



HAL
open science

L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves "autistes" : une approche clinique

Thierry Hélié

► **To cite this version:**

Thierry Hélié. L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves "autistes" : une approche clinique. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015USPCB205 . tel-01888970

HAL Id: tel-01888970

<https://theses.hal.science/tel-01888970>

Submitted on 5 Oct 2018

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

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

Université Paris Descartes

Ecole doctorale 180 : SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : CULTURES, INDIVIDUS, SOCIÉTÉS

Laboratoire éducation et apprentissage EA 4071

L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves "autistes" : une approche clinique

Volume 1

Par Thierry Hélie

Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation

Dirigée par Bernard Pechberty,

Présentée et soutenue publiquement le 27 novembre 2015

Devant un jury composé de :

Sylvie CANAT, *Rapporteur*, Maître de conférences habilitée à diriger des recherches

Sciences de l'éducation, Université de Montpellier

Léandro DE LAJONQUIÈRE, *Rapporteur*,

Professeur en Sciences de l'éducation, Université Paris VIII Saint Denis

Christina KUPFER, *Examinatrice*

Professeur émérite en Psychologie, Université de Sao-Paulo

Bernard PECHBERTY, *Directeur de recherche*

Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes

Éric PLAISANCE, *Examineur*

Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes

*À tous les élèves « autistes » et leurs parents que j'ai essayé d'accompagner sur le chemin de
l'école et de l'enseignement*

À mes parents Louis Edgard Hélie et Odette Maria Léonie Hélie qui n'ont pu lire ce texte

Remerciements

Je remercie Bernard Pechberty qui a accepté de m'accompagner dans cette recherche. Il m'a transmis sa passion du livre et le respect des écrits des auteurs.

Je remercie Éric Plaisance, qui, lors de son passage dans ma classe d'inclusion scolaire au sein de laquelle j'enseigne, m'a proposé de le rencontrer pour s'entretenir autour d'un projet de recherche et d'une reprise de cursus universitaire.

Je remercie Brigitte Chamak, pour son passage dans ma classe et nos échanges stimulants.

Je remercie Christina Kupfer, qui elle aussi, est venue dans ma classe et qui a été présente tout au long de ma thèse.

Je remercie Léandro De Lajonquière pour nos agréables rencontres et pour nos discussions enrichissantes lorsque j'ai pu le rencontrer.

Je remercie Catherine Julien qui m'a soutenu lors des commissions de l'éducation nationale, pour obtenir deux congés de formation sans lesquels il aurait été difficile d'écrire cette thèse.

Je remercie l'organisme de formation Formiris pour son soutien financier en prenant en charge mes inscriptions universitaires.

Je remercie Fabien Marmonnier de m'avoir reçu en entretien pour m'informer des derniers changements concernant la fonction d'enseignant spécialisé.

Je remercie José De Abreu de m'avoir aidé techniquement pour la confection de ce travail.

Je remercie Timothée Groleau, mon libraire pour sa réactivité à effectuer mes commandes de livres.

Je remercie ma femme, Marion Petit, qui a été ma lectrice et ma correctrice, ainsi que ma fille Maëva Hélie qui ne connaît son père qu'en situation de recherche depuis sa naissance.

Table des matières

Remerciements.....	5
Table des matières	7
Introduction	11
Première partie : Problématisation	13
Chapitre 1 : Mon cheminement de recherche.....	13
Ma passion pour la photographie.....	13
Mes premiers pas vers la recherche.....	15
Vers l'enseignement.....	16
Dix ans de pratiques pédagogiques avec des élèves autistes.....	18
Les apports de mon mémoire de Master.....	20
L'élève M.....	26
L'élève A.....	27
Mon questionnement de recherche.....	28
Chapitre 2 : L'environnement scientifique	31
Freud et la pédagogie.....	31
Psychanalyse et pédagogie.....	32
La démarche clinique.....	35
L'approche clinique d'orientation psychanalytique.....	37
Les recherches autour du rapport au savoir	38
Chapitre 3 : L'enseignant spécialisé option D.....	43
La formation de l'enseignant spécialisé option D.....	45
Le référentiel de compétences	45
Les compétences spécifiques de l'enseignant spécialisé auprès des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives (option D).....	46
Le contenu des enseignements de la formation	47
Le rapport au savoir relatif au nouveau Socle commun de connaissances et de compétences.....	50
Les espaces d'enseignement.....	52
L'U.L.I.S collège et lycée.....	52
La C.L.I.S. : Vers l'U.L.I.S. école	53
L'Unité d'Enseignement	54
Chapitre 4 : Autisme et enseignement	59
Un cadre sociologique polémique	60
L'orientation cognitivo-comportementale et neurodéveloppementale	63
L'orientation clinique et psychanalytique	65
Chapitre 5 : Méthodologie : l'entretien clinique de recherche	71
L'entretien clinique de recherche non-directif.....	71
La construction du corpus.....	73
Le corpus	73
Le choix des pré-noms.....	74
L'élaboration de la consigne.....	76
La retranscription.....	77
La temporalité et l'écriture	78
Deuxième Partie : Discours d'enseignants spécialisés	83
Chapitre 1 : Hercule.....	83
Avant l'entretien	83
Contenus manifestes chronologiques.....	84
Après l'entretien	109
Contenus manifestes thématiques.....	110

Contenus latents	113
Les missions et les particularités du professeur des écoles spécialisé	114
Mission d'évaluateur	126
Mission : instituer ou professer	131
Une expérience en Classe « pilote » utilisant l'A.B.A.....	138
Ses pratiques pédagogiques	153
Sa pédagogie de projets.....	158
Synthèse de l'entretien.....	176
Hercule, le coordonnateur	176
Une expérience singulière.....	178
Un artiste	180
Son enseignement.....	181
Mes interventions au cours de l'entretien	184
Chapitre 2 : Nikè	187
Avant l'entretien	187
Contenus manifestes chronologiques.....	187
Après l'entretien	205
Contenus manifestes thématiques.....	205
Contenus latents	207
La « déesse » Nikè.....	207
Le père, pair de Nikè.....	209
Le rapport au savoir de Nikè.....	211
Nikè l'enseignante	213
Synthèse de l'entretien.....	218
Le changement de posture professionnelle.....	218
Les racines paternelles.....	219
Le rapport au savoir de Nikè.....	219
La posture d'enseignante spécialisée.....	220
Mes interventions au cours de l'entretien	221
Chapitre 3 : Écho	223
Avant l'entretien	223
Contenus manifestes chronologiques.....	223
Après l'entretien	236
Contenus manifestes thématiques.....	236
Contenus latents	241
De la C.L.I.S. à l'U.E., un espace-temps partagé.....	241
Sa pédagogie de maternelle.....	255
Son expérience d'enseignante spécialisée	264
Des rires aux modulations de la voix d'Écho.....	272
Synthèse de l'entretien.....	280
Le changement professionnel.....	280
L'espace psychique partagé.....	281
Un idéal professionnel	282
Mes interventions au niveau de l'entretien	283
Chapitre 4 : Maria	287
Avant l'entretien	287
Contenus manifestes chronologiques.....	287
Après l'entretien	294
Contenus manifestes thématiques.....	294
Contenus latents	296
Réminiscences.....	296
La construction d'un je-professionnel	297
Le soi-élève de Maria.....	298
Une relation empathique	300
Le soi-éducateur/enseignant de Maria	302
L'image de soi-même.....	305
La relation à la mère et au père	308

Une pédagogie créative et sensorielle	309
Apprendre à compter	311
Apprendre à lire	312
Apprendre le jeu dramatique	314
L'inclusion, voie royale vers la scolarisation	315
Une éducation suffisamment bonne	318
Synthèse de l'entretien.....	322
De l'enfant à l'enseignante spécialisée en passant par l'éducatrice de jeunes enfants	322
Un idéal professionnel	324
Mes interventions au cours de l'entretien	326
Chapitre 5 : Confrontation des entretiens	329
L'intérêt d'enseigner à des élèves autistes.....	329
Le lien aux familles.	331
Le soi-enseignant spécialisé : cheminement et transformations.	332
Apprendre à connaître l'autisme.....	333
Les pratiques enseignantes et l'idéal.....	334
Conclusion	341
Ouverture.....	344
Bibliographie.....	347
Index des auteurs	357

Introduction

Aujourd'hui en 2015, malgré la loi¹ n° 2005-102 du 11 février 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », l'accès à la scolarisation obligatoire des élèves avec troubles du spectre autistique est encore très difficile. De plus, à ma connaissance, la recherche sur les pratiques pédagogiques des enseignants auprès d'élèves autistes au sein d'un espace d'enseignement dans le système scolaire, en Sciences de l'éducation, est encore balbutiante. Étant enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes, j'ai éprouvé le besoin d'effectuer une recherche dans ce domaine afin de mieux comprendre certains enjeux psychiques de ce travail et d'aider les enseignants et indirectement les élèves.

Fort de ce constat, j'ai écrit un mémoire de recherche en Master en Sciences de l'éducation, dans une orientation clinique, portant sur les pistes pédagogiques possibles pour enseigner à des élèves autistes. J'ai dégagé dans ce premier travail de recherche des outils pédagogiques pour mettre en place un environnement propice à l'enseignement afin d'établir une relation avec un groupe d'élèves autistes. J'ai mis en évidence l'importance de la place de l'enseignant comme médiateur, qui investit psychiquement un outil pédagogique spécifique. Il me restait à investiguer plus finement l'expérience des enseignants spécialisés auprès des élèves autistes.

Je propose donc ici un travail de thèse où j'explore les dynamiques psychiques latentes qui portent sur le positionnement identitaire d'enseignants qui travaillent par choix avec ces élèves.

Cette thèse s'inscrit dans la discipline des Sciences de l'éducation dans une orientation clinique et psychanalytique. J'expliquerai le choix de cette orientation lors de la présentation de mon cheminement de recherche qui fera l'objet du premier chapitre de la première partie consacrée à l'exposé de ma problématique. Ce cheminement amènera le lecteur à mon questionnement de recherche, en passant par ma passion pour la photographie, mes premiers pas vers la recherche et l'enseignement, mes dix ans de pratiques pédagogiques avec des

¹ Benoit, H., & Laurent-Cognet, J. (2006). Textes fondamentaux aides spécialisées, enseignements adaptés, scolarisation des élèves en situation de handicap, premier et second degré. Suresnes: Éd. du Centre national d'études et de formation pour l'enfance inadaptée, CNEFEI.

élèves autistes et les apports de mon mémoire de Master où j'exposerai deux expériences avec des élèves autistes.

Le deuxième chapitre met en place l'environnement scientifique dans lequel je m'inscris. J'y présente quelques éléments de l'histoire du lien entre la pédagogie et la psychanalyse.

Le troisième chapitre est consacré à la définition de la professionnalité d'un enseignant spécialisé susceptible de travailler avec des élèves autistes. Il y sera question de la formation de ces enseignants particuliers et des différents contextes d'enseignement.

Le quatrième chapitre concerne l'autisme et l'enseignement. Ce chapitre explore les apports sociologiques autour de l'inclusion et de l'autisme, l'orientation cognitivo-comportementale et neurodéveloppementale et l'orientation clinique et psychanalytique. Je dresse un état des lieux des différentes orientations dans le but d'éclairer l'environnement médical et social de ces élèves autistes qui sont à la fois des élèves, des patients et des enfants.

Le cinquième chapitre concerne la méthodologie. Celle-ci utilise l'entretien clinique de recherche non-directif.

Dans la deuxième partie, j'analyse les discours de quatre enseignants spécialisés qui enseignent auprès d'élèves autistes, à la lumière de certains concepts psychanalytiques qui sont définis. Ces concepts prennent toute leur dimension lorsqu'ils sont corrélés à une situation clinique.

J'effectue une confrontation des entretiens non-directifs dans le cinquième et dernier chapitre. Il s'agit de faire apparaître les dynamiques psychiques à l'œuvre chez les enseignants spécialisés de mon corpus. Il s'agit aussi de mettre l'accent sur la singularité de chaque expérience et non de viser à l'universalité. Ce contexte de recherche rappelle la singularité de chaque situation d'enseignement.

Première partie : Problématisation

Chapitre 1 : Mon cheminement de recherche

Dans une première partie, j'exposerai mon cheminement professionnel pour mettre en lumière ma question de recherche actuelle. Cette envie d'aider, d'accompagner et d'enseigner à des élèves différents avec des difficultés me vient peut-être de ma naissance difficile. Serait-ce l'origine ou une des raisons de mon cheminement vers mon objet de recherche actuel ? Je me souviens qu'en cours préparatoire, j'étais un très bon élève et que mes camarades de cour de récréation étaient ceux de la classe de perfectionnement qu'on appelle aujourd'hui classe d'inclusion scolaire où je suis enseignant spécialisé actuellement.

Ma passion pour la photographie

Je choisis de commencer cette présentation par un développement sur ma passion pour la photographie que je relie aujourd'hui dans mon métier à l'hyper-sensorialité visuelle des élèves autistes. Les élèves autistes ont la particularité de sur-investir une modalité sensorielle spécifique, souvent visuelle. Ils focalisent leur regard sur des détails un peu comme un photographe qui isole des parties du monde environnant.

Ma passion pour la photographie remonte à l'enfance. A cette période, je réalise mes premières photographies et entreprends une collection de timbres. La relation à l'image ne m'a plus quitté depuis. J'aime isoler les parties du monde en changeant d'optique. Isoler un détail permet de percevoir le monde différemment. Immortaliser les événements, les personnes, fixer les actions à jamais, morceler les objets, superposer des images, mettre en image des poèmes sont des activités photographiques qui me procurent du plaisir. Lorsque je me sens fatigué, je prends mes appareils photographiques et j'effectue des prises de vue. Cela me détend et je sens des tensions mobilisées se projeter à l'extérieur. La prise de vue est une sorte de catharsis. Mes thèmes photographiques sont rarement préparés à l'avance et même quand ils le sont, je suis vite envahi par une errance du regard et je me laisse flotter, guider par le cadre de mon viseur, vers les éléments qui m'interpellent. Cela peut être un élément graphique du réel, comme une ligne, une ombre, que l'on remarque peu en règle générale, une

ou des couleurs, un animal qui passe, des hommes, des femmes, des enfants qui dynamisent le cadre. Mes choix photographiques sont guidés par mes états intérieurs, peut-être aussi par un plaisir scopique. Sigmund Freud² définit le plaisir scopique comme un « *but sexuel intermédiaire que constitue le fait de regarder de façon sexuellement marquée* » et donne la possibilité à une personne « *de diriger une certaine part de sa libido vers des buts artistiques plus élevés* » (Freud, 1905). Toutes les photographies que je tire en laboratoire sont des représentations de mes états d'âme. Ces photographies sont des repères dans le temps et permettent après-coup d'analyser mes attirances, mes objets de prédilection en fonction des époques.

Cette passion pour la photographie s'est transformée depuis plusieurs années en outil pédagogique. J'utilise particulièrement l'image dans une dynamique de création cinématographique, notamment auprès de mes élèves « autistes » puisqu'ils sont comme l'écrit Théo Peeters³, neurolinguiste, des « *penseurs visuels et ont besoin de soutien visuel. Ils ont une vision qui précède la parole. Les images sont comme des mots visibles. A priori, ils ne développent pas de langage intérieur mais plutôt un langage fait que d'images* » (Peeters, 2008). Ce qui réveille ma passion pour l'image.

Cette attirance pour la photographie ainsi que mon intérêt pour la différence font partie de mon expérience. Lorsque je travaille avec l'outil cinématographique, avec des élèves « autistes », une fluidité s'installe entre mon soi-personnel et mon soi-professionnel. Je m'attache à composer des plans cinématographiques avec eux qui sont composés comme une photographie, activité créatrice que je pratique dans ma vie de tous les jours. A propos de cette notion de Soi, Claudine Blanchard-Laville⁴ a défini le soi-professionnel dans son livre « *les enseignants entre plaisir et souffrance* » comme ceci : « *le Soi est une instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elles, plus ou moins présentes à l'intérieur de cette enveloppe, ou déposées à l'extérieur, mises en dépôt ou à l'abri chez l'autre. Ainsi, lorsque nous devenons enseignants, on peut penser que nous nous dépêchons de nous débarrasser de notre soi d'élève. Le voilà maintenant chez l'autre, chez tous ces autres, qui sont devenus nos élèves* ». Elle croit « *qu'il y aurait intérêt à réintégrer en soi ces parties-là et à assurer une certaine fluidité de jeu entre elles* » (Blanchard-Laville, 2001).

² Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (P. Koeppel, Trans.) (1995). Paris : Gallimard, p.67.

³ Peeters, T. (2008). *L'autisme : de la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod, p.100.

⁴ Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses universitaires de France, p.80.

Mes premiers pas vers la recherche

Toute ma scolarité a été reliée à cette passion de la photographie. J'ai voulu devenir reporter-photographe. J'ai donc orienté mon cursus scolaire vers une éventuelle formation en photographie qui a été contrariée par les aléas de la vie mais qui est restée présente encore aujourd'hui. Après avoir obtenu un diplôme de comptable et un poste de surveillant au sein de l'éducation nationale, j'ai effectué trois ans d'études en sciences économiques à l'université de Caen que j'ai décidé d'arrêter pour me concentrer sur le concours de l'école nationale de la photographie en Arles. Pour préparer ce concours, j'ai entrepris des études cinématographiques et théâtrales ainsi que d'histoire de l'art à l'université de Caen. N'ayant pas obtenu ce concours, j'ai donc décidé d'entreprendre des études de psychologie, discipline qui m'intéressait aussi depuis l'obtention de mon baccalauréat. En terminale, je me questionnais sur les sciences occultes. J'ai cherché une université qui étudiait la parapsychologie, mais cela n'existait pas. C'est donc à travers la parapsychologie que je me suis intéressé à la psychologie.

A cette époque, j'étais photographe, spécialisé dans les portraits de jockeys, mais cela ne pouvait me faire vivre financièrement. J'ai poursuivi ces études jusqu'en maîtrise en obtenant des mentions. En maîtrise, j'ai proposé un sujet de recherche sur « *psychosomatique et cancer* », au Professeur Jacky Chémouni, professeur en psychopathologie clinique et psychothérapeute, qu'il n'a pas accepté de suivre faute de temps. Le Professeur Eustache, professeur en neuropsychologie m'a proposé une recherche sur la neuropsychologie de la schizophrénie en collaboration avec le Professeur Sonia Dollfus, psychiatre au C.H.S.⁵ Esquirol de Caen. Au cours de ce premier travail, j'ai découvert ce qu'était un groupe de recherche. J'ai appris sur la schizophrénie, théoriquement et cliniquement puisque j'étais aussi étudiant stagiaire en neuropsychologie auprès d'Isabelle Halbecq, neuropsychologue de ce C.H.S. et j'ai rencontré des patients schizophrènes. Au cours de mes lectures, je me suis très vite senti interpellé par des écrits sur l'autisme, sur l'art-thérapie avec la médiation photographique. Ce domaine me passionnait puisque j'entrevois la possibilité de faire un pont entre ma passion pour la photographie et cette nouvelle passion autour de la santé mentale, dans une dynamique de recherche de savoir et avec l'expérience d'une clinique réelle de la schizophrénie. J'ai donc souhaité entreprendre un D.E.A.⁶ de psychopathologie et neurobiologie du développement et des comportements pour devenir psychiatre. Je n'ai pas

⁵ C.H.S. : centre hospitalier spécialisé.

⁶ D.E.A. : diplôme d'étude appliquée.

été accepté à ce D.E.A. car la priorité était donnée aux médecins et non aux psychologues. Le professeur Vivier, psycholinguiste, m'a proposé une recherche avec le professeur Bernard Mazoyer, que je connaissais, autour d'une étude cognitive sur l'apprentissage en utilisant l'imagerie par résonance magnétique. Mon goût pour les neurosciences et l'image était à son comble. Le professeur Bernard Mazoyer était d'accord et nous avons signé un document pour mon entrée dans son groupe de recherche en vue d'un futur doctorat. Et là, lorsqu'il m'a demandé mon âge, il m'a dit que je n'aurais pas d'allocation de recherche pour ce doctorat et qu'il serait préférable que je cherche un emploi, que je cherchais déjà. J'ai donc envoyé des curriculums au diocèse de l'enseignement catholique de Paris pour un emploi de professeur des écoles spécialisé et un autre pour un emploi d'art-thérapeute dans un I.M.E.⁷. Pour être sûr de pouvoir postuler à des emplois d'art-thérapeute, j'ai téléphoné à Jean Pierre Klein, psychiatre et art-thérapeute qui m'a confirmé ma crédibilité puisque j'avais un cursus de trois ans d'études en arts et trois ans d'étude en psychologie. J'ai obtenu un rendez-vous avec le directeur de l'I.M.E. qui m'a proposé un contrat d'embauche en tant qu'art-thérapeute avec le médium photographique. Par malchance, ce directeur et cet I.M.E. se sont retrouvés dans une situation de fermeture de l'établissement suite à des problèmes internes.

Vers l'enseignement

C'est mon entrée dans l'enseignement spécialisé qui m'a mené vers une reprise de la recherche. Comment suis-je devenu enseignant spécialisé ? Le diocèse de l'enseignement catholique m'a proposé une suppléance en tant que professeur des écoles et c'est ainsi que j'ai exercé cette profession pendant une période de sept ans au cours de laquelle j'ai commencé une formation de chef d'établissement dans l'enseignement catholique. Alors que je souhaitais muter, on m'a proposé une direction d'école et, par le hasard, j'ai découvert une C.L.I.S.⁸ que je ne connaissais pas composée de six autistes. Le poste de professeur spécialisé était susceptible d'être vacant. J'ai donc décidé de postuler et j'ai refusé la proposition de direction d'école. Je voulais réinvestir mes connaissances universitaires en psychologie et de chercheur sur la schizophrénie ainsi que mon expérience de pédagogue. Je pensais aussi pouvoir mettre au travail un projet de recherche sur l'autisme que j'avais écrit à cette époque sur le thème de la prise en charge de l'autisme et de la schizophrénie par la photothérapie que j'avais soumis à Gilles Perriot, psychiatre et art-thérapeute au C.H.S. de Châlons-sur-Saône.

⁷ I.M.E. : institut médico-éducatif.

⁸ C.L.I.S. : classe d'inclusion scolaire.

C'est ainsi que je me suis retrouvé dans une C.L.I.S. en 2005, où je travaille encore, dans laquelle j'utilise l'outil cinématographique afin d'apprendre à lire aux élèves. Une relation s'est instaurée avec l'inspecteur Didier Wallon de l'éducation nationale à qui j'ai proposé de créer un groupe de recherche au sein de l'éducation nationale sur la pédagogie de l'autisme. J'ai préparé et validé mon titre professionnel d'enseignant spécialisé dans lequel j'ai soutenu l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves autistes en utilisant l'outil cinématographique. Lors de cette formation professionnelle, un travail psychique personnel en groupes d'analyse de la pratique professionnelle était proposé que j'ai poursuivi ensuite en tant que professionnel du handicap et plus spécifiquement auprès d'élèves autistes. J'ai à mon actif deux ans d'analyse de pratique avec Martine Carré, psychologue clinicienne.

De plus, depuis quinze ans, je suis formateur auprès d'enseignants ordinaires et spécialisés. Je forme ces professionnels de l'enseignement à l'utilisation de l'outil cinématographique auprès de leurs élèves.

Au sein de mon travail d'enseignant spécialisé, des rencontres m'ont mené à une reprise de la recherche que j'avais quittée précédemment en tant qu'étudiant. Éric Plaisance, Professeur en Sciences de l'éducation à Paris Descartes, a été intéressé par cette pratique et je l'ai rencontré au sein de la classe. Il a proposé de me rencontrer à l'université lorsque je lui ai soumis mon désir de reprendre la recherche. Au même moment, Brigitte Chamak, ingénieur de recherche C.N.R.S. à Paris Descartes, m'a demandé un rendez-vous et je l'ai reçue dans ma classe. Ces chercheurs universitaires ont cherché à me faire rencontrer une personne qui pourrait m'accompagner dans une reprise de dynamique de recherche autour du thème de l'apprentissage de la lecture auprès d'élèves autistes à l'aide d'une médiation cinématographique. C'est ainsi que j'ai rencontré Bernard Pechberty qui a accepté d'être mon directeur de recherche en Master de Sciences de l'éducation et qui est devenu mon directeur de thèse de doctorat. Je me suis inscrit en Sciences de l'éducation à la suite de cursus initial en Psychologie, et je me suis approprié les notions spécifiques à cette discipline dans une perspective de démarche clinique d'orientation psychanalytique. Mon mémoire de recherche de Master en Sciences de l'éducation s'appuyait sur mon mémoire de professeur des écoles « *La réalisation d'un court-métrage, outil pédagogique en situation de décrochage en cycle deux et trois* » et sur mon mémoire de professeur des écoles spécialisé « *La réalisation d'un clip vidéo, outil pédagogique pour la prise de sens dans un texte auprès d'élèves atteints de troubles envahissants du développement et d'autisme* » ainsi que sur mes quatre années d'expérience de professeur spécialisé auprès d'élèves autistes.

J'ai élaboré mon mémoire de Master « Elaboration de nouvelles pistes pédagogiques pour des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique - La réalisation de court-métrages et l'utilisation de vidéos comme outils pédagogiques pour l'accès au sens du langage écrit et oral, à la communication et à l'interaction sociale - approche clinique et cognitive », à partir de la rencontre avec mes élèves autistes au sein d'un espace d'enseignement qui devient le mien. La première fois que je suis entré dans cet espace d'enseignement, mon impression première était similaire à l'inquiétante étrangeté que Sigmund Freud⁹ définit comme « *un mode de l'effroyable qui remonte à l'anciennement connu, au depuis longtemps familier* » (Freud, 1919). Je ne reconnaissais pas l'espace d'enseignement habituel alors que cela faisait déjà sept ans que j'enseignais comme professeur des écoles. Par contre, j'avais la sensation de bien connaître la population d'élèves s'y trouvant. Peut-être était-ce dû à mon année passée auprès des adultes schizophrènes au C.H.S. Esquirol lors de mes études de Psychologie en tant que stagiaire neuropsychologue et en tant qu'étudiant chercheur. Ce Master prend sa source dans un questionnement sur de nouvelles pistes pour accompagner ces élèves autistes.

Si je m'arrête un instant sur ce parcours, il me semble que la recherche que j'ai menée aujourd'hui en doctorat est un aboutissement de ce cheminement, venu de très loin, depuis mon enfance, comme l'est mon métier de professeur spécialisé auprès d'élèves autistes. Mes outils pédagogiques s'appuient sur ma passion de la photographie. Mes hypothèses de travail ont leurs racines dans les différents courants de la psychologie et aujourd'hui de la psychanalyse. Depuis dix ans, j'enseigne à des élèves autistes sans voir le temps passer et en ayant l'impression que je n'aurai jamais fini d'apprendre de cette expérience.

Dix ans de pratiques pédagogiques avec des élèves autistes

Cette thèse m'a conduit à revisiter mes pratiques pédagogiques que je vais présenter ici. En effet, je me suis aperçu dans l'après-coup de cette recherche que mon parcours personnel et universitaire porte en germe cette activité professionnelle d'enseignement auprès d'élèves avec des troubles du spectre autistique.

Lorsque je suis arrivé pour la première fois dans cette classe composée de six enfants du spectre autistique, j'ai ressenti tout de suite une ambiance différente. Cela a ravivé l'époque de mon stage et de ma recherche en maîtrise de psychologie du développement au centre

⁹ Freud, S. (1919). L'inquiétant. In J. Althounian, A. Bourguignon, P. Cotet, J. Laplanche, & F. Robert (Trans.), *Oeuvres complètes: psychanalyse. Volume XV* (2012, pp. 147–188). Paris : Presses universitaires de France, p.152.

Esquirol de Caen, sur la neuropsychologie cognitive de la schizophrénie. A cette époque, j'avais rencontré de nombreux patients schizophrènes avec lesquels j'avais conversé.

Très vite, j'ai senti que si j'acceptais ce poste de professeur, je transformerais mon savoir de pédagogue en utilisant mes connaissances acquises en psychiatrie. J'ai aidé et enseigné à ces élèves avec une position ferme et souple en les considérant comme des élèves ordinaires et tout en respectant leur spécificité. Mes hypothèses pédagogiques ont pris leurs racines au sein des paradigmes psychologiques, comme je l'ai fait depuis le début de ma pratique d'enseignant. J'ai ainsi remarqué leur sensorialité particulière au niveau visuel qui m'a interpellé en tant que photographe. J'ai réadapté mes outils pédagogiques et cinématographiques avec eux.

Au cours de ces dix années, mes représentations de l'autisme ont changé jusqu'à devenir à la fois claires et complexes. Aujourd'hui, je peux simplement dire qu'on trouve autant de formes autistiques qu'il y a d'élèves. Cela questionne tous ceux qui cherchent et utilisent une méthode comme le Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (T.E.A.C.C.H.) ou l'Applied Behavior Analysis (A.B.A.) qu'ils appliquent à un syndrome, une maladie, un handicap, sans tenir compte de la singularité de la personne.

A ce jour, après dix ans de travail avec ces élèves, je considère que la rencontre avec chaque personnalité et la relation sont fondamentales. Je pensais au début de ces rencontres qu'ils étaient incapables de me fournir l'énergie dont un enseignant a besoin à la fin de chaque période ponctuée de vacances scolaires, puisqu'ils sont peu dans l'interaction. En effet, l'enseignant fournit une énergie considérable pour transmettre un savoir et mettre en place un cadre scolaire avec des règles. J'ai constaté que les élèves autistes savaient très bien maintenir ce cadre lorsque je me fatiguais en fin de période scolaire : ils se regroupent autour de l'enseignant, le regardent intensément et sont à l'écoute des consignes. Ils arrêtent leur déplacement et leur manque d'attention conjointe comme pour maintenir l'énergie de l'enseignant.

Cette expérience m'a inconsciemment stimulé à reprendre la recherche universitaire pour trouver de nouvelles hypothèses pédagogiques. Sans cette rencontre, je n'aurais jamais obtenu un titre universitaire de niveau bac + 5 et poursuivi en doctorat. Aujourd'hui, je m'interroge sur l'acte d'écriture lorsque je travaille cette thèse et je me suis découvert une passion pour le livre.

Je ne pense pas que le haut de l'iceberg que ces élèves montrent, à savoir les symptômes de la triade autistique, définie par la quatrième version du Diagnostic and Statistical Manual of

Mental Disorders (D.S.M. 4) comme un trouble envahissant du développement et repris par la cinquième version (D.S.M. 5) comme un trouble du spectre autistique, soient fondamentaux par rapport à ce qu'ils sont et à ce qu'ils peuvent faire. Les psychiatres se réfèrent à cette nomenclature. Les psychanalystes se réfèrent à des concepts autour de l'émergence du désir, de la construction du « je » en tant que sujet à travers l'image du corps et de la relation à l'objet. Personnellement, j'ai découvert l'autisme lors de mes études de psychologie, en étudiant le syndrome schizophrénique. En tant qu'enseignant, un élève « autiste » questionne. Qu'est ce qui fait difficulté pour enseigner aux autistes et se positionner en tant qu'enseignant ? L'élève autiste ne fait pas de lien avec l'enseignant. Il ne communique pas avec lui. Il ne le regarde pas. Il n'est pas en interaction avec lui. Il semble pouvoir, après de nombreuses années, être dans une relation au savoir et aux apprentissages, mais difficilement dans un rapport au savoir. Jacky Beillerot¹⁰ définit le rapport au savoir comme « un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Cosnefroy, 2008). L'élève autiste a des difficultés à produire un nouveau savoir pour transformer le monde naturel et social. Il semble s'y adapter sans le transformer. Son image du corps ne l'aide sans doute pas à participer aux activités sportives ordinaires. Tous ces symptômes inscrits dans le champ pédagogique mettent à mal les gestes professionnels des enseignants. Pour exemple, lors d'une Réunion d'équipe de suivi de scolarisation (R.E.S.S.) en maternelle, composée des parents, du psychiatre, de l'éducateur, de l'enseignant, du directeur de l'école ou de l'établissement, du psychologue, de l'orthophoniste, de l'assistante sociale, Y. est invité à une orientation dans une structure médico-éducative ou psychiatrique. Je décide de le prendre en stage en C.L.I.S.¹¹ et m'aperçois qu'il aime les lettres et les chiffres. Un an après, il sait lire et aujourd'hui, il entre au collège accompagné d'un A.V.S..

Les apports de mon mémoire de Master

Je présenterai maintenant les conclusions de mon mémoire de Master recherche qui ont servi de base à mon projet de thèse. J'ai constaté et écrit dans ce mémoire de Master recherche « éducation et formation » en Sciences de l'éducation que la médiation artistique favoriserait un développement du langage écrit et oral, de l'interaction sociale et de la communication chez les élèves avec des troubles du spectre autistique.

¹⁰ Cosnefroy, L. (2008). Rapport au savoir. In *Dictionnaire de l'éducation* (2008, pp. 597–599). Paris : Presses universitaires de France, p.597.

¹¹ C.L.I.S. : Classe d'Inclusion Scolaire.

Ce mémoire portait sur l'utilisation de l'outil cinématographique dans une dynamique d'apprentissage de la lecture auprès d'élèves du spectre autistique en mettant l'accent sur les processus cognitifs qui sous-tendent la représentation mentale. Dans ce mémoire, j'ai montré que la réalisation cinématographique facilitait l'accès au sens d'un texte écrit servant de base au scénario. L'aide des images et des vidéos permet la représentation mentale des mots et des phrases. La cohérence du texte étudié parallèlement au film est plus claire lorsque le film est terminé. L'apprentissage du langage écrit et oral est facilité par ces projets cinématographiques¹².

Sur ces représentations mentales qui accompagnent les images du film se greffent des affects et des liens qui permettent aux élèves d'être contenus. Cette contenance leur permet d'élaborer des apprentissages autour de la communication et des interactions sociales, faisant partie des processus secondaires décrits par Sigmund Freud. Jean Laplanche et Jean-Baptiste¹³ Pontalis écrivent que « *dans le cas du processus secondaire, l'énergie est d'abord « liée » avant de s'écouler de façon contrôlée ; les représentations sont investies d'une façon plus stable, la satisfaction est ajournée, permettant ainsi des expériences mentales qui mettent à l'épreuve les différentes voies de satisfaction possibles* » (Laplanche & Pontalis, 1967). Je définis la « *contenance* » comme une possibilité de se protéger en organisant les éléments de la réalité environnante et de les mettre à distance en se les représentant. De plus, la représentation de leur corps, en situation de jeu dramatique, est perceptible lors des différentes projections et cela facilite la construction de l'image de leur corps et de leur Soi, c'est à dire aussi leur sentiment de soi. Le jeu dramatique des élèves et le regard porté par ceux-ci sur cette activité montrent que celle-ci constitue une aide à la construction de leur image du corps. Ceci met en relief une première réflexion que j'ai pu faire avec la notion de stade du miroir de Jacques Lacan¹⁴, premier processus d'identification permettant la construction du « je ». Le « je » se construit à travers l'image que l'on perçoit dans un miroir. Lorsqu'un élève ne se regarde jamais dans un miroir, son image filmée qu'il regarde sur un écran peut stimuler l'envie de se regarder. L'identification est un concept central de la psychanalyse. Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis¹⁵ écrivent que l'identification est un

¹² Hélie, T. (2011). L'outil cinématographique au service de la scolarisation des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique. Présenté aux journées de psychologie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : psychopathologie et handicap chez l'enfant et l'adolescent, Lyon.

¹³ Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994). Paris : Presses Universitaires de France, p.341.

¹⁴ Lacan, J. (1999). *Ecrits*. Paris : Seuil, p.92.

¹⁵ Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994th ed.). Paris : Presses Universitaires de France, p.187.

« *processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications* » (Laplanche & Pontalis, 1967).

J'ai également montré que le cinéma permettrait de développer pour certains élèves un langage oral et écrit en situation d'interaction sociale et de communication et pour d'autres, de les amener sur ce chemin. Chaque élève aurait son développement propre. Ces élèves possèderaient le langage mais ne développeraient pas une communication, une parole adressée. Si l'interaction sociale ne se développe pas, le langage oral resterait à un niveau d'un enfant de moins de deux ans. Ils comprennent certains mots et se les représentent mais la représentation du mot reste monosémique au niveau de la représentation des choses. Par exemple, Y. prononce le mot « *balcon* » qui est une représentation de mots signifiant l'action de regarder vers l'extérieur, qui est sa représentation de chose. Y. fait partie du concept, il ne peut pas prendre de distance. Il le vit avec son corps. Le langage ne peut pas vraiment être établi, acquis parce qu'il fait partie du concept ; Y. est dans le balcon, dans le mot. Y. a un rapport adhésif au mot et à sa représentation spécifique et personnelle. Y. se fond dans l'objet sans prendre de distance. Chaque mot, il y est, il est dans tout. Pour parler, faire des rapports, il faut être à distance. Nous, êtres humains ordinaires, ne faisons pas partie de la chose. Les mots servent pour parler de ce qui n'est pas là, mais pour Y. de ce qui est là. Trois ans plus tard, lorsqu'il dit « *bout de bois* », représentation de la branche d'un arbre, il met à distance. Trois ans auparavant, il est dans ses sensations et il y a un mot et il est dedans. Ce processus d'élaboration du langage a été étudié par la psychanalyste Marie-Christine Laznik-Penot¹⁶ (Laznik-Penot, 2006). J'ai constaté que si un enfant n'a pas l'intention d'entrer en relation avec autrui, le langage n'a pas d'intérêt à se développer. Il est donc nécessaire de créer des situations dans lesquelles l'interaction et la communication sont fondamentales. Le jeu dramatique aiderait ainsi les élèves à stimuler les processus d'interaction sociale et de communication. J'ai montré qu'ils pourraient reproduire la procédure et développer les processus sous jacents à ces fonctions cognitives de haut niveau en vivant ces situations de communication.

J'ai aussi mis en avant dans ce mémoire le fait que, pour communiquer, une culture commune entre les élèves était nécessaire. Les réalisations cinématographiques, objets de communication, deviennent une culture commune dès que le nombre est significatif. J'ai

¹⁶ Laznik-Penot, M.-C. (2006). PréAut : une recherche et une clinique du très précoce. *Contraste*, (25), 53–81.

considéré qu'on pouvait parler de culture commune à partir de trois réalisations cinématographiques. A raison d'une réalisation par année, l'interaction avec les élèves dure trois ans. Des échanges sont possibles à partir des événements vécus ensemble lors de cette longue période.

J'ai également mis en évidence le fait que l'implication de l'enseignant semble être un paramètre fondamental dans l'utilisation de l'outil pédagogique. J'ai souligné l'importance de l'enseignant médiateur entre l'apprentissage du langage, de l'interaction et de la communication, et l'outil cinématographique. Ces élèves ont besoin de sentir une confiance en soi chez l'adulte et de ne sentir aucune hésitation dans l'élaboration d'un projet puisqu'ils ont besoin constamment d'être contenus. Toutes les relations passent par le médiateur. L'outil pédagogique est accepté s'il est investi par l'enseignant-médiateur. Cet outil est donc chargé d'affects par le médiateur et peut ainsi être transmis dans la psyché des élèves lorsqu'un espace potentiel a pu être créé entre l'élève et l'enseignant. Donald Woods Winnicott¹⁷ écrit : *« Là où se rencontrent confiance et fiabilité, il y a un espace potentiel, espace qui peut devenir une aire infinie de séparation, espace que le bébé, l'enfant, l'adolescent, l'adulte peuvent remplir créativement en jouant, ce qui deviendra ultérieurement l'utilisation heureuse de l'héritage culturel »* (Winnicott, 1971).

Ces rencontres psychiques sont fondamentales dans la classe pour mener à terme un projet d'apprendre avec intériorisation des différents sens de l'apprentissage. Pour démontrer cela, je me suis référé à la métaphore du pont, de Jim, autiste, dans son poème relaté par Laura Cesaroni et Garber¹⁸, chercheurs en Sciences de l'éducation. Dans ce poème, Jim dit qu'il a *« construit un pont et que personne ne l'attendait de l'autre côté »* (Cesaroni & Garber, 1991). J'ai pensé qu'il était nécessaire non pas de traverser le pont mais de se rencontrer sur celui-ci.

Je me suis inspiré de cette métaphore pour proposer mes conceptions pédagogiques. Je pense et j'imagine que ce pont posséderait une « porte » fermée sur chaque rive et que l'enseignant-médiateur et l'élève devraient en posséder les clefs pour les ouvrir. Ces clefs ne pourraient être trouvées que par une observation mutuelle. De plus, pour que la relation interpersonnelle soit possible, le médiateur s'impliquerait et entrerait en relation en utilisant les « portes » sensorielles des élèves pour les mener vers l'apprentissage du langage et de la

¹⁷ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.199.

¹⁸ Cesaroni, L., & Garber, M. (1991). Exploring the experience of autism through firsthand accounts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 303–313.

communication. La première porte est celle du visuel et la seconde celle du sonore. Il est clair que le médiateur doit cultiver ces portes sensorielles. Il serait plus facile pour lui d'entrer en relation avec ces élèves, si sa psyché fonctionne aussi avec une pensée en image. Une pensée en image se compose d'une multitude de photographies des détails qui composent le monde extérieur.

Accompagner ces élèves permet d'observer leurs fonctionnements cognitifs au niveau des différents canaux sensoriels. Cette observation peut être mise au service des élèves ordinaires avec un développement normal. Ces élèves nous font prendre conscience que la communication ne passe pas nécessairement par le langage et que certains canaux sensoriels sont aussi importants que le langage.

En Sciences de l'éducation aussi, la pathologie ou la différence éclaireraient le fonctionnement normal. La vitesse de développement chez ces élèves est lente, ce qui permet d'observer les étapes successives d'un apprentissage.

Dans mon Master 2 Recherche en Sciences de l'éducation, j'ai donc élaboré des éléments de connaissances sur l'intérêt de la médiation audio-visuelle. Je cherche dans ce travail de thèse à enrichir ces conclusions et à approfondir ma question de recherche à l'aide d'entretiens cliniques avec des enseignants spécialisés en C.L.I.S.¹⁹ et en U.L.I.S.²⁰ qui enseignent auprès d'élèves désignés comme élèves avec Troubles du Spectre Autistique.

Je propose maintenant de définir un concept qui sera présent dans ce mémoire et tout au long de ce travail de thèse, celui d'espace transitionnel ou potentiel. Donald Woods Winnicott décrit, à partir de 1951, l'espace potentiel et transitionnel comme une aire d'expérience fondatrice d'un rapport primaire à autrui et à la réalité partagée. Cette aire correspond à une phase du développement de l'enfant, qui va lui permettre de relier son monde interne et la réalité externe, ce qui est « moi » et « non-moi ». Elle désigne le passage de la toute-puissance du bébé qui vit le monde externe comme non séparé de lui vers les objets de la réalité, qui seront perçus plus tard plus objectivement. L'objet transitionnel désigne en fait cette réalité qui se met en place.

Ce psychanalyste d'enfant et d'adulte, d'abord pédiatre, participe au courant de la psychanalyse anglosaxonne. Il a toujours décrit à la différence de Mélanie Klein, la fonction essentielle de l'environnement maternel pour la maturation psychique de l'enfant. Il insiste sur le fait que c'est bien la mère - la fonction maternelle - , non seulement en tant qu'objet de

¹⁹ C.L.I.S. : Classe d'Inclusion Scolaire.

²⁰ U.L.I.S. : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire.

pulsions, mais en tant qu'environnement, qui apporte les éléments de soin psychique et physique au bébé (le holding comme soutien, le handling comme maintien et l'object-presenting, comme présentation du monde).

Celui-ci va alors avoir les bases pour vivre l'expérience, et l'illusion qui l'accompagne. Il peut s'imaginer créer par sa toute puissance l'objet, le monde extérieur, la relation, éléments qui ont été en fait trouvés, et apportés par les soins et le désir de la mère. La notion d'illusion accompagne cette transition, elle est nécessaire, pour être ensuite abandonnée avec la maturation et la croissance psychique.

Cet espace transitionnel et cet objet ont plusieurs fonctions : ils permettent de sortir de la première fusion avec l'objet maternel, ils évitent le vécu de séparation trop angoissant entre le moi et le non-moi. Ils créent une continuité pour accéder à la réalité. Enfin, la créativité primaire du sujet enfant va pouvoir s'y inscrire avec la place que Donald Woods Winnicott donne au jeu, au « playing ».

Il est à noter que ce psychanalyste a étudié la psychose et y a souligné le caractère réactif du moi qui subit les empiètements de l'environnement. L'aire transitionnelle, intermédiaire, la capacité de jouer avec la réalité interne et externe sont alors absentes.

Mes développements décrivent comment les enseignants vont devoir inscrire leur pratique dans une expérience analogue à celle-ci, vécue dans l'enfance et normalement oubliée, pour pouvoir entrer en contact avec les élèves autistes afin de pouvoir prendre une posture d'enseignant avec ce public spécifique.

Lors de ce mémoire, j'ai commencé à mettre modestement au travail le concept d'espace potentiel de Donald Woods Winnicott²¹ que j'ai proposé d'illustrer avec deux expériences pédagogiques en situation de classe. Ces deux exemples montrent l'évolution de deux élèves de ma C.L.I.S. Ils permettent de mieux comprendre comment j'ai mis au travail certains concepts utilisés dans mon mémoire de Master. Ils montrent les médiations que j'emploie en tant qu'enseignant spécialisé afin de créer un espace d'enseignement. J'ai créé avec l'élève M. un espace culturel autour de la réalisation d'un court-métrage, et avec l'élève A. un espace culturel autour de la musique. Je relaterai brièvement ces deux « vignettes » liées à ma pratique et qui sont devenues des enjeux réflexifs et de recherche.

²¹ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.199.

L'élève M.

M. a six ans lorsqu'il arrive dans la classe. Il reçoit un diagnostic de trouble envahissant du développement de type autistique, établi par sa psychiatre. La première année, son temps scolaire est de trois demi-journées. Le reste du temps, il est accueilli par un hôpital de jour où la prise en charge est d'inspiration psychanalytique. Son langage est pauvre, composé de quelques mots mis bout à bout et de certains mots qui ne sont connus que par lui seul. La syntaxe est absente. Au niveau de la communication, il s'exprime librement et souvent mais le message émis ne peut pas être compris par l'interlocuteur et a-t-il vocation à cela ? Il essaie de communiquer avec moi, son enseignant. Il a toujours le rôle de l'émetteur. Lorsque l'émetteur est l'enseignant, il n'écoute pas et reprend sa logorrhée de mots mis bout à bout sans syntaxe. L'écholalie différée est très présente dans ses tentatives de communication. Il ne supporte pas le silence, l'immobilité et les disparitions. La socialisation est difficile. Ses intérêts tournent autour des objets. Il les prend délicatement. Son comportement est dynamique et lorsqu'il se trouve en situation d'échec, de difficulté, de contrainte, de disparition de personnes, il se met à crier, à pleurer, à essayer de frapper, à jeter les chaises. Ses oppositions sont accompagnées de hurlements. L'audition est la perception sensorielle qu'il affectionne ainsi que le toucher d'objet.

Cinq ans plus tard, le langage écrit et oral est structuré. M. écrit lentement les phrases. Il lit les textes et les comprend. Il comprend, à l'écrit, comment structurer une phrase simple. Il communique avec son enseignant mais peu avec les autres. Il respecte ses consignes, travaille, fait des commentaires, des ponts entre ses différentes activités. Sa communication est adressée. Son discours est ponctué d'événements qu'il perçoit en extérieur (film, bandes dessinées, etc.). Il essaie de communiquer avec les élèves de l'école mais la communication reste unilatérale. Il n'a plus peur des autres notamment dans la cour de récréation. Ses intérêts se multiplient. Il aime le chant et les séances d'enregistrement. Il prend plaisir à être filmé et s'intéresse à l'objet caméra ainsi qu'aux films réalisés en classe alors qu'il a peur de tous les supports cassette vidéo ou Digital Vidéo Disc des films. Par contre, il adore regarder ses propres réalisations. Le dernier court métrage que nous avons réalisé ensemble était une histoire imaginée, écrite et montée par lui avec un logiciel de montage. Il entre dans le langage cinématographique. De plus, il possède des compétences artistiques. Il chante et a le sens de la mélodie. Il aime le jeu dramatique lors des réalisations cinématographiques que nous jouons chaque année où il prend du plaisir et du sens. Il dessine et peint avec rigueur et

peut utiliser ce médium pour représenter le monde. Il utilise toutes les perceptions sensorielles mais il excelle au niveau de la perception auditive.

Enfin, il présente les films où il est acteur, à d'autres élèves de l'école. Il attend avec impatience la gravure du film sur un D.V.D. pour l'emmener chez lui. Il me dit que si je ne lui donne pas, il ne pourra pas le trouver dans les bacs...

Se regarder faire des mouvements sur un écran et pouvoir arrêter ses mouvements, voire les faire disparaître lui a-t-il permis de structurer les processus qui soutiennent la représentation de l'absence? Donald Woods Winnicott²² écrit : « *En psychologie, l'idée d'échange repose sur une illusion* » (Winnicott, 1951). L'élève a-t-il pu échanger et communiquer grâce à son illusion d'avoir créé des courts-métrages, accompagné par l'enseignant au cours de ce processus de création pendant cinq années ? La création d'un court-métrage par lui-même lui a-t-elle permis de vivre la désillusion ? Il semblerait que le concept d'aire transitionnelle d'expérience et son processus d'illusion-désillusion puissent être mis au travail avec des élèves avec T.E.D. en situation d'apprentissage scolaire. Les conditions de création d'un espace transitionnel d'expérience semblent sous tendues par une position « *suffisamment bonne* » de l'enseignant. Donald Woods Winnicott²³ définit le concept de la mère « *suffisamment bonne* » en faisant référence à l'objet transitionnel. Il écrit : « *l'objet transitionnel représente la capacité qu'a la mère de présenter le monde de telle manière que le petit enfant n'est pas tenu de savoir immédiatement que l'objet n'est pas créé par lui* ». L'enseignant spécialisé doit essayer de se rapprocher de cette position « *suffisamment bonne* » en présentant l'objet de savoir de telle sorte que l'élève ait l'impression de créer cet objet de savoir (Winnicott, 1971).

L'élève A.

A a huit ans. Il prend aujourd'hui un doudou en l'investissant, comme il investit son cahier de textes de chansons, illustré de photographies que nous chantons ensemble, accompagnés d'une guitare. J'ai appris à jouer de la guitare pour créer une médiation autour de la musique. J'ai constaté, avant que ce phénomène se produise, deux intentions de sa part : celle notamment de vouloir regarder le clip de la chanson « Les crocodiles » ainsi que celle de dire les mots suivants en langage spontané et adressé « *maman* » et « *maison* ». Le processus

²² Winnicott, D. W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In J. Kalmanovitch (Trans.), *De la pédiatrie à la psychanalyse* (2012, pp. 169–186). Millau : Payot & Rivages, p.182.

²³ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.154.

d'illusion et de désillusion serait-il à la base comme le dit Donald Woods Winnicott du processus de communication des élèves autistes ? Si tel est le cas, une dynamique pédagogique autour de la création audio-visuelle semblerait être une piste à développer.

Ce premier travail de recherche m'a permis de questionner les médiations que j'emploie en tant qu'enseignant. A l'époque les médiations artistiques, outils pédagogiques qui m'intéressent beaucoup dans ma pratique, m'ont amené à réfléchir sur le concept de l'espace transitionnel que Donald Woods Winnicott indique comme porteur de créativité culturelle. Aujourd'hui, suite à ma réflexion sur mon cheminement, il m'apparaît clairement que ma posture d'enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes ressemble étrangement à ce que j'avais élaboré en tant que futur art-thérapeute auprès de patients autistes ou schizophrènes, avec une médiation photographique. Cette analogie est confirmée après-coup car j'ai retrouvé un projet écrit en 1998 qui est la genèse de mon premier mémoire écrit lors de la validation de mon titre de professeur spécialisé.

A partir de ce cheminement, je vais maintenant expliciter ma question de recherche qui en découle, en reprenant quelques éléments synthétiques.

Mon questionnement de recherche

Cette recherche s'effectue en rapport et en parallèle avec une pratique d'enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes qui est la mienne depuis onze ans maintenant. Au cours de cette thèse, j'ai demandé deux congés de formation de six mois qui m'ont été accordés. Sans ces congés, je n'aurais jamais pu rédiger cette thèse qui demande du temps, tant au point de vue physique que psychique pour essayer de comprendre, de mentaliser et de mettre en oeuvre certains concepts psychanalytiques.

Au début de ma thèse, j'ai essayé de comprendre l'importance des médiations artistiques chez les enseignants puisque j'avais écrit un mémoire²⁴ à partir de mon expérience d'enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes. Mon questionnement s'est transformé au cours de la thèse. J'ai été confronté à une diversité de parcours personnels et de pratiques d'enseignants spécialisés. Mais tous sont confrontés à la particularité d'élèves autistes, qui ne parlent pas, ne communiquent pas, dans le cadre de l'enseignement où la plupart des élèves parlent, communiquent et sont en interaction avec les autres.

²⁴ Hélie, T. (2010). *Elaboration de nouvelles pistes pédagogiques pour des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique-La réalisation de courts-métrages et l'utilisation de vidéos comme outils pédagogiques pour l'accès au sens du langage écrit et oral, à la communication et à l'interaction sociale-Approche clinique (mémoire de Master 2 recherche)*. Paris Descartes, Paris, France.

Cette thèse m'a permis alors une ouverture plus large et une transformation de cette première question : j'ai pu examiner les processus et les mouvements psychiques qui soutiennent les pratiques pédagogiques d'enseignants spécialisés dans l'usage de leurs outils auprès d'élèves autistes. Je mettrai l'accent sur les processus qui sous tendent la création d'un lien entre les enseignants et leurs élèves dans un espace d'enseignement. Que mettent en place ces enseignants pour entrer en relation avec un élève autiste et ainsi créer un espace d'enseignement ? Quels outils choisissent-ils ? Quels sont les processus psychiques qui sous tendent les pratiques pédagogiques des enseignants spécialisés ?

Comment les enseignants spécialisés construisent-ils, articulent-ils leur rapport au savoir, avec l'usage des différents outils pédagogiques ?

Comment le rapport au savoir des enseignants est-il transformé lorsqu'on est en relation avec un élève autiste ? L'élève autiste aurait en effet la particularité de déstabiliser l'enseignant dans son rapport au savoir d'enseignant travaillant avec des élèves ordinaires. Celui-ci reconstruirait différemment son savoir et ses pratiques pour essayer de les transmettre à ses élèves, en essayant de créer un espace psychique et didactique d'enseignement. Chez ces élèves, cet espace d'accueil de l'enseignement donné par l'autre n'aurait pas été construit au début et s'il n'y a pas cet espace, ils ne pourraient pas vraiment mettre du sens aux apprentissages. Si un espace pédagogique se crée, le ressenti et les pratiques de l'enseignant pourraient être transmis. Quand il y a un rapport, un lien entre le professeur et l'élève, on peut supposer qu'existe une aire transitionnelle que Donald Woods Winnicott²⁵ nomme « *aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos de l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure* » (Winnicott, 1971).

Dans cette recherche, je convoquerai certains concepts de différents auteurs que je mettrai au travail et qui me semblent les plus riches pour approcher les processus psychiques mis en œuvre dans l'acte d'enseignement auprès d'élèves autistes.

Mes références conceptuelles sont reliées de façon diverse à l'approche psychanalytique qui sera mise au travail dans les entretiens. Je me suis appuyé sur plusieurs auteurs, cliniciens, psychanalystes et chercheurs en éducation, comme Sigmund Freud, Jacques Lacan, Donald

²⁵ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.30.

Woods Winnicott, Wilfred Ruprecht Bion. Les recherches cliniques en Sciences de l'éducation, sont utilisées au cours de cette thèse. Les concepts et notions de ces auteurs seront développés dans le cours des entretiens en fonction des apports qui m'ont été utiles. Ces notions seront présentées dans le chapitre « Autisme et enseignement ».

Mes concepts théoriques proviennent de la psychanalyse, des Sciences de l'éducation d'orientation clinique et psychanalytique et des sciences cognitives. Mes études de psychologie expliquent ces références croisées suite à une recherche en maîtrise de psychologie sur la neuropsychologie de la schizophrénie. J'ai donc utilisé les écrits de ces différents chercheurs et je les ai mis au travail dans ma problématique et les analyses d'entretiens. J'ai découvert au cours de mon Master de recherche en Sciences de l'éducation, les travaux de Claudine Blanchard-Laville autour du soi-professionnel que j'ai aussi mis au travail dans mes entretiens. J'ai questionné le concept de rapport au savoir de Jacky Beillerot que j'ai découvert en Sciences de l'éducation, ainsi que les travaux de Nicole Mosconi à ce propos.

Professeur des écoles depuis dix-sept ans, je me suis très vite aperçu qu'enseigner était une rencontre et qu'il fallait créer un espace d'enseignement susceptible de mettre en place cette interaction entre un groupe d'élève et un enseignant. De plus, ma formation artistique m'incitait à mettre en place des projets cinématographiques ou musicaux afin de dynamiser la rencontre avec les élèves. Ces deux orientations pédagogiques ne pouvaient que rencontrer le concept d'espace potentiel de Donald Woods Winnicott.

Je vais maintenant présenter l'environnement clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation dans lequel je m'inscris.

Chapitre 2 : L'environnement scientifique

Ma méthodologie s'appuie sur une réflexion clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation qui prend en compte des éléments inconscients présents dans la professionnalité des enseignants. A ce titre, je vais retracer les grandes étapes historiques de ce courant clinique en m'appuyant sur deux notes de synthèse, celle de Jean-Claude Filloux²⁶ (J.-C. Filloux, 1987) et celle de Claudine Blanchard-Laville, Françoise Hatchuel, Philippe Chaussecourte et Bernard Pechberty²⁷ (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005), afin de montrer le lien entre la psychanalyse et la pédagogie et de m'inscrire ainsi dans le mouvement des Sciences de l'éducation d'orientation psychanalytique. Ensuite, je définis la démarche clinique dans laquelle je m'inscris. Je termine cette présentation par un point sur les travaux de recherche sur le rapport au savoir et sur le handicap car ceux-ci ont inspiré ma propre recherche.

Freud et la pédagogie

Cette orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation s'inscrit dans un mouvement très ancien qui remonte au début de la psychanalyse. Freud²⁸ s'est intéressé à l'éducation et un texte intitulé « *Sur la psychologie du lycéen* » de 1914 rappelle son attachement aux « *processus intellectuels* » (Freud, 1914). En tant que créateur de la psychanalyse, il s'intéressait à la névrose des adultes dont l'origine s'enracinait dans l'enfance. Il écrit donc, dans ce texte, que ses professeurs de lycée étaient un « *substitut du père* » et que Freud lui-même et ses camarades de classes « *transféraient* » sur leur enseignant « *le respect et les attentes suscitées par le père omniscient* » de leurs années d'enfance et « *ils se mettaient à les traiter comme ils traitaient leur père à la maison* » (Freud, 1914). Freud souligne donc l'importance du transfert, découvert dans la cure, dans la relation d'un professeur et d'un

²⁶ Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse: Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81(1), 69–102.

²⁷ Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151(1), 111–162.

²⁸ Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. In P. Cotet (Trans.), *Oeuvres complètes: psychanalyse* (2005, Vol. XII 1913–1914, pp. 331–337). Paris: Presses universitaires de France, p.334 et p.336.

élève dans le champ de l'éducation. En 1932, Freud²⁹ écrit qu'il est « *riche d'espoir pour l'avenir que la psychanalyse s'applique à la pédagogie, à l'éducation de la génération suivante* ». Il se « *réjouit de pouvoir dire que sa fille Anna Freud s'est assignée ce travail comme tâche de sa vie réparant de cette façon sa négligence* » (Freud, 1933). Sigmund Freud stipule que la « *première tâche de l'éducation* » est que « *l'enfant doit apprendre la domination sur les pulsions* » et qu'il « *est impossible de lui donner la liberté de suivre sans restriction toutes ses impulsions* ». De plus, « *l'éducation a à chercher sa voie entre le Scylla³⁰ du laisser-faire et le Charybde³¹ du refuser* » (Freud, 1933). Dans les années 1920, sa fille, Anna Freud, institutrice et psychanalyste, créa une école, l'école de Hietzing, dont la psychanalyse constituait le socle. Florian Houssier³² écrit que cette école dispensait « *une pédagogie qui laissait à l'enfant la possibilité d'apprendre en se réalisant et non dans la contrainte* » (Houssier, 2010). La pédagogie de cette école s'inspirait de l'éducation nouvelle de Dewey et de Montessori. Anna Freud a reçu l'influence de Montessori.

Psychanalyse et pédagogie

La première note de synthèse sur les apports psychanalytiques en éducation est celle de Jean Claude Filloux³³ (J.-C. Filloux, 1987). Cette note pose les rapports entre la psychanalyse et la pédagogie. Jean Claude Filloux, qui présente la conférence de Ferenczi sur le thème de la psychanalyse et de la pédagogie à Salzbourg, dit de Ferenczi qu'« *il met en question le caractère répressif de l'éducation de son époque* » (Filloux, 1987). L'aspect répressif de cette éducation semblerait entraîner des névroses à l'âge adulte. Oskar Pfister, pasteur qui pratiquait des cures analytiques, a établi ce lien. Jean Claude Filloux expose sa pensée sur la pédagogie : celle-ci doit prendre « *en compte les découvertes de la psychanalyse pour permettre de mieux préparer l'enfant à une vie non névrotique* » (Filloux, 1987).

²⁹ Freud, S. (1933). Nouvelle suite des leçons d'introduction à la psychanalyse-XXXIVème leçon-éclaircissements, applications, orientations. In A. Bourguignon, P. Cotet, J. Laplanche, J. Altounian, A. Rauzy, & R.-M. Zeitlin (Trans.), *Oeuvres complètes: psychanalyse*. (1995, Vol. XIX 1931–1936). Paris : Presses universitaires de France, p.231, 233 et 234)

³⁰ Scylla : Dans la mythologie grecque, nymphe transformée en un horrible monstre qui agresse les navigateurs à l'approche du détroit de Messine. Scylla, monstre aux douze pieds avait également six très longs cous et autant de têtes terrifiantes : il vivait dans un antre profond dont il sortait ses monstrueuses têtes pour dévorer tout ce qui se trouvait à sa portée (Impelluso, 2008, p.384 et 724).

³¹ Charybde : Dans la mythologie grecque, Charybde aspirait de grandes quantités d'eau de mer, attirant tout ce qui flottait à la surface : trois fois par jour il aspirait de l'eau et autant de fois il la rejetait (Impelluso, 2008, p. 724).

