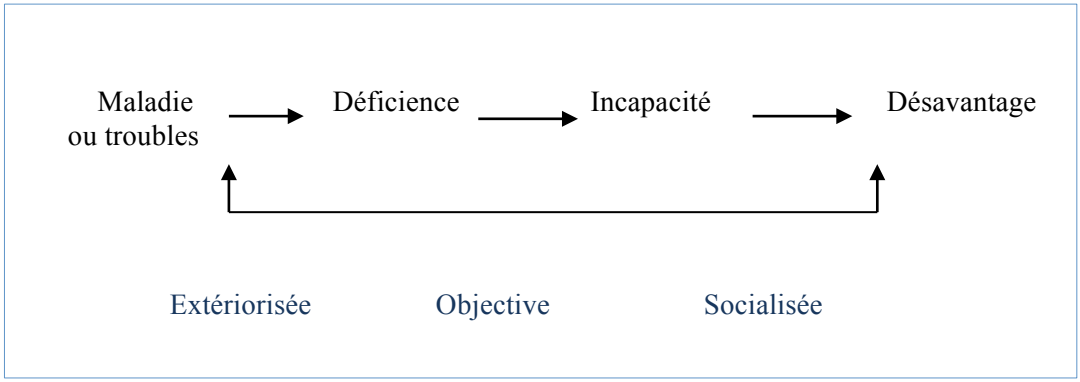
ANNEXE 8
Les classifications internationales du handicap : CIH-CIF et P.P.H.

L'OMS a procédé à une révision du C.I.H. pour adopter la nouvelle C.I.F. (classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé) en mai 2001.

Comparaisons C.I.H. et C.I.F.

C.I.H.	**C.I.F.**
Classification Internationale des Handicaps *ou C.I.D.I.H. Classification Internationale des Déficits, Incapacités et Handicaps* (adoptée par l'OMS en 1980 et par la France en 1989)	**Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé** (adoptée en mai 2001 par l'OMS)
Déficiences	**Déficiences**
Incapacités	**Activités / Aptitudes**
Désavantages	**Participation**
	Facteurs environnementaux : ce que la société a prévu, a adapté…

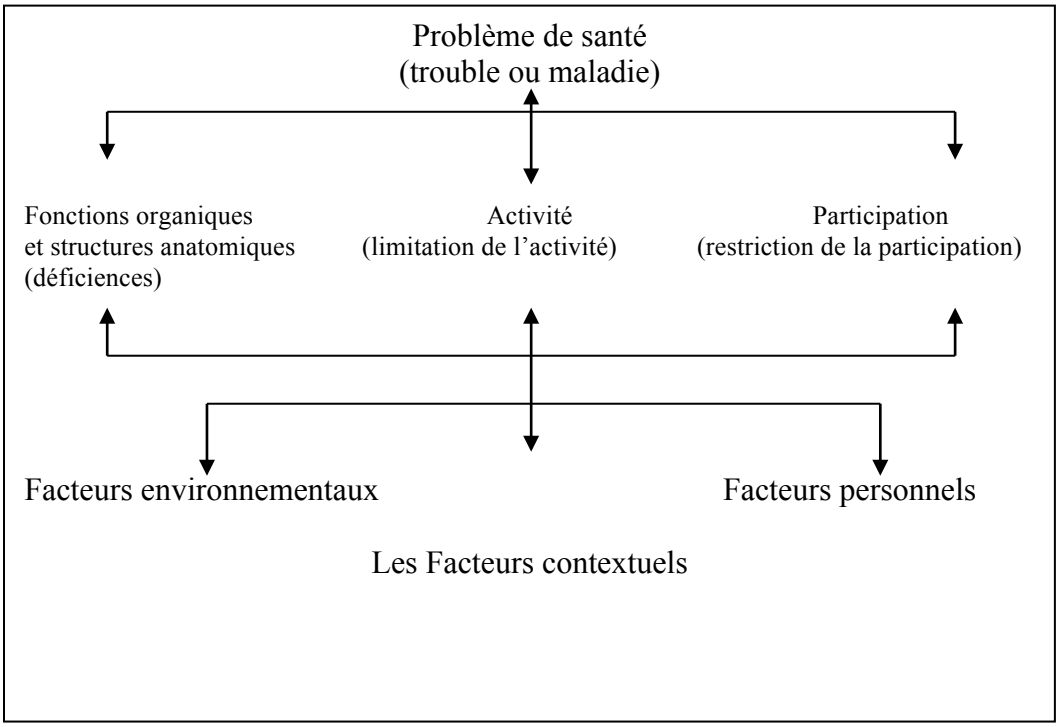
Schéma 1. Handicap selon la C.I.H. (1980)



La nouvelle classification, CIF, analyse les situations de handicap par quatre composantes (schéma 2) :

- l'organisme (les structures anatomiques et les fonctions physiologiques qui sont plus ou moins déficientes) ;
- la participation (les activités accessibles ou inaccessibles, les actions qui peuvent être accomplies ou non) ;
- les facteurs environnementaux (ce que la société a prévu ou non pour faciliter l'intégration des personnes en situation de handicap) ;
- les facteurs personnels (les situations individuelles)[3].

Schéma 2. Représentation du modèle du handicap au travers de la C.I.F. (2001)



Pour aider à la lecture du tableau, nous pouvons dire par exemple qu'une personne handicapée moteur aura un problème individuel différent selon les situations de vie. Le handicap ne reste pas fixé au facteur individuel mais est lié à une situation influencée par d'autres facteurs notamment les facteurs environnements ou sociétaux. Par exemple, s'il se déplace en fauteuil roulant, face à des marches, son handicap apparaît (facteur personnel); si un plan incliné (facteur environnemental) est installé, la situation de handicap diminue (fauteuil manuel) ou disparaît (fauteuil électrique). Autrement dit, une même déficience, un même problème corporel sera vécu de manière très différente selon le regard que la société porte

[3] http://www.cis.gouv.fr/spip.php?article482 – Centre d'information sur la surdité –DRASS – CIS Aquitaine

sur cet handicap et/ou les solutions que la société met en place pour aider les handicapés.

Le Canada expérimente une nouvelle classification : le PPH (Processus de Production du Handicap), plus orienté vers ce regard « social » du handicap (schéma 3). L'Organisation mondiale des personnes handicapées milite pour un changement de regard. Elle soutient la position suivante : ce n'est pas la personne qui est handicapée, mais la société, lorsqu'elle ne sait pas, ou ne veut pas, accueillir toutes les différences. Reprenant l'exemple de l'accès des bâtiments aux fauteuils roulants il s'agit de rendre cette accessibilité obligatoire par la loi : « non seulement les personnes en fauteuil roulant pourront accéder à tous les bâtiments, mais également les mères poussant un landau, les voyageurs traînant une valise, les personnes âgées avec un caddy, etc. Toute la société en profitera... »[4]

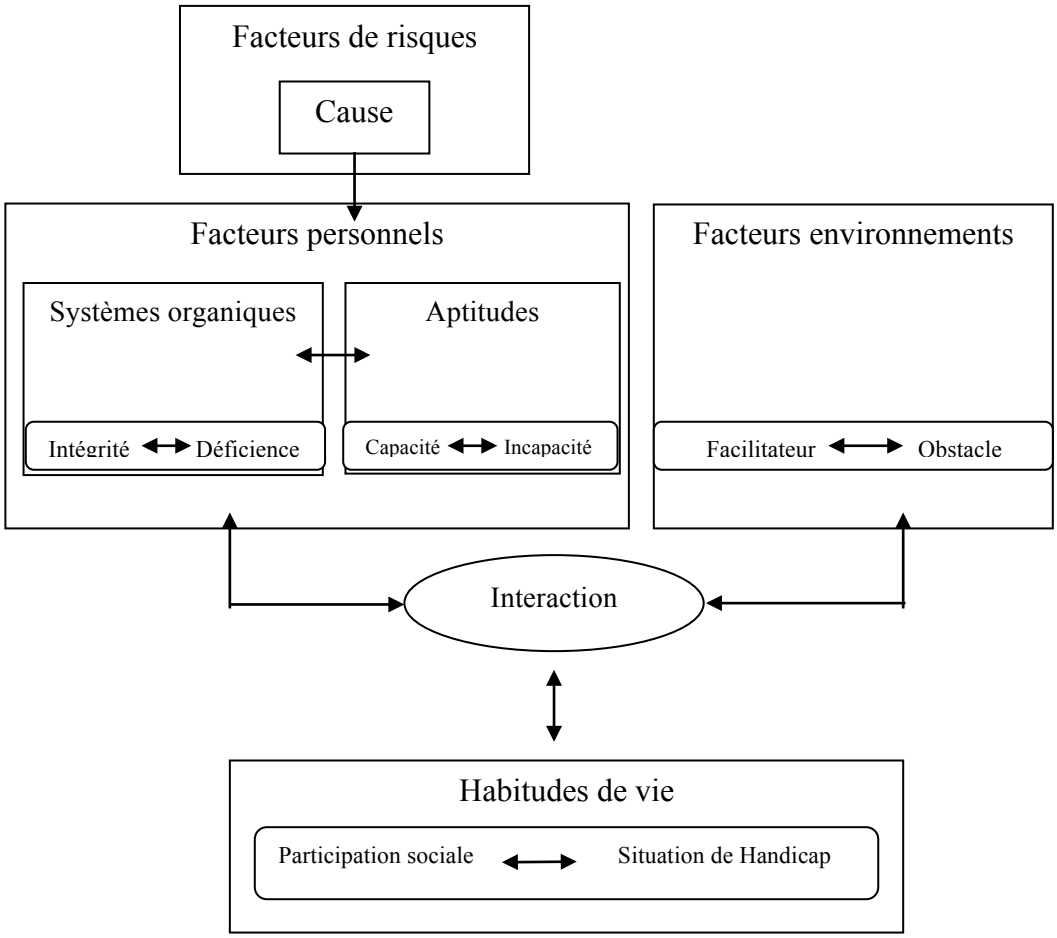
Le réseau international sur le Processus de Production du Handicap (RIPPH)[5] donne le schéma conceptuel suivant : « Les maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne peuvent causer des déficiences et entraîner des incapacités temporaires ou permanentes de nature stable, progresser ou régressive. Ce sont toutefois les différents obstacles ou facilitateurs rencontrés dans le contexte de vie qui, en interaction avec les incapacités de la personne, pourront perturber [soit] ses habitudes de vie, compromettre l'accomplissement de ses activités quotidiennes et de ses rôles sociaux, [soit] la placer en situation de pleine participation sociale ou au contraire de handicap»[6].

Schéma 3. Expérimentation par le Canada d'une nouvelle classification. PPH (Processus de Production du Handicap)

[4] http://www.cis.gouv.fr/spip.php?article482 – Centre d'information sur la surdité –DRASS – CIS Aquitaine

[5] Le RIPPH est un organisme international visant l'exercice du droit à l'égalité des personnes ayant des incapacités par le biais du développement et de la diffusion des connaissances, contribuant à une société inclusive.

[6] http://www.ripph.qc.ca/?rub2=2&rub=6&lang=fr



Selon le concept de Processus de Production du Handicap la personne va être face à des obstacles ou des facilitateurs rencontrés dans le contexte de la vie et en interaction avec ses incapacités qui vont perturber ses habitudes de vie mais selon que la société va agir pour augmenter les facilitateurs ou non, la personne va pouvoir être en situation de pleine participation sociale ou au contraire de handicap.

Nous comprenons qu'il s'agit de rendre l'environnement et le cadre de vie accessibles. Si nous prolongeons cette conception aux apprentissages, il s'agit alors de mettre en place ce qui va soutenir l'élève handicapé afin de rendre les apprentissages accessibles. Des exemples tels le temps attribué, le travail adapté, la pédagogie différenciée, la métacognition sont des réalités pédagogiques déjà existantes.

ANNEXE 9
Difficulté ponctuelle, durable ou grave

La difficulté ponctuelle se rapporte par exemple à un enfant qui a du mal à effectuer des divisions et a par conséquent besoin d'être aidé sur le moment pour y parvenir. Ce type de difficulté peut être due à une difficulté devant des acquisitions parce que l'élève aura pu être absent pour maladie pendant un mois ou bien parce qu'il connaît des difficultés d'adaptation suite à un déménagement de sa famille dans une nouvelle région.

La difficulté durable est relative à un enfant qui éprouve des difficultés dans tout ou partie de certaines matières et cela de manière récurrente. C'est-à-dire qu'il bute à différents moments, voire régulièrement, dans les processus d'acquisition. L'enfant nécessite à ce moment que l'enseignant puisse analyser ses réussites et ses échecs pour y repérer ses manières de procéder, de réussir ou d'échouer. Ce type de difficulté s'installe dans le temps, elle peut avoir partie liée avec une difficulté globale ou encore avec un manque de maturité, auquel cas il aura besoin d'être accompagné dans la durée. Cela concerne aussi par exemple un enfant à qui il manque des prérequis attendus et que l'enseignant doit, par déduction et recoupements, chercher à repérer, à interpréter. C'est aussi le cas d'un enfant qui n'attribue pas de sens aux apprentissages. Un enfant qui sait, mais qui ne mobilise pas ses connaissances et qui n'est pas en capacité de faire le tri dans ses connaissances. L'enfant qui ne comprend pas les consignes. L'enfant performant à l'oral, mais dont le rapport à l'écrit n'est pas évident. Également l'enfant pour qui la qualité relationnelle avec l'adulte est primordiale, car il fonctionne à l'affectif et restera bloqué s'il ne se sent pas d'abord reconnu...

La difficulté grave revêt un caractère de *persistance*, c'est-à-dire que la difficulté est installée et fonctionne en boucle. L'enfant et son entourage (parents, enseignants) semblent dans ce cas avoir intégré que l'enfant ne pouvait pas faire mieux ni autrement. Le dysfonctionnement devient la norme de référence pour cet élève. Les causes de sa difficulté sont inaccessibles, sans expertise ou spécialisation dans différents domaines. Une aide efficace dans ce cas ne peut être que spécialisée, c'est-à-dire engagée dans la durée et par une équipe pluri disciplinaire étroitement coordonnée. Différents suivis se complètent entre eux : pédagogie adaptée, suivi psychologique (si troubles émotionnels ou caractériels), interventions socio familiales, recours à un juge (si maltraitance), etc. À ce stade, l'échec scolaire peut fonctionner comme le symptôme d'un autre problème indicible (familial, générationnel, psychique) ou comme mode de compensation inconscient pour attirer l'attention sur des problèmes le concernant. Au-delà du seuil de la difficulté grave, le repérage de la difficulté scolaire s'effectue en référence à la norme du handicap.

ANNEXE 10
Les 10 compétences du métier d'enseignant - compétence 6

Arrêté du 12 mai 2010 (JO n° 0164 du 18 juillet 2010 – BO n° 29 du 22 juillet 2010)

Le B.O. n° 29 du 22 juillet 2010 définit les 10 compétences du métier d'enseignant. Il actualise celles de 2006 et s'inscrit dans la continuité.

Les 10 compétences du métier d'enseignant
1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable
2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer
3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale
4. Concevoir et mettre en oeuvre son enseignement
5. Organiser le travail de la classe
6. Prendre en compte la diversité des élèves
7. Évaluer les élèves
8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école
10. Se former et innover

6 - Prendre en compte la diversité des élèves

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.
Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.
Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neuro-sciences.
Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances

Le professeur connaît :
- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités

Le professeur est capable :
- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;
- dans le premier degré, de contribuer, avec les personnels qualifiés, à la mise en œuvre des aides spécialisées ;
- au lycée de mettre en œuvre l'accompagnement personnalisé ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

Attitudes

Le professeur veille :
- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

	Monde de l'inspiration	Monde domestique	Monde de l'opinion	Monde civique	Monde marchand	Monde industriel
Supérieur commun	*Le jaillissement de l'inspiration* Inspiration.	*L'engendrement depuis la tradition* Génération, Hiérarchie, Tradition.	*La réalité de l'opinion* Autres (les), Public (grand).	*La prééminence des collectifs* Collectif, Tous, Volonté (générale).	*La concurrence* Rivalité, Compétition.	*L'efficacité* Performance, Avenir.
Etat de grand	*Indicible et éthéré* Bizarre, Insolite, Merveilleux, Indicible, Inquiétant, Passionnant, Spontané, Emotionnel.	*La supériorité hiérarchique* Bienveillant, Bien élevé, Avisé, Distingué, Discret, Réservé, Confiance (digne de), Franc, Fidèle.	*La célébrité* Réputé, Reconnu, Visible, Succès (avoir du), Distinguer (se), Persuasif, Accrocheur.	*Réglementaires et représentatifs* Unitaire, Légal, Réglementaire, Officiel, Représentatif, Autorisé, Titulaire, Libre.	*Désirable* Valeur (de), Vendable, Millionnaire, Gagneur.	*Performant* Fonctionnel, Fiable, Opérationnel.
Dignité des personnes	*L'inquiétude de la création* Amour, Passion, Créer.	*L'aisance de l'habitude* Bon sens, Pli, Naturel (le), Caractère.	*Le désir d'être reconnu* Amour-propre, Considération (désir de).	*L'aspiration aux droits civiques* Droits, civiques, Aspirations politiques, Participation.	*L'intérêt* Amour (des choses), Désir, Egoïsme.	*Le travail* Energie.

Répertoire des sujets	*Les illuminés* Esprit, Ombre, Monstre, Fée, Je, Enfant, Femme, Fou, Artiste.	*Les supérieurs et les inférieurs* Grands êtres : Père, Roi, Ascendants, Parents, Famille, Grande personne, Chef, Patron. Petits êtres : Moi-je, Célibataire, Etranger, Femme, Enfant, Chien et chat. Autres : Visiteur, Entourage, Voisins, Tiers (un).	*Les vedettes et leurs supporters* Personnalité (une), Leader d'opinion, Porte-parole, Relais, Journaliste, Attaché de presse.	*Les personnes collectives et leurs représentants* Collectivités publiques, Parti, Fédération, Section, Bureau, Comité, Elu, Représentant, Délégué, Secrétaire, Adhérent.	*Les concurrents* Homme (d'affaires), Vendeur, Client, Acheteur, Indépendant (travailleur).	*Les professionnels* Expert, Spécialiste, Responsable, Opérateur.
Répertoire des objets et des dispositifs	*Le rêve éveillé* Esprit, Corps, Rêve, Inconscient, Drogue.	*Les règles du savoir vivre* Bonnes manières, Bienséance, Rang, Titre, Demeure, Présentation,	*Des noms dans les medias* Marque, Message, Emetteur, Récepteur, Campagne, Relations	*Les formes légales* Droits, Législation, Décret, Ordonnance, Mesure, Tribunaux, Formalité, Procès-verbal, Protocole d'accord, Dérogation,	*Richesse* Objet (de luxe).	*Les moyens* Outil, Ressource, Méthode, Tâche, Espace, Environnement, Axe, Direction, Dimension, Critère,

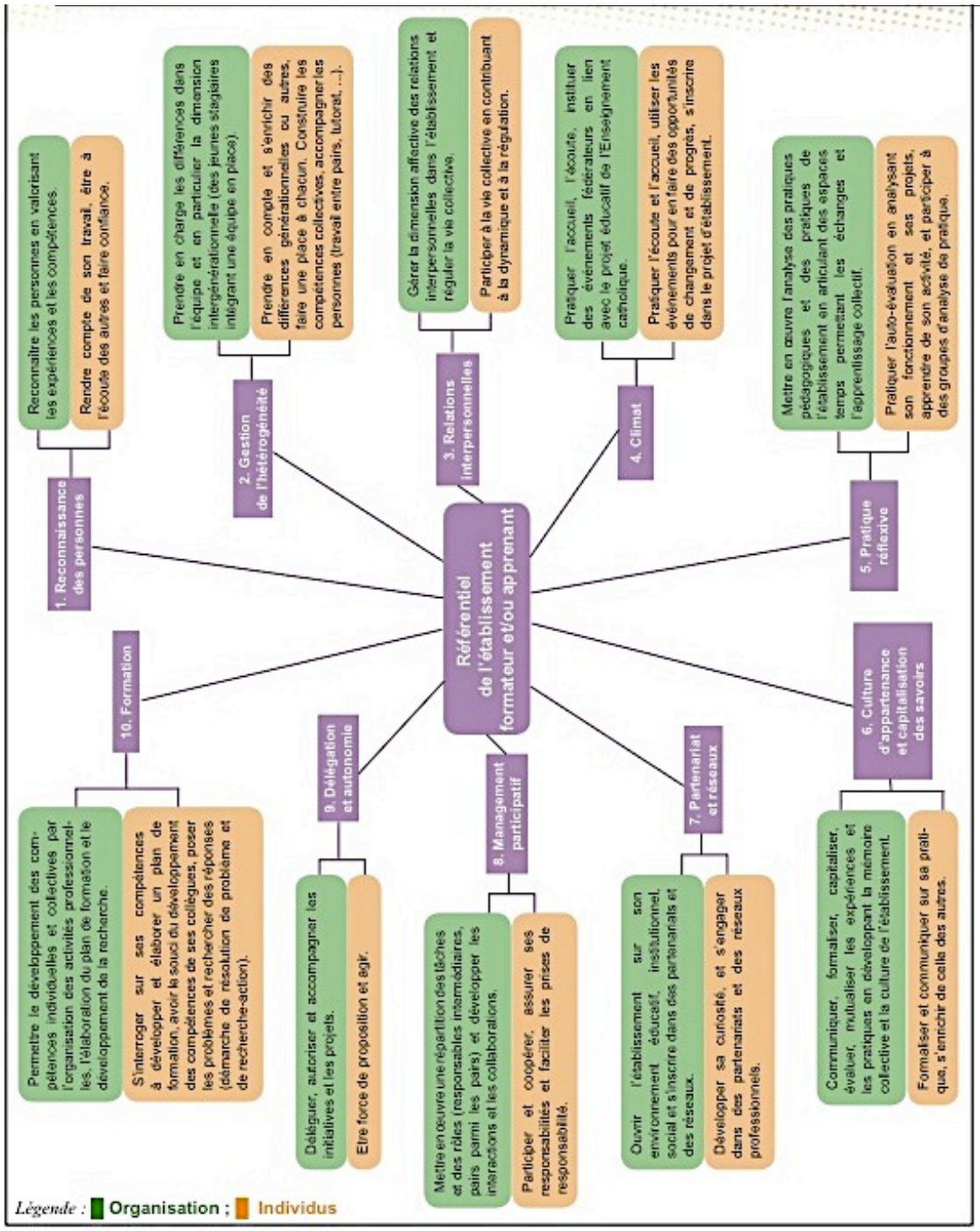
		Signature, Faire-part, Cadeaux, Fleurs.	publiques, Presse, Interview, Communiqué, Support, Brochure, Mailing, Badge, Audio-visuel, Ambiance, Décor.	Capacité (électorale), Code, Critère, Circonscription, Liste électorale, Programme, Orientation, Déclaration, Affiche, Brochure, Bulletin, Tract, Slogan, Siège, Permanence (une), Local (un), Sigle, Carte.		Définition, Liste, Graphique, Schéma, Calendrier, Plan, Objectif, Quantité, Variable, Série, Moyenne, Probabilité, Norme, Facteur, Cause.
Formule d'investissement	*L'évasion hors des habitudes* Remettre en question, Risque, Détour.	*Le rejet de l'égoïsme* Serviabilité, Devoir (et dette), Harmonie.	*Le renoncement au secret* Révéler.	*Le renoncement au particulier* Solidarité, Dépasser (les divisions), Renoncer (à l'intérêt immédiat), Lutte.	*Opportunisme* Liberté, Ouverture, Attention aux autres, Sympathie, Détachement, Distance (émotionnelle), Recul (prendre du).	*Progrès* Investissement, Dynamique.
Rapport de grandeur	*La valeur universelle de la singularité* Génie, Indépendant.	*Respect et responsabilité* Autorité, Subordination, Respectabilité,	*Etre reconnu et s'identifier* Identification, Force.	*Les rapports de délégation* Adhésion, Représentation, Délégation, Traduire	*Posséder*	*Maîtriser*

		Honneur, Honte.		(les aspirations).		
Relations naturelles entre les Etres	*L'alchimie des rencontres imprévues* Créer, Découvrir, Recherche, Imaginer, Rêver, Exploser (faire).	*Le commerce des gens bien élevés* Reproduire, Enfanter, Eduquer, Inviter, Donner, Recevoir, Rendre, Recommander, Remercier, Respecter.	*La persuasion* Influencer, Convaincre, Sensibiliser, Attirer, Séduire, Accrocher, Percer, Capter, Lancer, Emettre, Circuler (faire), Propager, Promouvoir, Orienter, Amplifier, Parler de, Citer.	*Le rassemblement pour une action* Unifier, Mobiliser, Rassembler, Exclure, Adhérer, Rallier (se), Appel (lancer un), Débattre (démocratiquement), Parole (prendre la), Informer, Codifier, Légaliser, Habiliter, Saisir (les tribunaux).	*Intéresser* Acheter, Procurer (se), Vendre, Affaires (être en affaire avec), Négocier, Parti (tirer parti), Monnayer, Payer, Rivaliser.	*Fonctionner* Mettre en œuvre, Engrenage (liaison d'), Fonction (être fonction de), Rouage, Interagir, Besoin (avoir), Conditionner, Nécessaire (relation), Intégrer, Organiser, Contrôler, Stabiliser, Ordonnancer, Prévoir,Implanter, Adapter, Détecter, Analyser, Compte (prendre en), Déterminer, Evidence (mettre en), Mesurer, Formaliser, Standardiser,

						Optimiser, Résoudre, Traiter.
Figure harmonieuse de l'ordre naturel	*La réalité de l'imaginaire* Imaginaire, Inconscient.	*L'âme du foyer* Maison, Famille, Milieu, Principes, Usages, Convenances.	*L'image dans le public* Audience, Cible, Positionnement.	*La république démocratique* République, Etat, Démocratie, Base, Electorat, Institutions représentatives, Parlement.	*Marché*	*Organisation* Système.
Epreuve modèle	*Le vagabondage de l'esprit* Aventure, Quête, Voyage mental, Cheminement, Expérience vécue.	*La cérémonie familiale* Fête, Naissance, Décès, Mariage, Mondanité, Conversation, Distinction, Nomination.	*La présentation de l'événement* Manifestation, Conférence de presse, Inauguration, Porte ouverte (manifestation).	*La manifestation pour une juste cause* Assemblée, Congrès, Conseil, Réunion, Session, Mouvement, Présence (manifester la), Litige, Recours, Justice (demander).	*Affaire* Affaire réglée, dans le sac, Marché conclu.	*Test* Lancement, Mise en route, Mise en œuvre, Réalisation.
Mode d'expression du jugement	*L'éclair de génie* Illumination, Intuition, Jaillir, Apparaître, Chance, Bouillonnement, Révolution, Vertige,	*Savoir accorder sa confiance* Apprécier, Féliciter, Remontrances, Rapporter.	*Le jugement de l'opinion* Rumeur, Bruit, Mode, Cote, Retentissement, Répercussion, Justes proportions	*Le verdict du scrutin* Vote, Election, Consultation, Mobilisation, Cause (se rallier à une), Conscience (prise de).	*Prix* Valeur (justifiée, raisonnable, vraie).	*Effectif* Correct, En ordre de marche, Fonctionnement.

	Dépasser (se), Chef-d'œuvre, Planer, Aura.		(réduire à de), Mesurer (l'audience).			
Forme de l'évidence	*La certitude de l'intuition* Fantasme, Symbole, Signes, Analogie, Images, Mythes.	*L'anecdote exemplaire* Exemple (donner en), Préjugé (le).	*L'évidence du succès* Connu.	*Le texte de loi* Loi (la), Règles juridiques, Statuts.	*Argent* Bénéfice, Résultat, Rétribution.	*Mesure*
Etat de petit et déchéance de la cité	*La tentation du retour sur terre* Figé, Habitude, Signes extérieurs, Reproducteur.	*Le laisser-aller du sans-gêne* Impoli, Gaffes, Apartés, Criard, Cancanier, Histoires (à), Indiscret, Brouillon, Vulgaire, Envieux, Flatteur, Traître.	*L'indifférence et la banalité* Méconnu, Caché, Indifférence (rencontrer l'), Banal, Oublié, Image floue, Détériorée, Estompée, Perdue.	*La division* Divisé, Minoritaire, Particulier, Isolé, Coupé (de la base), Individualisme, Déviation, Catégoriel, Irrégulier, Arbitraire, Annulé, Déchu.	*Non désiré (état de petit)* Détesté. *La servitude de l'argent (déchéance).*	*Inefficace (état de petit)* Improductif, Non optimal, Inactif, Inadapté, Panne (en), Aléatoire. *L'action instrumentale (déchéance)* Traiter les gens comme des choses.

ANNEXE 12
Référentiel établissement formateur



ANNEXE 13
Récapitulatif des logiques

Logique de l'inspiration	
	Dans le monde de l'inspiration l'enseignant créatif met à profit ses intuitions et ses connaissances. Il s'aventure par exemple à la poésie et utilise l'art comme moyen d'apprentissage et de développement. L'émotionnel, le merveilleux sont présents. Pour certains, oser la créativité demande un lâcher prise : s'autoriser à faire autrement. De surcroît, cet enseignant du monde de l'inspiration fait preuve d'humilité. Dans la logique de l'inspiration l'enseignant y écarte d'une certaine façon les règles, la hiérarchie. Au mieux, cette logique apporte des appuis à l'enseignant : il y puisse des ressources qui ouvre des espaces d'apprentissages. Le côté ludique y a sa place. Au pire, l'enseignant se montre principalement laxiste ou encore navigue dans la confusion : il peut même souffrir de la situation s'il ce monde devient dominant. Alors est critiquable son laisser-aller. Apparaissent un manque de rigueur et de repères stables.
Ajout	Le manque de rigueur et de repères stables.
Logique domestique	
	Pour cette logique nous nous attendons à ce que l'enseignant parle de l'élève comme un être singulier et unique. L'enseignant y reconnaît donc les enfants en difficultés avec leurs besoins spécifiques ; les parents sont des partenaires pour cet enseignant. Dans cette logique l'enseignant est à l'écoute : il tient compte des besoins spécifiques des élèves. Il cadre, contient. L'élève y est reconnu comme personne. Chacun y a sa place. Les anniversaires sont fêtés. L'école est comme une maison, un lieu qui accueille et prend soin des personnes : élèves, parents, adultes. Les adultes apprennent aux élèves les règles du savoir être et transmettent les bonnes habitudes. La dimension d'autorité est assumée par l'enseignant : les élèves sont *subordonnés :* ils sont initiés aux règles de bonne conduite. Le groupe classe est accompagné dans le respect et la bienveillance.

	Dans cette logique, par défaut l'enseignant peut concevoir les besoins des élèves mais ne rien ou peu adapter. Par excès, l'enseignant cherche trop à individualiser. La logique domestique peut donner un sentiment de ne pas savoir faire : face à un élève différent, l'enseignant se trouve perturbé, perdu voire inefficace. Cette logique transporte avec elle son lot d'hésitations, d'incertitudes, d'adaptation et de tâtonnement. Ce qui peut être inconfortable.
Ajout	Les hésitations, les incertitudes liées à la relation avec l'élève en particulier. Les adaptations proposées. Le tâtonnement généré par la situation : non-maîtrise, adaptation constante, élaboration de réponses dans un processus.
Logique de l'opinion	
	L'enseignant est sensible au regard d'autrui (collègues, parents, supérieurs). Se ressentent ou se disent la gêne et la peur du regard d'autrui. A l'excès il peut en être subjugué. Il communique dans un souci de faire connaître et ainsi de contribuer à une bonne réputation de lui-même ou plus largement de son établissement. Il donne le change et tient plus à cette réputation remettant quelquefois en balance le souci de vérité (masquer). Il n'est pas à l'abri d'embellir les choses ou d'installer les non-dits. Il cherche à être reconnu. Si des parents réagissent de manière critique, l'enseignant se trouve déstabilisé : au mieux il argumente au pire il s'écroule. Les portes ouvertes de l'école participent à ce souci de communiquer une image et à celui de faire valoir, de mettre en avant. Quand on ouvre les portes ainsi on peut aussi se demander ce que l'on cache…
Ajout	La gêne. La peur du regard d'autrui traduit en inconfort ou en rejet.

Logique civique	
	L'enseignant s'adresse au groupe, au collectif. Les règles et les lois sont posées et tenues. C'est le collectif qui compte. L'enseignant met en place une vie démocratique dans sa classe par des dispositifs : conseil de coopération, débats, élection des délégués. Les règles, les devoirs et les droits sont énoncés, expliqués et font référence. Les comportements attendus sont expliqués aux élèves. L'enseignant y rappelle la nécessité aux élèves de tenir compte du groupe, de ne pas gêner le groupe. En outre, dans cette logique l'enseignant peut rencontrer des difficultés à gérer le groupe classe. A l'excès le groupe peut être un prétexte pour contraindre l'enfant : sorte de refuge de l'enseignant qui alors culpabilise les élèves sans mettre en place de dispositifs constructifs (conseil de coopération, débats). Le groupe peut faire oublier l'individu. L'enseignant alors enseigne seulement à un groupe. La logique civique peut entrer en tension avec la logique domestique.
Ajout	La difficulté à gérer un groupe classe.
Logique marchande	
	Dans cette logique l'enseignant est plus ou moins investi dans le fait de faire vivre l'école : les finances sont déclinées en termes de recettes et dépenses. Existent les coopératives scolaires et les associations de parents d'élèves. Ainsi l'enseignant peut contribuer à la collecte de fonds en faisant participer ses élèves d'une manière ou d'une autre : bricolages (de Noël), spectacles divers (dans le cours de l'année ou à la kermesse de l'école), photos de classes (et de surcroît photos individuelles), vente de goûters (financement d'un projet classe verte, ou autres). Le souci de collecter de l'argent peut faire renoncer à des sorties ou à des projets divers par manque de financement.
Ajout	Le souci d'attirer du monde ou de récolter de l'argent (marché de Noël, vente de photos scolaires, préparation de la kermesse, voyages scolaires).

Logique industrielle	
	Dans la logique industrielle l'enseignant est un professionnel efficace et performant. Il est organisé : les temps d'apprentissages sont balisés. Les problèmes sont posés et analysés. L'enseignant repères les réussites, les difficultés des élèves et du groupe classe, il analyse leurs besoins et propose un parcours approprié à chacun et/ou au groupe. Il gère l'hétérogénéité des élèves du groupe classe. Il situe les apprentissages en terme de compétences, de réussites. L'enseignant a le souci de développer des compétences, de s'informer, de se former. Le travail en équipe par la collaboration, la mutualisation est lisible. *A contrario* il est subi ou encore inefficace. Au pire, l'enseignant dédaigne de se former (raisons diverses, fondées ou non). A travers cette logique l'enseignant peut évoquer l'impression de ne pas être efficace.
Ajout	L'impression de ne pas être efficace. Le souci de développer des compétences, de s'informer, de se former. Le travail en équipe avec les autres professionnels. Au pire le refus de se former.

ANNEXE 14
Les logiques : versant pédagogique

La logique de l'inspiration *pédagogique* :
L'enseignant propose un espace aux élèves au sein duquel ils peuvent être créatifs.

La logique domestique *pédagogique* :
L'enseignant prend en compte, en les analysant, les besoins des élèves et met en place une pédagogie adaptée, différenciée. Il propose des outils, des supports et des stratégies d'apprentissages ciblés. Il réajuste en fonction de l'évolution de l'élève. Il tient compte du rythme de chacun tout en incitant au progrès. L'aide se structure dans une temporalité particulière.

La logique de l'opinion *pédagogique* :
Les portes ouvertes, les expositions, le journal de l'école, le site internet, sont l'occasion de mettre en valeur et de transmettre des informations et des créations collectives ou individuelles des élèves. Par exemple, en présentant un atelier ou une activité aux parents.

La logique civique *pédagogique* :
La solidarité, la vie en groupe sont explicitées et vécues. L'enseignant fait en sorte de réduire l'écart entre le discours et les actes. Le conseil de coopération, les débats, la vie démocratique permettent une éducation citoyenne.

La logique marchande *pédagogique* :
Les activités et les réalisations effectuées, destinées à recueillir de l'argent, correspondent à des moments où les élèves (les plus âgés) apprennent à gérer un budget. Par exemple, la vente de gâteaux ou de cartes de vœux pour subventionner un voyage scolaire.

La logique industrielle *pédagogique* :
L'enseignant est efficace, pragmatique dans son enseignement et permet aux élèves d'être eux-mêmes efficaces, motivés et autonomes. Centré sur les critères de compétences et de savoirs, l'enseignant motive, stimule, dynamise l'individu, en particulier, et le collectif, en général. Il recherche l'efficacité.

ANNEXE 15
Récapitulatif des logiques, ajouts 1 et 2 (volet pédagogique)

Logique de l'inspiration	
	Dans le monde de l'inspiration l'enseignant créatif met à profit ses intuitions et ses connaissances. Il s'aventure par exemple à la poésie et utilise l'art comme moyen d'apprentissage et de développement. L'émotionnel, le merveilleux sont présents. Pour certains, oser la créativité demande un lâcher prise : s'autoriser à faire autrement. De surcroît, cet enseignant du monde de l'inspiration fait preuve d'humilité. Dans la logique de l'inspiration l'enseignant y écarte d'une certaine façon les règles, la hiérarchie. Au mieux, cette logique apporte des appuis à l'enseignant : il y puisse des ressources qui ouvre des espaces d'apprentissages. Le côté ludique y a sa place. Au pire, l'enseignant se montre principalement laxiste ou encore navigue dans la confusion : il peut même souffrir de la situation s'il ce monde devient dominant. Alors est critiquable son laisser-aller. Apparaissent un manque de rigueur et de repères stables.
Ajout 1	Le manque de rigueur et de repères stables.
Ajout 2	La logique de l'inspiration *pédagogique* : L'enseignant propose un espace aux élèves au sein duquel ils peuvent être créatifs.
Logique domestique	
	Pour cette logique nous nous attendons à ce que l'enseignant parle de l'élève comme un être singulier et unique. L'enseignant y reconnaît donc les enfants en difficultés avec leurs besoins spécifiques ; les parents sont des partenaires pour cet enseignant. Dans cette logique l'enseignant est à l'écoute : il tient compte des besoins spécifiques des élèves. Il cadre, contient. L'élève y est reconnu comme personne. Chacun y a sa place. Les anniversaires sont fêtés. L'école est comme une maison, un lieu qui accueille et prend soin des personnes : élèves, parents, adultes. Les adultes apprennent aux élèves les règles du savoir être et transmettent les bonnes habitudes. La dimension d'autorité est assumée par l'enseignant : les élèves sont *subordonnés :* ils sont initiés aux règles de bonne conduite. Le groupe classe est accompagné dans le respect et la bienveillance.

	Dans cette logique, par défaut l'enseignant peut concevoir les besoins des élèves mais ne rien ou peu adapter. Par excès, l'enseignant cherche trop à individualiser. La logique domestique peut donner un sentiment de ne pas savoir faire : face à un élève différent, l'enseignant se trouve perturbé, perdu voire inefficace. Cette logique transporte avec elle son lot d'hésitations, d'incertitudes, d'adaptation et de tâtonnement. Ce qui peut être inconfortable.
Ajout 1	Les hésitations, les incertitudes liées à la relation avec l'élève en particulier. Les adaptations proposées. Le tâtonnement généré par la situation : non-maîtrise, adaptation constante, élaboration de réponses dans un processus.
Ajout 2	La logique domestique *pédagogique* : L'enseignant prend en compte, en les analysant, les besoins des élèves et met en place une pédagogie adaptée, différenciée. Il propose des outils, des supports et des stratégies d'apprentissages ciblés. Il réajuste en fonction de l'évolution de l'élève. Il tient compte du rythme de chacun tout en incitant au progrès. L'aide se structure dans une temporalité particulière.
Logique de l'opinion	
	L'enseignant est sensible au regard d'autrui (collègues, parents, supérieurs). Se ressentent ou se disent la gêne et la peur du regard d'autrui. A l'excès il peut en être subjugué. Il communique dans un souci de faire connaître et ainsi de contribuer à une bonne réputation de lui-même ou plus largement de son établissement. Il donne le change et tient plus à cette réputation remettant quelquefois en balance le souci de vérité (masquer). Il n'est pas à l'abri d'embellir les choses ou d'installer les non-dits. Il cherche à être reconnu. Si des parents réagissent de manière critique, l'enseignant se trouve déstabilisé : au mieux il argumente au pire il s'écroule. Les portes ouvertes de l'école participent à ce souci de communiquer une image et à celui de faire valoir, de mettre en avant. Quand on ouvre les portes ainsi on peut aussi se demander ce que l'on cache…

Ajout 1	La gêne. La peur du regard d'autrui traduit en inconfort ou en rejet.
Ajout 2	La logique de l'opinion *pédagogique* : Les portes ouvertes, les expositions, le journal de l'école, le site internet, sont l'occasion de mettre en valeur et de transmettre des informations et des créations collectives ou individuelles des élèves. Par exemple, en présentant un atelier ou une activité aux parents.
Logique civique	
	L'enseignant s'adresse au groupe, au collectif. Les règles et les lois sont posées et tenues. C'est le collectif qui compte. L'enseignant met en place une vie démocratique dans sa classe par des dispositifs : conseil de coopération, débats, élection des délégués. Les règles, les devoirs et les droits sont énoncés, expliqués et font référence. Les comportements attendus sont expliqués aux élèves. L'enseignant y rappelle la nécessité aux élèves de tenir compte du groupe, de ne pas gêner le groupe. En outre, dans cette logique l'enseignant peut rencontrer des difficultés à gérer le groupe classe. A l'excès le groupe peut être un prétexte pour contraindre l'enfant : sorte de refuge de l'enseignant qui alors culpabilise les élèves sans mettre en place de dispositifs constructifs (conseil de coopération, débats). Le groupe peut faire oublier l'individu. L'enseignant alors enseigne seulement à un groupe. La logique civique peut entrer en tension avec la logique domestique.
Ajout 1	La difficulté à gérer un groupe classe.
Ajout 2	La logique civique *pédagogique* : La solidarité, la vie en groupe sont explicitées et vécues. L'enseignant fait en sorte de réduire l'écart entre le discours et les actes. Le conseil de coopération, les débats, la vie démocratique permettent une éducation citoyenne.
Logique marchande	
	Dans cette logique l'enseignant est plus ou moins investi dans le fait de faire vivre l'école : les finances sont déclinées en termes de recettes et dépenses. Existent les coopératives scolaires et les associations de parents d'élèves. Ainsi l'enseignant peut contribuer à la collecte de fonds en faisant participer ses élèves d'une manière ou d'une autre : bricolages (de Noël), spectacles divers (dans le cours de l'année ou à la kermesse de l'école), photos de classes (et de surcroît photos individuelles), vente de goûters (financement d'un projet classe verte, ou autres).

	Le souci de collecter de l'argent peut faire renoncer à des sorties ou à des projets divers par manque de financement.
Ajout 1	Le souci d'attirer du monde ou de récolter de l'argent (marché de Noël, vente de photos scolaires, préparation de la kermesse, voyages scolaires).
Ajout 2	La logique marchande *pédagogique* : Les activités et les réalisations effectuées, destinées à recueillir de l'argent, correspondent à des moments où les élèves (les plus âgés) apprennent à gérer un budget. Par exemple, la vente de gâteaux ou de cartes de vœux pour subventionner un voyage scolaire.
Logique industrielle	
	Dans la logique industrielle l'enseignant est un professionnel efficace et performant. Il est organisé : les temps d'apprentissages sont balisés. Les problèmes sont posés et analysés. L'enseignant repères les réussites, les difficultés des élèves et du groupe classe, il analyse leurs besoins et propose un parcours approprié à chacun et/ou au groupe. Il gère l'hétérogénéité des élèves du groupe classe. Il situe les apprentissages en terme de compétences, de réussites. L'enseignant a le souci de développer des compétences, de s'informer, de se former. Le travail en équipe par la collaboration, la mutualisation est lisible. *A contrario* il est subi ou encore inefficace. Au pire, l'enseignant dédaigne de se former (raisons diverses, fondées ou non). A travers cette logique l'enseignant peut évoquer l'impression de ne pas être efficace.
Ajout 1	L'impression de ne pas être efficace. Le souci de développer des compétences, de s'informer, de se former. Le travail en équipe avec les autres professionnels. Au pire le refus de se former.
Ajout 2	La logique industrielle *pédagogique* : L'enseignant est efficace, pragmatique dans son enseignement et permet aux élèves d'être eux-mêmes efficaces, motivés et autonomes. Centré sur les critères de compétences et de savoirs, l'enseignant motive, stimule, dynamise l'individu, en particulier, et le collectif, en général. Il recherche l'efficacité.

Entretien ALINE **ANNEXE 16**
Classe CE1

Aline a 51 ans et 30 années d'expérience. Elle est professeure des écoles titulaire, et intervient sur la journée de décharge de quatre chefs d'établissement. Chaque même jour de la semaine, elle intervient dans une école précise. Elle a bénéficié d'une formation initiale de deux années dans un CFP (Centre de Formation Pédagogique). Par ailleurs, elle intervient régulièrement en tant que formatrice dans un Centre de formation auprès d'étudiants, futurs professeurs des écoles. Aline est doctorante en Sciences de l'Éducation.
L'interview a eu lieu en mars 2010, dans les locaux de l'université. L'enseignante a narré sa journée de la veille, le vendredi. L'entretien a duré 50 min.

→ D'abord je te remercie d'accepter de répondre à ma demande. Dans le travail de recherche que je fais, ce qui va m'intéresser c'est que tu puisses me raconter une journée de classe, c'est-à-dire une journée de classe à partir du moment, on va dire où tu arrives, où tu passes le portail de l'école…

ALINE : Donc, il faut que je te raconte une journée de classe. Il faut que je choisisse comme je vais dans quatre classes. Une classe où il y a des élèves en difficultés.

→ Oui

ALINE : Alors, je vais te raconter ma journée d'hier. Je te raconte tout comme cela. Tu m'interromps quand …

→ … je demande des éclaircissements.

ALINE : Hier, je travaillais dans une classe de CE1. Donc, moi, c'est des décharges de direction. C'est une classe que je vois une fois par semaine. CE1, 27 élèves. J'arrive à 8h moins le quart le matin, j'ai une heure de soutien. Enfin trois quarts d'heure. Donc, j'ai d'abord travaillé avec une élève de CM1, trois quarts d'heure, sur la résolution de problème. (3 :25) Ensuite j'ai commencé avec mon groupe. Donc, c'est un groupe fffffft… c'est un groupe qui ne fait pas vraiment groupe. C'est un groupe difficile avec deux titulaires. Beaucoup de garçons dans la classe agités, qui ne se concentrent pas longtemps. Il faut être très patient dans ce groupe. 27 élèves dont un enfant qui bénéficie d'un EVS qui est dans la classe. Quand je viens le vendredi, il est là toute la matinée et souvent l'après-midi. Moi, c'est la première fois que je travaille avec quelqu'un comme cela dans la classe. Il s'appelle Marc. Voilà, dans cette classe il y a un élève que j'ai déjà eu l'année dernière qui refait un ce1, il y a un élève qui n'est pas signalé en difficulté avec qui j'ai beaucoup de mal parce que relationnellement, il y a un moment où cela a vraiment pété les plombs. Je ne savais plus quoi faire avec lui. Et un autre élève, moi, cela va. Il me fait plutôt rigoler mais le titulaire de la classe ne le supporte plus tellement il prend une place énorme, mais donc énorme. Pour moi, cela va à peu près mais il est vrai qu'il faut aussi être très patient. Hier, il s'est assis à 4

places différentes dans la classe. Où le mettre ? Il prend toute la place. Il parle tout le temps. Voilà. C'est une classe que j'aime bien mais c'est vrai, il faut avoir la santé quoi… Je te raconte ce que je fais avec eux ?

→ Voilà

ALINE : Alors, je fais de l'anglais. Alors, quand j'arrive ils ont leur habitude. Alors, surtout quand on est en décharge, alors, il ne faut rien changer. Il faut que cela se passe comme avec le titulaire.

→ Il y a cette comparaison possible pour eux et cette attente que tu fasses pareil…

ALINE : Ah, de toutes façons ils ont des habitudes, je le vois dans toutes les classes en décharge. Il ne faut pas changer sinon ils sont perdus. Ils ne se posent pas de question. Leur classe fonctionne comme cela. Tu arrives, tu fais… De temps en temps ils ont des petits apartés « c'est pas grave, ce n'est pas comme fait Frédéric… ». Ils sont mignons. Moi, je respecte cela surtout que cela me convient bien. Ils ont leur responsabilité et ils font le calendrier. Ils ont le mot du jour. Il y en a un qui appelle tous ceux qui vont à la cantine. Une fois que tout cela est fait, on peut commencer. Il faut que je mette l'emploi du temps comme le titulaire et ils vérifient bien l'ordre et si je n'oublie pas les récréations. Si j'oublie de mettre récréation à un moment… tous les vendredis. Et puis après, on part pour une heure d'anglais. Cela, je ne vais pas raconter. Une heure d'anglais… Ce que j'aime bien faire et qu'ils aiment bien, cela se passe toujours bien.

→ Tu as ton habilitation ?

ALINE : Oui. Cela c'est sympathique. Après, on enchaîne sur du vocabulaire. Alors là, j'ai plus de mal puisque… alors aussi le cadre de la décharge, du fait que j'aille partout, je n'ai pas de préparation très élaborée, ni de progressions très élaborées. Donc en gros, je prends le vocabulaire, ils ont un fichier, je prends le fichier et on avance. Si ce n'est que là, il y a cet élève avec EVS qui lui… c'est une classe où il faut tout leur dire phrase après phrase, consigne après consigne. On peut pas les laisser avec un fichier et travailler tout seul.

→ Ils sont jeunes….

ALINE : Ils sont jeunes. On est quand même en mars. C'est pareil en mars qu'en septembre. C'est vraiment… moi, j'ai eu des CP où je leur donnais quelquefois une fiche d'exercice et ils se débrouillaient en fin d'année…

→ Ils étaient plus autonomes

ALINE : Oui. Là, ce n'est pas possible. Donc, c'est très… je parle beaucoup au collectif, beaucoup, beaucoup (7 :54) et du coup à chaque fois que je parle au collectif, il y a Marc qui répète, l'EVS qui répète à l'élève qui s'appelle Benoît, qui répète ce que je dis au collectif à cet enfant là. Je trouve cela fatigant. Je

m'habitue. Il le fait discrètement mais j'ai tout le temps quelqu'un en sourdine que j'entends parler en plus en écho.

→ Cela fait plusieurs fois que tu parles de cet enfant-là. Tu peux en dire plus sur cet enfant-là ?

ALINE : Alors, Benoît, c'est un enfant qui est suivi depuis qu'il est à l'école. En gros pour son comportement. Au départ, c'était pour son comportement, son comportement agressif. En CP, il lançait des tables et des chaises dans la classe quand cela n'allait pas. Pas d'entrée dans la lang… c'est pas juste, j'allais dire pas d'entrée dans l'écrit, ce n'est pas vrai. Il entre dans l'écrit mais uniquement globalement. Il ne passe pas du tout à la phase de déchiffrage. Ce n'est pas possible. Donc, il apprend tout par cœur. Ce qui fait que quand il y a une ligne de consigne à lire, il faut que quelqu'un lui lise. Il ne peut pas lire. Là, par exemple, hier « trouver les mots qui vont ensemble », il ne peut pas lire cela. Il faut que quelqu'un lui dise, mais après, il n'a aucune difficulté de compréhension

→ C'est son comportement qui l'empêche ?

ALINE : Je ne pense pas. Je pense qu'il a une difficulté neurologique, on ne sait pas laquelle. Personne ne peut nous dire pourquoi il ne passe pas à ce stade d'assembler les lettres…. le déchiffrage. Il n'a même pas notion que cela puisse se faire. Il y a… est-ce que c'est un blocage, des capacités ? personne n'en sait rien. Par contre, il photographie très bien les mots. Et il les retient. S'il sait comment écrire, de quoi on avait besoin hier ? triangle, ça y est … c'est photographié, c'est acquis. Et puis, il est très pertinent. Il mémorise beaucoup. Mais, il ne peut pas être autonome, un travail écrit, en plus. Mais il écrit parfaitement. Très belle écriture. Il copie les mots.. très très bien en écriture. Sauf que voilà il ne va pas faire le partage en syllabe, en son. Si c'est papa c'est papa. Il ne va pas faire p-a-p-a, ce n'est pas possible.

→ Cela le limite dans le travail de déchiffrage et de la lecture….

ALINE : Il ne lit pas. Il n'est pas lecteur, pas du tout. Il a quelques mots qu'il a photographié, qu'il repère quand il a besoin. Donc, il faut toujours quelqu'un qui, dès qu'il y a de l'écrit, qui lise ou alors qui écrit. Marc écrit les mots et Benoît recopie. Il n'y a pas du tout d'autonomie là-dedans. C'est lourd. Mais la compréhension parfaite. Donc, voilà, ce temps de vocabulaire est un peu lourd pour moi parce que je travaille en face à face, j'explique beaucoup et pas à pas chaque consigne. Et du coup, j'entends en permanence Marc en écho. Donc, cela n'est pas du tout… je trouve cela fatiguant. Et, moi, du fait que Marc est avec l'enfant, moi, je n'ai pas de rapport direct avec l'enfant. Je ne peux même pas essayer de faire autrement avec lui puisque Marc a mission de lui dire tout bas ce que je dis tout haut. Donc, moi, je n'ai rien à faire, à aménager. L'aménagement, c'est Marc.

→ Cela empêche quelque chose de se vivre spontanément ….de s'installer…

ALINE : Voilà. L'important c'est que cela soit bénéfique pour l'enfant.

→ Est-ce que c'est bénéfique pour l'enfant ?

ALINE : Oui, apparemment. Il a besoin de quelqu'un à côté de lui. Oui, c'est une bonne chose.

→ En terme de temps, cet EVS c'est la journée.

ALINE : Quand je suis là, oui. De temps en temps il n'est pas là car il a des formations. Franchement, je préfère.

→ Donc, cet enfant Benoît est reconnu porteur de handicap mais s'en savoir …

ALINE : même pas du tout ce qui va. Alors, par contre, le bénéfice que l'on a remarqué de la présence de l'EVS c'est qu'il canalise le comportement. Je l'ai vu deux ou trois fois où il explosait mais pas au point de ce que l'on m'a raconté avant. Et à chaque fois, j'ai pu … cela s'est assez bien passé. Il explosait, mais il m'écoutait. J'arrivais à relativiser les choses. C'était du style en récréation, on m'a cassé un bâton en trois, je lui disais « bon, écoute, tu as trois bâtons maintenant au lieu d'un, c'est bien » et lui l'humour, il ne pige pas trop donc à chaque fois cela le désarçonne et puis l'excitation baisse. Je m'entends bien avec lui mais j'ai du mal à trouver ma place quand l'EVS est là. Et ce que j'ai du mal avec l'EVS aussi c'est qu'au départ… avant on fait connaissance aussi. Mais il n'a qu'un enfant à s'occuper. Il observe beaucoup, toute la classe et moi, il m'observe beaucoup, évidemment, et je ne trouve pas cela très confortable. Y compris, une fois, il m'a fait une réflexion positive. Et même en me disant, je ne sais plus ce qui s'était passé avec Marc, et j'avais désamorcé très facilement, il s'excitait et cela s'était désamorcé très facilement. Après il m'a dit et il a dit au directeur « oh, Aline c'était très bien ce qu'elle a fait parce qu'elle a pas laissé les choses, elle n'a pas insisté… ». C'était positif par rapport à ma réaction. Mais, je n'ai pas aimé. S'il dit des trucs positifs c'est qu'il est en positif/négatif, il est en jugement quelque part. Donc, cela ne m'a pas plu du tout. Parce qu'après je me disais, s'il dit que cela c'est bien, les autres fois, il est en train de dire il faut faire comme ci, pas comme ça. En gros, c'est moi la maîtresse…

→ Il faut que tu acceptes quelqu'un d'étranger… qui observe … qui a une place un peu… pas non plus de collaborateur

ALINE : Non, moi, mon boulot c'est le groupe, c'est chaque enfant du groupe. Lui, il a un élève à s'occuper. Et moi, quand je m'occupe d'un élève, cela veut dire que j'en laisse 26 en autonomie. Lui, il s'occupe d'un élève. Il ne s'occupe pas des 26. Ce n'est pas du tout la même posture. Et je ne suis pas sûre qu'il fasse bien la nuance. Bon, cela va mieux. De temps en temps, j'essaie d'alléger les choses. Mais, j'avoue, cela n'est pas facile. Et je trouve cela m'empêche de travailler avec l'enfant autrement. Par exemple, l'après-midi, il n'est pas toujours là l'après-midi, Marc, et on a fait un travail en découverte du monde : les générations et puis après sur une frise (16 :09) chronologique, ils avaient à

travailler avec leurs parents, l'année de la naissance, la petite sœur aîné, ils avaient des dates et avec leurs parents ils pouvaient écrire en fonction des années, ils l'ont très bien fait et Benoît l'a très bien fait. La semaine d'après, il est venu avec son papier devant la classe lire ou dire ce que ses parents lui avaient écrit et quand il ne connaissait pas un mot, il me regardait pour que je lise et puis à nous deux, on a réussi à lire le texte. Et c'était un super moment, on avait beaucoup de complicité. Il ne me demandait pas, il me cherchait d'un regard, juste un regard, je posais un mot, je laissais faire etc… cela se faisait comme cela. Donc, j'ai bien aimé. Et quand l'EVS est là, je ne peux pas avoir ces moments-là.

→ Tu n'as pas la même latitude. Il se place comme répétiteur ? médiateur ?

ALINE : C'est cela. Exactement cela qui me gêne. C'est qu'il n'est pas en médiateur, il est en répétiteur. Peut-être que je caricature, je ne vois pas, moi, je ne l'observe pas mais je l'entends répéter ce que je dis.

→ On revient à la leçon de vocabulaire par rapport à un groupe. Tu disais que tu leur expliques tout, les consignes pas à pas, manque d'autonomie

ALINE : En tout cas, je ne peux pas les laisser avec quatre consignes tout seuls.

→ Tu guides, tu accompagnes. Et au sein de cette classe, est-ce que tu perçois des enfants qui ont des différences, des ressemblances ou des écarts ?

ALINE : Oui, beaucoup

→ Et comment tu gères ?

ALINE : Alors, je le gère pas tellement parce que dans la journée cela enchaîne, en fait.

→ Nous en sommes à la leçon de vocabulaire…

ALINE : Voilà. En fait, je circule, j'aide au mieux. C'est à la louche.

→ Ce sont des enfants qui lèvent la main pour demander ?

ALINE : Oui. Mais enfin je ne peux pas dire que je fais de l'individualisation, cela se fait à la louche. Ce n'est pas très satisfaisant, pédagogiquement parlant mais… après j'ai un autre moment qui est beaucoup plus intéressant, la récréation….marquée au tableau. Ce n'est pas si évident, ce temps de récréation, car cet élève, Benoît qui donc est dehors n'a pas forcément un comportement facile. Plusieurs autres s'amusent à lancer des cailloux sur les voitures. Le temps de récréation ce n'est pas du repos. Et il y en a un autre avec qui j'ai eu vraiment, je ne savais pas quoi faire avec, qui refusait de sortir lui. Et quand j'avais réussi à le faire sortir, il ne voulait plus rentrer ! Hou ! Cela est intéressant ! Voilà. J'ai un autre élève qui n'est pas diagnostiqué, qui n'est pas ci, pas ça. Cela va un petit

mieux là, mais très très difficile. Je ne sais plus quoi faire, plus quoi faire. Et avec le regard de l'autre qui s'occupe d'un seul.

→ Tu veux dire que le fait qu'il y ait une personne en plus dans la classe tu ne réagis pas tout à fait comme tu ferais spontanément…

ALINE : Oh, oui, cela c'est clair. Cela empêche d'être créatif. Par exemple, des fois, je pense que si j'étais en autonomie, des moments comme cela où cela ne va pas avec un enfant, ils dessinent, ils font ci, ils font ça et puis je prendrai vraiment du temps avec lui. Mais là, du fait qu'il y a quelqu'un, je ne m'autorise pas vraiment à cela. Je suis plus sur mes gardes.

→ C'est au niveau relationnel, tu disais tout à l'heure.

ALINE : Cela allait à peu près jusqu'à Noël. Après c'était relationnel. Par exemple, ce temps de géométrie qu'il aime bien, ils aiment tous cela. Et bien lui, c'est : je prends des papiers, je prends une paire de ciseaux et je mets tout en miettes, quoi, terminé ! ou alors, je prends un compas ; le compas j'ai toujours peur pour la sécurité, et uniquement tracer des ronds pendant une heure. Et puis rien en accord, je n'ai pas de prise. Je ne sais pas… cela va mieux mais….il y a eu trois semaines un mois, je ne savais pas quoi faire et c'était fuyant et après cela dégénérait quelque part dans la classe et c'était comme cela toute la journée. Et j'ai du renoncer à l'emmener une fois en sport, il partait, il courait

→ Dans la rue…

ALINE : Oui, sans prendre de risque, s'arrêtant au trottoir devant le passage clouté jusqu'à temps que l'on arrive, traversant pas tout seul mais n'empêche une fois que l'on avait traversé, prenant la poudre d'escampette ; enfin ingérable, dangereux . Du moins, moi, je n'y arrivais pas, en salle de sport, aucune consigne, rien, courir, sauter partout, se cacher jusqu'à ce que je dise « je ne l'emmène plus, moi, je ne gère pas ». Et je n'ai pas d'autorité, je ne me voyais pas faire acte d'autorité avec lui, étonnant, j'avais peur, j'avais peur. Autant Benoît qui a un comportement comme cela parfois, je n'ai pas peur ; on a l'impression qu'il y a quelque chose qui fait qu'il va s'arrêter, je le contiens bien. L'autre pas du tout.

→ Donc, tu l'as puni, sanctionné, privé de sport une fois ?

ALINE : Ce n'était pas dans le cadre d'une punition, dans le sens de punir, de punition. Alors j'ai beaucoup de chance dans cette école. Tout le monde est très solidaire. Au retour du sport, il m'avait échappé, j'ai du appeler un collègue que je voyais au loin arriver. Bon, tu le prends, tu me l'attrapes et j'ai du le prendre par la main jusqu'à la cour… mais vraiment le maintenir en ayant tout le groupe à assurer derrière. Donc, avec le directeur, cela ne se passait pas bien avec le directeur, cet enfant là. Donc, je lui ai dit la semaine prochaine, ce n'est pas une punition. Je n'assure pas la sécurité, je ne vais pas l'emmener. S'il passe sous une voiture. Donc, il est resté avec le directeur. Et la fois d'après, il y avait donc, j'étais contente que Marc soit là donc cela m'a aidé (23 :16) je lui ai dit « tu viens

mais tu me donnes la main tout le long du chemin ». En sport, on verra. Il a accepté mais je lui ai vraiment tenu la main sur la route, non stop. Il a très bien accepté. Puis, hier on est retourné, il est devant à côté de moi. Je ne le tiens plus.

→ Donc, il a évolué….

ALINE : Je ne pense pas que cela soit une évolution. Il y a un cap qui est passé mais on peut retomber aussi vite. Et hier, il y a eu un moment : il était contrarié, un crayon qui est tombé qu'il ne retrouvait plus… un truc comme cela, ça y est c'est fini ! Il n'a plus rien fait.

→ Les autres réagissent ?

ALINE : Non, je l'isole. Personne à côté de lui parce que sinon cela ne marche pas. Non, les autres cela ne les gêne pas trop. Et moi, je n'ai rarement eu ça avec des enfants. Cela m'échappe. Ça c'est une sensation qui n'est pas agréable.

→ C'est un enfant atypique pour lequel tu es plutôt dans le questionnement…

ALINE : Oui, c'est cela. Comment faire pour ? Alors on a passé un cap dans le sens où quand cela ne va pas, il me dit « je ne sais pas, tu viens ».

→ Tu l'as invité à dire…

ALINE : Non, je ne l'ai pas invité. De temps en temps je m'asseyais à côté de lui pour voir comment il faisait ou juste dire… sans rien dire, juste m'asseoir à côté de lui et puis bon cela il aime bien, il discute, il raconte sa vie. Rien à voir avec le travail de classe quoi… Et puis petit à petit, je ne lui ai pas dit viens me demander et puis petit à petit il est venu me demander, il est venu. Il vient me demander maintenant.

→ Il a pris confiance…

ALINE : Je ne suis pas sûre que cela soit de la confiance.

→ Tu vois des petits changements plutôt favorables.

ALINE : Il sent que je suis… je me sens plus en lien avec lui. Je n'étais pas en lien avec lui….vraiment j'étais étrangère. Je ne sentais rien, je sentais qu'il m'échappait, c'est tout. C'est difficile ça. C'est-à-dire, il ne prenait pas son cahier, il ne prenait pas sa règle pour la géométrie. Le compas c'est pour enquiquiner tout le monde autour. Il ne voulait pas sortir de la classe, des fois je suis allée chercher le directeur qui l'a convaincu d'aller à la cantine. Il l'a emmené en le tenant par la main. Après on arrivait plus… tu vois, c'est pffff (soupir). Ce n'est pas évident. Et là, il y a un lien.

→ Tu parlais aussi d'un autre enfant avec qui pour toi cela allait à peu près… alors que ton collègue…

ALINE : Oh, mon collègue ne le supporte plus. Mon collègue a rêvé qu'il lui avait tapé dessus et qu'il s'était retrouvé en prison et qu'on lui apportait des oranges. Je n'exagère pas. Il n'en peut plus. Alors moi, je n'y ai droit qu'une fois par semaine, si je l'avais quatre jours par semaine, je ne réponds pas… Il me fait plutôt rire, je pense que c'est un enfant….il est brillant. J'ai fait une évaluation hier, c'est le seul qui a tout fait en 10mn parfaitement. Brillant. Il s'ennuie. Il fait le pitre. C'est vraiment un autre cas. Donc, lui, il nous sollicite toute la journée. Il parle tout le temps, tout le temps. Il parle à tout le monde… il a tout fait plus vite que tout le monde. Il invente des bêtises non stop. Cela me fait rire. Je le trouve charmeur. Grand blond… un bel enfant. Brillant qui sait tout mais alors, le groupe, il s'en fiche réellement. Il est là pour lui.

→ Tu arrives…

ALINE : Je ne sais pas trop comment je m'y prends avec lui, il me respecte. Parce qu'il ne respecte pas tout le monde. Moi, cela va. On est assez complice. Alors, je cadre « tu vas ici, tu fais ça ». On a un système de nuage dans la classe. On a tout essayé. Il essaie tout le titulaire. Donc, ils ont une météo un peu et quand quelque chose n'a pas été correct… quand des règles de vie n'ont pas été respectées, ils ont un nuage. Au bout de trois nuages, ils ont un truc à faire… Donc, lui il a toujours des nuages a gogo… C'est vrai que cela me fait rire. En plus, il y va… il prend un air piteux, il se met à pleurer, à pleurnicher comme un tout petit et puis c'est reparti au bout de trois secondes. Voilà, comme hier, je l'ai changé trois fois de place parce que tout le monde en profite de ses pitreries et les autres ne peuvent plus travailler.
Il me fatigue parce qu'il faut toujours faire attention. Ce n'est pas la même fatigue… c'est une fatigue nerveuse. Un enfant remuant, cela fatigue. Mais, je ne vais pas être débordée.

→ Il y a une vitalité chez lui et un écho dans l'apprentissage, la connaissance…

ALINE : Oui…

→ C'est cela qui ferait la différence au niveau énergétique…

ALINE : Oui c'est stimulant quelque part.

→ C'est quelque chose que tu abordes avec le titulaire, le cas d'enfants en difficulté, d'enfants un peu singulier…

ALINE : Alors on n'a pas… C'est très intéressant parce que … J'aime beaucoup cet enseignant. Il a trente ans… Il a pris la direction. Il est… et comme directeur et comme enseignant. Je le trouvais très différent. On a réussi dès le premier contact : moi, j'ai 51 ans, trente ans d'enseignement, je travaille comme formatrice et tout et lui très jeune directeur. On a une estime mutuelle. L'année prochaine normalement, il y a beaucoup de chance que j'aille ailleurs et à chaque fois, il me fait des petits appels pour que je reste. Je trouve ça sympathique. Un

jeune collègue comme ça. Et donc, on échange mais ce n'est pas un bavard. (30 :30) On ne passe pas trois heures. On est en Bretagne… c'est un Breton pur et dur, voileux, taiseux. Et je pense que ce qui me sauve dans ces observations là c'est que je lui dis vraiment… je lui ai dit avec cet enfant, le deuxième dont j'ai parlé qui m'échappe « je ne sais pas quoi faire, j'ai peur, il va arriver une tuile, un accident » et je lui ai dit comme ça « moi… ». Il n'y a jamais de jugement, c'est tout de suite « je convoque la maman et le papa, et on parle, tout de suite… ». Alors que cela ne prend pas du tout les mêmes proportions qu'avec moi. Il me dit « je pense que je suis un homme, je suis le directeur, donc cela cadre autrement les choses. Toi, tu es une femme, tu viens une fois par semaine, peut-être que cela joue aussi ». Il est très rationnel comme ça. Il n'est pas dans le jugement. Cela j'apprécie, cela me fffff…. Cela me donne vraiment de l'espace, j'ai de la chance. Alors, d'autres collègues, cela crée un espace, du coup, j'ai de la chance parce que en contrepartie cela crée de l'estime dans l'équipe. Une autre collègue de CM que j'apprécie bien, c'est pareil, un moment, je n'arrivais pas à le faire obéir dans la cour, je n'arrivais pas… il faisait le pitre autour d'un arbre, il pleuvait, tout le monde était sous le préau, il pleuvait à verse, il ne voulait pas rentrer… J'ai dit à ma collègue, pareil une jeune collègue, j'ai dit « écoute, il ne va pas m'obéir, je n'y arrive pas, tu veux bien aller le chercher, tu vois ». Du coup, elle y est allée, elle l'a grondé, elle ne s'est pas pris le chou. « Tu rentres sous le préau, pof, il lui a obéi. Et moi, je ne pouvais pas faire cela, il ne m'aurait pas obéi. Je suis sûre. Du coup, je l'ai remerciée. Je lui ai dit « merci ». Et du coup, le fait que je dise comme ça « moi, je ne sais pas faire… » Cela l'a touchée quelque part, elle était contente. Et après, cela se passait bien. Sur la route, pareil, il m'échappait, j'appelais un suppléant qui était là « tu le rattrapes, tu le prends, il m'échappe… ». Après je suis allée le remercier « heureusement que tu passais, je ne savais plus comment le gérer ». Et étonnant parce qu'il pourrait se dire « elle ne s'en sort pas… elle est nulle » et étonnant non, cela crée quelque chose d'intéressant. Je suis assez contente du fait de dire « je ne m'en sors pas ». Et avec ces collègues là …

→ Dans cette équipe là tu peux dire « je ne m'en sors pas »…

ALINE : Avec tel et tel enfant bien sûr et il y a du soutien… Je ne sens pas de jugement. Cela c'est précieux. Franchement, cela me fait respirer. J'y retourne volontiers la fois d'après, je n'ai pas d'appréhension par rapport à l'équipe.

→ L'équipe permet d'installer, face aux élèves….

ALINE : Voilà, je me dis bon aujourd'hui cela n'a pas marché, la semaine prochaine, tu peux revenir tranquille et on verra bien comment cela va se passer à nouveau. Je ne me stresse pas avec ça. Parce que si je sentais des jugements, ben, j'appréhenderais mes journées là-bas, alors que là cela c'est régularisé tout seul au bout de 3 – 4 semaines. Et donc, par rapport à cet autre collègue et cet autre enfant qui moi me fait rire, même s'il me fatigue. Mon collègue ne le supporte pas vraiment. Il le met de côté ou chez une collègue pour ne plus le voir parce qu'il met le souk. C'est pareil, je pense qu'il y a le rapport homme/femme qui devrait jouer par rapport aux relations avec ces enfants-là.

→ Ils ne déclenchent pas les mêmes choses….

ALINE : Ils ne déclenchent pas les mêmes choses par rapport à mon groupe. Puis c'est vrai que moi j'ai quand même 30 ans d'expérience et cela ne me traumatise pas s'ils n'ont pas appris un jour un truc… ce sera le lendemain ou la semaine d'après…Il ne faut pas non plus pousser, ils ont le temps. Mais mon collègue est plus…

→ Dans une exigence d'un travail fait régulièrement ?

ALINE : Ce qui est bien mais du coup cela change notre posture, je crois. Et lui n'a aucun problème par rapport à l'EVS. Cela se passe très très bien qu'il y ait quelqu'un dans la classe qui ci, qui ça… On n'a pas les mêmes, du tout….

→ Pour ce groupe classe, trois élèves qui se détachent dans ce que tu montres et voilà d'autres élèves…

ALINE : Oui, une enfant qui fait son deuxième CE1 qui va être orientée sans doute en Clis. J'ai une autre élève qui ne vient que le matin qui va être orientée dans une classe spécialisée… Un autre qui fait un deuxième CE1 mais cela se passe tout seul. L'année dernière, j'avais du mal avec lui alors que cette année, cela tourne. D'autres élèves en difficulté mais très franchement, je n'ai pas beaucoup le temps de m'en rendre compte. Il est vrai que je devrais faire comme j'ai fait hier. J'avais fait une évaluation le matin et l'après-midi, je me suis pris une demi-heure pour les prendre un par un avec moi pour reprendre, c'était de la géométrie sur les polyèdres, les arêtes, les sommets, c'est difficile… Et tous ceux qui n'avaient pas … on va dire réussi le matin, je les ai repris un par un. On a repris des volumes et puis ils ont recompté avec moi mais vraiment en duel, en relation duelle. En groupe, ils n'écoutent pas. Alors, ça c'était bien. Mais, du fait que je ne les vois qu'une fois par semaine, j'enchaîne ce que je dois faire ce jour là.

→ En relation duelle, alors, les autres étaient occupés à….

ALINE : Oui, oui, oui. Ils étaient à illustrer des poésies, des choses intéressantes mais je n'avais pas besoin de surveiller.

→ Alors tu sentais que les enfants, dans ces relations duelles, étaient plus à l'écoute. Et au niveau compréhension, il y avait un effet direct ?

ALINE : Oh oui. Puis là je prenais, c'était des volumes donc on touchait et je leur donnais des systèmes pour ne pas oublier, tu sais « dessous – dessus », compter les faces d'un cube. Donc, quand je leur dis à tout un groupe, ou quand je dis un par un, cela ne fait pas le même effet… Et puis, ils étaient contents. Je pense qu'il y a plein de choses qui se passent rapidement, oui qui sont solutionnées assez vite. Donc, si c'était ma classe tous les jours, je ménagerais beaucoup plus de temps en relation duelle comme ça « viens me voir, on va faire ça tous les deux… »

→ Un petit groupe de besoin éventuellement ?

ALINE : Ces enfants-là, cela ne marche pas bien. Dès qu'ils sont deux, trois, c'est fini. Il faut vraiment les avoir. C'est un groupe particulier. Je n'ai jamais eu ça.

→ Et quand tu dis « ces enfants-là », et besoin de relation duelle, cela représente combien en quantité dans la classe ?

ALINE : Un gros tiers, un gros gros tiers. Mais, là, ils sont ravis, ils sont contents, ils écoutent. Ils manipulent, ils posent des questions, ils sont naturels. Cela se passe….c'est vraiment quelque chose mais dès qu'ils sont à leur place, ils sa… Et là comme je n'ai qu'une demi-heure pour une leçon de vocabulaire, je ne garantis pas de ce qu'ils ont réellement retenu. C'est assez particulier. Là, je vais dans une autre classe de CE2 où cela n'est pas comme cela, où cela tourne. A part deux ou trois. Je ne ressens pas le besoin de voir avec chacun si c'est acquis. Cela passe. Là, c'est un groupe où il faut faire très attention.

→ Tu peux l'expliquer par rapport à une école donnée, une population donnée ? Ou c'est le fait d'un groupe par hasard ?

ALINE : Non. Dans cette même école l'année dernière, c'était un groupe magique ! enfin magique ! Un groupe, je n'avais jamais vu cela. C'était étonnant.

→ Donc, c'est vraiment spécifique à un groupe

ALINE : Là, on a un groupe qui a déjà était signalé en CP. Enfin c'est depuis le début que ce groupe-là ! Hou ! Attention ! Il faut un petit peu ramer pour faire du travail consistant. Je passe beaucoup de temps à reconcentrer, à calmer. Cela explose vite.

→ Ce sont des élèves plutôt lecteurs ?

ALINE : Oui. Mais, je ne sais pas comment analyser cela mieux. C'est très disparate, c'est très….C'est ça, c'est toujours moi, moi, moi, tout le temps… Ils sont toujours prêts à parler… attendre que l'autre (40 :26 enregistrement 2) prenne son tour, et écouter l'autre. Au début de l'année, cela m'avait choquée, dès qu'ils faisaient quelque chose, ils mettaient des cartons entre eux pour ne pas que le voisin copie… Bon ! j'en avais parlé au directeur qui me disait que « oui, ils font cela avec moi aussi…ils cachent tout le temps leur travail. Donc, le premier trimestre on avait tenté, et cela a marché, de dire « écoutez, on travaille ensemble, on a le droit de copier, on est pas en évaluation. Copier, c'est aussi s'aider, faire ensemble, trouver des trucs pour y arriver, il n'y a pas de souci. Donc, j'avais proposé cela et mon collègue trouvait cela bien. Avant de sortir en récréation, on ouvre tous nos cahiers, on les met sur la table… alors l'anglais avec les illustrations, le vocabulaire avec ce que l'on a pu faire, souligner en couleur, ou les productions de texte l'après-midi… ou découverte du monde, il y a toujours des choses un petit peu intéressantes. On laisse sur la table et avant de sortir on

fait un tour dans la classe on regarde ce qu'on fait les uns les autres et puis petit à petit ça c'est… Après on revenait et alors « qu'est-ce qui vous a intéressé ? vous avez vu untel, untel ? » Et je pense que cela s'est un peu assoupli. Ils ne font plus ça. Mais …

→ Ce que j'expose, vu par les autres, il y a des retours positifs qui se font ?

ALINE : Oui. Peut être ne serait-ce que cela, la possibilité de regarder, on n'a pas fait de grosses discussions là-dessus. Juste, c'est possible…

→ Un autre état d'esprit…

ALINE : Voilà, on peut circuler, regarder, ce n'est pas copier. Ils étaient tout de suite… « il ne faut pas faire pareil, c'est copier ! ». On est sorti de ça. Je trouve ça déjà intéressant. Mais… c'est intéressant ceci dit mais je trouve cela assez particulier comme ambiance entre enfants. C'est …

→ Il y a moins de filles dans le groupe….

ALINE : Oui, il y en a quelques-unes qui sont discrètes et quelques-unes en grosses difficultés d'apprentissage (42 :48), une que j'ai eu en soutien, très mignonne, très ci, très ça. A ce jour, aucune organisation, elle regarde autour d'elle ; avec elle en soutien c'était comment on va s'organiser. Déjà vider le casier, ranger le casier, vérifier ce que l'on met dans le cartable, ce que l'on ne met pas. Après on est passé à l'espace page, comment on organise une page, après où la marge où sont les lignes, on a fini par les interlignes, qu'est-ce que c'est, comment ? Voilà pour rassembler un peu… voilà, elle était très sécurisée à chaque fois. Elle, elle aurait besoin que je sois auprès d'elle, pour s'occuper d'elle beaucoup, beaucoup d'elle, vraiment s'occuper d'elle. Je ne peux pas.

→ Dans le « tu peux pas », c'est …

ALINE : Matériellement parlant, 27 élèves, les trois que je te décris là, ceux qui sont les plus en difficultés, celle ci… je ne peux pas, je n'ai pas le temps. C'est une question de temps et d'effectif.

→ Tu disais intervenir une fois

ALINE : C'est particulier. Ceci dit, je ne prétends pas que je ferais mieux parce que j'aurais plus de choses à faire. Je ne prétends pas que je ferais mieux. Je pense que je ferai des groupes de besoin par contre, plus.

→ Je propose que l'on arrête là. Je te remercie. Pour conclure, moi, je t'inviterai un peu à dire comment tu pourrais résumer le travail d'un enseignant aujourd'hui dans une classe, de cette classe là plutôt…

ALINE : Enseignante dans cette classe là…

→ Au niveau de sa pratique…

ALINE : Alors quelqu'un qui a bien dormi, je suis pragmatique ! Franchement c'est vrai. Quelqu'un qui a bien dormi. Quelqu'un qui est dans le relationnel, qui peut oublier le programme pour voir les enfants … ça c'est clair parce que sinon c'est fini ; c'est même pas la peine. Sinon, c'est la guerre toute la journée. Cela me semble vraiment important. Quelqu'un qui sait, c'est partout pareil, qui sait s'économiser. Si j'arrive avec la volonté, comme j'ai pu avoir à une époque, de vraiment comprendre ce qui se passait pour tout le monde et d'être efficace pour tout le monde, ce n'est pas la peine. Donc, s'économiser cela veut dire qu'il y a des moments où je m'assois, je m'assois, j'essaie de ne pas trop parler. Je sais que je ne suis pas bien efficace pour tout le monde mais je me dis que je suis plus efficace à ne pas m'énerver que m'exciter en allant partout, en voulant tout faire et bien faire parce qu'au moins ils sentent… Voilà, alors je me pose en l'enseignante qu'il faut pour cette classe là, c'est moi mais c'est un peu comment je me débrouille. Je me dis que ces enfants là, assurer une personne qui reste calme en dépit de tout ce qui peut se passer, qui reste présente. Je leur dis « c'est moi, la maîtresse, il y a des choses qui peuvent changer parce que les règles, c'est la maîtresse qui les établit, donc j'ai droit de les changer mais c'est moi, je pose, je cadre. Voilà, c'est … » J'essaie de voir ce que je fais, ce dont ils ont besoin en gros ; leur enseignant est comme ça, il est très posé, calme, il ne laisse pas passer les choses mais il n'empêche qu'il a beaucoup de souplesse mais il les repose, il les cadre beaucoup. Pas trop bavard. Je pense que ces enfants là en gros… je veux m'amuser… ils ont de la chance de nous avoir (rires) parce que c'est vraiment… Ils peuvent épuiser quelqu'un, épuiser…

→ Ils peuvent déclencher des choses chez l'adulte….

ALINE : Alors moi, tu vois, là, déclencher, je n'ai pas résolu, vraiment, j'ai eu peur… peur, pas l'enfant mais peur du fait que cet enfant là, je ne peux pas le contenir et il ne se contient pas… Que faire, alors là ? hors de mes compétences…. Ça, pas évident. Donc, c'est les autres collègues et l'ambiance qui fait que j'ai réussi, moi, à passer à travers, au dessus de ça… Donc, ta question c'était qu'est-ce qui faudrait pour ces enfants ? je pense que c'est cela, c'est bien connaître son boulot mais en relativisant ce qui est de l'ordre de l'apprentissage, et être beaucoup, qu'est-ce que c'est qu'être à l'école et qu'est-ce qu'on leur demande, comment on évalue, l'espace de liberté qu'on leur donne, les règles… beaucoup là-dedans, on est beaucoup dans l'éducation… et puis peut-être être vraiment leur référent. Ils ont besoin d'un référent. Là, l'histoire des cailloux sur la route, ils sont venus me le dire, tu vois, ça ne part pas en vrille. Il y a tout de suite quelqu'un qui vient dire et qui sait que l'on va agir. Donc, cela c'est important. Voilà, et l'aspect que moi je ne fais pas et que fait très bien mon collègue, c'est un aspect avec une relation très rapide avec les familles, un problème ! Tout de suite c'est le cahier de liaison. Tout de suite, c'est rendez-vous, même si c'est moi qui ai un souci et pas lui, comme avec cet enfant, ce n'est pas moi qui ai eu le rendez-vous parce que je ne suis pas là le jeudi, parce que ce n'était pas possible. Il prend rendez-vous comme si c'était lui qui avait eu affaire, malgré la distance il pose les choses et hop la maman a pris rendez-vous. C'est

fait. Tout de suite il a agi. Donc, ils ont besoin… Il y a ce lien avec la famille très rapide. Je pense que cela sécurise bien tout le monde. Et ils auraient besoin de plus de suivi au niveau vraiment de ce qu'il y a à apprendre. Pour chaque domaine, ils auraient besoin de plus…

→ Merci à toi. (49 :34)

Entretien BÉATRICE **ANNEXE 17**
Classe de MS-GS

Béatrice a 56 ans et 36 années d'expérience. Elle est professeure des écoles, dans une grande ville. Elle a commencé sa carrière en tant que remplaçante et n'a pas reçu de formation initiale. Après son Baccalauréat, elle a effectué des remplacements puis a passé son CAP (Certificat d'Aptitude Pédagogique). Sa classe regroupe des élèves de Moyenne Section et de Grande Section. L'entretien a eu lieu dans mon local professionnel en mai 2010. L'enseignante a décrit sa journée de la veille. L'entretien a duré 45 min.

BÉATRICE : La garderie du matin, c'est à partir de 7h30. Et les enfants sont à la garderie à partir de 7h30 jusqu'à 8h20. De 8h20 à 8h35 c'est l'accueil avec les parents. Donc, je peux parler à chaque parent, chaque parent qui vient emmener son enfant un par un. Donc, on peut se dire bonjour et ils peuvent me dire les informations pour la journée : « Mon enfant mange à la cantine exceptionnellement, il a été malade cette nuit... » Tout ce qui concerne leur enfant. C'est l'accueil. Et à 8h35, je ferme la porte de la classe. Les enfants rangent les jeux parce qu'ils s'installent un par un dans la classe et jouent. Ce sont les jeux libres. A 8h35, il y a une sonnette pour les classes primaires et donc à la sonnette tout le monde range et tous les enfants sont assis à leur place. Et je fais une partie commune pendant 20mn à peu près avec tous les enfants de la classe.

→ Alors, on vient à hier matin…

BÉATRICE : Hier matin : les enfants sont bien assis à leur place. On nomme les jours de la semaine, la date du jour. Un enfant vient mettre la date, choisit une étiquette avec le jour de la semaine que l'on écrit en trois écritures. Donc, trois étiquettes. On déchire une étiquette sur le calendrier on remet sur un calendrier qui est tout blanc juste avec les chiffres. Les jours… on compte aussi, soit jusqu'au jour où on est arrivé. Si nous sommes le 20 ou le 25, on dit la comptine numérique jusqu'à 25 ou jusqu'à 17 s'il y a 17 enfants à la cantine. En ce moment, je fais compter les enfants par groupe. Donc, 8 jaunes, 6 verts… et les grands comptent sur leurs doigts pour faire une addition. 8 + 6 ou hier nous avons fait 11 + 15. Mais comme nous n'avions pas 11 doigts, ni 15 doigts… je leur ai montré que nous faisions une addition en colonne sur le tableau. J'ai 5 + 1 et 1+1. Donc, j'ai montré aux GS, les moyens écoutent, ils sont autour. Et je sais qu'ils écoutent. Et quand on compte sur les doigts, je fais compter toute la classe. Eux, hier, c'était cette façon là de… je change tous les jours. L'activité le matin, à part la date, je change tous les jours. Donc, hier on a vu aussi les étiquettes de responsabilités puisque je change tous les lundis et tous les jeudis. Donc, j'interroge un enfant ou plusieurs enfants mais ils ne lisent pas leur prénom. Je fais pour les MS, les GS. Et après, j'explique les ateliers. Je fonctionne avec quatre ateliers, quatre groupes d'enfants. Donc, j'explique. Après, ils vont en petit groupe à l'endroit où l'atelier va se passer. Alors, hier, il y avait un atelier avec

l'aide maternelle en MS : ils avaient à retrouver des objets qui étaient grands et petits. Et après, ils avaient une fiche *(type)* : colorier le plus grand, colorier le plus petit.

→ Donc manipulation et après une fiche.

BÉATRICE : Voilà, manipulation et après ils avaient une fiche pour savoir s'ils ont compris. Dans mon esprit, le prochain travail, c'est de classer du plus grand au plus petit et du plus petit au plus grand. Donc, je voulais revoir une notion de « grand et petit ». L'autre groupe a travaillé avec une stagiaire parce qu'il y avait un découpage, un cœur à découper pour la fête des mères (3 :50). Ils avaient même deux cœurs à découper, un cœur en papier, un cœur en papier Canson couleur et les coller l'un sur l'autre. Et les GS avaient du travail, alors deux ateliers aussi. Un atelier où on retrouvait la syllabe « ma » mais par écrit puisque j'avais déjà travaillé par oral, donc par écrit sur une fiche. Puis un autre atelier d'écriture, donc dans le cahier d'écriture. Vers 9h30, j'inverse les deux groupes, c'est-à-dire si l'aide maternelle a les moyens, je prends le groupe moyen et elle termine le travail avec le groupe de GS. Et je fais des activités orales. Donc, hier exceptionnellement, j'ai pris les grands pour faire des évaluations, donc j'ai continué le groupe de grands pour faire des évaluations sur « je sais dire une comptine, une poésie de mémoire ; je sais raconter un événement ». Enfin, une évaluation sur le langage oral. « Je sais continuer une idée sans dévier de l'idée principale ». Donc, j'ai fait des évaluations. A 10h, un verre de lait ou de l'eau, ils passent tous aux toilettes, ils se lavent les mains. Et on fait une récréation de 10h15 à 10h30. Voilà le déroulement hier de la matinée.

(5 : 15)
→ Alors, moi, je veux bien revenir sur ces groupes. Alors déjà dans ces groupes-là. Est-ce qu'il y a des enfants qui ont des besoins particuliers et de quels ordres ?

BÉATRICE : Donc, en MS j'ai deux enfants qui ne sont pas au même niveau que les autres. Donc, c'est plus difficile soit j'adapte les fiches, soit je leur fais faire et après en soutien le mercredi je revois le travail. Quand il n'est pas compris, je revois le travail le mercredi. Sinon, je fais dans la journée quand je peux.

→ En aide personnalisée. Donc, ils reviennent le mercredi ?

BÉATRICE : Ils reviennent le mercredi quand ils peuvent. Et en GS, j'ai un enfant sûr qui ne suit pas du tout le niveau GS, plus un autre qui a de grandes difficultés dans l'écriture, coloriage. Le passage à l'écrit.

→ Et qu'est-ce qui explique ? il n'arrive pas …

BÉATRICE : dans le cahier, il ne voit pas les lignes, même sur une fiche, il ne voit pas les lignes et apparemment… je ne sais plus s'il a des problèmes de vue. J'ai vu le médecin scolaire mais je ne me rappelle plus. J'ai noté, mais je ne me rappelle plus. Il faut que je voie. Justement j'ai vu les parents hier.

→ Dans ces groupes, adapter le travail. Auprès de certains enfants, est-ce qu'ils sont demandeurs ? Est-ce qu'ils demandent des explications ?

BÉATRICE : Oui. Tout à fait, ils veulent progresser, ils veulent faire comme les autres mais ils sont en échec. Un principalement.

→ On arrive à la récréation. Les enfants vont dehors. Il faisait chaud hier, donc c'était plus vite pour l'habillage, sans doute…

BÉATRICE : Mais je prolonge un petit peu les ateliers. Si bien que la récréation a lieu toujours à 10h15. Toujours 10h15 – 10h30 ; 10h35 s'il fait vraiment très beau ou s'ils mettent plus de temps à se ranger. Voilà. Ensuite on rentre en classe, de nouveau ils se nettoient les mains, ils passent aux toilettes, ceux qui veulent. Et hier, j'ai fait 30 mn de danse pour la kermesse, j'ai fait une répétition. Ensuite, on a terminé la danse vers 11h20, 11h25 et moi, je suis sortie exceptionnellement vers 11h30, (8 :06) parce que je voyais le médecin scolaire. Donc j'ai laissé ma classe à l'aide maternelle et la directrice est venue faire la sortie pour les parents.

→ C'était donc la visite des GS ?

BÉATRICE : Oui , alors la visite est terminée et le médecin voulait me rencontrer pour faire le bilan. Les enfants en difficulté et ce qu'il avait dit aux parents.

→ Alors, est-ce que cela correspond à l'idée que vous avez ? Est-ce que le regard du médecin scolaire croise le votre ?

BÉATRICE : Oui, il m'a surtout parlé de deux ou trois enfants et moi j'ai posé des questions à peu près sur quatre enfants dont ce petit garçon pour savoir s'il avait des problèmes de vue mais il a d'autres problèmes à côté qui ne sont pas que des problèmes de vue : latéralisation dans l'espace. Et donc, l'écriture pourrait venir de là et c'est un enfant que je ne connais pas, qui vient d'arriver dans l'école, qui est arrivé en septembre mais pas les deux années d'avant. Je ne l'ai pas eu. Et la plus petite fille très très lente et le médecin m'a dit simplement qu'elle a eu des problèmes de santé étant bébé et que cela pouvait expliquer la lenteur. Problèmes que moi, je ne connais pas et que la maman ne m'a pas dits, ne m'a pas révélés. Une autre petite fille, je pensais qu'elle avait des problèmes d'audition, elle n'a aucun problème. Elle est en décalage par rapport aux autres dans les consignes collectives.

→ Donc, ce n'est pas organique ?

BÉATRICE : Non, pas du tout. Et puis, une autre petite fille qui est en échec par rapport aux sons, à la phonologie et là, je ne sais pas pourquoi. Donc, je la prends en aide personnalisée un mercredi sur deux.

→ Alors quand le médecin signale ces choses-là, à la fois est-ce que cela apporte quelque chose de plus, est-ce que cela permet d'engager des choses avec les parents ? (10 :15)

BÉATRICE : Normalement oui. Normalement oui. Je vais rencontrer les parents et puis leur dire d'où en est l'enfant et puis savoir s'ils ont continué… N'importe comment, quand moi je propose de l'orthophonie, voir s'ils ont bien pris RV, si le médecin a proposé un RV d'ophtalmo, s'ils l'ont bien fait. Et puis moi aussi, comprendre, comprendre le pourquoi et pas trop insister. Une petite fille qui va être très très lente qui a un problème physique ou de maladie, ne pas vouloir plus que ce qu'elle peut faire. Le signaler aussi pour l'institutrice de CP surtout.

→ Est-ce que cela veut dire que quand on n'a pas d'information, ce qui est confidentiel…

BÉATRICE : Là, je pense qu'il y a eu des informations confidentielles sur le plan médicale que le médecin ne m'a pas dit…

→ Il n'en dit pas assez pour aider l'enfant ? On comprend le côté confidentiel et à la fois est-ce que ce qu'il t'a dit permet d'aider l'enfant ? ou il faudrait en savoir un peu plus ?

BÉATRICE : Pas toujours. Non par contre, moi ce que je ressens c'est que certains enfants on veut toujours leur en demander plus et peut-être qu'ils ne peuvent pas. Je crois qu'il faut que nous on fasse attention. Il faut que je fasse très très attention.

→ En fonction de l'enfant, qu'est-ce qu'elle peut fournir ou pas. Est-ce une question de volonté, d'effort ou …

BÉATRICE : Cela c'est sûr, cela aide s'il y a un problème de maladie ou quelque chose… même si les parents ne nous ont pas dit.

→ Concrètement, ces quatre enfants dans la classe, ils sont devant chaque activité avec des besoins ?

BÉATRICE : Non, que deux. Deux à qui je ne donne pas le même travail.

→ Alors, quand ces enfants… ils sont combien ?

BÉATRICE : 13 dans un groupe et 16 dans l'autre.

→ 29 élèves. Au niveau relation et savoir vivre ensemble … comment ils se positionnent.

BÉATRICE : Cela se passe bien. Je réfléchis parce que j'ai eu des nouveaux à la rentrée. Au niveau relationnel avec les autres enfants, pas de souci.

→ Et quand ils ont fini un travail, est-ce qu'ils arrivent à gérer le temps libre ?

BÉATRICE : Non, pas en ce moment. En début d'année, très bien. Parce que tout est nouveau, les jeux sont nouveaux. Maintenant les moyens ne veulent plus prendre de jeux parce qu'ils connaissent les jeux. Ils me demandent les jeux des grands parce qu'ils les connaissent les jeux et il y a des jeux de GS qu'ils ne peuvent pas faire. Donc, ils sont très limités, soit ce sont des jeux qu'ils connaissent très bien, soit ce sont des jeux qu'ils ne peuvent pas faire tout seul. Donc en ce moment, c'est plus difficile et puis, je modifie un peu mon emploi du temps par rapport à la fête des mères, par rapport à la kermesse, par rapport à la piscine que nous avons tous les jeudis, par rapport aussi à une activité de hockey que les GS font le lundi matin. Donc, mon emploi du temps n'est plus le même et les enfants sont perdus un petit peu. Les ateliers sont moins rigides, moins chronométrés et c'est vrai qu'ils sont un petit peu perdus.

→ Ils le manifestent comment ?

BÉATRICE : Et bien « on ne sait pas quels jeux faire ? je ne sais plus quoi faire… ». Et puis ils travaillent plus vite qu'en début d'année, c'est normal, le travail est plus vite prêt, plus vite fait.

→ Cela génère une petite excitation ?

BÉATRICE : Un petit peu, oui. Quand je suis très prise par un groupe, un petit peu.