³² Houssier, F. (2010). *Anna Freud et son école créativité et controverses*. Paris : Campagne Première, p.32.

³³ Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse: Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81(1), 69–102, p.69, 70, 72, 76, 78-90.

Une fois établi l'intérêt du lien entre l'éducation de l'enfant et le bien-être de l'adulte, Hans Zulliger, instituteur et psychanalyste prône « *une autre attitude du pédagogue, attentif à l'expression des élèves, aux cas individuels et n'hésite pas à pratiquer de petites psychothérapies psychanalytiques à partir d'entretiens, rédaction de compositions, récits de rêves, organisation de jeux ou mises en scène théâtrales dans la classe* » (Filloux, 1987). Ce lien entre éducation et psychanalyse entraîne donc un nouveau regard sur l'élève que l'on considère davantage comme un sujet.

La note de synthèse de Jean Claude Filloux met en avant les publications de la Revue de pédagogie psychanalytique de 1926 à 1937, fondée par Heinrich Meng, psychanalyste, et Ernst Schneider, psychopédagogue. Cette revue a permis la publication de comptes-rendus d'expériences faites par des enseignants et des éducateurs s'inspirant de la psychanalyse. L'objectif consistait à diffuser les méthodes psychanalytiques dans le domaine pédagogique, à montrer la possibilité d'une application de la psychanalyse à la pédagogie (Filloux, 1987). Dans cette revue, Hans Zulliger³⁴, instituteur et psychanalyste, écrit que « *la pédagogie psychanalytique n'est ni de la psychanalyse thérapeutique, ni de la psychanalyse d'enfants, ni de la pédagogie curative psychanalytique. Elle consiste principalement à utiliser la psychologie collective que la psychanalyse a étudiée. Le pédagogue psychanalytique travaille consciemment avec les phénomènes du transfert, du contre-transfert, du refus, du renoncement, avec le désir d'identification des enfants : il le fait sans analyser mais à l'aide de réactions et contre-réactions correspondantes, par son comportement* » (Zulliger, 1936). Après avoir considéré l'élève comme un sujet, Hans Zulliger fait ainsi porter, selon moi, l'attention sur le fait qu'une classe est composée de plusieurs individus qui forment un collectif dont la psychanalyse doit tenir compte.

Suite à cela, une pédagogie inspirée du savoir psychanalytique, à partir de 1945, vise à favoriser le processus d'apprentissage et à aider les enfants en difficulté scolaire.

Sous l'impulsion d'André Berge et Georges Mauco, le centre psycho-pédagogique Claude Bernard est créé en France en 1946. Ces pédagogues allient la thérapie et la pédagogie pour venir en aide à des enfants en difficulté scolaire. André Berge met l'accent sur le rôle de l'inconscient dans l'éducation. Georges Mauco souligne l'importance selon Jean Claude Filloux « *des phénomènes transférentiels dans la situation pédagogique* ». Serge Lebovici, Michel Soulé, Gilbert Terrier et Jean-Pierre Bigeault ont une approche éducative « à

³⁴ Zulliger, H. (1936). Un manque dans la pédagogie psychanalytique. In J. Moll (Trans.), *Pédagogie et psychanalyse* (2003rd ed., pp. 192–205). Paris : L'Harmattan, p.198.

perspective prophylactique », c'est-à-dire qu'ils prônent une pédagogie visant à anticiper les éventuelles difficultés scolaires.

A partir des années 60, dans la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et d'Aïda Vasquez, issue de la pédagogie de Célestin Freinet et de la psychothérapie institutionnelle, la classe n'est plus simplement un espace physique, elle devient un espace psychique dans lequel l'inconscient est à l'œuvre. Une relation intersubjective s'inscrit dans cet espace psychique. Des processus d'identification peuvent ainsi se mettre en place.

Dans les années 70, certains auteurs ont essayé de mieux prendre en considération les intérêts des élèves tout en les liant à ceux des enseignants. Ainsi, Xavier Audouard met en avant « *la loi de la parole* » des élèves en difficulté afin que surgisse « *la notion de vérité* » plutôt que celle de mensonge. Gérard Mendel propose « *un rapport d'égalité entre l'enseignant et l'élève* » et pour ce faire il souhaite « *une suppression des programmes, des classements, des notes et des examens jusqu'à l'entrée à l'université* » (Filloux, 1987).

Jean-Claude Filloux évoque l'enseignant face à l'enfance lorsqu'il enseigne. Il cite des auteurs des années 70 comme Daniel Hameline qui « *pose que la profession d'éducateur institue ce qui paraît demeurer à l'état de tendance chez tous : le retour à l'enfance* ». René Kaes et Didier Anzieu écrivent que « *la situation de groupe favorise l'émergence de conduites régressives, et qu'elle favorise la fonction de l'imaginaire, en particulier par le jeu des transferts, la relation de dépendance au maître doit être comprise dans un tel réseau* ».

Jean-Claude Filloux amène « l'articulation, voire l'alliance du désir de savoir chez l'élève et du désir d'enseigner chez l'enseignant » qui semble être « une condition d'un enseignement réussi ». A ce sujet, il rappelle « le fantasme de toute-puissance du pédagogue » qui « est particulièrement analysable dans le texte de Rousseau, où Emile est supposé amené à ne rien vouloir apprendre que le maître ne l'ait décidé ».

Au sujet de la relation enseignant-enseigné, Janine Filloux³⁵ évoque « *le contrat pédagogique* » dans lequel « *le maître devient une image idéale d'enseignant Père* » idéalisé (J. Filloux, 1974). Claude Pujade-Renaud³⁶ développe ses travaux sur le corps de l'enseignant et de l'élève dans la classe et écrit que « *l'enseignant est un corps mis en scène* » (Pujade-Renaud, 1983). L'enseignant « *est condamné à donner de sa personne physique pour capter l'attention des élèves, les séduire, par l'utilisation du regard et de la parole, dans le cadre d'une véritable théâtralisation pédagogique. L'élève doit s'emparer de ce savoir comme d'un*

³⁵ Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Dunod.

³⁶ Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe* (1983). Paris : ESF.

livre de chair symbolique dans un rapport à la limite cannibalique, tant intersubjectivité et intercorporéité sont inséparables » (Filloux, 1987).

Dans les années 80, dans l'approche psychanalytique du champ pédagogique, le rapport au savoir de l'élève comme de l'enseignant devient un thème de recherche majeur. Jean-Claude Filloux définit le champ pédagogique comme « *un espace où se positionnent maître et élève dans un commun rapport au savoir* ». Il pense que cette approche élabore une science appliquée, avec un « *travail interprétatif de la dimension de l'inconscient dans le pédagogique à partir d'observations de classes et de pratiques pédagogiques, ou plus souvent à partir d'une analyse de textes de pédagogues ou d'enseignants et de protocoles d'entretiens avec les partenaires du processus éducatif. Dans ces derniers cas, on se place sur un registre qui n'est pas sans analogie avec ce que Freud initia dans le cadre de l'interprétation d'œuvres littéraires, voire de l'analyse du cas Schreber* ».

Mais Jean-Claude Filloux³⁷ précise les limites de cet apport de la psychanalyse dans les Sciences de l'éducation : « *un des écueils possibles serait, ici encore, de faire de l'instrument d'interprétation analytique sinon un savoir figé, du moins une grille de lecture extérieure, plaquée sur le matériel obtenu, fonctionnant comme langue de bois. Les connaissances spécifiques « nouvelles » produites par l'approche analytique du champ pédagogique ne sauraient être issues d'une recherche fonctionnant comme clôture* » (J.-C. Filloux, 1987). Il cite Mireille Cifali³⁸ qui « *pointe bien le problème, lorsqu'elle montre que, dans le rapport du sujet en recherche et des pratiques qui sont l'objet de la recherche, il s'agit que le sujet (dans la perspective d'une approche analytique) soit en position... d'analyste* » (Cifali, 1982). Je comprends de cela que cette posture orientée par la psychanalyse par un chercheur des Sciences de l'éducation doit construire de nouveaux concepts lorsque l'objet de recherche relié à l'éducation ne répond pas au cadre psychanalytique.

La démarche clinique

Ma thèse s'inscrit dans ce mouvement « *Psychanalyse et éducation* ». J'adopte une démarche clinique définie par Claude Revault d'Allonnes³⁹ (1989) approfondie et précisée par des textes de Claudine Blanchard-Laville⁴⁰ (1999).

³⁷ Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse: Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81(1), 69–102, p.92.

³⁸ Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue*. Paris: Inter Editions.

³⁹ Revault d'Allonnes, C. (1989). Psychologie clinique et démarche clinique. In *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 17–29). Paris : Dunod.

Claude Revault d'Allonnes⁴¹ évoque les caractéristiques de la démarche clinique en Sciences humaines. Tout d'abord, elle pose « *la notion de bonne distance à l'expérience qui est celle qui permet de travailler et de comprendre, en y mettant le temps, le prix, la part de soi nécessaire* » (Revault d'Allonnes, 1989). La bonne distance permet selon moi d'être assez éloigné pour instaurer une relation propice, par exemple avec la méthode de l'entretien clinique, tout en restant assez proche de la vie interne du chercheur pour permettre à celui-ci d'élaborer des associations en rapport avec le discours tenu. Claude Revault d'Allonnes ajoute que « *la démarche clinique a à faire avec une demande qui peut émaner d'un chercheur* » dans le cadre de « *l'élaboration d'une thèse clinique* ». Elle précise que « *toute situation interhumaine suppose en dernière analyse une double demande et que demandeur et demandé s'y retrouvent finalement tous deux en position de demandeur. Sans quoi aucune rencontre ne serait possible* ». La démarche clinique « *prend appui sur ce postulat et engage son travail dans l'espace ouvert par la demande, qu'elle analyse, structure, et instrumentalise* ». Ainsi, cet espace devient « *celui d'un décalage entre l'interviewé et l'interviewer* » qui est maîtrisé « *par un dispositif mettant en œuvre des méthodes comme une situation d'entretien* ». La demande vient donc dans un premier temps du chercheur, mais l'interviewé est aussi dans une demande, sans le savoir.

De plus, Claude Revault d'Allonnes pose l'importance de la relation qui « est avant tout interpersonnelle, centrée sur une ou des personnes en situation et en interaction, son objectif est de comprendre la dynamique et le fonctionnement psychique propre à une personne dans sa singularité irréductible. L'objet étant un ou des sujets, la démarche clinique est toujours relationnelle : elle travaille dans la relation et sur la relation ». Ainsi, « il est possible d'exporter les concepts de transfert et de contre-transfert hors de la cure analytique, dans des dispositifs autres, psychothérapeutiques ou de recherche, ou leur remplacement par la notion d'implication du psychologue ou du chercheur. Le terme d'implication porte l'attention du côté du clinicien ». Cette situation d'entretien est toujours singulière et non reproductible. Elle repose sur une interrelation où les paroles du discours de l'interviewé amènent des réactions de la part de l'interviewer.

Claude Revault d'Allonnes pose la question du rapport de cette démarche à la psychanalyse et notamment « *à quoi de l'analyse se réfère t-on ?* ». Elle évoque « *l'expérience personnelle du*

⁴⁰ Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9–22, p.15.

⁴¹ Revault d'Allonnes, C. (1989). Psychologie clinique et démarche clinique. In *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 17–29). Paris : Dunod, p.22-27.

divan », l'existence de « *l'inconscient* » qui est « *à l'œuvre dans les conduites* » et « *d'une sexualité infantile qui rend compte de la sexualité adulte* ». La démarche clinique emprunte également à la psychanalyse le recours à une « *attention flottante* » pour déconstruire, construire du « *sens* ». « *Le clinicien travaille avec le transfert et la question est l'analyse du contre-transfert* » (Revault d'Allonnes, 1989). Elle fait ainsi référence à Georges Devereux⁴² dont on peut citer les propos sur l'importance du contre-transfert : « *j'affirme que c'est le contre-transfert, plutôt que le transfert, qui constitue la donnée la plus cruciale de toute science du comportement, parce que l'information fournie par le transfert peut en général être également obtenue par d'autres moyens, tandis que ce n'est pas le cas pour celle que livre le contre-transfert* » (Devereux, 1967). Jean Laplanche et Jean-Baptiste Pontalis⁴³ définissent le contre-transfert comme un « *ensemble des réactions inconscientes de l'analyse à la personne de l'analysé et plus particulièrement au transfert de celui-ci* » (Laplanche & Pontalis, 1967).

L'approche clinique d'orientation psychanalytique

A la suite des travaux de Claude Revault d'Allonnes sur la démarche clinique en Sciences humaines, Claudine Blanchard-Laville a défini les caractères d'une approche clinique en Sciences de l'éducation. Cette approche clinique adopte une méthodologie basée sur la recherche du sens inconscient possible et prend en compte les aspects subjectifs de la personne présents dans son expérience professionnelle. De plus, Claudine Blanchard-Laville⁴⁴ insiste sur le fait que « *le chercheur ne peut s'abstraire de la relation aux objets qu'il étudie ; cette relation fait elle-même partie de la recherche* » (Blanchard-Laville, 1999).

Les sens potentiels dégagés sont élaborés à partir de l'expérience d'une personne singulière, mais dans le cadre de son activité éducative. Albert Ciccone⁴⁵, professeur en psychopathologie, écrit que « *la construction d'une interprétation se fait donc dans l'après-coup, et suppose un travail d'élaboration dans lequel les processus inconscients sont autant sinon plus actifs que les processus secondaires de pensée consciente. La validation d'une interprétation s'obtient beaucoup plus par les associations qu'elle génère, que par une*

⁴² Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (H. Sinaceur, Trans.) (2012). Paris: Flammarion, p.15.

⁴³ Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994). Paris : Presses Universitaires de France, p.103.

⁴⁴ Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9–22, p.19.

⁴⁵ Ciccone, A. (1998). *L'Observation clinique*. Paris : Dunod, p.102.

quelconque acceptation ou confirmation consciente du sujet. Si l'interprétation consiste à donner du sens à une situation observée, elle ne donne pas le sens mais elle œuvre au déploiement d'un sens potentiel » (Ciccone, 1998). Je comprends de cela que le sens potentiel du discours dans une situation d'entretien émane des associations que le chercheur effectue à partir du discours, et des éléments non verbaux, dans lesquelles l'inconscient est actif. L'après-coup est défini par Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis⁴⁶ comme un « *terme employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychique : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique* » (Laplanche & Pontalis, 1967). L'après-coup est une action du passé sur le présent, mais aussi rétroactivement. Ce terme est utilisé régulièrement par Sigmund Freud⁴⁷, par exemple lors de l'écriture de la psychanalyse de « l'homme aux loups ». Philippe Chaussecourte⁴⁸ différencie l'effet d'après-coup et l'effet après coup. Pour lui, l'effet d'après-coup serait « *un effet du présent sur le passé* » et l'effet après-coup serait « *l'effet du passé sur le présent* » (Chaussecourte, 2010). Bernard Golse⁴⁹ écrit que « *la théorie de l'après-coup suppose une lecture bidirectionnelle entre le passé et le présent* » (Golse, 2007).

Les recherches autour du rapport au savoir

Un des premiers sujets de recherche en Sciences de l'éducation d'orientation psychanalytique a porté sur le rapport au savoir. Jacky Beillerot « *soutient, en 1987, son doctorat d'État* » et « *intitule sa note de soutenance, Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale, montrant ainsi la double inscription psychique et sociale de la notion* » (Blanchard-Laville et al., 2005). Jacky Beillerot^{50 51} écrit à propos de cette notion que « *le savoir est une action de transformation du sujet pour que lui-même transforme le monde. Cela rejoint l'idée que le savoir est celui des questions et non celui des réponses* » (Beillerot, 1996) et que

⁴⁶ Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994). Paris : Presses Universitaires de France, p.33.

⁴⁷ Freud, S. (1918). A partir de l'histoire d'une névrose infantile. In P. Cotet & J. Altounian (Trans.), *Œuvres complètes: psychanalyse. Volume XIII 1914-1915* (2005th ed.). Paris : Presses universitaires de France, p.36, 40, 42, 45.

⁴⁸ Chaussecourte, P. (2010). Temporalité dans la recherche clinique, *Cliopsy*, (3), 39–53, p. 42 et 43.

⁴⁹ Golse, B. (2007). Y a-t-il une psychanalyse possible des bébés ? : Réflexions sur les traumatismes hyperprécoces à la lumière de la théorie de l'après-coup. *La psychiatrie de l'enfant*, 50(2), 327, p.346-347.

⁵⁰ Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p.135.

⁵¹ Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan, p.43.

« *l'apprenant se fait un récit, se fait son savoir, ou plutôt un savoir s'impose à lui qui devient son savoir par le remaniement permanent de son psychisme, c'est-à-dire d'une conscience et d'un inconscient. C'est bien pour cela que je ne sais pas le savoir que je sais, jusqu'à l'instant de sa mise en œuvre, de sa mise en activité. L'apprentissage de toute unité de savoir n'est pas enregistrement, mais apprentissage par rapport à ce savoir-là, qui inclut pour chaque sujet des imaginaires de ce savoir, ses usages, etc...* » (Beillerot, 2000). Plus simplement, Jacky Beillerot⁵² définit la notion de rapport au savoir comme un « *processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social* » (Beillerot, 1994). En contraste avec cette définition, Bernard Charlot⁵³, sociologue, définit la notion de rapport au savoir comme une « *relation de sens, et donc de valeur, entre un individu ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* » (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992).

Autour de Jacky Beillerot, l'équipe de Paris 10 du Centre de recherche en éducation et formation se construit autour de cette notion de rapport au savoir où l'importance de la dimension clinique est affirmée. Tout d'abord, Claudine Blanchard-Laville étudie « *la mise en scène publique dans la situation de classe de la disposition intime et inconsciente du rapport au savoir d'un enseignant particulier* » en élaborant la notion de « *transfert didactique* » qui désigne « *ce qui, chez un enseignant singulier, constitue une sorte de signature psychique : son rapport au savoir articulé à sa manière de se relier aux élèves* ». Pour elle, « *il y aurait là une spécificité de la position enseignante qui la différencierait nettement de celle du thérapeute ou de l'analyste* » (Blanchard-Laville et al., 2005). Claudine Blanchard-Laville a donc été l'une des premières chercheuses, venue de la didactique des mathématiques et clinicienne, à favoriser l'emploi de plusieurs types de méthodes de recherche, entretien, observation, analyse des pratiques professionnelles, afin d'entrer dans une classe pour observer des enseignants et s'entretenir avec eux de leur rapport au savoir en mettant au travail certains concepts psychanalytiques qui pouvaient faire sens dans une situation d'enseignement, comme l'attestent ses ouvrages « *Les enseignants entre plaisir et souffrance*⁵⁴ » (Blanchard-Laville, 2001) et « *Au risque d'enseigner*⁵⁵ » (Blanchard-Laville,

⁵² Beillerot, J. (1994). Rapport au savoir. In Champy, P., & Etévé, C. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2005, pp. 839–840). Paris : Retz.

⁵³ Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Colin.

⁵⁴ Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.

⁵⁵ Blanchard-Laville, C. (2013a). *Au risque d'enseigner: pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.

2013a). Son travail prend ses racines dans le travail d'Ada Abraham⁵⁶ qui définit le soi-professionnel des enseignants comme « *un système multi-dimensionnel comprenant aussi bien les relations de l'individu, conscientes et inconscientes avec lui-même et qu'avec les autres signifiants dans son champ professionnel actuel* » (Abraham, 1972). Ces auteures se sont appuyées sur le concept de self défini par Donald Woods Winnicott. Jan Abram⁵⁷ écrit à propos de ce concept de Self qu'il « *renvoie essentiellement à la description psychologique de la manière dont l'individu se sent subjectivement* ». De plus, Donald Woods Winnicott « *place le fait de se sentir réel au centre du sentiment d'être soi. Le self commence d'exister à l'état potentiel dès la naissance ; dans un environnement suffisamment bon, il se développe en un self total – c'est à dire en une personne capable de distinguer le Moi du Non-moi* » (Abram, 2001).

Sur le terrain de l'enseignement spécialisé, des chercheurs ont montré l'intérêt de la conception clinique ajustée à la question des savoirs. Jean-Sébastien Morvan⁵⁸, venu de la psychologie clinique, a travaillé sur « *les représentations de situations de handicaps et d'inadaptations* », en étudiant les représentations et affects, conscients et inconscients, liés aux situations de handicap, dans les métiers d'éducateur spécialisé, d'assistant social ou d'enseignant(e) spécialisé(e), en début et en fin de formation professionnelle (Morvan, 1988). Jean-Pierre Croisy⁵⁹ a effectué une recherche avec un corpus de « *douze entretiens non directifs menés avec des enseignants qui exercent dans des établissements de soin. Le travail d'analyse a consisté à faire émerger, au sein de chaque catégorie, des lignes et des pôles de figuration intéressant un ou plusieurs aspects de la représentation de cette relation pédagogique spécifique* » (Croisy, 2001). Bernard Pechberty^{60,61} effectue et dirige de nombreuses recherches autour du handicap. Il a étudié les « *dynamiques psychiques* » et les « *conflits identitaires* » chez des enseignants du secondaire en relation avec des élèves handicapés (Pechberty, 2003). Aussi, il a étudié le « *lien d'équipe dans l'enseignement*

⁵⁶ Abraham, A. (1972). *le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi, p.101.

⁵⁷ Abram, J. (2001). *Le langage de Winnicott: dictionnaire explicatif des termes winnicottiens*. (C. Athanassiou-Popesco, Trans.). Paris : Éd. Popesco, p.289.

⁵⁸ Morvan, J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵⁹ Croisy, J.-P. (2001). Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 35–46, p.35.

⁶⁰ Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *Nouvelle Revue de L'adaptation et de L'intégration Scolaire*, (41).

⁶¹ Pechberty, B. (2012). Expérience singulière et lien d'équipe dans l'enseignement spécialisé. In *Scolarisation des traumatisés crâniens*. Editions de l'Inshea.

spécialisé » (Pechberty, 2012). Mérav Sellam⁶², dans sa thèse de doctorat, dirigée par Bernard Pechberty a mis au travail « *le rapport au savoir mobilisé* » chez l'enseignant spécialisé. Charles Gardou⁶³ et « *des chercheurs des 5 continents* » dans son livre « *le handicap au risque des cultures* » a développé une approche clinique et anthropologique des situations de handicap (Gardou, 2010). De son côté, Sylvie Canat⁶⁴, dans la lignée de la psychothérapie institutionnelle de Jean Oury, élabore une pédagogie institutionnelle adaptée auprès d'élèves avec des troubles du comportement, qui consiste à prendre en considération « *les processus originaires* » dans la pratique des enseignants spécialisés. Elle stipule aussi que « *l'enseignant a pour mission de soigner le lien élève-travail scolaire* », ainsi « *l'enseignant a une dimension thérapeutique* » (Canat, 2007). Cette dimension thérapeutique présente dans l'enseignement spécialisé est aussi exprimée par Christina Kupfer et Léandro De Lajonquière⁶⁵ lorsqu'ils proposent une « *éducation à visée thérapeutique* » avec des élèves avec des troubles autistiques (Maria Cristina Kupfer & de Lajonquière, 2013), à partir d'expériences brésiliennes d'accompagnement des professeurs pratiquant l'inclusion.

A ma connaissance, je n'ai pu recueillir des travaux de recherche cliniques en Sciences de l'éducation sur l'enseignement spécialisé avec des élèves autistes, au sein de l'Éducation Nationale. Est-ce dû au peu d'intérêt que suscite l'enseignement aux élèves autistes ? Est-ce dû au peu d'élèves scolarisés dans l'Éducation Nationale ? Est-ce difficile d'obtenir des autorisations pour effectuer une recherche au sein de l'Éducation Nationale. A ces questions, il faut se rappeler tout de même que les élèves autistes ne sont scolarisés dans l'Éducation Nationale que depuis dix ans, suite à la loi de 2005, qui stipule une obligation de scolarisation des élèves handicapés alors qu'auparavant cette loi l'obligation n'était qu'éducative.

⁶² Sellam, M. (2013). *Les enseignants spécialisés : dynamiques psychiques et professionnelles : approche clinique*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation, université Paris 5-rené Descartes.

⁶³ Gardou, C. (2010). *Le handicap au risque des cultures: variations anthropologiques*. Toulouse : Erès.

⁶⁴ Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée: les besoins particuliers des élèves en situation de handicap scolaire*. Nîmes : Champ Social Éd, p.93, 99 et 100.

⁶⁵ Kupfer, M. C., & Lajonquière, L. de. (2013). L'éducation peut être thérapeutique : Lugar de Vida et l'inclusion scolaire au Brésil d'enfants ayant des troubles psychiques. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation*, (61).

Chapitre 3 : L'enseignant spécialisé option D

L'enseignant spécialisé est avant tout un professeur du primaire ou du secondaire. Avant d'avoir la possibilité de préparer et de passer le diplôme professionnel d'enseignant spécialisé, il doit avoir effectué quelques années en tant que professeur des écoles ou certifié. Ce statut de professeur lui permet de faire l'expérience d'une pratique pédagogique et de devenir un expert à ce niveau. Si je me réfère aux notions de Sciences de l'éducation, ce savoir acquis au cours de cette expérience d'enseignement constitue le socle de son rapport au savoir dans sa dimension sociale et institutionnelle. Après ces quelques années d'enseignement, il peut, s'il le souhaite, entamer un cursus spécialisé qui lui donnera une nouvelle fonction que l'on appelle communément « professeur spécialisé ». Cette formation spécialisée est construite autour d'un référentiel de compétences⁶⁶. Cette nomination de professeur spécialisé n'existe pas en tant que statut mais se réfère à une fonction spécifique qui est sanctionnée par un diplôme professionnel : le CAPA-SH⁶⁷ pour les professeurs des écoles du primaire ou le 2CA-S.H.⁶⁸ pour les professeurs du secondaire. Une fois ce diplôme acquis, l'enseignant est statutairement professeur des écoles ou professeur certifié et exerce une fonction d'enseignant spécialisé. Son enseignement est cadré par un décret qui porte sur le « Socle commun des connaissances et des compétences »⁶⁹. Il peut enseigner en fonction de la spécialité qu'il a choisie, appelée option⁷⁰.

⁶⁶ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2004). Mise en oeuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degré préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). Circulaire n° 2004-026.

⁶⁷ CAPA-SH : certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

⁶⁸ 2CA-SH : certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

⁶⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015b). « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture », décret n° 2015-372 du 31-3-2015.

⁷⁰ Option A : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves sourds ou malentendants.

Option B : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves aveugles ou malvoyants.

Option C : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant une déficience motrice grave ou un trouble de la santé évoluant sur une longue période et/ou invalidant ;

Option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

Option E : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique.

Dans le cadre de ma recherche, je me centre sur le statut de professeur du primaire ou du secondaire ayant une fonction « *d'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives* » que l'on appelle communément « option D ⁷¹ ». Seuls ces enseignants peuvent devenir des enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives. Ces enseignants peuvent exercer cette fonction au sein d'une C.L.I.S. ⁷², d'une U.L.I.S. ⁷³, ou d'une U.E. ⁷⁴, d'un I.M.E. ⁷⁵, d'un I.T.E.P. ⁷⁶.

Les C.L.I.S. permettent l'accueil dans une école primaire ordinaire d'un petit groupe d'enfants (douze au maximum) présentant le même type de handicap. Les U.L.I.S. permettent l'accueil dans un collège, un lycée général et technologique ou un lycée professionnel d'un petit groupe d'élèves présentant le même type de handicap. Les U.E. sont implantées dans les I.M.E., les I.T.E.P., les hôpitaux de jour, pour que les jeunes porteurs de polyhandicaps, d'une déficience sensorielle ou d'une grave maladie organique puissent avoir un accès aux savoirs dispensés par l'Education Nationale. Les I.M.E. ont pour mission d'accueillir des enfants et adolescents handicapés atteints de déficience intellectuelle accompagnée de divers troubles, quel que soit le degré de leur déficience. Les I.T.E.P. accueillent des enfants ou des adolescents présentant des difficultés psychologiques et des troubles du comportement.

Je vais maintenant présenter la formation de ces enseignants spécialisés option D puisque les enseignants de mon corpus possèdent tous un CAPA-SH ou un 2CA-SH option D. Puis, je décrirai les différentes unités d'enseignement dans lesquelles ces élèves sont susceptibles d'être accueillis.

Option F : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves des établissements et sections d'enseignement général et professionnel adapté.

Option G : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative.

Toutes ces options concernent le CAPA-SH. Pour le 2CA-SH, seulement les options A, B, C, D et F sont possibles.

⁷¹ Option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

⁷² C.L.I.S. : classe d'inclusion scolaire.

⁷³ U.L.I.S. : unité localisée d'inclusion scolaire.

⁷⁴ U.E. : unité d'enseignement.

⁷⁵ I.M.E. : institut médico-éducatif.

⁷⁶ I.T.E.P. : institut thérapeutique, éducatif et pédagogique.

La formation de l'enseignant spécialisé option D

Pour écrire ce chapitre, j'ai dégagé ce qui me semblait important dans les différents textes administratifs, en reprenant les termes spécifiques. La circulaire n° 2004-026⁷⁷ de 2004 encadre la formation de cette fonction d'enseignant spécialisé. Cette formation dure au total quatre cent heures et s'effectue sur un poste d'enseignant spécialisé pour pratiquer l'enseignement à des élèves à « *besoins éducatifs particuliers* ». Éric Plaisance⁷⁸ écrit que « *l'usage de ce concept permettrait d'améliorer la scolarisation de tous les élèves, et le brassage transformerait positivement l'ensemble de l'école* » (Plaisance, 2009). Léandro de Lajonquière⁷⁹ écrit « *qu'on prescrit aux « enfants à besoins éducatifs particuliers » le droit de fréquenter l'école commune grâce aux ajustement plus ou moins importants des programmes ou à la mise à disposition de ressources de diverse nature* » (Lajonquière, 2013). Des séances d'analyse de pratique sont organisées pour développer une « *réflexion distanciée* ». La rédaction d'un mémoire professionnel est entreprise pour développer « *une réflexion sur les connaissances* ». L'écriture du mémoire et l'analyse de la pratique permettent de « *construire l'identité professionnelle de l'enseignant spécialisé* ». Une des spécificités importantes de la formation des enseignants du secondaire est de les préparer à l'organisation et la « *coordination* » de l'enseignement de leurs élèves lorsqu'ils sont en U.L.I.S.

Le référentiel de compétences

La circulaire n° 2004-026 de 2004 comprend un « *référentiel de compétences* » concernant les enseignants spécialisés. Je vais présenter quelques points de ce référentiel qui traitent des compétences que doit acquérir l'enseignant spécialisé en général. Selon ce référentiel, ces enseignants doivent s'efforcer de « *prévenir les difficultés d'apprentissage* » ou leur aggravation et de favoriser la réussite scolaire des élèves en recherchant pour chacun d'eux les conditions optimales d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux. Il est attendu qu'ils mettent en œuvre des « *pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves* », au sein d'une équipe pluri-catégorielle, en prenant en compte les données de l'environnement scolaire, familial et social des élèves. Ils doivent également faire preuve d'une « *réflexion critique et d'une argumentation réfléchie* » autour de leurs missions

⁷⁷ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2004). Op. cit. p.43.

⁷⁸ Plaisance, É. (2009). *Autrement capables*. Paris : Éditions Autrement, p.114.

⁷⁹ Lajonquière, L. de. (2013). *Figures de l'infantile : la psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : Harmattan, p.159.

et « *des concepts fondamentaux comme la déficience, l'incapacité, le désavantage, le handicap, la personne en difficulté, l'autonomie, le projet, la normalité, la pathologie, l'insertion et l'inclusion* ». Ils sont également amenés à s'interroger sur le rôle, le sens de l'école et les attentes des familles à cet égard. Il est préconisé qu'ils adoptent une « *attitude réflexive et critique sur leur pratique professionnelle* ». Ils doivent actualiser leurs connaissances et développer leurs compétences. Il est attendu qu'ils agissent selon « *une éthique professionnelle consciente du devoir de réserve et de l'obligation de discrétion de tout fonctionnaire et respectueuse du droit au secret de l'élève et de sa famille, conformément à la loi* ».

Les compétences spécifiques de l'enseignant spécialisé auprès des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives (option D)

Quelles sont les compétences du référentiel considérées comme spécifiques de l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique auprès des élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives ? Ce type d'enseignant spécialisé enseigne auprès d'élèves présentant des « *besoins éducatifs particuliers* » liés à une situation de handicap ou de maladie. Il s'attache « *à repérer chez les élèves, au-delà de l'origine des troubles et de la diversité de leur manifestation, l'expression de besoins éducatifs et pédagogiques permettant d'instaurer une dynamique de groupe favorable aux apprentissages* ». À cet effet, l'enseignant spécialisé « *analyse les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages* ». Il connaît et prend en compte dans son évaluation, les répercussions possibles, sur le plan pédagogique, des difficultés, atteintes ou déficiences sensorielles ou motrices, des maladies ou des troubles dans les domaines physique, cognitif, affectif et relationnel. Il tente d'identifier, d'analyser diverses manifestations des troubles et d'élaborer des stratégies éducatives pour faire face aux situations difficiles. Il construit « *un projet d'enseignement ou d'aide pédagogique adapté en prenant en compte l'environnement scolaire et familial* ». Il conçoit, met en œuvre et évalue le « *projet d'enseignement ou d'aide pédagogique individualisé de l'élève et l'articule avec le volet éducatif et thérapeutique* ». Il tient compte, pour l'élaboration du projet, du contexte scolaire, familial et social dans lequel vit l'élève. Il présente aux parents le cadre et le travail proposés à leur enfant et « *favorise l'établissement de relations de confiance et de collaboration avec la famille* ». Il met en œuvre des « *pratiques pédagogiques différenciées et adaptées* ». Il adapte l'approche pédagogique des disciplines, conçoit les intersections des champs disciplinaires, dans « *un objectif d'aide à l'accès aux savoirs* ». Il prend en compte

dans son action pédagogique « *les apports des aides matérielles et techniques* » qui peuvent être fournies. Il sait « *utiliser et concevoir des supports pédagogiques adaptés* ».

De plus, il est attendu qu'il construise son « *identité professionnelle dans la complémentarité de celle des partenaires avec lesquels il travaille* ». Il repère et affirme son « identité professionnelle dans sa différenciation et sa complémentarité par rapport aux autres enseignants et intervenants, notamment les personnels éducatifs, médicaux et paramédicaux ». Il présente et explicite aux partenaires son « *projet de travail ou des observations organisées au sujet d'un enfant ou d'un groupe d'enfants, et intègre dans l'analyse les apports des autres professionnels* ». Il doit favoriser la mise en œuvre d'actions d'intégration dans leurs différentes modalités et y participer.

Pour acquérir ces compétences, l'enseignant spécialisé suit une formation. Certains de ses contenus me semblent importants à indiquer pour la suite de ma recherche actuelle.

Le contenu des enseignements de la formation

Cette formation se décline en trois « *unités de formation* ». La première concerne « *les pratiques pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins particuliers des élèves* ». Pour acquérir cette compétence et ainsi construire un projet individualisé pour l'élève, l'enseignant acquiert des connaissances sur « *la psychologie de l'enfant et de l'adolescent porteur d'un trouble, d'une déficience ou d'une maladie* », ainsi que des éléments de « *psychopathologie* ». Il approfondit ainsi ses connaissances liées aux « *processus d'apprentissage* » dans une approche « *cognitiviste et interactionniste* ». Une approche méthodologique nécessaire à l'observation d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans des situations pédagogiques variées est appréhendée en vue de construire et d'utiliser « *des outils d'observation et d'évaluation* » des capacités de l'élève sur le plan cognitif, moteur et affectif. L'observation « *des stratégies d'apprentissage* » de l'élève, de « *ses modes d'appropriation des savoirs et des savoir-faire* » est également abordée. Il réfléchit sur « *la didactique des disciplines* » et « *l'intersection des champs disciplinaires* ». Il apprend aussi à faciliter « *l'accès aux savoirs* » de ses élèves et à développer « *des interactions langagières nécessaires au développement de la pensée symbolique* ». Il se forme à l'utilisation des « *aides technologiques* » comme les « *outils multimédia, logiciels et programmes adaptés* » pour les intégrer à un « *environnement pédagogique adapté* ».

La deuxième unité de formation concerne les pratiques professionnelles au sein d'une équipe pluri-catégorielle comprenant l'ensemble des professionnels des centres de soin encadrant les

élèves. L'enseignant acquiert « *une méthodologie de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets dans ses différents aspects et dans le respect de la réglementation existante* ». Ces projets concernent : l'élève, le groupe d'élèves, l'école ou l'établissement, l'intégration des élèves. L'enseignant est également amené à participer aux projets « *éducatifs* » et « *thérapeutiques* » réalisés par les centres de soin. Il participe à l'élaboration du projet « *professionnel* » des élèves lorsqu'ils effectuent un stage. Il apprend à travailler en partenariat car la communication et la coopération avec d'autres professionnels est nécessaire à la cohérence des projets d'intégration et d'enseignements adaptés. Il apprend à élaborer des activités communes et des « *interventions en co-animation avec d'autres professionnels* ». De plus, l'élaboration d'un projet se fait en relation avec les parents. Cette formation amène à la « *construction de l'identité professionnelle* » de l'enseignant spécialisé dans le respect d'une « *éthique professionnelle* » dont le socle est la coopération, la communication et le travail en équipe pédagogique, pluridisciplinaire et pluri-catégorielle.

La troisième unité de formation concerne les pratiques professionnelles « *prenant en compte les données de l'environnement familial, scolaire et social* ». Elle apporte des connaissances sur les « *textes réglementaires, les ressources départementales et académiques, les contextes historiques des politiques actuelles de l'adaptation et de l'intégration scolaires, le cadre législatif et réglementaire des dispositifs conçus pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, les textes essentiels relatifs aux champs sanitaire et médico-social, le contexte européen et international, les politiques éducatives européennes et internationales* ».

L'enseignant spécialisé étudie « *des concepts et des outils de référence* » et réfléchit sur les « *nomenclatures et les classifications actuelles dans le domaine de la santé* ». Il effectue des « *analyses de pratiques* » et s'initie à « *la recherche* » et « *la méthodologie* » en réalisant un mémoire professionnel.

Après ce récapitulatif d'une formation d'un enseignant spécialisé, et en fonction de ce que mes entretiens m'ont apporté, je pose l'hypothèse que ce professionnel se retrouve dans une situation dont il ne soupçonnait pas l'existence lorsqu'il était professeur. Je me demande s'il ne serait pas préférable qu'il existe un statut spécifique de professeur spécialisé, dans le sens développé par Sylvie Canat⁸⁰ : « *il serait plus fécond d'envisager une formation, à la fois en tronc commun par rapport à certaines disciplines et en spécialisation par rapport à la*

⁸⁰ Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée: les besoins particuliers des élèves en situation de handicap scolaire*. Nîmes : Champ Social Edition, p.114, p.122 et p.121.

spécificité de la population avec laquelle l'enseignant sera amené à travailler. Ainsi, l'enseignement spécialisé ne serait plus un ersatz de l'enseignement ordinaire. Et, surtout, les professionnels pourraient faire le choix de ce secteur dès l'entrée en formation sans être des enseignants fatigués par les classes surchargées du milieu ordinaire » (Canat, 2007). Je pense que cette piste serait à explorer notamment depuis la loi de 2005 sur la scolarisation des élèves handicapés. Lorsque l'enseignant spécialisé aura un statut de professeur spécialisé, il pourra se prévaloir de sa spécificité comme tous les professeurs. De plus, Sylvie Canat pense que *« l'enseignant spécialisé pourrait tenir deux objectifs, l'un d'ordre pédagogique, l'autre thérapeutique quant au soin à apporter au symptôme de l'échec scolaire »* (Canat, 2007). Le référentiel de compétences ainsi que celui des connaissances exigées pour l'enseignant spécialisé me semble aller dans ce sens car il y est écrit que l'enseignant spécialisé, *« appelé à exercer auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers liés à une situation de handicap ou de maladie, conçoit, met en œuvre et évalue le projet d'enseignement ou d'aide pédagogique individualisé de l'élève, et l'articule avec le volet éducatif et thérapeutique, réfléchit sur les nomenclatures et classifications actuelles dans le domaine de la santé : principes, applications et enjeux, approfondit ses connaissances sur les éléments essentiels de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent »*.

Ces éléments me font penser à une situation thérapeutique puisque l'enseignant devrait être sensibilisé à la fonction de « soin » d'une difficulté scolaire qui, selon les soignants est aussi un symptôme. Il pose alors une hypothèse pédagogique pour mettre en place une stratégie en l'articulant avec l'équipe éducative et médicale, à la lumière des concepts de la psychopathologie et des sciences cognitives. Cette constatation va dans le sens des propos de Sylvie Canat lorsqu'elle écrit que *« la « chair » des élèves a du mal à se découdre pour pouvoir enfiler « l'habit de la communauté ordinaire » qui n'est pas taillé à leurs propres dimensions. Leur « corps psychique » n'est pas suffisamment plastique pour épouser les contours et les formes du « corps social ». L'éducation nationale a tout intérêt à adapter les contenus et la formation de ses enseignants en fonction de cette réalité plutôt qu'en fonction du déni de cette réalité »* (Canat, 2007). Je me risquerai à dire, en tant qu'enseignant spécialisé avec une certification CAPA-SH option D, que la formation devrait davantage adapter ses contenus puisque la plupart des professeurs ne sont pas initialement formés aux différentes pathologies des élèves. Personnellement, lorsque je pose une hypothèse pédagogique en fonction du « besoin particulier » d'un élève et que je dois articuler cette hypothèse avec une structure de soin, je dois communiquer avec un vocabulaire similaire ou au moins audible à ces professionnels du soin pour qu'ils puissent opérationnaliser mon

hypothèse et l'articuler au protocole de soin. Par expérience, j'ai constaté que l'articulation des hypothèses pédagogiques avec les hypothèses médicales ou psychologiques sur un symptôme scolaire permettait à l'élève de poursuivre son développement scolaire.

Lors du récent colloque⁸¹ sur l'école inclusive, Sandrine Lair, de la D.G.S.C.O.⁸² s'est exprimée sur les perspectives nationales de l'école inclusive et a annoncé que des textes étaient en cours d'écriture pour encadrer la nouvelle formation des enseignants spécialisés. Ce changement s'harmonise avec un des premiers changements à la rentrée 2015 des CLIS en ULIS école que je présenterai dans le chapitre suivant.

Le rapport au savoir relatif au nouveau Socle commun de connaissances et de compétences

Le Socle commun de connaissances et de compétences constitue la référence institutionnelle actuelle qui contribue à orienter les connaissances exigées que les enseignants spécialisés doivent transmettre aux élèves. Un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture vient d'être écrit et la circulaire⁸³ de rentrée 2015 stipule sa mise en œuvre à la rentrée scolaire 2016. Le décret⁸⁴ du 31 mars 2015 décrit sa nouvelle composition en termes de domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire. Le premier domaine concernant « *les langages pour penser et communiquer vise l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, informatiques et des médias, des arts et du corps* ». Le deuxième domaine est celui des « *méthodes et outils pour apprendre qui vise un enseignement explicite des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs ainsi que de l'organisation des apprentissages* ». Le troisième domaine concerne « *la formation de la personne et du citoyen visant un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles* ». Le quatrième domaine porte sur « *les systèmes naturels et les systèmes techniques* ». Il est « *centré sur l'approche scientifique et technique de la Terre et de*

⁸¹ Lair, S. (2015). Ecole inclusive : perspectives nationales. Présenté au colloque du Ministère de l'éducation nationale : 2005-2015, l'école inclusive à Paris, et maintenant ?, Paris.

⁸² DGSCO : direction générale de l'enseignement scolaire.

⁸³ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015a). Circulaire de rentrée 2015, n° 2015-085.

⁸⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015.

l'Univers » et « *visé à développer la curiosité, le sens de l'observation, la capacité à résoudre des problèmes* ». Le cinquième domaine est celui des « *représentations du monde et de l'activité humaine* ». Il est « *consacré à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain* ».

D'après mon expérience personnelle de formateur auprès des enseignants se préparant au CAPA-SH option D, sur la pédagogie spécifique aux élèves autistes, la teneur de ce savoir à transmettre à ce type d'élèves peut déstabiliser l'enseignant spécialisé, compte tenu de leurs caractéristiques cognitives, définies sans langage, sans parole et sans communication. L'enseignant peut remettre ce programme d'apprentissage en question et sélectionner des connaissances et des compétences à enseigner en fonction des possibilités de ses élèves. Il peut utiliser, puisque la mission de coordonnateur de l'enseignant spécialisé lui donne le pouvoir de décider de sa méthode d'apprentissage, des méthodes comme le Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (T.E.A.C.C.H.) ou l'Applied Behavior Analysis (A.B.A.) puisque la Haute autorité de santé (H.A.S.) les préconisent comme méthodes d'apprentissage spécifiques pour les élèves autistes. Ces méthodes l'aident à mettre l'élève loin d'une relation où l'implication de l'enseignant joue un rôle dans l'apprentissage. L'enseignant peut aussi utiliser des méthodes d'apprentissage qui lui semblent adéquates pour répondre aux exigences du Socle commun, seule référence validée par l'Education Nationale, et qui ne préconise aucune méthode particulière. Je pense à partir de mon expérience et de l'analyse des entretiens effectués que le savoir professionnel d'un pédagogue évoluant dans un milieu scolaire doit être transformé par la relation avec l'élève et se reconstruire dans une relation, un rapport au savoir, toujours singulier, mais à partir de ces éléments que le Socle commun de connaissances et de compétences préconise. L'objet savoir doit intéresser les deux sujets, l'élève et l'enseignant. A partir de la démarche clinique de recherche qui est la mienne, je pense que l'enseignant spécialisé peut faire appel à son soi-élève pour comprendre et déterminer la difficulté d'apprentissage. Le rapport au savoir de l'enseignant se reconstruirait et s'articulerait avec la sensorialité des élèves autistes. Par exemple, « *la musique, l'image et la vidéo, médias sensoriels, peuvent devenir des outils médiateurs pour amener l'apprentissage des différents langages* »⁸⁵ stipulés par le « *Socle commun* ».

⁸⁵ Hélie, T. (2011). L'outil cinématographique au service de la scolarisation des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique. Présenté aux journées de psychologie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : psychopathologie et handicap chez l'enfant et l'adolescent, Lyon.

Les espaces d'enseignement

Les enseignants spécialisés de mon corpus enseignent soit en C.L.I.S ou en U.L.I.S.. Je présenterai donc quelques éléments importants de ces classes ou unités ainsi que les perspectives d'évolution dès la rentrée scolaire 2015 concernant la C.L.I.S. qui deviendra une U.L.I.S. école. De plus, je présenterai les U.E.⁸⁶, nouvelles structures qui découlent du 3^{ème} plan autisme, dont Écho, enseignante de mon corpus m'a parlé dans son entretien, qui sera présenté plus loin.

L'U.L.I.S collège et lycée

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées pose le principe de scolarisation prioritaire des élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, la scolarisation en milieu spécialisé étant l'exception. La circulaire⁸⁷ n°2010-088 du 18 juin 2010 stipule que l'intitulé des U.L.I.S. correspond à « *une réponse cohérente aux besoins d'élèves handicapés* ». Je ne citerai que celle qui concerne mon corpus d'enseignants spécialisés dont les élèves présentent des troubles envahissants du développement, dont l'autisme, à savoir l'U.L.I.S. T.E.D.⁸⁸.

Ces U.L.I.S. « constituent un dispositif collectif au sein duquel certains élèves handicapés se voient proposer une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins spécifiques et permettant la mise en œuvre de leur projets personnalisés de scolarisation ». Les élèves ont vocation à suivre les cours dispensés dans une classe ordinaire qui sont mis en œuvre par l'enseignant spécialisé, « *coordonnateur* ». Le coordonnateur est titulaire du CAPA-SH ou du 2CA-SH. Il est donc un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves handicapés. Il s'efforce de proposer l'enseignement le mieux adapté en fonction des indications portées par les P.P.S.⁸⁹ et en lien avec l'E.S.S.⁹⁰. Les élèves scolarisés en U.L.I.S. de collège possèdent un « *livret personnalisé de compétences* » (L.P.C.) dans lequel sont mentionnées les compétences du « *socle commun de connaissances et de compétences* », validées tout au long de leur parcours. Pour les élèves d'U.L.I.S. dont le P.P.S. « *ne prévoit pas l'accès au diplôme national du brevet, la passation du certificat de formation générale (C.F.G.) est proposée* ».

⁸⁶ U.E. : unité d'enseignement.

⁸⁷ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2010). Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré, circulaire n° 2010-088.

⁸⁸ T.E.D. : troubles envahissants du développement.

⁸⁹ P.P.S. : projet personnalisé de scolarisation.

⁹⁰ E.S.S. : équipe de suivi de scolarisation.

La C.L.I.S. : Vers l'U.L.I.S. école

Suite à la loi n° 2005-102 du 11 février 2005, la priorité est donnée au droit de l'élève handicapé à être « inscrit dans l'école la plus proche de son domicile » qui devient « son établissement scolaire de référence ». La « responsabilité de définir le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie » est confiée aux commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (C.D.A.P.H.), au sein des maisons départementales des personnes handicapées (M.D.P.H.). La scolarité de l'élève se déroulera au sein de cet établissement en milieu ordinaire, sauf si son projet personnalisé de scolarisation (P.P.S.) « rend nécessaire le recours à un dispositif adapté dans une école ou un établissement scolaire qui peut être différent de l'établissement de référence, comme par exemple une unité d'enseignement d'un établissement médico-social ou de santé ». Lorsque la scolarité de l'élève s'effectue en totalité ou de manière partielle en milieu scolaire, celle-ci se déroule de manière individuelle dans une classe « ordinaire » de l'école ou dans une classe pour l'inclusion scolaire, lorsque le P.P.S. le prévoit. Dans le cadre de son P.P.S., l'élève peut bénéficier d'aides telles que « la présence d'un auxiliaire de vie scolaire ou la mise à disposition de matériel pédagogique adapté ». Un aménagement de programmes ou de cursus ne peut être envisagé que lorsque le P.P.S. de l'élève le prévoit. Dans les autres cas, l'élève handicapé se voit appliquer les mêmes règles que les autres élèves.

La circulaire 2009-087⁹¹ définit le fonctionnement d'une C.L.I.S.. La C.L.I.S. est une classe à part entière de l'école dans laquelle elle est implantée. Le « *projet d'organisation et de fonctionnement* » (P.O.F.) de la C.L.I.S. « *implique tous les enseignants de l'école dans la mesure où chacun d'entre eux peut être amené à scolariser partiellement dans sa propre classe un ou des élèves de la C.L.I.S., pour une durée, selon des modalités et des objectifs qui peuvent varier sensiblement d'un élève à l'autre* ». Les élèves de la C.L.I.S. sont « *parties prenante des activités organisées pour tous les élèves* ». Le projet de la C.L.I.S. peut « *prévoir l'affectation par l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, d'une personne exerçant les fonctions d'auxiliaire de vie scolaire collectif* ».

La constitution du groupe d'élèves d'une C.L.I.S. ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, ce qui serait contraire au principe même du P.P.S., mais « *une compatibilité de*

⁹¹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2009). Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire, actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS), circulaire n°2009-087.

leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique, et en cohérence avec la catégorie de C.L.I.S. » définie ci-dessous. Dans le cadre de ma recherche, les C.L.I.S. sont des C.L.I.S. 1 qui sont destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole.

Le projet de la C.L.I.S. est *« élaboré et mis en oeuvre par l'enseignant qui y est affecté, titulaire d'un CAPA-SH option D dans le cas d'une C.L.I.S. 1 »*. Le bon fonctionnement de la C.L.I.S. requiert également *« un travail d'organisation et de coordination de la part de l'enseignant, dont la mission est double »*. Spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves handicapés, sa première mission est, dans le cadre horaire afférent à son statut, *« de proposer aux élèves handicapés les situations d'apprentissage qui répondent à leurs besoins »*. Tous les élèves de la C.L.I.S. reçoivent un enseignement adapté de la part de l'enseignant de la C.L.I.S., *« même si la mise en oeuvre de leur projet personnalisé de scolarisation conduit ces élèves à fréquenter, autant que possible, une classe ordinaire »*. De ce fait, *« s'il est possible qu'à un moment donné, l'enseignant de la C.L.I.S. ne dispose que d'un groupe réduit, il n'est pas envisageable qu'il assure un enseignement face à un seul élève. Le travail des élèves de la C.L.I.S. s'inscrivant dans la durée, l'enseignant organise le travail des élèves handicapés dont il a la responsabilité en fonction des indications des projets personnalisés de scolarisation, en lien avec l'enseignant référent et avec les enseignants des classes de l'école ou, le cas échéant, ceux d'une unité d'enseignement »*.

Depuis la circulaire de rentrée scolaire 2015, les C.L.I.S. seront désormais des U.L.I.S. école. A priori, ce qui vaut pour les U.L.I.S. collège et lycée vaudra pour les U.L.I.S. école. La notion de classe disparaîtra pour faire place à la notion d'unité. L'enseignant spécialisé aura une mission de coordinateur. Une circulaire devrait arriver à la rentrée scolaire 2015 afin de cadrer plus précisément ces U.L.I.S. écoles.

L'Unité d'Enseignement

Depuis le 3^{ème} plan autisme mis en application à la rentrée 2014, des unités d'enseignement pour ces élèves voient le jour. Il s'agit simplement d'unités d'enseignement qui se retrouvent délocalisées au sein d'un établissement scolaire. Elles existent dans les I.M.E., les hôpitaux de

jour depuis de nombreuses années. L'instruction ministérielle⁹² du 13 février 2014 en détaille l'organisation. Selon cette instruction ministérielle, ces unités d'enseignement constituent une « *nouvelle modalité de scolarisation d'élèves d'âge préélémentaire avec autisme ou autres T.E.D. orientés vers un établissement ou un service médico-social et scolarisés dans son unité d'enseignement, implantée en milieu scolaire ordinaire* ». Ces élèves « *doivent être présents à l'école sur le même temps que les élèves de leur classe d'âge et bénéficieront, sur une unité de lieu et de temps, d'interventions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques se référant aux recommandations de bonnes pratiques de la H.A.S. et de l'Anesm*⁹³. Ces interventions sont réalisées par une équipe associant l'enseignant et les professionnels médico-sociaux, dont les actions sont coordonnées et supervisées ».

Ces recommandations pour les enfants et adolescents avec autisme et autres T.E.D. sont explicitées dans l'annexe 1 du rapport de la H.A.S.⁹⁴ dont je présente les principaux points. Tout d'abord, « *les programmes d'interventions à référence comportementale* », comme l'A.B.A., ou « *les interventions développementales* », comme le T.E.A.C.C.H., visent « *à modifier les caractéristiques comportementales des troubles du spectre de l'autisme* ». Le but des interventions comportementales et développementales est « *d'améliorer les compétences de l'enfant dans tous les domaines pour faciliter son insertion sociale, sa régulation émotionnelle, sa vie quotidienne et ses capacités d'apprentissage* ». En ce sens, ces interventions sont dites globales puisqu'elles visent plusieurs domaines du fonctionnement de l'enfant. Les interventions comportementales trouvent « *leur origine dans l'application systématique des interventions fondées sur les principes de la théorie de l'apprentissage, c'est-à-dire de la méthode d'analyse appliquée du comportement, connue sous le sigle A.B.A.* ». Elles consistent « *à analyser les comportements pour comprendre les lois par lesquelles l'environnement les influence, puis à développer des stratégies pour les changer* ». Les matériaux pédagogiques sont choisis par l'adulte qui prend l'initiative des interactions pendant les séances. « *Les renforcements, récompenses données à l'élève, sont extrinsèques aux tâches enseignées et présélectionnés par l'adulte. Des recherches complémentaires seraient utiles sur les motivations intrinsèques* ».

⁹² Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Mise en oeuvre des plans régionaux d'action, des créations de places et des unités d'enseignement prévus par le 3ème plan autisme (2013-2017), Bulletin officiel n°17 du 24 avril 2014.

⁹³ Anesm : agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux.

⁹⁴ Haute autorité de santé. (2012). Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent Méthode Recommandations par consensus formalisé.

De plus, ce rapport de la H.A.S. met en relief *« des publications récentes faisant référence aux techniques comportementales A.B.A. Ces publications recommandent d'être attentif aux signaux donnés par l'enfant, réceptif et réactif et de partir dans la mesure du possible des activités, désirs et intentions de l'enfant lui-même, plutôt que de systématiquement imposer l'apprentissage d'un comportement décidé a priori sans observation préalable de la personnalité de l'enfant ou sans chercher à saisir les occasions de coopération ou de coordination avec lui. La généralisation des comportements enseignés à des situations nouvelles et l'apprentissage en milieu ordinaire est constamment utilisée en accompagnant l'enfant dans toutes ses activités en milieu ordinaire ».*

Les interventions développementales *« sont basées sur l'utilisation des intérêts et des motivations naturelles de l'enfant pour rétablir le développement de la communication. Le contexte d'apprentissage est très important et les activités et les événements sont choisis en fonction de l'intérêt qu'ils présentent pour l'enfant. L'apprentissage utilise une variété de situations et de rituels sociaux ».*

Le rapport de la H.A.S. présente également « les prises en charge intégratives ». Il s'agit de « programmes globaux d'interventions coordonnées mettant en œuvre un travail indirect auprès des partenaires de l'enfant et un travail direct auprès de l'enfant avec deux objectifs qui sont : premièrement, de lui permettre de découvrir et d'augmenter ses capacités dans les différents domaines de son développement et, deuxièmement, de faire connaître les particularités de son fonctionnement aux personnes qui s'occupent de lui ». Les prises en charge intégratives, mises en œuvre en France dans les équipes spécialisées dans le suivi des enfants et adolescents avec T.E.D., « sont fondées sur les besoins individuels de l'enfant et adolescent identifiés lors de l'évaluation et sont conçues de manière transdisciplinaire pour permettre à l'enfant de rester intégré dans son milieu de vie ordinaire. La prise en charge intégrée des enfants avec autisme suppose leur maintien dans leurs milieux habituels utilisés comme des supports aux projets éducatifs et de soins. Les interventions proposées dans le cadre de ces prises en charge intégratives sont personnalisées et donc multiples, et d'une grande diversité, elles empruntent leurs moyens à différents courants théoriques et adaptent leur utilisation au contexte de l'enfant, aux souhaits de sa famille et aux ressources des professionnels de différentes disciplines. Cependant, elles veillent à utiliser un mode de communication et d'interaction commun avec l'enfant ou l'adolescent, et à ne pas disperser celui-ci dans des activités éclectiques ou des lieux multiples ».

Il faut noter que dans certains cas, les enfants « *ne peuvent pas être scolarisés* ». Pour ces enfants, le décret n° 2009-378 et l'arrêté du 2 avril 2009 viennent compléter la loi, afin de permettre « *une meilleure articulation entre les établissements médico-sociaux et l'Éducation nationale* ».

Enfin, « *l'enseignement à domicile peut être envisagé lorsque l'élève est contraint d'interrompre momentanément sa scolarité en raison de son état de santé* ». Les cursus scolaires que le centre national d'enseignement à distance (C.N.E.D.) propose sont adaptés. L'inscription peut se faire à tout moment de l'année. Un soutien pédagogique à domicile par un enseignant rémunéré par le C.N.E.D. peut être proposé à l'élève.

Après avoir clarifié la formation des enseignants spécialisés, les structures d'enseignement dans lesquelles ils enseignent et les recommandations de la Haute autorité de santé avec lesquelles ils doivent se questionner, je vais présenter ce qu'est l'autisme en sélectionnant ce qui me semble important de connaître en Sciences de l'éducation.

Chapitre 4 : Autisme et enseignement

Dans ce chapitre, je présenterai différents professionnels et chercheurs qui se sont intéressés à l'autisme afin de tenter de dresser des orientations. Il s'agit également de montrer que des liens se sont établis entre les professionnels de l'enseignement, d'une part, et ceux du soin, d'autre part. Comment en est-on venu progressivement à considérer l'enfant autiste comme un malade à l'hôpital, puis comme un enfant handicapé pouvant être scolarisé ? Je propose d'introduire le contexte de ce questionnement.

Frances Tustin⁹⁵, institutrice⁹⁶ puis enseignante à la Tavistock Clinic⁹⁷ (Houzel, 2005) et psychanalyste écrit que « *l'état autistique est confortable pour l'enfant, dans la mesure où les processus autistiques lui procurent une autosatisfaction et le pseudo-sentiment de se suffire à soi-même* » (Tustin, 1972). Cet état entraîne une prise en charge complète des actions à entreprendre par les parents au niveau de son projet de vie. L'enfant autiste, avec son environnement parental, est concerné par le soin si on le considère comme un patient avec une maladie mentale appelée « autisme » et comme un élève si on le considère comme un handicapé avec une maladie neuro-développementale.

Dans son histoire, l'autiste a d'abord relevé du soin psychiatrique. L'apprentissage scolaire n'était qu'un traitement médico-pédagogique. L'enfant atteint d'une maladie mentale devait être hospitalisé avant d'être scolarisé. Aujourd'hui, suite à la loi de 2005, l'enfant autiste est considéré comme un élève à part entière. Il est tout d'abord scolarisé et a des prises en charges médicales et para-médicales afin de l'aider à vivre sa vie d'élève. Nous sommes donc passés de la maladie mentale au handicap dans la façon de considérer l'enfant autiste.

L'école se questionne autour de ce paradoxe de l'apprentissage du langage à des élèves avec autisme. L'école est un lieu, un « *espace d'énonciation* »⁹⁸ (Lajonquière, 2013) dans lequel le langage et la communication sont omniprésents. Un élève avec autisme, sans langage, sans communication, sans interaction sociale doit apprendre à lire, comprendre les connaissances enseignées et acquérir les compétences du « *Socle commun de connaissances et de*

⁹⁵ Tustin, F. (1972). *Autisme et psychose de l'enfant* (1982nd ed.). Paris : Éditions du Seuil, p.66.

⁹⁶ Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme: de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris: Odile Jacob, p.341.

⁹⁷ Houzel, D. (2005). Tustin, Frances. In *Dictionnaire international de la psychanalyse: concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures, p. 1874 et 1875.

⁹⁸ Lajonquière, L. de. (2013). *Figures de l'infantile: la psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris: Harmattan, p.153.

compétences ». En résumé, il doit devenir un élève. La question de la scolarisation ne se posait pas lorsque cet enfant était considéré comme atteint d'une maladie mentale. Aujourd'hui, cette question se pose puisqu'il est considéré comme handicapé même si les symptômes n'ont pas changé. Je vais donc dérouler ce curriculum des origines de cette désignation comme maladie mentale à la scolarisation de ce handicap en choisissant les étapes que j'estime importantes pour ma problématique.