→ Ils sont plus débordants ?

BÉATRICE : Oui.

→ J'ai entendu parler d'un petit enfant Kyllian. Comment il fonctionne ?

BÉATRICE : Lui est en dehors du groupe. Il ne peut pas suivre ce que je demande en GS. Il ne peut pas…

→ Il ne peut pas … (on frappe à la porte) (15 :08)

BÉATRICE : Il faut peut être ne pas le nommer.
(Échanges sur la confidentialité et l'anonymat des personnes concernées et des lieux)
BÉATRICE : Donc, cet enfant il se tient, jusqu'à février… il n'avait pas un comportement pour vivre en groupe. Il ne pouvait, il ne pouvait pas écouter les consignes et je pense parce que de toutes… il était en échec tout le temps. Je pense. Depuis qu'il fait des choses positives, qu'il réussit son travail, il se tient beaucoup mieux. Sauf, si je lui donne un ordre un petit peu sec, un petit peu très cassant, là il réagit, il se braque et il réagit, il se crispe et ne veut pas faire…

→ Donc il a fallu trouver le travail qui correspondait à son niveau ?

BÉATRICE : Oui, tout à fait pour le valoriser.

→ Qu'il soit suffisamment dans une démarche de travail, de recherche…

BÉATRICE : …et qu'il réussisse tout ce qu'il fait. Il ne réussit pas tout forcément maintenant parce que je lui donne de temps en temps le même travail sachant que quand il n'est pas avec moi tout seul il ne peut pas le faire. Mais il veut faire, donc il le fait, il se trompe mais il le fait. Mais tout ce qu'il est capable de faire, peut être, il a un décalage de deux ou trois mois par rapport aux autres. Le travail qui est fait au mois de septembre ou au mois de novembre par les autres qui est acquis, lui le fait maintenant mais avec la réussite. Il est content de lui.

→ Cela veut dire qu'il a fallu s'adapter à l'enfant. C'était long ?

BÉATRICE : Oui, c'est long avant que je puisse m'apercevoir que de toutes façons il ne pouvait rien faire parce qu'il n'a pas été scolarisé ni en petite section, ni en moyenne section.

→ Donc, il découvrait l'école…

BÉATRICE : Un peu, un petit peu. C'est-à-dire qu'il a fait un petit peu. Alors la petite section, je ne sais plus, la moyenne section une demi année ou un quart d'année. Je crois qu'il était au fond de la classe et que d'après les parents la maîtresse, l'institutrice ne s'occupait pas de lui. Il ne le faisait pas travailler, donc il a fait une partie de la moyenne section mais en étant tout le temps en échec et pas valorisé. Mais est-ce que c'était son comportement qui faisait…

→ Et là, son comportement est …

BÉATRICE : beaucoup mieux, beaucoup mieux. Par contre ce que j'ai remarqué depuis qu'on est rentré, depuis deux semaines à peu près, il ne me dit plus « bonjour » le matin. Est-ce qu'il a grandi qu'il n'a plus du tout envie de faire le bisou, de m'embrasser ? C'est bizarre, le matin il rentre, il ne me dit plus « bonjour » alors qu'avant c'était vraiment, j'étais vraiment le sauveur peut être, un petit peu alors que dans la journée cela se passait souvent très mal mais affectivement, il y avait un lien.
Et maintenant, alors est-ce qu'il grandit, il n'a plus besoin, il n'a plus envie, alors je le fais revenir pour dire « bonjour ».

→ Et dans « ça se passait très mal »…

BÉATRICE : C'était conflictuel tout le temps, tout le temps. C'est-à-dire que dès que je posais un travail ou un atelier, lui ne voulait pas aller dans l'atelier qui était imposé pour ce groupe, jamais, jamais. Il faisait des crises, il se roulait par terre, il criait, il s'en allait aux toilettes. Mais j'avais remarqué aussi qu'il voulait tout le temps travailler avec le groupe de MS alors qu'il était en GS donc je pense qu'il était capable peut être en début d'année de faire le travail des MS.

→ Cela le rassurait…

BÉATRICE : Avec du recul, moi je pense que j'aurais dû le mettre dans le groupe de MS pour qu'il progresse un petit peu plus vite que les MS d'abord qu'il ne soit pas en échec et qu'il rattrape ce qu'il n'a pas fait dans une école les années passées. Il aurait peut-être fallu beaucoup plus. Mais il est très jeu, il est très joueur. Donc, il a fait des choses qu'il n'a jamais fait, dans une école, s'il n'a jamais été présent dans une école. Il y a aussi les jeux qui sont importants, toutes sortes de jeux.

→ C'est une question de maturité chez cet enfant ?

BÉATRICE : C'est une question de maladie. Il a fait beaucoup, beaucoup d'hôpital, de très très graves opérations, donc il a manqué énormément l'école. Il était très couvé par ses parents, le fait qu'il soit malade. Comme c'était une maladie de cœur, il ne fallait pas de grosses contrariétés, il ne fallait pas de grosses émotions.

→ Il a déjà tout un passé, un parcours…

BÉATRICE : difficile. C'est lui jusqu'à Pâques, je dirai, il était centré uniquement sur ses cicatrices, sur sa maladie. Il ne parlait que de ça. Il n'y avait que cela qui comptait pour lui.

→ Donc, une gestion particulière pendant un temps.

BÉATRICE : Et comme je ne connaissais pas cet enfant, c'était très très difficile de s'adapter.

→ Est-ce qu'il y avait des gestes à faire ou à ne pas faire, des paroles à dire ou à ne pas dire ?

BÉATRICE : Je crois que ce qu'il ne fallait pas faire, je crois, c'était de le plaindre et aussi d'en parler avec lui. Je crois qu'il fallait le laisser. Maintenant, je le laisse quand il a un petit bobo. Cela dure l'après-midi ou la matinée même si cela ne saigne pas, même s'il n'y a rien de visible et qu'il se cogne quelque part, une blessure qui n'est pas forcément une blessure, c'est très très long. Maintenant, je n'en parle plus sauf si évidemment c'était grave.

→ Il existait à travers ça…

BÉATRICE : Il n'existait que par cela. Dès que l'on changeait un peu de classe, (6 :51), que je le mettais dans une autre classe, la première chose qu'il montrait aux institutrices c'était ses cicatrices, son ventre, enfin … Dans sa tête je pense qu'il n'y avait de la place que pour ça..

→ Des émotions, un vécu qu'il l'a marqué…

BÉATRICE : Je ne sais pas. oui.

→ Les choses ont changé positivement.

BÉATRICE : Oui déjà dans son comportement (7 :23) dans l'évolution de ce qu'il peut faire. Mais il a besoin de l'adulte, physiquement, tout le temps.

→ Est-ce que ce besoin particulier de l'enfant, dans une classe, ça mobilise l'enseignante…

BÉATRICE : Cela pourrait mais on ne peut pas… rien que passer… rien qu'un quart d'heure avec lui c'est toujours difficile parce que les autres ont souvent terminé leur travail. Comme j'ai les deux groupes, c'est là qu'ils demandent « maîtresse, qu'est-ce que je peux faire ? ». Il faut se déplacer, leur donner un jeu adapté. C'est un peu difficile car quand je peux le prendre tout seul, quand je peux lui expliquer les choses c'est quand les autres sont bien partis à faire leur travail et qu'ils ont tout compris mais à la limite ils ont presque tout fini, presque tout terminé.

→ Pour l'année prochaine, il y a un projet pour cet enfant qui se met en place ?

BÉATRICE : Non, mais c'est demandé par le médecin scolaire qui le revoit au mois de septembre et qui m'a demandé de le dire à la directrice, de le signaler.

→ C'est un projet de quel ordre ?

BÉATRICE : Equipe éducative. Il suppose des choses, mais non il ne m'a pas dit ouvertement mais il pense que peut être… Lui a observé certaines choses que je n'avais pas observées. Il faudra bien suivre.

→ La relation avec les parents en général ?

BÉATRICE : Cela dépend des parents. Alors avec les parents de ce petit garçon tout va bien, alors la relation est bonne parce que le papa m'a dit l'autre jour que c'était la première fois que l'on s'occupait de son enfant dans le milieu scolaire. C'est la première fois que l'on s'intéressait à son enfant. La maman est prête à tout faire : voir la psychologue, voir l'orthophoniste. Là, ils sont allés chez l'ophtalmo parce que c'était demandé par le médecin. Tout ce que l'on demande est fait et le plus rapidement possible. Ils n'ont qu'un souci c'est de le voir progresser, de mettre tout en place pour qu'il soit bien, passé le stade de la maladie, des hôpitaux. Après ils sont rendus à un autre stade, il faut qu'il progresse sur le plan scolaire.

→ Pour d'autres enfants avec les parents ?

BÉATRICE : C'est difficile lorsque les enfants n'évoluent pas comme les parents voudraient ; donc après les parents se ferment complètement et n'acceptent pas le handicap ou les difficultés de leur enfant ; quand c'est trop important et je dirai

c'est plus dans les classes primaires quand il y a échec. En maternelle, c'est plus difficile de dire parce qu'il n'y a pas la lecture de dire « je lis, je ne lis pas », on fait des activités qui aident. Mais il n'y a pas la sanction des notes ou des contrôles. Et souvent, cela se passe très mal dans les classes au dessus puisque l'enfant quand l'enfant il ne peut pas, c'est souvent le CP.

→ Cela fait miroir à la famille. Est-ce que c'est un métier qui a changé entre le début de ta carrière et puis maintenant ?

BÉATRICE : Je pense déjà peut être par rapport aux enfants handicapés et en difficultés puisque qu'avant moi je ne sais pas, il y a un grand nombre d'années on ne les acceptait pas dans les classes ou très peu ou à mi-temps, c'était une année maximum. Moi, je me souviens des enfants mongoliens, trisomiques, c'était très rare qu'ils fassent une maternelle ou pratiquement jamais sur trois ans. Trois années de maternelle, c'était très très rare. Ils étaient orientés. Moi, j'ai eu aussi un enfant autiste en PS, MS mais il n'est jamais allé en GS… que maintenant je pense il faut que les enfants soient maintenus en classe ou au moins en CP, deux CP, deux CP on nous a dit, pour être orientés. C'est beaucoup plus difficile, enfin pour moi, c'est trop long.

→ Pour l'enfant ? pour l'enseignant ? pour les autres enfants ?

BÉATRICE : Pour tout le monde, je dirais, parce que pour l'enseignante c'est pesant quand les classes sont nombreuses ; quand ce sont des petits groupes je pense qu'il a sa place. Alors, évidemment, question socialisation il a sa place, un enfant il faut qu'il soit avec d'autres enfants mais pas une journée entière, pas une année entière, je pense et pas trois ans de maternelle plus deux CP dans la même école ou avec la même institutrice pendant trois ans ou plus… c'est très lourd. Moi, je suis sûre que les classes ne sont pas adaptées, nous non plus et les classes ne sont pas adaptées pour recevoir des enfants en difficulté, en grosse difficulté.

→ Qu'est-ce qui serait souhaitable ?

BÉATRICE : Souhaitable ? soit avoir un seul niveau et peut être 20 enfants dans la classe, là je pense que c'est gérable. Il y a le nombre d'enfants quand il faut avoir deux niveaux ou trois niveaux. Je pense que l'on a très peu de temps pour ces enfants-là. Et en même temps je pense que ces enfants ne devraient pas être scolarisés la journée entière. Moi, j'en suis persuadée. Avec tout ce que jai vécu avec le petit U… là, l'an dernier ce n'était plus possible. Et puis sachant qu'il faut changer d'AVS tout le temps… c'est une horreur. Quand on s'habitue, nous, avec une personne qui est capable de faire le travail et que l'enfant connaît et quand il faut changer début juin et qu'entre le 1er juin et le 30 juin, début juillet, il y a trois personnes différentes dans la classe, il faut bien essayer de trouver quelqu'un… pas du tout…

→ Alors en fin de matinée, arrive l'heure des parents ou la cantine…

BÉATRICE : Oui, alors ils partent un petit peu plus tôt que l'heure des parents à la cantine avec l'aide maternelle et une stagiaire s'il y a et puis les dix enfants qui restent dans la classe, je fais une petite activité, soit on termine de ranger la classe, soit ils ont des jeux et ils terminent de jouer soit je leur raconte une histoire. Cela dépend des jours quand on fait activité arts plastiques avant, souvent un enfant qui n'a pas terminé et bien on termine (14 :41). Sinon c'est des jeux ou un conte.

→ Donc pour les GS, il y a l'arrivée du CP qui se précise, est-ce que l'on sent des enfants dans les activités de prélecture pour lesquels il y a un risque d'adaptation plus ou moins long en CP ?

BÉATRICE : La petite fille qui n'entend pas les sons, je l'ai eue encore ce matin en aide personnalisé, je n'arrive pas à lui faire entendre les sons, les voyelles. Elle bloque complètement. Elle entend tous les sons, les premières syllabes des mots, elle arrive à remettre deux mots, deux étiquettes du mot ensemble qui commencent par la même syllabe et dès que je lui fais entendre une voyelle, le son i, le son a, le son o, elle l'entend dans tous les mots. Donc, je pense qu'elle va avoir des difficultés au moins pendant un certain temps.

→ Cela a déclenché des aides extérieures ou pas ?

BÉATRICE : J'ai demandé à la maman de l'orthophonie mais le temps qu'il y ait un RV c'est un petit peu long. Il faut que je revoie, que je rencontre à nouveau la maman. Je l'ai déjà rencontrée deux fois dans l'année pour lui dire un peu les difficultés de sa fille.

→ Elle a déjà fait la démarche.

BÉATRICE : Oui, mais je pense qu'elle est sur liste d'attente.

→ Donc cela explique le décalage.

BÉATRICE : Maintenant je sais que c'est presque en deuxième trimestre de moyenne section qu'il faut faire la demande. Dès le début de la MS pour les orienter courant MS qu'ils aient un RV pour qu'ils ne soient pas en échec en MS. C'est ce que m'a dit la directrice. Car je n'ai pas testé tous les moyens mais je pense que quand ils vont être en GS certains vont sûrement avoir des difficultés. En phonologie, en lecture, enfin en prélecture.

→ Pour terminer, par rapport au métier d'enseignant par rapport au vécu quelles décisions prendre ? Travailler de la même manière…

BÉATRICE : Par rapport aux parents, je pense que les parents faisaient plus confiance il y a un certain nombre d'années. Ils faisaient plus confiance et je ne sais pas comment dire les choses. Ils étaient moins centrés sur leur enfant unique, je dirais, même s'il est dans une fratrie. Mais enfant unique, que leur enfant, et de plus en plus avec les années qui viennent. Les parents réagissent comme si il n'y avait que leur enfant dans la classe, le leur, uniquement. Donc, il faut qu'il

n'arrive rien, il faut qu'on fasse attention comme si l'enfant était enfant unique et chez eux et à l'école. Il faut les protéger. Ils ont des exigences qu'ils n'avaient pas et à la limite, cela empiète un petit peu sur le travail scolaire (19:00). Ils ne vont pas poser des questions, ils ne vont pas demander si l'enfant travaille bien. Il faut prendre soin de l'enfant, si on le surveille. Ils viennent aussi prendre RV avec la maîtresse pour ne pas que l'enfant joue avec tel enfant, parce que l'enfant a appris des mots grossiers ou ils nomment les autres enfants. Ils savent qui a dit quoi ; ils savent, les parents savent tout ce qui se passe sur la cour de récréation même si quelquefois… ; enfin cela peut être la réalité comme mais c'est cela un petit peu…« Avec qui il joue ? s'il est tapé pourquoi ? Et surtout ne pas le mettre à côté d'un tel, pas qu'il joue avec untel, l'influence d'enfants avec un autre »

→ Donc il y a des recommandations, des vérifications …

BÉATRICE : Des exigences, des conflits.

→ Cela peut mener aux conflits.

BÉATRICE : Oui, parce qu'ils se permettent de dire que l'on ne fait pas le travail jusqu'au bout, que l'on ne fait pas assez attention. On ne surveille pas assez, on n'est pas présent au moment où il faudrait.

→ Plutôt dans la relation aux autres que plutôt par rapport aux apprentissages ?

BÉATRICE : Oui, plus je pense.

→ Plus les moments où les enfants sont à proximité, jouent ensemble, se disent des choses ?

BÉATRICE : Oui, l'influence d'un autre enfant sur un autre. Bon, j'ai dans la classe un enfant qui a été violent avec les autres qu'il faut bien surveiller, qu'il faut bien canaliser. C'est mieux mais avant les vacances, il y a une semaine ou deux, il a blessé un autre enfant sans vouloir vraiment blesser mais c'est un enfant qui peut échapper à notre surveillance. Et tout de suite et dès le mois de septembre tous les parents de la classe savaient que cet enfant-là allait venir dans cette classe-là et j'ai eu des parents en RV dès les premiers jours pour se plaindre de cet enfant.

→ Est-ce qu'ils cherchaient à être rassurés par rapport à cette gestion d'enfant ?

BÉATRICE : Non, c'était à la limite « pourquoi il est là ? » dans la classe. Et j'ai des parents d'élève qui ont changé leur enfant d'école et à l'extérieur je les ai rencontrés. Et ils m'ont parlé de cet enfant-là. Ils m'ont demandé si la classe était difficile et j'ai bien senti, ils n'ont pas nommé l'enfant mais j'ai bien senti qu'il fallait que je dise « oui, c'est pénible, c'est l'horreur, c'est l'enfer ». Il fallait que je réponde cela. Et moi, j'ai répondu « l'enfant s'est assagi, il a changé » mais je pense c'était une des raisons. Bon, ce n'est pas la raison qu'ils ont dit à l'école mais on pense que derrière, je pense que cela a influencé.

→ Et cet enfant est-ce qu'il était vraiment menaçant ?

BÉATRICE : il l'a été. Oui, oui. En PS il était tout le temps isolé du groupe, tout le temps. C'est-à-dire punitions. Enfin bon. Tout le temps isolé du groupe.

→ Mis à l'écart pour lui montrer que c'est non. « Tu n'as pas le droit de taper » l'interdit de la violence.

BÉATRICE : Oui, interdit de taper.

→ Cela veut dire que ce n'était pas suffisant aux yeux des parents que les enseignants posent l'interdit de la violence.

BÉATRICE : Oui, et qu'ils le punissent. Bon, moi j'ai reçu les parents, on a parlé. Et c'est vrai que par moment j'interdis à certains enfants de jouer avec lui ; oui, quand les enfants attaquent pour qu'il réponde.

→ Parce qu'il peut être provoqué ?

BÉATRICE : Oui, bien sûr. Notamment, ce petit garçon là qui allait le chercher tout le temps pour le provoquer pour que l'autre réagisse. Et c'était des bagarres, des bagarres dans la classe, devant mes yeux. Parce qu'il s'échappait tout le temps et il allait trouver toujours le même enfant. Toujours celui qui savait qu'il allait le cogner puis après, il venait se plaindre.

→ Donc il était mis à une place cet enfant ?

BÉATRICE : Non, jusque là il y a une semaine, il était dans un groupe autour d'une table et maintenant il est vraiment tout seul, depuis qu'il a blessé une petite fille. Il est tout seul. C'est-à-dire qu'il ne va dans le groupe que pour travailler et qu'en présence de l'adulte. Oui, je ne le laisse pas en autonomie dans un groupe. (23 :47) Je ne veux pas qu'il aille plus loin.

→ Il a quand même besoin au niveau de son comportement d'être cadré.

BÉATRICE : Il faut avoir souvent les yeux sur lui. Et je pense que oui, donc pour en revenir sur ce qui faudrait c'est sûr et que toutes les institutrices demandent c'est des classes moins chargées. Les enfants demandent plus de surveillance maintenant surtout en maternelle.

→ Dans leurs jeux, dans leurs déplacements ?

BÉATRICE : Oui.

→ Pour en revenir à cet enfant, est-ce qu'il n'y a pas quand même une inquiétude des parents vis-à-vis de la sécurité de leur propre enfant ? Quand un enfant est

violent cela fait peur aux parents parce qu'ils ne peuvent pas intervenir, ils ne peuvent pas…il faut qu'il y ait la confiance…

BÉATRICE : C'est difficile. Donc à part aller voir un psychologue, je pense que les parents l'ont fait, à part dire que c'est de la faute de la nourrice entre guillemets ou c'est parce que chez la nourrice cela se passait très mal et que l'enfant est devenu violent pour certaines raisons, sachant qu'ils ne se remettent pas en cause les parents. Mais peut être qu'ils ne le sont pas, mais peut être qu'ils le sont aussi. Dans ce cas-là précis je ne sais pas du tout ce qui se vit dans la famille.

→ Je parlais des autres parents. Est-ce que l'on ne peut pas comprendre leur peur ?

BÉATRICE : Oui, aussi, oui. Je pense oui. Oui, ils sont tellement inquiets, inquiets pour leur enfant, que leur enfant devienne violent aussi, qu'il soit battu ou agressé.

→ Il arrive à apprendre ?

BÉATRICE : Lui, oui, il apprend même très bien. Il aurait presque sauté un niveau. Il est très performant. Mais pas en écriture, pas en écrit. A l'oral puisqu'il répond aux questions que je pose en GS. C'est un enfant peut être qu'en cours de GS il saura lire, possible, il ne saura peut être pas écrire. Ou il ne voudra pas écrire. Il saura lire peut être en milieu de GS. Mais dans une classe dans toutes les classes il y a trois-quatre niveaux facilement. Entre des GS qui savent lire déjà. J'en ai un, une autre petite fille qui était prête, presque prête et puis je pense que peut être que l'on ne l'a pas assez sollicitée et qui maintenant n'a plus envie.

→ Elle stagne…

BÉATRICE : Oui, alors qu'elle écrivait des mots mais elle connaît les sons par cœur et elle écrit des syllabes, elle écrit des mots. Je pense qu'elle saura lire en un mois de CP. Et puis, un autre petit garçon qui sait lire mais qui a un problème de langue parce qu'il ne parle pas chez lui le français. Donc, il ne comprend pas tout. Mais il sait lire des textes.

→ Il parle quelle langue ?

BÉATRICE : Arménien, je crois. La maman m'a dit qu'ils étaient Arménien et Russe. Je pense. Il sait lire le français. Il ne comprend pas tout, un problème de vocabulaire. Et puis certains sons qu'il n'a pas étudié parce que son frère est en CP donc il suit le travail avec son frère. Donc, je sens bien il accroche sur des sons que les CP n'ont pas encore vus. Donc, il est rendu au même niveau que son frère, il suit avec son frère. Mais la maman pour les faire travailler, elle leur parle sa langue à elle. Je ne sais pas comment… Ils traduisent après. Les poésies, elle leur fait apprendre dans sa langue. C'est très très curieux. Je ne sais pas comment cela se passe mais ces deux enfants très très performants. Ils sont très brillants.

Bon, puis des enfants comme Kyllian qui ne peuvent pas suivre le niveau GS mais qui pourrait faire la MS. Mais Kyllian est au-dessus de la MS, mais si je lui donnais le travail de MS c'est trop facile. C'est difficile mais bon dans toutes les classes, je pense. Les difficultés que l'on rencontre.

→ Pour terminer, les enfants qui sont les plus difficiles à gérer dans une classe, c'est quoi, dans l'ensemble du métier ?

BÉATRICE : Les plus difficiles c'est les problèmes de comportement. Les enfants qui ont des grosses difficultés psychologiques qui font qu'ils ont un comportement qui fait que c'est plus difficile. Car les enfants qui ont un handicap on s'adapte, on peut suivre, on peut faire travailler à leur niveau. Mais tout ce qui est comportement, cela perturbe une classe. Ce sont des enfants violents, des enfants très perturbés.

→ Merci beaucoup

BÉATRICE : Si cela correspond un petit peu à ce que vous attendiez

→ Oui c'est fidèle à la description d'une journée. Moi, je n'entends pas tout mais c'est quand je vais réécouter que …(29:28mn)

Total : 15:08 + 29:28 = 44:36

Entretien SOLÈNE **ANNEXE 18**
Classe CP

Solène a ans et x années d'expérience. Elle est professeure des écoles, dans une petite commune. Sa classe regroupe essentiellement des élèves de Cours Préparatoire. L'interview s'est déroulée sur la pause du midi sur le lieu de l'école en juin 2010. L'enseignante a décrit une journée type et à fait référence à la matinée de classe qui venait de s'écouler. L'entretien a duré 34 min, l'enseignante ne disposant que de peu de temps de pause.

→ On va se tenir à la demi-heure….
Je propose que l'on se tutoie. Je souhaite que tu m'expliques ton travail d'enseignante à partir du moment où tu arrives à l'école

SOLÈNE : La présentation de la classe c'est une classe de CP, cours simple, unique. 25 CP avec une bonne répartition garçons/filles. Je n'ai pas le chiffre en tête mais cela se vaut à peu près avec un enfant qui est en maintien en CP cette année. Trois enfants suivis, avec un PPRE d'installé. Et puis autrement, au niveau de la composition de la classe, c'est un bon groupe, attachant humainement, au niveau des relations ; ils ont bien progressé tout au long de l'année. En ce qui concerne le déroulement d'une journée. Quand j'arrive à l'école, j'arrive en général relativement tôt parce que j'aime bien avoir ce temps calme le matin avant que les enfants arrivent et avant que les collègues arrivent aussi.

Donc on commence avec les enfants à 8h et quart et moi j'arrive à – 10, -5 et en écoutant la question que tu me poses et bien justement je m'aperçois que je fais tout le temps les mêmes choses. Je rentre dans la classe, je sors mes affaires, je prépare la lecture qu'ils vont avoir à préparer eux en début de matinée. J'écris les leçons au tableau, en général la lecture. Je remplis le tableau des responsabilités. Je vérifie que tout le matériel est en place. J'allume l'ordinateur, j'allume l'imprimante. J'installe le logiciel pour les enfants et une fois que tout cela est installé je monte à l'étage faire les photocopies s'il y en a à faire. Et poser mon repas dans le frigo. Et puis les collègues arrivent et en général, on discute pendant 5 à 10 mn sur soit des infos qui nous sont parvenues par mail la veille par le directeur ou tout simplement de tout et de rien, sans parler particulièrement de l'école.
8h un quart, on redescend et puis les enfants arrivent et puis alors du coup, le déroulement classique d'une matinée, j'attends que tous les enfants arrivent. En général, les enfants arrivent vers 9h moins vingt. Ils copient leurs leçons dès qu'ils arrivent.

→ Tu accueilles les enfants dès qu'ils arrivent ?

SOLÈNE : ils rentrent directement dans la classe. Il n'y a pas d'accueil sur la cour de récréation. Chacun rentre directement en classe.

→ L'école est ouverte à 8h un quart.

SOLÈNE : 8h un quart le portail est ouvert et les parents soit les laissent au portail soit les amènent jusqu'à la classe mais ils ne rentrent plus dans la classe. A partir du CP, on ne les fait plus rentrer en classe. Donc, les enfants vident leur cartable, ils déposent à un endroit bien précis certains cahiers. Et puis, ils copient leurs leçons pour le soir et ils préparent la lecture que j'ai déposée sur leur bureau en arrivant. Ensuite, ils laissent leur lecture de côté et ils ont, le temps que tout le monde arrive, ils ont 5 à 10mn de jeux, alors jeux entre guillemets, c'est plus des ateliers autonomes de *lexidata,* de lecture, ou de jeux collectifs, jeu de l'oie, Uno, ainsi de suite. (4 :37) C'est eux qui choisissent. Ensuite quand tout le monde est arrivé que j'ai corrigé les leçons, les cahiers de leçons de tout le monde, on commence… on fait le tableau des responsabilités « qui fait quoi ? ». Une sorte de quoi de neuf de temps en temps « est-ce que quelqu'un à quelque chose d'important à nous dire ce matin ? » Et puis, on enchaîne sur la leçon de lecture avec donc une lecture qui a été préparée avant, après l'écriture des leçons. Donc logiquement une première approche de l'enfant alors soit ils entourent, enfin cela dépend de leur méthode, soit ils entourent les mots qu'ils n'ont pas réussi à lire soit ils viennent au fur et à mesure me les demander.
Donc en général je commence la leçon en leur demandant « à votre avis quel son on va étudier par exemple ce matin ? » si ils ont préparé leur lecture, ils vont être capables de le dire et puis donc si c'est l'étude d'un son à ce moment-là on fait des petits jeux de *pigeon vole* ou quelque chose comme ça. Ou je prends deux ou trois enfants et puis ils doivent courir dans la classe aller chercher des objets où ils entendent tel son ou alors je leur fais écouter des comptines et le son récurrent doit ressortir et ils doivent le trouver.
Après par rapport au son que l'on étudie, ils doivent dessiner sur un petit, une petite feuille, une demie, A5, ils dessinent un mot qui leur fait penser au son. Parce que je me suis rendue compte que souvent on donnait un son, un mot préférant pour toute la classe mais chacun avait aussi ses propres mots. Donc, on utilise ce dessin ou ce mot référent pour tout le monde et chacun aussi dessine une petite chose qui lui fait penser à ce son là. Et c'est collé en face de la lecture du jour, dans leur cahier de lecture. Voilà, alors après, ils lisent chacun à tour de rôle à haute voix, donc là cela peut être sous différentes formes soit, tout dépend de la lecture, si c'est des phrases ou des mots répertoires ou des choses comme cela.

Si on est dans la lecture d'un code, d'un son, ils sont debout avec leur cahier de lecture et le but est de lire avec une lecture la plus fluide possible et dès qu'il y en a un qui écorche un mot ou qu'il se trompe, de lui-même, il doit s'asseoir et le dernier qui reste debout c'est celui qui ne s'est pas trompé, qui n'a pas accroché. Ben ça, ils aiment bien ils sont très concentrés sur leur lecture, cela les motive pour, ils sont obligés de suivre avec leur doigt puisqu'on arrive à un stade là où beaucoup disent qu'ils n'ont plus besoin de mettre leur doigt, je sais lire… donc voilà, là ils lisent à tour de rôle, il n'y a pas d'ordre donné, pas de sens particulier. Je saute d'un enfant à l'autre pour, je donne le prénom et puis ils enchaînent directement.

Ensuite il y a un petit exercice d'écriture en lien avec le son. Mais d'abord, je leur fais faire dans le vide avec le doigt. De temps en temps à certains, je leur fais faire au tableau, après on le fait sur l'ardoise et après on passe dans le cahier d'écriture. Ensuite, on fait un exercice à l'oral et un exercice à l'écrit en relation avec le son ou l'histoire, soit des questions de compréhension, soit des exercices de sons à compléter, ou à ranger les mots dans les bonnes colonnes. Voilà, toujours des petites questions de compréhension « qu'est-ce que l'on a vu de la séance de lecture ? ». Donc voilà, ensuite je fais un tout petit jeu de calcul mental.

(8 :05)
→ Je peux revenir à la lecture. Par rapport à la classe, au niveau des apprentissages, est-ce qu'il y a des enfants pour lesquels c'est facile, d'autres moyennement facile, d'autres difficiles et comment c'est géré ?

SOLÈNE : Comment j'adapte le travail ? Alors, il y a différents cas en fait. Donc, si je prends là où nous en sommes là le 17 juin, j'ai trois enfants qui ne savent pas lire dont celui qui a été maintenu en CP mais qui était prévisible mais entre guillemets. Il y a d'autres soucis qui expliquent ça. Donc pour ces trois enfants là, il y a en effet un travail adapté puisque je disais tout-à-l'heure qu'ils ont un PPRE. Donc, ils ont chacun un cas de figure particulier. Celui qui est maintenu en CP, il ne sait pas lire mais il ne faut pas le mettre en échec. Il ne faut pas non plus lui donner la solution, donc il fait la lecture comme les autres à voix haute. (9 :20) Donc voilà, avec Cécile, l'enseignante spécialisée, on s'était dit « il a du mal à reconnaître les sons même quand on lui donne les lettres séparément les unes des autres »; il faut faire du syllabique, donc je lui donne la réponse. Quand il fait la lecture, il fait la lecture comme les autres, la lecture à haute voix, je vais lui dire le mot et il faut qu'il le répète. Il a besoin de se sentir comme les autres et faire le même travail. Les deux autres enfants, tout ce qui est à l'oral passe, à peu près, tout ce qui est à l'écrit est modifié c'est-à-dire que s'il y a des questions ou s'il y a de la compréhension ou de l'écriture à faire, tout passe par la dictée à l'adulte. C'est moi qui fais à leur place, elles me dictent et moi j'écris. L'écriture, elles peuvent faire en recopiant, pas toutes les lettres en cursive encore. Donc pour ces trois enfants-là, le travail est adapté.

→ Pour l'enfant qui était maintenu, toujours avec une difficulté majeure d'apprendre à lire, il y a quelque chose qui se situe… de l'ordre de questions ? de questions médicales ?

SOLÈNE : Pourquoi on en est là ? Alors il y a plusieurs pistes. La première des pistes c'est une situation familiale très compliquée, ce qui explique un problème psychologique et du coup un blocage. On s'est rendu compte, cela fait trois ans que je l'ai cet enfant-là. J'ai fait GS et les deux CP, et on s'est rendu compte que lorsque la maman allait mieux, l'enfant allait mieux et inversement. Et comme cela décline de plus en plus, voilà. Et puis il y a des suspicions de dyslexie prononcée qui existent chez la maman qui a quitté l'école très jeune à cause de la dyslexie. Donc là, plusieurs équipes éducatives ont été mises en place pour arriver à un bilan avec le Dr X à l'hôpital, pour voir, et cela sera fait début d'année prochaine.

→ C'est en route mais il faut du temps. C'est ça ?

SOLÈNE : C'est ça. Parce qu'à chaque fois que l'on a fait plusieurs pas en avant, la famille en a fait un petit peu en arrière et donc du coup il faut le temps que tout le monde chemine. Pour une autre enfant, il y a également une suspicion de quelque chose mais on ne sait pas quoi. Elle a été vue également par un collègue du Dr Y, qui a fait un bilan neuropsychologique. Il n'y a rien apparemment. Une enfance très difficile aussi. Elle a été abandonnée par sa maman, donc cela coincerait à ce niveau-là. Donc, on ne sait pas ce qui se passe. Mais c'est une enfant pour situer un petit peu, elle ne tient pas plus de 5mn assise. Elle est, sans s'en rendre compte, elle est en mouvement. Elle se retrouve devant les portes, elle ne va pas s'en aller ni rien mais voilà, elle fait tout et rien. Elle a du mal à contenir son geste au niveau du graphisme. Elle a du mal à écrire, elle ne sait pas lire même si elle reconnaît toutes ses lettres. Elle connaît l'alphabet, elle reconnaît individuellement les syllabes les unes des autres mais il n'y a pas de … peut être un soupçon d'hyperactivité, beaucoup de nervosité donc voilà… Et la troisième enfant qui ne sait pas lire donc mis à part que cela soit une enfant prématurée, ce qui pour moi n'a pas été pris en compte en début d'année parce qu'il y a beaucoup, il y a un nœud psychologique avec la maman aussi, qui est vu. Il y a une prise en charge qui est faite au niveau de la psychologue de la Ddec. Donc, pareil, équipes éducatives qui nous ont amenées à faire ce bilan psychologique cette année, que la maman a fini par accepter parce qu'elle était dans le refus depuis ? et cela se situe là. Donc, voilà, du coup, elle couve tellement sa fille… et puis « on demande des choses trop difficiles, et puis… » il y a un refus vraiment de tout ça. Donc, cette enfant-là est maintenue en CP chez nous l'année prochaine, l'enfant précédente est maintenue en CP mais change d'école ; désir de la maman. Et le troisième enfant passe automatiquement puisqu'il y a déjà eu un maintien, en CE1, l'année prochaine donc il sera dans une classe de CE1-CE2.

→ Donc le travail sera adapté aussi pour lui.

SOLÈNE : Le travail sera forcément adapté, moi je fais suivre de toutes façons le PPRE et tout ce que j'ai fait et encore plus, c'est pas que sur un an, on est moins… mais c'est vrai cela fait trois ans que je l'ai, donc c'est vrai je connais bien l'histoire aussi qui est assez difficile à…

→ C'est plus des enfants pour lesquels au niveau familial il y a des choses difficiles et lourdes qui montrent des difficultés scolaires.

SOLÈNE : Oui, le constat est en effet que le nœud, entre guillemets, le nœud familial fait que...et du coup, comme dit également l'enseignante spécialisée, il faut reconnaître que l'école a ses limites. Et que l'on a une barrière à ne pas franchir et que… et alors moi, je trouve toujours frustrant de ne pas y arriver quelque part. Là, cet enfant-là, je m'étais dit « deuxième CP, je vais arriver à ça au moins dans l'année, ce qui n'a pas été le cas et, j'avais bien dit l'année dernière que si au niveau familial cela ne bougeait pas on pourrait faire cinq, six, sept CP,

cela ne changerait rien. C'est ce qui s'est passé. C'est un peu un constat d'échec personnel, je trouve. Arriver avec une classe de 25 CP et voir que trois ne savent pas lire… je trouve cela, maintenant…

→ Cela s'explique aussi ..

SOLÈNE : ça peut s'expliquer. Et je dirais là avec le recul que je prends de plus en plus, je ne pourrai pas. Il me semble avoir fait tout ce que je pouvais faire, pour moi à mon niveau. Après, avec plus de temps, avec peut être quelqu'un à leur côté, une EVS ou moi qui pourrais me dégager du temps ou autre, peut être que oui. Mais là…

→ Ils ne sont pas reconnus porteurs de handicap…

SOLÈNE : Non.

→ Ni du côté de la dyslexie, les examens ne sont pas terminés d'une part et puis on ne sait pas de toutes façons…

SOLÈNE : Oui, et puis, quelque part, quand il y a un problème ou un nœud psychologique, quelque part, on ne peut rien y faire.

→ Le Dr Y c'est ?

SOLÈNE : C'est le médecin du CMP.

→ Il y a une antenne ici sur la S…? ou vous allez au Mans ?

SOLÈNE : Ils vont sur Le Mans et comme les listes d'attente sont assez impressionnantes. Là, le frère aîné étant déjà suivi, on a réussi avec un collègue du Dr Y que l'enfant soit vu et puis parce qu'à un moment donné, il faut aussi accélérer les choses. Et que, alors moi c'est juste mon avis, mais, oui, il faut leur laisser le temps de grandir à ces enfants-là parce qu'en PS on peut déjà déceler les choses. On entend souvent, « il faut les laisser grandir, il faut… » oui, mais il faut quand même poser des choses. Et que là, mais c'est certainement mon caractère qui fait ça, un moment donné, je pense que les parents ont aussi besoin d'entendre certaines, même si les vérités sont difficiles à entendre, on ne peut pas toujours tourner….et je trouve que pour certains enfants on tourne trop…
→ On tourne…

SOLÈNE : Pour mettre la forme, pour ne pas brusquer. Je le comprends mais à un moment donné à force de tourner on perd du temps.

→ Cela veut dire que c'est une bienveillance qui est démesurée ? ça serait ça ?

SOLÈNE : Hum… C'est un regard différent de chaque acteur autour de l'enfant, moi, c'est mon avis et c'est mon regard, l'enseignante spécialisée en a un autre, le directeur en a encore un autre. Parce qu'on a l'enfant dans des contextes différents

aussi, parce que l'on a pas le même regard et puis moi, c'est plus le fait de me dire, oui, je préfère dire, même si c'est dur à entendre, mais au moins, il faut que l'on avance parce que peut être qu'on perd du temps, entre guillemets, pour cet enfant-là. Maintenant, s'il faut mettre la forme, voilà. Je ne suis pas contre non plus, et je le conçois, je le comprends. Mais à un moment donné à force de trop, je pense à une autre enfant qu'on a qui est, il faut dire, voilà, le constat il est comme cela. Il faut dire « votre enfant, malheureusement, (18 :22) ne pourrait apprendre à lire, n'écrira pas, voilà…. »

→ Ou avec du temps, ou différent des autres, dans un écart…

SOLÈNE : Oui, mais là c'est un cas particulier. C'est une enfant qui est porteuse de handicap donc, mais heu …, oui, voilà, « il faut plus de temps, c'est pas grave, il y aura peut être deux CP mais on arrive pas à dire…en commençant à dire elle fait beaucoup de progrès… oui, c'est vrai mais il n'empêche que pour une enfant en fin de CP que son niveau est encore de fin de GS. Il faut faire un deuxième CP mais est-ce qu'on arrivera en fin de deuxième CP ? C'est cela qui …

→ L'école est obligée de donner ses limites… On peut donner jusque-là mais on ne peut pas tout faire …. ?

SOLÈNE : Oui, je trouve frustrant moi en tant qu'enseignant de voir en même temps ce qui va se passer, on se retrouve avec des enfants avec des difficultés comme cela et que l'on ait pas les moyens de les aider plus. Il y a plein de choses à faire pour eux, maintenant on ne peut pas, quand on en a 25, 26 ou 27, on ne peut pas se découper et si on se dégage du temps avec un seul, il y en a 24 ou 25 de l'autre côté qui sont tout seuls. Donc, voilà. Et quels outils on utilise ? et dans quelles mesures on peut laisser les autres en autonomie pour s'occuper d'un enfant comme ça ? Qu'est-ce que l'on peut lui proposer ? qu'est-ce que … ? Voilà. Cela revient à poser la question de l'accueil à l'école, avec enseignant spécialisé ou sans enseignant spécialisé dans l'école. Et que du coup, c'est vrai que ou alors il faut nous former à des… mais on aura pas assez de temps.

→ Cela pose des questions de fond sur comment accompagner des enfants en grande difficulté scolaire ?

SOLÈNE : Voilà et encore plus, je dirai, j'ai la sensation, cela fait trois années que je fais le CP, je vais commencer ma quatrième année l'année prochaine, j'ai l'impression que le CP est déclencheur de tout cela. Parce que….

→ Révélateur plutôt que déclencheur …

SOLÈNE : Déclencheur enfin de… c'est là, le CP, c'est là où l'on va déclencher les équipes éducatives et tout ça. Et du coup, on les laisse grandir en maternelle, on les laisse évoluer, ce qui est bien parce que en effet chacun va à un rythme différent et que d'un seul coup, les parents se rendent compte que le CP c'est trop dur… « on leur en demande trop, pourquoi il y a des difficultés ? Pourquoi on ne

nous a rien dit avant ? Ce n'est pas normal qu'il n'y arrive pas en CP alors que cela fait trois ans qu'il est à l'école et que… »

→ Oui, toutes ces questions-là … Est-ce que les parents n'ont pas voulu entendre auparavant ?

SOLÈNE : Voilà, il y a tout ça. Et puis le rôle encore une fois, le rôle de l'école et de l'enseignant. Qu'est-ce que l'on doit faire ? Est-ce que l'on est là vraiment pour les apprentissages ? Est-ce qu'il n'y a pas autre chose de plus en plus ?

→ Le champ professionnel s'élargit aussi à la prise en compte…

SOLÈNE : de tout l'aspect social et familial…

→ Sans non plus…

SOLÈNE : Sans que cela soit dit mais on est obligé de le prendre en compte automatiquement.

→ A la fois, c'est la sphère du privé à laquelle on ne va pas toucher parce que c'est du côté famille ou médical et à la fois…

SOLÈNE : Il faut réussir à prendre en compte ce que l'on nous dit et ce que l'on sait sans s'en servir mais en donnant à l'enfant ce dont il a besoin pour pouvoir réussir à trouver son équilibre à l'école. Il n'est pas heureux à la maison, soit, il a des soucis, d'accord. Je les ai pris en compte. Je sais. Du coup forcément il va y avoir une influence en classe. C'est comme un enfant qui arrive le matin on nous dit « il n'est pas en forme, il n'est pas bien », on en tient compte automatiquement. Quand les enfants voient que l'enseignant a des petits yeux ou n'est pas trop en forme, indirectement ils en tiennent compte. Quand il voit qu'un inspecteur ou qu'une tierce personne est là en classe, cela change tout. Donc, tout ça cela joue. Mais c'est pour tout le monde, ce n'est pas forcément qu'à l'école. Du coup, c'est vrai que cela influe automatiquement sur ce que l'on va pouvoir demander, les exigences que l'on peut attendre de cet enfant-là, ce jour-là. Et justement où sont les limites de l'école car dans un sens il faut que l'on prenne cela en compte mais d'un autre côté il ne faut pas que l'on aille chercher ça. Donc, du coup comment on fait ? On voit un enfant qui n'est pas bien, la famille ne nous dit rien, (23 :07) voilà, l'enfant a des difficultés, il ne s'en sort pas et puis à la fin de l'année on apprend je ne sais pas que par exemple, il y a eu un décès, il y a eu un divorce. Cela aurait pu expliquer certains comportements en classe et le fait que l'enfant ait eu un passage à vide. On ne nous l'a pas dit, on n'a pas le droit d'aller le chercher et en même temps il aurait fallu qu'on l'ait pour prendre en compte certaines choses.

→ Tu veux dire aussi que peut être sur ces petites informations du quotidien de la vie courante, on pourrait dire, cela aurait pu être l'occasion de connaître l'enfant ou de l'accueillir autrement sachant les choses…

SOLÈNE : Oui, parce qu'un moment donné, il faut être clair, on est aussi humain comme tout le monde, on ne va pas bien, on est moins bien certains jours et il y a des fois, d'entendre dire, il ne va pas bien pour x raisons, ben, voilà. Cela permet aussi… Quand on arrive le matin on est déjà dans notre truc, on a déjà notre programme de la journée qui doit défiler, qui doit …Donc, une fois que les enfants arrivent, paf, c'est lancé, c'est parti et certainement à tord on en oublie de relever la tête de temps en temps et de se dire « tiens, lui, je n'ai pas fait attention, en effet, ça n'allait pas trop, je ne sais pas pourquoi ».

→ D'accord. Ce sont des questions que tu as de l'accueil, une bienveillance humaine auprès de l'enfant. Est-ce que ces questions-là tu as l'impression d'en parler en équipe ? ou à l'extérieur de l'école ou avec des gens ? Je veux dire par là que c'est quelque chose qui t'anime beaucoup. Je vais enlever beaucoup. Qui t'anime. C'est-à-dire tu es touchée par ces jeunes enfants qui peuvent être en difficulté ou qui peuvent être malmenés par moment par la vie dans un mal être temporaire ou à long terme…

SOLÈNE : On en parle beaucoup en équipe. On a une équipe qui tourne bien. C'est vrai que on discute pas mal et on les connaît tous, c'est vrai que cela aide, maintenant je ne ressens pas le besoin d'en parler vraiment, je suis plus dans l'intérêt de me dire, ma fille est à l'école aussi (25 :33) j'espère qu'elle le vit bien ses journées à l'école et qu'elle est tellement à l'école sur une journée on n'est pas tellement, ils sont plus avec nous qu'avec leurs parents, donc je suis toujours partie du principe que en gros, ma classe c'était leur chambre et que du coup quand ils y passent huit heures par jour, il faut qu'ils s'y sentent aussi bien, aussi réconfortés que dans leur chambre.

Donc, capables de venir me voir s'ils ont mal au ventre, s'ils ne sont pas bien ou capables de dire qu'ils ont eu des moqueries ou des choses comme cela, sans tomber dans l'excès non plus inverse mais de se dire « je suis aussi bien à l'école qu'à la maison ». Du coup, si j'apprends pas, s'il y a des difficultés c'est qu'il y a autre chose que ça. J'essaie d'enlever en fait, quelque chose qui pourrait être un poids supplémentaire. Après, voilà, les enfants accrochent ou n'accrochent pas avec l'enseignante mais ça toujours été et cela restera toujours comme ça mais j'estime que vu le temps qu'ils passent avec nous, autant qu'ils soient bien. Donc, un enfant en difficultés il sait ou j'espère qu'il sait que je peux entendre les choses, que je peux écouter et que je peux essayer de trouver des solutions. Il y a un gros travail qui est fait avec l'enseignante spécialisée que je rencontre régulièrement avec qui il y a vraiment ce double regard qui fait que l'on avance quand même pas mal et puis en effet, l'équipe qui fait que quand une collègue ou quelqu'un d'autre voit que l'une ou l'autre sature, entre guillemets, qu'on ne peut plus absorber un petit peu ce qui se passe et bien on prend le relai de l'une ou de l'autre.

→ Donc, merci pour ces infos. On peut passer sur le temps de mathématiques.

SOLÈNE : Du coup, après la leçon de lecture, donc en général je fais un petit jeu de mathématiques, calcul mental parce qu'ils ont l'impression de vraiment jouer et du coup ça détend un petit peu après la lecture. Après je fais en général une petite activité manipulation pour introduire la leçon de mathématiques. Ça peut être les calculs de longueur. En ce moment on est beaucoup sur les calculs de longueur, essayer de comparer les choses déjà dans l'idée des enfants. Une voiture comment on peut mesurer une voiture ? Avec une règle ou avec un mètre ? pour essayer d'avoir des représentations un petit peu différentes et puis l'application dans le fichier, pas automatique, un jour sur deux ou même qu'une fois par semaine, cela dépend. Le fichier cela reste vraiment, une trace, la trace écrite de ce que l'on fait. Et puis après en général, on refait un petit jeu de langage. J'épelle de plus en plus vite un mot, ils doivent l'écrire et le premier qui trouve le mot marque un point. Et là, ça ils aiment beaucoup parce que de plus en plus ils ont plus besoin d'écrire. Et ils voient les lettres, donc c'est à celui qui ne se sert plus de son ardoise maintenant donc c'est plus entre eux, tout en veillant que cela soit une sorte de bonne compétition, entre guillemets, mais qu'ils ne se tiraillent pas plus que ça.
Et puis dans la matinée, alors ça dépend de l'endroit et puis ça dépend de l'état des enfants aussi, je leur lis une histoire d'un livre qui est pris à la bibliothèque et qui est en relation avec le thème. Donc, là on est sur le continent africain. C'est une histoire autour de l'Afrique. Et puis en fin de matinée, j'en ai les trois quarts qui partent à la cantine. Donc, avec ceux qui restent je fais un petit bilan de la matinée « Qu'est-ce que vous avez compris ? Qu'est-ce que vous n'avez pas compris ? Est-ce que vous avez besoin plus…. » Et puis après, l'après-midi…

→ Ce sont des enfants qui sont dans des apprentissages fondamentaux.

SOLÈNE : Oui, la matinée est vraiment consacrée à cela. Après j'ai veillé depuis le début de l'année même ayant qu'un seul niveau à les rendre les plus autonomes possibles, à être capables… tous les débuts d'après-midi, ils ont quatre ateliers sur la semaine, ils font ce qu'ils veulent mais ils doivent avoir fait les quatre dans la semaine. Et ils doivent gérer leur temps, de leur atelier, et il y en a toujours un [atelier] qui est plus ludique que les autres. Et c'est marrant de voir qu'au début de l'année ils prenaient tous, par exemple admettons que cela soit un coloriage, ils commençaient tous par le coloriage et puis ils terminaient par le plus dur et que maintenant ils commencent toujours par ce qu'il y a de plus éprouvant et de plus dur pour eux. Pour le vendredi, cela veut dire c'est la fin de la semaine, il ne me reste plus que le coloriage à faire. Et du coup, je n'ai plus besoin de dire « et quand vous avez fini en attendant que les autres soient prêts ou parce que je travaille avec untel, prenez ceci ou prenez cela ». Ça fonctionne comme… ils demandent, du coup, je trouve ça pratique parce que ces enfants-là ils vont se retrouver dans des classes à double niveau, l'année prochaine, du coup, ils vont réussir à gérer …

→ Ils ont pris en autonomie, en stratégie aussi, en gestion du temps….

SOLÈNE : Voilà, et puis en tutorat par rapport aux autres, je n'aime pas trop ce mot tutorat, mais j'aime bien l'idée d'arbre des connaissances où chacun peut apprendre aux autres quelque chose malgré ses difficultés, entre guillemets, et ils savent-là, les trois enfants qui sont en difficultés, sans qu'ils n'aient jamais été pointés, c'est-à-dire que je n'ai jamais dit untel ou untel et quand, parce qu'il y en a un tous les jours qui a la responsabilité de faire telle ou telle chose qui le distribuerait, distribuer par exemple le ???????, souvent je n'ai même pas besoin de le dire, ils vont s'approcher et dire « ben, non, tu sais bien, tu ne peux pas le faire, parce que c'est trop compliqué pour toi. Donc, la maîtresse va certainement avoir autre chose à faire avec toi ». Donc, voilà, ils se penchent vers cet enfant-là et ils lui disent « Ne t'inquiète pas, de toutes façons, il va y avoir autre chose ou… » Et en atelier autonome, cela va plus être « Et bien, est-ce que je peux le faire travailler et lui apprendre aujourd'hui, cette lettre là ? ». Donc, je trouve cela…

→ Il y a un partage des compétences et un relai.

SOLÈNE : Là, il n'y a aucune moquerie, il n'y a pas « lui ne sait pas lire, ou … » ce qui pourrait être le cas, ce sont des enfants et on sait très bien que les enfants entre eux…

→ C'est l'occasion dans les ateliers de début d'après-midi de faire que les compétences de l'un puissent être partagées pour aider d'autres.

SOLÈNE : Voilà…

→ Comme un relai, surtout en fin d'année, j'imagine où il y en a qui savent lire…

SOLÈNE : Enfin les trois qui ne savaient pas lire, ne savent pas lire. Les autres savent lire.

→ Un groupe de CP. Cela a été choisi par l'école que cela ne soit qu'un groupe de CP ?

SOLÈNE : C'est les effectifs qui ont fait que depuis deux ans je n'ai que des CP. Ce qui ne sera pas le cas l'année prochaine. Non, donc cela a été vraiment, ce n'est pas spécialement un choix de l'école pour privilégier la classe CP. Il n'y avait que CE1 aussi cette année, c'est les effectifs qui font que…

→ On arrive à la demi-heure. C'est parfait. Je te remercie beaucoup.

SOLÈNE : De rien.

→ Ce que je fais à partir de là, c'est la saisie. Je veux bien lorsque je serai prête c'est de faire la restitution. Et puis, de voir comment je vais la faire, cela peut être

individuellement et cela peut être aussi les enseignants… Je proposerai quelque chose…

SOLÈNE : Oui. (33 : 26)

Entretien TÉA **ANNEXE 19**
Classe CM2

Téa a 37 ans, entrant dans le métier. Elle professeur des écoles stagiaire (PES), titulaire d'un Master 2. Elle a été ingénieure puis a réussi le concours de professeur des écoles. Téa n'a pas suivi de formation propre à l'enseignement, elle est passée directement du monde du travail en entreprise à la prise en charge d'une classe au mois de septembre 2011. L'entretien a duré 57 min.

→ En fait, Téa, si tu veux bien, je vais te demander de me raconter, à partir du moment où tu passes le portail de l'école, une journée de classe.

TÉA : D'accord. J'arrive en général trois quarts d'heure avant le début des cours. Je commence toujours par faire des photocopies. Donc, préparation de classe. Préparation des papiers. Donc, après on va dire bonjour aux collègues, on voit un petit peu tout le monde. Ensuite arrive l'heure, 10 mn avant on va dans la cour accueillir les enfants, enfin voilà. Ensuite, lorsque ça sonne tout le monde se rassemble. On regroupe les élèves, on les fait descendre, on va dans la classe. Ils s'installent et puis on commence le cours par des rituels et puis voilà, c'est la matinée qui se passe. On arrive à la récréation, on va en récréation.

→ Oui, j'ai deux questions. Tu parles de ta classe. Quel groupe classe tu as ?

TÉA : Alors, c'est des CM2. J'ai 31 CM2. Donc, beaucoup d'élèves dans une petite classe qui n'est pas très très grande. On serait mieux à 25 qu'à 31. Un espace très serré, on n'a pas d'espace pour faire des regroupements, très peu d'espace pour faire de l'informatique, etc.

→ Oui, tu es limitée déjà sur le plan matériel.

TÉA : On est très limitée sur le plan matériel. Pour faire des regroupements c'est très difficile. On est très serré.

→ Donc tu parlais d'accueillir des enfants sur la cour et puis donc rentrer en classe. Est-ce que tu peux parler de cette rentrée en classe. Est-ce que tu peux parler de cette rentrée en classe, le matin ?

TÉA : Donc je commence par les faire… On descend, on a une cour en haut, il faut descendre en bas, on n'est pas à côté donc ce n'est pas toujours facile de les faire descendre rangés. On les met... on arrive dans le couloir, je les fais ranger le long de la classe avant de rentrer et voilà, je les calme. Ce n'est pas toujours évident, ils sont assez énervés le matin. On attend..

→ Comment tu les calmes alors ?

TÉA : Difficile. Je suis obligée de leur rappeler que quand on vient se ranger là on doit être calme mais ce n'est pas toujours évident. Je suis toujours obligée d'en reprendre plusieurs individuellement.

→ Oui, individuellement.

TÉA : Individuellement. Il y en a toujours, toujours les mêmes qui se taisent, qui savent, toujours les mêmes qui ne savent toujours pas que quand on arrive il faut taire. Donc, là je suis obligée de les reprendre individuellement sur ça.

→ Une présence auprès d'eux, plus particulièrement…

TÉA : Oui, je sais que je vais être obligée d'aller à la fin du rang plutôt qu'au début parce qu'à la fin du rang c'est eux qui vont le plus discuter.

→ Donc vous rentrez dans la classe…

TÉA : On rentre dans la classe. Ils s'installent, deux ouvrent les volets, ils s'installent, ils font un peu de bruit et là pareil, il faut leur rappeler qu'il faut arriver dans la classe tranquillement. Ils s'installent et une fois qu'ils sont installés, ils mettent un peu de temps, ils s'installent et puis là pareil, il faut attendre qu'ils se taisent. Il faut leur rappeler sans cesse.

→ Ça peut être des rappels par la voix, par des gestes éventuellement..

TÉA : Oui, par des gestes mais ça peut être aussi une posture d'attendre, de croiser les bras, de les regarder. Certains comprennent, pas tous.

→ Mais cela engendre un premier temps pour certains…

TÉA : Pour certains, oui, ils savent. Un groupe sait qu'il faut se calmer, d'autres il faut encore aller les voir individuellement et leur dire « maintenant, tu t'assieds, tu sais que quand il faut aller dans la classe, il faut se calmer ».

→ Un nouveau temps où tu dois refaire des rappels individuels.

TÉA : Oui, c'est un nouveau temps, on passe encore du temps à ce qu'ils comprennent qu'il faut se calmer lorsque l'on rentre dans la classe.

→ Alors, tu parlais de rituels tout-à-l'heure.

TÉA : Alors les rituels, c'est comment dire, c'est des tâches, des choses qui reviennent tout le temps. Par exemple, ils savent que l'on commence toujours par faire l'appel de la cantine, ils savent qu'il y a deux élèves qui vont aller ensuite récupérer les papiers dans toutes les classes. Pendant ce temps… on a une dictée

le mardi, jeudi une commence une préparation de dictée, le vendredi on a de la lecture suivie et le lundi on fait de la correction de la préparation de dictée. Donc ce sont des choses qui sont mises de la même manière toutes les semaines qui les rassurent.

→ Cela permet de démarrer la journée.

TÉA : Oui, ils savent ce que l'on va faire. Et ça les rassure.

→ Ça les rassure. Par exemple, ce matin c'était…

TÉA : C'était lecture suivie. Donc ils savent comment ça se passe, ils savent qu'on commence par lire la partie qu'ils devaient lire et après on répond au questionnaire qu'ils avaient à remplir. Et c'est tout le temps comme ça.

→ Si on prolonge un peu par rapport à ça. Est-ce que dans ta classe, il y a des élèves en difficultés ?

TÉA : Oui. J'en ai, oui, j'en ai plusieurs, pas forcément pour les mêmes raisons. J'en ai surtout un donc qui bénéficie d'un PPRE, il y des difficultés, grosses, grosses difficultés en français. Et puis, on va dire que j'en ai un autre qui à de grosses difficultés de comportement et qui rentre très difficilement dans les apprentissages. Marc. Et puis cela qui a le PPRE, c'est Jean. (7:05)

→ Pour celui qui a un PPRE, en français, qu'est-ce qui se passe par rapport à lui dans l'accompagnement ?

TÉA : Alors, je l'ai mis à côté d'un élève, alors on va dire un élève tuteur, un bon élève qui s'il a des questions commencer déjà par lui poser, ensuite c'est des aménagements au niveau des évaluations, de l'écrit parce qu'il a beaucoup de mal à écrire, il écrit très très mal, il n'arrive pas beaucoup, il a du mal à se relire. Donc, ça va être par exemple, moi, je vais lui donner, il commence à écrire, moi, je vais lui demander d'écrire le plus proprement possible, mais je vais quand même lui redonner après le texte dactylographié, enfin tapé ou copie du texte d'un élève qui aurait bien écrit et puis par exemple, pour les dictées, lui, il ne fait pas la dictée en entier, il doit juste faire une autodictée des mots qu'il y avait à apprendre.

→ Donc, tu adaptes en fonction de ses capacités.

TÉA : Oui, voilà.

→ Pour le PPRE, tu as pu rencontrer les parents ?

TÉA : Oui, ah, oui, oui, j'ai rencontré les parents. On l'a fait ensemble, je leur ai marqué les aménagements qui allaient être faits, ce que l'on allait travailler en priorités.

→ C'est un enfant qui est en CM2, donc il va rentrer en 6ème ?

TÉA : Oui, on lui avait fait passer des tests Segpa, a priori, il était un peu au-dessus du niveau donc on ne l'a pas orienté Segpa mais a priori en 6ème il serait orienté Segpa.

→ Après la 6ème.

TÉA : Oui, ils veulent le …, la directrice a proposé qu'il aille quand même faire une année de 6ème normale, peut-être pour prendre un peu d'autonomie et peut-être après se réorienter en Segpa, si vraiment il aurait trop de mal.

→ C'est ça, cela laisse un petit peu de temps pour voir comment il réagit.

TÉA : Oui.

→ Alors l'autre enfant, Marc, concrètement, comment il est…

TÉA : Alors, dans la classe, ça s'est quand même déjà amélioré depuis le début de l'année dans le sens où il reste à sa place. C'est déjà un gros progrès. Il fait moins de bruit, il est moins bruyant, il va se poser un petit peu plus quand même. Mais il a beaucoup de mal à rentrer dans les apprentissages. Il ne va pas faire grand chose, il ne va pas vouloir travailler. Il va surtout bricoler, faire de très belles maquettes, ceci dit de pistolet… c'est vrai, c'est des très belles maquettes mais voilà, c'est ça qu'il fait … Il va quand même écouter parce que lorsque l'on va faire des évaluations de mathématiques, il va pouvoir très bien y répondre. Il va dire " oh, ben c'est très facile ", par contre en français, il va trouver ça dure, il va dire " ben, non, je ne fais pas ".

→ Il fait ce qu'il réussit…

TÉA : Il fait ce qu'il réussit, et ce qu'il n'arrive pas à faire, il refuse de le faire.

→ Alors, comment tu fais ?

TÉA : J'essaie quand même d'être à côté de lui pour le stimuler. Mais ce n'est pas toujours évident car il va refuser…

→ Il peut refuser.

TÉA : Je n'ai pas encore trouvé la solution qui fait que…

→ Cela veut dire qu'en étant à côté de lui, il y a un support, tu guides un peu les choses…

TÉA : J'essaie…

→ Mais il est plutôt dans le refus quand même.

TÉA : Ah, il est dans le refus.

→ Tu es obligée d'accepter, de laisser faire, comment dire ?

TÉA : D'accepter. Oui, c'est ça. Qu'il ne fasse pas forcément. Ce n'est pas évident. On voudrait tous les faire avancer puis quand on rentre dans le métier, on se dit qu'on va réussir tous à les faire avancer, puis la réalité, elle est là. Avec des élèves qui malheureusement n'avancent pas aussi vite que les autres, même Marc, en français très difficilement.

→ En fait, au cœur du métier, il y a une découverte des enfants qui *résistent* ?

TÉA : C'est-à-dire que lorsque l'on rentre dans le métier on ne s'imagine pas du tout tomber sur des enfants comme ça !

→ Ah, oui.

TÉA : Non, on se dit que voilà, il y en a qui vont avoir plus de mal que d'autres. Quand on parle de différenciation forcément on se doute bien qu'il y a des élèves qui arrivent moins vite que d'autres. Mais à ce point-là, moi, je n'imaginais pas cela.

→ Est-ce que cela veut dire que tu pensais qu'à partir du moment où l'on va aider un enfant, que l'on a une intention bienveillante vis-à-vis de lui, il allait …

TÉA : qu'il allait réagir.

→ Là, ça résiste…

TÉA : Oui, ça résiste…

→ C'est inconfortable, décevant ?

TÉA : On se pose des questions en se disant « Qu'est-ce que ? ». Bon je dirais que le comportement c'est déjà mieux que depuis le début de l'année mais voilà c'est le comportement, ce n'est pas au niveau des résultats.

→ des résultats…

TÉA : Et c'est cela qui est décevant par moi, parce que je me dis " qu'est-ce que je n'arrive pas à faire pour le faire avancer, quoi ? " Parce que insister, j'ai essayé, il se braque, négocier, il va commencer mais il va vite arrêter et puis le laisser faire ce n'est pas non plus …

→ Ce n'est pas satisfaisant.

TÉA : Voilà, ce n'est pas satisfaisant.

→ Donc c'est difficile en fait…

TÉA : très difficile, pour moi, c'est très difficile.

→ ça bouge toujours, c'est imprévisible…

TÉA : Oui, enfin, oui et non. Il est quand même constant dans le refus des apprentissages.

→ Oui, c'est cela, il est quand même constant dans le refus des apprentissages… Alors, cela ce sont deux élèves particulièrement…

TÉA : Oui, particulièrement.

→ Est-ce que tu as d'autres élèves en difficultés dans la classe ?

TÉA : Il y en a, oui, mais je dirais à des degrés moins importants au niveau comportement et au niveau scolaire. Au niveau scolaire, oui, j'ai des enfants qui sont plus en difficultés que d'autres mais je dirais que ça reste, comment dire ? pas raisonnable mais ils avancent quand même à leur rythme même si c'est moins vite que les meilleurs.

→ Ils adhèrent quand même au travail.

TÉA : Ils adhèrent quand même au travail.

→ Ils cherchent à faire…

TÉA : Ils cherchent à faire quand même, même s'ils savent qu'ils ont plus de difficultés ils vont quand même rentrer dans les apprentissages, même si voilà. Après au niveau comportement, il y en a qui sont plus… qui ont quand même des difficultés mais c'est quand même moins important que Marc.

→ Face au travail, ils ne sont pas si résistants.

TÉA : Non, ils ne sont pas si résistants.

→ Donc, cela aide.

TÉA : Cela aide.

→ Il se passe quelque chose à ce moment-là.

TÉA : Oui.

→ Est-ce qu'avec ces enfants-là… Comment tu fais au niveau de leur rythme ou de leur difficulté même si c'est moins profond ?

TÉA : On travaille en plan de travail, donc il y a des exercices de différentes difficultés. Aux élèves qui sont le plus en difficultés, je leur dis, alors ils font le premier niveau, alors que des élèves qui vont avoir plus de facilités, ils vont aller dans les niveaux un petit peu plus difficiles. Il y a une étoile, deux étoiles, trois étoiles. Donc, j'essaie et puis après je vais les aider, enfin, s'ils me le demandent, je vais les voir, voilà "est-ce que ça va ? est-ce que tu as compris ?". Je leur explique s'il le faut individuellement à certains.

→ Quand ce sont des séances collectives, par exemple ce matin ou hier, tu as fait des séances collectives, comment cela se passe ?

TÉA : C'est toujours… au niveau du comportement des élèves ?

→ au niveau du groupe ou des enfants en particulier…

TÉA : Le groupe, ça dépend. Il y a des jours où ils vont avoir du mal à rentrer dans les apprentissages et puis il y a des jours où cela va être plus facile. Des fois je me dis " mais pourquoi ?" Alors peut-être parce qu'il y a des choses que je fais qui sont plus intéressantes pour eux. Je ne sais pas.
Mais bon, c'est toujours les mêmes qui vont répondre, en général. Et puis, au niveau individuel. Il y en a qui vont répondre systématiquement. Je sais qui c'est. Et il y en a qui ne vont jamais, qui vont très peu oser répondre. Mais ça en général c'est ceux qui ont plus de facilités qui répondre et ceux qui ont le plus de difficultés qui ont tendance à ne pas vouloir répondre, enfin à ne pas pouvoir aussi.

→ Quand tu as repéré, tu les incites ?

TÉA : J'ai du mal parce que je me dis que s'ils ne savent pas, le fait qu'ils disent "ben non, je ne sais pas", je n'ai pas envie de les mettre mal à l'aise par rapport au reste de la classe. En général, je ne le fais pas. Mais d'un côté, ce n'est pas les stimuler non plus. C'est difficile de savoir qu'est-ce que je fais.

→ Tu tâtonnes entre le respect de l'enfant et son rythme et le fait d'être bien selon le regard des autres ?

TÉA : Oui, c'est cela parce qu'ils sont assez moqueurs dans la classe. Enfin assez moqueurs, c'est même plus que moqueurs parfois assez méchants.

→ ça peut être quoi comme …

TÉA : et bien j'ai une élève que j'ai changée de place, Manon, qui se faisait traiter d'intello par les autres parce qu'elle répondait souvent aux questions, parce qu'elle sait beaucoup de choses, c'est une enfant assez cultivée pour son âge et puis une autre jeune fille qui est un petit peu en surpoids et que ben voilà, j'ai des élèves qui se moquent d'elle à cause de son physique. C'est pour certains, c'est

dur quoi. Donc c'est certain que dans une classe comme ça, on hésite toujours à essayer de mettre en avant des élèves qui ont un peu de difficultés.

→ Oui, c'est ça. C'est-à-dire ça joue. Ce peut -être des humiliations, des insultes.

TÉA : Oui.

→ Cela les empêche de participer.

TÉA : Comme certains, oui ça les freine.

→ ça les freine. Cela je suppose que c'est quelque chose que tu as dit, que tu as verbalisé et ceux qui continuent, continuent.

TÉA : Oui, oui, cela n'a pas l'air de les faire réagir de leur faire comprendre que ce n'est pas très sympa ce qu'ils font mais ils continuent … et puis ce n'est pas évident, comment gérer ça, comment essayer de leur faire comprendre que …

→ ça devient un poids ?

TÉA : Oui, dans la classe car je pense que les apprentissages pourraient être beaucoup plus sympathiques. Cela se passerait mieux si je n'avais pas cette ambiance un peu petit peu toujours à critiquer, à se critiquer les uns les autres. Cela serait beaucoup plus agréable comme classe si on arrivait à dépasser cela quoi. En plus ça se ressent quoi.

→ Oui effectivement. Donc, tu conjugues avec tout cela.

TÉA : Oui, j'essaie.

→ Parce que tu arrives comme ça à préserver… (20 :04)

TÉA : Et bien malheureusement, en empêchant certains, comment dire ? en essayant de…, en enlevant un peu la parole finalement à tous les élèves, en me disant que moins ils feront de réflexions, enfin moins ils parleront tout court et moins ils feront de réflexions. Mais ce n'est pas une solution.

→ Oui, tu as institué le fait qu'il vaut mieux éviter des prises de paroles au risque d'avoir des réflexions maladroites, méchantes, tu disais…

TÉA : Voilà, c'est ça. Parce que j'ai essayé le conseil de coopération, c'est difficile, ils sont toujours en train de se critiquer. Ça peut, voilà… Ils sont blessants.

→ Même dans la critique, ils sont blessants ?

TÉA : Oui, ils peuvent être blessants entre eux.

→ Ils cherchent à faire mal, à se venger…

TÉA : Oui, pour certains, oui. Ils vont le dire "ils m'ont dit ça à la sortie de l'école", comme ils disent "je vais lui casser la tête ». Ça c'est une expression qu'ils aiment bien. Oui, il m'a dit ça, bon ben je vais me venger à la sortie de l'école.

→ Quand tu entends ça, tu fais comment alors ?

TÉA : J'ai du mal. Je ne sais pas quoi faire. Je leur dis "mais non", enfin j'essaie de leur dire mais je…

→ Cela te heurte en fait….

TÉA : Oui, mais je ne sais pas comment réagir devant ça. Je n'ai pas trouvé la solution finalement à cette ambiance un peu comme ça.

→ Est-ce que cela veut dire que tu as été un peu surprise, tu le disais un peu tout-à-l'heure d'être face à des enfants …

TÉA : d'avoir une telle malveillance, oui c'est de la malveillance entre eux quoi. Je ne pensais pas donc bien sûr il y a toujours des histoires entre élèves, cela arrive toujours mais je me disais on va discuter un peu et cela va leur permettre de passer à autre chose mais non, là, certains qui systématiquement continuent quoi.

→ Ils sont installés dans quelque chose. Est-ce qu'ils parlent de choses du passé.

TÉA : Non, pas trop. Non, c'est vraiment dans le présent mais je pense que c'est vraiment quelque chose qui existe depuis un certain temps. Il y en a pour certains qui sont depuis très longtemps ensemble dans cette classe et je pense qu'il y a une sorte de connaissance, pour certains ils se connaissent bien entre eux. Donc c'est pas évident. Donc voilà, il y a du vécu. Et le vécu ça joue.

→ Maintenant quand des enfants t'appellent, par exemple, ils sont en travail personnalisé ou adapté, ou différencié tu disais…

TÉA : en plan de travail…

→ comment tu fais à ce moment-là, ils t'appellent, ils se lèvent ?

TÉA : Non, j'y vais.

→ Tu vas près d'eux.

TÉA : Oui, je vais près d'eux, j'évite trop les déplacements parce que quand il y en a un qui commence à se déplacer, il y en a deux, trois qui vont se déplacer aussi. Ils vont aller commencer à aller voir les copains etc… Cela peut vite dégénérer donc je leur ai dit "vous restez à votre place, c'est moi qui viens" Mais

forcément comme je me déplace et que je suis toute seule, il y en a deux, trois qui vont lever la main. Donc, c'est difficile à aller les voir. Donc je leur dis " je passe". Donc c'est moi qui me déplace.

→ Donc, quand ils attendent, ils arrivent à rester calmes.

TÉA : Non, enfin ça dépend, certains oui, d'autres non.

→ C'est-à-dire qu'ils peuvent se comporter comment ? Jusqu'où ils peuvent aller ? Dans le meilleur des cas ?

TÉA : dans le meilleur des cas, ils vont attendre. Certains vont attendre donc je leur dis "passez à autre chose en attendant". Pour d'autres, non, ils vont insister, ils vont m'appeler, ils vont commencer à faire autre chose en me disant "je n'y arrive pas, j'arrête".

→ Ils peuvent arrêter.

TÉA : Ils peuvent arrêter. Ils peuvent dire que je ne m'occupe pas d'eux.

→ Ils sont dans le reproche …

TÉA : dans le reproche

→ ou la plainte

TÉA : ou la plainte.

→ Alors, tu réagis comment à ces moments-là ?

TÉA : Bien je leur dis que je suis … je ne peux pas me diviser donc qu'il faut qu'ils attendent et qu'ils prennent patiente, que je vais passer et qu'en attendant qu'ils prennent autre chose, un autre exercice qu'ils peuvent faire. Ils ont beaucoup de mal à mettre une distance dans le temps en se disant " voilà, elle va passer plus tard, je vais passer à autre chose". Non, non, il y en a qui sont tout de suite dans l'instantané, il faut qu'elle vienne tout de suite.

→ Je fais et on corrige…

TÉA : Voilà, il y en a qui ont beaucoup de mal à se dire, je fais, elle va passer, je verrai plus tard.

→ Est-ce que pour certains tu rencontres les parents ?

TÉA : oui, j'en ai rencontrés.

→ Et qu'est-ce qui motive la rencontre ?

TÉA : Alors, soit V qui a le PPRE, c'est parce que ses résultats qui étaient inquiétants donc il fallait mettre quelque en place. Et puis sinon, c'est pour des problèmes de comportement.

→ C'est à ta demande ou c'est les parents qui demandent ?

TÉA : Cela peut-être les deux. J'ai …c'est souvent moi quand même et puis parfois. Enfin, si là j'ai un rendez-vous de parents qui m'ont demandés à me rencontrer pour avoir, pour parler des résultats de l'élève, de leur enfant. C'est plus rare. C'est plutôt moi qui prend rendez-vous.

→ C'est toujours une réponse des parents ou alors il y en a qui n'honore pas le rendez-vous…

TÉA : non, en général, ça va. En général, ils viennent.

→ Est-ce que tu sens que ça a un effet vis-à-vis de l'attitude ou du travail de l'enfant ?…

TÉA : Pour certains, oui, pour d'autres, non. J'en ai qui ce sont un petit peu améliorés et j'en ai, ça change rien du tout, mais alors rien du tout.

→ Les parents entendent ? ou sont démunis.

TÉA : Ils sont démunis. Ils me disent "il est comme ça aussi à la maison, et voilà". Donc c'est pas évident. Donc on se dit qu'il faut faire toute seule. Puisque l'on n'a pas le soutient des parents, il faut se dire " bon, qu'est-ce que je peux faire pour que au moins à l'école ça se passe mieux ?" Mais c'est pas évident, sans les parents, c'est dur.

→ Après, j'imagine qu'il y a la récréation qui arrive. C'est un moment bienvenu pour les enfants ?

TÉA : Oui.

→ Alors, comment ils sortent de la classe ?

TÉA : Si je les laissais faire, ils sortiraient en courant. Oh, quoi que cela dépend, parce qu'en fait j'ai toujours les mêmes élèves qui sont en train de rester dans la classe, à discuter etc.. alors qu'ils attendent que ça d'aller en récréation, c'est sûr c'est normal. Et du coup je suis obligée de dire "allez on sort, maintenant, on y va". Alors il y en a qui sortent et qui couraient. Je suis obligée, enfin obligée, je préfère les regrouper : on sort de la classe, on se range et on y va après. Mais ils auraient tendance à vouloir courir quand on sort. Je suis toujours obligée de les retenir : "non ! c'est derrière moi".

→ Obligée de donner des repères et de les tenir.

TÉA : Tout le temps, tout le temps… et c'est toujours les mêmes qui vont essayer d'enfreindre cette limite que j'essaie de poser. Ils vont tenter de courir.

→ Tu es obligée de cadrer à ce moment-là. Sur la cour, donc…

TÉA : Sur la cour, en général, cela se passe bien sauf quelques-uns qui.. j'en ai un surtout qui en ce moment tape les autres, systématiquement. Même deux, enfin un qui s'est calmé, l'autre qui prend le relai. Donc, là ce n'est pas évident car je ne suis pas toujours sur la cour.

→ Comment ils sont repris ces enfants par rapport au fait de l'interdit de la violence ?

TÉA : Cela dépend. On va me le dire, mais sur la cour, en général, il n'y a pas grand chose qui est fait. Je suis obligée de reprendre, je reprends après, et puis bien sûr, il va me dire " ce n'est pas vrai ».

→ Tu les invites à parler de la situation après coup…

TÉA : Mais c'est toujours dans le déni " non, non c'est pas moi, c'est pas vrai " ou " c'est lui qui a commencé". Donc on explique que "non, on ne répond pas, que l'on a pas à être violent, qu'on ne répond pas et que dans la violence c'est qu'il faut aller voir l'adulte. Mais c'est dur.

→ Cela a l'air. Tu reprends ça un peu avec eux.

TÉA : J'essaie.

→ Donc après retour en classe à nouveau.

TÉA : Retour en classe. Là, pareil. Ils sont encore bien énervés.

→ Plus que le matin ou c'est différent ? L'accueil du matin.

TÉA : Forcément, dans la journée, plus on avance dans la journée (30 :08) plus ils vont être énervés. Forcément dans la journée ça va être plus dur de les calmer que le matin.

→ Tu as senti ça ?

TÉA : Oui, il faut les reprendre beaucoup plus. Les entrées en classe, c'est pareil, c'est toujours plus difficile l'après-midi que le matin et la concentration en général dans la journée, elle baisse en fin de journée.

→ Les activités après la récréation.

TÉA : Les activités après la récréation, j'ai mis sport, arts visuels et puis un peu d'atelier en français.

→ Le matin ?

TÉA : ah, oui, d'accord. Alors après, non ça va, le matin, on arrive encore a peu près, ils arrivent encore à bien travailler. Donc, on fait soit des maths soit du français.

→ Est-ce que tu peux organiser des groupes de besoin dans ta classe ? ou des choses comme ça ?

TÉA : En mathématiques, je l'avais fait. Je travaille en atelier de mathématiques. Puis on m'a dit "oui, mais attention, ça pourrait les stigmatiser … " A l'INDE : on m'a dit de faire attention, ça pourrait les stigmatiser, donc …

→ ça marchait bien de faire comme cela ?

TÉA : pour deux groupes oui, je trouvais que ça marchait bien et puis pour un groupe ça a été plus difficile car j'ai eu quelques éléments, quelques élèves qui avaient du mal, qui prenaient ça pour … on se regroupe en petit groupe, c'était un petit peu l'occasion de…, parce que je les mettais à une table, en plus on est très serré donc c'est assez compliqué, donc je les regroupais, pour certains ils prenaient ça comme un peu un jeu quoi…

→ d'accord

TÉA : pour deux, trois, c'est difficile et c'était des élèves dans le groupe plus en besoin.

→ Et les autres groupes..

TÉA : les autres groupes ça marchait bien. Ils appréciaient le fait de se retrouver comme ça en petit groupe, je pouvais leur expliquer c'était plus facile.

→ Tu renonces parce qu'on semblerait dire que c'est … tu renonces ? Qu'est-ce que tu en penses ?

TÉA : Le problème, il y a quand même un problème : c'est le fait de ne pas avoir assez de place. On était vraiment très serré. Et ça franchement c'est…

→ ça c'est pas simple…

TÉA : ça c'est pas simple.

→ Mais par rapport au fait que l'on dise ça risque de les stigmatiser. Est-ce que tu es d'accord avec ça ?

TÉA : (soupir) Pour un groupe, oui peut-être. Il y en a qui disait, il disait "ah, oui, on est dans le groupe des mauvais" ou quelque chose comme ça. Pour eux, oui,

pour le groupe des bons et des moyens, enfin on va dire ça comme ça, non, cela leur convenait, ils étaient contents. Par contre pour le dernier groupe qui avait le plus de besoin, eux se sentaient peut-être mis plus en tant qu'élèves ayant des difficultés.

→ Mais tu étais peut-être plus disponible pour eux justement ?

TÉA : Oui, bien oui. Mais c'est vrai le fait que l'on me l'ai dit et que je suis dans une année de stage et que je n'ai pas de M2…

→ tu ne t'autorises pas…

TÉA : Non, peut-être pas. Parce que je dois prouver cette année que je suis capable, capable voilà d'enseigner. Donc, quand on nous dit "bien, non, il ne faut pas faire comme ça", bien on est stagiaire et on écoute ce que l'on nous dit, donc je ne me suis pas autorisée à continuer.

→ Après, oui, cela dépend de plusieurs paramètres, sans doute : comment réagissent les enfants, les mots qu'ils mettent dessus… Tu as renoncé, voilà…

TÉA : Pour l'instant oui. Peut-être si j'avais eu un petit peu plus de place avec un vrai coin regroupement, j'aurais peut-être continué parce que c'est vrai le fait de dire que l'on a à peine la place pour s'asseoir entre le mur enfin….c'est pas évident quoi.

→ Non, cela n'est pas évident.

TÉA : Donc, cela ne permet pas de travailler dans de bonnes conditions. Donc, ce que j'ai plutôt aménagé maintenant, c'est que je sépare, enfin, je sépare la classe en deux, c'est-à-dire à un groupe, je dis "bien voilà, vous êtes en plan de travail", donc la moitié de la classe et l'autre classe et bien je travaille avec eux. Donc on va dire que c'est un compromis entre les groupes de besoins et …

→ ta disponibilité

TÉA : oui, le besoin

→ de l'adulte enseignante…

TÉA : oui, voilà.

→ Oui, c'est une manière que tu as trouvée …

TÉA : voilà, de me dire, je ne fais pas des groupes de besoins mais je continue de m'investir (?) 35 :20 de travailler en groupe.

→ Après, quand tu travailles en demi-groupe comme ça, est-ce que tu travailles plutôt à partir du tableau, de photocopies, du cahier ?

TÉA : un peu de tout en fait, des photocopies, après on peut aussi utiliser le cahier de brouillon et puis s'il y a besoin que je marque des choses pour que tout le monde voit, je vais utiliser le tableau. J'utilise un petit peu tout, en fait.

→ Oui, c'est ça. Nous avons parlé des élèves en difficultés, est-ce qu'il y a des élèves que l'on pourrait dire handicapé dans ta classe ? Est-ce qu'il y a des élèves qui relèvent du handicap ?

TÉA : J'ai presque envie de dire Marc. Qui au niveau du comportement qui a beaucoup de mal. Moi, je dis que c'est handicapant pour lui.

→ Il y a eu une équipe éducative pour lui.

TÉA : Il y a eu une équipe éducative, une. Le problème, c'est que apparemment, il passe toujours des examens, en tous les cas, les parents ne nous tiennent pas beaucoup au courant. En tous les cas, moi, je ne suis pas beaucoup au courant. Je ne sais pas qui serait au courant. Et a priori, moi, de ce que je sais, le diagnostic, ils ne savent toujours pas. Après est-ce que le diagnostic est tombé et que les parents n'ont pas communiqué. Ou ça a été communiqué et que je ne suis pas au courant, je ne sais pas.

→ Parce que c'est qu'elle suspicion ?

TÉA : Alors, au début c'était de l'hyperactivité avec de, quand on fait des crises d'épilepsie, donc il pensait à des crises épileptiques. Il prend un traitement, depuis ça va quand même mieux.

→ Il a un traitement alors.

TÉA : Il a un traitement, oui. Enfin à ce que je sais.

→ Tu sais ce que c'est ?

TÉA : Pour l'hyperactivité c'est de l'homéopathie et pour les crises d'épilepsie, c'est des médicaments.

→ Ce n'est pas de la ritaline.

TÉA : Non, non, il ne prend pas de ritaline. Les parents ne .. préfèrent éviter.

→ Et dans ta classe, aussi, est-ce qu'il y a des enfants que l'on pourrait dire précoces ?

TÉA : Non, je ne pense pas. En tous cas, je n'ai pas… Quelque part, je me dis, Marc par exemple, en mathématiques, il fait pas grand chose, je pense qu'il écoute quand même malgré tout, mais il ne fait pas grand chose. On a fait une évaluation

là, il sait beaucoup de choses quand même. Donc, c'est vrai des fois ça questionne…

→ il est étonnant…

TÉA : Oui, on sait pas comment le cerner. Moi, j'ai du mal à le cerner. Il a malgré tout, pour un élève qui ne fait pas grand chose en classe, il y arrive pas mal en mathématiques, en tous cas. Puis, il est très intéressé : il va démonter plein de choses, c'est pas toujours…

→ Il est sélectif…

TÉA : Très, l'électricité, ça l'intéresse énormément. Encore aujourd'hui, il avait ramené un lecteur de disquettes ou de CD, je ne sais plus, puis il l'avait démonté. Puis ça l'intéressait, il me demandait, ça l'intéressait de savoir la valeur des petits composants électroniques.

→ comme tu sais répondre…

TÉA : Oui, un petit peu. Donc, il est content mais je lui dis … je pense que j'ai quand même réussi à instaurer avec lui, il sait que… bien je lui ai encore redit aujourd'hui, je lui ai dit "que je le respectais et que je lui ai demandé "et toi est-ce que tu me respectes ? ". Il m'a dit "mais si, mais si !". Il sait que je le respecte oui, ce qui n'était pas toujours évident au départ.

→ Oui, il y a quelque chose qui a bougé.

TÉA : Oui, il sait que je le respecte, il sait que je ne vais pas, je ne sais pas…Il le sait et je le ressens. Je pense que la relation a changé.

→ Oui, tu as découvert cet enfant, tu t'es ajustée aussi.

TÉA : J'ai eu beaucoup de mal au début. Presque de la peur. Il me faisait peur. Peur …je ne savais pas comment le prendre et ça me stressait, enfin…ça me stressait beaucoup…

→ Oui, ça te stressait. Peur que ça éclate ? peur que ça se passe mal ?

TÉA : Oui, peur que ça éclate. Oui, peur que ça se passe mal. Oui, donc j'évitais la confrontation à chaque fois et voilà….

→ Et il fallait cette confrontation ?

TÉA : Ah, oui ! Bien le jour où j'ai… où je me suis dis " eh, bien non tant pis" et que je me suis confrontée à lui … oui, ça a été beaucoup mieux.

→ Comment tu t'es confrontée ?

TÉA : ça peut être… Bien je lui ai montré : ça peut être physiquement en lui disant qu'il ne pouvait pas faire ce qu'il voulait. Donc, je l'obligeais à s'asseoir ou je l'obligeais à aller dans le couloir pour se calmer. Et puis, verbalement quand il commençait à crier, je lui ai montré que je pouvais crier aussi fort que lui voire plus fort que lui. (40 :40) Et c'est marrant parce que du moment où j'ai fait ça, comme par exemple, je criais, il s'arrêtait net, il me regardait et puis il me disait "Ah, pardon".

→ Il y avait un rapport de force, enfin …

TÉA : oui, un rapport de force et puis j'ai l'impression que des fois il ne se rendait pas compte comment il était et que le fait de faire un effet miroir comme ça, il s'arrêtait et il se disait "ah, je réagis comme ça". C'est l'impression toujours de ça me donnait.

→ Donc, tu as osé, on pourrait dire…

TÉA : Voilà, c'est ça, j'ai osé.

→ Tu as cherché intérieurement ?

TÉA : Oui…

→ et un jour tu as osé. Tu as osé ou tu n'en pouvais plus ?

TÉA : Je pense que c'était parce que je n'en pouvais plus. Je me suis dit il faut que je tente ça. Chose que je ne voulais pas faire parce que pour moi, je me disais je ne vais pas réagir comme ça, je ne vais pas l'obliger physiquement à faire ci, je ne vais pas me mettre à crier plus fort que lui. Et puis au bout d'un moment je n'en pouvais plus, je me suis dit "Bon, bien, tant pis, quoi, on va voir ce que cela donne".

→ Et cela a marché.

TÉA : Oui, ça a marché.

→ Comme si il fallait que tu ailles te chercher sur un terrain où tu ne voulais pas aller et du coup, ça a produit des effets : il a senti l'adulte.

TÉA : Oui, voilà, c'est ça, il a senti la limite qu'il ne pouvait plus dépasser.

→ C'est important ce que tu dis dans le sens où cela a produit des effets. Il y a eu un changement à partir de là.

TÉA : Oui.

→ Est-ce qu'il ne cherchait pas ça ?

TÉA : Peut-être. Peut-être que c'est ça qu'il cherchait depuis le départ ?

→ Et tu étais à l'aise sur le moment quand tu as fait ça sur le moment ?

TÉA : Non. Non. Non. Au départ je me suis dit "han, pourquoi est-ce que j'ai réagi comme ça ? ". C'est après coup en me disant "Bien, finalement ça a servi, quand même" que l'on se dit "ah !" mais sur le moment non ! Ce n'est jamais très agréable d'obliger un élève à se lever, à se mettre dans le couloir parce que… Voilà, non, ce n'est pas agréable.

→ C'est quelque chose dont tu as pu parler avec les collègues ? l'enfant ? les parents ?....

TÉA : Les parents, non, je ne les vois pas. Ils ne sont pas très demandeurs. Les collègues…. pas vraiment.

→ Cela serait presque gênant d'en parler comme ça aux collègues ? ou pas habituel ? je ne sais pas….

TÉA : Je ne sais pas. J'ai l'impression que des fois on ne peut pas toujours tout dire.

→ Oui, c'était un peu ton espace…

TÉA : Oui, non mais je ne sais pas comment dire. Bien de toutes façons les collègues, elles le voyaient bien, de toutes façons…

→ Elles voyaient bien quoi ?

TÉA : Comment je réagissais avec lui, par exemple dans la cour de récréation, que voilà, qu'il fallait le contenir des fois, que parfois il fallait réagir quand il commençait à hurler contre une jeune fille qui ne lui avait rien fait du tout. Et puis le calmer, le forcer, lui dire, bah nan, maintenant tu va aller te calmer plus loin. Chose que j'avais du mal à faire avant. Donc j'en ai pas parlé parce que les collèges m'ont vu faire et parce des collègues le faisait aussi hein.

→ D'accord. Et donc voilà, donc il s'est passé des étapes et du coup, ce moment là, apparemment, hein, pas facile à traverser, mais avec le recul tu trouve que ça a apporté quelque chose.

TÉA : Oui. Oui.

→ Donc, est-ce que tu as moins peur de lui, du coup, maintenant ?

TÉA : Ah oui. Maintenant il n'y a plus de soucis.

→ Ça c'est important.

TÉA : Ah oui, ah oui. Maintenant, si il faut, si il est pas d'accord, je vais jusqu'au bout des choses, avant il me disait : « Ah nan, j'veux pas aller dans le couloir ! », moi je me disais, "oh ! Bon, je vais le laisser, hein, et puis maintenant je dis bah non, tu viens dans le couloir, et puis je le prends et je le met dans le couloir". Alors maintenant, je le prends par le bras et je le tient par le bras, sans le déplacer hein, ça l'oblige à se déplacer et maintenant il sait que je peut le déplacer si il ne veut pas, bah il ce déplace tout seul ; il a comprit que je le ferais.

→ Il sait aussi que tu fais ça mais que tu ne vas pas plus loin, c'est-à-dire que tu sais te contenir aussi. Voilà, je pense que… Et comment réagissent les autres enfants, vis-à-vis de ça ? Ça les…

TÉA : C'est de la moquerie, encore.

→ Ils se moquent ?

TÉA : Ah certains, oui.

→ Ah oui ? Parce qu'ils en ont peur, parce que ça les gêne, ça les mets mal à l'aise ?...

TÉA : Non, ça les fait rire. Certains, pas tous hein, je veux dire. C'est peu, mais certains ça va les faire rire, oui.

→ Alors…

TÉA : Je ne sais pas Marc se met peut-être aussi qu'il se met en… comment dire, en spectacle hein. Et les autres ça les, voilà, certains sont bon spectateurs.
Mais bon, il y en a qui ne réagissent pas ou qui en tous cas ne veulent pas réagir. La plupart ne disent rien, de toutes façons. La plupart savent que, voilà, Marc est un élève un peu spécial et voilà.

→ Et par rapport aux autres, est-ce qu'il y a des enfants qui sont à se dire des choses qui sont au-delà de ce qui peut se dire … je ne sais pas…

TÉA : oui, oui, oui, oui. J'en ai quelques-uns qui vont menacer les autres.

→ ça va être quelles menaces ?

TÉA : "A la sortie de l'école, je vais te casser la tête ".

→ Et tu sais qu'ils pourraient aller jusque là ?

TÉA : Non, pour certains je sais pertinemment que ce sont des mots en l'air, la plupart c'est des mots en l'air. Sauf un qui aurait tendance à être violent.

→ Donc, on arrive admettons à la fin de la matinée, est-ce que les enfants ? Comment ils sont au niveau de leur attitude par rapport aux apprentissages vers la fin de la matinée ?

TÉA : C'est un petit peu difficile. Quand on arrive à la fin de la matinée on sent bien que l'heure du repas arrive. Non, c'est plus difficile, je sais très bien qu'en fin de matinée je ne vais pas commencer, enfin c'est sûr, je ne vais pas commencer quelque chose.

→ Oui, tu peux laisser des moments de détente à ce moment-là.

TÉA : Non, j'ai du mal. (47 :12) J'ai du mal à me lâcher. J'ai l'impression qu'il faut que je tienne tout le temps et parce que j'ai l'impression que si je vais les laisser ils vont déborder.

→ C'est possible …enfin c'est possible, je ne sais pas…

TÉA : alors que peut-être c'est en fin de matinée ou en fin d'après-midi où je devrais mettre toutes ces activités qui risqueraient de déborder puisque de toutes façons on arriverait à la fin du temps, qu'ils aient le temps de sortir, même s'ils débordent ils auraient le midi ou la soirée pour se calmer, peut-être.

→ Tu n'oses pas faire ça ?

TÉA : Non.

→ parce que tu ne maîtrises pas encore le…

TÉA : voilà…

→ tu as l'impression que ça perdrait du temps…

TÉA : Non, que je n'arriverais pas à les contenir. Que ça partirait complètement.

→ Bien, nous arrivons vers la fin. Qu'est-ce que tu pourrais dire de cette première année en tant que PES (professeur des écoles stagiaire) ?

TÉA : Très difficile.

→ Très difficile…

TÉA : Oui. Très difficile parce que je ne m'attendais pas à ça. Parce que j'ai pas toujours eu de soutien. Et parce que l'on nous demande beaucoup de travail et que c'est beaucoup de pressions.

→ Je veux bien parler de "je n'ai pas toujours eu de soutien". Tu veux bien ?

TÉA : oui, pas de souci.

→ Alors c'est…

TÉA : C'est donc la directrice qui à un moment me dit "je n'ai pas de charisme, donc *grosso-modo* que je n'ai pas d'autorité et que je ne sais pas y faire" et qui me dit que "de toutes façons l'autorité c'est inné, que ça ne s'apprend pas". Donc là je me dis "est-ce que je suis vraiment faite pour ça ?" Moi, je me pose la question.