Un cadre sociologique polémique

Les enseignants spécialisés de ma recherche ont la mission d'enseigner auprès d'élèves autistes. Aujourd'hui, suite à la loi de 2005 sur la scolarisation des élèves handicapés, l'inclusion des enfants autistes est une réalité scolaire que les enseignants doivent se représenter et assumer. Cette représentation du handicap par les enseignants au sein du dispositif scolaire est un changement de perspective et de mode de pensée. Certains chercheurs comme Jean-Sébastien Morvan, psychologue clinicien, Charles Gardou, anthropologue, Éric Plaisance, sociologue, Brigitte Chamak, sociologue et neurobiologiste, essaient de recueillir avec différentes perspectives de recherche des données sur ce changement de représentation.

Ce changement de représentation est chargé de la douleur des parents qui doivent accepter leur enfant tel qu'il est et non tel qu'ils le voudraient. Jean-Sébastien Morvan⁹⁹ relate, suite à des entretiens avec des parents ayant un enfant handicapé, que ces parents ont une représentation négative d'eux-mêmes et à l'égard des autres (Morvan, 2010). Nikè, enseignante spécialisée avec laquelle je me suis entretenu lors de ma recherche, m'a relaté qu'elle percevait chez les parents d'élèves autistes des difficultés à aller vers elle, enseignante, ou vers les administratifs de l'établissement scolaire. Éric Plaisance compare les types de scolarisation des enfants handicapés dans l'Union européenne où la loi sur le handicap est similaire puisque l'origine de celle-ci provient d'une décision de l'Europe. Éric Plaisance¹⁰⁰ constate qu'en France la scolarisation des enfants handicapés est « *un système mixte* ». La scolarité des enfants handicapés peut s'effectuer en classe ordinaire dans une école. L'élève autiste peut bénéficier d'aides spéciales à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. La scolarité peut aussi s'effectuer en milieu spécialisé avec des échanges avec le milieu ordinaire (Plaisance, 2009). Dans mon corpus, les C.L.I.S. de Maria, d'Echo, l'U.L.I.S. de

⁹⁹ Morvan, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap traces, trames, trajectoires*. Toulouse : Érès, p.70.

¹⁰⁰ Plaisance, É. (2009). *Autrement capables*. Paris : Éditions Autrement, p.117.

Nikè et celle d'Hercule répondent à ce système mixte. Le I. des sigles C.L.I.S. et U.L.I.S. signifie « *inclusion* » qui remplace « *intégration* ».

Éric Plaisance fait une différence entre les pratiques inclusives et les pratiques intégratives. Je retiendrai trois points concernant les « *pratiques intégratives* », à savoir « *l'insertion d'enfants avec besoins particuliers dans l'école ordinaire, un système différencié selon le handicap, des enseignants spécialisés comme soutien aux enfants avec besoins particuliers* ». Ainsi, le système éducatif français serait dans un modèle intégratif alors que l'appellation des classes et unités est censée mettre ces espaces d'enseignement dans un modèle inclusif. Éric Plaisance¹⁰¹ écrit à propos de ce changement de concept que les pratiques intégratives sont « *l'insertion d'enfants avec besoins particuliers dans l'école ordinaire* » et que les « *pratiques inclusives* » sont que « *tous les enfants vivent et apprennent ensemble à l'école ordinaire, dans un système inclusif pour tous et que les enseignants spécialisés sont un soutien aux enseignants, aux classes et aux écoles* ». Ce modèle inclusif demande « *un changement de toutes les pratiques pédagogiques, générales et spécialisées* » ainsi qu'un « *travail en équipe* » (Plaisance, 2009). Les enseignants spécialisés de mon corpus ne relèvent pas de ce modèle d'enseignement inclusif car les pratiques du terrain n'ont pas encore intégré ces changements.

Charles Gardou¹⁰² pense que ce « *concept d'inclusion n'est qu'un « écran de fumée rhétorique, une danse avec des mots venus artificiellement se substituer à leurs ancêtres forgés autour de la notion d'intégration* ». Il ajoute qu'une « *société inclusive est une société sans privilèges, sans exclusivités ni exclusions* » (Gardou, 2012). Je constate dans les discours des enseignants spécialisés qu'ils ne prennent pas acte de ce changement de paradigme. Pour eux, l'intégration, l'inclusion sont deux signifiants de même sens. Il me semble qu'ils oeuvrent plutôt vers un changement des représentations au niveau des personnes de leur environnement scolaire, ce qui va dans le sens d'un début de changement vers une société inclusive. Cette société inclusive, si l'on se réfère à la définition de Charles Gardou, ne devrait pas prendre en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves, ce qui est pourtant le fondement de la prise en charge des élèves handicapés par les enseignants. La notion de besoins éducatifs particuliers d'un élève handicapé fait porter l'attention sur « *la dimension des apprentissages pour tous et refuse les éventuelles déficiences* » (Plaisance, 2009). Cette notion est fondamentale dans une pratique intégrative. Éric Plaisance compare ce « *courant*

¹⁰¹ Ibid. p.110.

¹⁰² Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse, France : Érès, p.10 et 151.

des besoins particuliers » à un autre courant, celui des « *disability studies qui met l'accent sur la conquête des droits des personnes handicapés* » et « *aspire à une modification profonde des rapports sociaux* » (Plaisance, 2009).

Brigitte Chamak¹⁰³, à partir d'entretiens avec des personnes autistes de haut niveau cognitif, et de lecture de leurs écrits, a constaté un mouvement similaire à celui décrit par les « *disability studies* ». Des associations d'adultes autistes se créent aux Etats-Unis pour reprendre la parole qui a été confisquée par les associations de parents, et revendiquent une « *participation à la définition de l'autisme et de nouvelles prises en charges* » ainsi qu'une redéfinition de « *l'autisme comme une différence et non comme une maladie ou un handicap* » (Brigitte Chamak, 2005). Brigitte Chamak et Béatrice Bonniau¹⁰⁴ écrivent que ces associations de personnes autistes se sont emparées du « *concept de neurodiversité* » et « *redéfinissent l'autisme comme un autre mode de fonctionnement cognitif* », « *un mode de pensée différent* ». De plus, ces associations élaborent « *une culture propre avec un vocabulaire et des expressions nouvelles comme « neurotypiques¹⁰⁵ », « aspies¹⁰⁶ » et « auties¹⁰⁷ », comme dans le cas des minorités ethniques ou sexuelles* » puisqu'un « *autistic Pride Day* » existe depuis 2005 aux Etats-Unis (Brigitte Chamak & Bonniau, 2014). Cette culture « *Aspies* », nouvelle représentation sociétale aux Etats-Unis, préfigure peut-être avec un peu d'avance ce qui se passera en France. Les « *aspies* » et les « *auties* » sont donc des sujets à part-entière et ont leurs propres espaces d'énonciations.

En France pour l'instant, une « *posture de guerre* »¹⁰⁸ s'est installée entre les psychiatres psychanalystes et les diverses associations de parents qui demandent la création de centres ou d'écoles appliquant les thérapies éducatives et comportementales (le T.E.A.C.C.H. et l'A.B.A.), recommandées par la H.A.S.. De plus, les dires des associations de parents sont médiatisés positivement par les médias (B. Chamak, 2013). Lors du colloque international Cliopsy de 2013, Florence Vallade¹⁰⁹, sociologue et enseignante spécialisée, a évoqué son

¹⁰³ Chamak, B. (2005). Les récits de personnes autistes: une analyse socio-anthropologique. *Handicap-Revue de Sciences Humaines et Sociales*, (105-106), 33–50, p.16.

¹⁰⁴ Chamak, B., & Bonniau, B. (2014). Neurodiversité : une autre façon de penser. In *Neurosciences et société enjeux des savoirs et pratiques sur le cerveau* (pp. 211–230). Paris : A. Colin, p. 211 et 212.

¹⁰⁵ Neurotypiques : nom donné aux personnes qui ne sont pas autistes.

¹⁰⁶ Aspies : personnes qui présentent un syndrome Asperger.

¹⁰⁷ Auties : autistes.

¹⁰⁸ Chamak, B. (2013). La prise en charge de l'autisme : le traitement médiatique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 231–235, p. 2 et 4.

¹⁰⁹ Vallade, F. (2013). Chronique d'une rupture annoncée : autisme et psychanalyse, ou le processus de définition d'un problème public. Communication présentée au colloque international : De la psychanalyse en sciences de l'éducation-ruptures et continuités dans la transmission, Université Paris 8, Saint Denis.

analyse de plus de trois cents articles provenant de la « *scène médiatique* ». Elle conclut à une guerre des associations de parents contre la psychanalyse. Elle relève un « *flou sémantique* » à propos de l'autisme au niveau de son « *étiologie* », de sa « *nosographie* » et de la « *sémiologie* ». Cette posture de guerre peut devenir une posture de paix lorsque neurosciences et psychanalyse pourront se rencontrer, ce qui est possible à travers le concept de neuro-psychanalyse que je développerai à la fin du chapitre. Florence Vallade conclut ainsi sa communication en faisant référence à ce concept.

Les associations de parents relayées par les médias influencent les « plans autisme » successifs. Le troisième « *plan autisme*¹¹⁰ » recommande les méthodes citées plus haut et la création d'unités d'enseignements spécifiques dans les écoles maternelles. Dans mon corpus, Echo, enseignante en C.L.I.S., a été la première à me dire que sa classe allait se transformer en U.E.. De plus, Echo ainsi qu'Hercule disent s'inspirer des méthodes T.E.A.C.C.H. et A.B.A.

L'orientation cognitivo-comportementale et neurodéveloppementale

En 1894, Désiré-Magloire Bourneville, médecin de la section des enfants nerveux et arriérés de Bicêtre, préface le rapport de Jean Marc Gaspard Itard¹¹¹ et le considère d'une grande importance au niveau de l'éducation des « *idiots* » car il utilise un « *traitement médico-pédagogique* ». Jean Marc Gaspard Itard était un Docteur spécialisé pour les sourds et muets. Son élève Victor avait les caractéristiques d'un enfant autiste que l'on appelait idiot à cette époque. Ce médecin a donc essayé d'apprendre à Victor à parler en mettant au point des procédures pédagogiques spécifiques. Il a essayé d'éveiller son intérêt pour les jeux, les nouveaux goûts, à l'aide de récompenses, de punitions, d'encouragements. Victor n'avait aucune appétence pour toutes les activités que lui présentait Jean Marc Gaspard Itard. Celui-ci a essayé de lui apprendre des mots comme « lait » puisque Victor aimait le lait. Victor a répété ce mot. Jean Marc Gaspard Itard en a conclu que la jouissance de la chose comme le lait permettait à Victor de dire le mot. Il a fait du lait la récompense de Victor. Il a essayé de lui apprendre le principe alphabétique. Il a abandonné l'apprentissage de la relation entre le mot oral et la chose correspondante puisque Victor disait « *lait* » sans intention. Il n'avait pas mis de relation entre le mot et la chose. Jean Marc Gaspard Itard a ensuite abandonné

¹¹⁰ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014). Mise en oeuvre des plans régionaux d'action, des créations de places et des unités d'enseignement prévus par le 3ème plan autisme, instruction ministérielle du 13 février 2014.

¹¹¹ Itard, J. M. G. (1891). *Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surdi-mutité*. Paris : Hachette Livre.

l'utilisation de l'organe de la voix et a utilisé l'imitation pour apprendre à Victor à demander ce qu'il voulait. Ce langage à « *pantomimes* » a permis à Victor de comprendre qu'il fallait aller chercher de l'eau en lui montrant avec le geste de retournement de la cruche, qu'elle était vide (Itard, 1891). Jean Marc Gaspard Itard a utilisé avec son élève l'apprentissage par conditionnement et par imitation. Je pense que l'on retrouve la méthode de Jean Marc Gaspard Itard au sein des méthodes préconisées par la Haute Autorité de Santé, comme celle d'Éric Schopler que je vais présenter.

La méthode T.E.A.C.C.H. élaborée par Éric Schopler¹¹², psychologue, vise à l'apprentissage en prenant en compte les spécificités de l'enfant autiste. Il s'agit d'aider cet enfant à se repérer dans le temps à l'aide d'un emploi du temps visuel, et dans l'espace, à l'aide d'un « *cadre structuré* », par exemple en l'isolant à une table pour éviter les stimuli extérieurs, et en donnant une fonction spécifique à chaque lieu. Éric Schopler écrit que son programme éducatif, notamment en milieu scolaire, insiste sur « *l'interaction qui existe entre l'enfant et son milieu* ». Il insiste sur « *l'objectif pédagogique* » concernant « *l'imitation* » de gestes, de sons, qui peuvent être « *accompagnés de récompenses friandises ou félicitations si l'enfant n'y trouve aucun plaisir* » (Schopler, Reichler, & Lansing, 1988). Éric Schopler comme Jean Marc Gaspard Itard utilisent l'imitation des gestes et des sons accompagnés de récompenses. Le « lait » de Jean Marc Gaspard Itard s'est transformé en « friandises » en deux cents ans. Les récompenses changent mais les méthodes restent.

Lorsque je suis allé effectuer mes entretiens de recherche, j'ai remarqué que toutes les classes étaient structurées spatialement comme le préconisait Éric Schopler. Il préconisait des espaces différenciés en fonction des activités et des tables individuelles face au mur pour minimiser les perturbations de l'environnement. Une organisation de gauche à droite des tâches à effectuer pour chaque élève. L'élève prend un travail sur sa gauche dans une boîte pour le réaliser. Quand il a fini, il le place à droite pour qu'il soit corrigé par l'enseignant. Nikè revendiquait par contre un fonctionnement comme dans une classe classique.

Ole Ivar Lovass, à l'origine de l'utilisation de la méthode A.B.A., utilise ce qui a été élaboré par Burrhus Frédéric Skinner avec des animaux, que l'on nomme en psychologie l'apprentissage opérant ou par conditionnement. La base de cet apprentissage est l'utilisation de renforçateurs positifs et négatifs. Victoria Shéa¹¹³ a effectué une revue commentée des

¹¹² Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (1988). *Stratégies éducatives de l'autisme et des autres troubles du développement*. (C. Milcent, Trans.) (2002). Paris: Masson, p.146,159 et 61.

¹¹³ Shea, V. (2009b). Revue commentée des articles consacrés à la méthode ABA (eibi : early intensive behavioral intervention) de Lovaas, appliquée aux jeunes enfants avec autisme. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 52(1), 273–299, p.273.

articles consacrés à la méthode A.B.A. de Ole Ivar Lovaas, appliquée aux jeunes enfants avec autisme. Elle précise que les tenants de l'A.B.A. considèrent le chiffre de 47 % de réussite « *comme un retour au développement normal, des enfants traités par ABA* », ce qu'elle trouve contestable (Shea, 2009).

Hercule et Nikè, parmi les enseignants que j'ai interviewés, reconnaissent s'inspirer de cette méthode. Celle-ci me fait penser aux pratiques enseignantes du début du vingtième siècle ainsi qu'à l'époque de Jean Marc Gaspard Itard au dix-neuvième siècle. Au cours de ces deux siècles, les méthodes d'éducation et d'apprentissage étaient renforcées par des punitions et des récompenses. Le résultat de l'apprentissage était plus important que la prise en compte du sujet lui-même. Léandro de Lajonquière¹¹⁴, psychanalyste, écrit que Jean Marc Gaspard Itard était le « *pionnier de l'initiative thérapeutico-éducative d'un enfant* » et que cette initiative doit être « *évitée dans l'éducation* » (Lajonquière, 2013). Je pense que cette initiative ne permet pas de mettre en place un espace d'énonciation.

Suite à cette présentation, je peux conclure que les orientations cognitivo-comportementale et neurodéveloppementale tiennent peu compte du sujet, mais bien des comportements. En revanche, la prise en considération d'un sujet affecté d'un inconscient et d'une histoire, est à la base des orientations clinique et psychanalytique que je vais présenter.

L'orientation clinique et psychanalytique

Je commencerai cette présentation par un récapitulatif historique de la façon dont la nosographie a évolué. La catégorie psychiatrique « *autiste* » est ainsi apparue alors qu'avant cela, les enfants autistes étaient assimilés à des « *idiots* ». Il s'agit de montrer la pertinence des observations des enseignants face à des élèves autistes et d'établir un lien entre ces observations et celles des psychiatres et des psychanalystes qui les ont conceptualisées. Pour cela, je vais présenter différents apports d'enseignants, psychiatres et psychanalystes qui ont étudié l'autisme et en ont précisé les caractéristiques.

Jacques Hochmann¹¹⁵, psychiatre et psychanalyste, écrit qu'Edouard Séguin, instituteur, au dix-neuvième siècle, repéra, chez les « *idiots* », suite à son approche clinique, les symptômes que Léo Kanner et Donald Melzer observeront plus tard, c'est-à-dire les symptômes de

¹¹⁴ Lajonquière, L. de. (2013). *Figures de l'infantile: la psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris: Harmattan, p.134.

¹¹⁵ Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme: de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris: Odile Jacob, p.73 et 76.

l'autisme (Hochmann, 2009). Ces faits relatés montrent la pertinence de l'observation clinique d'un enseignant.

Jacques Hochmann¹¹⁶ précise qu'Edouard Séguin a remarqué que « *les idiots* » s'enfermaient dans un « *mutisme* », se contentaient de « *bourdonnements ou de répétitions en écho* », que le « *regard manquait de direction* », qu'ils étaient « *sensibles au toucher de certaines surfaces* », qu'ils agitaient « *les doigts en l'air* » et décomposaient « *les sensations en s'accrochant uniquement et obstinément à certaines d'entre elles* ».

Selon Jacques Hochmann, Léo Kanner, pédopsychiatre, qualifie d'« autiste » un enfant pour la première fois en 1943. Léo Kanner a emprunté ce terme à Eugen Bleuler, psychiatre dans sa description de la schizophrénie adulte. Jacques Hochmann¹¹⁷ note que Léo Kanner, dans son article de 1943, a constaté chez ces enfants qu'ils inversaient « *les pronoms* », se fixaient « *sur des objets* », réagissaient « *en écho* », mémorisaient des « *listes de comptines* » qu'ils pouvaient « *réciter* ». Il en a déduit que ces « *symptômes* » provenaient « *d'une angoisse* ». Edouard Séguin avait donc observé chez les « *idiots* » les mêmes symptômes qu'a observé Léo Kanner chez les « *autistes* ».

Il écrit aussi¹¹⁸ que Donald Meltzer, psychanalyste, en 1969 pensait que « ces enfants n'éprouvaient pas de l'angoisse, ils étaient débordés par leurs sensations et se dissociaient dans une espèce de jouissance où le temps s'arrête et la pensée est suspendue ». Ce que Donald Meltzer qualifiait de « *démantèlement* » correspondait à « *ces états temporaires* » qui sont par exemple : « *la vue se fixe à une couleur ou à une forme intéressante, l'oreille à un bruit, la main palpe une texture* ». Le démantèlement se définit comme une attirance impossible à inhiber d'un organe des sens vers une stimulation extérieure. L'enseignant Édouard Séguin avait-il perçu ce processus de démantèlement de Donald Meltzer ? Ce qui différencie l'enseignant du psychanalyste serait de l'ordre de la conceptualisation d'observation clinique. En effet, Donald Meltzer a conceptualisé ses observations à l'aide d'une référence à la théorie de l'inconscient psychique.

Frances Tustin¹¹⁹, d'abord enseignante puis psychanalyste, a mis en évidence « *l'autisme à carapace* » dont les caractéristiques sont identiques à celles observées par Edouard Séguin et Léo Kanner. De plus, elle distingue un deuxième type qu'elle nomme « *l'autisme confusionnel* » qui présente selon elle « *des points communs avec les schizophrènes adultes* ».

¹¹⁶Ibid. p. 74.

¹¹⁷Ibid. p. 246-248.

¹¹⁸Ibid. p. 348.

¹¹⁹Tustin, F. (1981). *Les états autistiques chez l'enfant* (2003). Paris : Seuil, p. 117 et 119.

Frances Tustin dégage quelques caractéristiques sémiologiques pour différencier ces deux types d'autisme qu'un enseignant spécialisé peut rencontrer dans sa classe. L'élève autiste à carapace a « *le regard fuyant* », « *un don pour la musique* », et « *n'a pas d'hallucinations* » alors que l'élève « *autiste confusionnel* » a « *le regard non fuyant, n'a pas de don pour la musique* », peut « *avoir des hallucinations* » (Tustin, 1981). Les observations de Frances Tustin sont similaires dans leurs précisions à celles d'Edouard Séguin. Peut-être est-ce dû à leur profession d'enseignant. Les quatre enseignants de mon corpus ont remarqué les particularités de leurs élèves, similaires à celles des élèves d'Edouard Séguin, des patients de Léo Kanner, de Frances Tustin et de Donald Meltzer.

Graciéla Crespin-Cullère¹²⁰, psychologue clinicienne et psychanalyste, propose une « technique d'approche analytique des troubles autistiques qui vise à susciter dans la rencontre avec l'enfant une *réactivation de l'investissement pulsionnel afin de réactiver le moteur pulsionnel* », en s'appuyant sur les travaux de Marie-Christine Laznik-Penot (Cullere-Crespin, 2013). Marie-Christine Laznik-Penot travaille autour du concept qu'elle appelle « *le troisième temps de la pulsion* ». Elle en rappelle l'origine freudienne et décrit « un trajet pulsionnel en trois temps. Le premier temps est celui du *bébé qui va vers l'objet oral, le sein, le biberon, pour s'en emparer* ». Le deuxième temps est celui de « *la bonne capacité de fonctionnement autoérotique* » comme sucer son pouce. Le troisième, qui est le plus important dans une dynamique autistique, est la « *satisfaction pulsionnelle* ». Dans ce troisième temps, « *l'enfant va se faire objet d'un nouveau sujet* ». Il « *s'assujettit à un autre, lequel va devenir le sujet de la pulsion du bébé* ». Par exemple, « *le bébé tend son pied vers la bouche de sa mère qui s'en délecte* ». Marie-Christine Laznik¹²¹ pense « *qu'il y aurait là, à la naissance même de la question du sujet chez l'être humain, la forme radicale d'une nécessaire aliénation* » (Laznik-Penot, 2014).

Léandro de La Jonquière¹²², professeur en Sciences de l'éducation et psychanalyste, propose dans la même orientation lacanienne, l'idée dans l'acte éducatif, d'une « *transmission des signifiants* » qui « *permet de conquérir un espace d'énonciation dont jouit quelqu'un qui se trouve par là assujetti au désir de l'Autre, qui devient le sujet d'une histoire en cours* » (Lajonquière, 2013). Le désir de l'enseignant de transmettre des signifiants peut intéresser

¹²⁰ Cullere-Crespin, G. (2013). *Traitements des troubles du spectre autistique* (2013). Toulouse : Erès, p.113.

¹²¹ Laznik-Penot, M.-C. (2014). *Une psychanalyste avec les parents: et trois enfants autistes se mettent à parler*. Toulouse: Éditions Érès, p. 16-18.

¹²² Lajonquière, L. de. (2013). *Figures de l'infantile: la psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : Harmattan, p. 135.

l'élève autiste et ainsi créer un premier espace d'énonciation où l'échange serait alors possible.

Christina Kupfer¹²³, professeur en Psychologie clinique et psychanalyste, propose dans la même orientation une éducation à visée thérapeutique pour des enfants autistes qu'elle a initiée dans une structure soignante et éducative « *Lugar de Vida* » qui signifie « lieu de vie », à Sao-Paulo, au Brésil. Le soubassement conceptuel de cette éducation est que « *l'éducation peut avoir un rôle thérapeutique* » et que « *l'intervention d'un adulte envers un enfant* » est « *une transmission* » de sa part « *de marques symboliques d'appartenance ou de filiation à une histoire au sein de laquelle l'enfant puisse conquérir pour lui-même un lieu d'énonciation* ». De plus, l'enfant « *doit pouvoir se positionner en tant que sujet dans le champ de la parole et du langage* ». Dans cette structure, l'accent est mis sur « *l'apprentissage de l'écriture* » qui est un pouvoir « *subjectivant privilégié* », c'est-à-dire que si un enfant autiste peut écrire, il peut se sentir sujet de son action d'écriture. Cet apprentissage part de l'hypothèse de Sigmund Freud qui pensait que « *l'inconscient est structuré comme une écriture* » (Maria Cristina Kupfer & de Lajonquière, 2013). Maria et Echo, en C.L.I.S, en tant qu'enseignantes spécialisées, ont l'objectif d'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

Au cours de cette présentation, j'ai donc différencié trois grandes orientations de professionnels qui se sont intéressés à l'autisme : une orientation sociologique, une orientation cognitivo-comportementale et neurodéveloppementale et une orientation psychanalytique. Il ressort de cette présentation une tension à la fois scientifique et pragmatique sur la façon dont les enfants autistes doivent être pris en charge. Pour conclure, j'évoquerai Bernard Golse, psychiatre et psychanalyste, qui a essayé, grâce au concept d'intersubjectivité, de permettre une accalmie entre les professionnels de toutes les orientations qui accompagnent ces enfants, ces patients ou ces élèves, et surtout de favoriser une approche pluridimensionnelle de l'autisme.

Bernard Golse¹²⁴ propose de considérer l'autisme comme un « *échec de l'accès à l'intersubjectivité* ». L'intersubjectivité « *peut être comprise comme le mouvement de différenciation qui va permettre à l'enfant, un jour, d'éprouver, de ressentir et d'intégrer profondément que soi et l'autre, cela fait deux* ». D'après lui, ce concept d'intersubjectivité

¹²³ Kupfer, M. C., & de Lajonquière, L. (2013). L'éducation peut être thérapeutique : Lugar de Vida et l'inclusion scolaire au Brésil d'enfants ayant des troubles psychiques. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation*, (61).

¹²⁴ Golse, B. (2009). Le concept de neuro-psychanalyse. In *Vers une neuropsychanalyse ?* (2009, pp. 79–128). Paris : Odile Jacob, p. 103,104, 115, 153 et 152.

permettrait une rencontre entre la psychanalyse et les neurosciences. Il donne un exemple de convergence entre la psychanalyse et le cognitivisme à propos « *de l'articulation des flux sensoriels émanant de l'objet* ». Bernard Golse postule une nécessaire collaboration avec une « *prise en charge multidimensionnelle* » qui serait à mon sens une déclinaison de l'orientation neuro-psychanalytique. Qu'entend-on par « prise en charge multidimensionnelle » ? Il s'agirait d'une prise en charge utilisant ces diverses orientations conceptuelles. La psychanalyse comme les neurosciences ont besoin l'une de l'autre. Les neurosciences s'éloignent de plus en plus du sujet puisque l'objet d'étude est le cerveau et ses réseaux neuronaux. La psychanalyse est centrée sur le sujet, objet d'étude. Bernard Golse propose « un soin au sens large, qui recouvre le développement de l'enfant, (apprendre, éduquer, rééduquer) et un soin plus spécifique, celui offert par la psychothérapie (soin de la psyché) ». Bernard Golse indique que « *certains aspects des techniques T.E.A.C.C.H. et A.B.A. pourraient être intégrés à la formation des enseignants s'il s'agit de personnes qui fonctionnent avec humanité, avec émotion, avec souplesse et empathie* » (Golse, 2013).

Je suppose qu'il pense que l'outil méthodologique et conceptuel, qu'il soit psychanalytique, cognitivo-comportementaliste, importe moins que la personne qui les emploie. L'enfant, l'élève, le patient avec autisme a besoin d'être accompagné à tous les niveaux de son développement. Une étude récente internationale de Sven Sandin et al.¹²⁵, sur plus de deux millions de famille avec des enfants autistes, montre que le facteur génétique et les influences environnementales ont un impact identique, à savoir 50%, sur le risque d'avoir un enfant avec autisme (Sandin et al., 2014). Cette étude montre qu'il serait préférable d'adopter le modèle multidimensionnel pour tous les acteurs accompagnant des élèves, des patients, des enfants avec autisme.

Dans ma recherche, j'ai repris certains concepts de Donald Woods Winnicott, de Wilfred Ruprecht Bion et de Jacques Lacan que j'ai mis au travail lors de l'analyse des discours des enseignants spécialisés. Ces auteurs ont travaillé pendant de longues années auprès d'enfants ou d'adultes autistes et de psychotiques. Donald Woods Winnicott¹²⁶, a travaillé pendant de nombreuses années auprès d'enfants et d'adolescents avec autisme. Il nommait « *schizophrénie du nourrisson ou de l'enfant* » ce que l'on nomme autisme aujourd'hui. Il pense « *que l'autisme renvoie à un trouble du développement affectif et que ce n'est pas une*

¹²⁵ Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Larsson, H., Hultman, C. M., & Reichenberg, A. (2014). The Familial Risk of Autism. *JAMA*, 311(17), 1770, p. 1776.

¹²⁶ Winnicott, D. W. (1966). L'autisme. In M. Michelin & L. Rosaz (Trans.), *L'enfant, la psyché et le corps* (1999). Paris: Payot, p.262 et 269.

maladie ». L'autisme, « *c'est une appellation clinique qui décrit les aspects extrêmes les moins courants d'un phénomène universel* » (Winnicott, 1966). Donald Woods Winnicott¹²⁷ évoque que « *l'autisme est une organisation défensive hautement élaborée. Ce que nous voyons, c'est l'invulnérabilité. Cette invulnérabilité se met progressivement en place et lorsque l'autisme est stabilisé, ce n'est pas l'enfant qui souffre, c'est son environnement. Si le rôle de l'environnement tend à restaurer le statu quo antérieur, et si une longue période de fiabilité redonne confiance à l'enfant, on est alors fort surpris d'assister à un retour de la vulnérabilité* » (Winnicott, 1967). L'espace d'enseignement fiable et confiant créé par un enseignant pourrait peut-être permettre ce retour à la vulnérabilité de l'élève. De son côté, à partir de son expérience clinique auprès de patients schizophrènes adultes, Wilfred Ruprecht Bion¹²⁸ a élaboré et « *a proposé d'utiliser le concept de fonction-alpha comme un instrument de travail dans l'analyse des troubles de la pensée* ». Il postule que cette fonction-alpha « *convertirait les données des sens en éléments-alpha et procurerait ainsi à la psyché le matériel des pensées du rêve, et par là même la possibilité de s'éveiller ou de s'endormir, d'être conscient ou inconscient. La conscience dépend de la fonction-alpha* » (Wilfred R Bion, 2001). L'enseignant a besoin d'avoir une fonction-alpha capable de convertir les données des sens provenant de leurs élèves et des parents de leurs élèves en éléments-alpha. De ce fait, l'enseignant resterait conscient de la réalité pédagogique avec ses élèves et de la réalité relationnelle avec les parents. Par ailleurs, Bion nous intéresse en Sciences de l'éducation car il adjoint aux pulsions d'amour et de haine, présents depuis le début de la psychanalyse, la question du lien, lien d'amour A, de haine, B et surtout lien de connaissance C, que je tenterai de mettre au travail dans mes entretiens.

En France, à partir de sa clinique psychiatrique avec des adultes psychotiques, Jacques Lacan élabore son concept de forclusion. Elisabeth Roudinesco¹²⁹ le définit comme « *un mécanisme spécifique de la psychose par lequel se produit un rejet d'un signifiant fondamental hors de l'univers symbolique du sujet. Quand se produit ce rejet, le signifiant est forclos. Il n'est pas intégré à l'inconscient comme dans le refoulement et fait retour sous forme hallucinatoire dans le réel du sujet* » (Roudinesco & Plon, 1997).

¹²⁷ Winnicott, D. W. (1967). Le rôle des échecs de l'adaptation dans l'étiologie de la schizophrénie infantile. In M. Michelin & L. Rosaz (Trans.), *L'enfant, la psyché et le corps* (1999th ed.). Paris : Payot, p.284 et 285.

¹²⁸ Bion, W. R. (2001). *Réflexion faite*. Paris : Presses universitaires de France, p.131.

¹²⁹ Roudinesco, É., & Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse* (2006). Paris : Fayard, p.330.

Chapitre 5 : Méthodologie : l'entretien clinique de recherche

L'entretien clinique de recherche non-directif

J'utilise dans ce travail une méthodologie s'appuyant sur des entretiens cliniques de recherche non-directifs, tels que les définissent Laurence Bardin, Marie-France Castarède, et Catherine Yelnik.

Laurence Bardin¹³⁰ indique que l'analyse de l'énonciation est une technique de l'analyse de contenu qui « *s'applique particulièrement bien au discours recueilli lors d'un entretien non directif* ». Cet entretien non directif, défini par Carl Rogers, est « *centré sur la personne* ». L'interviewer doit avoir « *une attitude d'empathie* » et il utilise des techniques de reformulation comme les relances et les réponses-reflets. Ces discours prennent un temps compris entre « *trente minutes à une heure* » et sont « *retranscrits* ». Ils forment le corpus qui sera analysé. L'analyse comprend une partie « *thématique* » et une partie portant sur « *l'énonciation* » (Bardin, 1977).

Marie-France Castarède¹³¹ postule que cet entretien est « *le plus clinique* » et que « *le chercheur en est le demandeur* ». Le chercheur propose à l'interviewé une consigne construite avec « *des mots simples* » pour qu'il « *s'exprime sans se sentir piégé ou enfermé dans un schéma* ». Le chercheur conduit l'entretien en s'effaçant et lors des silences de l'interviewé, il peut relancer « *en énonçant en d'autres termes sa pensée ou en revenant en arrière sur un mot ou une phrase de lui particulièrement significatifs* ». L'interviewer « *s'engage dans une relation personnelle où la compréhension et l'empathie sont primordiales* ». Seul un entretien enregistré avec l'accord de l'interviewé est susceptible d'être analysé. Marie-France Castarède conclut en disant que « *l'on s'approche plus d'une vérité « scientifique » et généralisable avec l'analyse de contenu « après-coup » qu'avec le seul flair et la seule intuition clinique, si remarquables soient-ils* » (Castarède, 1983).

¹³⁰ Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France, p.227-230.

¹³¹ Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. In *L'entretien clinique* (pp. 118–145). Presses Universitaires de France, p.122-124, 127 et 145.

Catherine Yelnik¹³² explicite une conception de l'entretien en Sciences de l'éducation dans une perspective clinique se référant à la psychanalyse. Elle indique que l'implication de cette situation d'entretien entraîne des transferts et des contre-transferts au niveau de l'interviewer comme de l'interviewé. De plus, des transferts du chercheur s'opèrent sur son objet de recherche. Le chercheur doit tenir une certaine distance avec les interviewés et respecter la règle de confidentialité. A partir de la consigne, l'interviewé dit ce qui lui vient à l'esprit selon le principe de libre association. L'interviewer « *ne fait pas part de ce qu'il pense* », « *porte au discours une attention flottante* » et « *se décentre de lui pour se pencher, selon l'origine du mot clinique, vers l'autre, dans une attitude empathique* ». Par contre, l'interviewer peut relancer, reformuler et poser « *quelques questions d'élucidation* ». L'objectif est « *d'instaurer un climat de confiance. Après-coup, grâce à un long travail d'analyse du discours référé à la linguistique de l'énonciation comme théorie du langage et de la communication et à la psychanalyse comme théorie du psychisme, les entretiens livreront éventuellement des informations* ». Catherine Yelnik pose le postulat de l'inconscient dans une perspective psychanalytique. Pour elle, « *analyser un discours c'est en rechercher les significations latentes* ». Elle soulève l'importance du contre-transfert du chercheur, « *instrument de connaissance* » (Yelnik, 2005). Elle rappelle la filiation de cette approche avec le travail de Georges Devereux¹³³.

La méthodologie que j'ai utilisée dans ma recherche est basée sur quatre entretiens cliniques non-directifs autour de l'implication, des gestes professionnels et du rapport au savoir des enseignants spécialisés lors de l'utilisation d'un outil pédagogique avec des élèves autistes.

J'ai donc choisi l'entretien non-directif puisque c'est celui qui implique le plus l'interviewé et l'interviewer. Claudine Blanchard-Laville¹³⁴ écrit : « *Cette approche clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation a une méthodologie basée sur la recherche du sens et prend en compte les aspects subjectifs de la personne. Les sens potentiels dégagés sont élaborés à partir de l'expérience d'une personne singulière* ». En faisant l'hypothèse de l'inconscient psychique, il semble possible de dégager des sens potentiels à partir de mes entretiens. Les sens potentiels, fondés sur l'hypothèse de l'inconscient, sont construits avec mon propre mon filtre psychique.

¹³² Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en Sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133–146.

¹³³ Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (H. Sinaceur, Trans.) (2012th ed.). Paris: Flammarion.

¹³⁴ Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9–22.

J'ai tenté au cours de ma thèse de respecter cette méthode. Au début je me suis demandé si je ne devais pas choisir plutôt une méthodologie d'entretien semi-directif parce qu'il inclut une grille préalable de questions qui peut resserrer le thème de recherche. J'ai décidé de choisir l'entretien non directif afin d'obtenir au plus près le discours et l'expérience des enseignants spécialisés. Ils peuvent avec ce type d'entretien donner libre cours à leur expérience dans des récits en différé sur leur pratique. J'ai donc appris en cours de thèse à mettre en œuvre cette méthodologie complexe.

La construction du corpus

Le corpus

Parallèlement, j'ai réfléchi à la population à laquelle j'allais soumettre ma consigne. Étant enseignant, j'ai privilégié les écoles et les collèges qui comportent des C.L.I.S.¹³⁵ et des U.L.I.S.¹³⁶ recevant des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique. J'ai récupéré la liste de tous les établissements publics sur le site de l'A.S.H.2¹³⁷ de Paris et j'ai pensé téléphoner à l'accueil de ces établissements afin de demander à parler à l'enseignant.

N'ayant pas le temps de téléphoner aux établissements puisque mes heures de travail étaient identiques à celles des personnes que je souhaitais interroger, j'ai donc décidé d'envoyer des courriers postaux aux enseignants. J'ai envoyé aux enseignants spécialisés d'Ile de France cette lettre de prise de contact :

Monsieur Hélie Thierry

Doctorant au laboratoire de Sciences de l'Éducation E.D.A.

Université Paris Descartes

Rue des Saints Pères Paris 6

th.helie@laposte.net

Tél : 06 60 96 24 74 / 01 41 50 31 13

Le 7 février 2011

Bonjour,

¹³⁵ C.L.I.S. : Classe d'Inclusion Scolaire.

¹³⁶ U.L.I.S. : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire.

¹³⁷ A.S.H.2 : adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap.

Dans le cadre de mon doctorat, j'aimerais m'entretenir avec vous. Mon objet de recherche a pour thème : la scolarisation des élèves avec troubles envahissants du développement.

Dans l'attente de vous rencontrer, veuillez agréer l'expression de mes sentiments les plus respectueux.

Monsieur Hélie Thierry

Le lundi 7 février 2011, j'ai déposé les courriers dans la boîte et le jeudi, j'ai reçu un coup de téléphone et un message sur mon répondeur pour prendre un rendez vous, ainsi que deux mails pour convenir de deux autres rendez-vous. J'avais donc trois entretiens à effectuer.

En 2013, j'ai réitéré mes demandes par courrier auprès des enseignants qui ne m'avaient pas répondu. J'ai alors reçu six réponses positives et nous avons convenu de rendez-vous pour effectuer un entretien.

Le choix des prénoms

Pour rendre anonyme l'entretien d'Hercule, je choisis de le prénommer Hercule suite à la multitude des travaux qu'il a mis en place dans sa classe. Après coup, je ressens que cet enseignant spécialisé est un enseignant atypique puisqu'il se considère comme un artiste. Le nom que j'ai choisi pour que l'entretien préserve l'anonymat vient de son expression « *c'est herculéen* » (ligne 456). Après coup, aussi, je me rends compte que ce n'est pas par hasard. L'entretien a duré deux heures et la transcription des dizaines d'heures. Cette transcription m'a paru « herculéenne », tout comme l'analyse. J'ai eu l'impression que j'allais passer mon congé de formation de six mois sur l'écoute, la transcription, l'analyse manifeste et latente sur cet entretien très riche et très dense. Dans la mythologie classique, Hercule¹³⁸ est un héros qui dut faire douze travaux suite au meurtre de ses trois enfants dans un accès de folie (Impelluso, 2008).

Le choix du prénom de l'enseignante Nikè, pour des raisons d'anonymat, m'est venu suite au fait qu'elle est professeur d'éducation physique et sportive. J'ai donc effectué une recherche sur « Google » pour avoir une piste de prénom en référence au sport. De plus, lors de l'entretien, j'ai été à la fois surpris et étonné de son identification à une déesse. Ces deux

¹³⁸ Impelluso, L. (2008). Mythes : histoires et représentations des dieux et des héros de l'Antiquité. Paris : Édition de La Martinière, p.540.

caractéristiques m'ont amené à effectuer une recherche dans l'ouvrage d'Impelluso¹³⁹ concernant les mythes. Je découvre que Nikè est le nom grec de la déesse Victoire, qui est invoquée lors des jeux gymniques (Impelluso, 2008).

Lors de l'entretien d'Écho, je constate qu'elle est motivée en tant qu'enseignante spécialisée. Son ton de voix est agréable. De plus, elle module sa voix régulièrement en fonction des événements relatés lors de son discours. Cette voix m'a donné l'idée de l'appeler Écho en référence à la manifestation naturelle de l'écho. De plus, en me référant à un ouvrage toujours d'Impelluso¹⁴⁰, architecte et experte en iconographie, concernant les mythes, je découvre qu'Écho est une nymphe qui tombe amoureuse de Narcisse. Suite à cet amour malheureux, elle dépérit et ses os se transforment en pierre et il ne reste que sa voix (Impelluso, 2008).

Lors de l'entretien de Maria, je ressens qu'elle est motivée et enthousiaste en tant qu'enseignante spécialisée. Lors de son énonciation, le débit est calme et serein avec parfois une voix presque inaudible. Lors de la réécoute de l'enregistrement, j'ai dû tendre l'oreille pour entendre ce qu'elle disait. J'ai été frappé par son ancrage pédagogique à l'approche de Maria Montessori. Tout cela m'a donné l'idée de son prénom Maria au sein de ma recherche pour respecter son anonymat.

Chronologie de mes entretiens :

	Date d'enregistrement	Durée de l'entretien	Postes	Anonymisation des interviewés pour les entretiens conservés
1 ^{er} entretien	1 ^{er} mars 2011	55 minutes		
2 ^{ème} entretien	15 mars 2011	121 minutes	U.L.I.S.	Hercule
3 ^{ème} entretien	29 mars 2011	76 minutes	U.L.I.S.	Nikè
4 ^{ème} entretien	10 juin 2013	60 minutes		
5 ^{ème} entretien	17 juin 2013	52 minutes		
6 ^{ème} entretien	21 juin 2013	83 minutes	C.L.I.S.	Écho
7 ^{ème} entretien	24 juin 2013	53 minutes		

¹³⁹ Ibid. p.258.

¹⁴⁰ Ibid. p.386.

	Date d'enregistrement	Durée de l'entretien	Postes	Anonymisation des interviewés pour les entretiens conservés
8 ^{ème} entretien	26 juin 2013	66 minutes		
9 ^{ème} entretien	28 mai 2014	37 minutes	C.L.I.S.	Maria

Données recueillies sur les métadonnées des fichiers audio

J'ai ainsi obtenu neuf entretiens et j'en ai finalement retranscrit six. J'en ai sélectionné quatre dans ce document pour composer le corpus de la recherche, vu les contraintes temporelles à l'université Paris Descartes. Quatre entretiens qui me semblaient les plus proches de la définition d'un entretien non-directif. De plus, j'ai privilégié une analyse qualitative à une analyse quantitative, conformément à une démarche clinique qui met en avant la singularité du sujet. De plus, l'implication, le contre-transfert du chercheur sont présents pour chaque entretien.

	Date d'enregistrement	Durée de l'entretien	Postes	Anonymisation des interviewés pour les entretiens conservés
1 ^{ème} entretien	15 mars 2011	121 minutes	U.L.I.S.	Hercule
2 ^{ème} entretien	29 mars 2011	76 minutes	U.L.I.S.	Nikè
3 ^{ème} entretien	21 juin 2013	83 minutes	C.L.I.S.	Écho
4 ^{ème} entretien	28 mai 2014	37 minutes	C.L.I.S.	Maria

Données recueillies sur les métadonnées des fichiers audio

L'élaboration de la consigne

La première consigne des entretiens à laquelle j'ai pensé est : « *je souhaiterais que vous me parliez de votre expérience d'enseignement auprès d'élèves avec autisme et T.E.D.*¹⁴¹ *Vous pouvez dire tout ce qui vous vient à l'esprit* ». Après avoir lu et réfléchi sur les articles de

¹⁴¹ T.E.D. : troubles envahissants du développement

Laurence Bardin¹⁴², de Marie-France Castarède¹⁴³ et de Catherine Yelnik¹⁴⁴, j'ai réécrit une deuxième consigne : « *est-ce que vous pouvez me parler de la manière dont vous utilisez le média artistique avec les élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique et des effets sur le développement du langage, de l'interaction sociale et de la communication* » ? Après avoir relu mon questionnement sur mon objet de recherche, j'ai rédigé cette autre consigne : « *est-ce que vous pouvez me parler à partir de votre expérience de la manière dont vous utilisez le média artistique avec les élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique pour les emmener vers les apprentissages scolaires* » ? Cette consigne me permettait d'amener le concept d'implication, de savoirs et de rapport au savoir. De plus, elle permettait à l'interviewé de s'exprimer sur le développement du langage, l'interaction sociale et la communication. Ensuite, j'ai exposé ces consignes à mon directeur de thèse, Bernard Pechberty. Après-coup, il s'est avéré que la deuxième consigne enfermait l'interviewé dans un thème précis, ce qui est contraire à l'objectif d'un entretien non-directif. Lors de notre séminaire doctoral, les interventions du groupe de mes collègues face à la lecture des différentes consignes m'ont amené à réécrire une consigne qui permet aux sujets de s'exprimer librement sans être enfermés dans un sujet particulier, suscitant peut-être ainsi une libre association en fonction de leur discours. La consigne que j'ai élaborée avec le groupe est la suivante : « *est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience avec vos élèves* » ? Ceci était aussi en rapport avec le fait que les médiations artistiques n'étaient plus au centre de mon questionnement et que mon objet de recherche s'élargissait.

La retranscription

La retranscription de ces entretiens sans ponctuation s'appuie sur les recherches du Groupe Aixois de recherche sur la syntaxe. Je me rallie donc à cette pratique des cliniciens actuels en Sciences de l'éducation. L'enjeu est de rendre compte du rythme de la parole dans un écrit. Aurélie Maurin¹⁴⁵ s'est interrogée sur l'étymologie du mot « retranscription » : « *Le préfixe re, qui indique la répétition, traduit le redoublement de l'action de copier. En effet, le magnétophone effectue la première transcription. Il transforme des voix en signaux*

¹⁴² Bardin, L., op. cit. p.71.

¹⁴³ Castarède, M.-F., op. cit. p.71.

¹⁴⁴ Yelnik, C., op. cit. p.72.

¹⁴⁵ Maurin, A. (2009). Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice. *Cliopsy*, (2), 49–57, p.50 et 51.

électromagnétiques ou numériques, tandis que le retranscripteur s'attache à traduire cognitivement ces signaux en sons, puis à les coder sous leur forme dactylographiée ». De plus, elle insiste sur le fait que la retranscription doit « *donner une image dactylographiée la plus fidèle possible à l'image sonore* » (Maurin, 2009). J'ai donc effectué les retranscriptions de mes entretiens en écoutant dans un premier temps les enregistrements au casque. J'éprouve du plaisir à écouter de cette façon car cela permet de recueillir toute la sensorialité du langage oral et la subtilité de la phonologie acoustique de l'interviewé. Ensuite, j'ai réécouté ces enregistrements en utilisant mon système audio classique, à savoir un espace sonore avec cinq enceintes, du type home cinéma. Le plaisir d'écouter la voix de l'interviewé ainsi que la mienne que je ne connaissais pas ainsi s'est ensuite transformé en déplaisir puisqu'il fallait que je donne une « *image dactylographiée* » à « *l'image sonore* ». J'ai donc cherché un moyen technique automatique pour effectuer cette retranscription. Il existe des moyens comme le logiciel « *Dragon* », mais cela demande un enregistrement avec une seule voix. J'ai donc abandonné cette recherche et j'ai retranscrit tous mes entretiens en écoutant presque mot à mot l'enregistrement pour obtenir des retranscriptions exemplaires. Cette obsession du respect de la parole de l'autre ne m'a jamais quitté tout au long de ces diverses retranscriptions malgré ce premier geste professionnel de chercheur qui est fastidieux et chronophage. J'ai constaté qu'il fallait une heure de retranscription pour dix minutes « *d'image sonore* » après une certaine connaissance de tout le processus. Ce que j'ai pu ressentir au niveau de ce premier geste a été aussi ressenti par Aurélie Maurin : « *C'est alors que commencent de longues heures de travail. Transcrire est laborieux et minutieux, parfois ingrat, bien que susceptible d'apporter une grande satisfaction après coup. Il s'agit en effet de traduire les paroles en mots, une à une. Parfois, réécouter la même phrase, voire le même mot, une multitude de fois, s'avère nécessaire avant d'être suffisamment assuré de ne pas déformer les propos des sujets interviewés ou des interviewers. En effet, le retranscripteur n'est a priori pas autorisé, pas plus qu'il ne s'autorise, à transformer ou corriger les dires qu'il doit écrire* » (Maurin, 2009). Ce passage de l'image sonore à une image texte m'a amené à réfléchir sur le deuxième geste professionnel du chercheur qui est l'acte d'écriture.

La temporalité et l'écriture

A partir de ces images textes, j'ai commencé à effectuer une analyse thématique du contenu des entretiens. Repérer et identifier des thèmes n'est pas aussi simple qu'il paraît. Après cette analyse thématique, une analyse et une construction des contenus latents sont à mettre au travail. Celle-ci réside dans un contre-transfert de l'interviewer tout en restant au plus près du

discours de l'interviewé. De plus, ce travail demande une appropriation de différents concepts psychanalytiques. Cette appropriation demande du temps puisque les concepts utilisés en psychanalyse ont demandé des dizaines d'années pour être élaborés par leurs auteurs. Leur mise au travail dans la temporalité d'une thèse, qui est de cinq ans, dans le meilleur des cas, à l'Université Paris Descartes, est compliquée pour éviter de les plaquer. Le temps de l'élaboration psychique est nécessaire. Au cours de cette thèse, je me suis rendu compte que les concepts des différents auteurs m'intéressaient beaucoup. Mon goût pour l'approche conceptuelle s'est accru au cours de ces années. La psychopathologie et la psychiatrie me passionnent et j'ai découvert et redécouvert des concepts de ce champ disciplinaire. Peut-être que cette entrée par les concepts m'a rendu difficile l'écoute du discours des sujets de mon corpus. Il me semble qu'il aurait été plus favorable, comme le dit Wilfred Ruprecht Bion¹⁴⁶, d'être dans une dynamique « *sans désir et sans mémoire* » à propos de l'attitude souhaitable de l'analyste. Je transpose cette formule lors de l'écoute et de l'analyse des différents discours. Selon lui, « *la mémoire et le désir mettent en œuvre et intensifient les aspects de la pensée qui dérivent de l'expérience sensorielle* » (W. R. Bion, 1967). Cette posture de l'interviewer « *sans désir et sans mémoire* » signifie selon moi que celui-ci doit recevoir le discours de l'interviewé en ne mettant pas en jeu la mémoire de son expérience personnelle et en occultant le désir d'amener l'interviewé vers les attentes liées à l'objet de recherche. En effet, étant moi-même enseignant spécialisé, je suis progressivement venu à cela afin de privilégier une posture de chercheur clinicien.

Mon choix d'une approche clinique d'orientation psychanalytique m'a donc demandé l'intériorisation de nombreux concepts psychanalytiques. Cela a entraîné une tension temporelle, puisque d'un côté, la compréhension et l'intériorisation de ces concepts nécessitent un temps long, et d'un autre côté je devais trouver un rythme pour avancer dans la mise au travail de ces concepts au sein de l'analyse du corpus. J'ai en effet choisi de mener mon analyse en privilégiant une entrée conceptuelle. A partir de l'analyse thématique des entretiens, j'ai effectué des associations avec mon bagage conceptuel en psychologie. Au fil de mes lectures, j'ai ainsi découvert d'autres concepts et je les ai mis au travail pour l'analyse des contenus latents éventuels. Les hypothèses interprétatives dégagant un sens potentiel se sont construites à partir de ma réflexion, de mes contre-transferts et de la mise au travail de certains concepts psychanalytiques dont je présente ici quelques exemples.

¹⁴⁶ Bion, W. R. (1967). Notes sur la mémoire et le désir. *Revue Française de Psychanalyse*, 5, 1449–1451, p.1449.

Ainsi, lors de ma première année de thèse, j'ai effectué trois entretiens et découvert le concept de neuro-psychanalyse dont Bernard Golse¹⁴⁷ perçoit la pertinence autour de « *l'émergence du concept d'intersubjectivité* » (Golse, 2009). Au cours de ma deuxième année de thèse, j'ai analysé mon premier entretien durant un an. J'ai ainsi mis au travail le concept de représentation, de rapport au savoir, de médium vidéo et j'ai découvert certains concepts de Jacques Lacan comme celui de grand Autre et de petit autre. Sur les conseils de Christina Kupfer, lors de l'entretien concernant l'état d'avancement de ma recherche, j'ai abandonné partiellement les concepts de Jacques Lacan et je me suis concentré sur ceux de Winnicott, sans doute plus en phase avec ma recherche à ce moment là. En troisième année, j'ai analysé mon deuxième entretien, celui d'Hercule, long entretien qui m'a demandé beaucoup d'énergie. En 2013, j'ai écrit une communication concernant « *La transmission de la posture clinique lorsqu'on « enseigne » à des élèves présentant des troubles autistiques* »¹⁴⁸, au quatrième Colloque international d'actualité de la clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation en reprenant les analyses de mon premier entretien dans lequel j'avais mis au travail les concepts de Winnicott. J'ai éprouvé lors de cette communication un réel plaisir à effectuer cet exercice. J'aime communiquer oralement. J'ai pu faire cette communication ainsi que les nouveaux entretiens nécessaires à mon corpus puisque j'ai obtenu un congé de formation de six mois, de janvier à juin 2013.

En quatrième année, j'ai analysé mon troisième entretien, celui de Nikè et j'ai mis au travail certains concepts de Wilfred Ruprecht Bion, ainsi que de Claudine Blanchard-Laville. Ainsi, je commençais à faire les liens entre les concepts et les analyses des entretiens. Je comprenais la dynamique complexe d'analyser des entretiens non-directifs en utilisant une démarche clinique de recherche. En cinquième année, en ayant un nouveau congé de formation de janvier à juin 2015, j'ai pu analyser les entretiens de Maria et d'Écho. Ainsi mon corpus était mis au travail.

Un des effets de cette recherche est que j'ai dû aussi apprendre à écrire pour un lecteur, mettre en mot mes pensées. La difficulté que j'ai fortement éprouvée réside dans la mise en mots de mes analyses pour que tous les lecteurs potentiels puissent les lire et les comprendre. Personnellement, je suis plus à l'aise avec l'oralité qu'avec l'écriture. Écrire avec la lumière

¹⁴⁷ Golse, B. (2009). Le concept de neuro-psychanalyse. In *Vers une neuropsychanalyse ?* (2009, pp. 79–128). Paris : Odile Jacob, p.80.

¹⁴⁸ Hélie, T. (2013). La transmission de la posture clinique lorsqu'on « enseigne » à des élèves présentant des troubles autistiques. Présenté au colloque international : de la psychanalyse en sciences de l'éducation-ruptures et continuités dans la transmission, Saint Denis.

me passionne en tant que photographe, écrire avec un traitement de texte me demande des efforts même si aujourd’hui, je me passionne pour le texte. Peut-être est-ce dû à une identification de ma part à mon directeur de recherche. Écrire est un acte, un geste complexe pour tout le monde. Claudine Blanchard-Laville¹⁴⁹ écrit : « *L’écriture est une lutte permanente ; avant d’écrire, une lutte contre la censure intérieure prête en permanence à disqualifier d’avance sa propre pensée et l’empêcher ainsi de traverser jusqu’au plan conscient ; après avoir écrit, une lutte avec soi-même pour assumer cette pensée publiquement sous les regards extérieurs qui ont toutes les raisons pour n’avoir pas envie de se laisser convaincre* ». Ce qu’écrit Claudine Blanchard-Laville me permet de comprendre la difficulté d’écrire pour que l’autre comprenne ce que j’ai à dire. J’ai l’impression que mes idées sont en mouvement perpétuellement et sont représentées dans ma psyché comme une succession d’images qui prennent sens comme lors d’une réalisation cinématographique. L’écriture me demande de transformer toutes ces images en succession de mots. Je pense que ma difficulté à écrire réside dans ce changement de modalité qui serait de passer d’une écriture en images à une écriture en mots. Claudine Blanchard-Laville écrit : « *Ce travail sur l’écriture amène certains d’entre nous à lutter contre des penchants quasi-autistiques, où l’écriture servirait paradoxalement à ne pas se faire comprendre, ou encore à lutter contre le mécanisme de condensation dont j’ai réalisé la prégnance dans l’écriture de chercheurs débutants auxquels je dis souvent : « oui très bien mais il faudrait déplier un peu* ». L’image, comme le rêve, condense diverses représentations. Je dois déplier toutes ces images représentant mes idées concernant mon objet de recherche. Le côté « *quasi-autistique* » que j’ai ressenti dans mes difficultés à écrire et à me faire comprendre dans cette forme d’expression est peut être dû dans mon cas à ma vie professionnelle auprès d’élèves autistes dont une des particularités est de ne pas se faire comprendre. Peut être qu’en travaillant avec ce public, je me suis comme imprégné de lui par certains côtés, d’autant plus que leur hyper-sensorialité visuelle est une caractéristique de l’autisme. Cette thèse m’a permis de transformer mon regard sur le processus créatif de l’écriture.

Le silence

Je parlerai maintenant des nombreuses interventions que j’ai pu faire lors de mes entretiens non-directifs, contrairement à ce qui est prescrit.

¹⁴⁹ Blanchard-Laville, C. (2013). Écrire pour rendre compte des « résultats » des recherches cliniques d’orientation psychanalytique. Actes du Congrès international AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Montpellier.

L'écoute de l'autre dans ces entretiens m'a été difficile, d'autant que je suis un enseignant spécialisé qui travaille avec des élèves autistes. Lors de ces entretiens, peut-être me suis-je senti dans la position d'un élève autiste qui ne peut rien dire, à part émettre des sons ou des répétitions de mots que l'on appelle écholalie. Peut-être aussi que je n'aime pas le silence alors que je travaille auprès d'élèves censés être dans le silence du langage. Ils font toujours du bruit et surtout ils sont toujours en mouvement. Natif d'une ville près de la mer, j'aime ce mouvement perpétuel. Il est possible que j'aie revécu en miroir la situation pédagogique. Dans le silence, est-ce que j'ai revécu quelque chose de la situation des élèves autistes en entretien ?

Il m'a fallu de nombreux entretiens pour inhiber ce contre-transfert qui me faisait intervenir, donner mon avis, ou demander des informations, même si, comme l'écrit Catherine Yelnik, il est possible de poser des questions d'élucidation, comme par exemple celles que j'ai émises lors de l'entretien avec Hercule autour du thème des projets qu'il mettait en place : « *et vous mettez en place des projets* » (lignes 395), « *et comment vous faites pour, pour pallier ce déficit, par rapport à un projet comme la bande dessinée* » (lignes 417 et 418), « *vous, c'est un outil que vous utilisez* » (lignes 469), « *et des projets, de type BD, type artistique ou type quelque soit le projet* » (lignes 487), « *suite au peu de langage ou pas de langage du groupe* » (lignes 500).

Il est aussi possible que ces interventions verbales soient dues à des identifications que me faisaient vivre les interviewés. Ma posture d'enseignant spécialisé ou celle de formateur que j'exerce par ailleurs, interférerait et prenait parfois la place de la posture de chercheur que je construisais, à partir de mon écoute. Lors de mon dernier entretien avec Maria, je pense avoir réussi à tenir de façon continue une posture de chercheur qui accueille la parole de l'autre avec empathie, tout en la respectant.

Dans la deuxième partie, je vais vous présenter l'analyse de quatre discours d'enseignant(e)s spécialisé(e)s en suivant le plan suivant pour chaque entretien : contenu manifeste chronologique, thématique, latent et ensuite je ferai un retour rapide sur mes interventions.

Deuxième Partie : Discours d'enseignants spécialisés

Chapitre 1 : Hercule

Durée : 121 minutes

Lieu : Unité localisée d'inclusion scolaire

Avant l'entretien

J'ai reçu un mail d'un enseignant me demandant de lui proposer une date. Je lui propose une date en attente de confirmation. Cet enseignant sur son mail me propose de venir dans sa classe pour observer afin d'avoir un sujet de conversation. Je pense qu'il veut me montrer ce qu'est un élève autiste. Ce mail dégageait selon moi une certaine agressivité, il semblait considérer les chercheurs comme des « rats de bibliothèque » qui n'ont aucun contact avec l'extérieur. J'ai pensé à ce moment là que cet entretien ne se ferait pas.

L'enseignant confirme son rendez vous et je vais à cet entretien. Je rentre dans l'établissement facilement et la personne de la loge m'indique l'endroit où aller. Je me perds dans des couloirs où il n'y a personne et soudain j'aperçois une femme et je lui demande si elle connaît et sait où je peut trouver l'enseignant de l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire. Elle m'a semblé étrange et m'a donné l'impression d'être une personne handicapée. Elle porte à ses oreilles des boules « Kies ». Avoir des boules « Kies » dans un établissement vide m'apparaît surréaliste. Après les avoir enlevé, elle m'indique le chemin pour aller dans l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire. Une classe dans une cour intérieure à l'écart de l'établissement ; drôle de position pour une unité d'inclusion. L'enseignant me reçoit et me propose de m'asseoir sur une chaise. Il est à son ordinateur. D'un premier abord, pas très accueillant. Il me questionne sur le sujet de recherche et je le rassure sans rien lui dire. Il me semble angoissé. Dès que je lui demande si je peux enregistrer, il s'inquiète et me dit qu'il faut des autorisations pour cela. Là, je pense que s'il ne voulait pas faire d'entretien enregistré, il n'aurait pas dû l'accepter. Je fais une heure de métro après une journée de travail pour le rencontrer. Je lui dis que les autorisations sont nécessaires sur les heures où il est fonctionnaire et s'il veut nous pouvons aller au café en dehors de l'établissement. Je ressens beaucoup de résistance de sa part et une

certaine inquiétude à parler de son expérience comme s'il craint quelque chose. Il accepte et il me demande si cinq minutes me suffisent.