→ Donc grand doute …

TÉA : Ah, très grand doute ! J'en ai même parlé à mon mari en me disant " mais attends, je fais quoi là, est-ce que j'arrête, est-ce que je n'arrête pas ? "Je me suis vraiment posée la question d'arrêter. Après, ça va, j'ai pu en parler avec des gens qui m'ont dit que non, ça se travaillait, ça s'apprenait. Donc, ça rassure un peu et puis aussi de discuter et de voir comment ça se passe dans d'autres écoles. C'est-à-dire qu'effectivement je n'ai peut-être pas forcément réagi de la bonne manière dès le départ parce que je ne savais pas, mais me dire qu'un environnement d'école un petit peu différent pouvait un peu aider les choses, quoi. Parce qu'au niveau de l'équipe, quand on me dit qu'au niveau de l'équipe on ne peut rien faire et qu'il faut… voilà.

→ On ne peut rien faire, c'est-à-dire…

TÉA : bah qu'il faut que je m'adresse à toi enseignante ash et que l'équipe ne peut rien faire.

→ Elle ne peut pas soutenir, ou…

TÉA : Bah si, j'ai ma collègue d'à côté qui veut bien me les prendre mais enfin bon quand elle me les prends c'est tout gentil et puis c'est… enfin je veux dire par là, le fait qu'ils aillent dans une autre classe, il faut qu'ils comprennent qu'ils ne sont dans une autre classe pour le plaisir, quoi, parce que, voilà…

→ Oui, du coup, ça ne donne pas la sanction dans le sens de marquer les choses.

TÉA : Voilà, marquer les choses : « viens, viens mon petit, viens à côté »

→ Donc, ces paroles de la directrice, ça t'a…

TÉA : Ah bah, j'ai failli arrêter, hein.

→ Ah oui, à ce point-là.

TÉA : Ah oui.

→ Et est-ce que, du coup, tu ne t'en occupe plus, ou…

TÉA : ah, bien carrément. Je pense que le jour où j'ai compris qu'il ne fallait plus que je l'écoute ça a été beaucoup mieux. Le jour, parce qu'en fait je cherchais de l'aide de sa part en disant "voilà, moi, moi, j'ai du mal avec cette classe. Je ne sais pas toujours comment faire", je ne demandais pas qu'elle vienne dans ma classe faire à ma place. Je voulais des conseils en disant "tiens vous pourriez faire comme ça, ça, ça à tels moments". Des conseils. Et non, elle a ..ou alors elle n'a pas compris, je ne sais pas, mais en tous cas elle m'a ressorti "bien non, l'autorité ça se sait" (toux)

→ Elle a fait suivant sa manière de penser les choses, donc elle renvoyait ça comme un reproche, finalement.

TÉA : (toux) Oui. Ah, oui c'était un reproche.

→ C'est ça. Donc ça casse bien.

TÉA : J'étais gênante.

→ Tu étais gênante ?

TÉA : Moi, j'avais l'impression d'être gênante. (toux)

→ En posant dans l'école, en posant ces questions-là ?

TÉA : (toux) Oh, j'ai la gorge. Oui parce quand tu… il y avait deux suppléantes et ça se passait bien. Et (toux), ça se passait bien et je sais qu'elle a posé des ques…je sais qu'elle a dit à d'autres collègues « eh bien oui, la suppléante, elle s'en sort bien et puis elle qui est PES qui a eu le concours elle ne s'en sort pas ».

→ ah, oui ! Il y avait une comparaison.

TÉA : Une comparaison, oui, oui, oui.

→ Donc ça casse encore plus. Elle en rajoute. Il y avait des réflexions, tu te sentais dévalorisée ?

TÉA : Oui. Et puis une fois, elle a pris ma classe en sortie. Apparemment, cela ne s'est pas bien passé. Donc, moi, je n'étais pas là, mais c'était de ma faute. C'est elle qui avait pris la classe et c'était de ma faute et elle était catastrophée et elle n'en avait pas dormi de la nuit… Elle disait " oh, lala, c'est catastrophique, même moi, je mettrais quinze pour prendre la main, pour prendre la classe en main… Voilà…

→ Donc, elle constatait des choses…

TÉA : Elle constatait des choses, elle disait que c'était de ma faute, enfin c'est de ma faute, d'accord, mais quand je ne suis pas là, je ne peux pas non plus toujours, voilà…

→ de ta faute, d'accord ? Tu crois ?

TÉA : Bien, disons que moi j'apprends donc pas je n'ai pas forcément fait ce qu'il fallait pour les cadrer…

→ D'emblée, tu découvrais donc tu n'as peut être pas su…

TÉA : Oui, c'est ça je n'ai pas su tout de suite d'emblée les prendre. Je me suis cherchée pendant un certain temps.

→ Oui, quelle posture ?

TÉA : Voilà, quelle posture avoir ?

→ Donc ça s'apprend….

TÉA : ça s'apprend !

→ Voilà.

TÉA : Oui, c'est vrai, ça s'apprend. Donc voilà.

→ Tant mieux. Heureusement.

TÉA : Donc mais c'est vrai du moment où je me suis dit "bon, bien voilà, il faut que je ne compte que sur moi…"

→ Donc un grand sentiment de solitude…

TÉA : un grand sentiment de solitude

→ De l'école mais après tu t'es

TÉA : après j'ai trouvé des ressources ailleurs.

→ Et là aujourd'hui tu pourrais dire comment après cette traversée de plusieurs mois.

TÉA : Bien que ça m'a… je le prends maintenant comme une bonne expérience. Enfin une bonne expérience… comme une expérience. Que je ne me ferai pas avoir la prochaine fois. Oui, c'est de l'expérience pour moi. C'était un défi maintenant hop ! c'est comme ça. Je prends comme un défi, comme une expérience.

→ Donc, tu as un plus…

TÉA : Oui, c'est un plus.

→ Tu t'es fortifiée du coup..

TÉA : ah ! oui.

→ Et pour finir ta relation avec ta directrice reste ?

TÉA : Ah, bien c'est très tendu. Elle ne me dit plus rien, je ne lui dis… enfin elle ne me dit plus rien dans le sens où elle va me dire des choses très administratives c'est-à-dire "Là, il va y avoir ça à faire" mais elle ne me dit plus rien.

→ Ah ! oui à ce point là.

TÉA : Ah, oui !

→ Il n'y a plus de dialogue.

TÉA : Non.

→ Tu sens qu'elle reproche toujours ? ou qu'elle inspecte ?

TÉA : Je ne sais pas mais comme elle ne me dit plus rien, je ne sais pas. On en reste là c'est ça le problème. Et moi, je ne vais pas aller lui demander quoi que ce soit parce que… Je vais informer, j'ai informé voilà que Marc un jour était très énervé j'ai demandé à la maman de venir le chercher, voilà, j'ai informé je ne lui demande plus j'informe. Voilà, je fais comme ça. Puis c'est tout.

→ Tout-à-fait. D'accord. On arrive au terme, je te remercie beaucoup TÉA, c'est un temps précieux.

ANNEXE 20
Entretien ALINE : élèves différents
(prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)

ANNEXE 13
Entretien Aline : élèves différents
(prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)

Elèves en difficultés		
	Lisa	*Aide personnalisée CM1*
	Kévin	Pas signalé « je ne sais plus quoi faire »
	Luc	Pas sortir en récré, pas rentrer en classe
	Mélody	Elle aurait besoin que je sois auprès d'elle : organisation/ page en soutien
	D'autres élèves	Pas le temps p. 10 et 11
Elèves porteurs de handicap		
	Benoît	EVS
	2 fillettes	Orientées en CLis et classe spécialisée
Elèves précoces		
	Dylan	Cauchemar du collègue
Elèves allophones		
Redoublant		
	Jules	Pas de souci cette année

→ D'abord je te remercie d'accepter de répondre à ma demande. Dans le travail de recherche que je fais, ce qui va m'intéresser c'est que tu puisses me raconter une journée de classe, c'est-à-dire une journée de classe à partir du moment, on va dire où tu arrives, où tu passes le portail de l'école…

ALINE : Donc, il faut que je te raconte une journée de classe. Il faut que je choisisse comme je vais dans quatre classes. Une classe où il y a des élèves en difficultés.

→ Oui

ALINE : Alors, je vais te raconter ma journée d'hier. Je te raconte tout comme cela. Tu m'interromps quand …

→ … je demande des éclaircissements.

ALINE : Hier, je travaillais dans une classe de CE1. Donc, moi, c'est des décharges de direction. C'est une classe que je vois une fois par semaine. CE1, 27 élèves. J'arrive à 8h moins le quart le matin, j'ai une heure de soutien. Enfin trois quarts d'heure. Donc, j'ai d'abord travaillé avec une élève de CM1, trois quarts d'heure, sur la résolution de problème. (3 :25) Ensuite j'ai commencé avec mon groupe. Donc, c'est un groupe fffffff… c'est un groupe qui ne fait pas vraiment groupe. C'est un groupe difficile avec deux titulaires. Beaucoup de garçons dans la classe agités, qui ne se concentrent pas longtemps. Il faut être très patient dans ce groupe. 27 élèves dont un enfant qui bénéficie d'un EVS qui est dans la classe. Quand je viens le vendredi, il est là toute la matinée et souvent l'après-midi. Moi, c'est la première fois que je travaille avec quelqu'un comme cela dans la classe. Il s'appelle Marc. Voilà, dans cette classe il y a un élève que j'ai déjà eu l'année dernière qui refait un ce1, il y a un élève qui n'est pas signalé en difficulté avec qui j'ai beaucoup de mal parce que relationnellement, il y a un moment où cela a vraiment pété les plombs. Je ne savais plus quoi faire avec lui. Et un autre élève, moi, cela va. Il me fait plutôt rigoler mais le titulaire de la classe ne le supporte plus tellement il prend une place énorme, mais donc énorme. Pour moi, cela va à peu près mais il est vrai qu'il faut aussi être très patient. Hier, il s'est assis à 4 places différentes dans la classe. Où le mettre ? Il prend toute la place. Il parle tout le temps. Voilà. C'est une classe que j'aime bien mais c'est vrai, il faut avoir la santé quoi… Je te raconte ce que je fais avec eux ?

→ Voilà

ALINE : Alors, je fais de l'anglais. Alors, quand j'arrive ils ont leur habitude. Alors, surtout quand on est en décharge, alors, il ne faut rien changer. Il faut que cela se passe comme avec le titulaire.

→ Il y a cette comparaison possible pour eux et cette attente que tu fasses pareil…

ALINE : Ah, de toutes façons ils ont des habitudes, je le vois dans toutes les classes en décharge. Il ne faut pas changer sinon ils sont perdus. Ils ne se posent pas de question. Leur classe fonctionne comme cela. Tu arrives, tu fais… De temps en temps ils ont des petits apartés « c'est pas grave, ce n'est pas comme fait Frédéric… ». Ils sont mignons. Moi, je respecte cela surtout que cela me convient bien. Ils ont leur responsabilité et ils font le calendrier. Ils ont le mot du jour. Il y en a un qui appelle tous ceux qui vont à la cantine. Une fois que tout cela est fait, on peut commencer. Il faut que je mette l'emploi du temps comme le titulaire et ils vérifient bien l'ordre et si je n'oublie pas les récréations. Si j'oublie de mettre récréation à un moment… tous les vendredis. Et puis après, on part pour une heure d'anglais. Cela, je ne vais pas raconter. Une heure d'anglais… Ce que j'aime bien faire et qu'ils aiment bien, cela se passe toujours bien.

→ Tu as ton habilitation ?

ALINE : Oui. Cela c'est sympathique. Après, on enchaîne sur du vocabulaire. Alors là, j'ai plus de mal puisque… alors aussi le cadre de la décharge, du fait que j'aille partout, je n'ai pas de préparation très élaborée, ni de progressions très élaborées. Donc en gros, je prends le vocabulaire, ils ont un fichier, je prends le fichier et on avance. Si ce n'est que là, il y a cet élève avec EVS qui lui… c'est une classe où il faut tout leur dire phrase après phrase, consigne après consigne. On peut pas les laisser avec un fichier et travailler tout seul.

→ Ils sont jeunes….

ALINE : Ils sont jeunes. On est quand même en mars. C'est pareil en mars qu'en septembre. C'est vraiment… moi, j'ai eu des CP où je leur donnais quelquefois une fiche d'exercice et ils se débrouillaient en fin d'année…

→ Ils étaient plus autonomes

ALINE : Oui. Là, ce n'est pas possible. Donc, c'est très… je parle beaucoup au collectif, beaucoup, beaucoup (7 :54) et du coup à chaque fois que je parle au collectif, il y a Marc qui répète, l'EVS qui répète à l'élève qui s'appelle Benoît, qui répète ce que je dis au collectif à cet enfant là. Je trouve cela fatigant. Je m'habitue. Il le fait discrètement mais j'ai tout le temps quelqu'un en sourdine que j'entends parler en plus en écho.

→ Cela fait plusieurs fois que tu parles de cet enfant-là. Tu peux en dire plus sur cet enfant-là ?

ALINE : Alors, Benoît, c'est un enfant qui est suivi depuis qu'il est à l'école. En gros pour son comportement. Au départ, c'était pour son comportement, son comportement agressif. En CP, il lançait des tables et des chaises dans la classe quand cela n'allait pas. Pas d'entrée dans la lang… c'est pas juste, j'allais dire pas d'entrée dans l'écrit, ce n'est pas vrai. Il entre dans l'écrit mais uniquement globalement. Il ne passe pas du tout à la phase de déchiffrage. Ce n'est pas possible. Donc, il apprend tout par cœur. Ce qui fait que quand il y a une ligne de consigne à lire, il faut que quelqu'un lui lise. Il ne peut pas lire. Là, par exemple, hier « trouver les mots qui vont ensemble », il ne peut pas lire cela. Il faut que quelqu'un lui dise, mais après, il n'a aucune difficulté de compréhension

→ C'est son comportement qui l'empêche ?

ALINE : Je ne pense pas. Je pense qu'il a une difficulté neurologique, on ne sait pas laquelle. Personne ne peut nous dire pourquoi il ne passe pas à ce stade d'assembler les lettres…. le déchiffrage. Il n'a même pas notion que cela puisse se faire. Il y a… est-ce que c'est un blocage, des capacités ? personne n'en sait rien. Par contre, il photographie très bien les mots. Et il les retient. S'il sait comment écrire, de quoi on avait besoin hier ? triangle, ça y est … c'est photographié, c'est acquis. Et puis, il est très pertinent. Il mémorise beaucoup. Mais, il ne peut pas être autonome, un travail écrit, en plus. Mais il écrit parfaitement. Très belle écriture. Il copie les mots.. très très bien en écriture. Sauf que voilà il ne va pas faire le partage en syllabe, en son. Si c'est papa c'est papa. Il ne va pas faire p-a-p-a, ce n'est pas possible.

→ Cela le limite dans le travail de déchiffrage et de la lecture….

ALINE : Il ne lit pas. Il n'est pas lecteur, pas du tout. Il a quelques mots qu'il a photographié, qu'il repère quand il a besoin. Donc, il faut toujours quelqu'un qui, dès qu'il y a de l'écrit, qui lise ou alors qui écrit. Marc écrit les mots et Benoît recopie. Il n'y a pas du tout d'autonomie là-dedans. C'est lourd. Mais la compréhension parfaite. Donc, voilà, ce temps de vocabulaire est un peu lourd pour moi parce que je travaille en face à face, j'explique beaucoup et pas à pas chaque consigne. Et du coup, j'entends en permanence Marc en écho. Donc, cela n'est pas du tout… je trouve cela fatiguant. Et, moi, du fait que Marc est avec l'enfant, moi, je n'ai pas de rapport direct avec l'enfant. Je ne peux même pas essayer de faire autrement avec lui puisque Marc a mission de lui dire tout bas ce que je dis tout haut. Donc, moi, je n'ai rien à faire, à aménager. L'aménagement, c'est Marc.

→ Cela empêche quelque chose de se vivre spontanément ….de s'installer…

ALINE : Voilà. L'important c'est que cela soit bénéfique pour l'enfant.

→ Est-ce que c'est bénéfique pour l'enfant ?

ALINE : Oui, apparemment. Il a besoin de quelqu'un à côté de lui. Oui, c'est une bonne chose.

→ En terme de temps, cet EVS c'est la journée.

ALINE : Quand je suis là, oui. De temps en temps il n'est pas là car il a des formations. Franchement, je préfère.

→ Donc, cet enfant Benoît est reconnu porteur de handicap mais s'en savoir …

ALINE : même pas du tout ce qui va. Alors, par contre, le bénéfice que l'on a remarqué de la présence de l'EVS c'est qu'il canalise le comportement. Je l'ai vu deux ou trois fois où il explosait mais pas au point de ce que l'on m'a raconté avant. Et à chaque fois, j'ai pu … cela s'est assez bien passé. Il explosait, mais il m'écoutait. J'arrivais à relativiser les choses. C'était du style en récréation, on m'a cassé un bâton en trois, je lui disais « bon, écoute, tu as trois bâtons maintenant au lieu d'un, c'est bien » et lui l'humour, il ne pige pas trop donc à chaque fois cela le désarçonne et puis l'excitation baisse. Je m'entends bien avec lui mais j'ai du mal à trouver ma place quand l'EVS est là. Et ce que j'ai du mal avec l'EVS aussi c'est qu'au départ… avant on fait connaissance aussi. Mais il n'a qu'un enfant à s'occuper. Il observe beaucoup, toute la classe et moi, il m'observe beaucoup, évidemment, et je ne trouve pas cela très confortable. Y compris, une fois, il m'a fait une réflexion positive. Et même en me disant, je ne sais plus ce qui s'était passé avec Marc, et j'avais désamorcé très facilement, il s'excitait et cela s'était désamorcé très facilement. Après il m'a dit et il a dit au directeur « oh, Aline c'était très bien ce qu'elle a fait parce qu'elle a pas laissé les choses, elle n'a pas insisté… ». C'était positif par rapport à ma réaction. Mais, je n'ai pas aimé. S'il dit des trucs positifs c'est qu'il est en positif/négatif, il est en jugement quelque part. Donc, cela ne m'a pas plu du tout. Parce qu'après je me disais, s'il dit que cela c'est bien, les autres fois, il est en train de dire il faut faire comme ci, pas comme ça. En gros, c'est moi la maîtresse…

→ Il faut que tu acceptes quelqu'un d'étranger… qui observe … qui a une place un peu… pas non plus de collaborateur

ALINE : Non, moi, mon boulot c'est le groupe, c'est chaque enfant du groupe. Lui, il a un élève à s'occuper. Et moi, quand je m'occupe d'un élève, cela veut dire que j'en laisse 26 en autonomie. Lui, il s'occupe d'un élève. Il ne s'occupe pas des 26. Ce n'est pas du tout la même posture. Et je ne suis pas sûre qu'il fasse bien la nuance. Bon, cela va mieux. De temps en temps, j'essaie d'alléger les choses. Mais, j'avoue, cela n'est pas facile. Et je trouve cela m'empêche de travailler avec l'enfant autrement. Par exemple, l'après-midi, il n'est pas toujours là l'après-midi, Marc, et on a fait un travail en découverte du monde : les générations et puis après sur une frise (16 :09) chronologique, ils avaient à travailler avec leurs parents, l'année de la naissance, la petite sœur aîné, ils avaient des dates et avec leurs parents ils pouvaient écrire en fonction des années, ils l'ont très bien fait et Benoît l'a très bien fait. La semaine d'après, il est venu avec son papier devant la classe lire ou dire ce que ses parents lui avaient écrit et quand il ne connaissait pas un mot, il me regardait pour que je lise et puis à nous deux, on a réussi à lire le texte. Et c'était un super moment, on avait beaucoup de complicité. Il ne me demandait pas, il me cherchait d'un regard, juste un regard, je posais un mot, je laissais faire etc… cela se faisait comme cela. Donc, j'ai bien aimé. Et quand l'EVS est là, je ne peux pas avoir ces moments-là.

→ Tu n'as pas la même latitude. Il se place comme répétiteur ? médiateur ?

ALINE : C'est cela. Exactement cela qui me gêne. C'est qu'il n'est pas en médiateur, il est en répétiteur. Peut-être que je caricature, je ne vois pas, moi, je ne l'observe pas mais je l'entends répéter ce que je dis.

→ On revient à la leçon de vocabulaire par rapport à un groupe. Tu disais que tu leur expliques tout, les consignes pas à pas, manque d'autonomie

ALINE : En tout cas, je ne peux pas les laisser avec quatre consignes tout seuls.

→ Tu guides, tu accompagnes. Et au sein de cette classe, est-ce que tu perçois des enfants qui ont des différences, des ressemblances ou des écarts ?

ALINE : Oui, beaucoup

→ Et comment tu gères ?

ALINE : Alors, je le gère pas tellement parce que dans la journée cela enchaîne, en fait.

→ Nous en sommes à la leçon de vocabulaire…

ALINE : Voilà. En fait, je circule, j'aide au mieux. C'est à la louche.

→ Ce sont des enfants qui lèvent la main pour demander ?

ALINE : Oui. Mais enfin je ne peux pas dire que je fais de l'individualisation, cela se fait à la louche. Ce n'est pas très satisfaisant, pédagogiquement parlant mais… après j'ai un autre moment qui est beaucoup plus intéressant, la récréation….marquée au tableau. Ce n'est pas si évident, ce temps de récréation, car cet élève, Benoît qui donc est dehors n'a pas forcément un comportement facile. Plusieurs autres s'amusent à lancer des cailloux sur les voitures. Le temps de récréation ce n'est pas du repos. Et il y en a un autre avec qui j'ai eu vraiment, je ne savais pas quoi faire avec, qui refusait de sortir lui. Et quand j'avais réussi à le faire sortir, il ne voulait plus rentrer ! Hou ! Cela est intéressant ! Voilà. J'ai un autre élève qui n'est pas diagnostiqué, qui n'est pas ci, pas ça. Cela va un petit mieux là, mais très très difficile. Je ne sais plus quoi faire, plus quoi faire. Et avec le regard de l'autre qui s'occupe d'un seul.

→ Tu veux dire que le fait qu'il y ait une personne en plus dans la classe tu ne réagis pas tout à fait comme tu ferais spontanément…

ALINE : Oh, oui, cela c'est clair. Cela empêche d'être créatif. Par exemple, des fois, je pense que si j'étais en autonomie, des moments comme cela où cela ne va pas avec un enfant, ils dessinent, ils font ci, ils font ça et puis je prendrai vraiment du temps avec lui. Mais là, du fait qu'il y a quelqu'un, je ne m'autorise pas vraiment à cela. Je suis plus sur mes gardes.

→ C'est au niveau relationnel, tu disais tout à l'heure.

ALINE : Cela allait à peu près jusqu'à Noël. Après c'était relationnel. Par exemple, ce temps de géométrie qu'il aime bien, ils aiment tous cela. Et bien lui, c'est : je prends des papiers, je prends une paire de ciseaux et je mets tout en miettes, quoi, terminé ! ou alors, je prends un compas ; le compas j'ai toujours peur pour la sécurité, et uniquement tracer des ronds pendant une heure. Et puis rien en accord, je n'ai pas de prise. Je ne sais pas… cela va mieux mais….il y a eu trois semaines un mois, je ne savais pas quoi faire et c'était fuyant et après cela dégénérait quelque part dans la classe et c'était comme cela toute la journée. Et j'ai du renoncer à l'emmener une fois en sport, il partait, il courait

→ Dans la rue…

ALINE : Oui, sans prendre de risque, s'arrêtant au trottoir devant le passage clouté jusqu'à temps que l'on arrive, traversant pas tout seul mais n'empêche une fois que l'on avait traversé, prenant la poudre d'escampette ; enfin ingérable, dangereux . Du moins, moi, je n'y arrivais pas, en salle de sport, aucune consigne, rien, courir, sauter partout, se cacher jusqu'à ce que je dise « je ne l'emmène plus, moi, je ne gère pas ». Et je n'ai pas d'autorité, je ne me voyais pas faire acte d'autorité avec lui, étonnant, j'avais peur, j'avais peur. Autant Benoît qui a un comportement comme cela parfois, je n'ai pas peur ; on a l'impression qu'il y a quelque chose qui fait qu'il va s'arrêter, je le contiens bien. L'autre pas du tout.

→ Donc, tu l'as puni, sanctionné, privé de sport une fois ?

ALINE : Ce n'était pas dans le cadre d'une punition, dans le sens de punir, de punition. Alors j'ai beaucoup de chance dans cette école. Tout le monde est très solidaire. Au retour du sport, il m'avait échappé, j'ai du appeler un collègue que je voyais au loin arriver. Bon, tu le prends, tu me l'attrapes et j'ai du le prendre par la main jusqu'à la cour… mais vraiment le maintenir en ayant tout le groupe à assurer derrière. Donc, avec le directeur, cela ne se passait pas bien avec le directeur, cet enfant là. Donc, je lui ai dit la semaine prochaine, ce n'est pas une punition. Je n'assure pas la sécurité, je ne vais pas l'emmener. S'il passe sous une voiture. Donc, il est resté avec le directeur. Et la fois d'après, il y avait donc, j'étais contente que Marc soit là donc cela m'a aidé (23 :16) je lui ai dit « tu viens mais tu me donnes la main tout le long du chemin ». En sport, on verra. Il a accepté mais je lui ai vraiment tenu la main sur la route, non stop. Il a très bien accepté. Puis, hier on est retourné, il est devant à côté de moi. Je ne le tiens plus.

→ Donc, il a évolué….

ALINE : Je ne pense pas que cela soit une évolution. Il y a un cap qui est passé mais on peut retomber aussi vite. Et hier, il y a eu un moment : il était contrarié, un crayon qui est tombé qu'il ne retrouvait plus… un truc comme cela, ça y est c'est fini ! Il n'a plus rien fait.

→ Les autres réagissent ?

ALINE : Non, je l'isole. Personne à côté de lui parce que sinon cela ne marche pas. Non, les autres cela ne les gêne pas trop. Et moi, je n'ai rarement eu ça avec des enfants. Cela m'échappe. Ça c'est une sensation qui n'est pas agréable.

→ C'est un enfant atypique pour lequel tu es plutôt dans le questionnement…

ALINE : Oui, c'est cela. Comment faire pour ? Alors on a passé un cap dans le sens où quand cela ne va pas, il me dit « je ne sais pas, tu viens ».

→ Tu l'as invité à dire…

ALINE : Non, je ne l'ai pas invité. De temps en temps je m'asseyais à côté de lui pour voir comment il faisait ou juste dire… sans rien dire, juste m'asseoir à côté de lui et puis bon cela il aime bien, il discute, il raconte sa vie. Rien à voir avec le travail de classe quoi… Et puis petit à petit, je ne lui ai pas dit viens me demander et puis petit à petit il est venu me demander, il est venu. Il vient me demander maintenant.

→ Il a pris confiance…

ALINE : Je ne suis pas sûre que cela soit de la confiance.

→ Tu vois des petits changements plutôt favorables.

ALINE : Il sent que je suis… je me sens plus en lien avec lui. Je n'étais pas en lien avec lui….vraiment j'étais étrangère. Je ne sentais rien, je sentais qu'il m'échappait, c'est tout. C'est difficile ça. C'est-à-dire, il ne prenait pas son cahier, il ne prenait pas sa règle pour la géométrie. Le compas c'est pour enquiquiner tout le monde autour. Il ne voulait pas sortir de la classe, des fois je suis allée chercher le directeur qui l'a convaincu d'aller à la cantine. Il l'a emmené en le tenant par la main. Après on arrivait plus… tu vois, c'est pffff (soupir). Ce n'est pas évident. Et là, il y a un lien.

→ Tu parlais aussi d'un autre enfant avec qui pour toi cela allait à peu près… alors que ton collègue…

ALINE : Oh, mon collègue ne le supporte plus. Mon collègue a rêvé qu'il lui avait tapé dessus et qu'il s'était retrouvé en prison et qu'on lui apportait des oranges. Je n'exagère pas. Il n'en peut plus. Alors moi, je n'y ai droit qu'une fois par semaine, si je l'avais quatre jours par semaine, je ne réponds pas… Il me fait plutôt rire, je pense que c'est un enfant….il est brillant. J'ai fait une évaluation hier, c'est le seul qui a tout fait en 10mn parfaitement. Brillant. Il s'ennuie. Il fait le pitre. C'est vraiment un autre cas. Donc, lui, il nous sollicite toute la journée. Il parle tout le temps, tout le temps. Il parle à tout le monde… il a tout fait plus vite que tout le monde. Il invente des bêtises non stop. Cela me fait rire. Je le trouve charmeur. Grand blond… un bel enfant. Brillant qui sait tout mais alors, le groupe, il s'en fiche réellement. Il est là pour lui.

→ Tu arrives…

ALINE : Je ne sais pas trop comment je m'y prends avec lui, il me respecte. Parce qu'il ne respecte pas tout le monde. Moi, cela va. On est assez complice. Alors, je cadre « tu vas ici, tu fais ça ». On a un système de nuage dans la classe. On a tout essayé. Il essaie tout le titulaire. Donc, ils ont une météo un peu et quand quelque chose n'a pas été correct… quand des règles de vie n'ont pas été respectées, ils ont un nuage. Au bout de trois nuages, ils ont un truc à faire… Donc, lui il a toujours des nuages a gogo… C'est vrai que cela me fait rire. En plus, il y va… il prend un air piteux, il se met à pleurer, à pleurnicher comme un tout petit et puis c'est reparti au bout de trois secondes. Voilà, comme hier, je l'ai changé trois fois de place parce que tout le monde en profite de ses pitreries et les autres ne peuvent plus travailler.
Il me fatigue parce qu'il faut toujours faire attention. Ce n'est pas la même fatigue… c'est une fatigue nerveuse. Un enfant remuant, cela fatigue. Mais, je ne vais pas être débordée.

→ Il y a une vitalité chez lui et un écho dans l'apprentissage, la connaissance…

ALINE : Oui…

→ C'est cela qui ferait la différence au niveau énergétique…

ALINE : Oui c'est stimulant quelque part.

→ C'est quelque chose que tu abordes avec le titulaire, le cas d'enfants en difficulté, d'enfants un peu singulier…

ALINE : Alors on n'a pas… C'est très intéressant parce que … J'aime beaucoup cet enseignant. Il a trente ans… Il a pris la direction. Il est… et comme directeur et comme enseignant. Je le trouvais très différent. On a réussi dès le premier contact : moi, j'ai 51 ans, trente ans d'enseignement, je travaille comme formatrice et tout et lui très jeune directeur. On a une estime mutuelle. L'année prochaine normalement, il y a beaucoup de chance que j'aille ailleurs et à chaque fois, il me fait des petits appels pour que je reste. Je trouve ça sympathique. Un jeune collègue comme ça. Et donc, on échange mais ce n'est pas un bavard. (30 :30) On ne passe pas trois heures. On est en Bretagne… c'est un Breton pur et dur, voileux, taiseux. Et je pense que ce qui me sauve dans ces observations là c'est que je lui dis vraiment… je lui ai dit avec cet enfant, le deuxième dont j'ai parlé qui m'échappe « je ne sais pas quoi faire, j'ai peur, il va arriver une tuile, un accident » et je lui ai dit comme ça « moi… ». Il n'y a jamais de jugement, c'est tout de suite « je convoque la maman et le papa, et on parle, tout de suite… ». Alors que cela ne prend pas du tout les mêmes proportions qu'avec moi. Il me dit « je pense que je suis un homme, je suis le directeur, donc cela cadre autrement les choses. Toi, tu es une femme, tu viens une fois par semaine, peut-être que cela joue aussi ». Il est très rationnel comme ça. Il n'est pas dans le jugement. Cela j'apprécie, cela me fffff…. Cela me donne vraiment de l'espace, j'ai de la chance. Alors, d'autres collègues, cela crée un espace, du coup, j'ai de la chance parce que en contrepartie cela crée de l'estime dans l'équipe. Une autre collègue de CM que j'apprécie bien, c'est pareil, un moment, je n'arrivais pas à le faire obéir dans la cour, je n'arrivais pas… il faisait le pitre autour d'un arbre, il pleuvait, tout le monde était sous le préau, il pleuvait à verse, il ne voulait pas rentrer… J'ai dit à ma collègue, pareil une jeune collègue, j'ai dit « écoute, il ne va pas m'obéir, je n'y arrive pas, tu veux bien aller le chercher, tu vois ». Du coup, elle y est allée, elle l'a grondé, elle ne s'est pas pris le chou. « Tu rentres sous le préau, pof, il lui a obéi. Et moi, je ne pouvais pas faire cela, il ne m'aurait pas obéi. Je suis sûre. Du coup, je l'ai remerciée. Je lui ai dit « merci ». Et du coup, le fait que je dise comme ça « moi, je ne sais pas faire… » Cela l'a touchée quelque part, elle était contente. Et après, cela se passait bien. Sur la route, pareil, il m'échappait, j'appelais un suppléant qui était là « tu le rattrapes, tu le prends, il m'échappe… ». Après je suis allée le remercier « heureusement que tu passais, je ne savais plus comment le gérer ». Et étonnant parce qu'il pourrait se dire « elle ne s'en sort pas… elle est nulle » et étonnant non, cela crée quelque chose d'intéressant. Je suis assez contente du fait de dire « je ne m'en sors pas ». Et avec ces collègues là …

→ Dans cette équipe là tu peux dire « je ne m'en sors pas »…

ALINE : Avec tel et tel enfant bien sûr et il y a du soutien… Je ne sens pas de jugement. Cela c’est précieux. Franchement, cela me fait respirer. J’y retourne volontiers la fois d’après, je n’ai pas d’appréhension par rapport à l’équipe.

→ L’équipe permet d’installer, face aux élèves….

ALINE : Voilà, je me dis bon aujourd’hui cela n’a pas marché, la semaine prochaine, tu peux revenir tranquille et on verra bien comment cela va se passer à nouveau. Je ne me stresse pas avec ça. Parce que si je sentais des jugements, ben, j’appréhenderais mes journées là-bas, alors que là cela c’est régularisé tout seul au bout de 3 – 4 semaines. Et donc, par rapport à cet autre collègue et cet autre enfant qui moi me fait rire, même s’il me fatigue. Mon collègue ne le supporte pas vraiment. Il le met de côté ou chez une collègue pour ne plus le voir parce qu’il met le souk. C’est pareil, je pense qu’il y a le rapport homme/femme qui devrait jouer par rapport aux relations avec ces enfants-là.

→ Ils ne déclenchent pas les mêmes choses….

ALINE : Ils ne déclenchent pas les mêmes choses par rapport à mon groupe. Puis c’est vrai que moi j’ai quand même 30 ans d’expérience et cela ne me traumatise pas s’ils n’ont pas appris un jour un truc… ce sera le lendemain ou la semaine d’après…Il ne faut pas non plus pousser, ils ont le temps. Mais mon collègue est plus…

→ Dans une exigence d’un travail fait régulièrement ?

ALINE : Ce qui est bien mais du coup cela change notre posture, je crois. Et lui n’a aucun problème par rapport à l’EVS. Cela se passe très très bien qu’il y ait quelqu’un dans la classe qui ci, qui ça… On n’a pas les mêmes, du tout….

→ Pour ce groupe classe, trois élèves qui se détachent dans ce que tu montres et voilà d’autres élèves…

ALINE : Oui, une enfant qui fait son deuxième CE1 qui va être orientée sans doute en Clis. J’ai une autre élève qui ne vient que le matin qui va être orientée dans une classe spécialisée… Un autre qui fait un deuxième CE1 mais cela se passe tout seul. L’année dernière, j’avais du mal avec lui alors que cette année, cela tourne. D’autres élèves en difficulté mais très franchement, je n’ai pas beaucoup le temps de m’en rendre compte. Il est vrai que je devrais faire comme j’ai fait hier. J’avais fait une évaluation le matin et l’après-midi, je me suis pris une demi-heure pour les prendre un par un avec moi pour reprendre, c’était de la géométrie sur les polyèdres, les arêtes, les sommets, c’est difficile… Et tous ceux qui n’avaient pas … on va dire réussi le matin, je les ai repris un par un. On a repris des volumes et puis ils ont recompté avec moi mais vraiment en duel, en relation duelle. En groupe, ils n’écoutent pas. Alors, ça c’était bien. Mais, du fait que je ne les vois qu’une fois par semaine, j’enchaîne ce que je dois faire ce jour là.

→ En relation duelle, alors, les autres étaient occupés à….

ALINE : Oui, oui, oui. Ils étaient à illustrer des poésies, des choses intéressantes mais je n’avais pas besoin de surveiller.

→ Alors tu sentais que les enfants, dans ces relations duelles, étaient plus à l’écoute. Et au niveau compréhension, il y avait un effet direct ?

ALINE : Oh oui. Puis là je prenais, c’était des volumes donc on touchait et je leur donnais des systèmes pour ne pas oublier, tu sais « dessous – dessus », compter les faces d’un cube. Donc, quand je leur dis à tout un groupe, ou quand je dis un par un, cela ne fait pas le même effet… Et puis, ils étaient contents. Je pense qu’il y a plein de choses qui se passent rapidement, oui qui sont solutionnées assez vite. Donc, si c’était ma classe tous les jours, je ménagerais beaucoup plus de temps en relation duelle comme ça « viens me voir, on va faire ça tous les deux… »

→ Un petit groupe de besoin éventuellement ?

ALINE : Ces enfants-là, cela ne marche pas bien. Dès qu’ils sont deux, trois, c’est fini. Il faut vraiment les avoir. C’est un groupe particulier. Je n’ai jamais eu ça.

→ Et quand tu dis « ces enfants-là », et besoin de relation duelle, cela représente combien en quantité dans la classe ?

ALINE : Un gros tiers, un gros gros tiers. Mais, là, ils sont ravis, ils sont contents, ils écoutent. Ils manipulent, ils posent des questions, ils sont naturels. Cela se passe….c’est vraiment quelque chose mais dès qu’ils sont à leur place, ils sa… Et là comme je n’ai qu’une demi-heure pour une leçon de vocabulaire, je ne garantis pas de ce qu’ils ont réellement retenu. C’est assez particulier. Là, je vais dans une autre classe de CE2 où cela n’est pas comme cela, où cela tourne. A part deux ou trois. Je ne ressens pas le besoin de voir avec chacun si c’est acquis. Cela passe. Là, c’est un groupe où il faut faire très attention.

→ Tu peux l’expliquer par rapport à une école donnée, une population donnée ? Ou c’est le fait d’un groupe par hasard ?

ALINE : Non. Dans cette même école l’année dernière, c’était un groupe magique ! enfin magique ! Un groupe, je n’avais jamais vu cela. C’était étonnant.

→ Donc, c’est vraiment spécifique à un groupe

ALINE : Là, on a un groupe qui a déjà était signalé en CP. Enfin c’est depuis le début que ce groupe-là ! Hou ! Attention ! Il faut un petit peu ramer pour faire du travail consistant. Je passe beaucoup de temps à reconcentrer, à calmer. Cela explose vite.

→ Ce sont des élèves plutôt lecteurs ?

ALINE : Oui. Mais, je ne sais pas comment analyser cela mieux. C’est très disparate, c’est très….C’est ça, c’est toujours moi, moi, moi, tout le temps… Ils sont toujours prêts à parler… attendre que l’autre (40 :26 enregistrement 2) prenne son tour, et écouter l’autre. Au début de l’année, cela m’avait choquée, dès qu’ils faisaient quelque chose, ils mettaient des cartons entre eux pour ne pas que le voisin copie… Bon ! j’en avais parlé au directeur qui me disait que « oui, ils font cela avec moi aussi…ils cachent tout le temps leur travail. Donc, le premier trimestre on avait tenté, et cela a marché, de dire « écoutez, on travaille ensemble, on a le droit de copier, on est pas en évaluation. Copier, c’est aussi s’aider, faire ensemble, trouver des trucs pour y arriver, il n’y a pas de souci. Donc, j’avais proposé cela et mon collègue trouvait cela bien. Avant de sortir en récréation, on ouvre tous nos cahiers, on les met sur la table… alors l’anglais avec les illustrations, le vocabulaire avec ce que l’on a pu faire, souligner en couleur, ou les productions de texte l’après-midi… ou découverte du monde, il y a toujours des choses un petit peu intéressantes. On laisse sur la table et avant de sortir on fait un tour dans la classe on regarde ce qu’on fait les uns les autres et puis petit à petit ça c’est… Après on revenait et alors « qu’est-ce qui vous a intéressé ? vous avez vu untel, untel ? » Et je pense que cela s’est un peu assoupli. Ils ne font plus ça. Mais …

→ Ce que j’expose, vu par les autres, il y a des retours positifs qui se font ?

ALINE : Oui. Peut être ne serait-ce que cela, la possibilité de regarder, on n’a pas fait de grosses discussions là-dessus. Juste, c’est possible…

→ Un autre état d’esprit…

ALINE : Voilà, on peut circuler, regarder, ce n’est pas copier. Ils étaient tout de suite… « il ne faut pas faire pareil, c’est copier ! ». On est sorti de ça. Je trouve ça déjà intéressant. Mais… c’est intéressant ceci dit mais je trouve cela assez particulier comme ambiance entre enfants. C’est …

→ Il y a moins de filles dans le groupe….

ALINE : Oui, il y en a quelques-unes qui sont discrètes et quelques-unes en grosses difficultés d’apprentissage (42 :48),[Mélody] une que j’ai eu en soutien, très mignonne, très ci, très ça. A ce jour, aucune organisation, elle regarde autour d’elle ; avec elle en soutien c’était comment on va s’organiser. Déjà vider le casier, ranger le casier, vérifier ce que l’on met dans le cartable, ce que l’on ne met pas. Après on est passé à l’espace page, comment on organise une page, après où la marge où sont les lignes, on a fini par les interlignes, qu’est-ce que c’est, comment ? Voilà pour rassembler un peu… voilà, elle était très sécurisée à chaque fois. Elle, elle aurait besoin que je sois auprès d’elle, pour s’occuper d’elle beaucoup, beaucoup d’elle, vraiment s’occuper d’elle. Je ne peux pas.

→ Dans le « tu peux pas », c’est …

ALINE : Matériellement parlant, 27 élèves, les trois que je te décris là, ceux qui sont les plus en difficultés, celle ci… je ne peux pas, je n’ai pas le temps. C’est une question de temps et d’effectif.

→ Tu disais intervenir une fois

ALINE : C’est particulier. Ceci dit, je ne prétends pas que je ferais mieux parce que j’aurais plus de choses à faire. Je ne prétends pas que je ferais mieux. Je pense que je ferai des groupes de besoin par contre, plus.

→ Je propose que l’on arrête là. Je te remercie. Pour conclure, moi, je t’inviterai un peu à dire comment tu pourrais résumer le travail d’un enseignant aujourd’hui dans une classe, de cette classe là plutôt…

ALINE : Enseignante dans cette classe là…

→ Au niveau de sa pratique…

ALINE : Alors quelqu’un qui a bien dormi, je suis pragmatique ! Franchement c’est vrai. Quelqu’un qui a bien dormi. Quelqu’un qui est dans le relationnel, qui peut oublier le programme pour voir les enfants … ça c’est clair parce que sinon c’est fini ; c’est même pas la peine. Sinon, c’est la guerre toute la journée. Cela me semble vraiment important. Quelqu’un qui sait, c’est partout pareil, qui sait s’économiser. Si j’arrive avec la volonté, comme j’ai pu avoir à une époque, de vraiment comprendre ce qui se passait pour tout le monde et d’être efficace pour tout le monde, ce n’est pas la peine. Donc, s’économiser cela veut dire qu’il y a des moments où je m’assois, je m’assois, j’essaie de ne pas trop parler. Je sais que je ne suis pas bien efficace pour tout le monde mais je me dis que je suis plus efficace à ne pas m’énerver que m’exciter en allant partout, en voulant tout faire et bien faire parce qu’au moins ils sentent… Voilà, alors je me pose en l’enseignante qu’il faut pour cette classe là, c’est moi mais c’est un peu comment je me débrouille. Je me dis que ces enfants là, assurer une personne qui reste calme en dépit de tout ce qui peut se passer, qui reste présente. Je leur dis « c’est moi, la maîtresse, il y a des choses qui peuvent changer parce que les règles, c’est la maîtresse qui les établit, donc j’ai droit de les changer mais c’est moi, je pose, je cadre. Voilà, c’est … » J’essaie de voir ce que je fais, ce dont ils ont besoin en gros ; leur enseignant est comme ça, il est très posé, calme, il ne laisse pas passer les choses mais il n’empêche qu’il a beaucoup de souplesse mais il les repose, il les cadre beaucoup. Pas trop bavard. Je pense que ces enfants là en gros… je veux m’amuser… ils ont de la chance de nous avoir (rires) parce que c’est vraiment… Ils peuvent épuiser quelqu’un, épuiser…

→ Ils peuvent déclencher des choses chez l’adulte….

ALINE : Alors moi, tu vois, là, déclencher, je n’ai pas résolu, vraiment, j’ai eu peur… peur, pas l’enfant mais peur du fait que cet enfant là, je ne peux pas le contenir et il ne se contient pas… Que faire, alors là ? hors de mes compétences…. Ça, pas évident. Donc, c’est les autres collègues et l’ambiance qui fait que j’ai réussi, moi, à passer à travers, au dessus de ça… Donc, ta question c’était qu’est-ce qui faudrait pour ces enfants ? je pense que c’est cela, c’est bien connaître son boulot mais en relativisant ce qui est de l’ordre de l’apprentissage, et être beaucoup, qu’est-ce que c’est qu’être à l’école et qu’est-ce qu’on leur demande, comment on évalue, l’espace de liberté qu’on leur donne, les règles… beaucoup là-dedans, on est beaucoup dans l’éducation… et puis peut-être être vraiment leur référent. Ils ont besoin d’un référent. Là, l’histoire des cailloux sur la route, ils sont venus me le dire, tu vois, ça ne part pas en vrille. Il y a tout de suite quelqu’un qui vient dire et qui sait que l’on va agir. Donc, cela c’est important. Voilà, et l’aspect que moi je ne fais pas et que fait très bien mon collègue, c’est un aspect avec une relation très rapide avec les familles, un problème ! Tout de suite c’est le cahier de liaison. Tout de suite, c’est rendez-vous, même si c’est moi qui ai un souci et pas lui, comme avec cet enfant, ce n’est pas moi qui ai eu le rendez-vous parce que je ne suis pas là le jeudi, parce que ce n’était pas possible. Il prend rendez-vous comme si c’était lui qui avait eu affaire, malgré la distance il pose les choses et hop la maman a pris rendez-vous. C’est fait. Tout de suite il a agi. Donc, ils ont besoin… Il y a ce lien avec la famille très rapide. Je pense que cela sécurise bien tout le monde. Et ils auraient besoin de plus de suivi au niveau vraiment de ce qu’il y a à apprendre. Pour chaque domaine, ils auraient besoin de plus…

→ Merci à toi. (49 :34)

ANNEXE 21
Entretien BÉATRICE : élèves différents
(prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)

ANNEXE 14
Entretien Béatrice : élèves différents
(prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)

Elèves en difficultés		
	Deux enfants pas au même niveau que les autres MS	Adapte le travail p. 2
	Petite fille très très lente Petite fille pb audition ?	Pbs de santé Non cf. Médecin
	Kyllian GS Crises, se roulait par terre Ne suit pas la Gs	Ne suit pas le niveau GS Opéré du cœur Souvent absent auparavant (arrive)
	Romain Enfant problème de vue (arrivé en sept.)	Aide personnalisée Arrive cette année à l'école, ps que pb vue mais aussi latérisation dans l'espace
	Lolita Petite fille pb en phonologie GS	Aide personnalisée
Elèves porteurs de handicap		
	Ugo élève de l'an passé (comportement autiste)	Changements d'EVS « c'était une horreur »
	Auparavant pas *mongolien, trisomique* si longtemps en maternelle p.10	
Elèves précoces :		
violent et performant à l'oral	Victor MS	Elève violent Performant à l'oral
sait presque lire	Alouenna Une petite fille GS	Sait presque lire
Elèves allophones		
	Igor	Parents Arménien et Russe Parle la langue de la manan à la maison
Redoublant		

1

Entretien BÉATRICE (44 : 26)

BÉATRICE : La garderie du matin, c'est à partir de 7h30. Et les enfants sont à la garderie à partir de 7h30 jusqu'à 8h20. De 8h20 à 8h35 c'est l'accueil avec les parents. Donc, je peux parler à chaque parent, chaque parent qui vient emmener son enfant un par un. Donc, on peut se dire bonjour et ils peuvent me dire les informations pour la journée : « Mon enfant mange à la cantine exceptionnellement, il a été malade cette nuit... » Tout ce qui concerne leur enfant. C'est l'accueil. Et à 8h35, je ferme la porte de la classe. Les enfants rangent les jeux parce qu'ils s'installent un par un dans la classe et jouent. Ce sont les jeux libres. A 8h35, il y a une sonnette pour les classes primaires et donc à la sonnette tout le monde range et tous les enfants sont assis à leur place. Et je fais une partie commune pendant 20mn à peu près avec tous les enfants de la classe.

→ Alors, on vient à hier matin…

BÉATRICE : Hier matin : les enfants sont bien assis à leur place. On nomme les jours de la semaine, la date du jour. Un enfant vient mettre la date, choisit une étiquette avec le jour de la semaine que l'on écrit en trois écritures. Donc, trois étiquettes. On déchire une étiquette sur le calendrier on remet sur un calendrier qui est tout blanc juste avec les chiffres. Les jours… on compte aussi, soit jusqu'au jour où on est arrivé. Si nous sommes le 20 ou le 25, on dit la comptine numérique jusqu'à 25 ou jusqu'à 17 s'il y a 17 enfants à la cantine. En ce moment, je fais compter les enfants par groupe. Donc, 8 jaunes, 6 verts… et les grands comptent sur leurs doigts pour faire une addition. 8 + 6 ou hier nous avons fait 11 + 15. Mais comme nous n'avions pas 11 doigts, ni 15 doigts… je leur ai montré que nous faisions une addition en colonne sur le tableau. J'ai 5 + 1 et 1+1. Donc, j'ai montré aux GS, les moyens écoutent, ils sont autour. Et je sais qu'ils écoutent. Et quand on compte sur les doigts, je fais compter toute la classe. Eux, hier, c'était cette façon là de… je change tous les jours. L'activité le matin, à part la date, je change tous les jours. Donc, hier on a vu aussi les étiquettes de responsabilités puisque je change tous les lundis et tous les jeudis. Donc, j'interroge un enfant ou plusieurs enfants mais ils ne lisent pas leur prénom. Je fais pour les MS, les GS. Et après, j'explique les ateliers. Je fonctionne avec quatre ateliers, quatre groupes d'enfants. Donc, j'explique. Après, ils vont en petit groupe à l'endroit où l'atelier va se passer. Alors, hier, il y avait un atelier avec l'aide maternelle en MS : ils avaient à retrouver des objets qui étaient grands et petits. Et après, ils avaient une fiche *(type)* : colorier le plus grand, colorier le plus petit.

→ Donc manipulation et après une fiche.

BÉATRICE : Voilà, manipulation et après ils avaient une fiche pour savoir s'ils ont compris. Dans mon esprit, le prochain travail, c'est de classer du plus grand au plus petit et du plus petit au plus grand. Donc, je voulais revoir une notion de « grand et petit ». L'autre groupe a travaillé avec une stagiaire parce qu'il y avait un découpage, un cœur à découper pour la fête des mères (3 :50). Ils avaient

2

même deux cœurs à découper, un cœur en papier, un cœur en papier Canson couleur et les coller l'un sur l'autre. Et les GS avaient du travail, alors deux ateliers aussi. Un atelier où on retrouvait la syllabe « ma » mais par écrit puisque j'avais déjà travaillé par oral, donc par écrit sur une fiche. Puis un autre atelier d'écriture, donc dans le cahier d'écriture. Vers 9h30, j'inverse les deux groupes, c'est-à-dire si l'aide maternelle a les moyens, je prends le groupe moyen et elle termine le travail avec le groupe de GS. Et je fais des activités orales. Donc, hier exceptionnellement, j'ai pris les grands pour faire des évaluations, donc j'ai continué le groupe de grands pour faire des évaluations sur « je sais dire une comptine, une poésie de mémoire ; je sais raconter un événement ». Enfin, une évaluation sur le langage oral. « Je sais continuer une idée sans dévier de l'idée principale ». Donc, j'ai fait des évaluations. A 10h, un verre de lait ou de l'eau, ils passent tous aux toilettes, ils se lavent les mains. Et on fait une récréation de 10h15 à 10h30. Voilà le déroulement hier de la matinée.

(5 : 15)
→ Alors, moi, je veux bien revenir sur ces groupes. Alors déjà dans ces groupes-là. Est-ce qu'il y a des enfants qui ont des besoins particuliers et de quels ordres ?

BÉATRICE : Donc, en MS j'ai deux enfants qui ne sont pas au même niveau que les autres. Donc, c'est plus difficile soit j'adapte les fiches, soit je leur fais faire et après en soutien le mercredi je revois le travail. Quand il n'est pas compris, je revois le travail le mercredi. Sinon, je fais dans la journée quand je peux.

→ En aide personnalisée. Donc, ils reviennent le mercredi ?

BÉATRICE : Ils reviennent le mercredi quand ils peuvent. Et en GS, j'ai un enfant sûr qui ne suit pas du tout le niveau GS, plus un autre qui a de grandes difficultés dans l'écriture, coloriage. Le passage à l'écrit.

→ Et qu'est-ce qui explique ? il n'arrive pas …

BÉATRICE : dans le cahier, il ne voit pas les lignes, même sur une fiche, il ne voit pas les lignes et apparemment… je ne sais plus s'il a des problèmes de vue. J'ai vu le médecin scolaire mais je ne me rappelle plus. J'ai noté, mais je ne me rappelle plus. Il faut que je voie. Justement j'ai vu les parents hier.

→ Dans ces groupes, adapter le travail. Auprès de certains enfants, est-ce qu'ils sont demandeurs ? Est-ce qu'ils demandent des explications ?

BÉATRICE : Oui. Tout à fait, ils veulent progresser, ils veulent faire comme les autres mais ils sont en échec. Un principalement.

→ On arrive à la récréation. Les enfants vont dehors. Il faisait chaud hier, donc c'était plus vite pour l'habillage, sans doute…

BÉATRICE : Mais je prolonge un petit peu les ateliers. Si bien que la récréation a lieu toujours à 10h15. Toujours 10h15 – 10h30 ; 10h35 s'il fait vraiment très beau

3

ou s'ils mettent plus de temps à se ranger. Voilà. Ensuite on rentre en classe, de nouveau ils se nettoient les mains, ils passent aux toilettes, ceux qui veulent. Et hier, j'ai fait 30 mn de danse pour la kermesse, j'ai fait une répétition. Ensuite, on a terminé la danse vers 11h20, 11h25 et moi, je suis sortie exceptionnellement vers 11h30, (8 :06) parce que je voyais le médecin scolaire. Donc j'ai laissé ma classe à l'aide maternelle et la directrice est venue faire la sortie pour les parents.

→ C'était donc la visite des GS ?

BÉATRICE : Oui , alors la visite est terminée et le médecin voulait me rencontrer pour faire le bilan. Les enfants en difficulté et ce qu'il avait dit aux parents.

→ Alors, est-ce que cela correspond à l'idée que vous avez ? Est-ce que le regard du médecin scolaire croise le votre ?

BÉATRICE : Oui, il m'a surtout parlé de deux ou trois enfants et moi j'ai posé des questions à peu près sur quatre enfants dont ce petit garçon pour savoir s'il avait des problèmes de vue mais il a d'autres problèmes à côté qui ne sont pas que des problèmes de vue : latéralisation dans l'espace. Et donc, l'écriture pourrait venir de là et c'est un enfant que je ne connais pas, qui vient d'arriver dans l'école, qui est arrivé en septembre mais pas les deux années d'avant. Je ne l'ai pas eu. Et la plus petite fille très très lente et le médecin m'a dit simplement qu'elle a eu des problèmes de santé étant bébé et que cela pouvait expliquer la lenteur. Problèmes que moi, je ne connais pas et que la maman ne m'a pas dits, ne m'a pas révélés. Une autre petite fille, je pensais qu'elle avait des problèmes d'audition, elle n'a aucun problème. Elle est en décalage par rapport aux autres dans les consignes collectives.

→ Donc, ce n'est pas organique ?

BÉATRICE : Non, pas du tout. Et puis, une autre petite fille qui est en échec par rapport aux sons, à la phonologie et là, je ne sais pas pourquoi. Donc, je la prends en aide personnalisée un mercredi sur deux.

→ Alors quand le médecin signale ces choses-là, à la fois est-ce que cela apporte quelque chose de plus, est-ce que cela permet d'engager des choses avec les parents ? (10 :15)

BÉATRICE : Normalement oui. Normalement oui. Je vais rencontrer les parents et puis leur dire d'où en est l'enfant et puis savoir s'ils ont continué… N'importe comment, quand moi je propose de l'orthophonie, voir s'ils ont bien pris RV, si le médecin a proposé un RV d'ophtalmo, s'ils l'ont bien fait. Et puis moi aussi, comprendre, comprendre le pourquoi et pas trop insister. Une petite fille qui va être très très lente qui a un problème physique ou de maladie, ne pas vouloir plus que ce qu'elle peut faire. Le signaler aussi pour l'institutrice de CP surtout.

→ Est-ce que cela veut dire que quand on n'a pas d'information, ce qui est confidentiel…

4

BÉATRICE : Là, je pense qu'il y a eu des informations confidentielles sur le plan médicale que le médecin ne m'a pas dit…

→ Il n'en dit pas assez pour aider l'enfant ? On comprend le côté confidentiel et à la fois est-ce que ce qu'il t'a dit permet d'aider l'enfant ? ou il faudrait en savoir un peu plus ?

BÉATRICE : Pas toujours. Non par contre, moi ce que je ressens c'est que certains enfants on veut toujours leur en demander plus et peut-être qu'ils ne peuvent pas. Je crois qu'il faut que nous on fasse attention. Il faut que je fasse très très attention.

→ En fonction de l'enfant, qu'est-ce qu'elle peut fournir ou pas. Est-ce une question de volonté, d'effort ou …

BÉATRICE : Cela c'est sûr, cela aide s'il y a un problème de maladie ou quelque chose… même si les parents ne nous ont pas dit.

→ Concrètement, ces quatre enfants dans la classe, ils sont devant chaque activité avec des besoins ?

BÉATRICE : Non, que deux. Deux à qui je ne donne pas le même travail.

→ Alors, quand ces enfants… ils sont combien ?

BÉATRICE : 13 dans un groupe et 16 dans l'autre.

→ 29 élèves. Au niveau relation et savoir vivre ensemble … comment ils se positionnent.

BÉATRICE : Cela se passe bien. Je réfléchis parce que j'ai eu des nouveaux à la rentrée. Au niveau relationnel avec les autres enfants, pas de souci.

→ Et quand ils ont fini un travail, est-ce qu'ils arrivent à gérer le temps libre ?

BÉATRICE : Non, pas en ce moment. En début d'année, très bien. Parce que tout est nouveau, les jeux sont nouveaux. Maintenant les moyens ne veulent plus prendre de jeux parce qu'ils connaissent les jeux. Ils me demandent les jeux des grands parce qu'ils les connaissent les jeux et il y a des jeux de GS qu'ils ne peuvent pas faire. Donc, ils sont très limités, soit ce sont des jeux qu'ils connaissent très bien, soit ce sont des jeux qu'ils ne peuvent pas faire tout seul. Donc en ce moment, c'est plus difficile et puis, je modifie un peu mon emploi du temps par rapport à la fête des mères, par rapport à la kermesse, par rapport à la piscine que nous avons tous les jeudis, par rapport aussi à une activité de hockey que les GS font le lundi matin. Donc, mon emploi du temps n'est plus le même et

5

les enfants sont perdus un petit peu. Les ateliers sont moins rigides, moins chronométrés et c'est vrai qu'ils sont un petit peu perdus.

→ Ils le manifestent comment ?

BÉATRICE : Et bien « on ne sait pas quels jeux faire ? je ne sais plus quoi faire… ». Et puis ils travaillent plus vite qu'en début d'année, c'est normal, le travail est plus vite prêt, plus vite fait.

→ Cela génère une petite excitation ?

BÉATRICE : Un petit peu, oui. Quand je suis très prise par un groupe, un petit peu.

→ Ils sont plus débordants ?

BÉATRICE : Oui.

→ J'ai entendu parler d'un petit enfant Kyllian. Comment il fonctionne ?

BÉATRICE : Lui est en dehors du groupe. Il ne peut pas suivre ce que je demande en GS. Il ne peut pas…

→ Il ne peut pas … (on frappe à la porte) (15 :08)

BÉATRICE : Il faut peut être ne pas le nommer.
(Échanges sur la confidentialité et l'anonymat des personnes concernées et des lieux)
BÉATRICE : Donc, cet enfant il se tient, jusqu'à février… il n'avait pas un comportement pour vivre en groupe. Il ne pouvait, il ne pouvait pas écouter les consignes et je pense parce que de toutes… il était en échec tout le temps. Je pense. Depuis qu'il fait des choses positives, qu'il réussit son travail, il se tient beaucoup mieux. Sauf, si je lui donne un ordre un petit peu sec, un petit peu très cassant, là il réagit, il se braque et il réagit, il se crispe et ne veut pas faire…

→ Donc il a fallu trouver le travail qui correspondait à son niveau ?

BÉATRICE : Oui, tout à fait pour le valoriser.

→ Qu'il soit suffisamment dans une démarche de travail, de recherche…

BÉATRICE : …et qu'il réussisse tout ce qu'il fait. Il ne réussit pas tout forcément maintenant parce que je lui donne de temps en temps le même travail sachant que quand il n'est pas avec moi tout seul il ne peut pas le faire. Mais il veut faire, donc il le fait, il se trompe mais il le fait. Mais tout ce qu'il est capable de faire, peut être, il a un décalage de deux ou trois mois par rapport aux autres. Le travail qui est fait au mois de septembre ou au mois de novembre par les autres qui est acquis, lui le fait maintenant mais avec la réussite. Il est content de lui.

6

→ Cela veut dire qu'il a fallu s'adapter à l'enfant. C'était long ?

BÉATRICE : Oui, c'est long avant que je puisse m'apercevoir que de toutes façons il ne pouvait rien faire parce qu'il n'a pas été scolarisé ni en petite section, ni en moyenne section.

→ Donc, il découvrait l'école…

BÉATRICE : Un peu, un petit peu. C'est-à-dire qu'il a fait un petit peu. Alors la petite section, je ne sais plus, la moyenne section une demi année ou un quart d'année. Je crois qu'il était au fond de la classe et que d'après les parents la maîtresse, l'institutrice ne s'occupait pas de lui. Il ne le faisait pas travailler, donc il a fait une partie de la moyenne section mais en étant tout le temps en échec et pas valorisé. Mais est-ce que c'était son comportement qui faisait…

→ Et là, son comportement est …

BÉATRICE : beaucoup mieux, beaucoup mieux. Par contre ce que j'ai remarqué depuis qu'on est rentré, depuis deux semaines à peu près, il ne me dit plus « bonjour » le matin. Est-ce qu'il a grandi qu'il n'a plus du tout envie de faire le bisou, de m'embrasser ? C'est bizarre, le matin il rentre, il ne me dit plus « bonjour » alors qu'avant c'était vraiment, j'étais vraiment le sauveur peut être, un petit peu alors que dans la journée cela se passait souvent très mal mais affectivement, il y avait un lien.
Et maintenant, alors est-ce qu'il grandit, il n'a plus besoin, il n'a plus envie, alors je le fais revenir pour dire « bonjour ».

→ Et dans « ça se passait très mal »…

BÉATRICE : C'était conflictuel tout le temps, tout le temps. C'est-à-dire que dès que je posais un travail ou un atelier, lui ne voulait pas aller dans l'atelier qui était imposé pour ce groupe, jamais, jamais. Il faisait des crises, il se roulait par terre, il criait, il s'en allait aux toilettes. Mais j'avais remarqué aussi qu'il voulait tout le temps travailler avec le groupe de MS alors qu'il était en GS donc je pense qu'il était capable peut être en début d'année de faire le travail des MS.

→ Cela le rassurait…

BÉATRICE : Avec du recul, moi je pense que j'aurais dû le mettre dans le groupe de MS pour qu'il progresse un petit peu plus vite que les MS d'abord qu'il ne soit pas en échec et qu'il rattrape ce qu'il n'a pas fait dans une école les années passées. Il aurait peut-être fallu beaucoup plus. Mais il est très jeu, il est très joueur. Donc, il a fait des choses qu'il n'a jamais fait, dans une école, s'il n'a jamais été présent dans une école. Il y a aussi les jeux qui sont importants, toutes sortes de jeux.

→ C'est une question de maturité chez cet enfant ?

BÉATRICE : C'est une question de maladie. Il a fait beaucoup, beaucoup d'hôpital, de très très graves opérations, donc il a manqué énormément l'école. Il était très couvé par ses parents, le fait qu'il soit malade. Comme c'était une maladie de cœur, il ne fallait pas de grosses contrariétés, il ne fallait pas de grosses émotions.

→ Il a déjà tout un passé, un parcours…

BÉATRICE : difficile. C'est lui jusqu'à Pâques, je dirai, il était centré uniquement sur ses cicatrices, sur sa maladie. Il ne parlait que de ça. Il n'y avait que cela qui comptait pour lui.

→ Donc, une gestion particulière pendant un temps.

BÉATRICE : Et comme je ne connaissais pas cet enfant, c'était très très difficile de s'adapter.

→ Est-ce qu'il y avait des gestes à faire ou à ne pas faire, des paroles à dire ou à ne pas dire ?

BÉATRICE : Je crois que ce qu'il ne fallait pas faire, je crois, c'était de le plaindre et aussi d'en parler avec lui. Je crois qu'il fallait le laisser. Maintenant, je le laisse quand il a un petit bobo. Cela dure l'après-midi ou la matinée même si cela ne saigne pas, même s'il n'y a rien de visible et qu'il se cogne quelque part, une blessure qui n'est pas forcément une blessure, c'est très très long. Maintenant, je n'en parle plus sauf si évidemment c'était grave.

→ Il existait à travers ça…

BÉATRICE : Il n'existait que par cela. Dès que l'on changeait un peu de classe, (6 :51), que je le mettais dans une autre classe, la première chose qu'il montrait aux institutrices c'était ses cicatrices, son ventre, enfin … Dans sa tête je pense qu'il n'y avait de la place que pour ça..

→ Des émotions, un vécu qu'il l'a marqué…

BÉATRICE : Je ne sais pas. oui.

→ Les choses ont changé positivement.

BÉATRICE : Oui déjà dans son comportement (7 :23) dans l'évolution de ce qu'il peut faire. Mais il a besoin de l'adulte, physiquement, tout le temps.

→ Est-ce que ce besoin particulier de l'enfant, dans une classe, ça mobilise l'enseignante…

BÉATRICE : Cela pourrait mais on ne peut pas… rien que passer… rien qu'un quart d'heure avec lui c'est toujours difficile parce que les autres ont souvent terminé leur travail. Comme j'ai les deux groupes, c'est là qu'ils demandent « maîtresse, qu'est-ce que je peux faire ? ». Il faut se déplacer, leur donner un jeu adapté. C'est un peu difficile car quand je peux le prendre tout seul, quand je peux lui expliquer les choses c'est quand les autres sont bien partis à faire leur travail et qu'ils ont tout compris mais à la limite ils ont presque tout fini, presque tout terminé.

→ Pour l'année prochaine, il y a un projet pour cet enfant qui se met en place ?

BÉATRICE : Non, mais c'est demandé par le médecin scolaire qui le revoit au mois de septembre et qui m'a demandé de le dire à la directrice, de le signaler.

→ C'est un projet de quel ordre ?

BÉATRICE : Equipe éducative. Il suppose des choses, mais non il ne m'a pas dit ouvertement mais il pense que peut être… Lui a observé certaines choses que je n'avais pas observées. Il faudra bien suivre.

→ La relation avec les parents en général ?

BÉATRICE : Cela dépend des parents. Alors avec les parents de ce petit garçon tout va bien, alors la relation est bonne parce que le papa m'a dit l'autre jour que c'était la première fois que l'on s'occupait de son enfant dans le milieu scolaire. C'est la première fois que l'on s'intéressait à son enfant. La maman est prête à tout faire : voir la psychologue, voir l'orthophoniste. Là, ils sont allés chez l'ophtalmo parce que c'était demandé par le médecin. Tout ce que l'on demande est fait et le plus rapidement possible. Ils n'ont qu'un souci c'est de le voir progresser, de mettre tout en place pour qu'il soit bien, passé le stade de la maladie, des hôpitaux. Après ils sont rendus à un autre stade, il faut qu'il progresse sur le plan scolaire.

→ Pour d'autres enfants avec les parents ?

BÉATRICE : C'est difficile lorsque les enfants n'évoluent pas comme les parents voudraient ; donc après les parents se ferment complètement et n'acceptent pas le handicap ou les difficultés de leur enfant ; quand c'est trop important et je dirai c'est plus dans les classes primaires quand il y a échec. En maternelle, c'est plus difficile de dire parce qu'il n'y a pas la lecture de dire « je lis, je ne lis pas », on fait des activités qui aident. Mais il n'y a pas la sanction des notes ou des contrôles. Et souvent, cela se passe très mal dans les classes au dessus puisque l'enfant quand l'enfant il ne peut pas, c'est souvent le CP.

→ Cela fait miroir à la famille. Est-ce que c'est un métier qui a changé entre le début de ta carrière et puis maintenant ?

BÉATRICE : Je pense déjà peut être par rapport aux enfants handicapés et en difficultés puisque qu'avant moi je ne sais pas, il y a un grand nombre d'années on ne les acceptait pas dans les classes ou très peu ou à mi-temps, c'était une année maximum. Moi, je me souviens des enfants mongoliens, trisomiques, c'était très rare qu'ils fassent une maternelle ou pratiquement jamais sur trois ans. Trois années de maternelle, c'était très très rare. Ils étaient orientés. Moi, j'ai eu aussi un enfant autiste en PS, MS mais il n'est jamais allé en GS… que maintenant je pense il faut que les enfants soient maintenus en classe ou au moins en CP, deux CP, deux CP on nous a dit, pour être orientés. C'est beaucoup plus difficile, enfin pour moi, c'est trop long.

→ Pour l'enfant ? pour l'enseignant ? pour les autres enfants ?

BÉATRICE : Pour tout le monde, je dirais, parce que pour l'enseignante c'est pesant quand les classes sont nombreuses ; quand ce sont des petits groupes je pense qu'il a sa place. Alors, évidemment, question socialisation il a sa place, un enfant il faut qu'il soit avec d'autres enfants mais pas une journée entière, pas une année entière, je pense et pas trois ans de maternelle plus deux CP dans la même école ou avec la même institutrice pendant trois ans ou plus… c'est très lourd. Moi, je suis sûre que les classes ne sont pas adaptées, nous non plus et les classes ne sont pas adaptées pour recevoir des enfants en difficulté, en grosse difficulté.

→ Qu'est-ce qui serait souhaitable ?

BÉATRICE : Souhaitable ? soit avoir un seul niveau et peut être 20 enfants dans la classe, là je pense que c'est gérable. Il y a le nombre d'enfants quand il faut avoir deux niveaux ou trois niveaux. Je pense que l'on a très peu de temps pour ces enfants-là. Et en même temps je pense que ces enfants ne devraient pas être scolarisés la journée entière. Moi, j'en suis persuadée. Avec tout ce que jai vécu avec le petit U… là, l'an dernier ce n'était plus possible. Et puis sachant qu'il faut changer d'AVS tout le temps… c'est une horreur. Quand on s'habitue, nous, avec une personne qui est capable de faire le travail et que l'enfant connaît et quand il faut changer début juin et qu'entre le 1er juin et le 30 juin, début juillet, il y a trois personnes différentes dans la classe, il faut bien essayer de trouver quelqu'un… pas du tout…

→ Alors en fin de matinée, arrive l'heure des parents ou la cantine…

BÉATRICE : Oui, alors ils partent un petit peu plus tôt que l'heure des parents à la cantine avec l'aide maternelle et une stagiaire s'il y a et puis les dix enfants qui restent dans la classe, je fais une petite activité, soit on termine de ranger la classe, soit ils ont des jeux et ils terminent de jouer soit je leur raconte une histoire. Cela dépend des jours quand on fait activité arts plastiques avant, souvent un enfant qui n'a pas terminé et bien on termine (14 :41). Sinon c'est des jeux ou un conte.

→ Donc pour les GS, il y a l'arrivée du CP qui se précise, est-ce que l'on sent des enfants dans les activités de prélecture pour lesquels il y a un risque d'adaptation plus ou moins long en CP ?

BÉATRICE : La petite fille qui n'entend pas les sons, je l'ai eue encore ce matin en aide personnalisé, je n'arrive pas à lui faire entendre les sons, les voyelles. Elle bloque complètement. Elle entend tous les sons, les premières syllabes des mots, elle arrive à remettre deux mots, deux étiquettes du mot ensemble qui commencent par la même syllabe et dès que je lui fais entendre une voyelle, le son i, le son a, le son o, elle l'entend dans tous les mots. Donc, je pense qu'elle va avoir des difficultés au moins pendant un certain temps.

→ Cela a déclenché des aides extérieures ou pas ?

BÉATRICE : J'ai demandé à la maman de l'orthophonie mais le temps qu'il y ait un RV c'est un petit peu long. Il faut que je revoie, que je rencontre à nouveau la maman. Je l'ai déjà rencontrée deux fois dans l'année pour lui dire un peu les difficultés de sa fille.

→ Elle a déjà fait la démarche.

BÉATRICE : Oui, mais je pense qu'elle est sur liste d'attente.

→ Donc cela explique le décalage.

BÉATRICE : Maintenant je sais que c'est presque en deuxième trimestre de moyenne section qu'il faut faire la demande. Dès le début de la MS pour les orienter courant MS qu'ils aient un RV pour qu'ils ne soient pas en échec en MS. C'est ce que m'a dit la directrice. Car je n'ai pas testé tous les moyens mais je pense que quand ils vont être en GS certains vont sûrement avoir des difficultés. En phonologie, en lecture, enfin en prélecture.

→ Pour terminer, par rapport au métier d'enseignant par rapport au vécu quelles décisions prendre ? Travailler de la même manière…

BÉATRICE : Par rapport aux parents, je pense que les parents faisaient plus confiance il y a un certain nombre d'années. Ils faisaient plus confiance et je ne sais pas comment dire les choses. Ils étaient moins centrés sur leur enfant unique, je dirais, même s'il est dans une fratrie. Mais enfant unique, que leur enfant, et de plus en plus avec les années qui viennent. Les parents réagissent comme si il n'y avait que leur enfant dans la classe, le leur, uniquement. Donc, il faut qu'il n'arrive rien, il faut qu'on fasse attention comme si l'enfant était enfant unique et chez eux et à l'école. Il faut les protéger. Ils ont des exigences qu'ils n'avaient pas et à la limite, cela empiète un petit peu sur le travail scolaire (19:00). Ils ne vont pas poser des questions, ils ne vont pas demander si l'enfant travaille bien. Il faut prendre soin de l'enfant, si on le surveille. Ils viennent aussi prendre RV avec la maîtresse pour ne pas que l'enfant joue avec tel enfant, parce que l'enfant a appris des mots grossiers ou ils nomment les autres enfants. Ils savent qui a dit quoi ; ils

savent, les parents savent tout ce qui se passe sur la cour de récréation même si quelquefois… ; enfin cela peut être la réalité comme mais c'est cela un petit peu…« Avec qui il joue ? s'il est tapé pourquoi ? Et surtout ne pas le mettre à côté d'un tel, pas qu'il joue avec untel, l'influence d'enfants avec un autre »

→ Donc il y a des recommandations, des vérifications …

BÉATRICE : Des exigences, des conflits.

→ Cela peut mener aux conflits.

BÉATRICE : Oui, parce qu'ils se permettent de dire que l'on ne fait pas le travail jusqu'au bout, que l'on ne fait pas assez attention. On ne surveille pas assez, on n'est pas présent au moment où il faudrait.

→ Plutôt dans la relation aux autres que plutôt par rapport aux apprentissages ?

BÉATRICE : Oui, plus je pense.

→ Plus les moments où les enfants sont à proximité, jouent ensemble, se disent des choses ?

BÉATRICE : Oui, l'influence d'un autre enfant sur un autre. Bon, j'ai dans la classe un enfant qui a été violent avec les autres qu'il faut bien surveiller, qu'il faut bien canaliser. C'est mieux mais avant les vacances, il y a une semaine ou deux, il a blessé un autre enfant sans vouloir vraiment blesser mais c'est un enfant qui peut échapper à notre surveillance. Et tout de suite et dès le mois de septembre tous les parents de la classe savaient que cet enfant-là allait venir dans cette classe-là et j'ai eu des parents en RV dès les premiers jours pour se plaindre de cet enfant.

→ Est-ce qu'ils cherchaient à être rassurés par rapport à cette gestion d'enfant ?

BÉATRICE : Non, c'était à la limite « pourquoi il est là ? » dans la classe. Et j'ai des parents d'élève qui ont changé leur enfant d'école et à l'extérieur je les ai rencontrés. Et ils m'ont parlé de cet enfant-là. Ils m'ont demandé si la classe était difficile et j'ai bien senti, ils n'ont pas nommé l'enfant mais j'ai bien senti qu'il fallait que je dise « oui, c'est pénible, c'est l'horreur, c'est l'enfer ». Il fallait que je réponde cela. Et moi, j'ai répondu « l'enfant s'est assagi, il a changé » mais je pense c'était une des raisons. Bon, ce n'est pas la raison qu'ils ont dit à l'école mais on pense que derrière, je pense que cela a influencé.

→ Et cet enfant est-ce qu'il était vraiment menaçant ?

BÉATRICE : il l'a été. Oui, oui. En PS il était tout le temps isolé du groupe, tout le temps. C'est-à-dire punitions. Enfin bon. Tout le temps isolé du groupe.

→ Mis à l'écart pour lui montrer que c'est non. « Tu n'as pas le droit de taper » l'interdit de la violence.

BÉATRICE : Oui, interdit de taper.

→ Cela veut dire que ce n'était pas suffisant aux yeux des parents que les enseignants posent l'interdit de la violence.

BÉATRICE : Oui, et qu'ils le punissent. Bon, moi j'ai reçu les parents, on a parlé. Et c'est vrai que par moment j'interdis à certains enfants de jouer avec lui ; oui, quand les enfants attaquent pour qu'il réponde.

→ Parce qu'il peut être provoqué ?

BÉATRICE : Oui, bien sûr. Notamment, ce petit garçon là qui allait le chercher tout le temps pour le provoquer pour que l'autre réagisse. Et c'était des bagarres, des bagarres dans la classe, devant mes yeux. Parce qu'il s'échappait tout le temps et il allait trouver toujours le même enfant. Toujours celui qui savait qu'il allait le cogner puis après, il venait se plaindre.

→ Donc il était mis à une place, cet enfant ?

BÉATRICE : Non, jusque là il y a une semaine, il était dans un groupe autour d'une table et maintenant il est vraiment tout seul, depuis qu'il a blessé une petite fille. Il est tout seul. C'est-à-dire qu'il ne va dans le groupe que pour travailler et qu'en présence de l'adulte. Oui, je ne le laisse pas en autonomie dans un groupe. (23 :47) Je ne veux pas qu'il aille plus loin.

→ Il a quand même besoin au niveau de son comportement d'être cadré.

BÉATRICE : Il faut avoir souvent les yeux sur lui. Et je pense que oui, donc pour en revenir sur ce qui faudrait c'est sûr et que toutes les institutrices demandent c'est des classes moins chargées. Les enfants demandent plus de surveillance maintenant surtout en maternelle.

→ Dans leurs jeux, dans leurs déplacements ?

BÉATRICE : Oui.

→ Pour en revenir à cet enfant, est-ce qu'il n'y a pas quand même une inquiétude des parents vis-à-vis de la sécurité de leur propre enfant ? Quand un enfant est violent cela fait peur aux parents parce qu'ils ne peuvent pas intervenir, ils ne peuvent pas…il faut qu'il y ait la confiance…

BÉATRICE : C'est difficile. Donc à part aller voir un psychologue, je pense que les parents l'ont fait, à part dire que c'est de la faute de la nourrice entre guillemets ou c'est parce que chez la nourrice cela se passait très mal et que l'enfant est devenu violent pour certaines raisons, sachant qu'ils ne se remettent

pas en cause les parents. Mais peut être qu'ils ne le sont pas, mais peut être qu'ils le sont aussi. Dans ce cas-là précis je ne sais pas du tout ce qui se vit dans la famille.

→ Je parlais des autres parents. Est-ce que l'on ne peut pas comprendre leur peur ?

BÉATRICE : Oui, aussi, oui. Je pense oui. Oui, ils sont tellement inquiets, inquiets pour leur enfant, que leur enfant devienne violent aussi, qu'il soit battu ou agressé.

→ Il arrive à apprendre ?

BÉATRICE : Lui, oui, il apprend même très bien. Il aurait presque sauté un niveau. Il est très performant. Mais pas en écriture, pas en écrit. A l'oral puisqu'il répond aux questions que je pose en GS. C'est un enfant peut être qu'en cours de GS il saura lire, possible, il ne saura peut être pas écrire. Ou il ne voudra pas écrire. Il saura lire peut être en milieu de GS. Mais dans une classe dans toutes les classes il y a trois-quatre niveaux facilement. Entre des GS qui savent lire déjà. J'en ai un, une autre petite fille qui était prête, presque prête et puis je pense que peut être que l'on ne l'a pas assez sollicitée et qui maintenant n'a plus envie.

→ Elle stagne…

BÉATRICE : Oui, alors qu'elle écrivait des mots mais elle connaît les sons par cœur et elle écrit des syllabes, elle écrit des mots. Je pense qu'elle saura lire en un mois de CP. Et puis, un autre petit garçon qui sait lire mais qui a un problème de langue parce qu'il ne parle pas chez lui le français. Donc, il ne comprend pas tout. Mais il sait lire des textes.

→ Il parle quelle langue ?

BÉATRICE : Arménien, je crois. La maman m'a dit qu'ils étaient Arménien et Russe. Je pense. Il sait lire le français. Il ne comprend pas tout, un problème de vocabulaire. Et puis certains sons qu'il n'a pas étudié parce que son frère est en CP donc il suit le travail avec son frère. Donc, je sens bien il accroche sur des sons que les CP n'ont pas encore vus. Donc, il est rendu au même niveau que son frère, il suit avec son frère. Mais la maman pour les faire travailler, elle leur parle sa langue à elle. Je ne sais pas comment… Ils traduisent après. Les poésies, elle leur fait apprendre dans sa langue. C'est très très curieux. Je ne sais pas comment cela se passe mais ces deux enfants très très performants. Ils sont très brillants. Bon, puis des enfants comme Kyllian qui ne peuvent pas suivre le niveau GS mais qui pourrait faire la MS. Mais Kyllian est au-dessus de la MS, mais si je lui donnais le travail de MS c'est trop facile. C'est difficile mais bon dans toutes les classes, je pense. Les difficultés que l'on rencontre.

→ Pour terminer, les enfants qui sont les plus difficiles à gérer dans une classe, c'est quoi, dans l'ensemble du métier ?

BÉATRICE : Les plus difficiles c'est les problèmes de comportement. Les enfants qui ont des grosses difficultés psychologiques qui font qu'ils ont un comportement qui fait que c'est plus difficile. Car les enfants qui ont un handicap on s'adapte, on peut suivre, on peut faire travailler à leur niveau. Mais tout ce qui est comportement, cela perturbe une classe. Ce sont des enfants violents, des enfants très perturbés.

→ Merci beaucoup

BÉATRICE : Si cela correspond un petit peu à ce que vous attendiez

→ Oui c'est fidèle à la description d'une journée. Moi, je n'entends pas tout mais c'est quand je vais réécouter que …(29:28mn)

Total : 15:08 + 29:28 = 44:36

C

ANNEXE 22
Entretien SOLÈNE : élèves différents (prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)

Elèves en difficultés		
Redoublant	Thomas	Echec scolaire : ne sait pas lire
	Alice	Ne sait pas lire Enfant abandonnée par sa maman
	Léa	Nœud psychologique : pb de la séparation symbolique
Elèves porteurs de handicap		
	Une élève	A l'école, future CP
Elèves précoces		
Elèves allophones		

→ On va se tenir à la demi-heure….
On se dit tu…
Que tu me présentes la classe
Et à partir du moment où tu arrives à l'école

SOLÈNE : La présentation de la classe c'est une classe de CP, cours simple, unique. 25 CP avec une bonne répartition garçons/filles. Je n'ai pas le chiffre en tête mais cela se vaut à peu près avec un enfant qui est en maintien en CP cette année. Trois enfants suivis, avec un PPRE d'installé. Et puis autrement, au niveau de la composition de la classe, c'est un bon groupe, attachant humainement, au niveau des relations ; ils ont bien progressé tout au long de l'année. En ce qui concerne le déroulement d'une journée. Quand j'arrive à l'école, j'arrive en général relativement tôt parce que j'aime bien avoir ce temps calme le matin avant que les enfants arrivent et avant que les collègues arrivent aussi.

Donc on commence avec les enfants à 8h et quart et moi j'arrive à – 10, -5 et en écoutant la question que tu me poses et bien justement je m'aperçois que je fais tout le temps les mêmes choses. Je rentre dans la classe, je sors mes affaires, je prépare la lecture qu'ils vont avoir à préparer eux en début de matinée. J'écris les leçons au tableau, en général la lecture. Je remplis le tableau des responsabilités.

Je vérifie que tout le matériel est en place. J'allume l'ordinateur, j'allume l'imprimante. J'installe le logiciel pour les enfants et une fois que tout cela est installé je monte à l'étage faire les photocopies s'il y en a à faire. Et poser mon repas dans le frigo. Et puis les collègues arrivent et en général, on discute pendant 5 à 10 mn sur soit des infos qui nous sont parvenues par mail la veille par le directeur ou tout simplement de tout et de rien, sans parler particulièrement de l'école.
8h un quart, on redescend et puis les enfants arrivent et puis alors du coup, le déroulement classique d'une matinée, j'attends que tous les enfants arrivent. En général, les enfants arrivent vers 9h moins vingt. Ils copient leurs leçons dès qu'ils arrivent.

→ Tu accueilles les enfants dès qu'ils arrivent ?

SOLÈNE : ils rentrent directement dans la classe. Il n'y a pas d'accueil sur la cour de récréation. Chacun rentre directement en classe.

→ L'école est ouverte à 8h un quart.

SOLÈNE : 8h un quart le portail est ouvert et les parents soit les laissent au portail soit les amènent jusqu'à la classe mais ils ne rentrent plus dans la classe. A partir du CP, on ne les fait plus rentrer en classe. Donc, les enfants vident leur cartable, ils déposent à un endroit bien précis certains cahiers. Et puis, ils copient leurs leçons pour le soir et ils préparent la lecture que j'ai déposée sur leur bureau en arrivant. Ensuite, ils laissent leur lecture de côté et ils ont, le temps que tout le monde arrive, ils ont 5 à 10mn de jeux, alors jeux entre guillemets, c'est plus des ateliers autonomes de lecture, ou de jeux collectifs, jeu de l'oie, Uno, ainsi de suite. (4 :37) C'est eux qui choisissent. Ensuite quand tout le monde est arrivé que j'ai corrigé les leçons, les cahiers de leçons de tout le monde, on commence… on fait le tableau des responsabilités « qui fait quoi ? ». Une sorte de quoi de neuf de temps en temps « est-ce que quelqu'un à quelque chose d'important à nous dire ce matin ? » Et puis, on enchaîne sur la leçon de lecture avec donc une lecture qui a été préparée avant, après l'écriture des leçons. Donc logiquement une première approche de l'enfant alors soit ils entourent, enfin cela dépend de leur méthode, soit ils entourent les mots qu'ils n'ont pas réussi à lire soit ils viennent au fur et à mesure me les demander.
Donc en général je commence la leçon en leur demandant « à votre avis quel son on va étudier par exemple ce matin ? » si ils n'ont préparé leur lecture, ils vont être capables de le dire et puis donc ici c'est l'étude d'un son à ce moment-là on fait des petits jeux de *pigeon vole* ou quelque chose comme ça. Ou je prends deux ou trois enfants et puis ils doivent courir dans la classe aller chercher des objets où ils entendent tel son ou alors je leur fais écouter des comptines et le son récurrent doit ressortir et ils doivent le trouver.
Après par rapport au son que l'on étudie, ils doivent dessiner sur un petit, une petite feuille, une demie, A5, ils dessinent un mot qui leur fait penser au son. Parce que je me suis rendue compte que souvent on donnait un son, un mot préférant pour toute la classe mais chacun avait aussi ses propres mots. Donc, on utilise ce dessin ou ce mot référent pour tout le monde et chacun aussi dessine une petite chose qui lui fait penser à ce son là. Et c'est collé en face de la lecture du jour, dans leur cahier de lecture. Voilà, alors après, ils lisent chacun à tour de rôle à haute voix, donc là cela peut être sous différentes formes soit, tout dépend de la lecture, si c'est des phrases ou des mots répertoires ou des choses comme cela.

Si on est dans la lecture d'un code, d'un son, ils sont debout avec leur cahier de lecture et le but est de lire avec une lecture la plus fluide possible et dès qu'il y en a un qui écorche un mot ou qu'il se trompe, de lui-même, il doit s'asseoir et le dernier qui reste debout c'est celui qui ne s'est pas trompé, qui n'a pas accroché. Ben ça, ils aiment bien ils sont très concentrés sur leur lecture, cela les motive pour, ils sont obligés de suivre avec leur doigt puisqu'on arrive à un stade là où beaucoup disent qu'ils n'ont plus besoin de mettre leur doigt, je suis lire… donc voilà, là ils lisent à tour de rôle, il n'y a pas d'ordre donné, pas de sens particulier. Je saute d'un enfant à l'autre pour, je donne le prénom et puis ils enchaînent directement.
Ensuite il y a un petit exercice d'écriture en lien avec le son. Mais d'abord, je leur fais faire dans le vide avec le doigt. De temps en temps à certains, je leur fais faire au tableau, après on le fait sur l'ardoise et après on passe dans le cahier d'écriture. Ensuite, on fait un exercice à l'oral et un exercice à l'écrit en relation avec le son ou l'histoire, soit des questions de compréhension, soit des exercices de sons à compléter, ou à ranger les mots dans les bonnes colonnes. Voilà, toujours des petites questions de compréhension « qu'est-ce que l'on a vu de la séance de lecture ? ». Donc voilà, ensuite je fais un tout petit jeu de calcul mental.

(8 :05)
→ Je peux revenir à la lecture. Par rapport à la classe, au niveau des apprentissages, est-ce qu'il y a des enfants pour lesquels c'est facile, d'autres moyennement facile, d'autres difficiles et comment c'est géré ?

SOLÈNE : Comment j'adapte le travail ? Alors, il y a différents cas en fait. Donc, si je prends là où nous en sommes là le 17 juin, j'ai trois enfants qui ne savent pas lire, dont celui qui est maintenu en CP mais qui était auparavant scolarisé mais entre guillemets. Il y a d'autres soucis qui expliquent ça. Donc pour ces trois enfants là, il y a eu effet un travail adapté puisque je disais tout-à-l'heure qu'ils ont un PPRE. Donc, ils ont chacun un cas de figure particulier. Celui qui est maintenu en CP, il ne sait pas lire mais il ne faut pas le mettre en échec. Il ne faut pas non plus lui donner la solution, donc il faut la lecture comme les autres à voix haute. (9 :20) Donc voilà, avec Cécile, l'enseignante spécialisée, on s'était dit « il a du mal à reconnaître les sons même quand on lui donne les lettres séparément les unes des autres », il faut faire du syllabique donc je lui donne la réponse. Quand il fait la lecture, il fait la lecture comme les autres, la lecture à haute voix, je vais lui dire le mot et il faut qu'il le répète. Il a besoin de se sentir comme les autres et faire la même travail. Les deux autres enfants, tout ce qui est à l'oral passe, à peu près, tout ce qui est à l'écrit est modifié c'est-à-dire que s'il y a des questions ou s'il y a de la compréhension ou de l'écriture à faire, tout passe par la dictée à l'adulte. C'est moi qui fais à leur place, elles me dictent et moi j'écris. L'écriture, elles peuvent faire en cursive, pas toutes les lettres en cursive encore. Donc pour ces trois enfants-là, le travail est adapté.

→ Pour l'enfant qui était maintenu, toujours avec une difficulté majeure d'apprendre à lire, il y a quelque chose qui se situe… de l'ordre de questions ? de questions médicales ?

SOLÈNE : Pourquoi on en est là ? Alors il y a plusieurs pistes. La première des pistes c'est une situation familiale très compliquée, ce qui explique un problème psychologique et du coup un blocage. On s'est rendu compte, cela fait trois ans que je l'ai cet enfant-là. J'ai fait GS et les deux CP, et on s'est rendu compte que lorsque la maman allait mieux, l'enfant allait mieux et inversement. Et comme cela décline de plus en plus, voilà. Et puis il y a des suspicions de dyslexie prononcée qui existent chez la maman qui a quitté l'école très jeune à cause de la dyslexie. Donc là, plusieurs équipes éducatives ont été mises en place pour arriver à un bilan avec le Dr X à l'hôpital, pour voir, et cela sera fait début d'année prochaine.

→ C'est en route mais il faut du temps. C'est ça ?

SOLÈNE : C'est ça. Parce qu'à chaque fois que l'on a fait plusieurs pas en avant, la famille en a fait un petit peu en arrière et donc du coup il faut le temps qu'on le monde chemine. Pour une autre enfant, il y a également une suspicion de quelque chose mais où ne sait pas quoi. Elle a été vue également par un collègue du Dr Y, que a fait un bilan neuropsychologique. Il n'y a rien apparemment. Une enfance très difficile aussi. Elle a été abandonnée par sa maman, donc cela ramènerait à ce niveau-là. Donc, on ne sait pas ce qui se passe. Mais c'est une enfant pour sitter un petit peu, elle ne tient pas plus de 5mn assise. Elle est, sans c'en rendre compte, elle est en mouvement. Elle se retrouve devant les portes, elle ne va pas s'en aller en mon vouloir, elle reste et rien. Elle a du mal à contrôler son geste au niveau du graphisme. Elle a du mal à écrire, elle ne sait pas lire même si elle reconnaît toutes ses lettres. Elle connaît l'alphabet, elle reconnaît individuellement les syllabes les unes des autres mais il n'y a pas de… peut être un soupçon d'hyperactivité, beaucoup de nervosité donc voilà. Et la troisième enfant dit ne sait pas lire donc loin à part cela sont une enfant extrêmement, ce qui pour moi n'a pas été pris en compte en début d'année parce qu'il y a le silence, il y a un nœud psychologique avec la maman aussi, qui est vu. Il y a une prise en charge qui est faite au niveau de la psychologue de la DAEc. Donc, aussi, équipes éducatives qui nous ont amenées à faire ce bilan psychologique entre autres, que la maman a fini par accepter parce qu'elle était dans le refus depuis ? et cela se situe là. Donc, voilà, du coup, elle ouvre tellement sa fille… et puis « on demande des choses trop difficiles, et puis… » il y a un refus vraiment de tout ça. Donc, cette enfant-là est maintenue en CP chez nous l'année prochaine, l'enfant précédente est maintenue en CP mais change d'école ; désir de la maman. Et le troisième enfant passe automatiquement puisque il y a déjà eu un maintien en CE1. L'année prochaine donc il sera dans une classe de CE1-CE2.

→ Donc le travail sera adapté aussi pour lui.

SOLÈNE : Le travail sera forcément adapté, moi je fais suivre de toutes façons le PPRE et tout ce que j'ai fait et encore plus, c'est pas que sur un an, on en parle… mais c'est vrai cela fait trois ans que je l'ai, donc c'est vrai je connais bien l'histoire aussi qui est assez difficile à…

→ C'est plus des enfants pour lesquels au niveau familial il y a des choses difficiles et lourdes qui montrent des difficultés scolaires.

SOLÈNE : Oui, le constat est en effet que le nœud, entre guillemets, le nœud familial fait que…et du coup, comme dit également l'enseignante spécialisée, il faut reconnaître que l'école a ses limites. Et que l'on a une barrière à ne pas franchir et que… et alors moi, je trouve toujours frustrant de ne pas y arriver quelque part. Là, cet enfant-là, je n'étais dit « deuxième CP, je vais arriver à ça au moins dans l'année, ce qui n'a pas été le cas en, j'avais bien dit l'année dernière que si au niveau familial cela ne bougeait pas on pourrait faire cinq, six, sept CP, cela ne changerait rien. C'est ce qui s'est passé. C'est un peu un constat d'échec personnel, je trouve. Arriver avec une classe de 25 CP et voir que trois ne savent pas lire… je trouve cela, maintenant.

→ Cela s'explique aussi ..

SOLÈNE : ça peut s'expliquer. Et je dirais là avec le recul que je prends de plus en plus, je ne pourrai pas… Il me semble avoir fait tout ce que je pouvais faire pour lui à mon niveau… Après, avec plus de temps, avec peut être quelqu'un à leur côté, une EVS ou moi qui pourrais me dégager du temps ou autre, peut être que oui. Mais là…

→ Ils ne sont pas reconnus porteurs de handicap…

SOLÈNE : Non.