Contenus manifestes chronologiques

Je propose à Hercule la consigne suivante : « *est ce que vous pouvez me parler de votre expérience avec vos élèves* » (ligne 1) ? Il s'étonne de cette « *question ouverte* » (ligne 2). Je dis : « *ouverte, très ouverte, et c'est ça l'objectif, pour que vous vous sentiez pas du tout enfermé dans quelque chose, donc, là, c'est très ouvert, vous avez une expérience avec vos élèves et, euh, me la transmettre, la transmettre, donc, c'est très, très, très, ouvert* » (lignes 3 à 5). Il reprend en disant que c'est une Unité Localisée d'Inclusion Scolaire « *très spéciale par rapport au autres* » (lignes 6 et 7). Je dis : « *vous pouvez m'expliquer par exemple* » (ligne 8). Il reprend en disant qu'il veut savoir si c'est la première unité localisée d'inclusion scolaire que je vois et éventuellement connaître celles que j'ai vues (lignes 9 et 11). Je lui répondis : « *non, parce que là, on est dans un, voilà, vous m'expliquez votre expérience, après, quand on aura fini l'entretien, on peut* » (lignes 12 et 13). Il reprend en disant que sa question est liée à la particularité de son travail (ligne 18).

Il commence à décrire ses élèves, autistes, avec des troubles envahissants du développement (lignes 20 à 21). Il indique qu'ils peuvent avoir des « *troubles du comportement* » et de « *grandes difficultés de compréhension* » (lignes 21 à 23). Il explique qu'il doit en tant qu'enseignant « *gérer* » ces comportements « *envahissants* » qui prennent la place de l'apprentissage (lignes 23 à 26). Il souligne qu'ils peuvent « *se mettre en danger* », « *mettre en danger les autres élèves* » ainsi que « *les adultes* » (lignes 26 à 27). Après cette première particularité, il en expose une deuxième sur la difficulté de se faire comprendre par les élèves pour qu'ils soient « *capables d'apprendre* » (lignes 27 à 30). Il met en exergue un paradoxe autour duquel il indique sa solitude d'enseignant alors qu'il est entouré de nombreux intervenants extérieurs qu'il doit coordonner (lignes 30 à 34). Il indique que vu la pathologie et les difficultés des élèves, ils peuvent avoir un accompagnement jusqu'à « *100%* » par un intervenant extérieur (lignes 34 à 38). Il souligne la présence constante d'une aide à la vie scolaire qui l'assiste (lignes 39 et 40).

Il relate son expérience antérieure dans une structure pilote dont il « *ne peut pas parler* » et indique que ce sont des structures qui sont fondées sur une « *individualisation énorme* » où chaque élève a « *son programme* » et « *ses activités* » parce qu'il n'y a pas de « *phase de groupe possible réellement* » (lignes 40 à 44). Il insiste sur le fait que le travail sur

« *l'apprentissage du groupe* » n'est pas propice à l'apprentissage, alors que des phases « *individuelles* » permettent de transmettre du savoir ou de « *développer des compétences* » (lignes 45 à 51). Il souligne aussi la prise en compte de la capacité à être autonome en relatant son expérience précédente d'enseignant en classe d'inclusion scolaire (lignes 51 à 54). Il en donne un exemple. Il alternait avec trois collègues, une éducatrice, une aide à la vie scolaire et un enseignant pour travailler avec un élève et pour ce faire, chaque élève avait une « *phase d'autonomie* » pour éviter de les « *rassembler* » (lignes 55 à 59). Il dit qu'il part peut être « *dans tous les sens* » (lignes 60 et 61). Je dis : « *non, non, allez y, c'est votre expérience* » (ligne 62).

Hercule reprend sur l'importance des « *interactions sociales* » et la limitation des « *interactions sonores ou visuelles* » en expliquant que lorsqu'on fonctionne correctement on arrive « *à faire un tri* » de tous les bruits qui sont importants et de ceux qui ne le sont pas pour arriver à trouver finalement « *l'information pertinente* » (lignes 66 à 75). Sinon, il constate chez les élèves une montée « *d'angoisse* », « *des débordements* », « *des stéréotypies* » (lignes 74 et 77).

Il exprime un tiraillement entre « *le médical et le scolaire* », une impression de « *no man's land* » (lignes 78 et 82). Il reprend en stipulant que c'est plus facile d'apprendre à lire à des élèves qui parlent qu'à des élèves qui ne parlent pas (lignes 82 à 84). Il se souvient d'élèves « *qui ne parlaient pas* » et qui ne faisaient que « *cracher* » alors qu'ils étaient pourtant à l'école (lignes 87 et 88). Il stipule que l'école a un « *programme officiel* », le « *Socle commun* » et qu'il faut s'y « *raccrocher* » (lignes 88 et 89). Il se pose des questions à partir d'observations sur la tenue d'un « *crayon quand on en a pas conscience de l'avoir dans la main* », ou sur le fait « *d'apprendre à suivre un tracé ou à tracer quelque chose quand on ne s'intéresse pas du tout au résultat de l'action du geste* » (lignes 90 à 93). Aussi, la loi sur le handicap le questionne : quand peut-on dire qu'un élève est scolarisable ou pas (lignes 93 à 95) ? Il expose l'exemple d'un élève, pour mettre en évidence l'application de la loi sur le handicap, et de sa « *souffrance* » lorsqu'il n'est pas dans une « *structure adaptée à ses besoins réels* » (lignes 96 à 100). Il relate que cet enfant « *ne devait pas être pris à 100 % théoriquement* », il devait avoir « *des soins* » mais vu le « *lourd passé par rapport à sa scolarisation* », il l'avait pris (lignes 100 à 105). Il souligne le travail avec les parents en demande de scolarisation ainsi que « *la souffrance* » des élèves, des parents et de la sienne (lignes 105 à 108). Il poursuit sur le ressenti de « *rejet de l'école* » par les parents (lignes 109 et 111). Il revient sur la complexité de son travail d'enseignant spécialisé où il se sent « *entre*

deux mondes », celui de l'apprentissage et celui de la pathologie (lignes 109 à 117). Il revient aussi sur la question qu'il m'a posé concernant les unités localisée d'inclusion scolaire que j'ai visité parce qu'on ne travaille pas avec des « *trisomiques* » comme avec des « *autistes* » (lignes 117 à 120). Il ajoute qu'il est « *difficile de rester professeur* », qu'on n'est plus « *vraiment professeur* » lorsqu'on enseigne à des élèves du « *spectre autistique* » avec un « *retard* » de développement « *mental* » (lignes 120 à 124). Il s'interroge sur le bien fondé du travail sur « *le comportement du crachat* » et répond que c'est un apprentissage du « *devenir élève* » et que ce qui est important c'est d'arriver à « *s'arranger avec les textes officiels* » (lignes 124 à 127). Il exprime une grande « *difficulté à travailler des compétences du programme officiel* » qu'il doit respecter (lignes 127 à 128). Il met l'accent sur la « *force* » et la « *posture* » de l'enseignant, question que se posent tous les enseignants, lorsqu'ils travaillent avec des élèves « *classiques* » qui ne sont pas « *extraordinaires* » (lignes 132 à 135).

Je relance : « *vous parliez de moyens, quels moyens vous mettez en œuvre pour faire le pont entre les apprentissages en tant qu'enseignant et la pathologie* » (lignes 136 et 137). Hercule reprend en disant que le moyen est « *la réflexion* », de « *voir ce dont l'élève est capable* » et « *quel type de travail on peut lui proposer pour se rattacher à quelque chose* » qui peut devenir « *son niveau* » un jour (lignes 138 à 140). Il poursuit en disant qu'il fait des « *progressions à très long terme* » qu'il exprime sous la forme d'une métaphore « *d'un grand escalier dont on ne voit pas le bout* » (lignes 140 à 142).

Je relance : « *est-ce qu'il y a des moyens techniques, des moyens particuliers que vous mettez en œuvre, vous, pour arriver, voilà, à être dans votre identité de professeur, ce que j'ai entendu entre l'identité de professeur qui est votre métier et l'identité un peu éducateur là entre guillemets, vous oscillez un peu entre les deux suite à la relation avec vos élèves, quels moyens vous essayez de mettre vraiment concrets, vous pouvez me donner des exemples concrets de votre expérience* » (lignes 143 à 148). Il reprend en disant que l'identité de « *l'enseignant spécialisé* » est « *à cheval* » entre les deux et qu'il n'a « *jamais pensé* » qu'il est « *un éducateur* » (lignes 149 à 151). Je dis : « *non non non, mais par rapport à des tâches* » (lignes 152). Il reprend en précisant que la question réside dans l'utilisation de certains « *outils* » (lignes 153). Je relance : « *oui, les outils, moyens puisque vous avez utilisé le mot moyen* » (lignes 154). Il reprend en disant que les moyens sont « *la tête, la réflexion* » et de « *raccrocher au programme* », mais s'interroge sur les moyens pour enseigner dans des cas difficiles (lignes 155 à 158). Il poursuit sur « *l'identité* » de l'enseignant qui se crée par la

façon de « *s'approprier les différentes techniques, concepts ou théories* » (lignes 160 à 163). Il donne des exemples : la méthode A.B.A.¹⁵⁰ et T.E.A.C.C.H.¹⁵¹, l'aide au langage P.E.C.S.¹⁵² (lignes 163 à 165). Il me fait remarquer qu'il existe « *des combats de clochers* » et qu'il ne pense pas que ce soit à l'enseignant de s'en préoccuper et que ce qui convient à un élève ne convient pas forcément à un autre (lignes 165 à 169). Il expose ce qu'il a vécu en s'adaptant à ceux qui pensent que leurs « *méthodes* » sont « *meilleures* » que celles des autres, ce qui est « *contre productif* » (lignes 169 à 173).

A ce moment, je dis : « *ça me fait penser à une autonomie, l'enseignant a une autonomie face à, il est responsable de sa pédagogie dans sa classe donc, euh, aucune intervention extérieure ne peut* » (lignes 176 à 178). Hercule reprend en disant qu'il « *ne peut pas trop raconter* » parce qu'il vient d'une « *classe pilote très particulière* » où il y a une « *très forte influence* » et volonté « *de la part du milieu médical sur le type d'enseignement à adopter* » (lignes 179 à 182). Il met l'accent sur le mot « *adaptation* », maître mot dans l'enseignement spécialisé ; les enseignants spécialisés doivent « *s'adapter* » aux élèves, « *adaptent l'environnement aux élèves* » mais aident les élèves à « *s'adapter aussi à l'environnement* » (lignes 183 à 187). Il ajoute qu'il faut toujours essayer de prendre, lorsqu'on travaille avec « *des gens un peu rigides* », les choses qui sont « *bien* » et laisser celles qui ne le sont pas (lignes 187 et 189). Il continue sur l'utilité de l'A.B.A. pour travailler avec des élèves qui ont un très bas niveau (lignes 189 à 191). Il indique qu'il « *ne crache pas* » sur cette méthode mais que « *ce n'est pas une religion* », seulement « *un outil* » (lignes 191 et 192). Il donne l'exemple de l'utilité d'un « *cruciforme* » et non d'un « *tournevis plat* » pour visser une vis en croix (lignes 192 à 195). Il poursuit sur le changement des « *outils en fonction de la pathologie des élèves* » et que les « *combats de clochers* » ne sont pas ses « *oignons* » (lignes 195 à 197). Il constate que l'A.B.A. est très « *décriée* » et que « *faire de l'A.B.A. à 100%* », c'est « *la mort de l'esprit et de la pensée* » parce qu'il faut du langage aussi, et que quand on réduit le langage à sa plus simple expression, on n'aide pas à « *l'émergence de la pensée* » (lignes 198 à 201). Il pense que ses dires sont « *vygotskiens* », mais que c'est « *son bagage en tant qu'enseignant* » et il trouve que le langage, qu'il travaille énormément en classe, est « *essentiel* » (lignes 201 à 203).

Je relance : « *aujourd'hui vous utilisez des outils mais, euh, outils de ce que vous me disiez tout à l'heure, c'est, méthode A.B.A., T.E.A.C.C.H., méthodes qui viennent du soin plus ou*

¹⁵⁰ A.B.A. : Applied Behavioral Analysis.

¹⁵¹ T.E.A.C.C.H. : Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children.

¹⁵² P.E.C.S. : Picture Exchange Communication System.

moins » (lignes 206 à 208). Il me montre qu'à l'entrée de la classe il y a des emplois du temps d'inspiration T.E.A.C.C.H. avec des pictogrammes, qui permettent un cadrage temporel et spatial (lignes 209 à 213). Je relance : « *et vous utilisez, vous, ces outils* » (lignes 214). Hercule reprend, m'expliquant que c'est « *nécessaire* » sinon les élèves sont « *perdus, comme si on était catapulté dans un village au fin fond d'un pays qu'on ne connaît pas, avec des gens* », « *des coutumes* » et une « *langue qu'on ne comprend pas* » (lignes 215 à 218). Aussi, il expose l'importance d'une « *aide visuelle pour nous aider à savoir que c'est là qu'on mange* », qu'on « *trouve les stylos* », que ça va être le moment sinon « *on est perdu* » et « *on est mal* » (lignes 219 à 221). Il dit que T.E.A.C.C.H. est un outil pour cela (lignes 221 à 223). Je relance : « *c'est l'outil image* » (lignes 224).

Hercule dit que, là il a cette « *forme là* », mais que c'est le support « *hyper cadrage de l'environnement* » et que c'est aussi du « *temps et de l'espace* » ; cela permet aux élèves de ne pas « *éclater* », de se « *contenir* », d'être « *contenu* » sinon ils n'ont plus de « *matière* », plus de « *contenant* » (lignes 225 à 230). Il poursuit en disant qu'il utilise les « *méthodes comportementalistes* » dont l'A.B.A., et en expose quelques principes comme le « *renforcement immédiat* », la « *réflexion sur le nombre* » de réponses avant le « *renforcement* », le « *renforceur* » utilisé (lignes 230 à 237). Je relance : « *et vous, vous l'utilisez aussi comme outil avec vos élèves, aujourd'hui* » (ligne 238). Il me répond affirmativement et dit qu'il a besoin de me montrer l'outil « *les pouces verts* » pour concrétiser les choses ; les élèves gagnent des « *pouces verts* » (lignes 239, 240, 242 et 243). Il me fait remarquer qu'un enseignant spécialisé entre dans des classes qui fonctionnent « *plus ou moins biens* », comme des « *machines* », qu'il doit « *faire corps* » avec elle, et « *de l'intérieur, refaire des réglages* » pour que cela lui corresponde (lignes 243 à 247). Il poursuit sur « *le super loisir* », existant, créé par son prédécesseur (lignes 247 et 248). Il me montre ses créations de plaquettes « *pouces verts* », avec des écrits explicatifs derrière, pour les élèves verbaux qui savent lire (lignes 250 et 251). Les informations stipulent le comment, le quoi « *collectionner* », le « *comment gagner* » des pouces verts grâce à son « *comportement* » et à son « *travail* » (lignes 252 et 253). Il décrit précisément cet outil en mettant l'accent sur l'importance de la compréhension de la règle « *des pouces verts* » avec les « *supers loisirs* » représentés par « *un superman* » et les jeux avec un petit pictogramme (lignes 253 à 257). Les élèves choisissent avant l'activité et que les réponses soient bonnes ou pas, les élèves gagnent (ligne 258). L'évaluation se fait sur le « *comportement* » et aussi sur le « *travail* » mais le plus important est « *l'investissement* » (ligne 259). Quand les élèves ont gagné cinq points, ils peuvent avoir un « *loisir normal* » (ligne 260). Le « *super loisir* » est à « *dix points* » (ligne

261). Les élèves doivent faire un choix (ligne 261). Je lui dis : « *là, c'est votre coloration, enfin, depuis que vous êtes venu dans la classe* » (ligne 263). Il dit que la difficulté des élèves est de faire un choix, qu'ils font tout le temps « *la même chose* », et que si on les « *force* » un peu à choisir, on a de « *très bons résultats sur le fait de choisir des nouvelles choses* » (lignes 264 à 270).

Je relance : « *vous, vous avez ouvert le choix, dans l'utilisation* » (ligne 271). Il reprend sur la transversalité des outils comme les pouces verts qui servent à « *gérer le comportement* » et à « *créer de la motivation* » (lignes 272 à 273). Les « *loisirs* » permettent aux élèves d'avoir une « *pause entre deux phases de travail* » (lignes 274 et 275). Les élèves constatent que de « *se donner du mal au travail* », d'essayer ou de « *réussir à se contrôler* » permettent d'obtenir « *quelque chose qu'on a choisi* » et qui fait « *plaisir* » (lignes 275 à 277).

Je dis : « *donc, ça devient plus un outil A.B.A., ce que vous me disiez, d'inspiration* (ligne 282). Hercule reprend en m'expliquant que « *l'A.B.A. pure et dure* » qu'il a vu en institut, c'est « *les raisins secs* », que ça peut aller jusque là, c'est à dire, « *bonne réponse-raisin sec* » (lignes 283 et 285). Je dis : « *et y'a pas une ouverture comme, de choix, non* » (lignes 286). Il répond par la négative en stipulant que c'est la raison de la discréditation de l'A.B.A., mais qu'on ne peut pas « *jeter l'eau propre* » comme ça, qu'il faut « *se rendre à l'évidence* », et qu'il y a des « *cas* » où seulement « *les raisins secs marchent* » (lignes 287 à 291). Il ajoute que dans « *l'éducation nationale* » on ne donne pas des « *raisins secs* » (lignes 290 et 291). A ce moment, Je relance : « *non, d'où, d'où, le questionnement quand vous me disiez que le médical prenait sur le pédagogique alors qu'on était dans le, on était à l'école, on n'était pas dans un hôpital de jour* » (lignes 292 et 293). Il reprend en disant que dans l'école où il était, il n'y avait pas de raisins secs non plus et qu'il n'a jamais « *filé* » de raisins secs dans sa classe. Ce qu'il relate, se passait dans un « *institut* » en dehors de l'école (lignes 294 à 296).

Je relance : « *vous me parliez tout à l'heure, au départ, des responsabilités ou du est-ce que j'ai le droit de* » (ligne 299). Hercule dit qu'il est dans un « *cadre légal* » qu'il doit « *respecter* » (lignes 300). Je dis : « *donc ça, cet outil, c'est un outil qu'on utilise, je pense, un peu en maternelle, ça fait un peu, les bons points* » (lignes 292 et 293). Il reprend en disant que les bons points sont « *interdits* » à l'école (ligne 305). Je m'étonne et je souligne : « *à l'école* » (lignes 306). Il m'explique qu'on les a utilisés mais qu'aujourd'hui c'est « *interdit* » (ligne 307). Je dis : « *j'en ai eu par exemple des images* » (ligne 308). Il poursuit en confirmant qu'il en a eu aussi et que l'on « *dévie sur le bon point à l'école* » mais il

m'explique la raison de la disparition des bons points qui est « *d'éviter la stigmatisation* » des élèves qui n'en ont jamais (lignes 309 à 312).

Tout à coup, un lapin fait son apparition à mes pieds et je suis étonné. Ce lapin fait partie de son projet en sciences expérimentales. En fin de journée, Hercule le laisse se promener dans la classe. Il me dit que ce lapin commence à donner un bon « *résultat* » (ligne 313). Je dis : « *il veut manger le fil* » (ligne 314). Il répondit qu'il a mangé deux fils (ligne 315). Je dis : « *ça aime les fils* » (lignes 316). Il dit que les lapins aiment bien les fils (lignes 317). Je dis : « *c'est sympa ça* » (lignes 318). Il reprend sur le fait qu'il est avec un « *public scolaire* » et que « *les pouces verts* » ne sont pas utilisés comme des « *bons points* » (lignes 319 et 320). Je dis : « *c'est les pouces qui me faisaient penser à ça* » (lignes 321). Il acquiesce (lignes 322).

Je relance : « *pas le choix de l'activité mais un pouce deux pouces trois pouces* » (lignes 323). Hercule acquiesce et ajoute que certains élèves gagnent des points (lignes 324 et 325). Je dis : « *des points virtuels* » (ligne 326). Il confirme et m'explique qu'il les note sur l'emploi du temps dans une case spéciale et que les élèves s'achètent « *des loisirs* » (lignes 327 et 328). A ce niveau, il travaille sur les stratégies (lignes 330). Il m'explique que les élèves se questionnent : est-ce qu'ils « *claquent* » tous les points d'un coup ou est-ce qu'ils prennent quelques « *loisirs pas trop cher* » pour avoir « *un super loisir qui coute très cher* » (lignes 330 à 332). Il pense qu'on est loin des bons points (lignes 332 et 333).

A ce moment, je dis : « *il va tout manger il s'appelle comment, le petit lapin* » (lignes 334). Il me dit que les élèves l'ont nommé « *Flore* » (lignes 335). Je poursuit en disant : « *il a une cage* » (lignes 336). Il me dit qu'il la sort « *en fin de journée* » parce que c'est un peu dur de passer « *seule* » le mercredi (lignes 337 et 338). Il reprend sur le débat du « *bon point* » qui « *renforce la stigmatisation* » des élèves qui posent des « *problèmes* » dans les classes ordinaires suite à leurs « *grandes difficultés sociales* » et « *psychologiques* » (lignes 339 à 343). Dans l'enseignement, il constate de nombreux « *renforçateurs* » comme « *le sourire* », « *le bravo* », « *la bonne note du professeur* » (lignes 343 à 347). Il ne connaît pas d'enfant qui travaille pour lui, mais pour « *papa, maman, le maître ou la maitresse* » sauf les élèves de l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (lignes 347 à 349). Il pense qu'il faut « *avoir vécu pour comprendre que c'est pour soi qu'on travaille* » et que l'école essaie de leur apprendre cela (lignes 349 à 351). Il est donc possible « *de défendre le renforçateur* » (lignes 351 et 352). Il précise que les élèves réclament des bons points dans les classes ordinaires (lignes 352 et 354).

Je relance : « *et au niveau des outils donc* » (lignes 355). Il reprend en disant que « *les pouces verts* » sont un des nombreux outils et que dès qu'il a un problème, il en crée un nouveau (ligne 356). La création d'outils est l'un des « *intérêts* » d'être dans ce type de classe (lignes 356 et 358). Il met l'accent sur la création à la main, le sur-mesure, de tous ses outils et exercices en utilisant la métaphore du « *prêt à porter* » et de la « *haute couture* », en précisant que cela n'en est pas parce qu'il ne fait pas les choses parfaitement (lignes 358 à 362). Cela lui donne beaucoup de « *travail* » et de « *logistique* » (lignes 362 et 363). A ce moment, il empêche le lapin de venir manger les fils des ordinateurs pour éviter une nouvelle panne pendant deux jours (lignes 363 à 365).

Je relance : « *ah oui ça mange, c'est des rongeurs, les outils* » (ligne 366). Il reprend sur l'utilisation d'un autre outil pour « *éviter les crises* » parce que les élèves commencent à être grands et que quand ils tapent ils font « *mal* » (lignes 367 et 368). Il explique que c'est un métier où l'on se fait « *taper* » et « *cracher* » dessus, beaucoup plus que quand on est enseignant ordinaire (lignes 369 à 372). Hercule explique que ce côté « *physique* » dépend de la « *pathologie des élèves* » et que les élèves de sa classe peuvent « *exploser* », comme le font les « *psychotiques* » (lignes 372 à 375). Il résume en disant que l'enseignement spécialisé est « *sportif* » et précise que les enseignants spécialisés ont dans leur diplôme¹⁵³ une option D¹⁵⁴, « *troubles cognitifs et handicap mental* » (lignes 376 à 377). Il me montre un outil pour éviter que les élèves « *pètent* » (lignes 377 et 378). L'élève dit « *combien il est énervé* », ce qui lui permet de « *jauger son état d'énervement* » pour essayer de comprendre (lignes 378 et 379). Ensuite, un « *protocole* » lui est proposé pour essayer de « *revenir au calme* » (lignes 379 et 380). Par exemple, quand l'élève est « *très énervé* » et qu'il sent qu'il va faire une bêtise, il peut « *sortir dehors pour se calmer* » (lignes 380 et 381). Ainsi, l'élève peut « *taper dans le mur* », « *crier* », « *faire ce qu'il veut* » et rentrer quand cela va mieux (lignes 382 et 383). S'il est juste énervé, il respire (ligne 383). Il relate la « *crise* » d'un élève avec lequel il travaille la « *respiration* » depuis le début de l'année (lignes 383 à 385). En « *gym* », au début et à la fin de chaque séance, il travaille sur la « *respiration profonde* » (lignes 385 à 387). Ainsi, il apporte son « *bagage* » personnel (ligne 387).

Je relance : « *et personnellement, vous avez quels bagages* » (lignes 388). Il reprend sur l'importance de la « *respiration* » et le fait qu'il pratique personnellement des « *arts martiaux* » (lignes 389 et 390). Il pense en termes « *d'énergie de circulation* » sans entrer

¹⁵³ Diplôme : Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

¹⁵⁴ Option D : Troubles importants des fonctions cognitives.

dans un « *trip ésotérique* » qui ne l'intéresse pas forcément (lignes 390 et 391). Je relance : « *donc c'est un outil que vous utilisez* » (ligne 392). Il reprend sur ses « *apports* » mais ne pense pas que c'est « *une spécificité, une particularité d'un enseignant spécialisé* » (lignes 393 et 394). Il ajoute qu'on entend souvent que l'on enseigne plus « *ce qu'on est que ce que l'on sait* » donc forcément on « *donne de soi* » (lignes 395 à 396). De plus, pour trouver une solution il « *ouvre tous les tiroirs* » et il voit ce qu'il trouve (lignes 396 et 397).

Je relance : « *et donc vous utilisez* » (ligne 398). Hercule précise que la respiration est « *essentielle* » (ligne 386). Je dis : « *donc, ça devient un outil pour créer un lien avec les élèves, pour les amener vers le pédagogique* » (lignes 400 et 401). Il reprend en disant que ce n'est pas pour « *créer un lien* » et stipule qu'il se crée parce qu'ils vivent et passent leurs journées ensemble et ont des « *projets* » de classe (lignes 402 et 403). Ainsi, le lien se fait parce que c'est une classe qui fonctionne comme une « *sorte de famille* » (lignes 403 à 405). Hercule propose la « *symbolique* » du maître qui est un homme et l'aide de vie scolaire qui est une femme et trouve que cela crée « *un équilibre* » (lignes 392 à 394).

Je relance : « *et vous mettez en place des projets* » (ligne 395). Il reprend en disant que sans « *projet* », une classe c'est « *horrible* » parce qu'il faut aussi « *s'amuser* », que ce soit intéressant pour tout le monde, enseignant compris (lignes 409 à 411). Il met en place des projets et au début de l'année il a participé avec ses élèves à un « *concours de bandes dessinées* » (lignes 411 et 412). Il constate un « *défaut d'imagination* », conséquence de la pathologie de ses élèves. Il note que la production de dessins et de langage sont très compliqués (lignes 412 à 415). Il pense que tout est « *lié* », tout ce qui est « *émission* » est difficile pour ses élèves (lignes 415 et 416).

Je relance : « *et comment vous faites pour pallier ce déficit par rapport à un projet comme la bande dessinée* » (lignes 417 et 418). Il reprend sur la participation au projet sur la bande dessinée et constate qu'on observe des « *inégalités* » (lignes 419 et 420). Il dit que ses élèves ont participé dans « *la catégorie T.E.D.*¹⁵⁵ » et il ajoute que tous les élèves avec T.E.D. ne sont pas « *égaux* ». Il y a des élèves avec T.E.D. « *légers* » et d'autres avec T.E.D. plus « *lourds* » (lignes 421 à 422). Il évoque les raisons de l'envoi d'une bande dessinée et de la participation à ce projet qui est une très bonne occasion de faire de la « *production de textes et de dessins* » (lignes 422 à 424). Ils ont travaillé sur le texte du *Petit chaperon rouge*, en particulier la compréhension et le vocabulaire (lignes 424 et 425). Il pense que les projets sont « *essentiels* » et permettent de travailler énormément de « *compétences et de connaissances* »

¹⁵⁵ T.E.D. : Troubles Envahissants du Développement.

(lignes 425 et 426). Il précise que l'idée est de participer, dans l'idée de « *gagner* », non pas pour dire que l'équipe pédagogique est la meilleure, mais pour « *montrer* » un travail aux autres élèves (lignes 427 à 429).

Il est dans une unité d'intégration scolaire avec beaucoup de « *casquettes* » et de « *missions* » et pense que c'est cela qui est intéressant, par rapport au fait d'être seulement professeur de « *C.P.*¹⁵⁶ » (lignes 429 à 431). Il souligne que cela l'intéresse beaucoup plus « *d'être au collège* » que « *d'être à l'école* » parce qu'au collège, ce sont des « *adolescents* » et qu'il doit aussi « *insérer socialement* » ses élèves par le travail (lignes 431 à 434). Il se questionne sur ce que les élèves feront quand ils seront adultes : est-ce qu'ils tourneront en rond dans une pièce ? Que feront-ils (lignes 434 à 436) ? Il pense que les élèves doivent « *travailler* », « *gagner de l'argent* » dans la mesure du possible, même si certains seront « *toujours accompagnés* » (lignes 436 et 437). Hercule revient à la question du « *choix* » des élèves : à partir de quand c'est vraiment utile et a du « *sens d'être au collège* » ou pas, ou d'être « *professionnalisés* » ou pas (lignes 437 à 439). Il pense que tous les élèves ne pourront pas être « *professionnalisés* » et « *trouver un travail* » (lignes 440 et 441).

Il compare son expérience du collège à celle de l'école ; à l'école les choses paraissent plus normales lorsqu'elles ne le sont pas, et au collège il constate une « *stigmatisation* » parce que les adolescents veulent être tous pareils, se fondre dans la masse, entrer dans la société (lignes 442 à 446). Il compare les adolescents à des « *clones* », qu'on peut en « *prendre* » un et le « *remplacer* » et qu'on ne voit pas la « *différence* » (ligne 447). Il constate que la différence n'est pas bien vue et qu'une de ses « *missions* » est de « *faire accepter cette différence* » (lignes 447 à 449).

Il revient au « *concours* » en disant que s'ils avaient gagné, ils auraient pu dire qu'ils ne sont pas des « *débiles* », qu'ils sont capables de faire un concours et de le « *remporter* » (lignes 449 et 451). Il compare son groupe-classe au film « *C'est la revanche* », des « *Freaks* » et regrette de ne pas avoir eu cette « *revanche* » (lignes 452 et 453). Il ajoute que son « *monologue* » est long (ligne 454). Il explique que le concours est organisé par catégories et que le jury ne prend pas en compte d'où les élèves « *partent* » (lignes 455 à 456). Il met en relief le fait que l'élaboration de la bande dessinée pour ce concours avec ses élèves, c'est « *herculéen* », car il faut par exemple arriver à proposer un choix entre deux histoires et réussir à produire quelque chose de classe (lignes 456 à 458). Quand il regarde ceux qui ont gagné, il a remarqué que c'est la même personne qui a réalisé tous les dessins alors que ses

¹⁵⁶ C.P. : Cours Préparatoire.

élèves ont tenté chacun un dessin (lignes 459 et 460). Il constate que cela « *ressemble à une bande dessinée* », en soulignant que, quand on n'a pas de « *mains* » et qu'on fait de la peinture, on fait « *un autre type de peinture* » mais on fait de la peinture quand même (lignes 461 et 462). Il indique que les choses sont « *biaisées* » dans ce type de concours mais que cela ne les empêchera pas de continuer parce que c'est « *motivant* » pour les élèves à condition de ne pas mettre l'accent sur le fait qu'ils ne gagneront « *jamais* » (lignes 462 à 465). Dans ce genre de concours, il s'aperçoit que finalement ce qui est récompensé ce n'est pas le travail des élèves, mais « *la gravité* » ou non de la « *pathologie* » et que les « *pathologies lourdes* » ne sont « *jamais* » récompensées, parce qu'un autiste de haut niveau ne fait pas la même chose que ses élèves qui sont très « *envahis* » (lignes 465 à 469). Il constate d'autres types de « *dysfonctionnements* » dans ce type de concours qui tiennent « *à l'ignorance du fonctionnement des structures* » (lignes 470 et 471). Il remarque que certains groupes qui se sont inscrits en tant qu'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire ont une tranche d'âge entre cinq et vingt ans. A cinq ans, on n'est pas en Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (lignes 472 à 473). Ces petits trucs lui ont mis « *la puce à l'oreille* » sur « *le sérieux* » ou pas du concours (lignes 473 et 474). Tout cela lui « *importe* », puisque l'objectif du projet est de « *produire quelque chose* » (ligne 475).

Il souligne un autre projet, autour d'une « *correspondance* » avec une « *classe d'handicapés visuels* » en province, qui est un « *double challenge* » (lignes 475 à 477). Ses élèves n'arrivent pas à « *s'exprimer* » et les élèves de la classe correspondante n'arrivent pas à les « *lire* » mais cela fonctionne quand même (lignes 477 à 478). Il m'explique qu'ils ont des grosses difficultés à produire et à créer du lien puisqu'ils n'ont jamais vu les élèves de l'autre classe (lignes 478 et 479). Ils finissent par avoir les photos des élèves en demandant à l'enseignante de la classe correspondante de les envoyer (ligne 480). Il dit que « *c'était super* » et qu'il a fait « *un super truc* » (ligne 481). Il insiste sur le fait qu'un projet est un « *choix pédagogique* » et que tous les enseignants ne font pas forcément des projets dans leur classe (lignes 481 à 483).

Je reformule en disant : « *vous, c'est un outil que vous utilisez* » (lignes 469). Il reprend en me disant que cela fait partie de son « *identité* » d'enseignant et qu'il fonctionne par « *projets* » (lignes 485 et 486). Je relance : « *et des projets, de type BD, type artistique ou type quelque soit le projet* » (lignes 487). Il reprend en disant que cela dépend et que « *la présence du lapin* » est aussi un « *projet* » (ligne 488). Il m'explique pourquoi il a un lapin en classe et que ce n'est pas parce qu'il aime les animaux (lignes 488 et 489). Avec humour et un petit rire, il

dit que ce lapin serait très bon avec du sel et du poivre (lignes 489 et 490). Il ajoute que c'est impossible dans sa classe de faire tout le programme parce qu'elle fonctionne en « *individuel* » et qu'il a choisi « *d'étudier les sciences* » en privilégiant « *l'éducation sexuelle* » (lignes 490 à 493). A ce moment, son téléphone se met à vibrer (lignes 493 et 494). Les élèves ont des prises en charge en extérieur et il constate que par rapport à des classes classiques, il ne les voit finalement pas tant que cela et il fait des « *choix* » au niveau du programme (lignes 494 à 496). Il a fait le choix de travailler le « *langage* » et les « *fondamentaux* » c'est à dire le « *français* » et les « *mathématiques* » mais il doit faire des « *sciences* » aussi (lignes 496 à 498). La présence du lapin s'explique par l'existence d'un projet de sciences expérimentales sur la reproduction (lignes 498 à 500). Il m'explique que ce « *lapin femelle* » est encore trop jeune malgré sa taille et qu'elle sera mûre cet été (lignes 500 et 501). Il commencera l'année prochaine parce qu'elle est « *trop jeune* » pour la reproduction cette année (lignes 501 et 502). Il fera venir un lapin « *mâle* », les élèves regarderont ce qui se passera, noteront la date et constateront peut être des changements (lignes 503 à 504). Au bout d'une trentaine de jours, des « *lapereaux* » devraient naître (lignes 504 à 506). Hercule pourra donc étudier les sciences avec ce projet (lignes 506). En tant qu'enseignant, il se sent « *frustré* » de ne pouvoir réellement « *faire des hypothèses* » (lignes 506 et 507). Pour lui, en sciences et même dans toutes les matières, il travaille en suivant un protocole expérimental scientifique comme quand on fait de la recherche ; on observe, on pose une hypothèse, on problématise, on effectue une expérience, on rencontre des gens, on arrive à des résultats, on interprète et on conclut (lignes 507 à 513). Il est frustré de ne pas pouvoir faire des hypothèses avec ses élèves, ni de suivre un réel protocole expérimental comme il aime le faire (lignes 513 à 515).

Je dis : « *suite au peu de langage ou pas de langage du groupe* » (ligne 500). Il explique qu'une hypothèse nécessite des « *hautes compétences mentales* » indépendamment du peu de langage du groupe (lignes 517 à 519). Faire une hypothèse n'est pas à la portée de tout le monde (ligne 519). Quand on fonctionne classiquement, ordinairement, on est capable de faire des hypothèses mais il ajoute qu'il faut avoir un regard, être un peu « *méta* », si on veut jargonner, avoir une distance que les élèves n'ont pas (lignes 519 à 522). Les élèves sont en « *prise directe* » avec les « *choses* » (lignes 522 et 523). Il indique que « *l'hypothèse* » et le « *choix* » sont extrêmement difficiles à travailler avec ses élèves (lignes 523 et 524). Toutes ces choses qui pour nous, nous paraissent « *supers simples* » et bien, ce sont des choses qui sont « *hyper compliquées* » pour les élèves (lignes 524 à 526). Il dit que c'est un peu « *frustrant* » au niveau des sciences ainsi que pour les enseignements en mathématiques dans

la mesure où il aime bien utiliser cette « *démarche* », qu'il trouve essentielle dans l'enseignement, pour faire des hypothèses pour trouver les « *propriétés d'un triangle* » par exemple (lignes 526 à 530). Il met en relief le fait qu'il faut essayer de ne pas perdre complètement de vue cette démarche quand on arrive dans une classe de ce type (lignes 530 à 532).

Il reprend sur la raison du lapin en classe qui est « *d'étudier la reproduction* » (lignes 532 et 533). Ainsi, les élèves gagneront en autonomie parce qu'ils devront le « *gérer, le maintenir en vie, lui donner à boire, lui donner à manger et le maintenir propre* » (lignes 533 à 535). Il pense que « *c'est l'occasion d'avoir une responsabilité, l'occasion de sortir de soi, d'aller vers autre chose* », vers « *autrui qui est moins en attente qu'un humain* » et sans « *jugement* » (lignes 535 à 538). Il dit que c'est plus dans une idée « *d'animal thérapie* » et qu'on parle beaucoup « *d'équithérapie* » (lignes 538 à 540). Il est tombé sur un texte d'une fille qui fait une thèse sur l'intérêt des animaux par rapport aux troubles du syndrome autistique. Il trouve cela intéressant et est d'accord avec elle (lignes 540 à 543). Il pense que les élèves doivent « *apprendre à gérer leur peur* » et il constate que les élèves ont « *tous peur* » du lapin qui n'est pourtant pas méchant (lignes 543 et 544). Hercule insiste sur l'apprentissage de la « *gestion de la peur* » en demandant aux enfants de dire « *bonjour le matin au lapin* » et de le caresser (lignes 544 à 546). Il constate que certains élèves y prennent goût, vont quand même « *vers autrui* » qui n'est pas « *un alter ego* » humain mais « *un autre que soi* » (lignes 546 à 548). Il s'aperçoit que ses élèves sont capables de « *calculer* » le lapin alors que c'est l'un de leurs problèmes (lignes 548 à 550). Les élèves viennent dans la classe et ne nous « *calculent* » pas (lignes 550 et 551). Son idée est de leur proposer autre chose et il veut rendre la classe un peu « *sexy* » par rapport aux autres élèves (lignes 551 à 553). Il entend dire les autres élèves que ses élèves sont des « *monstres* » (lignes 553 à 555). Il ajoute que les élèves qui parlent comprennent ce que cela veut dire, et ils « *se prennent cela en pleine tronche* » (lignes 555 et 556). Le « *lapin* » permet aux élèves du collège qu'ils ne voient jamais, de venir ici pour le voir et il les « *accueille* » (lignes 557 à 559). Il me fait constater qu'il parle en ouvrant des « *parenthèses* » et qu'il les « *referme* » au fur et à mesure (lignes 559 et 560).

Je dis : « *c'est bien structuré* » (ligne 561). Il reprend sur le « *tutorat* » des élèves du collège, qu'il trouve essentiel et qui a été mis en place par son prédécesseur, cela consiste à accompagner les élèves pour « *déjeuner avec eux* » (lignes 562 à 564). Il a mis en place, en expression musicale, le « *karaoké* », pour apprendre à chanter ensemble (lignes 565 et 566). Il

met un « *D.V.D.*¹⁵⁷ » et ils chantent avec un « *micro branché sur un amplificateur* » (lignes 567 et 568). Le micro est « *mort* » et il s'en sert comme un « *bâton de parole* », comme à l'école, et me fait remarquer qu'il doit en acheter un autre (lignes 568 et 571). Avec le micro cassé, les élèves effectuent l'activité avec ou sans les « *tuteurs* » (lignes 570 à 571). Le métier de tuteur devient « *sexy* » puisqu'il donne la possibilité de s'inscrire au « *Karaoké* » et il constate des « *émeutes* » lors des inscriptions (lignes 572 à 574). Il indique que ses élèves mangent en décalé et qu'ils ont trois quarts d'heure pour manger par rapport aux autres élèves qui sont encore en récréation où ils « *s'ennuient* » (lignes 575 à 577). Ils peuvent venir dans l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire pour effectuer des « *jeux collectifs et de société* » entre eux ou avec les élèves de la classe (lignes 577 à 583). Il poursuit sur « *la mission d'insertion sociale* », de « *création de pont* » et « *de lien entre l'intérieur et l'extérieur* » (lignes 583 et 584). Il me fait remarquer que l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire se situe « *au fond d'un jardin* » et qu'il a la « *chance* » d'avoir un proviseur qui lui fait « *confiance* » (lignes 584 à 586). Hercule a l'autorisation de s'occuper du jardin qui devenait une jungle (ligne 587). Ils ont tout « *ratiboisé* » cet hiver pour y voir un peu plus clair et ont commencé à planter (lignes 587 et 588). L'année prochaine, lors de la repousse, ils exploiteront scientifiquement le jardin (lignes 588 à 590). Avant, l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire était cachée « *au fin fond de la jungle* », maintenant ils sont présents, ils existent et tout le monde est obligé de les voir (lignes 590 à 592). Ses élèves auront la charge de le maintenir « *beau* », peut être que cela aura des effets positifs sur la façon dont les autres les voient (lignes 592 à 594).

Il souligne aussi « *l'intérêt d'être au collège* » parce qu'à l'école les choses sont « *différentes* » (lignes 594 à 596). L'inclusion se fait « *naturellement* » parce que les enfants se posent « *moins de questions* », sans entrer dans le stéréotype que les enfants font tout mieux que tout le monde, ce qui n'est pas le cas (lignes 596 à 598). Il se rappelle, quand il était en classe spécialisée qui était une classe « *extrême* », qu'il racontera une fois que mon enregistreur sera éteint (lignes 600 à 602). Avant de décider de se spécialiser dans cette même école où il avait en responsabilité des élèves de CP, un de ses anciens élèves lui dit qu'il avait un « *crachat* » sur lui et il lui répondit d'arrêter de lui dire n'importe quoi, ils en n'avaient pas parlé quinze heures (lignes 602 à 605). A ce moment, le lapin fait un bruit et Hercule dit qu'il a besoin de courir (lignes 605 et 606). Il reprend son discours sur les élèves de CP en disant qu'ils n'avaient pas « *bloqué* » sur l'anecdote du « *crachat* » qui était un « *truc* » parmi d'autres (lignes 606 et 607). Hercule constate que, plus les élèves grandissent plus les élèves

¹⁵⁷ D.V.D. : Digital Versatile Disc.

sont « *différents* », et il se reprend et dit que plus ils grandissent, plus ils sont « *identiques* » (lignes 607 et 608). Il trouve cette assertion intéressante parce qu'il est « *enseignant* », « *professeur* » (lignes 608 à 610).

Je relance : « *mais, euh, maintenant, on dit professeur des écoles* » (ligne 611). Il reprend en disant qu'il reste encore une grande différence entre professeur des écoles et professeur certifié et qu'un professeur des écoles reste toujours un instituteur (lignes 612 à 614). Je dis : « *c'est le temps qui fera* » (ligne 615). Il n'acquiesce pas mais dit que la « *mission* » est différente, et qu'un professeur des écoles est « *polyvalent* » (ligne 616). J'acquiesce et relance : « *oui professeur des écoles* » (ligne 617). Hercule reprend en disant que le professeur des écoles est « *polyvalent au niveau des matières à enseigner* » et a une « *fonction sociale* » (ligne 618). Son travail se situe au niveau de ce qu'il « *institue des institutions* » et constate que les élèves au collège sont « *formatés* » et sont des « *petits citoyens* » (lignes 619 à 621). Il pense qu'un « *professeur certifié* » ne se pose pas des questions sur « *la citoyenneté, la république, les valeurs de la république* », il a sa matière à enseigner et Hercule est sensible à la mission de « *l'instituteur qui institue* » (lignes 621 à 624).

Je relance : « *comme une mission de socialisation, d'autonomie face au monde, en primaire* » (ligne 6). Hercule associe en disant que le professeur des écoles reçoit les élèves « *brut de décoffrage* » à la maternelle et doit en faire des « *citoyens* » (lignes 626 et 627). Il remarque que les tuteurs de ses élèves sont principalement des sixièmes, ceux qui ont une notion de l'autre dans un rapport social et que plus ils grandissent, moins il les voit (lignes 627 à 630). Il ne dit pas qu'au collège les choses sont déconstruites mais le fait de ne plus avoir une classe « *lieu de vie* », « *de passer plus de temps dans les couloirs que dans les classes, de ne plus avoir un maître ou une maîtresse mais plein de professeurs* », le fait que c'est « *éclaté* », joue beaucoup (lignes 630 à 633). Il trouve que l'enseignant, le professeur des écoles, l'instituteur est le « *représentant de l'état* » avec une réelle « *fonction sociale* » qui est peut être « *mise à mal* » (lignes 633 à 637). C'est la différence essentielle avec un « *certifié, une coloration particulière du professeur des écoles* » et c'est pour cela qu'Hercule dit qu'il reste toujours un « *instituteur* » dans son rapport à la « *société* » parce que « *l'état, c'est l'ensemble des gens qui vivent dans un endroit qui se mettent d'accord sur des règles à suivre pour que les choses soient mieux pour tout le monde* » (lignes 637 à 643). Il pense que le travail du professeur des écoles par rapport au professeur certifié est de faire comprendre aux élèves « *les règles de la société* » et trouve cela intéressant (lignes 643 à 645). De plus, sa « *polyvalence* » de professeur des écoles par rapport au niveau scolaire des élèves, correspond plus au

programme de l'école que du collège (lignes 646 à 647). En maternelle, c'est du « *niveau maternel* » et il s'interroge sur « *l'intérêt de scolariser* » des élèves lorsqu'il leur apprend à écrire en attaché parce qu'ils écrivent en majuscule (lignes 648 à 650). L'importance d'écrire en attaché est relative même si c'est moins handicapant (lignes 650 et 651). C'est plus rapide et son « *invention* » permet une écriture moins « *galère* » qu'en majuscule (lignes 651 à 653). Il résume en disant que c'est un « *détail* » (ligne 653). Il indique que ses élèves lisent à peine, ou ne comprennent pas ce qu'ils lisent, et que sa classe fonctionne comme cela (lignes 653 à 655).

Je relance : « *et au niveau de la compréhension de la lecture, les outils que vous mettez en place, c'est autour des projets* » (lignes 656 et 657). Il reprend en disant que tous les projets sont des « *prétextes* » à travailler les différentes « *connaissances et compétences* » et les « *noyaux* » d'un « *rayonnement* » (lignes 658 et 659).

Je relance ainsi : « *y'a toujours l'objectif pédagogique de l'apprentissage de la lecture puisque certains enfants ne sont pas dans la lecture en arrivant en U.L.I.S., avec un grand L* » (lignes 660 et 661). Il reprend en disant que cela dépend (ligne 662). Je relance : « *lecture compréhension* » (ligne 663). Hercule dit qu'il a l'impression que l'on considère la « *lecture* » comme un « *déchiffrage* » et qu'il a un « *devoir de réserve* » (lignes 664 et 665). Il ajoute que l'éducation nationale « *ne choisit pas les élèves* », ils sont envoyés par la Maison Départementale Pour le Handicap qui a les pleins pouvoirs (lignes 666 et 667). Il indique que c'est une question qui dépasse le « *cadre* » et une question de « *réglage* » dont il ne sait s'ils seront faits (lignes 668 à 669).

Je relance : « *et donc vous, en tant que professeur, c'est là, je reviens quand je synthétise un peu, l'identité de professeur par rapport à un éducateur c'est d'amener l'enfant vers la lecture compréhension et un savoir en un mot et dans vos projets, c'est, c'est, le soubassement de toutes vos activités de tous vos outils* » (lignes 670 à 673). Hercule confirme que ses « *projets* » sont le soubassement de ses activités et il pense qu'un éducateur doit avoir cette idée « *de progression et de construction* » de l'accès à une « *compétence* » (lignes 674 et 676). Il ajoute que « *la différence entre enseignant et éducateur* », se situe par rapport à ce qu'ils apprennent, comme par exemple, « *l'apprentissage à aller aux toilettes qui est du ressort de l'éducatif et l'apprentissage de la technique de la division ou la compréhension d'un problème de type distributif sont du ressort de l'enseignant* » (lignes 676 à 680). Aussi, il pense que quand l'enseignant apprend à « *pisser* » à un élève, il n'est plus enseignant, ce qui n'est pas le cas dans son Unité Localisée d'Inclusion Scolaire mais quand il a des élèves

qui ne savent pas, il leur explique et indique qu'il est possible « *d'être mal à l'aise* » suite aux problèmes de « *pédophilie* » (lignes 680 à 684).

Je relance : « *et la sexualité des élèves autistes et par rapport à votre expérience* » (ligne 666). Il reprend en disant que cela pose des « *soucis* » et que le « *niveau de compréhension* » des élèves ne peut pas appréhender « *les transformations qui se passent dans leurs corps* » et cela entraîne des « *crises de mal être* » qu'il doit « *gérer* » (lignes 686 à 689). A ce moment là, le lapin réapparaît et il dit qu'il est têtue comme lui (ligne 692).

Je dis : « *elle a faim* » (lignes 693). Après une pause pour s'occuper du lapin, il répond « *non* » (ligne 695). Je relance : « *et donc au niveau de la, de, de, votre coloration puisque vous venez juste de prendre la classe, il y a quelque temps* » (lignes 696 et 697). Hercule me dit qu'il est dans cette classe depuis le début de l'année (ligne 698). Je dis : « *ah oui, depuis le début de l'année, depuis septembre* » (ligne 699). Il me questionne sur le fait que je pense qu'il y avait quelqu'un d'autre avant (lignes 700). Je dis : « *non mais je pensais que ça faisait plusieurs années* » (ligne 701). Il s'étonne en reprenant « *qu'il était dans cette classe là* » (ligne 702). Je réponds : « *je ne savais pas du tout vous en aviez pas parlé et donc et vous, vous avez mis comme coloration, votre personnalité c'est à dire le, les arts martiaux que vous aimez bien les projets* » (lignes 703 à 705).

Il reprend sur les projets en arts plastiques en indiquant qu'il a « *une formation de plasticien* » et que c'est un « *truc* » difficile à gérer au point de vue de « *l'identité de l'enseignant* » (lignes 706 à 708). Je questionne : « *à quel niveau* » (ligne 709). Il poursuit sur le fait d'être ou de ne pas être plasticien et en soulignant qu'il entre dans des « *trucs* » personnels et que « *cela n'a plus rien à voir* » avec le sujet (lignes 710 et 711). Je dis : « *mais vu que vous l'utilisez, comme outil avec vos élèves* » (ligne 712) et « *vous êtes plasticien en dehors vie privée ici vous êtes parfois on n'est pas obligé d'utiliser une partie de soi, personnelle dans son travail* » (lignes 714 et 715). Hercule reprend en disant que cela dépend et qu'il ne sait pas (lignes 716). Je relance : « *et donc plasticien* » (ligne 719). Il reprend en disant qu'il a un Diplôme d'Études Approfondies en arts plastiques, en riant, qu'il a commencé une « *thèse qu'il ne terminera jamais* » et qu'il est « *censé être doctorant* » (lignes 720 et 721). Je dis : « *vous étiez doctorant avant d'être professeur* » (ligne 722). Il dit qu'il est « *doctorant depuis 2003* » (ligne 723). Je relance : « *vous êtes encore doctorant* » (ligne 724). Il reprend en disant qu'il n'est pas réinscrit depuis quelques années, qu'à son avis c'est « *mort* ». Il terminera sa thèse plus tard, « *en auditeur libre* » (lignes 725 et 726).

Je relance : « *vous étiez doctorant en arts* » (ligne 727). Hercule reprend en disant que c'était en arts plastiques, en recherche plasticienne à Paris I, et en riant, il dit que la recherche « *ne nourrit pas son homme* » (lignes 728 et 729). Je relance : « *et votre outil, c'était* » (ligne 730). En riant, il dit que c'est toutes les techniques et qu'en ce moment c'est « *la photographie* » et qu'il arrête « *les vidéos* » parce qu'il ne peut plus le gérer faute de temps et d'ordinateurs puissants (lignes 731 à 734). Il continue donc « *la photographie plasticienne* », « *la peinture* » qu'il a arrêté d'ailleurs pendant un temps mais finalement, il y est revenu (lignes 734 et 735). Pour les mêmes raisons que la vidéo, il ne peut plus faire « *d'installations artistiques* » (lignes 736 et 737). Il m'explique qu'en fonction de l'idée et de ce qu'il veut faire, il utilise telle ou telle technique artistique, et il ajoute qu'il fait finalement la même chose avec ses élèves (lignes 737 et 738). Il établit un parallèle avec son travail avec ses élèves pour lequel il utilise tel ou tel outil (lignes 738 à 741). Je dis : « *projet T.E.A.C.C.H. tous les outils qu'on a* » (ligne 742). Hercule reprend en disant qu'il peut faire « *un parallèle* » entre les outils du plasticien et les outils de l'enseignant (ligne 743). Je relance : « *et vous utilisez* » (ligne 744). Il reprend sur le fait que ce n'est pas « *un hasard* » sa recherche même s'il n'est plus doctorant (ligne 745). Il aime bien de toute façon « *l'idée d'être doctorant* » et en murmurant, il dit que c'est comme ça, c'est quelque chose qui est en cours et qui n'est pas terminé (lignes 745 à 747). Cette thèse, il la terminera un jour parce qu'il n'a pas un parcours « *en ligne droite* », il a arrêté ses études pour travailler, il a repris et re-arrêté ses études mais en général, il termine ce qu'il commence (lignes 747 à 750).

Je relance : « *et tous ces outils, vous commencez à les utiliser, et un peu dans votre classe, les outils plastiques, avec vos élèves, et vous pensez que vous allez les utiliser plus* » (lignes 751 et 752). Il reprend en disant que cela dépend des élèves et ajoute qu'il faisait « *une recherche sur l'identité et l'altérité* » lorsqu'il était doctorant et que ce n'est pas « *un hasard* » s'il se retrouve dans cette classe, cela fait partie de « *son cheminement plastique* » (lignes 753 à 756). Il dit qu'il est peut être un cas à part, un peu spécial (ligne 756). Je dis : « *c'est une expérience, on est dans l'expérience* » (ligne 758). Il reprend en disant que « *c'est de l'expérimental* » et qu'il s'est porté « *volontaire* » pour la classe précédente parce qu'elle était « *expérimentale* » (lignes 759 et 761).

Je dis : « *votre fonctionnement psychique, plastique, artistique rencontre la difficulté, la différence, c'est dans votre questionnement, si j'essaie de résumer un peu* » (lignes 762 et 763). Il reprend en disant que c'est dans « *son questionnement* » et pense « *qu'on n'est jamais là où on est, par hasard* » (lignes 764 et 765).

Après une intervention de ma part sur la sensorialité qui est en jeu dans la pratique d'Hercule, il dit qu'il est « *à fond dans le sensoriel* » et utilise « *le corps* » comme « *un outil* » (lignes 776 à 778). Je dis : « *vous aviez commencé tout ce qui est plastique, votre, vous, vous êtes plasticien puisque vous me l'aviez pas dit et c'est quand même présent, tout est présent* » (lignes 779 et 780). Il reprend sur la question des « *outils* » et notamment sur celui du « *corps* », « *le canal corporel* » et indique que « *quand il n'y a pas le langage, il y a le corps* » et « *la vue* » (lignes 781 à 783). Il donne l'exemple du langage « *Makaton* », « *issu de la langue des signes* », qui est parfois « *une aide à l'entrée au langage par les signes* » mais il trouve déplaisant le côté « *business* » (lignes 784 à 787).

Le téléphone retentit au son de la musique de *La panthère rose* (ligne 788). Hercule répond et parle à une personne. Après ce coup de téléphone, Hercule reprend sur le Makaton, langage des signes, en disant que cette méthode a un rapport avec le corps (lignes 789 et 790).

Je relance : « *le corps, vous êtes réceptif au corps et l'image aussi, vous me disiez que vous faisiez de la photo, de la vidéo* » (lignes 769 et 770). A ce moment, Hercule se lève pour me montrer des « *trucs* », des travaux des élèves, en arts plastiques sur « *l'autportrait à partir de leurs photographies* » et il ajoute qu'ils font « *des choses intéressantes* » (lignes 793 à 795). Je dis : « *ils se prennent en photo eux mêmes* » (ligne 796). Il dit qu'il les photographie (ligne 797). Je dis : « *vous les prenez en photo et ensuite ils se font leurs portraits* » (ligne 798). Il dit qu'après, il change la consigne et les élèves explorent « *les façons de s'approprier la surface* » comme par exemple avec « *des points* » (lignes 799 à 800). Face à une œuvre d'un des élèves, il dit que cela peut être « *fort* » (ligne 801). Je dis : « *et il calque ou c'est* » (ligne 802). Il confirme (ligne 803). Je poursuis en disant : « *c'est ressemblant* » (ligne 804). Il dit que c'est « *calqué* » puis « *décalqué* » pour avoir le contour et la consigne est « *de ne pas faire le contour* », sinon ils le refont (lignes 807 à 808). Il ajoute que le contour peut être visible (lignes 808 à 810). Il me montre un autre travail où les élèves ont le droit au « *trait* » (lignes 810 à 811). Je dis : « *puis il y a une consigne* » (ligne 812). Il confirme (ligne 813). Je dis : « *soit ils n'utilisent que des traits ou ils n'utilisent que des points* » (ligne 814). Il dit qu'il donne une consigne simple puis une consigne qui nécessite la mise en place d'une stratégie parce qu'il fait les arts plastiques dans un cadre d'enseignement (lignes 815 à 817). Je dis : « *oui, du cadre, voilà, la consigne donc, ça, c'est un projet photo, ça, vous en faites* » (ligne 818).

Il dit que ce n'est pas les « *idées* » qui lui manquent (ligne 821). Je relance : « *c'est pas les idées qui manquent, pour vous, c'est pas quelque chose qui* » (ligne 822) et « *il y en a trop* »

(ligne 824). Hercule me montre un travail d'élève sur le thème de « *l'expression* » (ligne 825). Il prend une photographie avec un sourire et sur cette photographie, les élèves expriment le fait d'être fâché (lignes 826 et 827). Je dis : « *il sourit, c'est une photo avec un sourire* » (ligne 828). Il dit qu'en dessous il sourit mais au dessus il a travaillé l'expression « *je suis fâché* » et que c'est pas toujours facile pour tout le monde (lignes 829 et 830). Je dis : « *ils sont tous dans la même consigne* » (ligne 831). Il me dit qu'ils sont tous plus ou moins dans « *la consigne* » mais qu'il faut faire attention à ce que « *l'accompagnant* » ne fasse pas tout et que c'est une des difficultés (lignes 822 à 834). Je relance : « *ils ne sont pas toujours seuls* » (ligne 835).

Il reprend sur la question du choix des élèves pour que l'école soit intéressante pour un élève, et que s'il ne « *calcule* » pas pourquoi il est là, il ne voit pas l'intérêt qu'il soit là (lignes 836 à 838). Je relance : « *si il est trop aidé par un adulte tiers, oui, qui fait quoi, qu'est-ce que vous vous évaluez* » (ligne 839). Il reprend en disant que cette relance est « *une perche* » et pense que c'est bien qu'il y ait des évaluations nationales mais se questionne sur la façon dont elles sont faites (lignes 848 à 851). Est-ce que l'évaluation évalue les plus favorisés qui ont des « *répétiteurs* » ou qui savent « *bachoter* » ou qui ont un certain « *bagage* » (lignes 851 à 853) ? Est-ce que les évaluations sont pour eux ou au contraire pour « *stigmatiser* » les classes les plus en difficulté (lignes 854 et 855) ?

Je relance : « *non non c'est par rapport à la question, est-ce qu'ils sont seuls, vous en tant que, vous donnez la consigne, mais si vous avez un adulte par enfant, qui fait quoi, qui contrôle quoi, voilà, c'est la question parce que vous, vous ne pouvez pas être partout* » (lignes 859 à 861). Il reprend en disant qu'il ne peut pas être partout et qu'il est obligé de déléguer et d'avoir « *confiance* » dans le travail des personnes avec qui il travaille (lignes 862 et 863). Il emploie la métaphore de la « *marionnette* » pour imaginer le fait de déléguer tout en voulant que ce soit fait comme il veut (lignes 864 et 865).

Je dis : « *c'est pas évident, ça doit pas être évident de, parce qu'ils ne sont pas professeurs, pour déléguer à des professeurs* » (lignes 850 à 853) « *mais c'est sûr, même quelqu'un, on peut avoir confiance, mais à certains moments la personne elle est humaine, elle est dans l'accompagnement et on rentre dans un travail avec une consigne, puis un moment, qui a fait ça, on sait plus, on est dans un accompagnement* » (lignes 869 à 872) .

Il reprend en disant qu'il fait systématiquement « *un point* » et demande à ce que les travaux passent par lui (lignes 873 et 874). Il fait « *le petit chef* » mais c'est une de ses « *fonctions* » et il est le seul « *à écrire en rouge* » pour que visuellement les autres sachent et pour éviter de

« *se prendre la tête* » sur la reconnaissance de l'écriture (lignes 874 à 878). Il souligne qu'il doit refaire un point la dessus (ligne 878). Il demande aux accompagnateurs ce qui a été facile, pas facile, ce qui a été fait avec quelles aides et il note (lignes 879 à 881). Il range ses traces dans un classeur et cela permet d'avoir une « *relecture* » parce que l'évaluation avec ses élèves n'est pas une évaluation (lignes 882 à 883). Une évaluation dans une classe ordinaire n'est pas fiable parce que le jour de l'évaluation l'élève peut « *être mal, avoir des soucis, ne pas être concentré pour une raison x ou y ou ne plus se rappeler* » alors que l'élève sait (lignes 883 à 886). Pour dire qu'une compétence est acquise, l'élève doit avoir huit bonnes réponses sur dix questions sauf qu'elles sont réussies avec une personne mais il faut que ce soit réussi avec une autre personne, ainsi que seul, et aussi à la maison (lignes 886 à 890). Pour être acquise, une compétence doit être réussie dans des contextes différents, ce qui complique la question de l'évaluation (ligne 891).