→ Ni du côté de la dyslexie, les examens ne sont pas terminés d'une part et puis on ne sait pas de toutes façons…

SOLÈNE : Oui, et puis, quelque part, quand il y a un problème ou un nœud psychologique, quelque part, on ne peut rien y faire.

→ Le Dr Y c'est ?

SOLÈNE : C'est le médecin du CMP.

→ Il y a une antenne ici sur la S…? ou vous allez au Mans ?

SOLÈNE : Ils vont sur Le Mans et comme les listes d'attente sont assez impressionnantes. Là, le frère aîné étant déjà suivi, on a réussi avec un collègue du Dr Y que l'enfant soit vu et puis parce qu'à un moment donné, il faut aussi accélérer les choses. Et que, alors moi c'est juste mon avis, mais oui, il faut leur laisser le temps de grandir à ces enfants-là parce qu'on PS on peut déjà diveler les choses. On entend souvent, « il faut les laisser grandir, il faut… » oui, mais il faut quand même poser des choses. Et que là, mais c'est certainement mon caractère qui fait ça, un moment donné, je pense que les parents ont aussi besoin d'un entendre certaines, même si les vérités sont difficiles à entendre, on ne peut pas toujours tourner… et je trouve que pour certains enfants on tourne trop…

→ On tourne…

SOLÈNE : Pour mettre la forme, pour ne pas brusquer. Je le comprends mais à un moment donné à force de tourner on perd du temps.

→ Cela veut dire que c'est une bienveillance qui est démesurée ? ça serait ça ?

SOLÈNE : Hum… C'est un regard différent de chaque acteur autour de l'enfant, moi, c'est mon avis et c'est mon regard, l'enseignante spécialisée en a un autre, le directeur en a encore un autre. Parce qu'on a l'enfant dans des contextes différents aussi, parce que l'on a pas le même regard et puis moi, c'est plus le fait de me dire, oui, je préfère dire, même si c'est dur à entendre, mais au moins, il fait que l'on avance parce que peut être qu'on perd du temps, entre guillemets, pour cet enfant-là. Maintenant, s'il faut mettre la forme, voilà. Je ne suis pas contre non plus, et je le conçois, je le comprends. Mais à un moment donné à force de, je pense à une autre enfant qu'on a qui est, il faut dire, voilà, le constat il est comme cela. Il faut dire « votre enfant, malheureusement, (18 :22) ne pourrait apprendre à lire, n'écrira pas, voilà… »

→ Ou avec du temps, ou différemment des autres, dans un écart…

SOLÈNE : Oui, mais là c'est un cas particulier. C'est une enfant qui est porteuse de handicap donc, mais bon … oui, voilà, « il faut plus de temps, c'est pas grave, il y aura peut être deux CP mais on arrive pas à dire… en commençant à dire elle fait beaucoup de progrès… oui, c'est vrai mais il n'empêche que pour une enfant en fin de CP que son niveau est encore de fin de CE1. Il faut faire un deuxième CP mais est-ce qu'on arrivera en fin de deuxième CP ? C'est cela qui …

→ L'école est obligée de donner ses limites… On peut donner jusque-là mais on ne peut pas tout faire …. ?

SOLÈNE : Oui, je trouve frustrant moi en tant qu'enseignant de voir en même temps ce qui va se passer, on se retrouve avec des enfants avec des difficultés comme cela et que l'on ait pas les moyens de les aider plus. Et y a plein de choses à faire pour eux, maintenant on ne peut pas, quand on a 25, 26 ou 27, on ne peut pas se décuopler et si on se dégage du temps avec un seul, il y en a 24 ou 25 de l'autre côté qui sont tout seuls. Donc, voilà. Et quels outils on utilise ? et dans quelles mesures on peut laisser les autres en autonomie pour s'occuper d'un enfant comme ça ? Qu'est-ce que l'on peut lui proposer ? qu'est-ce que … ? Voilà. Cela revient à poser la question de l'accueil à l'école, avec éventuellement socialisé ou sans enseignant spécialisé dans l'école. Et que du coup, c'est vrai que ou alors il faut nous former à des… mais on aura pas assez de temps.

→ Cela pose des questions de fond sur comment accompagner des enfants en grande difficulté scolaire ?

SOLÈNE : Voilà et encore plus, je dirai, j'ai la sensation, cela fait trois années que je fais le CP, je vais commencer ma quatrième année l'année prochaine, j'ai l'impression que le CP est déclencheur de tout cela. Parce que….

→ Révélateur plutôt que déclencheur …

SOLÈNE : Déclencheur enfin de… c'est là, le CP, c'est là où l'on va déclencher les équipes éducatives et tout ça. Et du coup, on les laisse grandir en maternelle, on les laisse évoluer, ce qui est bien parce que en effet chacun va à un rythme différent et que d'un seul coup, les parents se rendent compte que le CP c'est trop fait… « on leur on demande trop, pourquoi il y a des difficultés ? Pourquoi on ne nous a rien dit avant ? Ce n'est pas normal qu'il n'y arrive pas en CP alors que cela fait trois ans qu'il est à l'école et que… »

→ Oui, toutes ces questions-là… Est-ce que les parents n'ont pas voulu entendre auparavant ?

SOLÈNE : Voilà, il y a tout ça. Et puis le rôle encore une fois, le rôle de l'école et de l'enseignant. Qu'est-ce que l'on doit faire ? Est-ce que l'on est là vraiment pour les apprentissages ? Est-ce qu'il n'y a pas autre chose de plus en plus ?

→ Le champ professionnel s'élargit aussi à la prise en compte…

SOLÈNE : de tout l'aspect social et familial…

→ Sans non plus…

SOLÈNE : Sans que cela soit dit mais on est obligé de le prendre en compte automatiquement.

→ A la fois, c'est la sphère du privé à laquelle on ne va pas toucher parce que c'est du côté famille ou médical et à la fois…

SOLÈNE : Il faut réussir à prendre en compte ce que l'on nous dit et ce que l'on sait sans s'en servir mais en donnant à l'enfant ce dont il a besoin pour pouvoir réussir à trouver son équilibre à l'école. Il n'est pas heureux à la maison, soit, il a des soucis, d'accord. Je les ai pris en compte. Je sais. Du coup forcément il va y avoir une influence en classe. C'est comme un enfant qui arrive le matin on nous dit « il n'est pas en forme, il n'est pas bien », on en tient compte automatiquement. Quand les enfants voient que l'enseignant a des petits yeux ou n'est pas trop en forme, indirectement ils en tiennent compte. Quand il voit qu'un inspecteur ou qu'une tierce personne est là en classe, cela change tout. Donc, tout ça cela joue. Mais c'est pour tout le monde, ce n'est pas forcément qu'à l'école. Du coup, c'est vrai que cela influe automatiquement sur ce que l'on va pouvoir demander, les exigences que l'on peut attendre de cet enfant-là, ce jour-là. Et justement où sont les limites de l'école car dans un sens il faut que l'on prenne cela en compte mais d'un autre côté il ne faut pas que l'on aille chercher ça. Donc, du coup comment on fait ? On voit un enfant qui n'est pas bien, la famille ne nous dit rien, (23 :07) voilà, l'enfant a des difficultés, il ne s'en sort pas et puis à la fin de l'année on apprend je ne sais pas que par exemple, il y a eu un décès, il y a eu un divorce. Cela aurait pu expliquer certains comportements en classe et le fait que l'enfant ait eu un passage à vide. On ne nous l'a pas dit, on n'a pas le droit d'aller le chercher et en même temps il aurait fallu qu'on l'ait pour prendre en compte certaines choses.

→ Tu veux dire aussi que peut être sur ces petites informations du quotidien de la vie courante, on pourrait dire, cela aurait pu être l'occasion de connaître l'enfant ou de l'accueillir autrement sachant les choses…

SOLÈNE : Oui, parce qu'un moment donné, il faut être clair, on est aussi humain comme tout le monde, on ne va pas bien, on est moins bien certains jours et il y a des fois, d'entendre dire, il ne va pas bien pour x raisons, ben, voilà. Cela permet aussi… Quand on arrive le matin on est déjà dans notre truc, on a déjà notre programme de la journée qui doit défiler, qui doit… Donc, une fois que les enfants arrivent, paf, c'est lancé, c'est parti et certainement à tord on oublie de relever la tête de temps en temps et de se dire « tiens, lui, je n'ai pas fait attention, en effet, qu'a allait pas trop, je ne sais pas pourquoi ».

→ D'accord. Ce sont des questions que tu as de l'accueil, une bienveillance humaine auprès de l'enfant. Est-ce que ces questions-là tu as l'impression d'en parler en équipe ? ou à l'extérieur de l'école ou avec des gens ? Je veux dire par là que c'est quelque chose que l'aime beaucoup. Je vais enlever beaucoup. Qui l'animе. C'est-à-dire tu es touchée par ces jeunes enfants qui peuvent être en difficulté ou qui peuvent être malmenés par moment par la vie dans un mal être temporaire ou à long terme…

SOLÈNE : On en parle beaucoup en équipe. On a une équipe qui tourne bien. C'est vrai que on discute pas mal et on les connaît tous, c'est vrai que cela aide, maintenant je ne ressens pas le besoin d'en parler vraiment, je suis plus dans l'intérêt de me dire, ma fille est à l'école aussi (25 :33) j'espère qu'elle ne vit bien ses journées à l'école et qu'elle est tellement à l'école sur une journée où n'est pas tellement, ils sont plus avec nous qu'avec leurs parents, donc je suis toujours partie du principe que en gros, ma classe c'était leur chambre et que du coup quand ils y passent huit heures par jour, il faut qu'ils n'y sentent aussi bien, aussi réconfortés que dans leur chambre.

Donc, capables de venir me voir s'ils ont mal au ventre, s'ils ne sont pas bien ou capables de dire qu'ils ont eu des mouqueries ou des choses comme cela, sans tomber dans l'excès non plus inverse mais de se dire « je suis aussi bien à l'école qu'à la maison ». Du coup, si j'apprends pas, s'il y a des difficultés c'est qu'il y a autre chose que ça. J'essaie d'enlever en fait, quelque chose qui pourrait être un poids supplémentaire. Après, voilà, les enfants accrochent ou n'accrochent pas avec l'enseignante mais ça toujours été et cela restera toujours comme ça mais j'estime que vu le temps qu'ils passent avec nous, autant qu'ils soient bien. Donc, un enfant en difficultés il sait ou j'espère qu'il sait que je peux entendre les choses, que je peux écouter et que je peux essayer de trouver des solutions. Il y a un gros travail qui est fait avec l'enseignante spécialisée que je rencontre régulièrement avec qui il y a vraiment ce double regard qui fait que l'on avance quand même pas mal et puis en effet, l'équipe qui fait que quand une collègue ou quelqu'un d'autre voit que l'une ou l'autre sature, entre guillemets, qu'on ne peut plus absorber un petit peu ce qui se passe et bien on prend le relai de l'une ou de l'autre.

→ Donc, merci pour ces infos. On peut passer sur le temps de mathématiques.

SOLÈNE : Du coup, après la lecture de lecon, de lecture, donc en général je fais un petit jeu de mathématiques, calcul mental parce qu'ils ont l'impression de vraiment jouer et du coup ça détend un petit peu après la lecture. Après je fais en général une petite activité manipulation pour introduire la leçon de mathématiques. Ça peut être les calculs de longueur. En ce moment on est beaucoup sur les calculs de longueur, essayer de comparer les choses déjà dans l'idée des enfants. Une voiture comment on peut mesurer une voiture ? Avec une règle ou avec un mètre ? pour essayer d'avoir des représentations un petit peu différentes et puis l'application dans le fichier, pas automatique, un jour sur deux ou même qu'une fois par semaine, cela dépend. Le fichier cela reste vraiment, une trace, la trace écrite de ce que l'on fait. Et puis après en général, on refait un petit jeu de langage. J'épelle de plus en plus vite un mot, ils doivent l'écrire et le premier qui trouve le mot marque un point. Et là, ça ils aiment beaucoup parce que de plus en plus ils ont plus besoin d'écrire. Et ils voient les lettres, donc c'est à celui qui ne se sert plus de son ardoise maintenant donc c'est plus entre eux, tout en veillant que cela soit une sorte de bonne compétition, entre guillemets, mais qu'ils ne se tiraillent pas plus que ça.
Et puis dans la matinée, alors ça dépend de l'endroit et puis ça dépend de l'état des enfants aussi, je leur lis une histoire d'un livre qui est pris à la bibliothèque et qui est en relation avec le thème. Donc, là on est sur le continent africain. C'est une histoire autour de l'Afrique. Et puis en fin de matinée, j'en ai les trois quarts qui partent à la cantine. Donc, avec ceux qui restent je fais un petit bilan de la matinée « Qu'est-ce que vous avez compris ? Qu'est-ce que vous n'avez pas compris ? Est-ce que vous avez besoin plus… » Et puis après, l'après-midi…

→ Ce sont des enfants qui sont dans des apprentissages fondamentaux.

SOLÈNE : Oui, la matinée est vraiment consacrée à cela. Après j'ai veillé depuis le début de l'année même ayant qu'un seul niveau à les rendre les plus autonomes possibles à être capables … tous les débuts d'après-midi, ils ont quatre ateliers sur la semaine, ils font ce qu'ils veulent mais ils doivent avoir fait les quatre dans la

semaine. Et ils doivent gérer leur temps, de leur atelier, et il y en a toujours un [atelier] qui est plus ludique que les autres. Et c'est marrant de voir qu'au début de l'année ils prenaient tous, par exemple admettons que cela soit un coloriage, ils commençaient tous par le coloriage et puis ils terminaient par le plus dur et que maintenant ils commencent toujours par ce qu'il y a de plus éprouvant et de plus dur pour eux. Pour le vendredi, cela veut dire c'est la fin de la semaine, il ne me reste plus que le coloriage à faire. Et du coup, je n'ai plus besoin de dire « et quand vous avez fini en attendant que les autres soient prêts ou parce que je travaille avec untel, prenez ceci ou prenez cela ». Ça fonctionne comme… ils demandent, du coup, je trouve ça pratique parce que ces enfants-là ils vont se retrouver dans des classes à double niveau, l'année prochaine, du coup, ils vont réussir à gérer …

→ Ils ont pris en autonomie, en stratégie aussi, en gestion du temps….

SOLÈNE : Voilà, et puis en tutorat par rapport aux autres, je n'aime pas trop ce mot tutorat, mais j'aime bien l'idée d'arbre des connaissances où chacun peut apprendre aux autres quelque chose malgré ses difficultés, entre guillemets, et ils savent-là, les trois enfants qui sont en difficultés, sans qu'ils n'aient jamais été pointés, c'est-à-dire que je n'ai jamais dit untel ou untel et quand, parce qu'il y en a un tous les jours qui a la responsabilité de faire telle ou telle chose qui le distribuerait, distribuer par exemple le ???????, souvent je n'ai même pas besoin de le dire, ils vont s'approcher et dire « ben, non, tu sais bien, tu ne peux pas le faire, parce que c'est trop compliqué pour toi. Donc, la maîtresse va certainement avoir autre chose à faire avec toi ». Donc, voilà, ils se penchent vers cet enfant-là et ils lui disent « Ne t'inquiète pas, de toutes façons, il va y avoir autre chose ou… » Et en atelier autonome, cela va plus être « Et bien, est-ce que je peux le faire travailler et lui apprendre aujourd'hui, cette lettre là ? ». Donc, je trouve cela…

→ Il y a un partage des compétences et un relai.

SOLÈNE : Là, il n'y a aucune moquerie, il n'y a pas « lui ne sait pas lire, ou … » ce qui pourrait être le cas, ce sont des enfants et on sait très bien que les enfants entre eux…

→ C'est l'occasion dans les ateliers de début d'après-midi de faire que les compétences de l'un puissent être partagées pour aider d'autres.

SOLÈNE : Voilà…

→ Comme un relai, surtout en fin d'année, j'imagine où il y en a qui savent lire…

SOLÈNE : Enfin les trois qui ne savaient pas lire, ne savent pas lire. Les autres savent lire.

→ Un groupe de CP. Cela a été choisi par l'école que cela ne soit qu'un groupe de CP ?

SOLÈNE : C'est les effectifs qui ont fait que depuis deux ans je n'ai que des CP. Ce qui ne sera pas le cas l'année prochaine. Non, donc cela a été vraiment, ce n'est pas spécialement un choix de l'école pour privilégier la classe CP. Il n'y avait que CE1 aussi cette année, c'est les effectifs qui font que…

→ On arrive à la demi-heure. C'est parfait. Je te remercie beaucoup.

SOLÈNE : De rien.

→ Ce que je fais à partir de là, c'est la saisie. Je veux bien lorsque je serai prête c'est de faire la restitution. Et puis, de voir comment je vais la faire, cela peut être individuellement et cela peut être aussi les enseignants… Je proposerai quelque chose…

SOLÈNE : Oui. (33 : 26)

ANNEXE 23
Entretien TÉA : élèves différents
(prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)

ANNEXE 16
Entretien Téa : élèves différents
(prénoms fictifs et lignes correspondantes colorées)

Elèves en difficultés	Jean (redoublant) Plusieurs élèves montrant des difficultés d'apprentissages ou des problèmes de comportement.	PPRE Grandes difficultés en français
Redoublant	Téa n'en parle pas Liste : 4 élèves redoublants dont Jean	
Elève avec suspicion de Handicap	Marc (problèmes comportement et difficultés apprentissages en français ; *avec une forme de performance pour les maths)*	Hyperactif ? épileptique ? Diagnostics en cours
Elèves précoces	Manon Elève assez cultivée	Se fait traiter d'intello
Elèves allophones		
Elèves souffrant de moquerie	Elève en surpoids	
Le métier d'enseignant		

→ En fait, Téa, si tu veux bien, je vais te demander de me raconter, à partir du moment où tu passes le portail de l'école, une journée de classe.

TÉA : D'accord. J'arrive en général trois quarts d'heure avant le début des cours. Je commence toujours par faire des photocopies. Donc, préparation de classe. Préparation des papiers. Donc, après on va dire bonjour aux collègues, on voit un petit peu tout le monde. Ensuite arrive l'heure, 10 mn avant on va dans la cour accueillir les enfants, enfin voilà. Ensuite, lorsque ça sonne tout le monde se rassemble. On regroupe les élèves, on les fait descendre, on va dans la classe. Ils

1

s'installent et puis on commence le cours par des rituels et puis voilà, c'est la matinée qui se passe. On arrive à la récréation, on va en récréation.

→ Oui, j'ai deux questions. Tu parles de ta classe. Quel groupe classe tu as ?

TÉA : Alors, c'est des CM2. J'ai 31 CM2. Donc, beaucoup d'élèves dans une petite classe qui n'est pas très très grande. On serait mieux à 25 qu'à 31. Un espace très serré, on n'a pas d'espace pour faire des regroupements, très peu d'espace pour faire de l'informatique, etc.

→ Oui, tu es limitée déjà sur le plan matériel.

TÉA : On est très limitée sur le plan matériel. Pour faire des regroupements c'est très difficile. On est très serré.

→ Donc tu parlais d'accueillir des enfants sur la cour et puis donc rentrer en classe. Est-ce que tu peux parler de cette rentrée en classe. Est-ce que tu peux parler de cette rentrée en classe, le matin ?

TÉA : Donc je commence par les faire… On descend, on a une cour en haut, il faut descendre en bas, on n'est pas à côté donc ce n'est pas toujours facile de les faire descendre rangés. On les met... on arrive dans le couloir, je les fais ranger le long de la classe avant de rentrer et voilà, je les calme. Ce n'est pas toujours évident, ils sont assez énervés le matin. On attend..

→ Comment tu les calmes alors ?

TÉA : Difficile. Je suis obligée de leur rappeler que quand on vient se ranger là on doit être calme mais ce n'est pas toujours évident. Je suis toujours obligée d'en reprendre plusieurs individuellement.

→ Oui, individuellement.

TÉA : Individuellement. Il y en a toujours, toujours les mêmes qui se taisent, qui savent, toujours les mêmes qui ne savent toujours pas que quand on arrive il faut taire. Donc, là je suis obligée de les reprendre individuellement sur ça.

→ Une présence auprès d'eux, plus particulièrement…

TÉA : Oui, je sais que je vais être obligée d'aller à la fin du rang plutôt qu'au début parce qu'à la fin du rang c'est eux qui vont le plus discuter.

→ Donc vous rentrez dans la classe…

TÉA : On rentre dans la classe. Ils s'installent, deux ouvrent les volets, ils s'installent, ils font un peu de bruit et là pareil, il faut leur rappeler qu'il faut arriver dans la classe tranquillement. Ils s'installent et une fois qu'ils sont

2

installés, ils mettent un peu de temps, ils s'installent et puis là pareil, il faut attendre qu'ils se taisent. Il faut leur rappeler sans cesse.

→ Ça peut être des rappels par la voix, par des gestes éventuellement..

TÉA : Oui, par des gestes mais ça peut être aussi une posture d'attendre, de croiser les bras, de les regarder. Certains comprennent, pas tous.

→ Mais cela engendre un premier temps pour certains…

TÉA : Pour certains, oui, ils savent. Un groupe sait qu'il faut se calmer, d'autres il faut encore aller les voir individuellement et leur dire « maintenant, tu t'assieds, tu sais que quand il faut aller dans la classe, il faut se calmer ».

→ Un nouveau temps où tu dois refaire des rappels individuels.

TÉA : Oui, c'est un nouveau temps, on passe encore du temps à ce qu'ils comprennent qu'il faut se calmer lorsque l'on rentre dans la classe.

→ Alors, tu parlais de rituels tout-à-l'heure.

TÉA : Alors les rituels, c'est comment dire, c'est des tâches, des choses qui reviennent tout le temps. Par exemple, ils savent que l'on commence toujours par faire l'appel de la cantine, ils savent qu'il y a deux élèves qui vont aller ensuite récupérer les papiers dans toutes les classes. Pendant ce temps… on a une dictée le mardi, jeudi une commence une préparation de dictée, le vendredi on a de la lecture suivie et le lundi on fait de la correction de la préparation de dictée. Donc ce sont des choses qui sont mises de la même manière toutes les semaines qui les rassurent.

→ Cela permet de démarrer la journée.

TÉA : Oui, ils savent ce que l'on va faire. Et ça les rassure.

→ Ça les rassure. Par exemple, ce matin c'était…

TÉA : C'était lecture suivie. Donc ils savent comment ça se passe, ils savent qu'on commence par lire la partie qu'ils devaient lire et après on répond au questionnaire qu'ils avaient à remplir. Et c'est tout le temps comme ça.

→ Si on prolonge un peu par rapport à ça. Est-ce que dans ta classe, il y a des élèves en difficultés ?

TÉA : Oui. J'en ai, oui, j'en ai plusieurs, pas forcément pour les mêmes raisons. J'en ai surtout un donc qui bénéficie d'un PPRE, il y des difficultés, grosses, grosses difficultés en français. Et puis, on va dire que j'en ai un autre qui à de grosses difficultés de comportement et qui rentre très difficilement dans les apprentissages. Marc. Et puis celui qui a le PPRE, c'est Jean. (7:05)

3

→ Pour celui qui a un PPRE, en français, qu'est-ce qui se passe par rapport à lui dans l'accompagnement ?

TÉA : Alors, je l'ai mis à côté d'un élève, alors on va dire un élève tuteur, un bon élève qui s'il a des questions commencer déjà par lui poser, ensuite c'est des aménagements au niveau des évaluations, de l'écrit parce qu'il a beaucoup de mal à écrire, il écrit très très mal, il n'arrive pas beaucoup, il a du mal à se relire. Donc, ça va être par exemple, moi, je vais lui donner, il commence à écrire, moi, je vais lui demander d'écrire le plus proprement possible, mais je vais quand même lui redonner après le texte dactylographié, enfin tapé ou copie du texte d'un élève qui aurait bien écrit et puis par exemple, pour les dictées, lui, il ne fait pas la dictée en entier, il doit juste faire une autodictée des mots qu'il y avait à apprendre.

→ Donc, tu adaptes en fonction de ses capacités.

TÉA : Oui, voilà.

→ Pour le PPRE, tu as pu rencontrer les parents ?

TÉA : Oui, ah, oui, oui, j'ai rencontré les parents. On l'a fait ensemble, je leur ai marqué les aménagements qui allaient être faits, ce que l'on allait travailler en priorités.

→ C'est un enfant qui est en CM2, donc il va rentrer en 6ème ?

TÉA : Oui, on lui avait fait passer des tests Segpa, a priori, il était un peu au-dessus du niveau donc on ne l'a pas orienté Segpa mais a priori en 6ème il serait orienté Segpa.

→ Après la 6ème.

TÉA : Oui, ils veulent le …, la directrice a proposé qu'il aille quand même faire une année de 6ème normale, peut-être pour prendre un peu d'autonomie et peut-être après se réorienter en Segpa, si vraiment il aurait trop de mal.

→ C'est ça, cela laisse un petit peu de temps pour voir comment il réagit.

TÉA : Oui.

→ Alors l'autre enfant, Marc, concrètement, comment il est…

TÉA : Alors, dans la classe, ça s'est quand même déjà amélioré depuis le début de l'année dans le sens où il reste à sa place. C'est déjà un gros progrès. Il fait moins de bruit, il est moins bruyant, il va se poser un petit peu plus quand même. Mais il a beaucoup de mal à rentrer dans les apprentissages. Il ne va pas faire grand chose, il ne va pas vouloir travailler. Il va surtout bricoler, faire de très belles

4

maquettes, ceci dit de pistolet… c'est vrai, c'est des très belles maquettes mais voilà, c'est ça qu'il fait … Il va quand même écouter parce que lorsque l'on va faire des évaluations de mathématiques, il va pouvoir très bien y répondre. Il va dire " oh, ben c'est très facile ", par contre en français, il va trouver ça dure, il va dire " ben, non, je ne fais pas ".

→ Il fait ce qu'il réussit…

TÉA : Il fait ce qu'il réussit, et ce qu'il n'arrive pas à faire, il refuse de le faire.

→ Alors, comment tu fais ?

TÉA : J'essaie quand même d'être à côté de lui pour le stimuler. Mais ce n'est pas toujours évident car il va refuser…

→ Il peut refuser.

TÉA : Je n'ai pas encore trouvé la solution qui fait que…

→ Cela veut dire qu'en étant à côté de lui, il y a un support, tu guides un peu les choses…

TÉA : J'essaie…

→ Mais il est plutôt dans le refus quand même.

TÉA : Ah, il est dans le refus.

→ Tu es obligée d'accepter, de laisser faire, comment dire ?

TÉA : D'accepter. Oui, c'est ça. Qu'il ne fasse pas forcément. Ce n'est pas évident. On voudrait tous les faire avancer puis quand on rentre dans le métier, on se dit qu'on réussir tous à les faire avancer, puis la réalité, elle est là. Avec des élèves qui malheureusement n'avancent pas aussi vite que les autres, même Marc, en français très difficilement.

→ En fait, au cœur du métier, il y a une découverte des enfants qui *résistent* ?

TÉA : C'est-à-dire que lorsque l'on rentre dans le métier on ne s'imagine pas du tout tomber sur des enfants comme ça !

→ Ah, oui.

TÉA : Non, on se dit que voilà, il y en a qui vont avoir plus de mal que d'autres. Quand on parle de différenciation forcément on se doute bien qu'il y a des élèves qui arrivent moins vite que d'autres. Mais à ce point-là, moi, je n'imaginais pas cela.

5

→ Est-ce que cela veut dire que tu pensais qu'à partir du moment où l'on va aider un enfant, que l'on a une intention bienveillante vis-à-vis de lui, il allait …

TÉA : qu'il allait réagir.

→ Là, ça résiste…

TÉA : Oui, ça résiste…

→ C'est inconfortable, décevant ?

TÉA : On se pose des questions en se disant « Qu'est-ce que ? ». Bon je dirais que le comportement c'est déjà mieux que depuis le début de l'année mais voilà c'est le comportement, ce n'est pas au niveau des résultats.

→ des résultats…

TÉA : Et c'est cela qui est décevant par moi, parce que je me dis " qu'est-ce que je n'arrive pas à faire pour le faire avancer, quoi ? " Parce que insister, j'ai essayé, il se braque, négocier, il va commencer mais il va vite arrêter et puis le laisser faire ce n'est pas non plus …

→ Ce n'est pas satisfaisant.

TÉA : Voilà, ce n'est pas satisfaisant.

→ Donc c'est difficile en fait…

TÉA : très difficile, pour moi, c'est très difficile.

→ ça bouge toujours, c'est imprévisible…

TÉA : Oui, enfin, oui et non. Il est quand même constant dans le refus des apprentissages.

→ Oui, c'est cela, il est quand même constant dans le refus des apprentissages… Alors, cela ce sont deux élèves particulièrement…

TÉA : Oui, particulièrement.

→ Est-ce que tu as d'autres élèves en difficultés dans la classe ?

TÉA : Il y en a, oui, mais je dirais à des degrés moins importants au niveau comportement et au niveau scolaire. Au niveau scolaire, oui, j'ai des enfants qui sont plus en difficultés que d'autres mais je dirais que ça reste, comment dire ? pas raisonnable mais ils avancent quand même à leur rythme même si c'est moins vite que les meilleurs.

6

→ Ils adhèrent quand même au travail.

TÉA : Ils adhèrent quand même au travail.

→ Ils cherchent à faire…

TÉA : Ils cherchent à faire quand même, même s'ils savent qu'ils ont plus de difficultés ils vont quand même rentrer dans les apprentissages, même si voilà. Après au niveau comportement, il y en a qui sont plus… qui ont quand même des difficultés mais c'est quand même moins important que Marc.

→ Face au travail, ils ne sont pas si résistants.

TÉA : Non, ils ne sont pas si résistants.

→ Donc, cela aide.

TÉA : Cela aide.

→ Il se passe quelque chose à ce moment-là.

TÉA : Oui.

→ Est-ce qu'avec ces enfants-là… Comment tu fais au niveau de leur rythme ou de leur difficulté même si c'est moins profond ?

TÉA : On travaille en plan de travail, donc il y a des exercices de différentes difficultés. Aux élèves qui sont le plus en difficultés, je leur dis, alors ils font le premier niveau, alors que des élèves qui vont avoir plus de facilités, ils vont aller dans les niveaux un petit peu plus difficiles. Il y a une étoile, deux étoiles, trois étoiles. Donc, j'essaie et puis après je vais les aider, enfin, s'ils me le demandent, je vais les voir, voilà "est-ce que ça va ? est-ce que tu as compris ?". Je leur explique s'il le faut individuellement à certains.

→ Quand ce sont des séances collectives, par exemple ce matin ou hier, tu as fait des séances collectives, comment cela se passe ?

TÉA : C'est toujours… au niveau du comportement des élèves ?

→ au niveau du groupe ou des enfants en particulier…

TÉA : Le groupe, ça dépend. Il y a des jours où ils vont avoir du mal à rentrer dans les apprentissages et puis il y a des jours où cela va être plus facile. Des fois je me dis " mais pourquoi ?" Alors peut-être parce qu'il y a des choses que je fais qui sont plus intéressantes pour eux. Je ne sais pas.
Mais bon, c'est toujours les mêmes qui vont répondre, en général. Et puis, au niveau individuel. Il y en a qui vont répondre systématiquement. Je sais qui c'est. Et il y en a qui ne vont jamais, qui vont très peu oser répondre. Mais ça en général

c'est ceux qui ont plus de facilités qui répondre et ceux qui ont le plus de difficultés qui ont tendance à ne pas vouloir répondre, enfin à ne pas pouvoir aussi.

→ Quand tu as repéré, tu les incites ?

TÉA : J'ai du mal parce que je me dis que s'ils ne savent pas, le fait qu'ils disent "ben non, je ne sais pas", je n'ai pas envie de les mettre mal à l'aise par rapport au reste de la classe. En général, je ne le fais pas. Mais d'un côté, ce n'est pas les stimuler non plus. C'est difficile de savoir qu'est-ce que je fais.

→ Tu tâtonnes entre le respect de l'enfant et son rythme et le fait d'être bien selon le regard des autres ?

TÉA : Oui, c'est cela parce qu'ils sont assez moqueurs dans la classe. Enfin assez moqueurs, c'est même plus que moqueurs parfois assez méchants.

→ ça peut être quoi comme …

TÉA : et bien j'ai une élève que j'ai changée de place, Manon, qui se faisait traiter d'intello par les autres parce qu'elle répondait souvent aux questions, parce qu'elle sait beaucoup de choses, c'est une enfant assez cultivée pour son âge et puis une autre jeune fille qui est un petit peu en surpoids et que ben voilà, j'ai des élèves qui se moquent d'elle à cause de son physique. C'est pour certains, c'est dur quoi. Donc c'est certain que dans une classe comme ça, on hésite toujours à essayer de mettre en avant des élèves qui ont un peu de difficultés.

→ Oui, c'est ça. C'est-à-dire ça joue. Ce peut -être des humiliations, des insultes.

TÉA : Oui.

→ Cela les empêche de participer.

TÉA : Comme certains, oui ça les freine.

→ ça les freine. Cela je suppose que c'est quelque chose que tu as dit, que tu as verbalisé et ceux qui continuent, continuent.

TÉA : Oui, oui, cela n'a pas l'air de les faire réagir de leur faire comprendre que ce n'est pas très sympa ce qu'ils font mais ils continuent … et puis ce n'est pas évident, comment gérer ça, comment essayer de leur faire comprendre que …

→ ça devient un poids ?

TÉA : Oui, dans la classe car je pense que les apprentissages pourraient être beaucoup plus sympathiques. Cela se passerait mieux si je n'avais pas cette ambiance un peu petit peu toujours à critiquer, à se critiquer les uns les autres.

Cela serait beaucoup plus agréable comme classe si on arrivait à dépasser cela quoi. En plus ça se ressent quoi.

→ Oui effectivement. Donc, tu conjugues avec tout cela.

TÉA : Oui, j'essaie.

→ Parce que tu arrives comme ça à préserver… (20 :04)

TÉA : Et bien malheureusement, en empêchant certains, comment dire ? en essayant de…, en enlevant un peu la parole finalement à tous les élèves, en me disant que moins ils feront de réflexions, enfin moins ils parleront tout court et moins ils feront de réflexions. Mais ce n'est pas une solution.

→ Oui, tu as institué le fait qu'il vaut mieux éviter des prises de paroles au risque d'avoir des réflexions maladroites, méchantes, tu disais…

TÉA : Voilà, c'est ça. Parce que j'ai essayé le conseil de coopération, c'est difficile, ils sont toujours en train de se critiquer. Ça peut, voilà… Ils sont blessants.

→ Même dans la critique, ils sont blessants ?

TÉA : Oui, ils peuvent être blessants entre eux.

→ Ils cherchent à faire mal, à se venger…

TÉA : Oui, pour certains, oui. Ils vont le dire "ils m'ont dit ça à la sortie de l'école", comme ils disent "je vais lui casser la tête ». Ça c'est une expression qu'ils aiment bien. Oui, il m'a dit ça, bon ben je vais me venger à la sortie de l'école.

→ Quand tu entends ça, tu fais comment alors ?

TÉA : J'ai du mal. Je ne sais pas quoi faire. Je leur dis "mais non", enfin j'essaie de leur dire mais je…

→ Cela te heurte en fait….

TÉA : Oui, mais je ne sais pas comment réagir devant ça. Je n'ai pas trouvé la solution finalement à cette ambiance un peu comme ça.

→ Est-ce que cela veut dire que tu as été un peu surprise, tu le disais un peu tout-à-l'heure d'être face à des enfants …

TÉA : d'avoir une telle malveillance, oui c'est de la malveillance entre eux quoi. Je ne pensais pas donc bien sûr il y a toujours des histoires entre élèves, cela

arrive toujours mais je me disais on va discuter un peu et cela va leur permettre de passer à autre chose mais non, là, certains qui systématiquement continuent quoi.

→ Ils sont installés dans quelque chose. Est-ce qu'ils parlent de choses du passé.

TÉA : Non, pas trop. Non, c'est vraiment dans le présent mais je pense que c'est vraiment quelque chose qui existe depuis un certain temps. Il y en a pour certains qui sont depuis très longtemps ensemble dans cette classe et je pense qu'il y a une sorte de connaissance, pour certains ils se connaissent bien entre eux. Donc c'est pas évident. Donc voilà, il y a du vécu. Et le vécu ça joue.

→ Maintenant quand des enfants t'appellent, par exemple, ils sont en travail personnalisé ou adapté, ou différencié tu disais…

TÉA : en plan de travail…

→ comment tu fais à ce moment-là, ils t'appellent, ils se lèvent ?

TÉA : Non, j'y vais.

→ Tu vas près d'eux.

TÉA : Oui, je vais près d'eux, j'évite trop les déplacements parce que quand il y en a un qui commence à se déplacer, il y en a deux, trois qui vont se déplacer aussi. Ils vont aller commencer à aller voir les copains etc… Cela peut vite dégénérer donc je leur ai dit "vous restez à votre place, c'est moi qui viens" Mais forcément comme je me déplace et que je suis toute seule, il y en a deux, trois qui vont lever la main. Donc, c'est difficile à aller les voir. Donc je leur dis " je passe". Donc c'est moi qui me déplace.

→ Donc, quand ils attendent, ils arrivent à rester calmes.

TÉA : Non, enfin ça dépend, certains oui, d'autres non.

→ C'est-à-dire qu'ils peuvent se comporter comment ? Jusqu'où ils peuvent aller ? Dans le meilleur des cas ?

TÉA : dans le meilleur des cas, ils vont attendre. Certains vont attendre donc je leur dis "passez à autre chose en attendant". Pour d'autres, non, ils vont insister, ils vont m'appeler, ils vont commencer à faire autre chose en me disant "je n'y arrive pas, j'arrête".

→ Ils peuvent arrêter.

TÉA : Ils peuvent arrêter. Ils peuvent dire que je ne m'occupe pas d'eux.

→ Ils sont dans le reproche …

TÉA : dans le reproche

→ ou la plainte

TÉA : ou la plainte.

→ Alors, tu réagis comment à ces moments-là ?

TÉA : Bien je leur dis que je suis … je ne peux pas me diviser donc qu'il faut qu'ils attendent et qu'ils prennent patiente, que je vais passer et qu'en attendant qu'ils prennent autre chose, un autre exercice qu'ils peuvent faire. Ils ont beaucoup de mal à mettre une distance dans le temps en se disant " voilà, elle va passer plus tard, je vais passer à autre chose". Non, non, il y en a qui sont tout de suite dans l'instantané, il faut qu'elle vienne tout de suite.

→ Je fais et on corrige…

TÉA : Voilà, il y en a qui ont beaucoup de mal à se dire, je fais, elle va passer, je verrai plus tard.

→ Est-ce que pour certains tu rencontres les parents ?

TÉA : oui, j'en ai rencontrés.

→ Et qu'est-ce qui motive la rencontre ?

TÉA : Alors, soit Jean qui a le PPRE, c'est parce que ses résultats qui étaient inquiétants donc il fallait mettre quelque en place. Et puis sinon, c'est pour des problèmes de comportement.

→ C'est à ta demande ou c'est les parents qui demandent ?

TÉA : Cela peut-être les deux. J'ai …c'est souvent moi quand même et puis parfois. Enfin, si là j'ai un rendez-vous de parents qui m'ont demandés à me rencontrer pour avoir, pour parler des résultats de l'élève, de leur enfant. C'est plus rare. C'est plutôt moi qui prend rendez-vous.

→ C'est toujours une réponse des parents ou alors il y en a qui n'honore pas le rendez-vous…

TÉA : non, en général, ça va. En général, ils viennent.

→ Est-ce que tu sens que ça a un effet vis-à-vis de l'attitude ou du travail de l'enfant ?…

TÉA : Pour certains, oui, pour d'autres, non. J'en ai qui ce sont un petit peu améliorés et j'en ai, ça change rien du tout, mais alors rien du tout.

→ Les parents entendent ? ou sont démunis.

TÉA : Ils sont démunis. Ils me disent "il est comme ça aussi à la maison, et voilà". Donc c'est pas évident. Donc on se dit qu'il faut faire toute seule. Puisque l'on n'a pas le soutient des parents, il faut se dire " bon, qu'est-ce que je peux faire pour que au moins à l'école ça se passe mieux ?" Mais c'est pas évident, sans les parents, c'est dur.

→ Après, j'imagine qu'il y a la récréation qui arrive. C'est un moment bienvenu pour les enfants ?

TÉA : Oui.

→ Alors, comment ils sortent de la classe ?

TÉA : Si je les laissais faire, ils sortiraient en courant. Oh, quoi que cela dépend, parce qu'en fait j'ai toujours les mêmes élèves qui sont en train de rester dans la classe, à discuter etc. alors qu'ils attendent que ça d'aller en récréation, c'est sûr c'est normal. Et du coup je suis obligée de dire "allez on sort, maintenant, on y va". Alors il y en a qui sortent et qui courairent. Je suis obligée, enfin obligée, je préfère les regrouper : on sort de la classe, on se range et on y va après. Mais ils auraient tendance à vouloir courir quand on sort. Je suis toujours obligée de les retenir : "non ! c'est derrière moi".

→ Obligée de donner des repères et de les tenir.

TÉA : Tout le temps, tout le temps… et c'est toujours les mêmes qui vont essayer d'enfreindre cette limite que j'essaie de poser. Ils vont tester de courir.

→ Tu es obligée de cadrer à ce moment-là. Sur la cour, donc…

TÉA : Sur la cour, en général, cela se passe bien sauf quelques-uns qui. j'en ai un surtout qui en ce moment tape les autres, systématiquement. Même deux, enfin un qui s'est calmé, l'autre qui prend le relai. Donc, là ce n'est pas évident car je ne suis pas toujours sur la cour.

→ Comment ils sont repris ces enfants par rapport au fait de l'intensité de la violence ?

TÉA : Cela dépend. On va me le dire, mais sur la cour, en général, il n'y a pas grand chose qui est fait. Je suis obligée de reprendre, je reprends après, et puis bien sûr, il va me dire " ce n'est pas vrai ».

→ Tu les invites à parler de la situation après coup…

TÉA : Mais c'est toujours dans le délire " non, non c'est pas moi, c'est pas vrai " ou " c'est lui qui a commencé". Donc on explique que "non, on ne répond pas, que

l'on a pas à être violent, qu'on ne répond pas et que dans la violence c'est qu'il faut aller voir l'adulte. Mais c'est dur.

→ Cela a l'air. Tu reprends ça un peu avec eux.

TÉA : J'essaie.

→ Donc après retour en classe à nouveau.

TÉA : Retour en classe. Là, pareil. Ils sont encore bien énervés.

→ Plus que le matin ou c'est différent ? L'accueil du matin.

TÉA : Forcément, dans la journée, plus on avance dans la journée (30 /08) plus ils vont être énervés. Forcément dans la journée ça va être plus dur de les calmer que le matin.

→ Tu as senti ça ?

TÉA : Oui, il faut les reprendre beaucoup plus. Les entrées en classe, c'est pareil, c'est toujours plus difficile l'après-midi que le matin et la concentration en général dans la journée, elle baisse en fin de journée.

→ Les activités après la récréation.

TÉA : Les activités après la récréation, j'ai mis sport, arts visuels et puis un peu d'atelier en français.

→ Le matin ?

TÉA : ah, oui, d'accord. Alors après, non ça va, le matin, on arrive encore a peu près, ils arrivent encore à bien travailler. Donc, on fait soit des maths soit du français.

→ Est-ce que tu peux organiser des groupes de besoin dans ta classe ? ou des choses comme ça ?

TÉA : En mathématiques, je l'avais fait. Je travaille en atelier de mathématiques. Puis on m'a dit "oui, mais attention, ça pourrait les stigmatiser … " A l'INDE : on m'a dit de faire attention, ça pourrait les stigmatiser, donc …

→ ça marchait bien de faire comme cela ?

TÉA : pour deux groupes oui, je trouvais que ça marchait bien et puis pour un groupe ça a été plus difficile car j'ai eu quelques éléments, quelques élèves qui avaient du mal, qui prenaient ça pour … on se regroupe en petit groupe, c'était un petit peu l'occasion de…, parce que je les mettais à une table, en plus on est très

serré donc c'est assez compliqué, donc je les regroupais, pour certains ils prenaient ça comme un peu un jeu quoi…

→ d'accord

TÉA : pour deux, trois, c'est difficile et c'était des élèves dans le groupe plus en besoin.

→ Et les autres groupes..

TÉA : les autres groupes ça marchait bien. Ils appréciaient le fait de se retrouver comme ça en petit groupe, je pouvais leur expliquer c'était plus facile.

→ Tu renonces parce qu'on semblerait dire que c'est … tu renonces ? Qu'est-ce que tu en penses ?

TÉA : Le problème, il y a quand même un problème : c'est le fait de ne pas avoir assez de place. On était vraiment très serré. Et ça franchement c'est…

→ ça c'est pas simple…

TÉA : ça c'est pas simple.

→ Mais par rapport au fait que l'on dise ça risque de les stigmatiser. Est-ce que tu es d'accord avec ça ?

TÉA : (soupir) Pour un groupe, oui peut-être. Il y en a qui disait, il disait "ah, oui, on est dans le groupe des mauvais" ou quelque chose comme ça. Pour eux, oui, pour le groupe des bons et des moyens, enfin on va dire ça comme ça, non, cela leur convenait, ils étaient contents. Par contre pour le dernier groupe qui avait le plus de besoin, eux se sentaient peut-être mis plus en tant qu'élèves ayant des difficultés.

→ Mais tu étais peut-être plus disponible pour eux justement ?

TÉA : Oui, bien oui. Mais c'est vrai le fait que l'on me l'ait dit et que je suis dans une année de stage et que je n'ai pas de M2…

→ tu ne t'autorises pas…

TÉA : Non, peut-être pas. Parce que je dois prouver cette année que je suis capable, capable voilà d'enseigner. Donc, quand on nous dit "bien, non, il ne faut pas faire comme ça", bien on est stagiaire et on écoute ce que l'on nous dit, donc je ne me suis pas autorisée à continuer.

→ Après, oui, cela dépend de plusieurs paramètres, sans doute : comment réagissent les enfants, les mots qu'ils mettent dessus… Tu as renoncé, voilà…

TÉA : Pour l'instant oui. Peut-être si j'avais eu un petit peu plus de place avec un vrai coin regroupement, j'aurais peut-être continué parce que c'est vrai le fait de dire que l'on a à peine la place pour s'asseoir entre le mur enfin…c'est pas évident quoi.

→ Non, cela n'est pas évident.

TÉA : Donc, cela ne permet pas de travailler dans de bonnes conditions. Donc, ce que j'ai plutôt aménagé maintenant, c'est que je sépare, enfin, je sépare la classe en deux, c'est-à-dire à un groupe, je dis "bien voilà, vous êtes en plan de travail", donc la moitié de la classe et l'autre classe et bien je travaille avec eux. Donc on va dire que c'est un compromis entre les groupes de besoins et …

→ ta disponibilité

TÉA : oui, le besoin

→ de l'adulte enseignante…

TÉA : oui, voilà.

→ Oui, c'est une manière que tu as trouvée …

TÉA : voilà, de me dire, je ne fais pas des groupes de besoins mais je continue de m'investir (?) 35 /20 de travailler en groupe.

→ Après, quand tu travailles en demi-groupe comme ça, est-ce que tu travailles plutôt à partir du tableau, de photocopies, du cahier ?

TÉA : un peu de tout en fait, des photocopies, après on peut aussi utiliser le cahier de brouillon et puis s'il y a besoin que je marque des choses pour que tout le monde voit, je vais utiliser le tableau. J'utilise un petit peu tout, en fait.

→ Oui, c'est ça. Nous avons parlé des élèves en difficultés, est-ce qu'il y a des élèves que l'on pourrait dire handicapé dans la classe ? Est-ce qu'il y a des élèves qui relèvent du handicap ?

TÉA : J'ai presque envie de dire Marc. Qui au niveau du comportement qui a beaucoup de mal. Moi, je dis que c'est handicapant pour lui.

→ Il y a eu une équipe éducative pour lui.

TÉA : Il y a eu une équipe éducative, une. Le problème, c'est que apparemment, il passe toujours des examens, en tous les cas, les parents ne nous tiennent pas beaucoup au courant. En tous les cas, moi, je ne suis pas beaucoup au courant. Je ne sais pas qui serait au courant. Et a priori, moi, de ce que je sais, le diagnostic, ils ne savent toujours pas. Après est-ce que le diagnostic est tombé et que les

parents n'ont pas communiqué. Ou ça a été communiqué et que je ne suis pas au courant, je ne sais pas.

→ Parce que c'est qu'elle suspicion ?