Je relance : « *c'est pour ça que je disais entre guillemets, j'imagine, autisme, une évaluation classique, tout seul* » (lignes 892 et 893). Hercule reprend sur « *le Certificat de Formation Générale* » que les élèves passent seuls (lignes 894 et 895). La plupart des Unités Localisées d'Inclusion Scolaire le font passer mais dans son Unité Localisée d'Inclusion Scolaire ce n'est pas possible et à la place, il propose un bilan personnalisé pour jauger le nombre de compétences validées sur les items du Certificat de Formation Générale (lignes 897 à 899). Ce bilan est en construction et la direction de l'évaluation n'est pas définie (lignes 900 à 902).

Je dis : « *et dans quelle direction vous pensez que vont les U.L.I.S. de votre type, troubles envahissants du développement* » (lignes 903 à 904). Il reprend en disant que « *la direction générale est que tout le monde a les mêmes droits à l'enseignement* », que c'est « *la loi* » et un « *projet de société* » par rapport à la vision du handicap, ce qui n'est pas trop « *ambitieux* » (lignes 905 à 908).

Je dis : « *par rapport à vous, ce que vous ressentez* » (ligne 909). Il dit qu'il ne s'en mêle pas trop et essaie de faire tout ce qu'il peut pour coller à ce que la hiérarchie demande, c'est son « *job* » (lignes 910 et 911). Il a beaucoup de réunions à l'inspection académique et essaie d'apporter ce qu'il peut pour faire progresser les choses dans le bon sens, sa mission par rapport à ses élèves est d'essayer de leur enseigner le mieux possible, le plus de choses possibles (lignes 913 à 916). Il essaie de leur « *apprendre la division* » mais il ajoute que si « *on a un tournevis* » et « *qu'on ne sait pas à quoi il sert, cela ne sert à rien* » et ses élèves doivent avoir « *accès à la compréhension de ce qu'ils font* » ainsi qu'aux « *outils* » qu'il leur

donne (lignes 917 à 921). Pour Hercule, leur trouver un « *boulot* » est très important (lignes 921 à 922).

Je dis : « *c'est une formation pour un boulot* » (ligne 923). Il veut leur trouver ce qui leur convient le mieux (ligne 924). Il a un élève à qui il a trouvé un stage par l'intermédiaire de son accompagnatrice (lignes 924 et 925). Il me montre que cet élève a créé un chapeau et depuis le début de l'année, il a remarqué qu'il est « *branché* » couture (lignes 925 et 926). Je relance : « *couture* » (ligne 927). Il dit qu'il est très manuel et réalise des petites maquettes (ligne 928). Lors d'une réunion de synthèse, il a suggéré « *une orientation en couture* » et depuis, il a commencé « *son stage de couture* » (lignes 928 à 930). Il espère que ce sera une « *pré-embauche* » même s'il est un peu jeune puisqu'il a « *la banane* » depuis qu'il est en stage (lignes 930 à 932).

Je dis : « *c'est dans une maison de couture* » (ligne 933). Il dit que c'est une chance pour lui, un couturier qui est sensible au handicap (lignes 934, 935 et 937). Je relance : « *un couturier* » (ligne 936) et dis : « *qui a créé une société pour les handicapés* » (ligne 938). Il reprend en disant que c'est une sorte d'association où il emploie des handicapés (ligne 939). Je formule : « *il les paye* » (ligne 940). Il dit que c'est un stage non rémunéré mais que théoriquement il les paye (ligne 941). A un autre élève, Hercule a trouvé un stage dans une « *boîte* » d'informatique (lignes 943 et 944).

Je dis : « *mais l'informatique c'est à quel niveau, c'est de la copie* » (lignes 945). Il dit que l'élève repère les numéros de téléphone des fournisseurs qui disparaissent et remet à jour les données des divers contacts en recherchant sur « *Google* » (lignes 946 à 948). Il ajoute qu'il « *faut être capable de faire des hypothèses, de les vérifier et de faire des inférences* » (lignes 950 et 954). De plus, quand il s'agit de rechercher dans les pages jaunes, c'est simple mais quand il s'agissait de faire une recherche, il était nécessaire d'effectuer des inférences (lignes 935 à 938). En stage, les élèves sont accompagnés dans leurs tâches professionnelles (lignes 959 et 960).

Je relance : « *au début, ils sont accompagnés parce que c'est une formation, c'est un stage* » (ligne 961). Il dit qu'il veut que les élèves trouvent tous un métier (lignes 962 et 963). Il ajoute qu'il a un élève « *en stage dans une cuisine* » (lignes 963 et 964).

Je dis : « *ces élèves là sont tous dans le langage* » (ligne 965). Il répond que celui qui est en stage dans une cuisine est très peu dans le langage (ligne 966). Je dis : « *pas dans l'écrit non plus, un petit peu* » (ligne 967). Il dit que cet élève « *écrit* » mais « *ne comprend pas toujours ce qu'il écrit* » et n'est pas vraiment dans le langage (lignes 968, 970 et 971). Ils sont tous

« *particuliers* » (ligne 972). Je dis : « *ils sont tous différents a priori donc il faut trouver, comme vous disiez, chez chaque élève, trouver leurs compétences* » (lignes 973 et 974). Il dit qu'ils ont des « *goûts* » personnels (ligne 975).

Je dis : « *on les met, ce qui est bien c'est que, ils arrivent à faire quelque chose, tous, entre la couture, l'informatique* » (lignes 976 et 977). Il dit qu'il leur offre un cadre pour qu'ils s'insèrent, ce qui « *n'a pas sa place* » lorsqu'il utilisait la méthode A.B.A. (lignes 978 et 979).

Je dis : « *vous essayez, ici, d'ouvrir au maximum le choix des possibles* » (ligne 980). Il dit qu'il faut un « *cadre très fort* » et de la « *souplesse* » et comme il le disait à un accompagnateur, lors d'une petite mise au point, il faut de la « *rigueur* » mais « *pas de la rigidité* » (lignes 981 à 983). Il faut quelque chose « *d'encadrant* » où des « *émergences* » peuvent naître (lignes 984 et 985). Il s'interroge sur le dépassement de « *l'étiquette* » enseignant mais il ne sait pas si c'est cela l'enseignement (lignes 985 à 987).

Je propose : « *mais vu que c'est l'enseignement spécialisé* » (lignes 988), « *la question elle est là, quel est, quels sont les objectifs, les missions, de l'enseignement spécialisé* » (lignes 990 et 991). Il indique que son intitulé de mission est « *coordinateur* » de l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (lignes 992 et 993). En Classe d'Inclusion Scolaire, il est « *enseignant option D¹⁵⁸* » (lignes 995). Il ajoute qu'il y a aussi des enseignants « *maître E¹⁵⁹* » et des « *maître G¹⁶⁰* » pour les Réseaux d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficultés qui vont bientôt disparaître (lignes 995 et 996). Il est le « *coordinateur* » et dit qu'il vérifiera sur son « *ordre de mission* » cette spécificité, mais pour tout le monde il est le professeur de l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire (lignes 998 à 1000).

Je dis : « *c'est une unité localisé d'inclusion scolaire, donc, c'est sûr, qu'il faut qu'il y ait de l'inclusion* » (lignes 1001 et 1002). Il reprend en disant que l'inclusion peut se faire de « *différentes manières* », comme en l'imposant avec les documents officiels, dans ce cas personne ne peut la refuser, mais comme il cherche à « *créer des liens* » il fait « *différemment* » (lignes 1003 à 1006).

J'énonce : « *mais l'inclusion, c'est stage* » (lignes 1007). Il dit que l'inclusion dans le cadre du collège est un « *challenge* » parce que la classe de sixième est difficile pour ses élèves (lignes 1008 et 1010). Il fonctionne « *à l'envers* » des autres Unités Localisées d'Inclusion

¹⁵⁸ Enseignant option D : enseignants spécialisés chargés de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles importants des fonctions cognitives.

¹⁵⁹ Enseignant option E : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante pédagogique.

¹⁶⁰ Enseignant option G : enseignants spécialisés chargés des aides spécialisées à dominante rééducative.

Scolaire (lignes 1011). Normalement, dans une Unité Localisée d'Inclusion Scolaire, les élèves des classes classiques viennent retravailler les savoirs qu'ils n'ont pas bien compris (lignes 1013 et 1015). C'est une classe « *d'étayage* », et non de « *référence* » (ligne 1015). Son Unité Localisée d'Inclusion Scolaire est une classe où le fonctionnement est « *à l'envers* » (lignes 1016 et 1017). Il trouve les enseignants et les matières dans lesquelles les inclusions sont possibles ; parce qu'un élève qui ne parle pas, il ne va pas le mettre en français (lignes 1021 à 1023).

Je dis : « *mais ça peut être en sport, en arts plastiques* » (ligne 1024). Hercule reprend en disant que les arts plastiques, abstraits, peuvent les faire « *exploser* » quand on ne comprend pas ce qu'il faut faire (lignes 1025 et 1026). Quand on dépasse « *le geste concret* » et que l'on réfléchit, cela peut générer de « *l'angoisse* » (lignes 1027 et 1028). L'inclusion automatique en sport n'est pas une inclusion (lignes 1029 et 1030). Il entend les élèves ordinaires dire qu'ils se « *tapaient* » encore l'autiste, le « *boulet* » (lignes 1030 et 1031). Les élèves ordinaires sont hyper « *compète* » et ne veulent pas perdre (lignes 1032 et 1033).

Je dis : « *et puis les élèves, faire venir les élèves, et puis après, c'est peut être les élèves qui les emmènent dans leur cour, vous voyez et s'il n'y a pas de lien, l'imposition ne servira pas à grand chose* » (lignes 1040 à 1042), « *et puis, il faut que cela vienne des élèves* » (ligne 1044). Il reprend sur le fait de rendre la classe un peu « *sexy* » grâce à la présence d'un « *lapin* », au fait d'être accueillant tout le temps en n'oubliant pas de dire qu'il y a des règles dans la classe (lignes 1045 à 1047).

Je relance : « *oui, oui, et donc, à revenir à vos outils, l'outil vidéo vous l'aviez utilisé puisque vous en faisiez vous* » (lignes 1048 et 1049). Il dit que cela dépend du « *projet* » (ligne 1050). En ce moment, il travaille sur le « *verbe* » en leur apprenant « *à jouer* » (lignes 1051 et 1052). Il souligne l'importance de « *jouer* » et le fait qu'en jouant on apprend beaucoup de choses (lignes 1052 et 1053). Par exemple il tire au sort des verbes et l'élève doit faire deviner le verbe au groupe (lignes 1054 et 1056). Pour certains, c'est « *impossible* » mais pour d'autres cela fonctionne (lignes 1057 et 1058). Ils jouent le verbe, voient les actions et cela ne ressemble pas à un nom (lignes 1058 et 1060).

Je dis : « *vous essayez de faire des analogies entre l'image, le plastique et la grammaire ou le langage, le verbe, mouvement* » (lignes 1061 et 1062). Il reprend en disant que c'est « *transversal* » (lignes 1063 et 1064). Lorsqu'il travaille sur « *le mime des verbes* », il travaille le classement et les colonnes des verbes, l'expression et être dans un groupe ensemble (lignes 1064 à 1067). L'idée est de « *croiser les choses* » (ligne 1068).

Je reformule : « *les vivre* » (lignes 1069). Il reprend en disant qu'ils vivent le verbe en trouvant un moyen de s'exprimer pour le faire comprendre (lignes 1070 et 1071). Le jeu permet l'expression (lignes 1071 et 1073). Je dis alors : « *oui, s'exprimer et vous n'avez pas utilisé la vidéo pour* » (lignes 1074). Il reprend en disant qu'il a rebondi sur l'idée du « *mime* » et ajoute qu'il a commencé à réaliser des marionnettes en référence au « *chaperon rouge* » (lignes 1075 et 1076) en essayant que les élèves prêtent leurs voix aux marionnettes (lignes 1076 et 1077). Mais, il y a eu le concours de « *bandes dessinées* » et il me fait remarquer qu'il ne peut pas construire à long terme dans sa classe parce que la « *time-line* », la ligne temporelle de l'apprentissage avec le réel est très longue (lignes 1077 à 1080). Il ne peut pas dire par exemple, à Pâques, qu'il va travailler l'aire du triangle et ne peut pas programmer comme dans une classe classique (lignes 1081 à 1084). Il est donc parti sur l'idée des « *marionnettes* » et finalement il a pris « *l'idée du concours de bandes dessinées* » qui permet de « *montrer à nos correspondants ce travail puisqu'ils nous ont envoyé un album* » (lignes 1084 à 1088).

Je dis : « *donc vous avez privilégié ce travail parce que ça fait beaucoup de travaux en cours* » (ligne 1089). Il dit qu'il faut faire un choix (lignes 1090 et 1091). Je poursuis : « *vous êtes parti sur Le chaperon rouge si j'ai bien compris, les marionnettes qu'il y a là-bas* » (lignes 1092 et 1093). Il reprend en disant que l'idée est de « *théâtraliser* » et qu'il va y revenir puisqu'il travaille « *le mime* » (lignes 1094 et 1095). Il aimerait travailler sur le conte « *Pierre et le loup* », celui qui « *crie au loup* » parce qu'il a des petits soucis avec des élèves qui appellent le 17 ou le 15 (lignes 1096 à 1099).

Je dis : « *vous allez peut être le mettre en scène* » (ligne 1100). Il reprend en disant qu'il travaillera « *la phrase narrative* » et qu'il débouchera peut-être sur la théâtralisation de l'histoire pour finir sur « *un spectacle* » (lignes 1101 à 1103). Je dis : « *spectacle ou film* » (ligne 1104). Il dit que ce soit un « *film* » ou une « *production* », il veut « *se donner à voir* » (ligne 1105). Je relance : « *se donner à voir, soit en réel, soit* » (ligne 1106). Il dit qu'il veut « *se donner à voir aux autres* » sans passer pour des « *débilos* » parce qu'il faut faire attention à la moquerie « *omniprésente* » (lignes 1085 et 1086).

Je dis : « *c'est plus facile si c'est un film, enfin un court métrage par exemple* » (ligne 1109). Il dit qu'avec un spectacle c'est plus difficile (ligne 1110). Je poursuis : « *avec un montage, on montre ce que l'on veut bien montrer* » (ligne 1111). En fin d'entretien, je dis : « *c'est quand même là puisque votre identité artistique s'exprime à travers la classe, c'est un des outils que vous utilisez en tache de fond et en tant que professeur des écoles, les matières*

artistiques sont quand même présentes, c'est le côté positif de ce métier » (lignes 1117 à 1119). Hercule se lève alors pour donner à boire au lapin (lignes 1120 et 1122).

Je relance : « *et votre bande dessinée, c'est juste pour le plaisir de voir, si vous l'avez, si vous la retrouvez sinon c'est pas grave, vous l'avez mis là, vous ne l'avez pas en papier* » (lignes 1123 et 1124). Il reprend en disant que pour « *sauver* » ce travail, il l'a en « *papier* » puisqu'il a perdu les droits en participant au concours (lignes 1125 et 1126). Je dis : « *vous ne pouvez pas l'utiliser en, vous ne pouvez pas la vendre, c'est tout* » (ligne 1127). Il confirme (ligne 1128).

Je dis : « *oui, mais c'est à vous quand même (..) on perd les droits, trop fort, le lapin qui veut s'en aller, il veut ressortir* » (lignes 1129 et 1130). Il dit que le lapin ne doit pas ressortir (lignes 1131). Je dis : « *il va rester tout seul, je vais arrêter l'entretien* » (ligne 1132).

Après l'entretien

Lorsque je coupe l'enregistreur, après deux heures et une minute d'entretien, Hercule me dit qu'il va essayer de retrouver la bande dessinée. Ensuite, il m'expose ses inquiétudes, dues à son expérience dans une Classe d'Inclusion Scolaire expérimentale dans son ancienne école où il s'était porté volontaire. Cette expérience semble lui avoir laissé des traces conscientes et inconscientes qui ont développé une inquiétude vis à vis du regard des autres. Il a voulu fuir cet endroit et il ne pouvait pas mieux faire que de se retrouver dans cette Unité Localisée d'Inclusion Scolaire au fond d'un jardin. Il était alors beaucoup plus détendu après avoir parlé pendant deux heures de son expérience. Nous sommes sortis de l'établissement et nous nous sommes dit au revoir.

Ce qui me frappe dans cet entretien, c'est qu'il n'arrête pas de parler en tant que plasticien alors qu'il est enseignant. De plus, son énonciation est rapide et elliptique. Son langage est familier : « *mes oignons* » (ligne 197), « *on est mal* » (ligne 221), « *jeter l'eau propre* » (ligne 288), « *filer du raisin* » (ligne 295), « *tout claquer* » (ligne 331), « *c'est sportif* » (ligne 377), « *débilos* » (ligne 451), « *la puce à l'oreille* » (ligne 474), « *c'était super* », « *un super truc* » (ligne 481), « *de le calculer* » (lignes 459 et 838), « *brut de décoffrage* » (ligne 626), « *galère* » (ligne 653), « *à pisser* » (ligne 681), « *c'est mort* » (ligne 725), « *à fond* » (ligne 777), « *business* » (ligne 786), « *job* » (ligne 911), « *boulot* » (ligne 923), « *branché* » (ligne 926), « *la banane* » (ligne 932), « *une boîte* » (ligne 943), « *le boulet* » (ligne 1031). Hercule parle beaucoup avec un ton de voix très bas et monotone et part dans tout les sens. Est-ce parce qu'il n'ose pas dire ? Il exprime une inquiétude sur le fait que l'entretien est enregistré,

peut être due au fait de ne pas vouloir relater son expérience passée. Dans son discours, il dit régulièrement qu'il ne peut pas en parler mais il en parle quand même.

J'ai constaté de nombreux « *on* » et peu de « *je* ». Il emploie le « *je* » quand il est artiste et doctorant en thèse et le « *on* » quand il est professeur. Ces mouvements entre le « *on* » et le « *je* » me font penser à un tiraillement entre une identification au corps professoral et un parcours singulier mis en valeur. J'ai ressenti qu'il est sérieux et impliqué.

Malgré son discours monotone, je réalise que j'ai écouté « religieusement » pendant deux heures son expérience sans me rendre compte du temps écoulé. Je pense que son expérience m'intéresse et que je suis en empathie.

Contenus manifestes thématiques

Dans l'entretien, j'ai remarqué plusieurs thématiques fortes. Le premier thème serait celui des missions et des particularités du professeur des écoles spécialisé. Le deuxième serait celui de l'expérience en Classe « *pilote* » d'Inclusion Scolaire utilisant la méthode A.B.A.. Le troisième thème serait celui de ses pratiques pédagogiques. Tous ces thèmes peuvent être déclinés en thèmes secondaires.

Le thème des missions et des particularités du professeur des écoles spécialisé pourrait inclure le thème secondaire des particularités des élèves d'Hercule. Celui-ci évoque en effet le fait que ses élèves sont « *autistes* » avec des troubles importants du comportement et de grandes difficultés de compréhension (lignes 20 à 40).

Les missions et particularités du professeur des écoles spécialisé sont également évoquées à travers le thème secondaire du cadre de la loi et du Socle commun. Ainsi, Hercule indique que si les élèves sont à l'école, ils doivent suivre un programme officiel (lignes 87 à 113). La « *réflexion* » est son moyen pour adapter les textes officiels à la pathologie des élèves (lignes 138 à 142).

La posture de l'enseignant spécialisé, entre l'enseignant et l'éducateur, est également abordée par Hercule qui expose sa sensation d'être entre « *deux mondes* », celui d'éducateur en tant que professeur spécialisé et celui d'enseignant qui doit apprendre un savoir à des élèves avec une pathologie (lignes 114 à 135, 149 à 157). Il indique que l'identité de l'enseignant se crée par la façon de s'appropriier les différentes techniques, concepts et théories (lignes 160 à 163) comme l'A.B.A., le T.E.A.C.C.H. (lignes 209 à 230), le PECS¹⁶¹ (lignes 163 à 169).

¹⁶¹ PECS : Picture Exchange Communication System (système de communication par échange d'images).

La mission de « coordonnateur » et d'inclusion est également citée par Hercule qui indique qu'il est « *coordonateur* » (lignes 992 et 993). Il a une mission d'insertion sociale de ses élèves (lignes 429 à 449). De plus, il exprime que l'inclusion ne doit pas se faire avec l'imposition des textes officiels et qu'il cherche à créer des liens (lignes 1003 à 1006). Ainsi, Il effectue des inclusions « *à l'envers* » (lignes 1008 à 1034).

Hercule se questionne sur le bien fondé des évaluations nationales (lignes 848 à 891), notamment en ce qui concerne le Certificat de Formation Générale (lignes 894 à 908). Il s'interroge donc sur sa mission d'évaluateur.

Il se questionne sur un autre aspect de sa mission en se demandant s'il s'agit d'instituer ou de professer. Il évoque une différence entre le professeur des écoles et le professeur certifié en indiquant qu'un professeur des écoles reste toujours un instituteur (lignes 612 à 618) qui « *institue les institutions* » (lignes 619 à 645).

L'expérience en Classe « *pilote* » d'Inclusion Scolaire utilisant l'A.B.A. constitue une autre thématique forte de l'entretien. Elle est notamment évoquée quand Hercule parle de l'apprentissage de la capacité à être en groupe et de l'autonomie. Il explique que chaque élève a un programme individuel particulier mais ne bénéficie d'aucune dynamique de groupe (lignes 42 à 44). Il pense qu'avec ses élèves, constituer une dynamique de groupe est très difficile et qu'il faut travailler sur la création du groupe classe (lignes 45 à 59).

Hercule affine également son propos sur la posture de l'enseignant spécialisé. Aujourd'hui, il a plus d'expérience et, d'après lui, en Unité Localisée d'Inclusion Scolaire, celle-ci s'avère moins extrême que dans la Classe d'Inclusion Scolaire pilote (lignes 79 et 80). Il pense être dans un « *no man's land* » (ligne 82), entre le scolaire et le médical (lignes 80 et 81). Ses élèves sont dans le langage alors que ses anciens élèves n'y étaient pas (lignes 82 à 84). Il s'adapte aussi aux professionnels avec lesquels il travaille (lignes 170 à 172).

Hercule évoque son positionnement par rapport à la méthode A.B.A.. Il se souvient de son expérience professionnelle dans une classe « *extrême* » dont il ne peut pas parler en étant enregistré (lignes 599 à 602) mais il l'évoque quand même (lignes 40 à 42, 602 à 607, 179 à 182, 189 à 191). Il met en avant la méthode A.B.A. en précisant qu'il « *ne crache pas dessus* » mais que ce n'est pas une « *religion* » (lignes 191 et 192). Pour lui, c'est un outil (lignes 193 à 197). Pour lui, l'A.B.A., c'est la « *mort de l'esprit et de la pensée* » (lignes 198 et 199). De plus, il souligne l'importance du langage et de son obédience vygotkienne (lignes 199 à 203).

Hercule évoque plus généralement la façon dont il utilise les méthodes comportementalistes comme outil de création. Hercule utilise l'A.B.A. (lignes 230 et 231) et « *les méthodes comportementalistes* » (lignes 231 à 237) dans sa classe. Il présente un outil inspiré de l'A.B.A. qu'il a appelé « *les pouces verts* » (lignes 242 à 257), permettant de travailler l'apprentissage du « *choix* » (lignes 257 à 278) et des « *stratégies* » (lignes 329 à 332).

Il évoque les dérives possibles de l'A.B.A.. Ainsi, il relate son expérience en institut où l'A.B.A. peut se résumer à donner des raisins secs lorsque les élèves donnent une bonne réponse (lignes 282 et 285). Il stipule que l'A.B.A. est décriée dans l'Education Nationale mais qu'avec certains élèves c'est le seul moyen (lignes 287 à 291). De plus, l'apprentissage d'un cadre pour effectuer un stage professionnel n'a pas sa place quand on pratique l'A.B.A. Il m'explique la raison pour laquelle les « *bons points* » sont interdits à l'école (lignes 305 à 333). Il souligne que le renforcement fait partie de l'enseignement (lignes 343 à 347). Par opposition, il pense que l'élève qui travaille pour lui-même n'a pas besoin de renforçateur (lignes 347 à 352).

La troisième thématique que j'ai repérée dans cet entretien concerne les pratiques pédagogiques d'Hercule. En effet, il aborde son environnement et sa relation pédagogique avec ses élèves, notamment lorsqu'il évoque l'importance d'un cadre à l'intérieur duquel il faut à la fois de la « *rigueur* » et non de la « *rigidité* », ainsi que de la souplesse (lignes 981 à 987). Il limite les interactions sensorielles et favorise les interactions sociales (lignes 66 à 77). Il pense que le fait de vivre avec ses élèves permet de créer un lien avec eux (lignes 402 à 407). De plus, il crée à la main, un outil « *sur mesure* » en fonction des problèmes rencontrés (lignes 356 à 383). Ainsi, il met en place de nombreux projets. Il estime que cela fait partie de son identité professionnelle (lignes 485 et 486).

Il s'exprime au sujet des projets qu'il met en place. Il utilise l'outil « *respiration* » pour réguler les comportements de ses élèves (lignes 383 à 399). Il met l'accent sur les projets pour « *s'amuser* » parce que sans projet, une classe c'est « *horrible* ». Il participe avec ses élèves à un concours de bandes dessinées (lignes 409 à 416, 419 à 475, 1125 et 1126). Il « *correspond* » également avec une autre classe composée d'élèves handicapés visuels (lignes 476 à 483). Pour son projet « *sciences* », il a l'intention d'initier ses élèves à la reproduction à l'aide d'un lapin (lignes 488 à 559). Lors du déjeuner, Hercule encadre ses élèves avec des élèves ordinaires sur son projet musique et chant. Pour cela, il utilise un « *karaoké* » (lignes 562 à 574). Sur le temps de récréation du midi, les élèves ordinaires viennent jouer aux jeux de société avec les élèves de l'U.L.I.S. ou entre eux (lignes 575 à 582). Avec le jardin,

Hercule essaie de réaliser des liens, des ponts entre l'intérieur et l'extérieur de la classe (lignes 583 à 595). Il considère le corps comme un langage et l'utilise comme un outil (lignes 776 à 777 et 781 à 787). A partir de photographies des élèves, Hercule effectue un projet « *autoportrait* », en arts plastiques (lignes 793 à 834). Il travaille le verbe en le mimant avec ses élèves (lignes 1051 à 1071). Il a commencé un projet « *marionnettes* » à partir du conte « *Le chaperon rouge* » où les élèves prêtent leur voix aux personnages de l'histoire (lignes 1075 à 1078, 1084 à 1088, 1090 et 1091). Il exprime l'idée de théâtraliser le texte du conte « *Le chaperon rouge* » (lignes 1094 à 1096). De plus, Il aimerait travailler sur le conte musical « *Pierre et le loup* » (lignes 1096 à 1099). Ainsi, il pourrait travailler la phrase narrative en théâtralisant une histoire et monter un spectacle (lignes 1101 à 1103, 1105, 1107 et 1108).

Hercule évoque également l'influence de ce que j'appellerai son soi-artiste sur ses pratiques pédagogiques. Il exprime ainsi sa difficulté à gérer son identité d'enseignant puisqu'il a reçu une formation de plasticien et qu'il se considère comme tel (lignes 706 à 729, 745 à 750). Il effectuait une recherche « *sur l'identité et l'altérité* » lorsqu'il était doctorant et pense que ce n'est pas un hasard s'il est dans cette classe, cela fait partie de son cheminement plastique (lignes 753 à 756). Il pratique la photographie « *plasticienne* » et la « *peinture* » (lignes 734 à 737). Il exprime aussi un parallèle entre l'enseignement avec ses élèves et la recherche plasticienne (lignes 737 à 743).

Contenus latents

Dans tout cet entretien, il me semble que l'aire intermédiaire d'expérience et son processus d'illusion-désillusion sont actifs. Winnicott¹⁶² définit cette aire comme « *l'aire intermédiaire d'expérience à laquelle contribuent simultanément la réalité intérieure et la vie extérieure. Cette aire n'est pas contestée, car on ne lui demande rien d'autre sinon d'exister en tant que lieu de repos de l'individu engagé dans cette tâche humaine interminable qui consiste à maintenir, à la fois séparées et reliées l'une à l'autre, réalité intérieure et réalité extérieure* ». Je pense aussi que l'espace potentiel avec son processus de confiance et de fiabilité, tels que Donald Woods Winnicott les a conceptualisés, est présent.

Ainsi, je mettrai au travail ces concepts en les replaçant dans un environnement d'enseignement spécialisé. Je qualifierai cette aire d'espace pédagogique transitionnel.

¹⁶² Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008th ed.). [Paris]: Gallimard, p. 30 et 199.

Les missions et les particularités du professeur des écoles spécialisé

Hercule présente ses élèves comme ayant des troubles envahissants du développement et il finit par employer le mot « *autistes* ». Ils ont des troubles importants du comportement et de grandes difficultés de compréhension : « *les élèves d'ici / euh / sont TED / troubles envahissants du développement // euh / autistes //// on peut dire / et au point de vue // euh ////comment dire //disons qu'ils peuvent présenter des troubles comportements très importants et aussi ils ont des très grandes difficultés de compréhension* » (lignes 20 à 23). Il gère en tant qu'enseignant les comportements qui prennent la place de l'apprentissage. Il semble que la difficulté avec ses élèves repose sur les comportements qui nuisent aux apprentissages scolaires : « *en tant qu'enseignant / euh / c'est le / c'est / c'est-ces deux choses là qui faut gérer / faut gérer le comportement / parce que les comportements envahissants / euh / prennent la place que devrait prendre la la / que devrait prendre l'apprentissage* » (lignes 23 à 26). Il indique que ses élèves peuvent se mettre en danger ou mettre en danger les autres élèves. Hercule pense que ces comportements sont la première particularité de ses élèves : « *sans compter qu'ils peuvent se mettre en danger ils peuvent mettre en danger les autres élèves les adultes aussi /// et euh ça c'est une des particularités* » (lignes 26 à 27).

Hercule indique que la deuxième difficulté est d'essayer de se faire comprendre pour que ses élèves puissent apprendre : « *l'autre particularité c'est que / toute la difficulté / c'est d'arriver finalement à développer le euh la compréhension d'arriver en tout cas à se faire comprendre pour pouvoir //// euh ///// enfin pour pouvoir être capable d'apprendre en fait voilà* » (lignes 27 à 30). Hercule se sent seul : « *donc / euh /// en tant que / expérience d'enseignant parfois on se sent très seul voilà* » (lignes 30 à 31). Il me semble que la communication est difficile avec ses élèves et que cela entraîne un fort sentiment de solitude.

Hercule coordonne de nombreux intervenants extérieurs : « *sauf que bon ici on est dans un type de dispositif euh où on a euh c'est pour cela que je parlais de coordination avant qu'on enregistre // on a / euh / on a beaucoup d'intervenants extérieurs et euh et euh voilà il faut coordonner tout ça //// on a beaucoup d'adultes euh en fonction de leur de leurs difficultés et de leurs pathologies euh ils peuvent avoir des accompagnements euh à 100 % ou à des pourcentages beaucoup plus faibles voire voire pas d'accompagnement voilà* » (lignes 31 à 36). Hercule exprime le paradoxe de son discours autour de la solitude alors qu'il travaille toute la journée avec une Assistante de Vie Scolaire qui l'assiste auprès des élèves : « *et une autre particularité encore c'est que euh //// euh / c'est d'ailleurs un peu paradoxal par rapport à ce que je viens de dire mais euh au point de vue de se sentir seul mais on travaille*

pas seul c'est à dire que moi je travaille avec une AVS qui est là pour euh pour euh pour m'assister en fait parce que l'enseignement pour les élèves TED // euh // en tout cas dans cette structure » (lignes 36 à 40). Je pense que le sentiment de solitude ne se situe pas au niveau de l'interaction avec les adultes puisqu'il est assisté par une Assistante de Vie Scolaire toute la journée. Est-ce une solitude professionnelle autour du peu de communication, de compréhension de ses élèves autour d'un objet de savoir ? La solitude se situerait-elle au niveau du non partage de l'objet de savoir ou tout du moins autour de l'impression de non partage de l'objet de savoir ? Hercule se retrouve seul avec le savoir qu'il doit transmettre. S'agit-il aussi d'une part de la solitude que lui transmettraient ses élèves, dans leur difficulté à communiquer ?

Le cadre de la loi et du Socle commun

Hercule indique qu'il a eu des élèves qui ne parlaient pas mais qui crachaient constamment et pourtant ils étaient à l'école. Si les élèves sont à l'école, ils doivent suivre un programme officiel : le Socle commun : *« j'ai eu des élèves j'ai eu des élèves qui parlaient pas qui faisaient que cracher par exemple voilà et qui étaient pourtant à l'école si ils sont à l'école c'est pour / on a un programme officiel / socle commun donc il faut aussi de se raccrocher au socle commun »* (lignes 87 à 89). Hercule se pose aussi des questions concernant ses élèves qui n'ont pas conscience d'avoir un crayon dans la main et qui doivent s'intéresser au résultat de l'action du geste lors d'un tracé : *« sauf que bon tenir un crayon quand on a pas conscience qu'on l'a dans la main ///// apprendre à suivre un tracé ou à tracer quelque chose quand on ne s'intéresse pas du tout à /// au résultat de l'action du geste / c'est euh ça / on peut se sentir un peu on peut se poser des questions quand même »* (lignes 89 à 93).

Hercule se questionne ensuite sur la loi concernant le handicap : à partir de quand un élève est-il scolarisable ou pas ? : *« parce que //// euh // en fait y'a bon là c'est euh //// il y a une loi sur le handicap // mais cette loi sur le handicap ///// elle pose quand même la question de à partir de quand on peut dire qu'un élève est scolarisable ou pas quand même »* (lignes 93 à 95). Hercule se souvient et se questionne sur l'application de la loi, à savoir l'obligation que tous les enfants handicapés aillent à l'école : *« parce que ///// justement je reprends l'exemple de souvenir //// est-ce que c'est vraiment bien pour un élève pour respecter / c'était pas le cas parce que c'était un cas particulier mais admettons que voilà qu'on applique la loi et que tous les enfants quelque soit leurs handicaps quelque soit leurs gravités de leurs pathologies à l'école »* (lignes 95 à 99). Il semble qu'Hercule ne soit pas en accord avec cette loi. Il met en question la possibilité de scolarisation des élèves handicapés.

Hercule pose la question de la souffrance d'un enfant qui n'est pas dans une structure adaptée à ses besoins réels : « *est-ce qu'un enfant va pas se mettre se trouver en souffrance parce qu'il ne sera pas dans une structure adaptée à ses besoins réels* » (lignes 99 à 100). Il me vient à l'esprit qu'Hercule touche une des limites de la loi. Il expose le cas d'un enfant qui ne devait pas être pris à 100% à l'école pour qu'il ait des soins : « *pour cet enfant par exemple ////////////// c'était un cas particulier ce que je raconte là ///// disons que c'est un enfant qui ne devait pas être pris à 100 % // théoriquement il devait avoir des du soin aussi mais bon euh y'avait des histoires ///// y'avait un lourd passé par rapport à sa scolarisation* » (lignes 100 à 103). Hercule accueille cet élève à 100% de présence dans sa classe. De ce fait, il travaille la souffrance des parents vis à vis de leur demande de scolarisation. Il expose son métier qui est aussi de gérer la souffrance de l'élève, des parents de l'élève et sa propre souffrance : « *moi quand je suis arrivé j'ai dit y'a pas de problèmes on le prend à 100 % du toute façon il est inscrit c'est mon élève voilà /// ça a permis comme ça de faire un travail aussi avec les parents qui étaient euh en demande de scolarisation parce qu'en plus c'est un métier où il faut gérer la souffrance la souffrance des élèves et la souffrance des parents puis finalement notre souffrance aussi parce que parce que c'est pas toujours évident tous les jours* » (lignes 104 à 108).

Je suppose que le fait de prendre un élève en scolarisation complète sans soins entraîne la gestion de la souffrance de l'élève et des parents. Hercule souffre aussi, suite au transfert de toute cette souffrance sur lui même. Est-ce qu'un enseignant doit gérer la souffrance ? N'est-ce pas le travail du psychiatre, du psychologue ou du psychanalyste ? Hercule mêlerait trois souffrances, celle des parents, celle de l'élève et la sienne. Dans mon expérience, lorsque je constate une régression d'un élève ou une souffrance des parents, j'évoque en réunion d'équipe de suivi de scolarisation le besoin d'augmenter les soins pour l'élève et de prendre rendez vous avec le psychiatre référent. Hercule exprime aussi que les parents ressentent un rejet de l'école mais ne savent pas ce dont ils ont besoin : « *c'était des parents qui // qui avaient besoin de // euh est-ce que je sais vraiment ce dont il avait besoin mais euh / disons que / ils ressentaient un rejet de l'école* » (lignes 109 à 111). Je pense qu'il se rend compte de la difficulté à gérer une situation parentale avec un enfant handicapé. Hercule indique que l'inscription de cet élève avec une scolarisation complète est plus compliquée qu'il ne pensait. Il effectue un travail qui relève plus d'un travail d'éducateur que d'enseignant : « *voilà /// donc j'ai dit ok de toute façon euh ///// il est inscrit il est inscrit /// mais euh les choses étaient plus plus plus compliquées que ça / parce que le /// on a fait tout un travail / là c'est en fait là c'est c'était plus vraiment un métier d'enseignant que j'avais* » (lignes 111 à 113). Je suppose

qu'Hercule s'aperçoit que chaque métier possède ses gestes professionnels et son importance, lorsqu'on accompagne un élève. J'associe sur le fait que le manque de compétences professionnelles entraînerait des souffrances. Est-ce que le travail auprès des élèves avec des Troubles envahissants du développement permettrait de connaître les limites des compétences et des gestes professionnels de chaque métier ? Hercule expose à ce propos sa sensation d'être entre « *deux mondes* », celui d'éducateur en tant que professeur spécialisé et celui d'enseignant qui doit apprendre un savoir à des élèves avec une pathologie : « *c'était un métier d'éducateur c'est pour ça qu'on se sent vraiment entre deux entre deux entre deux mondes parce que / est-ce qu'un enseignant doit apprendre doit doit // d'un côté oui parce que je suis spécialisé mais // c'est un / c'est un / c'est un endroit enfin un endroit un lieu ici enfin ici dans ces classes très en fonction de la pathologie* » (lignes 114 à 117). Est-ce que l'enseignant spécialisé est entre « *deux mondes* », mais cette fois entre celui de l'enseignement et celui de la psychiatrie ?

Hercule dit que travailler avec des autistes est différent du travail avec des trisomiques et si en plus, il y a un retard dans le développement mental il atteint les limites d'un professeur, voire il ne se ressent plus comme professeur : « *on travaille pas avec des trisomiques comme on travaille avec des autistes ça rien à voir même au point de vue de ce qu'on peut faire avec ça rien à voir // quand en plus y'a du euh du euh // pas vraiment dire retard mental mais quand on a des une association aux troubles autistiques troubles du spectre autistique / une association avec un retard dans le développement on va dire / mental là on atteint des euh des euh // ça devient vraiment difficile de rester prof / on est plus vraiment prof en fait* » (lignes 118 à 124). Je pense qu'Hercule atteint les limites de l'enseignement lorsqu'il travaille avec des élèves autistes présentant ce retard.

Il se questionne sur l'apprentissage du comportement de « *crachat* ». Il pense qu'il est possible de travailler ce comportement en se référant aux instructions officielles qui stipulent de travailler le « *devenir élève* ». Il fait en sorte de trouver un moyen de travailler les compétences du programme officiel. Hercule stipule qu'une particularité de l'enseignant spécialisé est de « *s'arranger* » avec les textes officiels : « *est-ce que de travailler sur le comportement de crachat c'est toujours dans les cordes d'un enseignant ou pas par exemple // d'une manière oui mais apprendre à devenir élève après tout le travail c'est d'arriver à s'arranger avec les textes officiels et de comprendre comment on peut parce que bon bah / y'a des textes officiels et on doit les respecter y'a des programmes qu'on soit d'accord ou pas on doit les respecter donc il faut arriver à trouver un moyen c'est l'une des difficultés de*

trouver un moyen de // de // faire en sorte que qu'on puisse travailler des compétences du des du programme officiel ça c'est aussi une des grandes difficultés /// je crois que c'est un c'est un une particularité de » (lignes 124 à 131). Ceci me questionne. Est-ce dans les fonctions d'un enseignant de se questionner sur « *le comportement de crachat* » ? Est-ce que l'enseignant spécialisé doit adapter les textes officiels à la population de sa classe ? Hercule met l'accent sur la posture de l'enseignant spécialisé face à ses élèves « *extraordinaires* » et aux textes officiels. Il pense que tous les enseignants se posent la même question au niveau de la posture à adopter : « *c'est euh /// c'est c'est ça force à / ça met l'accent sur la posture en fait / la posture qu'on va adopter // une question qu'on se pose beaucoup moins / qu'on se pose quand même tous les enseignants se la pose quand on a des élèves banals / enfin classiques / qui ne sont pas extraordinaires / ordinaires //// »* (lignes 131 à 135). Il me semble que la posture d'Hercule est de garder à l'esprit le cadre des textes officiels et de trouver les moyens de les adapter à ses élèves « *extraordinaires* ». Ce cadre est-il nécessaire à Hercule pour s'éprouver et garder sa position d'enseignant spécialisé ?

Hercule trouve que la « *réflexion* » est le moyen d'adapter les textes officiels à la pathologie des élèves. Il observe ce que l'élève est capable de réaliser pour lui proposer un travail. Cela permet à Hercule d'essayer de définir son niveau futur. A partir de ses observations, il construit une progression à très long terme. Il utilise la métaphore d'un « *grand escalier dont on ne voit pas le bout* » : « *le moyen bah c'est la réflexion c'est voir ce dont l'élève est capable euh et de voir / quel type de travail on peut proposer à cet élève là // pour euh //// pour se rattacher à quelque chose / qui pourra peut être être son niveau un jour // donc on travaille euh / on se fait des progressions à très très très très long terme / ou là ce qu'on va travailler ce sera / la première marche ou la deuxième marche d'un grand grand escalier / dont on en voit pas le bout »* (lignes 138 à 142). Hercule semble s'appuyer sur une observation fine pour construire un pont entre les textes officiels et la pathologie de ses élèves. La métaphore du « *grand escalier* » dont on ne voit pas le bout semble pertinente avec ses élèves. J'imagine qu'il les accompagne, en essayant à chaque marche de l'escalier, de leur montrer le travail de la marche suivante. Dans mes associations d'idées, j'émets l'hypothèse que l'escalier serait en colimaçon avec des montées et des descentes qui permettraient de figurer les apprentissages non linéaires et parfois régressifs des élèves autistes. Ne pas voir le bout de cet escalier est aussi le signe que cet enseignant peut accepter de ne pas maîtriser entièrement la situation.

Entre l'enseignant et l'éducateur, Hercule l'enseignant spécialisé

Hercule pense que l'identité de l'enseignant spécialisé est à cheval entre l'enseignant et l'éducateur mais il sait qu'il n'est pas un éducateur : *« En fait c'est pas // je pense que c'est l'identité même du du euh / de l'enseignant spécialisé qui fait qu'il est à cheval entre //// je suis / j'ai j'ai jamais pensé que j'étais un éducateur »* (lignes 149 à 151). Ceci me fait penser à ce qu'écrit Christian Sarralié,¹⁶³ chercheur et formateur auprès d'adolescents traumatisés crâniens : *« je peux rapporter mon impression d'être pris entre l'objectif d'enseigner et celui de participer à la rééducation. Mon action d'enseignant ne s'inscrivait pas dans un protocole mais dans un processus, délicat à enclencher et difficile à orienter. »* (Sarralié, 2013). Hercule indique que la réflexion est le moyen de se raccrocher au programme. Par contre, pour enseigner à des cas difficiles, il y a de nombreux moyens : *« moyen c'était par rapport à / c'était la tête la réflexion / le moyen de raccrocher au programme là c'est vraiment on se creuse la tête / on réfléchit / après quels sont les moyens euh pour enseigner dans des cas difficiles ça il y a toutes sortes de moyens »* (lignes 155 à 157). Je pense qu'il différencie le moyen pour faire le lien avec programme officiel de l'Education Nationale et les moyens pour enseigner aux élèves.

Hercule indique que l'identité de l'enseignant se crée par la façon de s'appropriier les différentes techniques, concepts et théories : *« C'est c'est / l'identité puisqu'on est sur l'identité c'est ça c'est l'identité de l'enseignant / bah l'identité de l'enseignant se crée par euh par euh la façon qu'il a de de s'approprier euh // les euh /// les les différentes techniques ou les différents concepts / enfin concepts non /// c'est qu'un mot / les différentes théories »* (lignes 160 à 163). Il me semble que l'appropriation des techniques et théories est nécessaire à la construction professionnelle d'Hercule. J'imagine que son soi-professionnel se construit à travers le savoir des différentes techniques et théories. Claudine Blanchard-Laville¹⁶⁴ définit le soi-professionnel comme *« une instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elle, plus ou moins présentes à l'intérieur de cette enveloppe, ou déposées à l'extérieur, mises en dépôt ou à l'abri chez l'autre »* (Blanchard-Laville, 2001).

Hercule indique des exemples de techniques comme l'A.B.A., le T.E.A.C.C.H., le PEC'S avec leurs *« combats de clocher »*. Il pense que ce n'est pas à l'enseignant de dire si telle ou telle technique est la meilleure et qu'une technique qui convient à un élève ne conviendra pas à un autre : *« ce serait mieux avec un exemple // on parle de la méthode A.B.A. on parle de*

¹⁶³ Sarralié, C. (2013). D'une rencontre avec des élèves cérébrolésés à un questionnement de recherche. *Cliopsy*, (9), 93–111, p.98.

¹⁶⁴ Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France, p.80.

T.E.A.C.C.H. on parle aussi de l'aide P.E.C.S. de l'aide au langage on parle de / tout ça c'est / alors après il y a des euh / toujours des des des combats de clochers voilà /// euh je ne pense pas que ce soit à l'enseignant de / de dire que c'est l'un ou tout l'autre et d'une manière générale c'est jamais tout l'un jamais tout l'autre // tout est dans / tout est dans / le le bon dosage / ce qui va convenir à un élève ne conviendra pas forcément à un autre » (lignes 163 à 169). Hercule semble détaché des techniques éducatives autour des élèves autistes puisqu'il est enseignant spécialisé. Il me vient à l'esprit que la connaissance de ces techniques est nécessaire à la construction de son soi-professionnel d'enseignant spécialisé avec un nouveau rapport au savoir qu'il met en place, mais ses gestes professionnels semblent être déterminés par une pratique d'enseignant respectant et adaptant les textes officiels qui lui servent de cadre.

Hercule explicite « *l'adaptation* » en donnant des exemples comme l'adaptation aux élèves, l'adaptation de l'environnement aux élèves et l'adaptation des élèves à l'environnement : « *le maître mot dans l'enseignement spécialisé c'est l'adaptation / de tous les enseignants mais surtout pour euh / quand on est spécialisé on doit s'adapter* » (lignes 183 et 184). Hercule stipule que dans l'enseignement spécialisé, le mot le plus important est « *l'adaptation* » : « *on doit s'adapter aux élèves on doit adapter l'environnement aux élèves mais / aider les élèves à s'adapter aussi à l'environnement* » (lignes 184 à 186). Hercule indique qu'il s'adapte en tant qu'enseignant aux adultes un peu rigides en essayant de prendre les bons côtés des personnes et de laisser les mauvais cotés et que l'adaptation dépend du type d'élèves : « *adaptation c'est c'est peut être l'un des mots les plus important // en tant qu'enseignant on s'adapte / quand on a des gens un peu rigides euh /// faut toujours essayer de prendre euh /// les choses qui sont bien et puis les choses qui ne sont pas bien on les prend pas / voilà donc quand on /// quand on /// puis puis / ça dépend aussi euh / du public scolaire qu'on a* » (lignes 186 à 190). J'imagine que l'adaptation, à l'autre, aux autres, à l'environnement ainsi qu'aux liens entre ces objets, est une particularité du soi-professionnel d'Hercule. Lorsqu'Hercule essaie d'enseigner à ses élèves autistes, il s'adapte. De même, les élèves autistes ont des difficultés d'adaptation à l'autre.

Hercule travaille énormément le langage : « *nous nous on travaille énormément le langage* » (lignes 205). Le langage semble être important pour Hercule. L'apprentissage de la maîtrise de la langue est au programme officiel de l'Education Nationale. Hercule construit peut être son soi-professionnel d'enseignant spécialisé autour de son rapport à l'apprentissage de la lecture. Sa posture d'enseignant s'exprimerait sûrement à travers l'apprentissage du langage.

L'outil T.E.A.C.C.H.

Hercule indique qu'à l'entrée de sa classe, il a accroché des emplois du temps avec des pictogrammes d'inspiration T.E.A.C.C.H. permettant le cadrage temporel et spatial : « *là par exemple vous voyez euh / on a à l'entrée on a des emplois du temps avec des pictogrammes /// on ne pas voir mais à gauche autre chose qu'on a mis en place //// bon les pictogramme tout ce qui est / euh / tout ce qui est /// comment dire //// c'est dur de trouver les mots en fin de journée tout ce qui est // cadrage on va dire / cadrage temporel cadrage / spatial tout ça c'est c'est d'inspiration T.E.A.C.C.H.* » (lignes 209 à 213). Hercule construirait son soi-professionnel en s'inspirant des outils éducatifs provenant de la psychiatrie. Cet outil permettrait de construire chez ses élèves un contenant spatial et temporel.

Hercule indique que cet outil permet aux élèves de ne pas être perdus. Il prend l'exemple d'un village au fin fond d'un pays inconnu dont on ne connaît pas les coutumes ni la langue : « *donc on utilise ah bah oui /on utilise c'est c'est nécessaire et puis si on l'a pas // les élèves sont perdus enfin / et puis quand ils sont perdus //// c'est comme si on on était catapulté dans un village au fin fond d'un pays qu'on ne connaît pas avec des gens qu'on ne comprend pas qui ont des coutumes qu'on ne comprend pas qui ont une langue qu'on comprend pas / donc si on n'a pas une aide visuelle // entre autres / pour nous aider à savoir que / c'est là qu'on mange par exemple ou c'est là qu'on trouve les stylos ou c'est là que / où // maintenant ça va être le moment / on est perdu et on est mal / voilà après on arrive à le gérer mais quand on arrive pas à le gérer euh c'est pas c'est pas bon donc euh / voilà T.E.A.C.C.H. c'est un peu c'est un des outils* » (lignes 215 à 223). Il me semble qu'Hercule utilise cet outil pour permettre à ses élèves de prendre des repères, afin d'éviter l'angoisse. L'association m'est venue qu'Hercule ressemblerait à un anthropologue qui découvre un peuple indigène. Prend-il ses élèves autistes pour des indigènes d'un village inconnu ? Faute de comprendre les us et coutumes de ses élèves, il crée un outil pour cadrer le temps et l'espace afin de permettre sa compréhension. Une nuance se fait entre le cadrage nécessaire et une emprise possible. Hercule aurait-il besoin d'avoir une emprise sur ses élèves ? Est-ce un outil permettant l'illusion de créer des us et coutumes dans un espace-temps scolaire ? Est-il susceptible de stimuler le partage et la communication ?

Hercule indique que cet outil de « *l'hypercadrage* » du temps et de l'espace permet aux élèves « *de ne pas éclater* » et « *de ne plus avoir de matière* » : « *c'est le support hypercadrage de l'environnement / un super cadrage euh // c'est aussi du temps et de l'espace // ce cadrage là // ça permet justement de de pas d'éclater de pas // ça permet de de de se contenir d'être*

contenu sinon on est / si on a plus de / on a plus de / on a plus de matière on a plus de /// comment dire // on a plus de contenant voilà » (lignes 226 à 230). J'ai l'impression qu'il compare ses élèves à de la matière. Il pense que cet outil permet de contenir la matière contenue dans un élève. Tel un artiste, il essaierait de contenir la matière afin de la travailler, de la transformer. Hercule serait-il en train de créer une œuvre dans son travail d'enseignant avec ses élèves ?

Mission inclusion : de l'école au collège

Hercule indique qu'il a une mission d'insertion sociale de ses élèves et que cela l'intéresse. Cette mission n'existe qu'au collège et il préfère le collège à l'école pour cette raison : *« c'est encore une autre casquette qu'on a / on a beaucoup de casquettes en fait / on a beaucoup de missions c'est pas / c'est ça qui est intéressant par rapport à être juste prof de CP ou / on doit et d'être au collège aussi bah moi ça m'intéresse beaucoup plus d'être au collège que d'être à l'école parce qu'au collège / c'est des adolescents / on doit aussi les on devra aussi on doit aussi les insérer socialement notamment par le travail »* (lignes 429 à 434). Hercule s'intéresse à cette mission d'insertion dans la vie active de ses élèves.

Il s'interroge sur leur devenir. Il aimerait qu'ils travaillent et gagnent de l'argent même si certains seront accompagnés : *« qu'est-ce qu'ils vont faire quand ils seront adultes / est-ce qu'ils vont / euh / est-ce qu'ils vont tourner en rond dans une pièce / euh / ils vont faire quoi / il faut qu'ils travaillent il faut qu'ils gagnent de l'argent il faut aussi qu'ils / dans la mesure du possible même si certains sont toujours accompagnés »* (lignes 434 à 437). Il me semble que le questionnement d'Hercule s'élabore sur un continuum comportemental qui va du comportement *« tourner en rond »* à *« travailler en gagnant de l'argent »* en passant par *« l'accompagnement sur un lieu de travail »*. Je pense qu'il essaie de les préparer à ce passage difficile de l'insertion professionnelle dans la vie active.

Hercule s'interroge sur le sens d'être au collège pour certains de ses élèves et sur la possibilité de se professionnaliser. Il indique que certains élèves ne trouveront pas de travail : *« on revient à la question de du choix des / euh / des élèves / à partir de quand c'est vraiment utile / à partir de quand cela a du sens d'être au collège ou pas d'être professionnalisé ou pas / parce qu'on peut / est-ce que tous peuvent être professionnalisé / non / certains // ne pourront pas être professionnalisés certains ne pourront / ne pourront pas trouver un travail »* (lignes 437 à 441). Hercule s'interroge sur la pertinence d'être au collège pour ses élèves. Je me questionne sur sa façon de créer un espace de partage avec le monde professionnel. Hercule essaie d'inclure ses élèves au sein de la société mais pense que cela sera difficile.

Hercule essaie d'analyser les différences entre l'école et le collège. A l'école, le handicap paraît plus « normal » qu'au collège. Au collège, la stigmatisation est de rigueur suite à l'envie des adolescents d'être identique à l'autre. Il compare les adolescents à des « clones » en indiquant qu'on peut remplacer chaque élève sans s'en rendre compte. Ainsi, la différence est difficile à faire accepter. Une de ses missions est de faire accepter cette différence : « *je reviens au cas d'être au collège / c'est que au collège / euh euh // c'est c'est /// à la rigueur // dans les écoles / je peux comparer parce que je connais les deux /// les choses elles paraissent plus normales lorsqu'elles ne le sont pas / à l'école / tandis qu'ici on stigmatise beaucoup plus / parce que les adolescent ils veulent être tous pareils / ils sont dans une optique d'être pareils / de se fondre dans la masse / de rentrer dans la société euh / c'est des clones / on en prend un / on le remplace / on ne voit pas la différence / ici // donc la différence elle n'est pas / elle n'est pas bien vue / tout le travail c'est d'arriver à faire accepter cette différence / c'est une de mes missions aussi* » (lignes 442 à 449). Il semble penser qu'au collège, lieu de la stigmatisation, la différence est difficilement acceptable. J'imagine que l'enjeu de sa mission de professeur spécialisé est de faire accepter cette différence. Comment peut-il créer un espace d'acceptation de la différence ? Je me questionne sur cette façon de créer un espoir d'inclusion ou d'intégration ? Hercule exprime la similitude de tous les collégiens et doit permettre à ses élèves de ressembler aux collégiens en créant une illusion. Est-ce possible d'intégrer des élèves autistes au collège ? Hercule pense qu'il est difficile d'inclure ou d'intégrer des élèves autistes au sein d'un groupe uniforme.

Mission de coordinateur

Hercule indique qu'il est coordinateur : « *il y a plein de missions / d'ailleurs moi / mon intitulé de mission / c'est coordinateur ULIS* » (lignes 992 et 993). Il explique qu'en CLIS, on est enseignant : « *en CLIS on est enseignant / en école / on dit maitre D / enseignant option D / comme il y a les maitre E / les maitre G pour les RASED qui vont bientôt disparaître* » (lignes 995 et 996). Hercule différencie le statut d'enseignant qui a une fonction d'enseignant en CLIS et de coordinateur en ULIS. Il affirme qu'il est coordinateur mais se reprend en disant qu'il est professeur aux yeux de tout le monde et qu'il vérifiera cette réalité de fonction de coordinateur : « *moi / je suis le coordinateur / enfin je suis prof d'ULIS / pour tout le monde je suis le prof / mais euh / mais je / il me semble que / sur mon ordre de mission / je me trompe peut être / c'est coordinateur ULIS / il faudrait que je vérifie / il faudrait que je vérifie* » (lignes 998 à 1000). Pourquoi Hercule tient-il à cette fonction de coordinateur ? Hercule serait passionné par cette fonction de coordinateur. Il est censé construire un parcours

scolaire pour ses élèves en se mettant en relation avec les autres enseignants du collège. Hercule stipule que tout le monde pense qu'il est professeur alors qu'il est coordinateur.

Hercule exprime que l'inclusion ne doit pas se faire avec l'imposition des textes officiels et qu'il cherche à créer des liens : « *faut qu'il y ait de l'inclusion / de l'inclusion on peut la faire de différente manière / on peut l'imposer / en sortant les documents officiels / parce que personne ne peut les refuser // euh / bon euh / comme on cherche // un peu à créer des liens / c'est peut être pas la meilleure solution / quand même / on fait différemment* » (lignes 1003 à 1006). J'imagine qu'Hercule est dans la recherche et la création de liens avec ses pairs du collège. Essaie-t-il de créer une aire intermédiaire d'expérience, au sens de Winnicott, avec ses pairs ? L'enjeu serait de faire croire à ses pairs que ses élèves peuvent suivre l'enseignement du programme du collège. Je pense que l'illusion de cette croyance crée un espace pédagogique. Ses élèves peuvent ainsi être inclus au collège.

Hercule explique que l'inclusion au collège est « *un challenge* » pour lui et ses élèves et de ce fait, il effectue des inclusions « *à l'envers* » : « *inclusion dans le cadre du collège / dans le cadre du collège / c'est euh // c'est un challenge pour nous / parce que / vu notre niveau / euh / la sixième c'est dur / c'est de / c'est de / que mes élèves puissent être / inclus / dans les autres classes / parce qu'en fait nous on fonctionne à l'envers* » (lignes 1008 à 1011). Il indique le fonctionnement d'une ULIS classique : « *une ULIS ça fonctionne comment / c'est des élèves qui sont dans des classes classiques et ils viennent dans l'ULIS retravailler les choses qu'ils n'ont pas bien comprises ou des choses / euh euh / et c'est une classe de de d'étayage / c'est pas une classe de référence / c'est pas pareil / nous on est la classe et finalement cela se fait à l'envers* » (lignes 1013 à 1016). Dans sa classe, ce sont les enseignants qui se déplacent pour enseigner parce que les élèves qui ne parlent pas ne peuvent pas suivre un cours de français au sein du cadre classique au collège : « *nous / ici / et tout le travail est / d'arriver / à trouver les enseignants et les matières / dans lesquelles les inclusions sont possibles / parce qu'un élève qui ne parle pas je ne vais pas le mettre en français* » (lignes 1021 à 1023). Hercule développe une inclusion qu'il nomme « *inclusion à l'envers* » au sein de sa classe. Est-ce réellement une inclusion des élèves au sein du collège ou une inclusion des professeurs au sein de l'ULIS ?

Hercule indique que l'inclusion en arts plastiques demande des compétences abstraites qui peuvent faire « *exploser* » ses élèves puisque cela génère de l'angoisse : « *les arts plastiques / euh / parfois ça ça fait exploser // c'est abstrait / ça peut être abstrait quand on ne comprend pas ce qu'on doit faire / ça peut être / euh / très concret / on a un geste mais dès que on*

dépasse le geste / quand on est plus dans / quand il faut réfléchir justement / là / ça peut / ça peut générer de l'angoisse » (lignes 1025 à 1028). De plus, il indique que souvent les inclusions sont réalisées en cours de sport et que ce ne sont pas des inclusions : « *le problème c'est que souvent / les inclusions / ça ressemble beaucoup / aller / tout le monde en sport / sauf que faire une inclusion en sport ce n'est pas faire une inclusion »* (lignes 1029 à 1030). Les élèves du collège sont dans une dynamique de compétition en cours de sport et il entend souvent qu'ils ne veulent pas de l'élève autiste, le « *boulet* » parce qu'ils vont perdre : « *en plus ça rajoute au fait de / le boulet oh non //// on se tape encore le boulet /// combien de fois on l'a entendu ça / ah non / pas l'autiste dans notre classe / pas l'autiste dans notre équipe / parce que ils sont « compet. » / ils sont hyper « compet. » / donc / oh non / on se tape encore l'autiste / on se tape encore l'autiste dans notre équipe / on va encore perdre »* (lignes 1030 à 1034).