TÉA : Alors, au début c'était de l'hyperactivité avec de, quand on fait des crises d'épilepsie, donc, il pensait à des crises épileptiques. Il prend un traitement, depuis ça va quand même mieux.

→ Il a un traitement alors.

TÉA : Il a un traitement, oui. Enfin à ce que je sais.

→ Tu sais ce que c'est ?

TÉA : Pour l'hyperactivité c'est de l'homéopathie et pour les crises d'épilepsie, c'est des médicaments.

→ Ce n'est pas de la ritaline.

TÉA : Non, non, il ne prend pas de ritaline. Les parents ne…préfèrent éviter.

→ Et dans ta classe, aussi, est-ce qu'il y a des enfants que l'on pourrait dire précoces ?

TÉA : Non, je ne pense pas. En tous cas, je n'ai pas… Quelque part, je me dis, Mais par exemple, en mathématiques, il fait pas grand chose, je pense qu'il écoute quand même malgré tout, mais il ne fait pas grand chose. On a fait une évaluation là, il sait beaucoup de choses quand même. Donc, c'est vrai des fois ça questionne…

→ il est étonnant…

TÉA : Oui, on sait pas comment le cerner. Moi, j'ai du mal à le cerner. Il a malgré tout, pour un élève qui ne fait pas grand chose en classe, il y arrive pas mal en mathématiques, en tous cas. Puis, il est très intéressé il va démonter plein de choses, c'est pas toujours…

→ Il est sélectif…

TÉA : Très, l'électricité, ça l'intéresse énormément. Encore aujourd'hui, il avait ramené un lecteur de disquettes ou de CD, je ne sais plus, puis il l'avait démonté. Puis ça l'intéressait, il me demandait, ça l'intéressait de savoir la valeur des petits composants électroniques.

→ comme tu sais répondre…

TÉA : Oui, un petit peu. Donc, il est content mais je lui dis … je pense que j'ai quand même réussi à instaurer avec lui, il sait que… bien je lui ai encore redit aujourd'hui, je lui ai dit "que je le respectais et que je lui ai demandé "et toi est-ce que tu me respectes ? ". Il m'a dit "mais si, mais si !". Il sait que je le respecte où ce qui n'était pas toujours évident au départ.

→ Oui, il y a quelque chose qui a bougé.

TÉA : Oui, il sait que je le respecte, il sait que je ne sais pas, je ne sais pas…Il le sait et je le ressens. Je pense que la relation a changé.

→ Oui, tu as découvert cet enfant, tu t'es ajustée aussi.

TÉA : J'ai eu beaucoup de mal au début. Presque de la peur. Il me faisait peur. Peur … je ne savais pas comment le prendre et ça me stressait, enfin…ça me stressait beaucoup…

→ Oui, ça te stressait. Peur que ça éclate ? peur que ça se passe mal ?

TÉA : Oui, peur que ça éclate. Oui, peur que ça se passe mal. Oui, donc j'évitais la confrontation à chaque fois et voilà.

→ Et il fallait cette confrontation ?

TÉA : Ah, oui ? Bien le jour où j'ai… où je me suis dis " eh, bien non tant pis" et que je me suis confrontée à lui …. oui, ça a été beaucoup mieux.

→ Comment tu t'es confrontée ?

TÉA : ça peut être… Bien je lui ai montré : ça peut être physiquement en lui disant qu'il ne pouvait pas faire ce qu'il voulait. Donc, je l'obligeais à s'asseoir ou je l'obligeais à aller dans le couloir pour se calmer. Et puis, verbalement quand il commençait à crier, je lui ai montré que je pouvais crier aussi fort que lui voire plus fort que lui. (40 /40) Et, c'est marrant parce que du moment où j'ai fait ça, comme par exemple, je criais, il s'arrêtait net, il me regardait et puis il me disait "Ah, pardon".

→ Il y avait un rapport de force, enfin …

TÉA : oui, un rapport de force et puis j'ai l'impression que des fois il ne se rendait pas compte comment il était et que le fait de faire un effet miroir comme ça, il s'arrêtait et il se disait "ah, je réagis comme ça". C'est l'impression toujours de ça me donnait.

→ Donc, tu as osé, on pourrait dire…

TÉA : Voilà, c'est ça, j'ai osé.

→ Tu as cherché intérieurement ?

TÉA : Oui…

→ et un jour tu as osé. Tu as osé ou tu n'en pouvais plus ?

TÉA : Je pense que c'était parce que je n'en pouvais plus. Je me suis dit il faut que je tente ça. Chose que je ne voulais pas faire parce que pour moi, je me disais je ne vais pas réagir comme ça, je ne vais pas l'obliger physiquement à faire ci, je ne vais pas me mettre à crier plus fort que lui. Et puis au bout d'un moment je n'en pouvais plus, je me suis dit "Bon, bien, tant pis, quoi, on va voir ce que cela donne".

→ Et cela a marché.

TÉA : Oui, ça a marché.

→ Comme si il fallait que tu ailles te chercher sur un terrain où tu ne voulais pas aller et du coup, ça a produit des effets : il a senti l'adulte.

TÉA : Oui, voilà, c'est ça, il a senti la limite qu'il ne pouvait plus dépasser.

→ C'est important ce que tu dis dans le sens où cela a produit des effets. Il y a eu un changement à partir de là.

TÉA : Oui.

→ Est-ce qu'il ne cherchait pas ça ?

TÉA : Peut-être. Peut-être que c'est ça qu'il cherchait depuis le départ ?

→ Et tu étais à l'aise sur le moment quand tu as fait ça sur le moment ?

TÉA : Non. Non. Non. Au départ je me suis dit "han, pourquoi est-ce que j'ai réagi comme ça ? ". C'est après coup en me disant "Bien, finalement ça a servi, quand même" que l'on se dit "ah !" mais sur le moment non ! Ce n'est jamais très agréable d'obliger un élève à se lever, à se mettre dans le couloir parce que… Voilà, non, ce n'est pas agréable.

→ C'est quelque chose dont tu as pu parler avec les collègues ? l'enfant ? les parents ?…

TÉA : Les parents, non, je ne les vois pas. Ils ne sont pas très demandeurs. Les collègues… pas vraiment.

→ Cela serait presque gênant d'en parler comme ça aux collègues ? ou pas habituel ? je ne sais pas…

CIV

TÉA : Je ne sais pas. J’ai l’impression que des fois on ne peut pas toujours tout dire.

→ Oui, c’était un peu ton espace…

TÉA : Oui, non mais je ne sais pas comment dire. Bien de toutes façons les collègues, elles le voyaient bien, de toutes façons…

→ Elles voyaient bien quoi ?

TÉA : Comment je réagissais avec lui, par exemple dans la cour de récréation, que voilà, qu’il fallait le contenir des fois, que parfois il fallait réagir quand il commençait à hurler contre une jeune fille qui ne lui avait rien fait du tout. Et puis le calmer, le forcer, lui dire, bien non, maintenant tu vas aller te calmer plus loin. Chose que j’avais du mal à faire avant. Donc je n’en ai pas parlé parce que les collèges m’ont vu faire et parce des collègues le faisait aussi hein.

→ D’accord. Et donc voilà, donc il s’est passé des étapes et du coup, ce moment là, apparemment, hein, pas facile à traverser, mais avec le recul tu trouves que ça a apporté quelque chose.

TÉA : Oui. Oui.

→ Donc, est-ce que tu as moins peur de lui, du coup, maintenant ?

TÉA : Ah oui. Maintenant il n’y a plus de soucis.

→ Ça c’est important.

TÉA : Ah oui, ah oui. Maintenant, si il faut, si il est pas d’accord, je vais jusqu’au bout des choses, avant il me disait : « Ah non, j’veux pas aller dans le couloir ! », moi je me disais, "oh ! Bon, je vais le laisser, et puis maintenant je dis non, tu viens dans le couloir, et puis je le prends et je le mets dans le couloir". Alors maintenant, je le prends par le bras et je le tiens par le bras, sans le déplacer, ça l’oblige à se déplacer et maintenant il sait que je peux le déplacer si il ne veut pas, il se déplace tout seul ; il a compris que je le ferais.

→ Il sait aussi que tu fais ça mais que tu ne vas pas plus loin, c’est-à-dire que tu sais te contenir aussi. Voilà, je pense que… Et comment réagissent les autres enfants, vis-à-vis de ça ? Ça les…

TÉA : C’est de la moquerie, encore.

→ Ils se moquent ?

TÉA : Ah certains, oui.

→ Ah oui ? Parce qu’ils en ont peur, parce que ça les gêne, ça les mets mal à l’aise ?...

TÉA : Non, ça les fait rire. Certains, pas tous hein, je veux dire. C’est peu, mais certains ça va les faire rire, oui.

→ Alors…

TÉA : Je ne sais pas Marc se met peut-être aussi qu’il se met en… comment dire, en spectacle hein. Et les autres ça les, voilà, certains sont bon spectateurs.
Mais bon, il y en a qui ne réagissent pas ou qui en tous cas ne veulent pas réagir. La plupart ne disent rien, de toutes façons. La plupart savent que, voilà, Marc est un élève un peu spécial et voilà.

→ Et par rapport aux autres, est-ce qu’il y a des enfants qui sont à se dire des choses qui sont au-delà de ce qui peut se dire … je ne sais pas…

TÉA : oui, oui, oui, oui. J’en ai quelques-uns qui vont menacer les autres.

→ ça va être quelles menaces ?

TÉA : "A la sortie de l’école, je vais te casser la tête ".

→ Et tu sais qu’ils pourraient aller jusque là ?

TÉA : Non, pour certains je sais pertinemment que ce sont des mots en l’air, la plupart c’est des mots en l’air. Sauf un qui aurait tendance à être violent.

→ Donc, on arrive admettons à la fin de la matinée, est-ce que les enfants ? Comment ils sont au niveau de leur attitude par rapport aux apprentissages vers la fin de la matinée ?

TÉA : C’est un petit peu difficile. Quand on arrive à la fin de la matinée on sent bien que l’heure du repas arrive. Non, c’est plus difficile, je sais très bien qu’en fin de matinée je ne vais pas commencer, enfin c’est sûr, je ne vais pas commencer quelque chose.

→ Oui, tu peux laisser des moments de détente à ce moment-là.

TÉA : Non, j’ai du mal. (47 :12) J’ai du mal à me lâcher. J’ai l’impression qu’il faut que je tienne tout le temps et parce que j’ai l’impression que si je vais les laisser ils vont déborder.

→ C’est possible …enfin c’est possible, je ne sais pas…

TÉA : alors que peut-être c’est en fin de matinée ou en fin d’après-midi où je devrais mettre toutes ces activités qui risqueraient de déborder puisque de toutes

façons on arriverait à la fin du temps, qu’ils aient le temps de sortir, même s’ils débordent ils auraient le midi ou la soirée pour se calmer, peut-être.

→ Tu n’oses pas faire ça ?

TÉA : Non.

→ parce que tu ne maîtrises pas encore le…

TÉA : voilà…

→ tu as l’impression que ça perdrait du temps…

TÉA : Non, que je n’arriverais pas à les contenir. Que ça partirait complètement.

→ Bien, nous arrivons vers la fin. Qu’est-ce que tu pourrais dire de cette première année en tant que PES (professeur des écoles stagiaire) ?

TÉA : Très difficile.

→ Très difficile…

TÉA : Oui. Très difficile parce que je ne m’attendais pas à ça. Parce que j’ai pas toujours eu de soutien. Et parce que l’on nous demande beaucoup de travail et que c’est beaucoup de pressions.

→ Je veux bien parler de "je n’ai pas toujours eu de soutien". Tu veux bien ?

TÉA : oui, pas de souci.

→ Alors c’est…

TÉA : C’est donc la directrice qui à un moment me dit "je n’ai pas de charisme, donc *grosso-modo* que je n’ai pas d’autorité et que je ne sais pas y faire" et qui me dit que "de toutes façons l’autorité c’est inné, que ça ne s’apprend pas". Donc là je me dis "est-ce que je suis vraiment faite pour ça ?" Moi, je me pose la question.

→ Donc grand doute …

TÉA : Ah, très grand doute ! J’en ai même parlé à mon mari en me disant " mais attends, je fais quoi là, est-ce que j’arrête, est-ce que je n’arrête pas ? "Je me suis vraiment posée la question d’arrêter. Après, ça va, j’ai pu en parler avec des gens qui m’ont dit que non, ça se travaillait, ça s’apprenait. Donc, ça rassure un peu et puis aussi de discuter et de voir comment ça se passe dans d’autres écoles. C’est-à-dire qu’effectivement je n’ai peut-être pas forcément réagi de la bonne manière dès le départ parce que je ne savais pas, mais me dire qu’un environnement d’école un petit peu différent pouvait un peu aider les choses, quoi. Parce qu’au

niveau de l’équipe, quand on me dit qu’au niveau de l’équipe on ne peut rien faire et qu’il faut… voilà.

→ On ne peut rien faire, c’est-à-dire…

TÉA : bah qu’il faut que je m’adresse à toi enseignante ash et que l’équipe ne peut rien faire.

→ Elle ne peut pas soutenir, ou…

TÉA : Bah si, j’ai ma collègue d’à côté qui veut bien me les prendre mais enfin bon quand elle me les prend c’est tout gentil et puis c’est… enfin je veux dire par là, le fait qu’ils aillent dans une autre classe, il faut qu’ils comprennent qu’ils ne sont dans une autre classe pour le plaisir, quoi, parce que, voilà…

→ Oui, du coup, ça ne donne pas la sanction dans le sens de marquer les choses.

TÉA : Voilà, marquer les choses : « viens, viens mon petit, viens à côté »

→ Donc, ces paroles de la directrice, ça t’a…

TÉA : Ah bah, j’ai failli arrêter, hein.

→ Ah oui, à ce point-là.

TÉA : Ah oui.

→ Et est-ce que, du coup, tu ne t’en occupe plus, ou…

TÉA : ah, bien carrément. Je pense que le jour où j’ai compris qu’il ne fallait plus que je l’écoute ça a été beaucoup mieux. Le jour, parce qu’en fait je cherchais de l’aide de sa part en disant "voilà, moi, moi, j’ai du mal avec cette classe. Je ne sais pas toujours comment faire", je ne demandais pas qu’elle vienne dans ma classe faire à ma place. Je voulais des conseils en disant "tiens vous pourriez faire comme ça, ça, ça à tels moments". Des conseils. Et non, elle a ..ou alors elle n’a pas compris, je ne sais pas, mais en tous cas elle m’a ressorti "bien non, l’autorité ça se sait" (toux)

→ Elle a fait suivant sa manière de penser les choses, donc elle renvoyait ça comme un reproche, finalement.

TÉA : (toux) Oui. Ah, oui c’était un reproche.

→ C’est ça. Donc ça casse bien.

TÉA : J’étais gênante.

→ Tu étais gênante ?

TÉA : Moi, j’avais l’impression d’être gênante. (toux)

→ En posant dans l’école, en posant ces questions-là ?

TÉA : (toux) Oh, j’ai la gorge. Oui parce quand tu… il y avait deux suppléantes et ça se passait bien. Et (toux), ça se passait bien et je sais qu’elle a posé des ques…je sais qu’elle a dit à d’autres collègues « eh bien oui, la suppléante, elle s’en sort bien et puis elle qui est PES qui a eu le concours elle ne s’en sort pas ».

→ ah, oui ! Il y avait une comparaison.

TÉA : Une comparaison, oui, oui, oui.

→ Donc ça casse encore plus. Elle en rajoute. Il y avait des réflexions, tu te sentais dévalorisée ?

TÉA : Oui. Et puis une fois, elle a pris ma classe en sortie. Apparemment, cela ne s’est pas bien passé. Donc, moi, je n’étais pas là, mais c’était de ma faute. C’est elle qui avait pris la classe et c’était de ma faute et elle était catastrophée et elle n’en avait pas dormi de la nuit… Elle disait " oh, lala, c’est catastrophique, même moi, je mettrais quinze pour prendre la main, pour prendre la classe en main… Voilà…

→ Donc, elle constatait des choses…

TÉA : Elle constatait des choses, elle disait que c’était de ma faute, enfin c’est de ma faute, d’accord, mais quand je ne suis pas là, je ne peux pas non plus toujours, voilà…

→ de ta faute, d’accord ? Tu crois ?

TÉA : Bien, disons que moi j’apprends donc pas je n’ai pas forcément fait ce qu’il fallait pour les cadrer…

→ D’emblée, tu découvrais donc tu n’as peut être pas su…

TÉA : Oui, c’est ça je n’ai pas su tout de suite d’emblée les prendre. Je me suis cherchée pendant un certain temps.

→ Oui, quelle posture ?

TÉA : Voilà, quelle posture avoir ?

→ Donc ça s’apprend….

TÉA : ça s’apprend !

→ Voilà.

TÉA : Oui, c’est vrai, ça s’apprend. Donc voilà.

→ Tant mieux. Heureusement.

TÉA : Donc mais c’est vrai du moment où je me suis dit "bon, bien voilà, il faut que je ne compte que sur moi…"

→ Donc un grand sentiment de solitude…

TÉA : un grand sentiment de solitude

→ De l’école mais après tu t’es

TÉA : après j’ai trouvé des ressources ailleurs.

→ Et là aujourd’hui tu pourrais dire comment après cette traversée de plusieurs mois.

TÉA : Bien que ça m’a… je le prends maintenant comme une bonne expérience. Enfin une bonne expérience… comme une expérience. Que je ne me ferai pas avoir la prochaine fois. Oui, c’est de l’expérience pour moi. C’était un défi maintenant hop ! c’est comme ça. Je prends comme un défi, comme une expérience.

→ Donc, tu as un plus…

TÉA : Oui, c’est un plus.

→ Tu t’es fortifiée du coup..

TÉA : ah ! oui.

→ Et pour finir ta relation avec ta directrice reste ?

TÉA : Ah, bien c’est très tendu. Elle ne me dit plus rien, je ne lui dis… enfin elle ne me dit plus rien dans le sens où elle va me dire des choses très administratives c’est-à-dire "Là, il va y avoir ça à faire" mais elle ne me dit plus rien.

→ Ah ! oui à ce point là.

TÉA : Ah, oui !

→ Il n’y a plus de dialogue.

TÉA : Non.

→ Tu sens qu’elle reproche toujours ? ou qu’elle inspecte ?

TÉA : Je ne sais pas mais comme elle ne me dit plus rien, je ne sais pas. On en reste là c’est ça le problème. Et moi, je ne vais pas aller lui demander quoi que ce soit parce que… Je vais informer, j’ai informé voilà que Marc un jour était très énervé j’ai demandé à la maman de venir le chercher, voilà, j’ai informé je ne lui demande plus j’informe. Voilà, je fais comme ça. Puis c’est tout.

→ Tout-à-fait. D’accord. On arrive au terme, je te remercie beaucoup TÉA, c’est un temps précieux.

ANNEXE 24

Entretien ALINE - Tableau récapitulatif :

Les élèves différents - logiques à partir des faits et pratiques décrites

Élèves	Faits/Pratiques décrites	Logiques					
		de l'inspiration	domestique	de l'opinion	civique	marchande	industrielle
Kévin Page 51	Situation n° 1 en classe		Comportement de l'élève convoque à la logique domestique				Détournement de logique domestique (déchire, coupe)
	Situation n° 2 en sport				Logique civique s'est dessinée au fur et à mesure		
	Situation n°3		Logique domestique humanisante grâce à la logique civique clinique				
	Situation n°4 recours aux collègues		Inciter l'enfant à grandir, à se décentrer	Ne pas se sentir jugée	Faire respecter règles, espaces		collaboration
Ensemble d'élèves	individualisation en géométrie		Logique domestique pédagogique …				… au service des apprentissages

Luc	Pas de pratiques : faits appuie sur les individualités difficiles à gérer						
Mélody	Aide pour améliorer son organisation		Logique domestique s'impose mais…		… groupe impose une gestion		
Benoît	Situation n° 1 Présence EVS « lui lire toutes les consignes »		Logique domestique inclusive				
	Situation n° 2 répétiteur						Aider à apprendre
	Situation n° 3 absence Evs		Logique domestique (communication sensitive) a soutenu…				… la logique industrielle (faire un exposé)
	Situation n° 4 commentaires de l'Evs		Logique domestique inclusive	Aline se sent regardée, jugée	Groupe classe		Visée industrielle
	Situation n° 5 bâton sur la cour		Logique domestique de décentration				
Dylan	Enfant qui paraît précoce		Le cadrer, le reprendre				Enfant performant
*Logique domestique sur fond de logique **industrielle.***							

ANNEXE 25

Entretien BÉATRICE - Tableau récapitulatif :

Les élèves différents - logiques à partir des pratiques décrites

Élèves	Faits/ Pratiques décrites	Logiques					
		de l'inspiration	domestique	de l'opinion	civique	marchande	industrielle
Deux petites filles	pas au même niveau Adapte les fiches ou leur fait faire après		Logique domestique médicale en faveur des …				… apprentissages
Kyllian	Situation n° 1 tâtonnement		Logique qui débouche : compréhension du besoin d'estime de soi de l'élève Logique domestique versant psychologique				Besoin de réussite de l'élève : entrée en maternelle retardée et irrégulière
	Situation n° 2		Logique domestique fait défaut mais s'est construite au fur et à mesure				
	Situation n° 3 « On ne peut pas »		Pas possible d'individualiser		La logique civique		Conduire chacun vers

					s'impose (groupe)		les apprentissages
Romain	Problèmes de vue et de latéralité		Logique domestique dans la durée : repérage, dépistage et diagnostic				
Lolita	difficultés en phonologie		Rencontres avec la maman				
Ugo	Situation n° 1 Changement d'EVS		Logique domestique….	Dire c'est une « horreur » c'est prendre le risque de déplaire.	…et logique civique…		et logique industrielle en tension.
	Situation n° 2 Ne pas scolariser l'enfant une journée entière.		Logique domestique intégrative et logique domestique inclusive dépendante de la logique marchande économique			Contrat AVS	Efficacité de l'inclusion suspendue à la logique marchande.
Victor	Situation n° 1 violence de l'enfant		Logique domestique		L'interdit de la violence		

			constante (surveillance)		ne passe pas		
	Situation n° 2 Passé scolaire de Victor		Logique domestique		L'interdit de la violence semble assez confus		
	Situation n° 3						Manque de construction de l'équipe enseignante
	Situation n° 4 Performance de l'enfant		Surveillance, isolement		Interdit de la violence		Logique industrielle : Non prise en compte de la performance
Alouenna	Elève presque prête à lire		Pas assez sollicitée				Logique en veilleuse
Igor	Elève allophone très brillant, performant, sait lire des textes.		Logique domestique culturelle				Performance
*Logique **industrielle** sur fond de logique **civique** et la logique domestique par habitude.*							

ANNEXE 26

Entretien SOLÈNE - Tableau récapitulatif :

Les élèves différents - logiques à partir des pratiques décrites

Élèves	Faits/Pratiques décrites	Logiques					
		de l'inspiration	domestique	de l'opinion	civique	marchande	industrielle
Thomas	Situation n°1 Ne sait pas lire : ne pas se sentir en échec, faire comme les autres		Aide individuelle adaptée (voix)		Le groupe classe		Logique visée
	Situation n° 2 Suspicion de dyslexie Equipes éducatives		Aide individuelle en classe, en attente de rééducation et d'un suivi psychologique				
Rose et Lila	Enfants qui ne savent pas lire		Aide : écrit pour l'enfant (main) Encouragée par le tutorat, entraide entre pairs : Logique domestique coopérative		Groupe classe solidaire		
*Logique **civique** qui rallie la logique **industrielle** (dominante) et la logique domestique (laquelle travaille l'enseignante).*							

ANNEXE 27

Entretien TÉA - Tableau récapitulatif :

Les élèves différents - logiques à partir des pratiques décrites

Élèves	Faits/Pratiques décrites	Logiques					
		de l'inspiration	domestique	de l'opinion	civique	marchande	industrielle
Jean	Situation n° 1 PPRE : grosses difficultés en français : .Tuteur .Recours à la trace écrite .travail différencié en dictée .rencontre avec les parents		Répondre aux besoins de l'enfant				Logique visée en termes d'objectifs et de priorités
	Situation n° 2 6ème ordinaire envisagée		Tente de tempérer l'écart		Politiques éducatives : parcours donnés		Entre objectifs et souffrance
			Sorte de brouillage entre ces trois logiques : incertitude du futur de l'élèves soumis a un ensemble de paramètres quantitatifs, qualitatifs, socio-familiaux, géographiques voire économique (ne pas perdre un élève).				
Elèves en difficultés	Vont moins vite mais vont rentrer dans les apprentissages		En fonction de leurs capacités et de leurs rythmes.				Plan de travail

	Comportement				L'interdit de la violence ne tient pas Vide institutionnel en amont		Question de la formation des enseignants
Marc	Situation n° 1 Peur du conflit		Limites données physiquement et verbalisées : n'a plus peur de lui		Non-violence enseignante montre sa détermination		
	Situation n° 2 difficultés à entrer dans les apprentissages Elève dans le refus de l'aide		D'une logique domestique où elle était désemparée à une logique domestique frontale initiant une logique domestique plus tempérée. Bien être de l'élève		Socialisation de l'élève prioritaire		Capacité de l'élèves en mathématiques mais refus de l'aide en français : renoncer à la logique industrielle
	Situation n° 3 diagnostic en cours Ose le calmer, lui proposer un espace		Frontières tendues et équivoques				
*Logiques **industrielle**, **civique**, domestique et de l'opinion s'entrechoquent*							

ANNEXE 28
Récapitulatif des élèves différents (prénoms fictifs et couleurs attribuées)

Entretien ALINE : élèves différents

Elèves en difficultés		
	Lisa	*Aide personnalisée CM1*
	Kévin	Pas signalé « je ne sais plus quoi faire »
	Luc	Pas sortir en récré, pas rentrer en classe
	Mélody	Elle aurait besoin que je sois auprès d'elle : organisation/ page en soutien
	D'autres élèves	Pas le temps p. 10 et 11
Elèves porteurs de handicap		
	Benoît	EVS
	2 fillettes	Orientées en CLis et classe spécialisée
Elèves précoces		
	Dylan	Cauchemar du collègue
Elèves allophones		
Redoublant		
	Jules	Pas de souci cette année

Entretien BÉATRICE : élèves différents

Elèves en difficultés		
	Deux enfants pas au même niveau que les autres MS	Adapte le travail p. 2
	Petite fille très très lente	Pbs de santé
	Petite fille pb audition ?	Non cf. Médecin
	Kyllian GS Crises, se roulait par terre Ne suit pas la Gs	Ne suit pas le niveau GS Opéré du cœur Souvent absent auparavant (arrive)
	Romain Enfant problème de vue (arrivé en sept.)	Aide personnalisée Arrive cette année à l'école, ps que pb vue mais aussi latérisation dans l'espace
	Lolita Petite fille pb en phonologie GS	Aide personnalisée
Elèves porteurs de handicap		
	Ugo élève de l'an passé (comportement autiste)	Changements d'EVS « c'était une horreur »
	Auparavant pas *mongolien, trisomique* si longtemps en maternelle p.10	
Elèves précoces :		
violent et performant à l'oral	Victor MS	Elève violent Performant à l'oral
sait presque lire	Alouenna Une petite fille GS	Sait presque lire
Elèves allophones		
	Igor	Parents Arménien et Russe Parle la langue de la manan à la maison
Redoublant		

Entretien SOLÈNE : élèves différents

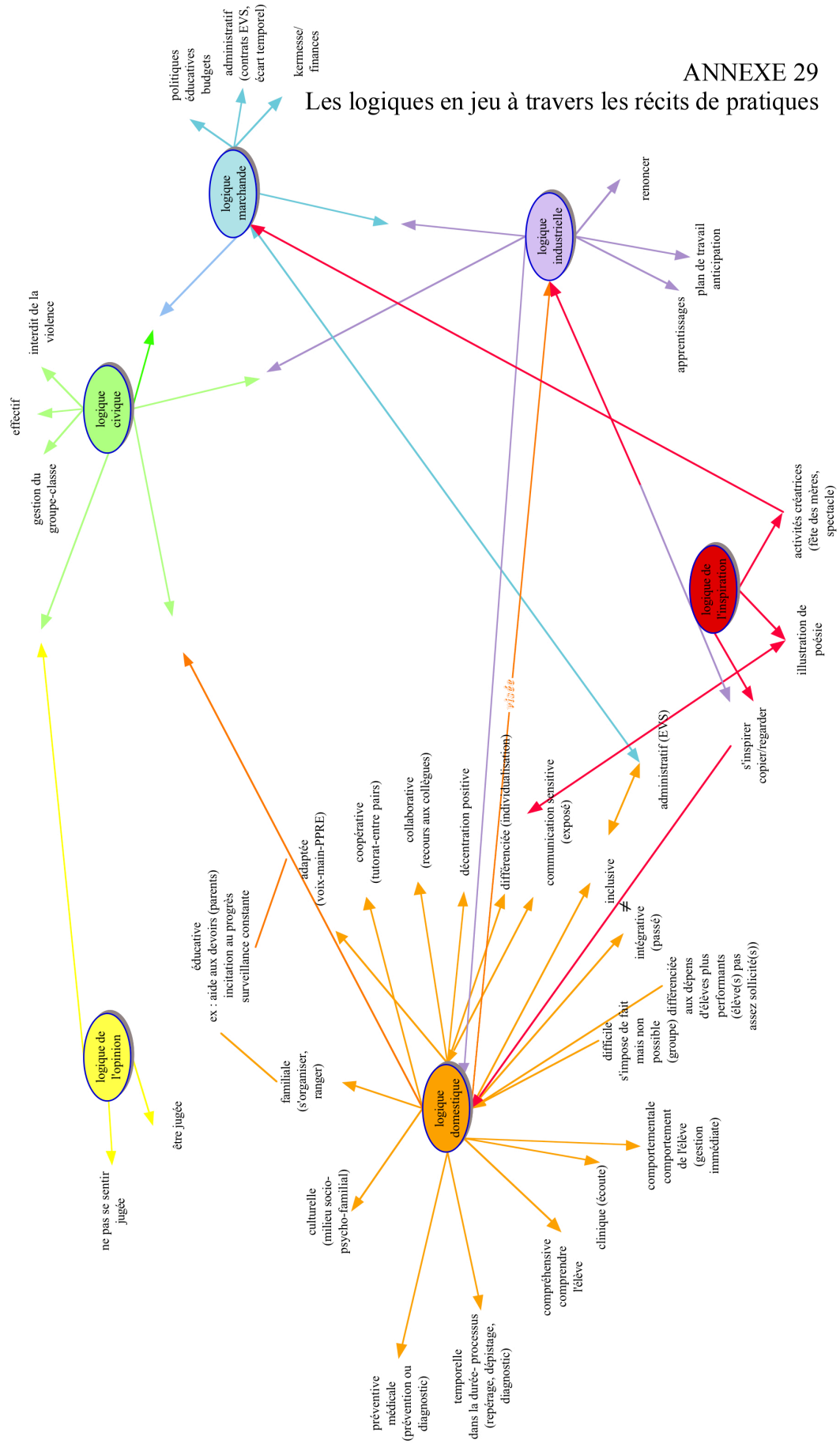
Elèves en difficultés		
Redoublant	Thomas	Echec scolaire : ne sait pas lire
	Rose	Ne sait pas lire Enfant abandonnée par sa maman
	Lila	Nœud psychologique : pb de la séparation symbolique
Elèves porteurs de handicap		
	Une élève	A l'école, future CP
Elèves précoces		
Elèves allophones		

Entretien TÉA : élèves différents

Elèves en difficultés	Jean (redoublant) Plusieurs élèves montrant des difficultés d'apprentissages ou des problèmes de comportement.	PPRE Grandes difficultés en français
Redoublant	Téa n'en parle pas Liste : 4 élèves redoublants dont Jean	
Elève avec suspicion de Handicap	Marc (problèmes comportement et difficultés apprentissages en français ; *avec une forme de performance pour les maths)*	Hyperactif ? épileptique ? Diagnostics en cours
Elèves précoces	Manon Elève assez cultivée	Se fait traiter d'intello
Elèves allophones		
Elèves souffrant de moquerie	Elève en surpoids	
Le métier d'enseignant		

ANNEXE 29

Les logiques en jeu à travers les récits de pratiques



08 Activités

Parmi les 849 700 enseignants rémunérés par le ministère de l'éducation nationale en janvier 2012 au titre de l'enseignement scolaire, 43,5 % exercent dans le premier degré public et privé et 56,5 % dans le second. 168 800 personnes assurent des fonctions administratives, techniques, d'encadrement et d'assistance éducative.

En janvier 2012, le premier degré public compte 325 400 enseignants, y compris les fonctionnaires-stagiaires. La quasi-totalité d'entre eux sont professeurs des écoles (97,2 %). Parmi les 43 800 enseignants des classes sous contrat du premier degré privé, 87,3 % ont une rémunération correspondante à celle des professeurs des écoles et 9,9 % sont instituteurs suppléants.

Les établissements du second degré public (y compris les classes post-baccalauréat) regroupent 387 200 enseignants, y compris les fonctionnaires-stagiaires. Plus de six enseignants sur dix (61,9 %) sont certifiés ou assimilés, plus d'un sur dix agrégés (12 %), 0,5 % appartiennent au corps des professeurs de chaire supérieure et 14,9 % sont professeurs de lycée professionnel. Dans les classes sous contrat des établissements privés, les trois cinquièmes des 93 200 enseignants sont rémunérés sur des échelles de certifiés ou professeurs assimilés, 3,6 % sont agrégés et 11 % professeurs de lycée professionnel. Les adjoints d'enseignement représentent encore 5,4 % des enseignants du secteur privé. Tous les enseignants ne sont pas des titulaires : 6,6 % ne le sont pas dans le secteur public (+ 1,2 point par rapport à 2011) et 18,6 % dans le privé sous contrat.

Le personnel d'inspection, de direction d'établissement, d'administration, d'orientation est rémunéré au titre des enseignements scolaires des premier et second degrés (soit 37 % des personnels non enseignants). Les personnels de santé, d'éducation, y compris l'ensemble des assistants d'éducation (49 %), sont rémunérés au titre du programme Lolf de la vie de l'élève. Au titre du programme soutien, 14 % des personnels exercent en service académique ou en administration centrale : ils sont personnels de direction, d'encadrement, personnels administratifs ou techniques, ingénieurs d'études ou de recherche, personnels sociaux et de santé.

Les enseignants du secteur public sont plus jeunes dans le premier degré (40,7 ans en moyenne) que dans le second degré (43 ans) et plus féminisés (81,6 % contre 57,8 %). La féminisation est encore plus prononcée parmi les jeunes générations : jusqu'à 32 ans la part des femmes dépasse 85 % dans le premier degré et 60 % dans le second degré. Moins de 10 % des hommes dans les premier et second degrés ont moins de 30 ans contre respectivement 13,4 % et 10,6 % des femmes. Plus de la moitié des enseignantes ont de 30 à 45 ans. À partir de 55 ans, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes dans le second degré (22,1 % contre 18,9 %), phénomène inversé dans le premier degré (6,7 % de femmes pour 11,7 % des hommes).

Le personnel recensé est le personnel en activité rémunéré sur emploi permanent, au titre du ministère de l'éducation nationale sur la mission interministérielle Lolf : enseignement scolaire.
La Lolf, loi organique du 1er août 2001 appliquée au 1er janvier 2006, relative aux lois de finances, remplace l'ordonnance du 2 janvier 1959 qui régissait les finances de l'État. Elle modifie profondément les règles budgétaires et comptables de l'État et est appliquée depuis le 1er janvier 2006.
La Lolf se décline en missions, programmes et actions.
Les effectifs comptabilisés dans ces tableaux sont les personnels rémunérés sur cinq des six programmes de cette mission interministérielle (enseignement scolaire public du premier degré, enseignement scolaire public du second degré, vie de l'élève, enseignement privé du premier et du second degrés, soutien de la politique de l'éducation nationale).
Un programme regroupe les crédits destinés à mettre en œuvre une action ou un ensemble cohérent d'actions.

Source : MEN-MESR-DEPP, exploitation en janvier 2012 d'une extraction de l'infocentre Polca (pilotage opérationnel de la Lolf en administration centrale et en académie) alimenté par les bulletins de salaire.
Champ : France métropolitaine + Dom – secteurs public et privé sous contrat.

Les personnels de l'enseignement scolaire 08

01 Les enseignants du premier degré

France métropolitaine + Dom

	Secteur public			Secteur privé sous contrat		
	Enseignants	Part des femmes	Part des professeurs des écoles	Enseignants	Part des femmes	Part des professeurs des écoles
2000	314 729	77,8	46,0	44 162	91,3	40,5
2005	318 236	79,7	79,7	46 079	90,9	74,5
2010	323 445	81,5	96,9	45 483	91,0	87,0
2011	330 868	81,7	97,6	44 377	91,0	87,8
2012	**325 441**	**81,6**	**97,2**	**43 824**	**91,0**	**87,3**

Source : MEN-MESR-DEPP

02 Les enseignants du second degré

France métropolitaine + Dom

	Secteur public			Secteur privé sous contrat		
	Enseignants	Part des femmes	Part des certifiés	Enseignants	Part des femmes	Part des certifiés
2000	420 248	56,7	58,3	94 994	65,8	39,6
2005	424 385	57,0	61,4	98 861	65,6	52,5
2010	389 008	57,6	62,5	94 971	65,8	60,2
2011	389 787	57,9	62,6	94 262	66,0	60,6
2012	**387 184**	**57,8**	**61,9**	**93 198**	**65,9**	**60,7**

Source : MEN-MESR-DEPP

03 Répartition par programmes budgétaires des personnels d'inspection, de direction, d'administration, d'éducation, d'orientation et d'assistance de vie scolaire

France métropolitaine + Dom

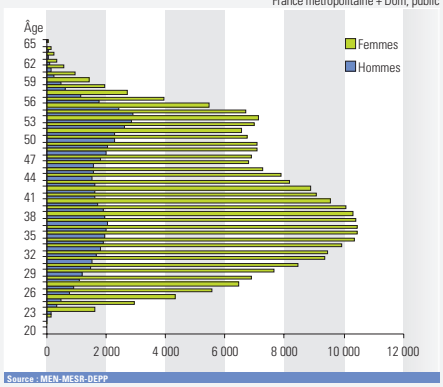
	Effectifs	%
Programme « Enseignement scolaire du premier degré »	1 899	1,1
Programme « Enseignement scolaire du second degré »	60 553	35,9
Programme « Vie de l'élève » (1)	82 682	49,0
Programme « Soutien » hors administration centrale	21 142	12,5
Personnel dans l'administration centrale (2)	2 538	1,5
Total	**168 814**	**100,0**

(1) Y compris les assistants d'éducation et les assistants pédagogiques.
(2) Non compris les personnels rémunérés sur le chapitre « Formations supérieures et recherche universitaire » en poste à l'administration centrale.

Source : MEN-MESR-DEPP

04 Répartition par âge et sexe des enseignants du premier degré public en 2012

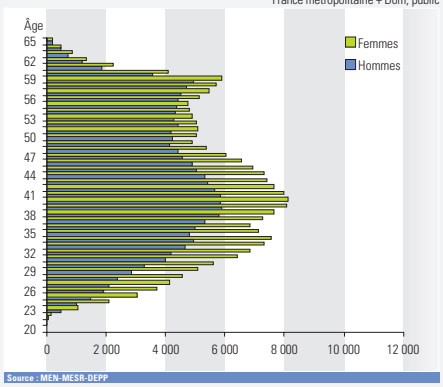
France métropolitaine + Dom, public



Source : MEN-MESR-DEPP

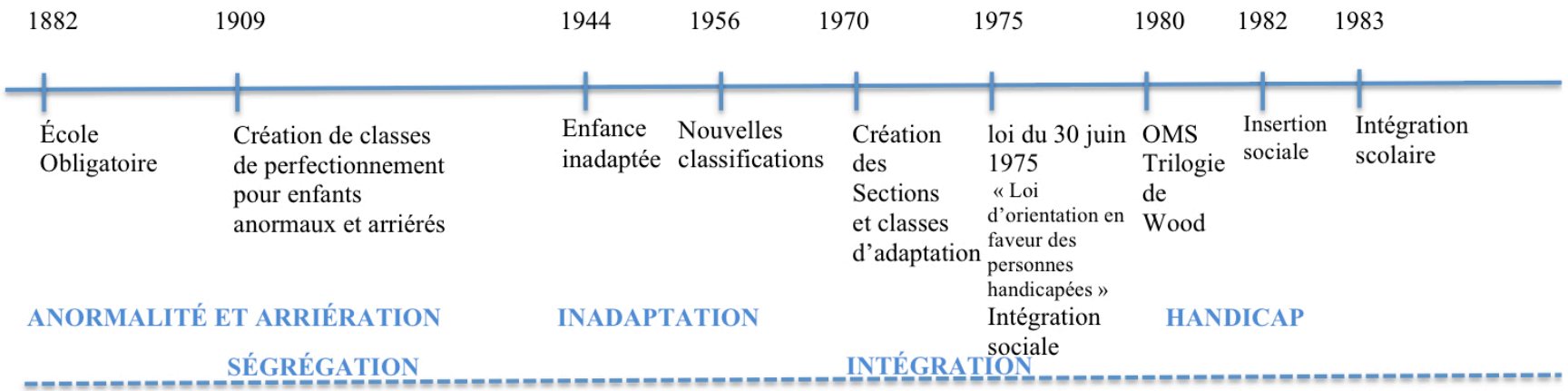
05 Répartition par âge et sexe des enseignants du second degré public en 2012

France métropolitaine + Dom, public



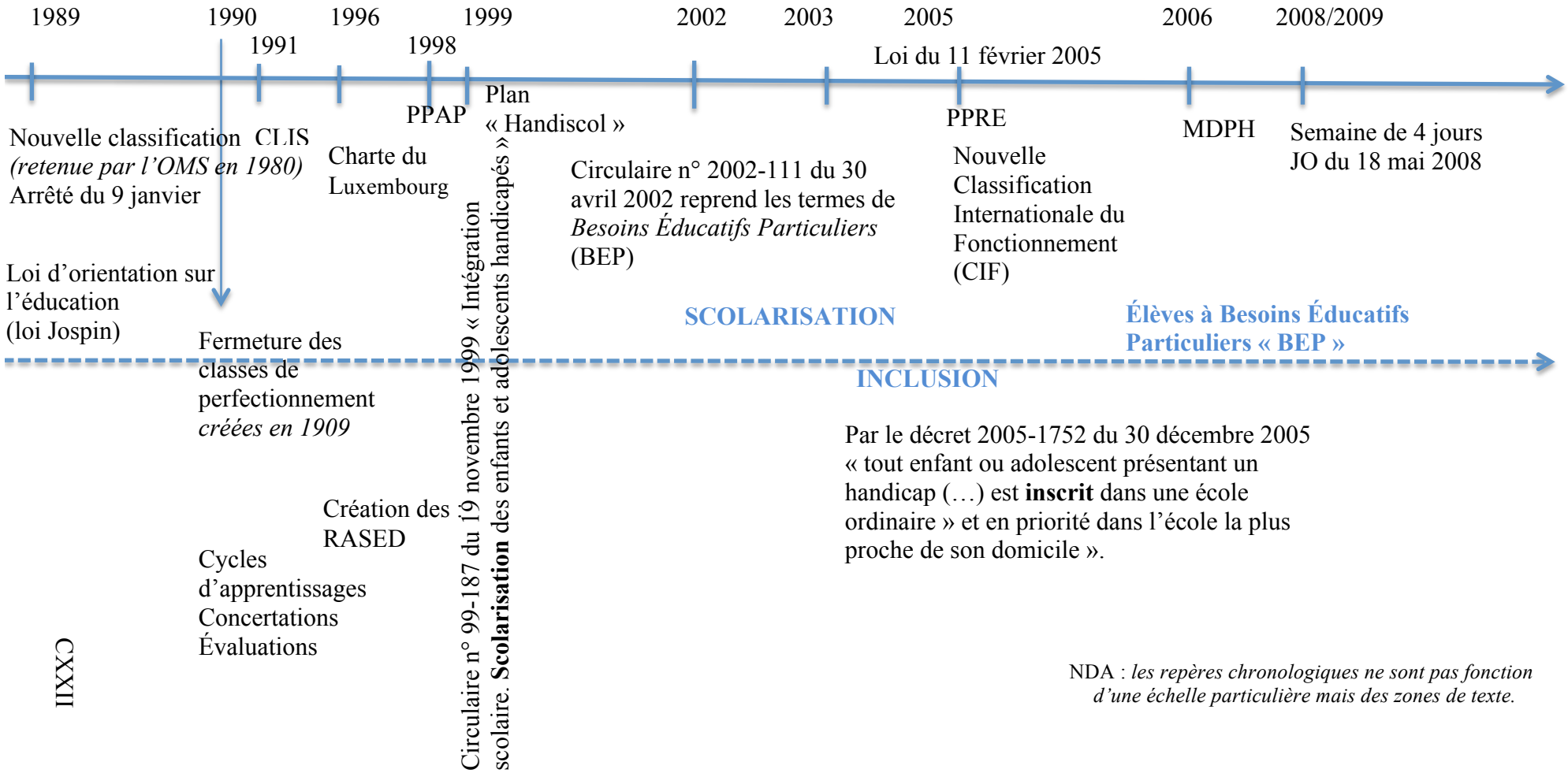
Source : MEN-MESR-DEPP

ANNEXE 31
Frise historique
Évolutions de la prise en compte des élèves à « BEP »



NDA : *les repères chronologiques ne sont pas fonction d'une échelle particulière mais des zones de texte.*

ANNEXE 31
Frise historique (*suite*)
Évolutions de la prise en compte des élèves à « BEP »



NDA : *les repères chronologiques ne sont pas fonction d'une échelle particulière mais des zones de texte.*

l'université nantes angers le mans
PÔLE DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

UNIVERSITÉ DE NANTES

Thèse de Doctorat

Nicole GALASSO-CHAUDET

Prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers » et pratiques enseignantes : les logiques en jeu en contexte d'« école inclusive »

Résumé

Notre recherche s'intéresse, tout d'abord, aux changements survenus en France, depuis l'édification de l'école de Jules Ferry (1882) à nos jours, par lesquels s'est développée la prise en compte des élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers ». Partant d'une exploration chronologique et sémantique des textes de loi et de l'historique de la désignation des élèves différents, nous faisons ressortir trois grandes périodes qui déterminent trois types d'école : « l'école ségrégative », « l'école intégrative » et « l'école inclusive ». Ces trois phases d'évolutions prennent sens dans les registres de justifications qui permettent de situer les évolutions et les changements dans les termes que les sociologues, Boltanski et Thévenot (1987) ont employés pour décrire des modèles de compétence sociale plus généraux : le « modèle civique », le « modèle domestique » et le « modèle industriel » (Derouet, 1988).

Dans le contexte actuel de « l'école inclusive » nous montrons comment les logiques en jeu (Boltanski et Thévenot, 1991) se manifestent et selon quels montages composites (Derouet, 1988) au cœur des pratiques enseignantes du premier degré, face à un public d'élèves à « BEP », dans des classes ordinaires. Notre recueil de données s'appuie sur la méthodologie des récits de pratiques (Bertaux, 1976). L'analyse réalisée amène finalement à distinguer, dans les situations d'inclusion, comment différentes logiques d'action se déploient et se combinent ensemble, suivant quelles dominantes. Ainsi, en observant l'engagement des enseignants dans les situations d'inclusion, cette recherche apporte des outils pour une meilleure compréhension du travail des professeurs des écoles.

Mots clés
logiques et récits de pratiques, situation, justifications, élèves à « Besoins Éducatifs Particuliers »

Abstract

Our research concern, first of all, changes in France since the foundation of Jules Ferry's school (1882) to the present day, which has developped consideration of pupils with « special needs education ». Based on a chronological and a semantic exploration of the legislation and the history of the designation of different pupils, we highlight three major periods that determine three types of schools : « segragated school », « integrative school » and « inclusive school ». These three phases of changes make sense in the registers of justifications that situate developments and changes in the terms that sociologists Boltanski and Thévenot (1987) used to describe more general models of social competence : the « model civic », the « domestic model » and the « industrial model » (Derouet 1988).

In the current context of « inclusive education » we show how the logic involved (Boltanski and Thévenot, 1991) occur and which composite assemblies (Derouet, 1988) at the heart of theaching practises of the first degree, in front pupils with « special needs education » in regular classrooms. Our data collection is based on methodology of the stories of practices (Bertaux, 1976). The analysis carried brings finally to distinguish, in the situations of inclusion, how different logics of action deploy and combine together, according which dominant. So, by observing the engagement of teachers in situations of inclusion, this research provides tools for better understanding of the work of school teachers.

Key Words
logics & stories of practises, situation, justifications, pupils with « special needs education »