Je pense qu'Hercule a une idée très précise des inclusions possibles de ses élèves au collège qui se résumeraient à une inclusion proche du néant tant il y a à lutter et il préfère « *l'inclusion à l'envers* ». J'imagine qu'il protège ses élèves de la réalité du collège. Est-il possible d'inclure ces élèves au collège vu les difficultés de création de liens et d'interactions pour ce type d'élève ? Comment Hercule, professeur des écoles spécialisé, peut-il créer les conditions pour qu'un espace d'enseignement se mette en place et fasse lien entre l'enseignant spécialisé et les élèves, entre les enseignants « *classiques* » et les élèves, entre l'enseignant spécialisé et les enseignants « *classiques* », entre les élèves et les acteurs du monde professionnel ? Dans un système scolaire, il est possible de poser l'hypothèse que l'objet transitionnel de cet espace pédagogique soit le savoir comme l'a postulé Nicole Mosconi¹⁶⁵ : « *Nous faisons l'hypothèse que le savoir aussi se déploie dans cette aire intermédiaire et que, même s'il faut apporter quelques distinctions, le savoir présente des caractéristiques semblables à celles que Winnicott attribue à l'objet transitionnel puis à la culture* » (Mosconi, 1996). Ce passage me fait penser à mon expérience où j'ai observé le désir de l'élève Y d'être en relation avec les symboles représentant des lettres et des chiffres. Je lui ai présenté des chiffres et des lettres qui sont devenus des objets transitionnels puisqu'ils représentaient son enseignant. Lors des inclusions dans les classes classiques, avec un autre enseignant, ces chiffres et ces lettres lui permettaient d'emmener la représentation de son enseignant et de son lien avec lui. Ainsi, ce savoir semble permettre la création d'une aire intermédiaire d'expérience, considérée par Donald Woods Winnicott comme la deuxième

¹⁶⁵ Mosconi, N. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In *Pour une clinique du rapport au savoir* (2009). Paris : L'Harmattan, p.84.

aire, celle du « *monde effectif où vit l'individu.* » (Donald Woods Winnicott, 1971). Il semble que Y. a réussi à transformer l'aire intermédiaire d'expérience en espace potentiel en évitant une séparation difficile. Donald Woods Winnicott¹⁶⁶ écrit : « *la séparation est évitée, grâce à l'espace potentiel qui se trouve rempli par le jeu créatif, l'utilisation des symboles et par tout ce qui finira par constituer la vie culturelle* » (Donald Woods Winnicott, 1971).

Mission d'évaluateur

Hercule se questionne sur le bien fondé des évaluations nationales : « *on pourrait en parler longtemps des évaluations comme ça / pareil parce qu'il y a des évaluations nationales euh // c'est à la fois bien / et à la fois c'est mal fait / voilà / c'est bien qu'il y ait des évaluations / la façon dont elles sont faites / est-ce que c'est la bonne façon // est-ce que euh / qui on évalue* » (lignes 848 à 851). Il se questionne sur les évaluations nationales. Est-ce pour les plus favorisés ? Est-ce pour stigmatiser les classes en difficulté ? : « *pour les évaluations nationales / est-ce qu'on évalue les plus favorisés / qui ont des répétiteurs ou qui peuvent euh savoir ou bachoter / spécialement les / ou ceux qui ont un certain bagage euh // est-ce que c'est pour eux qu'on fait ces évaluations ou est-ce au contraire pour stigmatiser euh les les classes / les classes les plus en difficulté* » (lignes 851 à 855). Il semble qu'Hercule soit réticent à l'évaluation nationale telle qu'elle est pratiquée.

Hercule indique qu'il délègue avec confiance aux adultes accompagnateurs en employant la métaphore de la marionnette : « *on ne peut pas être partout / on est obligé de déléguer un minimum / on a besoin d'avoir confiance dans les gens dans leur travail avec qui on travaille / c'est intéressant finalement / parce que // parce que / comme on délègue euh / il faut que ce soit fait comme on voudrait que ce soit fait d'où l'idée de la marionnette d'une certaine manière* » (lignes 862 à 865). J'associe sur l'idée qu'Hercule prend du plaisir à être marionnettiste et à exercer une certaine autorité sur les adultes accompagnateurs. Est-ce que les accompagnateurs seraient aussi de la matière avec laquelle il peut créer ?

Hercule dit qu'il se positionne en « *petit chef* » en demandant que tous les travaux passent par lui : « *moi ce que je fais systématiquement c'est qu'à chaque fois je demande / euh / je fais un point à chaque fois que je demande à ce que les travaux passent par moi // après ça fait forcément petit chef mais bon tant pis / c'est mon boulot / je donne / je tiens à ce que les travaux passent par moi* » (lignes 873 à 876). De plus, il impose sa trace en rouge : « *pendant*

¹⁶⁶ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel.* (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p. 190 et 201.

un temps je voulais qu'il y ait que moi qui écrive en rouge // que visuellement on sache / qu'on ait pas à se prendre la tête sur / reconnaître l'écriture d'ailleurs il va falloir que je refasse un point la dessus » (lignes 876 à 878). Hercule note les difficultés et les réussites de l'élève en faisant le point avec les accompagnateurs. Toutes les notes sont répertoriées dans un classeur : *« si j'ai pas pu voir l'élève / au moins / que j'ai un point sur ce qui a été facile pas été facile / ce qui a été fait / quelles ont été les aides / voilà / après je note / et on met ça dans le classeur comme ça on a une trace »* (lignes 879 à 881). Hercule impose une procédure à laquelle il tient particulièrement. J'imagine que cette autorité prend racine dans un besoin d'emprise sur les autres. Projetterait-il sur les professionnels qui interviennent dans sa classe l'emprise qu'exerce sur lui l'institution à travers l'obligation évaluative de ses élèves ?

Il indique que la relecture des traces accumulées semble permettre une « impossible » évaluation avec ses élèves : *« comme ça on peut avoir une relecture parce que l'évaluation avec des élèves comme les nôtres euh c'est pas une évaluation »* (lignes 881 et 883).

Hercule explique la procédure pour obtenir une « possible » évaluation dans un contexte « ordinaire » et la complexité d'une évaluation avec ses élèves : *« déjà qu'une évaluation /// une évaluation comme ça / un contrôle dans une classe ordinaire c'est pas fiable parce que on peut être mal / on peut être voilà / avoir des soucis // ou tout simplement voilà // on y est pas / pour une raison x ou y // ou on se rappelle plus alors qu'en fait on le sait / voilà / euh / on dit que une chose est acquise / quand / euh / quand / on a du 8 / 10 / du 8 / 10 de bonnes réponses par rapport à la chose demandée sauf que c'est du 8 / 10 ici c'est du 8 / 10 // avec une personne // mais il faudrait que ce soit du 8 / 10 avec une autre personne / après il faudrait que ce soit du 8 / 10 tout seul / il faudrait que ce soit du 8 / 10 à la maison / enfin dans un autre contexte du coup la question de l'évaluation elle est compliquée elle est compliquée ici »* (lignes 883 à 891). Hercule a des difficultés à évaluer ses élèves. Je pense que ces difficultés soulèvent le paradoxe de l'évaluation des élèves avec autisme. L'institution demande d'évaluer et Hercule est dans l'impossibilité d'évaluer ses élèves. Hercule est face à ce paradoxe. Comment le mentalise-t-il ? Comment son surmoi-professionnel réagit-il ? Sigmund Freud¹⁶⁷ définit le surmoi de la façon suivante : *« L'individu en cours d'évolution voit se former dans son moi une instance particulière par laquelle se prolonge l'influence parentale. Cette instance, c'est le surmoi. Ce n'est évidemment pas la seule personnalité des parents qui agit sur l'enfant, mais transmises par eux, l'influence des traditions familiales,*

¹⁶⁷ Freud, S. (1946). *Abrégé de psychanalyse* (1995). Paris : Presses universitaires de France, p.5.

raciales et nationales, ainsi que les exigences du milieu social immédiat qu'ils représentent » (Freud, 1938). Le surmoi-professionnel d'Hercule serait selon moi une instance similaire au surmoi dont les interdits et obligations seraient dictés par l'institution de l'Education nationale.

Hercule indique que la question de l'évaluation se pose avec le Certificat de Formation Générale : *« ça se pose tout seul on a la question avec euh tout ce qui est le C.F.G. le certificat de formation générale // les élèves doivent passer donc un certificat »* (lignes 894 et 895).

Hercule indique que dans sa classe, il ne peut pas faire passer à ses élèves le C.F.G. Il les évalue avec un bilan personnalisé qui débouchera peut être sur une évaluation spécifique avec une certification : *« la plupart des ULIS peuvent le faire / ici on ne peut pas le faire donc nous on est obligé de passer par un bilan / un bilan personnalisé et pour / jauger le nombre de compétences / validées / sur les items / mais bon euh /// y'a une volonté / euh // de /// le truc c'est que c'est euh / les choses sont en construction en ce moment donc forcément les choses on va aller dans un / dans une une direction et on va reculer / on va dire non / puis finalement c'était pas ça / c'est plutôt par là qu'il faut aller »* (lignes 897 à 902). Il me semble qu'Hercule s'intéresse à la création d'une certification concernant les élèves avec T.E.D.

Hercule expose la direction générale de l'Education Nationale qui est de permettre le droit à l'enseignement pour tous les élèves. Il stipule que l'inclusion des élèves handicapés est un projet de société qu'il qualifie de non ambitieux : *« la direction générale c'est de de / c'est de / tout le monde ait les mêmes droits à l'enseignement etc / enfin c'est c'est la loi / c'est aussi un projet de société d'une certaine manière par rapport / à la vision qu'on a du handicap /// ce qui n'est pas trop ambitieux / on parle comme ça il faudrait que je ressorte c'est compliqué il faudrait que je ressorte »* (lignes 905 à 908). Hercule accepte l'idée de ce projet de société d'inclure tous les élèves handicapés et d'œuvrer dans ce sens.

Il exprime aussi sa soumission à la demande de la hiérarchie : *« j'essaye de faire tout ce que je peux pour coller à ce que à ce que la hiérarchie demande / parce que c'est mon job »* (lignes 890 et 891). Hercule est-il soumis à sa hiérarchie qui lui demande d'enseigner à ces élèves différents ou est-ce un désir d'enseigner auprès d'eux ? Il semble qu'Hercule oscille entre le désir de nouvelles expériences et la soumission à l'autorité.

Il expose ses réunions d'inspection où il essaie d'apporter des éléments pour aller dans le « bon sens » : *« lors / des réunions / parce qu'on en a beaucoup beaucoup de réunions d'inspection / des trucs / j'essaie d'apporter ce que je peux / pour essayer de faire progresser*

les choses dans le bon sens » (lignes 913 à 915). Il me semble qu'il est très proche de sa hiérarchie afin d'influer sur elle dans le « *bon sens* ». Que signifie pour lui le « *bon sens* » ? J'imagine que « *le bon sens* » peut être défini comme sa propre pensée susceptible d'aider les élèves autistes.

Il définit sa mission d'enseignement : il essaie d'apprendre à ses élèves des choses faisant sens pour eux afin de les préparer à un travail : « *moi / ma mission / euh / par rapport à mes élèves / ici / c'est de / donc / de leur enseigner le mieux possible / le plus de choses possibles qui sont // en tout cas d'essayer / parce que / leur apprendre la division c'est bien / je peux leur apprendre à tous la division / c'est pas un problème / mais bon euh / quand on a un tournevis et si on ne sait pas à quoi il sert / cela ne sert à rien / donc euh / leur apprendre // leur donner l'accès / accès à la compréhension de ce qu'ils font / et des outils que je leur donne // mais l'une des choses qui est très importante pour moi aussi c'est de / euh / c'est de leur trouver un boulot // aussi / de leur trouver une sortie / à ici / mais ça c'est c'est* » (lignes 915 à 922). Je pense qu'Hercule enseigne à ses élèves dans l'objectif de leur trouver un travail. La sortie pourrait correspondre à cet « *escalier sans fin* » dont il a été question.

Il essaie de leur trouver un travail en fonction de leurs compétences. Il relate le cas d'un de ses élève qui aime la couture : « *leur trouver ce qui leur convient le mieux / là j'ai un élève / euh / on lui a trouvé un stage / euh / par l'intermédiaire de son accompagnatrice / mais euh / c'est lui qui a fait ce chapeau là // depuis le début de l'année / j'avais remarqué que que / qu'il était branché couture et tout* » (lignes 924 à 926). Hercule observe les compétences de ses élèves pour les aider à s'inclure dans la vie professionnelle. Il part des spécificités de ses élèves pour les corréler avec les activités professionnelles de la société économique.

Hercule expose les compétences de son élève : il est manuel et fabrique des maquettes. Il a décrit ses observations en réunion de synthèse en émettant une hypothèse d'orientation en couture. L'élève a commencé un stage en entreprise et semble heureux : « *il est très manuel / il fait des petites maquettes / des trucs // bon bah / lors d'une réunion de synthèse / voilà / j'ai dit / ce serait pas mal qu'on lui trouve une orientation en couture / bon bah / il a commencé son stage de couture / là / j'espère que c'est c'est c'est / que c'est une pré-embauche / j'aimerais bien que ce soit une pré-embauche / même s'il est un peu jeune / mais c'est / carrément / il n'a jamais eu autant la banane qu'aujourd'hui* » (lignes 928 à 932). Il semble qu'Hercule réussisse à inclure ses élèves dans la vie économique. Il excellerait alors dans cette mission de coordonnateur en tant qu'enseignant spécialisé en U.L.I.S..

Il relate le stage d'un autre élève lui convenant et le motivant : « *je lui ai trouvé un stage dans une boîte d'informatique / ça ça lui convient bien aussi / ça le motive* » (lignes 943 et 944). Hercule remplit sa mission d'insertion professionnelle auprès de ses élèves et l'investit par ce biais.

Il explique que cet élève repère les numéros de téléphone des fournisseurs qui ont disparus. Il remet à jour une base de données : « *actuellement ce qu'il fait c'est du / c'est de / c'est euh c'est euh // repérer / euh / euh / les numéros de téléphone des fournisseurs qui ont disparu / enfin remettre à jour les données / de contacts* » (lignes 946 à 948). Il explique que l'activité de son élève est limitée puisqu'il n'est pas capable de faire une hypothèse, de la vérifier et de faire des inférences : « *c'est limité / parce que / on ne peut pas non plus de / là aussi / il faut // il faut pas se planter parce que // quand on recherche / euh //// pour faire une recherche Google / il faut être capable de faire des hypothèses / et les vérifier / donc euh bon / c'est limiter / de se dire qu'on doit rechercher une entreprise / il faut être capable de / faire des inférences* » (lignes 950 à 954). Hercule semble percevoir les limites de ses élèves en situation professionnelle. Il indique que ses élèves sont accompagnés sur le lieu du stage professionnel : « *ils ne sont pas seuls / de toute façon ils ne sont pas seuls* » (lignes 959 et 960).

Hercule indique que son élève en stage de cuisine est très peu dans le langage : « *celui qui est en cuisine il n'est pas dans le langage / très peu très très peu* » (ligne 966). De plus, il écrit mais ne comprend pas ce qu'il écrit parce qu'il est un cas particulier comme tous ses élèves : « *il écrit / mais est-ce que / il ne comprend pas toujours ce qu'il écrit / il est capable d'écrire / mais ce qui ne veut pas dire qu'il comprend ce qu'il écrit / parce que aussi c'est un cas à part / c'est que des cas particuliers* » (lignes 970 à 972). Je pense qu'Hercule considère chaque élève dans sa singularité puisque chaque élève a un rapport particulier aux langages quand langages il y a.

Hercule constate aussi que ses élèves ont des goûts spécifiques : « *ils ont des goûts / et ce qui leur parle* » (lignes 975). Ceci me fait penser aux propos de Michel Bertrand sur la psychanalyse, cité par Jean-Luc Rinaudo¹⁶⁸ (Rinaudo, 2011) : « *Plus on arrive à cerner une singularité dans sa complexité, plus cette singularité a d'exemplarité et de valeur universelle. C'est à dire qu'elle contribue à l'éclairage et à la connaissance de singularités différentes* ». Chacun de ses élèves est complexe mais Hercule dégage une singularité spécifique permettant leur inclusion professionnelle. Un élève, autiste ou non, est singulier de fait. Si cette

¹⁶⁸ Rinaudo, J.-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : l'Harmattan, p.140.

singularité n'est pas adaptable au monde professionnel, le monde professionnel ne peut les accueillir.

Mission : instituer ou professer

Hercule pense qu'à l'école l'inclusion se fait naturellement parce que les enfants se posent moins de questions et non parce que les enfants font mieux que tout le monde : « *à l'école j'ai j'avais /// les choses sont quand même différentes l'inclusion elle se fait // plus naturellement finalement parce que les enfants se posent moins de questions / sans rentrer dans le stéréotype que les enfants font tout mieux que tout le monde / mais euh / ce qui n'est pas le cas /// mais / euh / mais une chose qui / qu'on peut dire c'est qu'ils se posent moins de questions* » (lignes 595 à 599). Pourquoi Hercule pense-t-il que les enfants se posent moins de questions ? Il semble qu'Hercule pense que l'acceptation de l'inclusion repose sur la possibilité de se poser des questions. Est-ce une projection de son soi-professionnel qui aurait pour valeur de s'obliger à se poser des questions ? Se poser des questions est-il fondamental pour enseigner à des élèves autistes ?

Hercule se souvient de son expérience dans une classe « *extrême* » dont il ne peut pas parler en étant enregistré : « *même si un élève / je me rappelle / moi / dans la classe où j'étais avant qui était une classe extrême / vraiment extrême / je crois y'a pas pire // c'était une classe spécialisée mais euh / à tel point c'est que /// je raconterais une fois que ce sera éteint* » (lignes 599 à 602). Que s'est-il passé dans cette classe ? Cette expérience détermine t-elle ses gestes professionnels aujourd'hui ? J'imagine que cette expérience mystérieuse a eu une influence sur la construction de son soi-professionnel. Peut-être influence t-elle l'utilisation de certains outils, la manière de se questionner, son rapport aux savoirs professionnels.

Dans cette même école, avant de décider à se spécialiser, Hercule relate une expérience avec ses élèves de cours préparatoire. Ils ont remarqué un crachat sur leur maître et en ont fait la remarque sans « *bloquer* » sur ce phénomène qui était un truc parmi d'autres : « *j'étais dans cette même école avant de décider de me spécialiser voilà et euh j'avais notamment des CP et euh /// un de mes élèves me dit / maitre t'as un crachat sur toi / au début je lui dit / arrête de me dire n'importe quoi / mais bon voilà / on en a pas parlé quinze heures et puis ils n'ont pas bloqué dessus / y'a pas eu / voilà / ça pas était / c'était un truc parmi d'autres* » (lignes 602 à 607). Jacques Hochmann¹⁶⁹ écrit que « *pris dans l'immédiateté, l'enfant n'a d'autres*

¹⁶⁹ Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme : de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris : Odile Jacob, p.294.

ressources que d'utiliser sa motricité pour se vider d'un vécu impensable » (Hochmann, 2009). Pour Hercule, il semblerait qu'il accepte cette motricité particulière de ses élèves et il ne comprend pas les réactions des adolescents. Hercule dit que les adolescents sont « différents » et ensuite « identiques » : « *les choses ici enfin / plus ils grandissent plus c'est différent / enfin non plus ils sont identiques* » (lignes 607 et 608). Il ajoute que ce paradoxe est intéressant et qu'il essaie de le travailler : « *et ça c'est très intéressant justement / parce que ça rajoute euh / ça rajoute au travail* » (lignes 608 et 609). De plus, il indique en utilisant le « je » qu'il est enseignant en précisant qu'au collège il est « professeur » : « *on est enseignant enfin moi je suis enseignant je suis prof enfin je suis enseignant // au collège on dit professeur mais bon* » (lignes 609 à 610). Hercule semble hésiter sur sa vision des adolescents. Pourquoi cette hésitation ? L'utilisation du « je » alors qu'Hercule utilise le « on » pour parler de lui-même semble indiquer une implication au niveau de ce titre de professeur.

Il stipule qu'il y a une différence entre professeur des écoles et professeur certifié en indiquant qu'un professeur des écoles reste toujours un instituteur : « *professeur des écoles oui mais professeur des écoles c'est // y'a / il reste encore une grande différence entre professeur des écoles et professeur certifié / c'est que / un professeur des écoles reste toujours un instituteur* » (lignes 612 à 614). Pourquoi fait-il une grande différence entre ces deux métiers ? Pourquoi insiste-t-il sur cette fonction d'instituteur alors qu'il est professeur des écoles et enseignant spécialisé ? Hercule semble en conflit avec les professeurs du secondaire. Il tient alors à sa posture d'instituteur.

Hercule pense que la mission est différente chez le professeur des écoles : « *c'est la mission qui est différente / c'est qu'on est polyvalent* » (ligne 616). Il pense que le professeur des écoles est polyvalent au niveau des matières à enseigner et il a une fonction sociale : « *la polyvalence des matières à enseigner / et on a une fonction sociale* » (lignes 618). Hercule est sensible à l'action de l'instituteur, d'instituer les institutions : « *notre travail se situe au niveau au niveau de de de ce qu'on institue des institutions* » (lignes 619 et 620). Il indique que les élèves qui arrivent au collège sont formatés à être des petits citoyens et les professeurs certifiés ne se préoccupent pas de ces questions de citoyenneté et de valeurs de la république puisqu'ils enseignent leur matière : « *les élèves qui arrivent au collège / ils sont formatés déjà / ils sont / euh / ils sont des petits citoyens // un prof certifié ne se pose pas ce genre de questions /// la citoyenneté / la république / les valeurs de la république tout ça / lui il a sa matière / il a sa matière à // à enseigner / nous on a une mission / bon après c'est peut être moi qui euh qui qui qui suis particulièrement sensible à ce /// à ça* » (lignes 620 à 624). Je

pense qu'Hercule se démarque du professeur du collège à partir de ce qu'il nomme sa « *mission* ». Ce qui me fait penser à l'époque de la christianisation du monde par des missionnaires. J'imagine qu'Hercule est attaché aux valeurs de l'institution et cela expliquerait peut être, la réticence à parler de son expérience au sein de la classe pilote puisqu'un enseignant de la République est soumis au droit de réserve. Le soi-professionnel qu'Hercule explicite dans l'entretien me semble déterminé par les textes qui régissent les droits et les devoirs de la fonction d'enseignant de la fonction publique.

Hercule explique que les élèves arrivent à la maternelle « *brut de décoffrage* » et l'école les transforme en citoyens : « *on les reçoit pratiquement brut de décoffrage / à la maternelle / et on doit en faire des citoyens* » (lignes 626 et 627). Il remarque que les élèves de sixième ont une notion de l'autre et se proposent à la fonction de tuteur auprès de ses élèves. Il constate que plus les élèves grandissent, moins ils les voient : « *d'ailleurs c'est très marrant de voir / que // les tuteurs c'est principalement des sixièmes /// ceux qui ont une notion de l'autre une euh // ceux qui sont justement dans dans dans ce rapport /// social // c'est des sixièmes / et plus ils grandissent et moins on les voit* » (lignes 627 à 630). Les adolescents sont différents des élèves de l'école et préfèrent être avec des pairs identiques non handicapés. Hercule remarque que les adolescents ne s'intéressent pas aux handicapés. Hercule exprimerait une difficulté à s'adapter à la population du collège du au fait qu'il est professeur des écoles.

Hercule déplore que les élèves du collège passent presque plus de temps dans les couloirs que dans une classe et aient de nombreux professeurs : « *je ne dis pas qu'au collège les choses sont déconstruites / quoi qu'on pourrait parler de la façon / du collège / notamment le fait / de / le fait de ///// le fait de ne plus avoir une classe lieu de vie / par exemple / de passer plus de temps dans les couloirs que dans les classes /// ça joue beaucoup / le fait / euh ///// le fait de ne plus avoir un maître ou une maîtresse /mais plein de professeurs / que ce soit éclaté / qu'il n'y ait plus euh ///* » (lignes 630 à 634). Hercule pense que le collège manque de structure comme à l'école. J'associe sur le fait que ce manque de contenance n'aide pas à l'accompagnement d'élèves handicapés. Hercule a-t-il besoin que le collège ressemble à une classe structurée ? Au collège, Hercule ressentirait une sorte d'angoisse face à un monde en perpétuel mouvement. De plus, il semble regretter la présence d'un_enseignant au profit d'une pluralité qui provoque un effet d'éclatement.

Hercule trouve que le professeur des écoles, l'instituteur est un représentant de l'état avec une fonction sociale mise à mal aujourd'hui. Il indique que cette coloration particulière du professeur des écoles le fige dans une fonction sociale d'instituteur. Il explique que l'Etat est

un ensemble de personnes vivant dans un endroit avec des règles communes et pense qu'il est intéressant de faire comprendre aux élèves ce système au sein de sa classe en tant que professeur des écoles : *« parce que finalement / euh // enfin je je / moi je trouve que l'enseignant / le professeur des écoles / l'instituteur // c'est le représentant de l'état /// beaucoup plus qu'un qu'un certifié / on a une réelle fonction sociale /// qui est peut être mis à mal d'ailleurs mais bon /// ça c'est une différence essentielle avec euh avec euh avec le métier de // enfin le métier /// c'est une coloration particulière de du professeur des écoles c'est pour cela que je dis qu'il reste toujours instituteur / dans son rapport à dans son rapport à dans son rapport à la société parce que l'état c'est quoi finalement //// c'est euh / c'est l'ensemble des gens qui vivent dans un endroit qui se mettent d'accord sur des règles à suivre pour que les choses soient mieux pour tout le monde /// ça / faire comprendre ça aux élèves c'est une c'est un des des des des // un des travaux de de du professeur des écoles que de n'a pas forcément / que n'a plus forcément voilà / c'est une chose qu'on retrouve ici et qui rend les choses intéressantes / bon après euh »* (lignes 634 à 645). J'imagine qu'Hercule essaie de créer au sein de sa classe un système social comparable à une société. Il essaie que ses élèves vivent ensemble avec des règles communes. Cette situation lui apporterait-elle un sentiment de toute puissance ? Hercule deviendrait le *« représentant de l'état »*. Considérerait-il son U.L.I.S. comme un état ?

Il indique que ses élèves ont un niveau qui correspond à l'école et non au collège et s'interroge sur la pertinence de ses élèves au collège : *« c'est pour ça qu'on a des / je pense des des / outre notre polyvalence au niveau de puis aussi au niveau scolaire des élèves bien sur / qui correspond plus de l'école que du collège // même en maternelle // c'est du niveau maternelle // c'est pour ça que // je parlais de au tout début de / du choix / à partir de quand c'est vraiment intéressant »* (lignes 646 à 649). Hercule se questionne sur la pertinence de la présence d'élèves autistes au collège lorsqu'ils n'ont pas le niveau nécessaire pour suivre le programme. L'autisme au collège lui pose question. Il me semble que l'U.L.I.S. ressemble à un espace de transition entre l'école et le collège. Ceci me fait penser à ce que dit Laurence Thouroude¹⁷⁰ à propos de l'école maternelle *« l'école maternelle doit réaffirmer son identité en tant qu'espace spécifique de transition entre la famille et l'école obligatoire (Thouroude, 2011)*. Je pense qu'Hercule essaie de *« réaffirmer l'identité »* de l'U.L.I.S. comme *« espace de transition »* entre l'école et le collège, notamment avec sa mission d'instituer qui lui tient à

¹⁷⁰ Thouroude, L. (2011). L'école maternelle : une école de l'entre-deux. *Carrefours de l'éducation*, (2), 43–55.

cœur. Hercule serait-il alors dans une démarche d'instituer au collège les valeurs de la société inclusive ?

Hercule constate aussi que ses élèves écrivent en majuscule et se questionne sur l'intérêt de l'apprentissage de l'écriture cursive même si cela est moins handicapant. De plus, ses élèves lisent mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent : « *quand on apprend à écrire en attaché parce qu'on ne sait écrire qu'en majuscule / bon après est-ce que c'est vraiment important d'écrire en attaché / c'est quand même moins handicapant quand on / c'est plus rapide / si on a inventé l'écriture cursive c'est parce que écrire que en majuscule c'est un peu galère au bout d'un moment / après c'est un détail / mais euh / même au niveau lecture quand on a des élèves qui lisent à peine ou qui comprennent pas ce qu'ils lisent //// voilà / c'est c'est comme ça que ça fonctionne* » (lignes 649 à 655). Il s'interroge sur les possibilités d'apprentissage de l'écriture et de la lecture de ses élèves. Hercule indique que le projet est le noyau pour mettre en place l'apprentissage des connaissances et des compétences et ensuite cela rayonne au niveau de la singularité des matières comme le français et les mathématiques : « *bah dès qu'il y a un projet / tout projet est prétexte / à travailler les différentes connaissances / compétences / c'est le noyau et après ça rayonne* » (lignes 658 et 659). Ceci me fait penser au concept de phénomène transitionnel de Donald Woods Winnicott¹⁷¹ qu'il définit de la façon suivante : « *le gazouillis du nouveau né, la manière dont l'enfant plus grand reprend, au moment de s'endormir, son répertoire de chansons et de mélodies, tous ces comportements interviennent dans l'aire intermédiaire en tant que phénomènes transitionnels.* » (Donald Woods Winnicott, 1971). Le projet d'Hercule semble ressembler à la mise en place d'une expérience transitionnelle. Ainsi, le projet s'élabore dans la réalité intérieure d'Hercule pour être mis en œuvre dans la réalité extérieure avec ses élèves dans l'espace de la classe qu'il est possible de considérer comme une aire intermédiaire d'expérience.

Suite à l'impression de la confusion entre déchiffrage et lecture, il indique, en précisant son « *droit de réserve* », que la Maison Départementale Pour les Handicapés a les pleins pouvoirs pour orienter les élèves vers l'école et ce n'est plus l'Education Nationale qui décide de l'orientation : « *parfois j'ai l'impression que l'on considère / lecture / déchiffrage et voilà / il faut aussi savoir que le fonctionnement / là je ne sais pas / j'ai un devoir de réserve / mais / euh /// c'est pas l'éducation nationale qui choisit les élèves qui / euh / qui sont envoyés / c'est la MDPH // qui a les pleins pouvoirs / voilà /// ça aussi c'est une question mais bon / ça dépasse le cadre de / mais bon / tout ça c'est une question de réglage / est-ce que ces*

¹⁷¹ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.29.

réglages là seront faits je sais pas » (lignes 664 à 669). Il me vient à l'esprit qu'Hercule se cache derrière ce « *droit de réserve* » pour s'autocensurer alors qu'il est libre de parler ou de ne pas parler puisque le cadre de l'entretien est non directif. Pourquoi ce besoin d'en appeler au droit de réserve ? Est-ce que son surmoi-professionnel empêche sa libre expression ? Ce droit de réserve est-il la marque de la fonction paternelle de l'Education Nationale pour lui ? Hercule exerce en tant qu'enseignant une fonction maternelle auprès de ses élèves et laisserait au social la fonction paternelle à l'institution qui décide et qui interdit. Il me semble que cette activité psychique d'un surmoi-professionnel est à l'œuvre dans la pratique pédagogique d'Hercule.

Hercule indique qu'un éducateur devrait avoir l'idée de progression et de construction d'une compétence : « *je pense que / qu'un éducateur devrait aussi / avoir cette idée de progression et de construction de l'accès / de construction vers l'accession à une compétence* » (lignes 674 à 676). De plus, la différence entre un éducateur et un enseignant se situe au niveau du savoir à apprendre : « *je pense que /// la différence entre enseignant et éducateur / elle se situe aussi par rapport à ce qu'on apprend / apprendre à aller aux toilettes / c'est pas de mon ressort c'est du ressort de l'éducatif // apprendre à faire une division ou à comprendre que là on se trouve dans un problème de type distributif ou faire une division / ça c'est du ressort de /// je pense que ce que je disais tout à l'heure sur l'éducatif et le scolaire c'est ça / c'est à dire que quand on doit apprendre à un élève à pisser / on est plus enseignant / voilà* » (lignes 676 à 681). Je pense qu'Hercule se compare à un éducateur afin de délimiter son soi-professionnel d'enseignant déstabilisé. J'imagine qu'il trouve et crée son cadre afin de délimiter une aire d'expérience possible, avec ses élèves, composée de savoirs scolaires. Hercule stipule que dans son ULIS, ses élèves savent aller aux toilettes et indique qu'avec les problèmes de pédophilie, il est possible d'être mal à l'aise lorsque les élèves ne le savent pas : « *c'est pas le cas ici / dans notre ULIS / mais quand on a des élèves qui ne savent pas pisser / il faut leur expliquer et puis en plus voilà / et que / et que //// avec tous les problèmes liés aux enfants et aux adultes / pédophiles tout ça c'est possible d'être mal à l'aise / euh ////* » (lignes 681 à 684). J'imagine qu'Hercule s'inquiète des problèmes liés à la pédophilie. Est-ce relatif à ce surmoi-professionnel et social qui stipule de ne pas toucher les élèves ? Dans mon expérience, je suis amené à aider les élèves à aller aux toilettes, voire leur apprendre la procédure. De plus, à la piscine, je suis amené à aider les élèves à mettre leur maillot de bain, à se doucher à s'essuyer. Jamais, je me suis posé la question de la pédophilie. S'il n'est pas possible de toucher un élève autiste, son inclusion à l'école pose un réel problème. Je pense aussi que la

première aire intermédiaire d'expérience passe par le toucher comme par exemple de leur serrer la main tous les matins pour leur dire bonjour.

Hercule expose la difficulté de ses élèves pour comprendre les transformations internes du corps ainsi que les crises que cela peut entraîner : « *ça peut poser des des des soucis // là encore c'est par rapport à leur niveau de compréhension en fait / au niveau de de / mais parfois effectivement / il y a des choses qui se passent des transformations qui se passent dans leur corps qui comprennent pas et ça donne des crises / des crises de mal être / euh / ça il faut gérer la crise // on peut pas expliquer / on peut toujours tenter d'expliquer quand on sait que c'est pas compris on voit bien / j'ai eu des élèves /// on pouvait être compris jusqu'à un certain niveau et voilà // là encore je / ces souvenirs là c'était vraiment un cas très très très extrême* » (lignes 686 à 692). Hercule indique la difficulté de gérer les crises dues à la transformation du corps à l'adolescence chez ses élèves. Cet extrait m'a fait penser que dans mon expérience j'ai du gérer à la piscine une attirance sexuelle entre deux élèves. Ils se collaient l'un à l'autre et cela leur plaisait. De retour à l'école, ils poursuivirent leur attirance dans la cour. J'ai du les appeler et leur expliquer qu'ils ne devaient pas se coller ainsi en public. Je pensais qu'ils n'allaient rien comprendre à ce que je disais. Ils étaient tous les deux autistes sans aucun langage spontané. A ma grande surprise, ils ont arrêté ce collage et d'eux même, en public, ils ont changé de comportement. Ils se faisaient simplement des petites caresses sur la joue de temps en temps. Il semble que les élèves autistes comprennent plus le langage qu'ils ne le paraissent. Par expérience, il me semble que les élèves autistes sans langage spontané ont un meilleur accès à la communication avec autrui que ceux qui ont un langage spontané adressé seulement à eux même. Le langage oral serait-il le meilleur moyen de communication ? Le langage non-verbal, gestuel serait-il plus précis ?

Hercule indique qu'il est dans cette classe depuis le début de l'année scolaire : « *je suis là dans cette classe depuis le début de l'année* » (lignes 698). Après-coup, je m'étonne de sa présence si courte dans la classe, vu le nombre d'idées et de projets mis en place en si peu de temps. Est-ce le fait de se sentir bien avec ses élèves ? Est-ce pour combler le vide communicationnel avec ses élèves ? Est-ce pour créer un espace pédagogique personnel et investi ? Hercule semble investi d'une mission qui dépasse celle que lui demande l'institution. A t-il trouvé dans cette U.L.I.S. un moyen d'expression en lien avec sa posture d'artiste qu'il est, et avec sa posture de chercheur en thèse qu'il était ? Son désir d'instituer peut s'exprimer au sein de cette classe où tout est possible. Il créerait un espace d'enseignement à son image en modelant ses élèves et les professionnels qui les accompagnent.

Une expérience en Classe « pilote » utilisant l’A.B.A.

La posture de l’enseignant spécialisé

Hercule exprime au début de l’entretien une situation professionnelle passée dont il ne peut pas parler : « *dans la structure où j’étais avant / qui était une structure pilote qui euh qui euh // ça en revanche je ne peux pas en parler* » (lignes 40 à 42). Que s’est-il passé dans cette structure ? Hercule exprime une résistance à dire ce qui s’est passé dans cette structure. Il explique que chaque élève a un programme individuel particulier et qu’il n’y a aucune dynamique de groupe : « *Ce sont des structures qui euh qui // sont fondées sur le sur le / une individualisation énorme c’est à dire que chaque élève a son programme a ses activités et euh parce qu’il n’y a pas de phase de groupe possible réellement* » (lignes 42 à 44).

Il pense qu’avec ses élèves, constituer une dynamique de groupe est très difficile et qu’il faut travailler sur la création du groupe classe : « *le groupe / pas vraiment de groupe avec des élèves comme les nôtres et ça aussi c’est encore une autre chose qu’il faut travailler avec eux /// les amener progressivement au groupe* » (lignes 45 et 46). Quelle est la représentation d’un groupe pour Hercule ? D’après lui, lorsque les élèves sont dans un groupe ils n’apprennent plus : « *quand ils sont dans un groupe ils ne peuvent plus vraiment apprendre* » (lignes 47). Il pense qu’un élève n’apprend pas en groupe. Au contraire, dans mon expérience, je constate que les élèves apprennent en groupe, comme je le dis souvent : « *ils apprennent même quand ils ne font rien* ». Ceci me fait penser à ce que cite Michel Soëtard¹⁷², professeur de philosophie de l’éducation, à propos des écrits de Jean-Jacques Rousseau : « *Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c’est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien* » (Soëtard, 2010). Ils apprennent à être tout simplement en groupe et, par imitation et identification, apprennent des procédures et des codes sociaux nécessaires à l’adaptation et à l’inclusion dans un milieu scolaire. Des gestes sociaux adaptés sont indispensables pour une bonne inclusion scolaire. Je ne peux m’empêcher de penser qu’un de mes élèves, Y., lorsqu’il est arrivé en Classe d’Inclusion Scolaire, essayait de me frapper et n’acceptait aucune contrainte scolaire. Après une année et demie de travail avec l’aide des élèves de la classe, il a accepté les contraintes de la classe et n’avait plus d’accès de violence. Le groupe lui a permis de développer des compétences sociales de base. La corrélation constante avec les autres lui a permis d’apprendre à respecter autrui.

¹⁷² Soëtard, M. (2010). Jean-jacques Rousseau (1712-1778). In *Quinze pédagogues : leur influence aujourd’hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rodgers* (2013, pp. 25–44). Paris : Bordas, p.35.

Hercule pense que la transmission de savoir peut se faire que dans une relation individuelle avec l'élève : *« on est obligé de revenir dans des phases dans des phases individuelles donc dès qu'il s'agit de de faire / dès qu'il s'agit de faire de la transmission de savoir ou de ou du enfin / dès qu'il s'agit de de travailler /// comment dire ///// de développer des compétences enfin d'acquérir de nouvelles compétences de / on est en individuel »* (lignes 47 à 51).

Hercule pense que les élèves sont peu autonomes : *« une autre chose aussi que je n'ai pas dite c'est que / pareil toujours par rapport à leur euh pathologie /// ils sont plus ou moins capable d'autonomie »* (lignes 51 à 53). Il indique qu'il faut prendre en compte l'autonomie des élèves : *« ça aussi c'est à prendre en compte »* (ligne 53). Il se souvient : *« avant j'étais dans une structure où on était deux »* (lignes 54 et 55). C'était dans une Classe d'inclusion Scolaire où il était enseignant : *« j'étais en CLIS et euh j'étais l'enseignant »* (ligne 55). Il était secondé par une éducatrice et une Aide à la Vie Scolaire : *« il y avait une éducatrice spécialisé et pour nous aider on avait une AVS »* (lignes 55 et 56). Il travaillait avec les élèves en individuel : *« on était en individuel »* (ligne 57). C'était du un pour un : *« du un pour un à chaque fois »* (lignes 57 et 58), avec des phases d'autonomie : *« on a besoin de phase d'autonomie »* (ligne 58), pour éviter de les rassembler : *« sinon on est obligé de de les rassembler »* (lignes 58 et 59). Hercule constate que deux élèves avec un adulte n'est pas un groupe : *« c'est pas encore un groupe quand on est deux élèves avec un adulte »* (ligne 59). Il semble qu'Hercule s'interroge sur son expérience passée notamment autour du travail en individuel avec les élèves. Comment développer l'autonomie lorsqu'un adulte est perpétuellement avec un élève ? Comment l'élève développe t-il des phénomènes qui me semblent devoir être transitionnels ? L'élève a besoin de se représenter l'absence afin de devenir autonome et affronter la réalité scolaire. Les phénomènes transitionnels l'aident à surmonter cette angoisse de séparation avec l'adulte accompagnateur.

Hercule exprime que sa pensée part dans tous les sens : *« je pars peut être dans tous les sens »* (lignes 60 et 61). Serait-ce ici un mécanisme de défense pour éviter de parler de son expérience passée en C.L.I.S.? J'imagine que cette expérience était différente comparée à celle d'aujourd'hui. Ces deux expériences auraient des « sens » tellement opposés qu'Hercule exprimerait un temps d'arrêt pour se ressaisir psychiquement comme s'il ne pouvait pas ne pas parler de cette expérience passée.

Aujourd'hui, Hercule a plus d'expérience et d'après lui, en Unité Localisée d'Inclusion Scolaire, elle est moins extrême que dans la Classe d'Inclusion Scolaire pilote : *« j'ai plus d'expérience / l'expérience est moins extrême de ce que j'ai pu connaître »* (lignes 79 et 80).

Il pense être dans un « *no man's land* » (ligne 82), entre le scolaire et le médical : « *on peut se sentir aussi tiraillé // entre d'un coté le médical et de l'autre coté le le scolaire nous on est dans une sorte de no man's land* » (lignes 80 et 81). Malgré son expérience, Hercule est « *tiraillé* » au niveau de son soi-professionnel au point de ne plus savoir à quelle posture professionnelle se raccrocher : une posture d'enseignant ou une posture médicale ? Dans mon expérience, le médical côtoie le scolaire puisque la scolarisation d'un élève est subordonnée à l'écriture commune d'un Projet Personnalisé de Scolarisation. Il est nécessaire que les psychiatres, les psychologues, les orthophonistes, les psychomotriciens, les éducateurs travaillent autour des dires de l'enseignant.

Aujourd'hui, les élèves d'Hercule sont dans le langage alors que ses anciens élèves n'y étaient pas : « *quand on a des élèves qui euh qui euh qui parlent par exemple c'est quand même plus facile que quand ils parlent pas et qu'on doit leur apprendre à lire* » (lignes 82 à 84). J'imagine qu'Hercule pense que le langage oral est nécessaire à l'apprentissage du langage écrit. Dans mon expérience en Classe d'Inclusion Scolaire, tous les élèves qui arrivent ont peu de langage, voire pas de langage. La Classe d'Inclusion Scolaire leur permet de développer ou d'aller sur le chemin des langages. Je constate que la plupart des élèves apprennent à lire avant d'utiliser le langage oral. Je pense à partir de mon expérience professionnelle que l'apprentissage de la lecture leur permet de parler. Certains élèves avec autisme, sans langage spontané, parlent seulement lors des réponses à des questions, à propos d'un texte qu'ils ont lu précédemment. Le passage en Unité Localisée d'Inclusion Scolaire est conditionnée au développement du langage et de l'acquisition des compétences d'un élève de Cours Élémentaire 1^{er} année. Le système scolaire est fondé sur une culture écrite et non orale. Hercule pense que le langage oral aide à l'apprentissage de la lecture.

Hercule s'adapte aux professionnels avec lesquels il travaille : « *on doit aussi faire avec les gens avec lesquels on travaille* » (ligne 170). Il constate que certains professionnels ont la certitude de mieux penser que les autres et que leurs méthodes sont meilleures : « *y'a toujours des gens qui pensent qui pensent mieux que d'autres voilà donc ils pensent que leur méthode est meilleure* » (lignes 170 à 172). « *Pour l'avoir vécu* » (ligne 172) », il pense que « *c'est contre-productif* » (ligne 172). Il me semble qu'il s'adapte à l'omnipotence de certains professionnels qui ont l'illusion d'avoir trouvé la méthode « *miracle* ». Dans mon expérience, je constate la même dynamique de certains professionnels. Une orthophoniste lors d'une réunion d'équipe de suivi de scolarisation pour l'élève N. a exprimé mon incompetence, ainsi que de celle de la psychiatre, à ne pas pouvoir amener son patient au niveau requis pour

intégrer une Unité Localisée d'Inclusion Scolaire. Elle avait déjà exprimé l'incompétence de tous les professionnels de l'hôpital de jour. Le lendemain, elle m'a envoyé un mail pour s'excuser de projeter son propre échec professionnel envers ces enfants. Les parents de N. ont profité de ce dysfonctionnement professionnel pour demander une orientation en Unité Localisée d'Inclusion Scolaire qui a été refusée. N. est retourné à l'hôpital de jour avec des périodes à la maison. Hercule rencontre en situation professionnelle les difficultés inhérentes à la prise en charge commune avec d'autres professionnels.

Le psychologue de l'élève A., d'obédience A.B.A., fut surpris de ma demande de prise en charge en psychomotricité et en orthophonie. Après coup, j'ai compris qu'une prise en charge A.B.A. s'effectue seulement par un éducateur et que les autres prises en charges n'effleurent pas leurs pensées et ne servent à rien. Brigitte Chamak¹⁷³ soulève dans un article cette question de la dynamique de privation de soins dans un protocole A.B.A. : *« quelques parents se sont exprimés pour critiquer la doxa de certaines associations qui se focalisent sur la promotion des méthodes comportementales, un marché en expansion, très lucratif pour les cabinets privés de psychologues comportementalistes. Mireille Battu a préféré une admission à temps plein à l'hôpital de jour pour que son fils bénéficie de deux éducateurs permanents pour 8 enfants, avec le soutien d'une équipe pluridisciplinaire plutôt que l'école maternelle avec une auxiliaire de vie scolaire, à temps partiel, dans une classe normale avec un enseignant pour 27 élèves. Elle exprime son aversion pour les approches comportementales et critique ce « programme de privatisation du soin » et de « constitution d'une industrie du « Care service » (Brigitte Chamak, 2013).*

La rupture du silence de la religion A.B.A.

Hercule a des difficultés à me parler de son expérience passée qui semble lui peser : *« je ne peux pas / je le ferais pas / je ne vais pas trop / trop raconter / mais parce que je viens de de / d'une classe euh /// pilote très particulière »* (lignes 179 et 180). Dans cette classe, le médical influençait le type d'enseignement à adopter : *« où euh on pouvait sentir que le / y'avait une très forte influence une très forte volonté d'influence de la part du milieu médical / sur le type d'enseignement à adopter »* (lignes 180 à 182). J'imagine qu'Hercule a souffert au niveau de son soi-professionnel en tant qu'enseignant spécialisé. Pouvait-il utiliser ses outils et ses gestes pédagogiques d'enseignant ? Pouvait-t-il au moins avoir une posture d'enseignant ? Dans mon expérience, j'ai connu ce type de rapport qui s'est terminé par l'exclusion pure et

¹⁷³ Chamak, B. (2013). La prise en charge de l'autisme : le traitement médiatique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, p.233.

simple de tous les professionnels d'un S.E.S.S.A.D. autisme de la classe et une mise à l'écart de ce service pour les prises en charge de mes élèves. Les professionnels du soin, d'obédience T.E.A.C.C.H., pensent en effet que l'école doit s'adapter aux élèves. Dans les classes, un espace spécifique doit être à la disposition de l'élève. Il doit pouvoir avoir son emploi du temps visuel accroché au mur. Il doit pouvoir utiliser son P.E.C.S., un moyen de communication alternatif.

Hercule commence à préciser son expérience en C.L.I.S. notamment sur le niveau des élèves : « *ça dépend aussi euh / du public scolaire qu'on a quand on a des élèves qui euh /// qui euh qui ont /// un très bas niveau on va pas* » (lignes 189 à 191). Hercule corrèle le niveau intellectuel des élèves, avec l'utilisation d'une méthode d'inspiration comportementaliste. De ce fait, il met en avant la méthode A.B.A. en précisant qu'il « *ne crache pas dessus* » mais que ce n'est pas une religion : « *pour reprendre A.B.A. c'est quelque chose sur lequel je crache pas / mais c'est pas c'est pas c'est pas une religion* » (lignes 191 et 192). Il a repéré un côté religieux des adeptes de cette méthode. Il paraît ne pas croire à l'illusion de l'omnipotence de cette méthode. Cette méthode d'apprentissage prend ses racines dans les recherches de Skinner¹⁷⁴ citées par Maurice Reuchlin (Reuchlin, 1977) reprise par Ol Ivar Lovaas¹⁷⁵ (Shea, 2009b) qui les a appliqués à des enfants autistes. Dans mon expérience, l'éducateur de l'élève A. est comme sous l'emprise du dogme A.B.A.. Il pense que cette méthode peut tout, tout peut être appris. Si l'élève ne progresse pas, c'est qu'il est différent des autres. A aucun moment, la méthode n'est remise en question ou adaptée à l'enfant. De plus, l'école ne sert à rien puisque la méthode est omnipotente. Elle remplace toutes les prises en charge de rééducation comme l'orthophonie, la psychomotricité, et la psychothérapie. Ceci me fait penser à ce qu'écrit Donald Woods Winnicott¹⁷⁶ : « *Considérons la vie des êtres humains : il y a ceux qui aiment à penser superficiellement en termes de comportement et aussi en termes de reflexes conditionnés et de conditionnement, ce qui conduit à ce qu'on appelle la thérapie du comportement* » (Donald Woods Winnicott, 1971).

Hercule emploie la métaphore de la vis et du tournevis pour expliquer l'usage de l'A.B.A. auprès d'élèves autistes : « */ c'est un outil / en tant qu'enseignant c'est un outil ça doit rester qu'un outil et qu'un outil* » (lignes 192 et 193). Pour lui, c'est un outil : « *si on a besoin de*

¹⁷⁴ Reuchlin, M. (1977). *Psychologie* (1986). Paris : Presses Universitaires de France, p.136.

¹⁷⁵ Shea, V. (2009). Revue commentée des articles consacrés à la méthode A.B.A. (eibi : early intensive behavioral intervention) de Lovaas, appliquée aux jeunes enfants avec autisme. *La psychiatrie de l'enfant*, Vol. 52(1), 273–299.

¹⁷⁶ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.193.

viser euh une vis euh les vis fendues là / on prend un cruciforme on va pas prendre un tournevis plat // bon bah voilà / si on a besoin en fonction de la pathologie des élèves on on // doit changer euh / on doit changer d'outil / tout ça ce sont des outils / » (lignes 193 à 196). Chaque élève est différent. L'outil pédagogique doit être adapté en fonction de l'élève.

Il ne s'occupe pas des combats de clochers : *« c'est c'est c'est pour ça que je disais les combats de clochers etc c'est que c'est pas c'est pas mes oignons tout ça »* (lignes 196 et 197). Pour lui, l'A.B.A., c'est la mort de l'esprit et de la pensée : *« moi ce que je vois c'est que il faut // parce que A.B.A. c'est très décrié et faire du A.B.A. 100% c'est c'est c'est la mort de l'esprit / de la pensée / »* (lignes 198 et 199). Dans mon expérience, les éducateurs ou les psychologues, qui travaillent pour les structures d'obédience A.B.A., ne doivent pas penser et se questionner, sinon ils sont licenciés. L'élève A. a eu six éducateurs et quatre psychologues en l'espace de deux ans alors qu'il est très difficile pour les élèves autistes de s'adapter à plusieurs personnes. Il faut compter entre six mois et un an pour que l'élève reconnaisse l'autre, la personne qui l'accompagne dans son éducation et ses apprentissages. Je pense que cette dynamique ne peut que lui apprendre à ne plus avoir confiance en autrui. Si je pose l'hypothèse que la relation entre l'élève avec autisme et le professeur spécialisé est similaire à la relation entre le bébé et la mère, il semblerait que la confiance soit nécessaire à l'établissement d'un espace pédagogique. Donald Woods Winnicott¹⁷⁷ écrit : *« C'est la confiance du bébé dans la fiabilité de la mère et, à partir de là, dans celle d'autres personnes et d'autres choses qui rend possible le mouvement de séparation entre le moi et le non moi. »* (Donald Woods Winnicott, 1971).

Hercule souligne l'importance du langage et de son obédience Vygotskienne : *« il faut du langage aussi et que quand on réduit le langage à sa plus simple expression // on aide pas à l'émergence de la pensée enfin c'est vygotkien ce que je raconte »* (lignes 199 à 201). J'imagine qu'Hercule pense que l'apprentissage du langage sous toutes ses formes est nécessaire à *« l'émergence de la pensée »* d'où le paradoxe et semble-t-il la souffrance de son soi-professionnel lorsqu'il a du enseigner avec une méthode *« réduisant le langage à sa plus simple expression »*. Pour Hercule, j'imagine que les apports de Vygotsky sont de l'ordre de l'utilisation du langage lorsqu'on enseigne à un élève autiste alors que le langage dans une méthodologie A.B.A. n'est pas utilisé ou très peu. Dans mon expérience, je constate que l'élève A ne progresse pas au niveau du langage et surtout au niveau du langage spontané qui est inexistant. Son éducateur, d'obédience A.B.A. part du principe que lui parler ne sert à rien

¹⁷⁷ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.201.

puisqu'il ne comprend pas. Personnellement, je pense que le langage, surtout s'il est accompagné d'intonations langagières particulières et appuyées, ayant une certaine ressemblance au « *mamanais* », dans une dynamique théâtrale, soutient l'émergence du regard première étape du processus communicationnel. Marie-Christine Laznik-Penot¹⁷⁸ définit le « *mamanais* » en donnant un exemple : « *Les rires des parents de Jérôme, qui regarde son père et gazouille, présentent les montés et descentes typique de la prosodie du mamanais* » (Laznik-Penot, 2006).

Il met l'accent sur le questionnement et la nécessité du langage avec ses élèves : « *après on a son bagage en tant qu'enseignant et moi effectivement euh /// je trouve que le langage c'est c'est essentiel voilà et dans des classes comme ça justement ça ça ça devient une vraie question voilà /* » (lignes 201 à 203). Hercule se questionne sur l'apprentissage du langage auprès d'élèves avec autisme. J'imagine que cet apprentissage est au cœur du rapport au savoir et à l'enseignement d'Hercule. Je pense qu'apprendre à lire à des élèves avec autisme est au cœur des savoirs à enseigner pour un professeur des écoles spécialisé auprès d'élèves avec autisme. Comment leur apprendre à lire est une question centrale. Dans mon expérience, l'apprentissage du langage est un questionnement perpétuel. Il semble que les élèves autistes accèdent au langage écrit avant le langage oral. Je constate que l'émergence du langage spontané de l'élève passe par l'espace pédagogique créé par l'enseignant lors de la lecture d'un texte et des réponses orales aux questions relatives au texte. Le langage prend alors tout son sens puisqu'il est au service d'une certaine communication.

Les méthodes comportementalistes, outil de création ?

Hercule utilise l'A.B.A. dans sa classe : « *euh A.B.A. c'est c'est aussi quelque chose qu'on utilise dans nos classes* » (lignes 230 et 231). Il rectifie en disant qu'il utilise plutôt les méthodes comportementalistes parce que l'A.B.A. est une méthode pleine et entière : « *enfin A.B.A. /// A.B.A. // disons que le problème d'A.B.A. c'est que si on fait A.B.A. on fait que du A.B.A. / donc euh je ne peux pas vraiment dire que A.B.A. on l'utilise disons que // les méthodes comportementalistes en tout cas voilà on va dire plutôt comme ça on les utilise* » (lignes 231 à 234). Hercule semble dubitatif sur l'intérêt de cette réflexion : « *le renforcement immédiat / euh / le la réflexion sur combien de de combien de de // au bout de combien de fois on fait le renforcement / quel type de renforçateur on utilise* » (lignes 234 à 236). Il explique que la méthode A.B.A. est une réflexion sur le type et le temps d'apparition

¹⁷⁸ Laznik-Penot, M.-C. (2006). PréAut : une recherche et une clinique du très précoce. *Contraste*, (25), 53–81, p.4.

des renforçateurs utilisés : « *tout ça toute réflexion sur // sur euh quelque chose euh //////////////// euh* » (lignes 236 et 237). Le long silence d'Hercule à ce moment serait lié à la remémoration de cette époque. Y a-t-il un intérêt à se questionner constamment sur l'utilisation des renforçateurs ? Que se passe-t-il si l'élève n'a pas son renforçateur ? L'apprentissage est-il intériorisé et transférable dans un autre contexte ? Dans mon expérience, je constate que l'utilisation des renforçateurs par des éducateurs n'a aucune incidence sur l'apprentissage. Je constate simplement que l'élève attend le protocole et ne peut développer des intentions et des désirs. Par exemple, après l'activité piscine, A. a son goûter dans la main et il attend que je lui prenne et que j'introduise la procédure apprise par son éducateur qui est absent ce jour-là, à savoir qu'il dise « manger gâteaux » pour qu'il soit autorisé à manger. Si je ne me questionne pas de le voir attendre, avec son goûter dans la main, il reste avec son goûter dans la main. Je pense que l'on touche une des limites de ces apprentissages conditionnés. Où est alors le « *bon sens* », terme employé par Hercule, c'est à dire le rapport à l'expérience ?

Hercule présente un outil inspiré de l'A.B.A. qu'il a appelé « *les pouces verts* » : « *voilà // par exemple ça // c'est un truc que que / qu'on a fait // les pouces verts // donc on gagne / euh / des pouces verts* » (lignes 242 et 243). Cet outil était présent dans la classe avant son arrivée : « *le loisir super loisir c'est pas moi qui l'ai trouvé par exemple c'était déjà existant* » (lignes 247 et 248). A partir de cet outil existant, il fait un nouvel outil en prenant en compte ceux qui savent lire : « *une fois qu'on a compris que les choses que les choses fonctionnent c'est facile / enfin c'est facile on a pas besoin de tout le temps revenir derrière* » (lignes 253 à 255). Il pense que l'aide à la compréhension est importante. Il m'explique précisément cet outil : « *moi j'ai fait ces plaquettes là / euh / derrière / pour ceux qui sont verbaux / qui qui savent lire / comment / à quoi ça sert de collectionner les pouces verts / comment gagner des pouces verts grâce à mon comportement grâce à mon travail* » (lignes 250 à 253). Cet outil se compose d'une feuille avec des pictogrammes qui aident à la représentation des différents jeux : « *donc ils ont une feuille ici / avec / les supers loisirs / avec un superman pour savoir que ça s'adresse à ça avec le petit picto là pour leur dire que c'est les jeux voilà* » (lignes 255 et 257). Les élèves choisissent ce qu'ils gagneront comme loisir avant de commencer une activité scolaire : « *euh / et donc avant l'activité ils choisissent* » (lignes 257). L'investissement dans le travail et le comportement face à la tâche scolaire sont les critères de réussite et d'obtention du loisir : « *et ensuite euh / tout au long de l'activité / euh / que les réponses soient bonnes ou pas à la rigueur c'est pas // c'est c'est là c'est à la fois le comportement aussi le travail / l'investissement c'est tout ça qui est important* » (lignes 257 à 259). En fonction des critères de l'évaluation de la tâche, l'élève gagne un « *loisir* » ou un

« *super loisir* » choisi par l'élève. Le « *loisir* » et le « *super loisir* » font office de renforçateurs. Cet outil encadre le choix des possibles et manque à mon sens d'intentionnalité clinique de la part de l'élève. Chémouni¹⁷⁹ émet l'hypothèse suivante, concernant l'intentionnalité clinique : « *ce n'est pas l'objet qui se présente à l'intentionnalité, mais au contraire l'intentionnalité qui donne valeur mentale à l'objet* » (Chemouni, 2001). Hercule propose des loisirs à ses élèves. Les élèves n'ont aucune intention d'obtenir ce loisir puisqu'ils les auront automatiquement et ce loisir n'aura aucune valeur mentale.

L'enseignant choisit les « *loisirs* » et permet à l'élève de faire un choix : « *et donc on gagne soit on a gagné cinq points on a gagné un loisir normal soit on a gagné dix points on a un super loisir / le super loisir c'est eux qui les choisissent* » (lignes 260 à 261). A partir de quand peut-on parler d'intentionnalité ? Mon questionnement sur la spontanéité se renforce lorsqu'il dit : « *pour les forcer à choisir euh autre chose* » (lignes 266 et 267). Il indique que ses élèves sont obligés de choisir et qu'il les force à choisir des choses nouvelles ce qui développe les processus qui soutiennent l'action de choisir : « *ils sont obligés de choisir / parce que le problème euh / eux / ils choisissent pas ils font tout le temps la même chose si si on les force pas un peu à choisir / donc du coup on a eu de très bons résultats sur le fait de choisir des nouvelles choses* » (lignes 267 à 270). Je pense que cet outil d'inspiration A.B.A. permet l'apprentissage d'une procédure de choix, mais sous le contrôle d'Hercule. Il est maître des choix à la disposition de l'élève. Qu'en est-il du désir possible et de l'intentionnalité de l'élève lors de l'utilisation systématique de cet outil d'inspiration A.B.A. ? Hercule pense que l'outil est transversal et permet de gérer le comportement et de créer de la motivation : « *c'est à dire les outils on peut / ils deviennent / transversaux / ils peuvent / ils servent pour gérer le comportement / pour créer de la motivation* » (lignes 272 et 273). Hercule rencontre la méthode A.B.A. et son pouvoir de façonner un être humain. J'imagine qu'il l'utilise à des fins de création. Serait-il dans un imaginaire de création et de toute puissance sur l'élève ? René Kaes¹⁸⁰ rappelle « *que le désir du formateur-sculpteur, tel Pygmalion, est d'être désiré par la créature qu'il modèle* » (Kaës, Anzieu, & Thomas, 2007). Peut-on créer de la motivation comme on crée une œuvre d'art ? L'enseignant est-il un artiste ? Sa classe est-elle son atelier ? Ses élèves sont-ils comparables à de la matière, à un médium malléable à travailler ? A ce propos, Anne Brun, psychologue et psychanalyste,¹⁸¹

¹⁷⁹ Chemouni, J. (2001). *Clinique de l'intentionnalité*. Paris : In press, p.45.

¹⁸⁰ Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (2007). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod, p.7.

¹⁸¹ Brun, A. (2010). *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*. Paris : Dunod, p.22.

cite Marion Milner¹⁸², psychologue, psychanalyste et artiste peintre (Milner, 1979) « *qui a mis en évidence le rôle précoce de l'environnement et du rapport à la réalité extérieure dans la constitution du sujet, en dégagant particulièrement le rôle de l'illusion conçue comme un pont entre l'intérieur et l'extérieur dans la formation des symboles. Milner, qui a préalablement travaillé sur la création artistique, avance l'idée qui définit le médium (substance malléable comme le son, le souffle, tous les objets de la salle, les jouets) en avançant l'idée du « besoin d'un intermédiaire (médium) entre la réalité créée par soi-même et la réalité extérieure »* (Brun, 2010).

Hercule ne peut pas retirer les loisirs des élèves parce qu'ils ont besoin d'une pause : « *ces loisirs là ils sont importants / on ne peut pas les retirer parce que entre deux entre deux phases de travail c'est c'est important de de pouvoir avoir une pause* » (lignes 273 à 275). Les élèves prennent conscience que leur travail permet d'obtenir un plaisir qu'ils ont anticipé : « *de voir que / finalement / s'être donné du mal euh // avoir essayé ou avoir réussi à se contrôler tout ça / c'est payant / c'est payant parce que ça donne quelque chose qui fait plaisir / voilà et quelque chose qu'on a choisi en plus donc ça aussi ça force aussi à anticiper un petit peu* » (lignes 275 à 278). Hercule semble conditionner ses élèves au lien des principes de réalité et de plaisir. Est-il possible de renforcer une tâche scolaire par une activité plaisante dont le choix est prescrit par l'enseignant ?

Les « raisins secs » de l'A.B.A. et les bons points de l'Education Nationale

Hercule relate son expérience en institut où l'A.B.A. peut se résumer à donner des raisins secs, lorsque les élèves donnent une bonne réponse : « *A.B.A. c'est simple le A.B.A. pure et dure que j'ai pu voir moi en institut / c'est les raisins secs // ça peut aller jusque là euh c'est à dire bonne réponse raisin sec / bonne réponse raisin sec* » (lignes 282 et 285). Il stipule que l'A.B.A. est décriée dans l'Education Nationale mais qu'avec certains élèves c'est le seul moyen : « *c'est pour ça que c'est pour ça que je disais que euh / déjà c'est super décrié quand on parle d'A.B.A. c'est euh /// mais euh /// mais on peut pas on ne peut pas jeter l'eau propre comme ça euh y'a des cas où / il y a que les raisins secs qui marchent / aussi il faut se rendre à l'évidence /// euh / mais bon / dans l'éducation nationale on ne donne pas des raisins secs / voilà* » (lignes 287 à 291). Hercule pense que certains élèves n'apprennent qu'en leur donnant des « raisins secs ». Ceci me fait penser à l'apprentissage des chiens ou des otaries lorsqu'on essaie de leur apprendre un comportement. A chaque fois que l'animal

¹⁸² Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, XLIII(5-6), 841-874.

effectue le bon comportement, le maître donne un morceau de sucre ou un poisson. Il semble que l'A.B.A. considère l'élève comme un animal. Hercule évoque ces procédures A.B.A. tout en faisant remarquer qu'au sein de l'Éducation Nationale, les enseignants ne donnent pas de « raisins secs ».

Hercule m'explique la raison pour laquelle les « *bons points* » sont interdits à l'école : « *on a pas le droit au bons points c'est c'est interdit* » (lignes 305). Il a eu des « *images* » : « *j'en ai eu aussi des images* » (lignes 308). Il pense que « *le bon point* » stigmatise les élèves qui n'en ont jamais : « *le bon point a été retiré de l'école c'est pour éviter la stigmatisation de ceux qui n'en ont jamais* » (lignes 311 et 312). Le « *bon point* » ainsi que les « *images* » semblent être des renforçateurs positifs lorsque les élèves en obtiennent suite à la réussite d'une tâche, et des renforçateurs négatifs lorsque les élèves n'en obtiennent jamais. Ces renforçateurs ont la particularité d'être ambigus puisqu'ils sont à la fois positifs et négatifs. Est-ce une des premières applications à la pédagogie du concept de Skinner ? Hercule donne à tous ses élèves des « *bons points* » en évitant ainsi la stigmatisation : « *nous on est quand même avec des un public scolaire qui euh // et puis c'est pas utilisé comme des bons points parce qu'il en ont / en fait ////* » (lignes 319 et 320). Certains gagnent des points : « *avec d'autres / euh / on gagne des points* » (lignes 324 et 325). Ces points virtuels sont notés sur l'emploi du temps de l'élève : « *des points virtuels qu'on note sur l'emploi du temps à côté on a une case un endroit spécial* » (lignes 327 et 328). Les élèves peuvent ainsi s'acheter des « *loisirs* » : « *et on peut euh / s'acheter entre guillemets des loisirs / voilà* » (lignes 328). Avec cet outil, Hercule travaille sur les stratégies : « *donc là après on peut travailler sur euh sur euh les stratégies / c'est à dire est-ce que je vais est-ce que je vais tout claquer d'un coup ou est-ce que je vais prendre quelques loisirs bon pas trop cher pour avoir mon super loisir qui coute très cher* » (lignes 329 à 332). Il pense qu'il est très loin de l'utilisation « *classique* » des « *bons points* » : « *on est loin des bons points en fait* » (lignes 332 et 333).

Il souligne que le renforcement fait partie de l'enseignement : « *le sourire du professeur ou le bravo du professeur est-ce que c'est pas un bon point / est-ce que la bonne note qu'on ramène à la maison c'est pas aussi un bon point / donc / c'est euh / le le / c'est c'est //// il y a forcément du renforçateur / le renforcement le renforçateur il est il est il est il est dans la il est dans la dans dans dans l'enseignement qu'on le veuille ou non ////* » (lignes 343 à 347). Par opposition, il pense que l'élève qui travaille pour lui même n'a pas besoin de renforçateur : « *un enfant /// je ne connais pas d'enfant qui travaille pour soi // ici il travaille pour eux / il travaille aussi pour papa pour maman pour le maître ou la maitresse /// faut déjà*

avoir / euh / vécu un petit peu / pour comprendre que finalement / c'est pour soi qu'on travaille et c'est à l'école qu'on essaye de leur apprendre ça / mais euh mais c'est pas acquis tout de suite / donc bon / voilà » (lignes 347 à 351). Je me suis souvenu à ce propos que l'assertion « c'est pour toi que tu travailles » m'a toujours été dite par ma mère. Je pense que cette injonction dans une relation privilégiée m'a permis de développer des compétences autour de l'autonomie et notamment autour de la relation avec mes différents professeurs. Hercule dit qu' « *il travaille pour eux* ». Si je suis la logique d'Hercule et mon expérience, j'imagine alors que ses élèves développeront une autonomie et une communication avec lui, mais dans le cadre d'une relation et de ses enjeux psychiques.

Suite à ses exemples, Hercule pense que l'on peut défendre le renforcement : « *donc on peut on peut défendre le renforçateur* » (lignes 351 et 352). Cette séquence me fait penser que le renforcement ne peut être assimilé au « bon sens » d'une relation humaine. Faire un sourire à une personne le renforce peut être, mais ce sourire provient d'un désir et non d'un programme préétabli à l'avance. Je dis souvent aux partenaires sociaux avec lesquels je travaille qu'il faut avoir du « *bon sens* » dans la relation avec les élèves autistes. J'entends par « *bon sens* » le fait de ne pas être dans une logique binaire mais d'être dans une dynamique de compréhension et de réaction intuitive. On peut donc dire qu'Hercule essaye de faire rentrer tout son enseignement dans une logique du renforcement et d'homogénéisation forcée. Est-ce parce qu'il se sent impuissant envers son travail qu'il mécanise son enseignement ? Utiliser des renforçateurs auprès de ses élèves permettrait d'obtenir des apprentissages conditionnés rapidement, sans entrer dans une relation. Ce type d'apprentissage ne demanderait pas de relation avec ses élèves afin d'essayer d'apprendre à les connaître.

Hercule souligne que l'apprentissage d'un cadre qui permet la possibilité d'effectuer un stage professionnel n'a pas sa place quand on pratique l'A.B.A. : « *nous on leur offre aussi / le cadre justement / où ils peuvent / quand on fait du A.B.A. pure / ça n'a pas sa place ça* » (lignes 978 et 979). Il semble que le cadre méthodologique de l'A.B.A. n'est pas en adéquation avec la réalité extérieure. Hercule semble avoir vécu une expérience en CLIS où la méthode A.B.A. était une obligation puisque cette classe était une classe pilote. Il ne peut en parler à un tiers : « *Je ne peux pas en parler* » (lignes 41 et 42). Il dit que cette méthode tue l'esprit : « *c'est la mort de l'esprit et de la pensée* » (ligne 199). Il affirme que son maître à penser est Vygotsky : « *c'est vygotkien ce que je raconte /* » (lignes 201). Entre ce qu'il est, lorsqu'il dit : « *le langage c'est c'est essentiel* » (ligne 202), et ce qu'il a expérimenté en C.L.I.S., il y a un paradoxe. D'un point de vue intellectuel, Hercule pense que le langage est

nécessaire au développement de la pensée alors qu'il a utilisé l'apprentissage par conditionnement dans lequel le langage n'a pas sa place. Il utilise dans sa nouvelle classe une méthodologie inspirée de l'A.B.A.. Il explique l'utilisation des renforçateurs, base de la méthode A.B.A., par le développement de processus cognitifs qui sous tendent la motivation et l'utilisation de stratégies.

Peut-il se passer de l'utilisation de cette méthode ? Peut-il échapper au souvenir de cette expérience ? La répétition dans sa classe en utilisant des outils inspirés de la méthode A.B.A. serait-elle une compulsion à la répétition ? Hercule utilise cette méthode alors qu'il pense qu'elle tue l'esprit. Comme dans une compulsion à répéter, il ne peut s'empêcher d'utiliser cette méthode. Ce paradoxe viendrait-il d'une expérience contradictoire professionnelle qu'il a vécu de façon quasi traumatique ? Cette expérience traumatique agirait d'une manière inconsciente dans sa pédagogie actuelle.

Le soi-artiste d'Hercule

Hercule exprime sa difficulté à gérer son identité d'enseignant puisqu'il a reçu une formation de plasticien et qu'il se considère plasticien : « *forcément les projets les arts plastiques parce que j'ai une formation de plasticien je suis plasticien /// si euh / ça aussi ça a été un truc difficile à gérer d'ailleurs / au point de vue de l'identité de l'enseignant* » (lignes 706 à 708).

Il se questionne quand même sur le fait d'être encore plasticien : « *Est-ce que je suis encore plasticien* » (ligne 710). Ceci me fait penser à Michel Soëtard¹⁸³ citant Jean-Jacques Rousseau « *sitôt donc que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne* (Houssaye, 2010). Est-ce que les pratiques pédagogiques d'Hercule sont surdéterminées par le fait d'être ou d'avoir voulu être un artiste ? Freud¹⁸⁴ définit la surdétermination à partir de « *la condensation du rêve* » : « *chacun des éléments du contenu de rêve est surdéterminé par le matériel des pensées du rêve* » (Freud, 1901). Si l'on adhère à la pensée de Rousseau, l'éducation est un art. Hercule en tant qu'artiste a sa place dans l'enseignement.

Hercule dit qu'il a un Diplôme d'Étude Appliquée et qu'il est censé être doctorant depuis 2003 : « *j'ai un DEA d'arts plastiques / j'ai une thèse que j'ai commencé je crois que je terminerai jamais (rire) // je je je suis censé être / doctorant* » (lignes 720 et 721). Il dit : « *je*

¹⁸³ Soëtard, M. (2010). Jean-jacques Rousseau (1712-1778). In *Quinze pédagogues: leur influence aujourd'hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rodgers* (2013th ed., pp. 25–44). Paris : Bordas, p.42.

¹⁸⁴ Freud, S. (1901). Du rêve. In P. Cotet, J. Althounian, & A. Rauzy (Trans.), *Oeuvres complètes: psychanalyse* (2012, Vol. V, pp. 15–71). Paris : Presses Universitaires de France, p.39.

suis doctorant depuis 2003 » (lignes 723). Hercule pense qu'il n'est plus doctorant puisqu'il ne s'est pas réinscrit depuis plusieurs années et qu'il devra le faire en auditeur libre : « *je ne me suis pas réinscrit depuis quelques années / donc à mon avis c'est mort / il va falloir que je pense / je pense que je le ferai en auditeur libre / plus tard* » (lignes 725 et 726). En riant, il exprime que la recherche plasticienne ne nourrit pas son homme : « *en arts plastiques / enfin en recherche plasticienne / à Paris I / ça nourrit pas son homme (rire)* » (lignes 728 et 729).

En riant, Hercule dit qu'il est en ce moment plus « *photo* » que « *vidéo* » puisque la vidéo demande beaucoup de temps et des ordinateurs puissants : « *(rire) euh moi /// c'est toutes les techniques c'est à dire que / là en ce moment c'est je suis plus / euh / photo j'ai arrêté les vidéos parce que c'est / c'est / je ne peux plus le gérer // j'ai plus assez de temps et puis / il faut des ordinateurs importants / j'ai plus le temps d'aller / faire / donc les vidéos j'ai laissé tomber* » (lignes 731 à 734). Il pratique la photographie « *plasticienne* » et la « *peinture* » qu'il avait arrêtées : « *mais je continue la photo plasticienne / je continue la peinture / que j'avais arrêté d'ailleurs pendant un temps mais finalement j'y suis revenu* » (lignes 734 à 735). Faute de temps, comme avec la vidéo, il ne fait plus d'installations : « *les installations je ne peux plus en faire parce que pour j'ai pareil pour les mêmes raisons que la vidéo en fait euh* » (lignes 736 et 737). Ceci me fait penser à ce que dit Donald Woods Winnicott¹⁸⁵ à propos de l'art : « *Cette aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas mise en question quand à son appartenance à la réalité intérieure ou extérieure (partagée), constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation interne qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif* » (Donald Woods Winnicott, 1971). Hercule développe cet espace, personnellement dans le domaine artistique qu'il met au service de sa pédagogie. Hercule exprime un parallèle entre l'enseignement avec ses élèves et la recherche plasticienne : « *en fonction de de de ce que je voulais faire j'utilisais tel / un peu comme je fais finalement avec mes élèves / en fonction de de l'idée / on peut faire un parallèle même / on peut faire le parallèle en fonction de de du travail que je veux faire / mis en parallèle en fonction de l'élève que j'ai / j'utilise telle ou telle technique plastique / j'utilise tel ou tel outil* » (lignes 737 à 740). En fonction de l'idée, il utilise tel ou tel outil. Hercule exprime le parallèle entre le fait d'être enseignant et d'être plasticien : « *voilà /on peut faire un parallèle comme ça d'une certaine manière* » (ligne 743). Est-ce qu'Hercule comblerait son espace pédagogique

¹⁸⁵ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.49.

avec l'art pour compenser la relation difficile avec ses élèves ? Cet espace, lié à cette compensation, se transforme-t-il en espace potentiel, permettant la séparation d'une relation illusoire avec ses élèves ? Pour appréhender ces questions, il me semble nécessaire de poser l'hypothèse suivante : l'objet transitionnel semble être le savoir, lointain substitut d'une relation à la fonction maternelle. La désillusion d'Hercule, lorsque le savoir scolaire ne peut être enseigné, permettrait le passage à la représentation de la relation pédagogique possible et réelle, avec des élèves autistes. De ce fait, j'imagine possible qu'Hercule puisse combler, de projets artistiques, un espace potentiel, là, où il enseigne, dans une relation pédagogique plus réelle avec ses élèves.

Hercule dit que ce n'est pas un hasard. Il aime garder l'idée de cette thèse en cours. Il n'a pas un parcours en ligne droite mais dit qu'il termine toujours ce qu'il commence : *« mais c'est pas un hasard si euh si euh //// ma recherche même si // je suis plus /// j'aime bien de toute façon l'idée que / d'avoir quand même bien bon c'est comme ça (murmure) / disons que c'est quelque chose qui est en cours qui n'est pas terminé / cette thèse / un jour je la terminerai // parce que // j'ai pas j'ai pas un parcours en droite ligne // j'ai arrêté mes études / je travaillais / j'ai repris mes études / je les ai re-arrêté / voilà / donc euh // mais en général je termine ce que je commence / donc euh / un jour je la terminerai //// »* (lignes 745 à 750). Son parcours expliquerait-il le fait d'être enseignant spécialisé auprès d'élèves avec T.E.D. ? Il me vient à l'esprit que son murmure, entendu à l'écoute de l'enregistrement sonore, indique un regret de ne pas avoir terminé sa thèse. Hercule serait-il encore en recherche professionnelle ?

Hercule faisait une recherche *« sur l'identité et l'altérité »* lorsqu'il était doctorant et pense que ce n'est pas un hasard s'il est dans cette classe, cela fait partie de son cheminement plastique : *« ça dépend des élèves / en fait c'est-ce que j'étais en train de dire à propos de de de de de ma recherche c'est que moi je fais une recherche sur l'identité / ma recherche c'est sur l'identité et l'altérité / voilà finalement / c'est pas un hasard si je me retrouve ici / ça fait partie de mon cheminement plastique // je suis peut être un cas à part / un peu spécial mais euh »* (lignes 753 à 756). Les élèves avec T.E.D. ont des difficultés au niveau de « l'identité et de l'altérité ». Son thème de recherche explique peut être la mise en place de tous ses projets autour de l'altérité. Je pense qu'Hercule est sensible à la mise en relation de ses élèves avec les élèves ordinaires. J'imagine aussi, qu'implicitement, il poursuit sa recherche plastique sur *« l'identité et l'altérité »* au sein de sa classe. Ses élèves sont-ils similaires à un médium malléable ? Est-il en train de créer une œuvre plastique avec ses

élèves ? Hercule dit qu'il est « *un peu spécial* ». Son désir d'enseigner est-il surdéterminé par son cheminement de plasticien ?

Hercule exprime son mode de fonctionnement personnel : « *c'est de l'expérimental c'est pour ça que je me suis porté volontaire pour la classe précédente qui était une classe expérimentale aussi / mais c'est comme ça que je fonctionne ////* » (lignes 759 et 760). Il est intéressé par les nouvelles expériences. Il pense qu'on n'est jamais là par hasard : « *c'est dans mon questionnement / c'est c'est / oh oui / c'est ça / c'est ça / je pense qu'on n'est jamais là où on est par hasard ////* » (lignes 764 et 765). Je fais l'hypothèse que son cheminement plastique et son goût pour l'expérimental ont emmené Hercule au sein de cette classe.

Hercule est un plasticien. Il fait un parallèle entre son cheminement plastique et ses gestes professionnels de professeur des écoles spécialisé. A partir d'une idée, il crée une œuvre en utilisant des outils. Lorsqu'il fait la découverte de l'outil A.B.A., l'utilise-t-il en tant que plasticien pour « créer » des élèves ? De plus, ses élèves deviennent-ils comme des objets de recherche en tant que chercheur plasticien ? Lors de sa recherche en tant que doctorant, il s'intéressait à « *l'identité et l'altérité* ». De plus, son goût pour l'expérimental, dans un autre sens, non pas l'expérimentation mais la nouveauté, est-il interpellé avec cet outil puisque de nombreuses mesures sont effectuées, lors du protocole de cette méthode comportementaliste, dites éducative ? Ses choix d'outils pédagogiques semblent surdéterminés par son désir de créer une œuvre et par son goût de l'expérimental.

Ses pratiques pédagogiques

Son environnement et sa relation pédagogique

Hercule pense qu'il faut un cadre. A l'intérieur de ce cadre, il faut à la fois de la « *rigueur* » et non de la « *rigidité* », ainsi que de la souplesse : « *ce qui faut c'est du cadre / un cadre très fort et de la souplesse /// il faut comme je disais // dans une petite mise au point / avec quelqu'un / un accompagnant // ce qu'il faut c'est de la rigueur / mais pas de la rigidité // voilà / il faut de la rigueur / mais il faut être souple /// et donc il faut arriver à / donner un cadre // quelque chose d'encadrant* » (lignes 981 à 984). Je dis aussi souvent à mon entourage professionnel qu'il faut être à la fois ferme et souple, lorsqu'on travaille avec des élèves autistes. La rigueur et la souplesse pédagogique sont-elles nécessaires pour enseigner à ce type d'élèves ?

Il précise que des émergences peuvent apparaître dans ce cadre : « *mais que dans ce cadre // il puisse y avoir / des émergences / voilà // et là est-ce qu'on dépasse pas justement le eee ////*

l'étiquette enseignant / est-ce qu'on dépasse pas l'étiquette enseignant / peut être pas / peut être que c'est ça l'enseignement / je ne sais pas » (lignes 984 à 987). Hercule se questionne sur ce qu'est l'enseignement et ses limites. En réfléchissant sur la notion de cadre et d'émergence, Hercule se questionne sur la fonction d'un enseignant. L'autisme n'influence-t-il pas le besoin de cadre ? Le besoin d'un cadre pour sécuriser et contenir les élèves entrainerait chez Hercule la mise en place d'un cadre pour lui et pour tous les accompagnateurs de ses élèves.

Hercule limite les interactions sensorielles : « *il faut limiter les interactions sonores ou visuelles* » (lignes 67 et 68) et favorise les interactions sociales : « *favoriser les interactions tout ce qui est interactions sociales* » (lignes 66 et 67). Il explique la raison de la limitation des interactions visuelles et sonores : « *parce qu'après elles prennent / nous enfin nous / disons quand on fonctionne à peu près correctement quand on a pas de soucis de fonctionnement / on arrive à à faire un tri dans la tête des choses des bruits qui sont importants des bruits qui ne sont pas importants des choses qu'on va / là on entend le tic tac le tic tac ne m'empêche de parler bon / ba y'a des des enfants pour lesquels le tic tac va prendre trop d'importance et sauf que ça ça se rajoute aux bruits / je ne sais pas du lapin aux bruits de / aux bruits des élèves dehors / du crayon qui tombe enfin voilà donc ça devient une sorte de brouhaha et d'arriver à trouver finalement l'information pertinente prend ton stylo ça se perd* » (lignes 68 à 75). Dans mon expérience, je constate la difficulté des élèves à traiter des informations qui demandent une gestion de la co-modalité sensorielle, comme par exemple regarder et écouter en même temps, chanter en groupe. J'ai constaté avec R., un élève, une attention hypersensorielle sur le mécanisme de ma montre mécanique. Il ne pouvait décrocher son attention du bruit des mécanismes imperceptibles pour une oreille normale. Hercule précise que l'excès de bruits entraîne de l'angoisse et de ce fait des débordements : « *puis du coup il y a de l'angoisse qui monte puis y'a des débordements // entre autres* (lignes 75 et 76). Les élèves se rassurent dans des stéréotypies : « *ou alors on se rassure dans des stéréotypies* » (lignes 76 et 77). Personnellement, je n'ai jamais constaté des stéréotypies supplémentaires lors de l'augmentation des informations à traiter. Je pense même que plus il y a de stimulations cognitives plus les élèves gèrent leurs stéréotypies et sont moins envahis par les bruits environnants. Son expérience passée en C.L.I.S. lorsqu'il utilisait les méthodes comportementalistes serait encore présente lorsqu'il essaie de limiter toutes les informations venant de l'environnement.

Hercule semble attentif à tous les éléments environnementaux qui pourraient perturber ses élèves. Ceci me fait penser aux comportements parentaux des parents lorsqu'ils s'occupent d'un bébé. Hercule est-il dans ce rôle lorsqu'il enseigne ? Hercule semble être un enseignant spécialisé « *suffisamment bon* ». Donald Woods Winnicott¹⁸⁶ définit le concept de « *good enough* » comme ceci : « *l'objet transitionnel représente la capacité qu'à la mère de présenter le monde de telle manière que le petit enfant n'est pas tenu de savoir immédiatement que l'objet n'est pas créé par lui* » (Donald Woods Winnicott, 1971).

Hercule pense que le fait de vivre avec ses élèves permet de créer un lien avec eux. Il symbolise la famille en disant qu'il y a l'homme enseignant et la femme Aide à la Vie Scolaire : « *pas pour créer un lien / le lien le lien il se crée parce qu'on vit ensemble c'est c'est euh // on passe notre journée ensemble on a des projets des projets de classe / c'est c'est / le lien il se fait parce que c'est une classe et que ça fonctionne comme une sorte de /// et puis c'est un peu comme une famille d'une certaine manière //// si on veut rentrer dans le symbolique il y a le maître mais l'AVS est une femme donc voilà c'est euh / c'est très bien comme ça d'ailleurs /// ça crée un équilibre aussi d'une certaine manière* » (lignes 402 à 407). J'imagine que le lien d'Hercule à ses élèves s'organise à partir de la création de l'illusion propre à cet enseignant d'une famille composée de l'enseignant, le père et de l'Aide à la Vie Scolaire, la mère. Les élèves perçoivent-ils cette famille imaginaire et le lien qui les unit ? Si je me réfère au concept d'illusion et de désillusion¹⁸⁷ de Donald Woods Winnicott (Winnicott, 1951), les élèves s'adaptent au contexte scolaire ce qui permet à l'enseignant de créer l'illusion d'une famille. Hercule est-il en train ainsi de créer un espace d'illusion ?

Hercule crée un outil en fonction des problèmes rencontrés : « *dès qu'on a un problème on crée un outil* » (lignes 356). Il aime créer, concevoir des choses à la main : « *c'est l'un des intérêts de de // d'être dans ce type de classe c'est concret on est tout le temps en train de faire des choses on fait tout on fait tout on fait tout à la main* » (lignes 356 à 358). Il aime créer avec ses mains et compare ses gestes professionnels aux confections « *sur mesure* » en s'appuyant sur le « *prêt à porter et la haute couture* » : « *c'est pas // c'est pas du prêt à porter je ne vais pas dire que c'est de la haute couture parce que c'est / ça voudrait dire qu'on fait les choses parfaites et c'est pas le cas on est loin d'être parfait mais ce que je veux dire que c'est du sur mesure voilà c'est ça que je veux dire c'est pas de la haute couture mais c'est du*

¹⁸⁶ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.154.

¹⁸⁷ Winnicott, D. W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In J. Kalmanovitch (Trans.), *De la pédiatrie à la psychanalyse* (2012, pp. 169–186). Millau: Payot & Rivages, p.182.

sur mesure tout est fait tout est fait à la main tous les exercices tout » (lignes 358 à 362). Il souligne l'importance du travail et de la logistique : *« donc ça fait ça fait beaucoup beaucoup de travail beaucoup de logistique aussi »* (lignes 362 et 363). Lorsqu'il constate un problème, Hercule s'adapte à ses élèves en créant un outil spécifique. Cet outil peut-il être assimilé à un objet transitionnel ? Son adaptation peut-elle être analogue au comportement de la mère et son bébé ? L'outil peut-il être aussi une « enveloppe corporelle » comme l'a défini Didier Anzieu¹⁸⁸ ? Didier Anzieu écrit que *« de même que la peau remplit une fonction de soutienement du squelette et des muscles, de même le Moi-peau remplit une fonction de maintenance du psychisme. Le Moi-peau est une partie de la mère - particulièrement ses mains – qui a été intériorisée et qui maintient le psychisme en état de fonctionner »* (Anzieu, 1985). Hercule en faisant tous ses outils avec ses mains me fait penser qu'il maintient ainsi le psychisme de ses élèves. De plus, j'imagine, lors d'une activité scolaire, qu'il maintient avec ses mains les gestes de ses élèves.

Hercule souligne un comportement physique de crise de ses élèves qu'il gère avec un outil adapté : *« voilà un autre outil par exemple pour éviter des crises parce que parce que ils commencent à être grands quand ils tapent ils commencent à faire très fort ils commencent à faire mal »* (lignes 367 à 368). Il dit que lorsqu'ils sont petits c'est plus facile de gérer une crise : *« quand on a des petits enfants qui nous tapent ça peut aller »* (ligne 369). Il indique que dans son métier d'enseignant spécialisé, il peut se faire taper ou cracher dessus : *« parce que c'est un métier où l'on se fait taper on se fait cracher dessus »* (lignes 369 et 370). Il compare son métier au métier d'enseignant ordinaire au sein duquel ces situations d'agressions physiques sont plus rares : *« beaucoup plus que quand on est enseignant ordinaire / ça peut arriver aussi c'est beaucoup plus rare »* (lignes 370 et 371).

Hercule reprend en disant que ce métier est physique puisque ses élèves peuvent « exploser » suite à leur pathologie : *« c'est physique c'est aussi physique mais parce que euh ça dépend de la pathologie là encore une fois c'est parce que / ici on est dans une dans une dans une dans une classe avec des élèves qui euh // qui euh // bah qui peuvent exploser »* (lignes 372 à 374). Il indique que les psychotiques peuvent exploser aussi : *« mais pas seulement ce type de pathologie d'ailleurs parce que les psychotiques aussi peuvent //// peuvent exploser aussi »* (lignes 374 et 375). Hercule considère ses élèves comme non psychotiques mais dit que *« les psychotiques peuvent exploser aussi »*. Il me semble qu'il considère ses élèves comme des

¹⁸⁸ Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau* (1995). Paris : Dunod, p.121.

psychotiques puisqu'ils explosent. Hercule s'interroge sur la pathologie psychiatrique de ses élèves. Il précise qu'il est enseignant spécialisé « *option troubles cognitifs handicap mental* » et que « *c'est sportif* » en disant : « *mais en tout cas l'enseignement spécialisé nous on est option D option troubles cognitifs handicap mental pour c'est c'est sportif* » (lignes 376 et 377). Il dit : « *voilà donc pour éviter que ça pète par exemple bah là on a fait cet outil là / je dis combien je suis énervé donc euh ça permet à l'élève d'essayer de de de jauger son état d'énervement pour essayer de déjà de comprendre /// et ensuite on propose un protocole pour essayer de revenir au calme / voilà quand on est très très très énervé je sens que je vais faire une bêtise alors je préfère sortir pour me calmer dehors / dehors je peux taper dans le mur je peux crier je peux faire ce que je veux // quand quand ça va mieux / si ça va mieux je rentre voilà* » (lignes 377 à 383). Hercule décrit son outil en employant « je ». Est-ce l'habitude d'inverser les pronoms pour aider les élèves à utiliser le « je » ? Est-ce une identification adhésive à l'élève, concept défini par Donald Meltzer¹⁸⁹ ? Donald Meltzer, après une étude d'enfants autistes définit l'identification adhésive comme « *un type de dépendance en se collant* » dans laquelle l'existence séparée de l'objet n'est pas reconnue. De plus, les enfants autistes imitent l'apparence et le comportement de surface de leurs objets » (Meltzer, 1975). Cet outil peut-il être assimilé à un objet transitionnel dans un but de partage au sein d'un espace pédagogique ? Quoi qu'il en soit, il me semble qu'Hercule essaie de s'adapter en donnant l'illusion¹⁹⁰ à l'élève d'avoir créé un objet permettant de se représenter ses sensations, telles que les définit Laurent Danon-Boileau, linguiste et psychanalyste¹⁹¹. Pour cet auteur, « *l'image ou le son ne sont pas seulement un moyen de construire un signifiant permettant de faire partager une sensation interne à autrui. Ce sont les seuls moyens dont le sujet dispose pour les représenter pour soi* » (Danon-Boileau, 2007).

De plus, Hercule utilise dans son discours le « on » et tout à coup il utilise le « je » et cela prête à confusion. Je me suis même questionné, lors de la première lecture, si c'était lui qui « *tapait* » dans le mur ou les élèves. Étant enseignant moi même, j'en ai déduit que c'était l'élève. Est-ce lui qui est énervé ou l'élève ? Est-il dans une identification adhésive ? L'élève projette sur l'enseignant son énervement qui se retrouve renvoyé par l'enseignant sous une forme pronomiale en utilisant le « je » à la place du « il » ou « l'élève ». Se confond t-il avec l'élève ? L'autre existe t-il encore dans ce moment ? Le processus d'intersubjectivité semble

¹⁸⁹ Meltzer, D. (1975). La dimensionalité comme paramètre du fonctionnement mental : sa relation à l'organisation narcissique. In *Explorations dans le monde de l'autisme* (1980th ed.). Paris: Payot, p.238 et 239.

¹⁹⁰ Winnicott, D. W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In J. Kalmanovitch (Trans.), *De la pédiatrie à la psychanalyse* (2012th ed., pp. 169–186). Millau: Payot & Rivages, p.182.

¹⁹¹ Danon-Boileau, L. (2007). *La parole est un jeu d'enfant fragile*. Paris: Jacob, p.35.

perturbé chez Hercule comme chez l'élève. Bernard Golse¹⁹² écrit que « *l'intersubjectivité renvoie au processus de la différenciation extrapsychique qui permet à chaque individu de se vivre comme séparé de l'autre tout en ressentant l'autre comme un individu capable de se vivre lui même comme un sujet distinct* » (Golse, 2009). De plus, Bernard Golse écrit pour simplifier ce concept que « *L'intersubjectivité désigne le vécu profond que soi et l'autre, cela fait deux* » (Golse, 2009). Qu'en est-il alors dans l'autisme ?

Le professeur spécialisé en relation avec un élève autiste peut-il développer une intersubjectivité ? L'action d'un professeur repose t'elle sur ce concept d'intersubjectivité ? Comment est-ce possible d'enseigner à des autistes ? Comment prendre en compte dans sa pédagogie un développement de l'intersubjectivité ? Quels outils emploie-t-il pour développer l'intersubjectivité ? Le T.E.A.C.C.H., l'A.B.A., le P.E.C.S., ou un médium artistique sont-ils des outils susceptibles de la développer, telles sont mes questions, dans le travail sur cet entretien à propos de ce que dit Hercule.

Sa pédagogie de projets

Son projet respiration, inspiré des arts martiaux

Hercule utilise l'outil « *respiration* » pour prévenir les énervements de ses élèves. Cet outil provient de son « *bagage personnel* » qu'il utilise lui même : « *si si je suis juste énervé je respire / là on a un élève qui / euh / a fait une crise encore aujourd'hui / bon bah / on y travaille depuis le début de l'année là on le fait respirer etc / moi en gym aussi je fais aussi / je leur fais faire beaucoup de de / au début de chaque séance à la fin de chaque séance on travaille sur la respiration / respiration profonde /// après on apporte son bagage personnel* » (lignes 383 à 387). J'imagine qu'il est dans la prévention et dans une certaine adaptation face à ses élèves. Peut-on qualifier ce comportement comme étant « *suffisamment bon* »¹⁹³ (Winnicott, 1971) ? L'espace créé semble plus serein lorsque il utilise cet outil. Ce contenu « *respiration* », éprouvé par l'enseignant permet-il une contenance de l'espace psychique et physique pour effectuer une activité scolaire comme la « *gym* » ?

Il indique qu'il pratique les arts martiaux et souligne l'importance de « *l'énergie de circulation* » : « *euh // enfin tout ce qui est euh ///// la respiration c'est très important quand / moi je fais des arts martiaux ///// je pense plus en terme d'énergie de circulation sans entrer*

¹⁹² Golse, B. (2009). Le concept de neuro-psychanalyse. In *Vers une neuropsychanalyse ?* (2009, pp. 79–128). Paris : Odile Jacob, p.104 et p.115.

¹⁹³ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.154.

dans un trip ésotérique qui est // qui est / qui ne m'intéresse pas forcément » (lignes 389 à 391). Cette croyance explique peut être la fusion avec ses élèves lorsqu'il emploie « je » à la place de « il » quand il parle de ses élèves. Pense-t-il recevoir toute l'énergie de ses élèves ? Philippe Meirieu¹⁹⁴ cite Fernand Oury qui écrit qu'il avait « *des enfants de niveau très différent. Je cherchais à les faire travailler ensemble pour éviter l'émiettement du travail individualisé. Il s'est trouvé que j'étais judoka, et que j'ai remarqué que, sur un tatami, travaillent ensemble des gens très différents. Il ne s'agit pas de faire n'importe quelle prise à n'importe qui, on risquerait la casse.* Il a « *transposé ça à l'école* » (Meirieu, 2001). Il est possible de mettre au service de la pédagogie les qualités d'un judoka notamment au niveau du respect et de l'observation de son adversaire qui est une personne unique. Hercule pratiquant les arts martiaux serait un enseignant inspiré par la pédagogie de Fernand Oury.

Hercule donne de lui : « *et bah oui on apporte on apporte de soi en fait / mais d'une mais ça encore c'est pas / je pense pas que ce soit une spécificité une particularité d'un enseignant spécialisé parce que on entend on entend euh on entend souvent que / qu'on enseigne plus ce qu'on est que ce que l'on sait // donc forcément on donne de soi //// quand on est dans des cas comme ça où il faut trouver à tout prix une solution bah on ouvre tout les tiroirs et on voit ce qu'on trouve* » (lignes 393 à 397). Il me vient à l'esprit que son action d'enseignement reposerait sur le don de soi, tel que le définit René Kaës et est surdéterminée, tel que le définit Sigmund Freud par ses différentes passions qu'il actualise dans sa pédagogie et la création de ses outils. René Kaës¹⁹⁵ définit le don de soi à partir des alliances qui « *s'inscrivent dans un processus d'échange* » et « *impliquent un don, la dette, et un contre-don, ou du moins une contrepartie, un bénéfice* » qui « *en est escompté* » (Kaës, 2009). Hercule attendrait-il en contrepartie que ses élèves apprennent ce qu'il enseigne ? Son cheminement en tant qu'artiste et en tant que professeur des écoles surdétermineraient sa posture d'enseignant spécialisé. Ses choix d'outils pour résoudre un problème prennent naissance dans sa passion pour les arts martiaux d'où il tire l'outil « *respiration* » et l'outil « *énergie de circulation* ». Ces outils aident-ils à la création d'un espace pédagogique ? Ces outils, venant du monde intérieur d'Hercule, enrichissent-ils cet espace pédagogique nécessaire à la relation avec ses élèves ?

Hercule pense que l'outil « *respiration* » est essentiel : « *ah oui parce que parce que la respiration c'est c'est c'est quelque chose d'essentiel* » (lignes 399). Si cet outil est essentiel,

¹⁹⁴ Meirieu, P. (2001). *Fernand Oury : y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* Paris : PEMF, p.5.

¹⁹⁵ Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod, p.26.

c'est peut être que les élèves sont contenus lors de cette activité contenant. La respiration est-elle à mettre sur le même plan que « *la prosodie du mamanais* » (Laznik-Penot, 2006), telle que la définit Marie-Christine Laznik¹⁹⁶ si elle est transmise avec le désir d'Hercule. Le « *mamanais* » est une particularité qu'ont les parents de prononcer les mots à leur bébé. L'intonation particulière lors de ce langage prend sa source dans la respiration qui permet de moduler le son et dans le désir de communiquer avec son bébé. Hercule désirerait que ses élèves s'expriment clairement. Pour les aider, ils enseignent les techniques de respiration qui lui viennent d'un désir personnel puisqu'il pratique « *les arts martiaux* » (ligne 390) dans sa vie privée.

Son projet bande dessinée

Hercule met l'accent sur l'importance des projets pour qu'il puisse « *s'amuser* » parce que sans projet, une classe c'est « *horrible* ». Il indique que lui et ses élèves ont participé à un concours de bandes dessinées malgré la difficulté d'imagination, de dessiner et de langage de ses élèves : « *sans projet une classe c'est horrible parce qu'il faut aussi s'amuser enfin s'amuser il faut aussi que ce soit intéressant pour tout le monde et enseignant compris donc euh oui oui on met en place des projets / on a participé au début de l'année à un concours de bandes dessinées /// disons que la pathologie ici / l'imaginaire euh c'est-ce qui fait défaut c'est-ce qui fait défaut / donc pour tout ce qui est production de dessins tout ça / c'est c'est très compliqué production de dessins production de langage aussi d'une certaine manière // c'est c'est / tout ça c'est lié //// tout ce qui est euh // émission / euh /////* » (lignes 409 à 416). Hercule semble vouloir s'amuser pour éviter l'horreur d'être en classe. Pourquoi vouloir s'amuser en classe ? Pourquoi l'horreur d'une classe sans projets ? La création d'une bande dessinée, déterminée par son désir de s'amuser, peut-elle être un outil, un médium pour créer un espace pédagogique avec ses élèves ? Hercule semble constater les difficultés de ses élèves au niveau de l'imaginaire et de la production. Avait-il l'illusion d'enseigner à ses élèves comme à des élèves « ordinaires » ? Constatant les difficultés de ses élèves, il semble se désillusionner. Cette désillusion semble permettre une autre représentation de ses élèves, plus proche de ce qu'ils sont. Ainsi, Hercule semble avoir pris de la distance avec sa représentation de l'enseignement avec des élèves « ordinaires ». Lorsqu'on enseigne avec des élèves autistes, il semble nécessaire de créer un espace pédagogique particulier permettant le passage entre le soi-professionnel d'enseignant « ordinaire » vers le soi-professionnel d'enseignant

¹⁹⁶ Laznik-Penot, M.-C. (2006). PréAut : une recherche et une clinique du très précoce. *Contraste*, (25), 53–81.

spécialisé. Ce soi-professionnel d'enseignant spécialisé doit tenir compte des élèves particuliers que sont les élèves avec autisme, dans les identifications possibles de l'enseignant avec leur monde interne, que cela suppose.

Hercule souligne les inégalités de traitement dans ce genre de concours. Il travaille avec ses élèves la compréhension, le vocabulaire, du texte « *le petit chaperon rouge* » : « *La bande dessinée euh // on a participé à ce projet là encore euh on se rend compte qu'il y a des inégalités / je vais répondre mais euh // parce que quand on participe par catégorie nous on a participé dans la catégorie TED / sauf que tous les TED ne sont pas égaux // c'est à dire qu'il y a des TED légers et des TED plus lourds et que quand on envoie une bande dessinée // pourquoi on a participé à ce projet euh /// déjà parce que c'était une très bonne occasion de faire de la production de textes de production de dessins etc / on a travaillé sur le petit chaperon rouge / on a pu travailler la compréhension / le vocabulaire enfin / les projet c'est c'est essentiel cela permet de travailler énormément de compétences / de connaissances // et l'idée c'était que / euh // on a participé dans l'idée de gagner / et pourquoi on voulait gagner c'est / euh / pas pour dire / euh / que l'équipe pédagogique est la meilleure mais / pour montrer aux autres élèves parce qu'on est une unité d'intégration / scolaire » (lignes 419 à 429). Ce texte était-il semblable à un objet permettant l'échange d'un savoir et l'accès au symbolique dans un espace de communication ? Hercule s'est adapté aux difficultés de ses élèves et semble leur permettre d'avoir l'illusion de créer un objet « bande dessinée ».*

Hercule explique en prenant des métaphores cinématographiques qu'il n'a pas eu sa revanche notamment au niveau de la représentation sociale de ses élèves dont il pense qu'elle est synonyme de « *débilos* » : « *donc si on avait gagné / je reviens au concours / si on avait gagné ce concours là / on aurait pu dire / nous nous on n'est pas les débilos / on est capable de faire un concours on est capable de le remporter on fait des trucs / euh / on n'est pas les freaks // euh // comme dans le film là c'est la revanche on l'a pas eu cette revanche* » (lignes 449 et 453). Je pense qu'Hercule s'est impliqué dans ce concours et j'imagine qu'il veut ainsi une revanche ; sur qui sur quoi ?

Hercule reproche à l'organisme du concours de ne pas prendre en compte d'où partent ses élèves. Pourquoi le ferait-il ? De plus, il exprime la longueur de son monologue : « *parce que justement / pour terminer avec ça /// quand on concourt / euh / quand / euh / on concourt dans une // dans une / euh /// c'est un monologue euh ça c'est long euh // mais quand on est / on marche par catégories euh //// ils ne prennent pas en compte euh // d'où on part* » (lignes 453 à 456). Est-ce une projection de sentiments sur cet organisme qu'il ne peut pas exprimer

envers son institution ? Étant libre de parler ou de ne pas parler, que signifie cette auto-remarque sur son discours ? Je fais l'hypothèse qu'il a été blessé au niveau de son soi-personnel de ne pas avoir gagné le concours de bande dessinée, pour permettre à ses élèves de gagner la reconnaissance des autres, et peut être envers lui et son travail.

Hercule indique que ce travail de création de bande dessinée est « *herculéen* » : « *nous / de faire la bande dessinée qu'on a faite c'est c'est herculéen // d'arriver à proposer un choix entre deux histoires / euh / enfin parce que c'est c'était // on a proposé une réponses et on a réussi à produire quelque chose en plus quelque chose de classe* » (lignes 456 à 458). Il pense que sa bande dessinée est « *classe* ». Je pense qu'il est fier de ce travail. Cette création artistique collective me fait penser au travail de Célestin Freinet¹⁹⁷ (Legrand, 2000) avec ses élèves autour de l'imprimerie de texte illustrés. Comme les élèves de Célestin Freinet, les élèves d'Hercule ont chacun une tâche spécifique en fonction de leurs compétences dans la réalisation de la bande dessinée collective.

Il a constaté que le gagnant est un élève qui a créé seul toute la bande dessinée : « *quand on a regardé les / euh / ce qui avait été gagné c'est la même personne qui a fait tous les dessins // nous chacun a fait un dessin / chacun a tenté de de / évidemment ça ressemble à une bande dessinée mais bon // quand on a pas de mains et on fait de la peinture / on fait un autre type de peinture on fait de la peinture quand même voilà* » (lignes 459 à 462). Hercule s'adapte pour que ses élèves aient l'illusion d'avoir créé un objet « *bande dessinée* ». Cette création semble être un partage entre l'enseignant et ses élèves. J'imagine que la position d'Hercule est « *suffisamment bonne* » pour permettre à ses élèves d'avoir un sentiment de confiance et de fiabilité. De nouveau, il semble que ce projet s'inscrive dans un espace potentiel entre ses élèves et lui même.

Hercule pense que ce type de concours est motivant pour les élèves. Il constate que le travail des élèves n'est pas récompensé puisque le résultat est fonction de la gravité de la pathologie. Ses élèves ne peuvent pas gagner. Il pense que l'essentiel est la production d'un objet : « *là où les choses sont biaisé dans ce type de concours ça nous empêchera pas de continuer parce que c'est motivant pour les élèves // mais euh /// c'est motivant à condition de ne pas mettre l'accent sur le fait qu'on ne gagne jamais / mais euh // quand on fait ce ce genre de de // concours euh / on s'aperçoit que finalement ce qui est récompensé c'est pas le travail des élèves // c'est la gravité ou non de la pathologie / et que les pathologies / lourdes elles seront*

¹⁹⁷ Legrand, L. (2000). Célestin Freinet. UNESCO, International Bureau of Education. Consultado em Marcco, 30, 2010, p.1.

*jamais récompensées / dans ce type de concours / parce que / un artiste de haut niveau il fait pas la même chose que / euh / que que les nôtres / qui sont envahis / voilà / donc / euh / bon / c'est un détail / il y a d'autres types de dysfonctionnements dans ce type de concours / qui tient / plus à l'ignorance de de de des structures / et de du type de fonctionnement / quand on on fait un /// on a vu certains groupes qui s'étaient inscrits // en tant que / ULIS et leur tranche d'âge c'était 5-20 ans / à 5 ans on n'est pas en ULIS / c'était des petits trucs comme ça / des trucs qui nous ont mis la puce à l'oreille sur le sérieux ou pas du concours / mais bon / peu importe nous nous on a fait quelque chose et on l'a produit et comme un autre projet tiens » (lignes 462 à 475). La désillusion lorsqu'il s'aperçoit que le concours ne respecte pas le profil des élèves et qu'ils ne gagneront jamais me semble provenir de son désir d'avoir des élèves idéaux. J'imagine que le projet « *bande dessinée* » permet la création d'un espace de partage commun et d'apprentissage vers le symbolisme, comme la représentation picturale et l'écriture de texte. Hercule ne peut pas me montrer la bande dessinée puisqu'il a perdu les droits suite à la participation au concours : « *c'est pour la sauver /// oui parce qu'on a / en participant au concours on perdait les droits / et donc ils l'ont gardée / oui / ça faisait partie de ////* » (lignes 1125 et 1126). Hercule voulait peut être me montrer sa bande dessinée qu'il avait photocopié avant de donner l'original pour me montrer sa création artistique qu'il estimait réussi. J'imagine qu'en tant qu'artiste, il aime sûrement présenter ses œuvres.*

Son projet correspondance avec une autre classe

Hercule dit qu'il a un projet « *correspondance* » avec une autre classe composée d'élèves handicapés visuels. Il souligne que ses élèves ont des difficultés à s'exprimer et que les autres élèves ont des difficultés à lire : « *on a une correspondance avec une classe en province / de d'handicapés aussi / mais eux handicapés visuels / double challenge / on arrive pas à s'exprimer et / eux / ils n'arrivent pas à nous lire* » (lignes 476 à 478). Ce projet me fait penser à la statuette des trois singes, symbole d'origine asiatique, représentant la sagesse, dont chacun se couvre une partie du visage avec les mains : le premier se couvre les yeux, le deuxième se couvre la bouche et le troisième se couvre les oreilles. Les élèves d'Hercule ont des difficultés à utiliser la parole et à comprendre les informations reçues auditivement. Les élèves de la classe partenaire de ce projet ont des difficultés visuelles. Que recherche Hercule dans ce projet ? Il pense que cela fonctionne malgré les difficultés de ses élèves à produire de l'écrit et à créer du lien : « */ mais bon / ça fonctionne / ça fonctionne quand même / on arrive à / nous on a des grosses difficultés à arriver à produire et à créer du lien surtout qu'on les a jamais vus* » (lignes 478 à 479). De plus, ses élèves n'ont jamais rencontré les élèves

handicapés visuels. Quelle est la dynamique de correspondance ? Hercule pense que le fait d'obtenir des photographies des élèves handicapés visuels est une réussite de son projet : « / euh / on a fini par avoir les photos parce que / j'ai demandé à l'enseignante qui nous les a envoyées / c'était super / on a fait un super truc » (lignes 480 et 481). Il réussit donc à correspondre avec une autre classe très simplement en fonction des handicaps respectifs. La contemplation de photographies ne demande pas des compétences au niveau de l'expression. Il travaille donc avec le médium photographique pour créer un lien. Il souligne que la pédagogie de projets est un choix que tous les enseignants ne font pas : « / euh / mais voilà / euh / on /// après / le projet c'est un c'est aussi un choix pédagogique // c'est un choix pédagogique / par projet / tous les enseignants ne font pas forcément des projets dans leur classe // » (lignes 481 et 483). Pourquoi Hercule pratique-t-il la pédagogie de projets ? Est-ce une pratique qui caractérise sa posture d'enseignant spécialisé ? Est-elle favorable à la création d'un espace pédagogique fécond ?

Hercule dit qu'il fonctionne par projets et que cela fait partie de son identité professionnelle : « bah / c'est aussi / c'est aussi / euh / ça fait partie de mon identité d'enseignant / c'est que moi je fonctionne par projets » (lignes 485 et 486). Son soi-professionnel d'enseignant spécialisé s'étaye sur la pédagogie de projet. Grâce à ses projets, le soi-professionnel d'Hercule arrive à terme. Ses projets, tels des objets extérieurs, permettent une séparation entre le monde des objets scolaires et le soi-professionnel. L'espace potentiel professionnel est ainsi composé de projets pédagogiques. Donald Woods Winnicott¹⁹⁸ écrit : « on se souviendra que, dans l'exemple du garçon qui utilisait une ficelle, je me suis référé à deux objets à la fois joints et séparés par la ficelle. C'est là le paradoxe que j'accepte de ne pas résoudre. Le mouvement de séparation qu'effectue le bébé entre le monde des objets et le soi n'arrive à terme que grâce à l'absence d'un espace entre les deux, l'espace potentiel étant rempli de la façon que je tente de décrire » (Donald Woods Winnicott, 1971). Bernard Pechberty¹⁹⁹ constate que « l'identité professionnelle des enseignants se transforme dans des projets » (Pechberty, 1999). Dans mon expérience, j'utilise la pédagogie de projet avec les élèves autour de la réalisation de courts métrages. Ces réalisations permettent le passage d'une aire transitionnelle d'expérience vers un espace potentiel où le médium film permet de joindre et de séparer, telle une ficelle, la relation entre le moi-professionnel de l'enseignant et

¹⁹⁸ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.198.

¹⁹⁹ Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 23–35, p.30.

les élèves. Le moi sert « *d'intermédiaire entre le ça et l'extérieur* »²⁰⁰ (Freud, 1938). Le moi-professionnel d'Hercule serait un intermédiaire entre le monde professionnel et ses pulsions inconscientes émanant du ça. Par exemple, M. un de mes élèves manipulait constamment une ficelle. Il s'est passionné par les réalisations cinématographiques qui lui ont permis d'apprendre à communiquer et à lire, au cours des années passées avec moi. Il me poursuivait sans cesse pour avoir le médium transportant le film en fin d'année. Ce film semblait à la fois le séparer et le joindre à ma présence dans un espace potentiel et relationnel que nous avons créé pendant cinq années.

Son projet en science : la reproduction du « lapin »

Hercule a ainsi un lapin dans sa classe pour son projet « sciences ». Avec humour et un petit rire, il plaisante sur le fait que le lapin serait bon avec du poivre et du sel. Pourquoi ce trait d'humour ? Il précise que la présence du lapin est due à l'apprentissage de l'éducation sexuelle qui est au programme des sciences : « *ah ça dépend / euh /// le lapin c'est aussi un projet / pourquoi on a un lapin en classe / c'est pas juste parce que j'aime les animaux /// quoique celle là / elle sera très bonne avec du sel et du poivre mais (humour et petit rire) / euh / non c'est pas ça c'est que // on doit faire l'éducation sexuelle // parmi les choses qu'on doit étudier / puis on doit faire / euh / on doit faire des sciences parce que nous dans notre classe on peut pas on peut pas faire tout le programme / c'est impossible / parce qu'on fonctionne en individuel* » (lignes 488 à 493). Le rire et l'humour sont peut être préparatoires à l'annonce de son choix d'enseigner l'éducation sexuelle. Il doit faire des choix dans le programme « impossible » puisque son apprentissage est basé sur l'individuel.

Hercule indique que ses élèves ont des prises en charge en extérieur et qu'il ne les voit pas beaucoup, d'où les choix au niveau du programme. Il a fait le choix de travailler le français, les mathématiques et les sciences. Le lapin, c'est pour faire des sciences mais cela n'est pas la seule raison : « *on fonctionne en individuel // et euh / ils ont des prises en charge extérieur / ça veut dire que / par rapport à des classes classiques / euh / bah / chacun on les voit finalement pas tant que ça / donc il faut faire des choix / moi j'ai fait le choix de travailler le langage / de travailler le langage à fond et de travailler les fondamentaux / donc français maths // mais il faut qu'on fasse des sciences aussi / donc le lapin ça va être // c'est pas c'est pas la seule raison de la présence du lapin dans cette classe / mais la présence on va dire / au point de vue des programmes c'est de faire des sciences avec* » (lignes 494 à 500). Hercule en

²⁰⁰ Freud, S. (1946). *Abrégé de psychanalyse* (1995th ed.). Paris : Presses Universitaires de France, p.4.

tant que professeur spécialisé fait des choix en fonction de la présence de ses élèves. Je pense que le lapin est un outil, un objet pour créer un espace pédagogique pour transmettre un savoir autour des sciences et plus précisément autour de la reproduction animale. Quelles représentations ont les élèves de la reproduction animale ? Nicole Mosconi écrit²⁰¹ : « *L'accès à un nouveau savoir, qu'il se fasse par l'intermédiaire d'une personne enseignante, d'un livre ou d'un autre médium, est d'abord accès à un objet extérieur au sujet, tout comme l'objet transitionnel est extérieur au petit enfant* » (Mosconi, 1996). Je me demande si Hercule ne devrait pas expliquer la reproduction humaine plutôt que la reproduction animale ? Comment représenter alors les sensations du corps liées à la sexualité infantile ?

Hercule explique la procédure de son protocole de reproduction avec le lapin : « *là elle est encore trop jeune malgré sa taille / euh // elle sera mûre / euh / cet été donc / euh / finalement on commencera / euh / l'année prochaine / parce qu'elle est trop jeune pour ça cette année pour la reproduction / on va faire venir un mâle / on va regarder ce qui se passe / on va noter la date / puis et puis on va voir si / il y a des changements / si il n'y a pas de changements / et puis au bout d'un moment / au bout d'une trentaine de jours / mais il y a des / il s'est passé quelque chose / il y a des lapereaux etc / donc on va pouvoir travailler les sciences* » (lignes 500 à 506). J'imagine qu'Hercule voudrait créer un véritable espace de relations avec ses élèves autour de ce projet « lapin ». Il est possible qu'un processus de partage se mette en place lors de cette expérience scientifique. Mais avoir un lapin en classe est-il légal ? Pourquoi un lapin ? La présence du lapin me fait penser au protocole de Burrhus Frédéric Skinner²⁰² qui utilisait des rats et qui fut repris par Ole Ivar Lovaas pour élaborer sa méthode A.B.A. auprès d'autistes.

Hercule exprime sa frustration de ne pouvoir réaliser avec ses élèves un protocole expérimental scientifique : observation, hypothèse, problématique, expérience, résultat, interprétation, conclusion. Il utilise cette méthode au sein de toutes les matières : « *là où c'est un peu frustrant en tant qu'enseignant c'est qu'on / on peut pas réellement faire des hypothèses // ce qui est bien en sciences et même dans toutes les matières /// euh /// je parle pour moi / je ne sais pas si tout le monde fonctionne comme ça / mais je pense // mais c'est de de /// c'est de travailler en suivant un protocole expérimental scientifique / on observe / pareil quand on fait de la recherche // on retrouve ça partout / voilà / on observe / on se fait une hypothèse / voilà / la problématique / euh /// on fait une expérience / on rencontre des gens //*

²⁰¹ Mosconi, N. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In *Pour une clinique du rapport au savoir* (2009). Paris : L'Harmattan, p.85.

²⁰² Reuchlin, M. (1977). *Psychologie* (1986). Paris : Presses Universitaires de France, p.141-146.

on a des résultats // puis on interprète / puis on fait des conclusions / bah /// là où c'est un peu frustrant c'est que / les hypothèses on ne peut pas vraiment en faire / du coup euh //// voilà / c'est c'est /// c'est difficile de suivre un réel protocole expérimental comme on aimerait le faire // » (lignes 506 à 515). Hercule aime utiliser la « méthode scientifique ». Est-ce pour cela qu'il a utilisé la méthode A.B.A. et qu'il a trouvé quelque chose d'intéressant au sein de cette méthode ? Hercule utilise toujours des outils d'inspiration comportementaliste qui s'appuient sur une certaine conception expérimentaliste de la science.

Hercule explique que pour faire une hypothèse, il faut un regard, du langage et de la métacognition. Ses élèves n'en ont pas et sont en prise directe avec les choses : *« suite au pas ou peu de langage du groupe ou simplement au fait que faire une hypothèse ça nécessite des compétences que que / les les des hautes compétences / enfin // dans la tête // mentales je voulais // faire une hypothèse c'est pas à la portée de tout le monde // quand on fonctionne / euh / classiquement / ordinairement / on est capable de faire des hypothèses // mais pour faire une hypothèse faut avoir un regard euh //// il faut être un peu méta / si on veut jargonner / il faut être / il faut arriver à avoir une distance qu'on a pas / on est en prise / on est en prise directe avec les choses »* (lignes 517 à 523). Je me pose la question de savoir si les choses, les objets peuvent se transformer en objet transitionnel ? France Tustin²⁰³ écrit à propos des relations à l'objet dans l'autisme : *« Un objet confusionnel peut avec l'aide d'un thérapeute perspicace se transformer en objet transitionnel »* et *« c'est afin de contrer ce sentiment de « perte » que l'enfant hallucine l'objet autistique dur comme faisant partie de son corps et s'imagine être fusionné à lui. En ce qui concerne l'objet confusionnel, l'enfant a vaguement conscience que celui-ci est séparé de son corps ; mais il l'a toujours auprès de lui pour s'y enfouir, s'y cacher ou se confondre avec lui »* (Tustin, 1981). Le lapin peut-il avoir la fonction d'un objet transitionnel pour les élèves d'Hercule ? Il me vient un souvenir d'enfance : enfant, j'avais un cochon d'inde avec lequel je m'endormais. Ma mère, lorsque je dormais, venait récupérer le cochon d'inde pour le mettre dans sa boîte. Parfois, elle se faisait mordre. Ce cochon d'inde était-il pour moi comme un objet transitionnel ? Hercule peut-il mettre en relation ses élèves avec un lapin qui aurait cette fonction ?

Hercule met l'accent sur la difficulté d'apprentissage pour ses élèves de formuler ou de penser une hypothèse et de faire un choix alors que ces processus sont relativement simples pour la plupart des élèves ordinaires : *« l'hypothèse / c'est euh / c'est à travailler / mais euh // c'est*

²⁰³ Tustin, F. (1981). *Les états autistiques chez l'enfant* (2003). Paris : Seuil, p.223 et 234.

c'est extrêmement difficile // le choix c'est extrêmement difficile / toutes ces choses qui pour nous nous paraissent super simples et bien c'est des choses qui sont hyper compliqués donc voilà » (lignes 523 à 526). Les processus qui sous-tendent la prise de décisions semblent difficiles pour les élèves d'Hercule. Est-il possible d'enseigner sans un minimum de prises de décision de la part des élèves ? Le « nous » de la citation d'Hercule ne désigne-t-il pas les adultes ? Si cela est le cas, Hercule ne veut-il pas rendre adulte, à son image, ses élèves ?

Hercule se sent frustré de ne pas pouvoir utiliser la démarche expérimentale avec ses élèves. Il essaie de ne pas perdre de vue cette démarche : *« c'est vrai que c'est un peu frustrant au niveau sciences mais / euh / et pareil les enseignements // dans la mesure où moi j'aime bien faire ça avec tout euh // avec les maths euh /// pour trouver les propriétés d'un triangle ou je ne sais pas moi / c'est vraiment quelque chose de de / je pense / cette démarche là c'est / euh / c'est c'est / une démarche qui est à mon avis essentielle dans l'enseignement // et bah / euh / quand on arrive dans une classe / de ce type là / euh /// il faut essayer de ne pas le perdre complètement de vue mais / euh / mais on est pas dessus non plus »* (lignes 526 à 532). Je pense qu'Hercule a besoin d'utiliser cette démarche expérimentaliste pour se sentir enseignant. Est-ce que cette démarche est essentielle à l'apprentissage en règle générale ?

Hercule pense que ce projet « lapin » permettra d'étudier la reproduction. De plus, les élèves gagneront en autonomie. Les élèves maintiendront en vie ce lapin, à savoir lui donner à manger, à boire et le maintenir propre. Les élèves auront une responsabilité : *« pourquoi / je reviens au lapin / pourquoi le lapin / c'est parce que donc on va pouvoir étudier la reproduction / on va pouvoir / euh / gagner en autonomie / parce qu'il va falloir / euh / gérer ce lapin / le maintenir en vie / lui donner à boire lui donner à manger le maintenir propre / euh // donc ça va être l'occasion de d'avoir une responsabilité // »* (lignes 532 à 536). Hercule pense que ce lapin permettra aux élèves de sortir d'eux même et d'aller vers un autre, moins en attente qu'un être humain : *« c'est aussi l'occasion de sortir de soi un petit peu // d'aller vers autre chose / autrui / sachant que / c'est un autrui qui /// qui est moins en attente qu'un humain // y'a pas de jugement / y'a pas de / y'a pas de // »* (lignes 536 à 538). Il semble que ce lapin puisse aider les élèves à avoir confiance dans un objet vivant extérieur. Ce sentiment de confiance est un élément fondamental dans la création d'un espace potentiel. Dans mon expérience, j'ai remarqué que les élèves avaient peur des chiens, des chats et des pigeons. Qu'en est-il d'un lapin vivant en situation de classe amené par l'enseignant ? Les réactions d'un lapin sont imprévisibles. J'imagine qu'Hercule n'a pas perçu cette imprévisibilité qui est un élément perturbateur pour des élèves autistes. Hercule pense que ce

lapin n'étant pas en attente d'une relation avec un être humain aidera ses élèves à aller vers lui.

Hercule souligne que l'idée du lapin vient d'une lecture sur « *l'animal thérapie* » avec laquelle il est d'accord : « *c'est euh // c'est plus dans une idée de de /// de // comment on pourrait dire / d'animal thérapie si on veut inventer un mot / on parle beaucoup d'équithérapie // mais je je / j'étais tombé sur / euh / sur / euh / un texte / d'une fille qui fait une thèse / justement / sur l'intérêt des animaux par rapport au / aux troubles / du syndrome autistique // et euh / j'avais trouvé ça intéressant / et je me suis dit / et bah oui effectivement je suis assez d'accord avec ça* » (lignes 538 à 543).

Il pense que les élèves doivent gérer leur peur puisqu'il constate qu'ils ont tous peur du lapin : « *et puis déjà il faut apprendre à gérer sa peur / parce que ils en ont tous peur / elle est pourtant pas méchante mais donc voilà il faut apprendre à gérer sa peur* » (lignes 543 à 544).

Les élèves devront lui dire « *bonjour* » et le caresser. Hercule constate que certains élèves vont vers le lapin et le « *calcule* » : « */ faut / il faut aussi / euh / lui dire bonjour le matin donc euh / se forcer un petit peu / à la caresser et / finalement certain ils y prennent goût / donc certain vont quand même aller vers / euh // vers euh // vers autrui // vers euh // c'est pas un alter ego c'est pas /// c'est pas un humain / mais c'est quand même autre que soi c'est il y a quand même l'idée de de d'être capable / de / comment dire en langage jeune de la calculer* » (lignes 545 à 549). J'imagine que ce lapin semble permettre une amorce relationnelle. Hercule introduit un élément vivant dans la classe permettant à ses élèves de prendre conscience qu'il faut prendre soin de ce lapin. Le lapin permettrait la création d'un espace pédagogique et psychique suscitant l'interaction avec autrui.

Hercule pense qu'un de leur problèmes c'est de nous « *calculer* » : « */ parce que sinon /// sinon / c'est ça leur problème finalement / l'un de leur problème c'est /// ils viennent ici / ils nous calculent pas / voilà* » (lignes 549 à 551). Il essaie par le biais d'un animal de créer une relation avec l'autre puisque c'est une des difficultés de ses élèves. Hercule a envie de rendre sa classe un peu « *sexy* » pour les élèves ordinaires qui viennent rencontrer ses élèves. Il entend souvent les élèves ordinaires dire que ses élèves sont des monstres : « *l'idée c'est de leur proposer ça / une autre chose aussi / c'est c'est / aussi une des choses que je voudrais / c'est de rendre la classe un peu sexy / entre guillemets par rapport aux autres élèves c'est à dire que ici / c'est pas / c'est pas les monstres parce qu'on entend ça / on entend ça / du genre / non non non t'inquiète pas je te protège des monstres* » (lignes 551 à 555). Éric

Plaisance²⁰⁴ lors d'une conférence prononcée à l'Université de Sao Paulo au Brésil cite Henri-Jacques Stiker : « *les systèmes de représentation antérieurs au nôtre reposaient, d'un côté, sur l'opposition du normal et de l'anormal (l'anormal ou le monstrueux)* » (Plaisance, 2008). Il pense que certains de ses élèves comprennent ce que les autres élèves disent : « *sauf que mes élèves ils comprennent quand même / ceux qui parlent ils comprennent ce que ça veut dire / certains / ils se prennent ça en pleine « tronche »* » (lignes 555 à 556). Grâce au lapin, les élèves ordinaires viennent dans la classe et Hercule les accueille : « *ce lapin là / on a des élèves qui / qu'on ne voyait jamais qui / tout d'un coup ont envie de venir ici pour voir le lapin / donc ils sont obligés de venir ici / moi je les accueille pas de problèmes vous êtes les bienvenus* » (lignes 557 à 559). Je pense qu'Hercule recherche ainsi une inclusion de sa classe dans l'établissement scolaire afin de multiplier les contacts avec ses élèves. Ce lapin véhicule la représentation de l'U.L.I.S. d'Hercule. Cet animal, entre l'humain et les objets, semble à la fois joindre et séparer les relations des élèves « ordinaires » avec l'U.L.I.S.. Ce projet peut réaliser, permettre la possibilité de créer un espace d'échange et de relation au sein de l'U.L.I.S..

Son projet karaoké

Hercule a laissé en place le tutorat de ses élèves avec des élèves ordinaires lors du déjeuner : « *ça fait partie des choses qu'on met / en place ou d'autre chose qui était là avant et que je n'ai pas retiré / je les trouve essentiel / c'est / euh / c'est le tutorat / c'est à dire de venir de / prendre / enfin prendre / venir accompagner les élèves pour déjeuner avec eux /// euh / ce qu'on a on a fait de nouveau / on a donc le tutorat* » (lignes 562 à 565). Le tutorat semble être une pratique pédagogique permettant l'interaction sociale avec ses pairs. Hercule a mis en place un projet « *karaoké* » en expression musicale : « *on a le karaoké ici / c'est à dire / on a en expression musicale / pour chanter / pour apprendre à chanter ensemble etc euh /// on a un karaoké / bah on met un DVD et puis ils chantent* » (lignes 565 à 567). Hercule indique que le micro est cassé et qu'il sert comme un bâton de parole : « *le micro ce serait encore mieux / pour l'instant ils ont le micro qui marche pas / mais du coup le micro ça marche comme un bâton de parole comme à l'école* » (lignes 567 à 571). Le micro est un objet symbolique représentant l'action de chanter. Est-il un objet transitionnel ou un phénomène transitionnel ? Hercule indique donc que le projet « *karaoké* » permet de rendre le métier de

²⁰⁴ Plaisance, É. (2008). éthique et inclusion. In *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin* (2008, pp. 343–368). Paris : L'Harmattan.

tuteur plus « sexy » puisque les élèves ordinaires doivent être tuteurs pour participer à ce projet. Il constate des émeutes lors du choix des tuteurs parmi les élèves du collège : « *donc on fait ça entre nous / et on fait ça avec les tuteurs / parce qu'en fait ce qu'on a mis en place pour que le métier de tuteur soit sexy / c'est que le métier de tuteur / donne la possibilité // de pouvoir s'inscrire au Karaoké / si on est pas tuteur on ne vient pas au karaoké / et en plus c'est une émeute* » (lignes 571 à 574). J'imagine que l'activité karaoké est, pour Hercule, un renforçateur pour les élèves ordinaires. S'ils sont tuteurs, ils peuvent venir chanter. Je m'interroge sur le désir des élèves ordinaires qui serait conditionné au plaisir de chanter et non d'aider « gratuitement » un élève handicapé.

Son projet jeux de société

Sur le temps de récréation du midi, les élèves ordinaires peuvent venir jouer aux jeux de société avec les élèves de l'U.L.I.S. ou entre eux. Ce projet « *jeux collectifs* » permet aux élèves ordinaires de venir dans l'U.L.I.S. : « *ils peuvent venir ici on a deux phases de jeux collectifs / des jeux de société ils viennent ici pour jouer soit entre eux soit avec nos élèves puis en même temps ceux même ceux qui ne jouent pas avec mes élèves c'est pas grave / ils viennent ici et puis ils voient comment cela se passe bon / y'en a qui bouge dans tous les sens tout ça mais finalement ils sont pas méchants donc euh / ça ça tempère un peu les choses* » (lignes 575 à 582). Hercule essaie par tous les moyens de permettre une interaction entre ses élèves et les élèves ordinaires afin de créer des liens. Donald Woods Winnicott²⁰⁵ écrit : « *on peut dire que la séparation est évitée, grâce à l'espace potentiel qui se trouve rempli par le jeu créatif, l'utilisation des symboles et par tout ce qui finira par constituer la vie culturelle.* (Donald Woods Winnicott, 1971). Les jeux de société proposés par Hercule ont-ils les caractéristiques des jeux créatifs ou utilisent-ils des symboles ? Je pense que ce projet s'inscrit dans un espace potentiel entre ses élèves et lui même.

Le jardin

Hercule essaie de réaliser des liens, des ponts entre l'intérieur et l'extérieur de la classe. Hercule explique que ce jardin était une jungle et de ce fait personne ne voit la classe. Il va donc exploiter ce jardin d'une façon scientifique et le rendre « *beau* » afin d'obtenir des effets positifs concernant le regard porté sur ses élèves par les élèves ordinaires : « *la mission de de / d'insertion sociale // et de de de de création de pont de lien entre / entre / ici et là // à l'intérieur et puis de l'extérieur /// le jardin / on est au fond d'un jardin / c'est pareil // j'ai la*

²⁰⁵ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.201.

chance d'avoir une proviseur qui euh qui euh qui euh /// qui me fait confiance / donc euh / elle m'a dit y'a pas de problèmes pour qu'on s'occupe du jardin / le jardin c'était une jungle // on a tout ratiboisé cet hiver pour euh y voir un peu plus clair et pour pouvoir commencer à planter // voir que finalement cela va repousser // à partir de l'année prochaine on va pouvoir le / parce qu'il y a tellement de choses à faire que // on va pouvoir l'exploiter plus scientifiquement //// bon bah avant cette jungle là elle cachait complètement / on était caché au fin fond de la jungle // là on a ouvert / maintenant on est là on est présent / on existe / que que qu'on est obligé de nous voir on est là //// une fois que le jardin sera beau / euh / et que ce sera mes élèves qui / auront la charge de le maintenir beau / peut être que cela aura des effets positifs sur la façon dont on les voit /// et dire que // c'est ça l'intérêt de d'être au collège ce que je disais » (lignes 583 à 595). J'imagine que le projet « jardin » symbolise un espace entre-deux. Hercule partage ce jardin et a l'idée de l'exploiter scientifiquement. Ainsi, ce jardin est un espace d'expérience pour Hercule. De plus, ce jardin semble séparer et joindre l'U.L.I.S. du collège. Je pense que pour lui, ce jardin lui permet de ne pas se séparer de sa direction et de ses collègues, lui évitant ainsi une angoisse de séparation professionnelle. Ainsi, Hercule se sentirait davantage faisant partie de l'équipe pédagogique du collège.

Le corps est un outil

Il indique que le canal corporel est utilisé quand le langage n'est pas présent : « on est sur le corps / on est dans le sensoriel à fond / mais euh / en fait je voulais en parler au début quand on parlait des outils / parce que le corps c'est un outil » (lignes 776 à 777). Hercule pense que le corps est un outil sensoriel. Il indique qu'il utilise le corps et la vue avec ses élèves. Il explique le langage Makaton, issu de la langue des signes et déplore le côté « business » : « mais pour revenir vite fait sur le /// sur la question des outils / le corps / on utilise le corps / le canal corporel / quand il n'y a pas le langage il faut / il y a le corps » (lignes 781 et 782). Pour Hercule, le corps et la vue sont des canaux sensoriels qu'il utilise comme outil d'apprentissage : « c'est-ce qui explique pourquoi / notamment qu'on peut utiliser le corps / c'est le corps et puis la vue mais le langage Makaton / avec certains élèves / Makaton c'est une adaptation /// c'est un langage / c'est une aide à l'entrée au langage par les signes issus de la langue des signes // la langue des signes effectivement c'est Makaton / Makaton / il y a un côté business qui est assez / assez déplaisant » (lignes 782 à 787). Je pense que ces canaux sont fondamentaux lorsqu'on travaille avec des élèves sans langage. Comment fait-il pour utiliser ces canaux sensoriels pour favoriser l'apprentissage ?

La photographie

Hercule se lève et me montre le travail de ses élèves sur un projet « autoportrait », en arts plastiques, à partir de photographies des élèves : « *je peux vous montrer des trucs // // // // // là j'ai fait travailler en arts plastiques / sur l'autoportrait / donc euh // // // // voilà j'ai donc / on travaille à partir des photos / puis euh / on va faire des choses intéressantes* » (lignes 793 à 795). Il précise que c'est lui qui prend les photographies : « *c'est moi qui les prend* » (ligne 797). Je me demande si ses élèves peuvent prendre des photographies ? Ce projet utilise les canaux sensoriels évoqués précédemment.

Il explique que la consigne de travail change. Les élèves s'approprient la surface, par exemple avec des points : « *après la consigne change mais euh / explorer les façons de // de de comment dire de s'approprier / de s'approprier la surface // // // là donc là c'est avec des points // // ça peut être fort parfois / celui là c'est fort* » (lignes 799 à 801). La consigne est-elle trop abstraite pour les élèves ? Comment se l'approprient-ils ? Comment se l'évoquent-ils ?

Hercule explique précisément ce qu'il me montre : « *calqué puis décalqué / c'est juste pour avoir le contour pour euh / justement / la consigne c'était surtout ne pas faire le contour sinon on le refait / c'est c'est / pas de contour / donc visuellement on peut voir le contour / mais si on s'éloigne on le voit moins / du coup c'est là que ça devient intéressant // // // là on travaille sur / là c'est autre chose / on avait le droit au trait // // // lui là il avait le droit au trait / effectivement / le contour / pas obligé / quoi /* » (lignes 807 à 811). Les consignes sont précises et changeantes. Est-ce que les élèves peuvent comprendre ces consignes ? Je fais l'hypothèse que la formation plastique d'Hercule s'exprimerait de façon privilégiée à travers les consignes précises lors de ces projets artistiques.

Il indique que dans un cadre d'enseignement les consignes oscillent entre une consigne simple et une consigne qui nécessite une stratégie : « *une consigne simple puis une consigne qui / euh / qui nécessite la mise en place d'une stratégie / parce que / on fait les arts plastiques mais bon on est dans un cadre d'enseignement* » (lignes 815 et 816). Les élèves ont-ils les capacités à gérer ce type de consignes ? Que représentent ces consignes « *contour, forme* », jeu sur le visible avec ces élèves ? Ce travail plastique sur le « *contour* » aiderait-il l'élève autiste à se représenter le contour de leur propre corps ? L'élève autiste a des difficultés à prendre conscience de son corps. Prendre conscience d'un « *contour* » en arts plastiques pourrait les aider à se représenter ce qu'est un « *contour* » dans d'autres contextes.

Hercule travaille l'expression avec ses élèves. Ce travail durera plusieurs mois. Les élèves prennent une photographie et ils doivent mettre une expression dessus : « *il faut arriver à // // // là par exemple / euh // // // là on travaille euh // // // l'expression / donc on prend la photo et puis on met*

une expression / ça on va faire ça pendant quelques mois » (lignes 825 et 826). L'exemple qu'Hercule me montre est un travail sur l'expression « *je suis fâché* » sur une photographie où l'élève sourit : « *il sourit en dessous mais / par dessus il a travaillé / l'expression je suis fâché / du coup bah / c'est pas mal / évidemment c'est pas toujours / facile pour tout le monde* » (lignes 829 et 830). Est-ce opportun de travailler deux expressions paradoxales en même temps ? Cela peut porter à confusion notamment avec ce type d'élève.

Hercule explique que les élèves sont accompagnés lors de ces travaux avec ces consignes précises et que la difficulté réside dans ce que fait l'élève et ce que fait l'accompagnant : « *ils sont tous dans la consigne plus ou moins parce que bon euh // après même si ils sont accompagnés parfois euh faut faire attention que l'accompagnant fasse pas tout / c'est ça la difficulté / ils ne sont pas toujours seuls* » (lignes 832 à 834). Il me semble qu'Hercule n'a pas conscience de la difficulté de ses élèves à comprendre des consignes de ce type.

L'élève doit pouvoir faire un choix et savoir pourquoi il est à l'école. Sans cela, les élèves n'ont pas d'intérêt à être à l'école : « *on voit bien la question du choix des élèves // toujours cette question à partir de quand // c'est intéressant pour l'élève // d'être à l'école quoi / pour parler / s'il calcule pas pourquoi il est là / on ne voit pas l'intérêt qu'il soit là* » (lignes 836 à 838). Hercule se questionne sur la présence en classe de ses élèves puisque ses élèves ont des difficultés à exécuter ses consignes complexes.

Le théâtre

Hercule exprime l'idée de théâtraliser le texte du « *chaperon rouge* » puisqu'il travaille en ce moment sur le mime des verbes : « *parce que l'idée après / cela aurait été de / théâtraliser / mais on va peut être y revenir parce que / comme on est sur le mime / y'a peut être moyen de faire autre chose parce que / le chaperon rouge* » (lignes 1094 à 1096). Hercule semble essayer de lier plusieurs projets en même temps.

Il aimerait travailler sur le conte musical « *Pierre et le loup* ». Cette idée vient des élèves qui appellent le 17 ou le 15 pour s'amuser : « *j'aimerai bien qu'on travaille bientôt sur / euh / l'enfant du loup celui qui crie au loup parce que / on a des petits soucis avec / euh / les appels / d'urgence j'ai des élèves qui aiment bien jouer // avec le téléphone / qui aime bien appeler le 17 le 15 / donc on va peut être travailler sur Pierre et le loup* » (lignes 1096 à 1099).

Il pense travailler la phrase narrative en théâtralisant une histoire et monter un spectacle : « *après on va travailler la phrase narrative / tout ça / tout ce qu'on doit travailler en français / et déboucher sur peut être / sur pourquoi pas // la théâtralisation de l'histoire et faire un spectacle après tout* » (lignes 1101 à 1103). Il précise qu'il aimerait se donner à voir que ce

soit en film ou en production théâtrale : « *film ou production / ou enfin se donner à voir en tout cas* » (lignes 1105). Il s'inquiète de la moquerie des autres élèves et ne veut pas passer pour des « *débilos* » : « *se donner à voir aux autres / sans passer pour / euh / sans passer pour des « débilos » parce qu'il y a ça aussi / qu'il faut faire attention / la moquerie elle est omniprésente* » (lignes 1107 et 1108). De nouveau le regard des autres est important pour Hercule. Recherche-t-il de la reconnaissance sociale au sein de son établissement scolaire ?

Hercule est-il un enseignant « *suffisamment bon* » ? Il semble s'adapter à ses élèves en essayant de créer une aire transitionnelle d'expérience qui se transformera peut être en espace potentiel. Je pense que les élèves autistes ont des difficultés à créer un espace potentiel. L'autisme est-elle une pathologie de l'espace potentiel ? Donald Woods Winnicott²⁰⁶ écrit à propos de l'espace potentiel : « *Le temps me paraît venu pour la théorie de payer son tribut à cette troisième aire, celle de l'expérience culturelle qui dérive du jeu. Les psychotiques nous invitent à en connaître quelque chose et c'est très important pour notre évaluation des vies des êtres humains plutôt que celle de leur santé (les deux autres aires sont la réalité psychique intérieure ou personnelle et le monde effectif où vit l'individu)* » (Donald Woods Winnicott, 1971). Pour ce faire, Hercule pratique une pédagogie de projets. Ses projets lui permettent de combler d'un savoir son aire intermédiaire d'expérience professionnelle ainsi que son espace potentiel professionnel, lors de la relation avec ses élèves autistes. Il a mené à son terme des projets artistiques. Il a réalisé avec ses élèves une « *bande dessinée* » et des compositions artistiques à partir de « *photographies* ». Il a travaillé un projet « *correspondance* » avec une autre classe. Avec ses élèves, il a travaillé sur le « *mime* » d'un « *verbe* » ainsi que la « *respiration* ». En sciences expérimentales, il a amené un « *lapin* » en prévision d'initier ses élèves à la reproduction animale. Il pense mettre en place dans l'avenir un projet « *théâtre et spectacle* ». Hercule crée de nombreux projets-objets qui peuvent devenir des objets transitionnels en remplacement des objets autistiques ou fusionnels de ses élèves. Les élèves ont l'illusion d'avoir créé les objets de ces projets. Hercule aura la tâche de désillusionner ses élèves. La désillusion permettra la représentation symbolique de ces objets. Peut-être que le partage et le désir de communiquer avec l'autre proviennent de ce processus de désillusion.

²⁰⁶ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.190.

Synthèse de l'entretien

Hercule, le coordonnateur

Hercule exprime une suite de paradoxes, dans son discours, autour de la solitude alors qu'il travaille toute la journée avec une Assistante de Vie Scolaire qui l'assiste auprès des élèves. La solitude se situerait plutôt autour de l'impression de non partage de l'objet de savoir qu'il doit transmettre à ses élèves et des difficultés ressenties à ce propos. Il indique que ses élèves doivent suivre le programme du socle commun mais se questionne sur la loi concernant le handicap : à partir de quand un élève est-il scolarisable ou pas ? Il stipule qu'une particularité de l'enseignant spécialisé est de « *s'arranger* » avec les textes officiels. La « *réflexion* » est le moyen pour se raccrocher au programme et « *l'adaptation* », une particularité de l'enseignant spécialisé. Hercule serait peut être encore dans une création personnelle à partir des textes officiels.

Il expose aussi sa sensation d'être entre « *deux mondes* », celui d'éducateur en tant que professeur spécialisé et celui d'enseignant qui doit apprendre un savoir à des élèves avec une pathologie. Il garde à l'esprit le cadre des textes officiels afin de trouver les moyens de les adapter à ses élèves « *extraordinaires* ». Grâce à ce cadre symbolique, surmoïque, il peut s'éprouver comme enseignant spécialisé. Les textes officiels rassureraient et cadreraient Hercule.

Son soi-professionnel se construit à travers un rapport aux savoirs lié aux différentes techniques comme l'A.B.A., le T.E.A.C.C.H., le PEC'S et la théorie de Vygotski sur le langage qui s'illustre par sa métaphore des marches de l'escalier. En expliquant l'outil T.E.A.C.C.H., qui permet le cadrage temporel et spatial, il dit considérer ses élèves comme des indigènes d'un village inconnu. De plus, cet outil permet aux élèves « *de ne pas éclater* » et « *de ne plus avoir de matière* ». Son ancien parcours d'artiste est très présent, de façon explicite et latente. Tel un artiste, qu'il a été, qu'il serait dans sa classe, il essaierait de contenir la matière afin de la travailler, de la transformer. Hercule créerait une œuvre avec ses élèves. Les techniques A.B.A. lui permettrait de modeler par conditionnement le comportement de ses élèves, pour les faire ressembler à ce qu'Hercule désire ou fantasme dans son désir de création artistique et pédagogique.

Hercule indique aussi qu'il a une mission d'insertion sociale de ses élèves autistes et de faire accepter cette différence, alors que le collège est un lieu de stigmatisation. Il essaie de créer l'illusion de l'inclusion ou de l'intégration.

Il se sent « *coordonnateur* » lorsqu’il effectue des inclusions dans les classes de ses collègues au collège. Ainsi, pour inclure ses élèves sans imposer les textes officiels, il cherche à créer des liens. L’enjeu serait de convaincre ses pairs que ses élèves peuvent suivre l’enseignement du programme du collège. Je pense que l’illusion positive qui soutient cette croyance crée un espace pédagogique commun avec ses collègues. Il effectue des inclusions « *à l’envers* », les enseignants se déplacent pour enseigner dans sa classe. Il essaie de même de créer les conditions pour qu’un espace d’enseignement se mette en place entre l’enseignant spécialisé et les élèves, entre les enseignants « *classiques* » et les élèves, entre l’enseignant spécialisé et les enseignants « *classiques* », entre les élèves et les acteurs du monde professionnel. Dans un système scolaire, je pose l’hypothèse que l’objet transitionnel de cet espace pédagogique est le savoir comme l’a postulé Nicole Mosconi, ici scolaire, préconisé par le socle commun de connaissances et de compétences qu’Hercule adapte en fonction du profil de ses élèves. Ainsi, ce savoir permettrait la création d’une aire intermédiaire d’expérience, tel que Donald Woods Winnicott l’a conceptualisé.

Hercule indique qu’il délègue avec confiance aux adultes accompagnateurs en employant la métaphore de la marionnette. Il prendrait du plaisir à exercer une certaine autorité de « *petit chef* », en imposant sa trace en rouge sur les évaluations des élèves encadrés par les adultes accompagnateurs. Le support des évaluations des élèves est en papier. Hercule utilise cette matière en papier pour y inscrire son graphisme en utilisant de la couleur. Ce papier serait comparable à de la matière avec laquelle il pourrait créer. Comme Camille Corot, artiste peintre, qui mettait une touche de couleur rouge au sein de ses tableaux, Hercule place une trace rouge sur les évaluations de ses élèves. Cela lui permet de mettre sa touche sur cette matière en papier. Ainsi, il valide ce que l’élève et son accompagnateur ont réalisé. J’imagine que cette autorité qui prend racine dans le statut de professeur évaluateur, serait un besoin d’emprise sur les accompagnateurs. Ce besoin d’emprise est peut être liée à ses élèves déstabilisants sur lesquelles l’emprise est difficile.

Cela soulève le paradoxe de l’évaluation des élèves avec autisme face à une obligation d’évaluation de l’institution. Il se questionne sur le bien fondé des évaluations nationales alors qu’il évoque son « *devoir d’instituer et de réserve* ». Ce qui soulève peut être un conflit psychique entre son surmoi-professionnel et son moi-professionnel ?

Comment son surmoi-professionnel réagit-il ? Le Certificat de Formation Générale est l’examen, de fait impossible pour ses élèves, permettant à Hercule de cadrer leur évaluation. Hercule avec un bilan personnalisé spécifique évalue ses élèves et s’intéresse à la création

d'une certification concernant les élèves avec T.E.D. Il essaie de leur trouver un travail, dans le secteur de l'informatique, des métiers de bouche, en fonction de leurs compétences, de leurs goûts spécifiques et leurs singularités. S'identifierait-il plus facilement à ses élèves, en les imaginant futurs adultes dans leur travail, que dans l'ici et le maintenant au sein de la classe ?

Il stipule aussi qu'il y a une différence entre professeur des écoles et professeur « *certifié* » en indiquant qu'un professeur des écoles reste toujours un instituteur. Il est ainsi sensible à l'action d'instituer les institutions. Ce passage de l'entretien qui inclut le jeu sur les mots, sur le signifiant instituteur, est évocateur. Son U.L.I.S. ressemble à un espace de transition entre l'école et le collège. Je pense qu'Hercule essaie de « *réaffirmer l'identité* » de l'U.L.I.S. comme « *espace de transition* » entre l'école et le collège, notamment avec sa mission d'instituer qui lui tient à cœur.

Il indique que le projet est le noyau pour mettre en place l'apprentissage des connaissances et des compétences et ensuite cela rayonne au niveau de la singularité des matières comme le français et les mathématiques. Le projet d'Hercule semble évoquer un phénomène transitionnel. Ainsi, le projet s'élabore dans la réalité intérieure d'Hercule pour être mis en œuvre dans la réalité extérieure avec ses élèves dans l'espace de la classe, qu'il est alors possible de considérer comme une aire intermédiaire d'expérience.

Il se cache aussi derrière le « *droit de réserve* » pour s'autocensurer. Tout se passe comme si Hercule exerçait en tant qu'enseignant une fonction maternelle auprès de ses élèves et laissait la fonction paternelle à l'institution qui décide et qui interdit. De plus, il s'inquiète des problèmes liés à la pédophilie. Est-ce relatif à ce surmoi-professionnel qui stipule de ne pas toucher les élèves ?

Hercule indique qu'il est dans cette classe depuis le début de l'année scolaire. Personnellement, je m'étonne de sa présence si courte dans la classe, vu le nombre d'idées et de projets mis en place en si peu de temps. Comblerait-il le vide communicationnel avec ses élèves, de façon quelque peu maniaque ? Essaierait-il de créer un espace pédagogique avec ses projets permettant d'établir un lien avec le savoir du socle commun avec ses élèves ?

Une expérience singulière

Hercule exprime une situation professionnelle passée dont il ne peut pas parler. J'imagine qu'Hercule a souffert au niveau de son soi-professionnel en tant qu'enseignant spécialisé. De cette expérience, il a appris à connaître ce qu'est un élève autiste. Il pense qu'avec ses élèves,

constituer une dynamique de groupe est très difficile et qu'il faut travailler sur la création du groupe classe. D'après lui, lorsque les élèves sont dans un groupe ils n'apprennent plus. De plus, il évoque que la transmission de savoir ne peut se faire que dans une relation individuelle avec l'élève. Il dit que les élèves sont peu autonomes et qu'il faut prendre en compte l'autonomie des élèves lors des diverses tâches scolaires.

Aujourd'hui, il a plus d'expérience et d'après lui, en Unité Localisée d'Inclusion Scolaire, elle est moins extrême que dans la Classe d'Inclusion Scolaire pilote. Il pense être dans un « *no man's land* », entre le scolaire et le médical. Malgré son expérience, Hercule est « *tirillé* » au niveau de son soi-professionnel au point de ne plus savoir à quelle posture professionnelle se raccrocher : une posture d'enseignant ou une posture soignante ? Ses élèves actuels sont dans le langage alors que ses anciens élèves n'y étaient pas.

Hercule commence à préciser son expérience en C.L.I.S. notamment à propos du niveau des élèves. Je pense qu'Hercule corrèle le niveau intellectuel des élèves, avec l'utilisation d'une méthode d'inspiration comportementaliste. De ce fait, il met en avant la méthode A.B.A. en précisant qu'il « *ne crache pas dessus* » mais que ce n'est pas une « *religion* ». Il a repéré un côté religieux des adeptes de cette méthode mais ne croit pas à l'illusion de l'omnipotence de cette méthode. Il emploie la métaphore de la vis et du tournevis pour expliquer l'usage de l'A.B.A. auprès d'élèves autistes. L'outil pédagogique doit être adapté en fonction de l'élève. Pour lui, l'A.B.A., c'est « *la mort de l'esprit et de la pensée* » et il souligne l'importance du langage et de son obédience vygotkienne. J'imagine qu'Hercule pense que l'apprentissage du langage sous toutes ses formes est nécessaire à « *l'émergence de la pensée* » d'où le paradoxe et la souffrance de son soi-professionnel lorsqu'il a du enseigner avec une méthode « *réduisant le langage à sa plus simple expression* ». Ceci est un nouveau paradoxe pour Hercule.

Hercule se questionne sur l'apprentissage du langage auprès d'élèves avec autisme. J'ai fait l'hypothèse que cet apprentissage est au cœur du rapport au savoir d'Hercule.

Hercule utilise l'A.B.A. et les méthodes comportementalistes dans sa classe. Il présente un outil inspiré de l'A.B.A. qu'il a appelé « *les pouces verts* », permettant de gagner un « *loisir* » ou un « *super loisir* » choisi par l'élève. Il indique que ses élèves sont obligés de choisir et qu'il les force à choisir des choses nouvelles, ce qui développe les processus qui soutiennent l'action de choisir. Mais il est maître des choix à la disposition de l'élève. Hercule, serait comme un artiste dans sa classe-atelier avec des élèves semblables à de la matière malléable à travailler, en utilisant le pouvoir de la méthode A.B.A., et façonnerait ses élèves autistes. Je

fais l'hypothèse qu'il serait dans un imaginaire de création et de toute puissance sur ses élèves. Avec cet outil, Hercule travaille sur les stratégies. On peut donc dire qu'Hercule essaye de faire rentrer tout son enseignement dans une logique du renforcement et d'homogénéisation forcée, à partir d'un imaginaire de la création.

Hercule souligne que l'apprentissage d'un cadre qui permet la possibilité d'effectuer un stage professionnel n'a pas sa place quand on pratique l'A.B.A. Il semble que le cadre méthodologique de l'A.B.A. n'est pas en adéquation avec la réalité du monde professionnel extérieure au niveau de l'insertion professionnelle.

Un artiste

Hercule exprime sa difficulté à gérer son identité d'enseignant puisqu'il a reçu une formation de plasticien et qu'il se considère encore ainsi. Les pratiques pédagogiques d'Hercule seraient surdéterminées par cette expérience. Il pratique la photographie « *plasticienne* » et la « *peinture* ». Hercule développe cet espace dans un domaine artistique qu'il met au service de sa pédagogie. Il exprime un parallèle entre l'enseignement avec ses élèves et la recherche plasticienne. En fonction de l'idée, il utilise tel ou tel outil. Il développe le parallèle entre le fait d'être enseignant et d'être plasticien. Hercule comblerait et donnerait forme à son espace pédagogique avec l'art pour compenser la relation difficile avec ses élèves. Cet espace, une fois compensé, se transforme en espace potentiel, permettant la séparation d'une relation illusoire avec ses élèves au niveau de la transmission des savoirs comme il a pu la connaître quand il était enseignant ordinaire en C.P.. Pour appréhender ces questions, il me semble nécessaire de poser l'hypothèse suivante : l'objet transitionnel semble être le savoir, qui se détache des premiers objets pulsionnels tel le corps de la mère. La désillusion d'Hercule, lorsque le savoir ne peut être enseigné, permettrait la représentation d'une autre relation pédagogique possible et réelle, avec des élèves autistes. Alors, Hercule reprendrait une position d'adulte enseignant. De ce fait, j'imagine possible qu'Hercule puisse combler avec des projets artistiques, un espace potentiel, là, où il enseigne, dans une relation pédagogique réelle, plus en phase avec l'expérience de ses élèves.

Hercule faisait une recherche « *sur l'identité et l'altérité* » lorsqu'il était doctorant et pense que ce n'est pas un hasard s'il est dans cette classe, cela ferait partie de son cheminement plastique. Les élèves avec T.E.D. ont des difficultés au niveau de « *l'identité et de l'altérité* ». Son thème de recherche explique peut être la mise en place de tous ses projets autour de l'altérité. Hercule est sensible à la mise en relation de ses élèves avec les élèves ordinaires.

J'imagine qu'il poursuit inconsciemment sa recherche plastique sur « *l'identité et l'altérité* » au sein de sa classe. Ses élèves seraient similaires à un médium malléable. Il serait en train de créer comme une œuvre plastique avec ses élèves. Son désir d'enseigner serait surdéterminé par son cheminement de plasticien.

Hercule fait un parallèle entre son cheminement plastique et ses gestes professionnels de professeur des écoles spécialisé. A partir d'une idée, il crée une œuvre en utilisant des outils. Lorsqu'il fait la découverte de l'outil A.B.A., il l'utilise comme outil en tant que plasticien pour essayer de créer, de transformer des élèves autistes en élèves ordinaires. De plus, ses élèves deviendraient des objets de recherche en tant que chercheur plasticien. Lors de sa recherche en tant que doctorant, il s'intéressait à « *l'identité et l'altérité* ». De plus, son goût pour l'expérimental serait interpellé avec cet outil puisque de nombreuses mesures sont effectuées, lors du protocole de cette méthode comportementaliste, dite éducative.

Ses choix d'outils pédagogiques seraient aussi surdéterminés par son désir de créer une œuvre et par son goût de l'expérimental.

Son enseignement

Hercule pense qu'il faut un cadre. A l'intérieur de ce cadre, il faut à la fois de la « *rigueur* » et non de la « *rigidité* », ainsi que de la souplesse. Hercule limite les interactions sensorielles qui pourraient perturber ses élèves et il favorise les interactions sociales. Hercule serait telle une mère, ici un enseignant spécialisé « *suffisamment bon* » tel que le définit Donald Woods Winnicott. Il précise aussi que le fait de vivre avec ses élèves permet de créer un lien avec eux, telle une famille. Le lien d'Hercule à ses élèves se formerait à partir de la création de l'illusion d'une famille composée de l'enseignant, le père et de l'Aide à la Vie Scolaire, la mère. En me référant au concept d'illusion et de désillusion de Donald Woods Winnicott, je pense les élèves s'adaptent ainsi au contexte scolaire ce qui permet à l'enseignant de créer comme l'illusion d'une famille. Hercule serait en train de créer un espace d'illusion dans un registre familial, ce qui peut aussi se lier à l'institution d'une société, thème que j'ai souligné.

Par ailleurs, Hercule crée, à la main, un outil en fonction des problèmes rencontrés et compare ses gestes professionnels aux confections « *sur mesure* » en s'appuyant sur le « *prêt à porter et la haute couture* ». L'outil serait une enveloppe corporelle ayant « *une fonction de pare-excitation* » (Anzieu, 1985) comme l'a défini Didier Anzieu²⁰⁷ avec son concept de moi-peau. Hercule en fabriquant tous ses outils avec ses mains me fait penser qu'il maintient ainsi le

²⁰⁷ Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau* (1995). Paris : Dunod, p.125.

psychisme naissant de ses élèves. Ses outils font office de pare-excitation puisqu'Hercule les a fabriqués pour éviter l'excès d'excitations de l'environnement qu'un élève autiste a du mal à gérer.

Hercule souligne un comportement physique de crise de ses élèves qu'il gère avec un outil adapté. Cet outil pourrait être assimilé à un objet transitionnel dans un but de partage au sein d'un espace pédagogique possible. Quoi qu'il en soit, il semble qu'Hercule essaie de s'adapter en donnant l'illusion à l'élève d'avoir créé un objet permettant de se représenter ses sensations, telles que les définit Laurent Danon-Boileau²⁰⁸.

Hercule utilise l'outil « *respiration* » pour prévenir les énervements de ses élèves. Il indique qu'il pratique les arts martiaux et souligne l'importance de « *l'énergie de circulation* ». Ses choix d'outils pour résoudre un problème prennent naissance dans sa passion pour les arts martiaux d'où il tire l'outil « *respiration* » et l'outil « *énergie de circulation* ». Ces outils, venant du monde intérieur d'Hercule et des sensations enrichiraient-ils l'espace pédagogique nécessaire à sa relation avec ses élèves ?

Hercule met l'accent sur l'importance des projets pour qu'il puisse « *s'amuser* » parce que, sans projet, une classe c'est « *horrible* ». La création d'une bande dessinée, déterminée par son désir de s'amuser, serait un outil, un médium pour créer un espace pédagogique avec ses élèves. Hercule constate les difficultés de ses élèves au niveau de l'imaginaire et de la production. L'illusion d'enseigner à ses élèves comme à des élèves « ordinaires » fait place à la désillusion. Cette désillusion lui permettrait une autre représentation de ses élèves, plus proches de ce qu'ils sont.

Hercule s'est donc adapté aux difficultés de ses élèves et semble leur permettre d'avoir l'illusion de créer un objet « *bande dessinée* », objet de savoir et de transition. Hercule s'adapte pour que ses élèves aient l'illusion d'avoir créé un objet « *bande dessinée* » qui serait un partage entre l'enseignant et ses élèves. Il serait « *suffisamment bon* » pour permettre à ses élèves d'avoir un sentiment de confiance et de fiabilité. Ce projet s'inscrirait dans un espace potentiel entre ses élèves et lui. Hercule dit aussi qu'il a un projet « *correspondance* » avec une autre classe composée d'élèves handicapés visuels. Il travaille avec le médium photographique pour créer un lien avec cette autre classe.

²⁰⁸ Danon-Boileau, L. (2007). *La parole est un jeu d'enfant fragile*. Paris : Jacob, p.35.

Son soi-professionnel d'enseignant spécialisé s'étayerait aussi sur la pédagogie de projet. Ses projets lui permettent d'éviter et de transformer l'angoisse de séparation avec le monde scolaire qu'il a connu quand il était professeur des écoles en C.P. précédemment.

Hercule a un « *lapin* » dans sa classe pour son projet « *sciences* ». Cette idée lui vient d'une lecture sur « *l'animal thérapie* » avec laquelle il est d'accord. Il précise que la présence du lapin est due à l'apprentissage de l'éducation sexuelle qui est au programme des sciences à enseigner. Je pense que le lapin est ici un outil, un objet pour créer un espace pédagogique pour transmettre un savoir autour des sciences et plus précisément autour de la reproduction animale. Hercule se sent frustré de ne pas pouvoir utiliser la démarche « *expérimentale* » avec ses élèves. Il essaie de ne pas perdre de vue cette démarche. Hercule a besoin d'utiliser cette démarche pour se sentir enseignant. Il semble surtout que ce lapin puisse aider les élèves et lui-même à avoir confiance dans un objet vivant extérieur. De plus, ce lapin véhicule symboliquement la représentation de son U.L.I.S.. Cet animal, « objet » vivant, semble à la fois joindre et séparer les relations des élèves « *ordinaires* » avec l'U.L.I.S..

Hercule utilise aussi le tutorat de ses élèves avec des élèves ordinaires lors du projet « *karaoké* » en expression musicale. Les élèves ordinaires viennent jouer aux « *jeux de société* » avec les élèves de l'U.L.I.S. ou entre eux. Ce projet « *jeux collectifs* » permet aux élèves ordinaires de venir dans l'U.L.I.S. Hercule essaie de réaliser des liens, des ponts entre l'intérieur et l'extérieur de la classe. Ce « *jardin* » lui permettrait de ne pas se séparer de sa direction et de ses collègues, lui évitant ainsi une angoisse de séparation professionnelle, et sans doute aussi une trop grande angoisse face à l'étrangeté de ses élèves.

Hercule pense aussi que le corps est un outil sensoriel. Ceci le ramène à l'outil d'expression « *Makaton* », issu de la langue des signes. Hercule a réalisé un projet autoportrait, en arts plastiques, à partir de photographies des élèves. Ce projet utilise les canaux sensoriels. Il indique que dans un cadre d'enseignement les consignes oscillent entre une consigne simple et une consigne qui nécessite une stratégie. Il me semble que ce travail plastique sur le « *contour* » aiderait peut être l'élève autiste à se représenter le contour de leur propre corps. Le soi-plasticien d'Hercule reprendrait ainsi le dessus, influencé peut être par l'autisme de ses élèves qui ne leur permet pas de ressentir leurs limites corporelles.

Lorsque les élèves travaillent sur le « *mime* » du verbe, ils travaillent simultanément l'expression, être en groupe et ensemble et le classement des verbes. Hercule indique que « *vivre le verbe* » permet de s'exprimer. J'imagine que le mime aide à la représentation d'un verbe. Hercule a commencé un projet « *marionnettes* » à partir du conte « *le chaperon*

rouge » où les élèves prêtent leur voix. Il exprime l'idée de théâtraliser le texte du « *chaperon rouge* » puisqu'il travaille en ce moment sur le mime des verbes. Il essaie de lier plusieurs projets en même temps et aimerait travailler sur le conte musical « *Pierre et le loup* ». Il pense travailler la phrase narrative en théâtralisant une histoire et monter un spectacle. Il précise qu'il aimerait se donner à voir que ce soit en film ou en production théâtrale.

En me référant aux concepts de Winnicott, je me risquerai dans un premier temps à comparer l'expérience d'Hercule à celle d'un bébé - ou à celle d'un enfant qui grandit - , lui permettant d'être en contact avec ses élèves, étant donné qu'il veut « *s'amuser* » et qu'il amène un « *lapin* » dans la classe. Il aurait l'illusion de jouer, de créer un espace pédagogique, similaire à une aire intermédiaire d'expérience.

Ensuite, dans un second temps, je comparerai Hercule à une mère, « *suffisamment bonne* » puisqu'il s'adapte à ses élèves pour leur donner confiance et fiabilité lorsqu'il pratique une pédagogie de projets. Ces projets combleraient d'un savoir son espace potentiel professionnel, lors de la relation avec ses élèves autistes. En me référant aux écrits de Bernard Pechberty²⁰⁹ ses projets lui éviteraient ainsi l'angoisse de séparation avec son soi-enseignant ordinaire et l'aiderait à se transformer en enseignant spécialisé.

De plus, Hercule crée de nombreux projets-objets qui pourraient devenir des objets transitionnels en remplacement des objets autistiques ou fusionnels de ses élèves. L'illusion des élèves d'avoir créé les objets permettent lors de la désillusion la représentation symbolique de ces objets.

Mes interventions au cours de l'entretien

Certaines de mes interventions m'amènent à mettre en place ma posture de chercheur en relançant et en reformulant. Hercule a tenté à plusieurs reprises de me demander des explications sur la consigne qui semblait insuffisante pour lui. Je suis intervenu pour lui rappeler la nature de l'entretien. Je reformule pour amener Hercule à me parler des « *moyens* », des « *outils* » et des « *projets* » qu'il met en place pour enseigner car je souhaitais des précisions sur la représentation des termes qu'il utilisait. De même, lorsqu'il différencie « *les professeurs des écoles* » et « *les professeurs certifiés* », je l'amène à poursuivre son propos.

²⁰⁹ Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 23-35, p.30.

Dans d'autres interventions, la posture de professeur spécialisé semble l'emporter sur la posture de chercheur. Je suis dans une posture de professeur spécialisé lorsque je relance sur les outils qu'Hercule met en place pour faire accéder ses élèves à la compréhension des mots. Je suis très intéressé par cet objectif et cette compétence lorsque je travaille avec mes élèves autistes. Le thème de la sexualité m'intéresse aussi puisque j'ai eu à gérer cette situation, notamment quand les élèves approchent les douze ans. De plus, j'utilise la sensorialité comme base de mes hypothèses pédagogiques. Mon mémoire de Master en Sciences de l'éducation portait sur ce thème. C'est pourquoi je relance sur ce thème. Mais le terme « sensorialité » que j'utilise ne semble pas compris par Hercule qui me questionne. Je me questionne sur l'évaluation autant qu'Hercule. Évaluer un élève autiste avec des évaluations « classiques » pose des difficultés de validation. Je continue à me situer comme collègue implicite et non comme chercheur. Ce que dit Hercule à propos de la « vidéo » me fait penser à ce que j'ai pratiqué pendant de nombreuses années, à savoir réaliser des court-métrages avec mes élèves, les projeter en public, lors d'un festival du film.

Ma posture de potentiel directeur d'école est également présente dans certaines interventions. Ainsi, l'inclusion professionnelle des élèves m'intéresse et me questionne. Derrière ces interventions, je pense qu'il y a mon propre projet de création d'une structure du type école des beaux arts composé d'élèves classiques et d'élèves autistes afin qu'ils s'enrichissent mutuellement. L'objectif de cette structure serait une inclusion professionnelle autour du secteur artistique.

Lorsque j'interviens au sujet de la mise en scène d'un texte, c'est la posture de formateur que j'adopte. Je demande à Hercule de me montrer son travail, tout d'abord pour le plaisir des yeux, mais surtout, dans une posture de formateur qui regarde les travaux de ses stagiaires. En tant que formateur, j'ai réalisé des court-métrages avec des professeurs stagiaires que l'on regardait en fin de stage.

Enfin, une posture de photographe se dégage également dans certaines de mes interventions. Je pense qu'Hercule, de par son parcours de chercheur et d'artiste, interpelle le mien de chercheur et de photographe. J'ai étudié la photographie et je la pratique depuis mon enfance. Son projet photographique autour du thème des autoportraits m'interpelle d'autant plus que j'aimerais en réaliser un avec mes élèves. J'ai commencé à réfléchir à un projet autour du portrait avec les élèves que je n'ai pas réalisé faute de temps puisque j'écris une thèse. Je garde ce projet pour un moment ultérieur.

Je pense qu'Hercule me fait passer par différentes postures au cours de cet entretien de deux heures. Certains de ses propos ont résonné en moi. Mes contre-transferts n'ont pu être inhibés vu la longueur de cet entretien. Je l'ai écouté et après avoir analysé mes interventions au cours de cet entretien non directif, je m'aperçois qu'il a éveillé en moi mon expérience de photographe. Il m'a fait revivre ma posture de professeur spécialisé puisque sa pédagogie de projets est identique à ma pratique pédagogique. De plus, il m'a rappelé ma posture de professeur des écoles ordinaire lorsqu'il a dit qu'il était « vygotkien ». Moi-même, lorsque j'ai commencé à enseigner, je me suis référé au paradigme de Jérôme Bruner²¹⁰ au niveau de ma pédagogie. Jérôme Bruner met en avant l'importance de l'interaction avec les élèves ainsi que la culture que l'on doit transmettre pendant ses actes professionnels d'enseignement (Bruner, 2003).

Enfin, j'ai tenté de tenir une posture de chercheur en relançant, en reformulant et en posant des questions d'élucidation. Ce que recommande Catherine Yelnik²¹¹ en écrivant : *« c'est l'une des raisons pour lesquelles il est préférable de ne pas prendre de notes, afin de ne pas donner l'impression qu'on sélectionne dans ses propos, et d'être plus disponible. Des relances de type «reflet» (répétition de mots prononcés, pour inviter à les préciser), des reformulations les plus proches possible du sens manifeste – il n'y a pas lieu d'interpréter – ou quelques questions d'élucidation sur ce que le locuteur a dit auparavant peuvent aider ce dernier. Ses silences doivent être respectés dans la mesure où ils sont le signe qu'il réfléchit, sans pour autant caricaturer une attitude qui serait de mise dans le cadre d'une cure psychanalytique. Un silence trop long peut susciter un inconfort que rien n'autorise à infliger à la personne qui a accepté de consacrer un peu de son temps au chercheur »* (Yelnik, 2005).

²¹⁰ Bruner, J. S. (2003). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

²¹¹ Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en Sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133–146, p.138.

Chapitre 2 : Nikè

Durée : 76 minutes

Lieu : Unité localisée d'inclusion scolaire

Avant l'entretien

Je reçois un coup de téléphone de Nikè et nous prenons un rendez vous. Je suis donc allé à cet entretien. Je suis entré dans l'établissement facilement et la personne de la loge m'a indiqué l'endroit où aller. Nikè m'a accueilli dans son bureau attendant à la classe. Elle m'a demandé quel était le type d'entretien en stipulant qu'elle avait commencé une thèse dans son passé. Je lui ai dit qu'il s'agissait d'entretiens non directifs. Elle a donné son accord pour entreprendre cet entretien en me disant qu'elle connaissait cette méthode en tant qu'ex-doctorante.

Je me suis senti lorsque je suis arrivé devant cet établissement parisien comme un étudiant en histoire de l'art ou un touriste parisien. Lors du cheminement jusqu'à la porte de sa classe, j'ai traversé une sorte de préau maintenu par des colonnes gigantesques me rappelant les temples grecs que j'ai pu voir en reproduction lors de mes cours à l'université lorsque j'étais étudiant en histoire de l'art.

Contenus manifestes chronologiques

J'énonce la consigne en disant : « *est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience avec vos élèves* » (ligne 1). Elle demande si cela commence et combien de temps cela dure (ligne 2). Je réponds en disant : « *c'est en fonction de vous* » (ligne 3). Elle insiste en disant : « *généralement* » (ligne 4).

J'explique en disant : « *il n'y a pas de général, ça peut durer une minute, ça peut durer trois heures* », « *c'est vous qui dites on s'arrête* », « *j'ai plus rien à dire* », « *donc est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience avec vos élèves* » (ligne 6 et 7).

Elle dit : « *d'accord, mes élèves actuels* » (ligne 8). Je relance : « *vos élèves* » (ligne 9). Elle dit : « *en général* » (ligne 10). Je relance : « *en général, les vôtres ou les anciens que vous*

avez pu avoir dans votre classe en tant que professeur spécialisé dans une U.L.I.S.²¹² » (lignes 11 et 12).

Elle commence à dire qu'« *actuellement* » elle a « *dix élèves entre douze et dix neuf ans scolarisés tous à mi temps avec des soins à l'extérieur de l'établissement* » (lignes 15 à 17). « *Sur dix élèves, cinq n'avaient jamais été scolarisés* » et que « *la difficulté a été de les habituer à l'école* » ainsi que « *la famille* » (ligne 17 à 18). Elle dit que cela ne fait que « *cinq ans* » qu'elle est « *dans le spécialisé* » et explique que par rapport aux élèves ordinaires c'est « *un travail essentiellement centré sur le parcours à long terme de ces enfants* » (ligne 19 à 20). Elle indique qu'on a « *beau offrir à l'école ce qui est normal* » mais « *ouvrir l'école aux élèves handicapés* » sans ouvrir « *les emplois* » cela « *reste relativement ridicule* » (ligne 20 à 22). Elle insiste sur « *cette difficulté* » de se placer « *sur un projet à long terme* » et que c'est « *à la fois intéressant mais très difficile et décourageant* » (ligne 22 à 25). Elle constate que « *les élèves progressent régulièrement* » (ligne 25). Elle postule que « *l'observation n'est pas la même* » et « *qu'il faut changer sa propre observation d'enseignant* » et « *être sûr* » à plus « *long terme* » en étant « *plus fin dans l'observation* » puisque l'évaluation « *ne sera pas que sur les connaissances mais aussi sur les comportements et les attitudes générales plus globales* » (ligne 25 à 29). Elle indique que « *la difficulté dans le handicap c'est d'arriver à être accepté de donner confiance aux familles parce que jusqu'à présent elles ont, soit peur de l'école parce que jusqu'à présent cela leur a été fermé, soit peur de l'école parce qu'elles craignent que leur enfant ne soit pas capable d'être scolarisé ou soit peur de l'école parce qu'elles s'en sont prises plein la figure avant, en remarques, en exclusion ou autres* » (ligne 29 à 34). Elle expose une autre « *difficulté de travailler avec des personnes handicapées* » qui est « *la différence entre l'âge réel et l'âge biologique et leur capacité* » et que tout « *ce travail d'adaptation n'est pas facile* », à savoir : « *leur donner des contenus qui soient quand même de leur âge donc de ne pas rester sur des objets de maternelle tout en sachant que leur compréhension était bien plus faible* » (ligne 34 à 39). Elle se questionne sur le « *comment utiliser des supports de leur âge* » en les adaptant à « *leurs capacités* » (ligne 39 à 49). Elle pense que « *c'est une grande difficulté* » mais que « *c'est le travail le plus intéressant* » (lignes 40 à 41). Elle indique une autre « *difficulté* » qui est « *de faire comprendre à beaucoup de familles que leur enfant à quand même quinze ans et qu'à quinze ans par exemple on ne laisse pas la porte des toilettes ouverte lorsqu'on va aux toilettes* » et « *qu'on doit être quand même capable de porter son sac tout seul* » (ligne 41 à 44). Elle constate ce

²¹² U.L.I.S. : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire.

« *décalage qui est tout à fait compréhensible pour les parents* » mais « *du coup* » son travail est aussi « *d'essayer progressivement que les parents se rendent compte que leur enfant a tel âge malgré tout* » (lignes 44 à 46). Elle indique « *une autre difficulté* » concernant « *l'intérêt de l'intégration* » (ligne 50) qui « *permet à tous les autres enfants ordinaires de côtoyer des personnes différentes, choses que nous n'avons pas faite lorsqu'on était à l'école mais en même temps c'est très difficile parce que l'école est élitiste* » et que « *le handicap* » n'est pas « *l'élite* » (lignes 47 à 51). Elle constate la prédominance de l'oral et de l'écrit alors que l'éducation manuelle et technique pourrait les aider (lignes 52 à 54). Elle se retrouve avec peu de moyens pour mieux comprendre les élèves et mieux connaître leurs capacités (lignes 54 et 55). Elle constate que « *les U.L.I.S. collège commencent à être plus nombreuses et que de ce fait de plus en plus d'élèves handicapés peuvent mettre un pied dans l'école ordinaire tout en étant protégés par la structure* » (ligne 56 à 58). Elle déplore le « *peu d'U.L.I.S. lycée* » ainsi que le « *peu de possibilité de stage pour ce type d'élèves* » (ligne 58 à 59). Elle pense que « *c'est normal* » d'avancer « *petit à petit* » mais que « *ce n'est pas normal* » d'en laisser à « *la traîne parce qu'ils sont nés un peu trop tôt* » (ligne 60 et 61).

Je relance : « *vous parliez de vos supports, la recherche des supports avec eux* ». Je demande « *quels supports vous utilisez pour travailler avec* » les élèves (ligne 62 et 63).

Elle reprend en disant qu'elle a fait « *un choix très réfléchi* » puisqu'elle ne s'est pas « *lancée dans la coordination* » avant de se « *former pendant trois ans* » (ligne 64 et 65). Elle a fait « *le choix d'utiliser les supports de leur âge en allant observer les autres U.L.I.S.* » et que « *l'enjeu de la scolarisation pour les élèves handicapés* » est « *d'être inclus dans des classes ordinaires* » (ligne 65 à 68). Elle indique que « *le choix est simple* » ; si les élèves ont l'âge d'être en classe de « *cinquième* », elle s'appuie « *sur les manuels de cinquième* », en choisissant « *les textes, les mots clés* » et elle adapte « *les contenus, les leçons à apprendre* » (lignes 68 à 70). Elle poursuit en disant qu'elle est « *au moins sur les livres des autres élèves* » et que si ses élèves ont « *la chance de pouvoir aller dans une classe de cinquième ordinaire* », ils auront « *le même support* » (lignes 70 à 72). De plus, elle dit que cela « *permet* » aussi « *aux parents de comprendre ce sur quoi on doit travailler avec un enfant de douze ans ou quinze ans* » (lignes 72 à 74).

Je reformule en disant : « *donc les supports* », « *vous tirez les supports des livres de cinquième par exemple, textes, images* » (lignes 78 et 79).

Elle reprend en disant qu'elle « *adapte* » les supports textes et images en les « *réduisant et en les mettant en valeur* » (ligne 79 à 80). Elle explique qu'ensuite les élèves cherchent des

« *synonymes* » personnels pour mieux les retenir, vont les « *chercher sur internet pour en avoir une image* » et se construire des « *répertoires personnels* » pour mieux mémoriser (lignes 80 82). Elle indique que le « *texte* » est « *commun* » et « *travaillé pendant un mois ou deux* » (ligne 83). Autour de ce texte, les élèves se construisent « *leurs contenus avec chacun sa façon d'apprendre* » (lignes 83 et 84). Elle donne l'exemple de « *deux* » élèves « *qui ne sont pas encore dans le langage* » et ont donc besoin « *d'images* » et l'exemple d'autres élèves qui « *peuvent se faire une image mentale par rapport à un mot* » et n'ont pas « *besoin spécialement d'avoir trente six images pour un mot* » (lignes 84 à 87). Elle indique qu'elle « *essaie* » de s'adapter « *selon les possibilités de chacun* » (lignes 87 et 88).

Je reformule en disant : « *d'accord, tout est basé sur les supports livres, en prenant juste un, en fonction de l'enfant des capacités de l'enfant, on retire ce qu'il peut, du support, si l'enfant sait lire comprend le texte, il rentre dans le travail du manuel et si par contre il ne sait pas lire, on retire l'image et il va apprendre un mot même si c'est un mot, c'est déjà un mot* » (lignes 89 à 92).

Elle reprend en disant qu'il y a des élèves qui « *comprennent* », d'autres « *qui ne savent pas lire mais qui arrivent à comprendre le sens* » et ceux dont on ne peut pas savoir « *ce qu'ils comprennent* » (lignes 93 à 94). « *C'est la grande difficulté avec des élèves handicapés surtout dans le monde de l'autisme* » (lignes 98 et 99). Les élèves ont un « *degré de compréhension bien supérieur à la restitution mais il faut être devin pour savoir ce qu'ils comprennent* » et elle « *part du principe qu'ils comprennent beaucoup plus que ce qu'on croit et ce qu'on voit* » (lignes 96 à 98). Elle m'explique que c'est déjà bien que les élèves « *arrivent à photographier un mot* » et que « *le mot donne un sens par rapport à l'image, en la pointant* » (lignes 99 à 100). Elle insiste sur le fait que sa classe « *n'est pas une classe, c'est un dispositif, un passage pour aller vers l'ordinaire* » en travaillant sur « *les contenus des classes ordinaires* » (lignes 101 à 103). Elle fait en sorte de ne pas « *transformer complètement les supports* » en les adaptant « *beaucoup trop* » parce que plus elle adapte, moins ils sont inclus (lignes 103 à 105). Elle met en exergue la difficulté de l'adaptation des supports pour qu'ils puissent « *malgré tout arriver à travailler dans une classe ordinaire* » (lignes 103 à 107). Elle indique que la difficulté n'est pas centrée que sur « *les supports* » comme les « *livres* » mais aussi sur « *les consignes verbales* », « *la façon de se tenir* », écouter et « *réagir aux règles collectives* » qui sont différentes de celles « *en hôpital de jour* » où ils peuvent « *sortir et entrer de la salle* » (lignes 107 à 111).

Je relance : « *et dans l'ensemble, ça fonctionne bien l'inclusion dans les classes ordinaires* » (ligne 112).

Elle reprend en disant que « *l'inclusion ne peut pas bien fonctionner pour l'instant dans les classes ordinaires* » parce qu'il y a un premier « *monde entre le niveau des élèves handicapés et le niveau des élèves ordinaires* », ainsi qu'un autre « *monde entre les représentations des enseignants sur le handicap et l'autisme* », c'est à dire qu'ils « *trouvent tout à fait normal qu'il y ait des élèves autistes mais ils trouvent aussi tout à fait normal qu'elle les garde vingt-quatre heures sur vingt-quatre* » (lignes 113 à 118). Elle pense et comprend que cette difficulté vient d'une « *peur* » et d'une « *méconnaissance* », « *qu'un intrus vienne dans la classe* » (lignes 122 à 124).

Je demande en disant : « *par rapport à votre expérience, vous pensez que ça va dans le bon sens pour les enfants, pour vos élèves, est-ce que...* » (lignes 121 et 122).

Elle évoque que pour « *certains* » cela va « *dans le bon sens* » et que pour d'autres « *qui sont arrivés un peu trop âgés* », « *il est très difficile de construire un parcours* » et que l'école « *ne peut pas garder les élèves jusqu'à trente ans* » (lignes 123 et 124, 127 et 128). On lui a affecté « *des élèves de dix-sept ans* » qui ont « *un niveau de deuxième année de maternelle* » en « *compréhension verbale* » (lignes 125 à 127). Elle n'a pas le temps et les moyens et évoque que l'école, le système scolaire n'est peut être pas bon pour tout niveau de handicap et non handicap (lignes 132 à 134).

Je dis : « *en fonction de chaque élève* » (ligne 131). Elle reprend en disant que c'était « *en fonction du niveau de compréhension et d'autonomie des élèves* » (ligne 132). Je demande : « *et vous êtes dans une U.L.I.S. collège ou lycée* » (ligne 133) ? Elle répond en disant qu'elle est « *dans une U.L.I.S. collège* » et que « *c'est une contradiction énorme* ». Je dis, étonné : « *parce que dix sept ans* » (ligne 135). Elle dit : « *dix-neuf ans, même, là* » (ligne 136). Je dis, encore plus étonné : « *dix neuf, dans une U.L.I.S. collège, c'est plus une U.L.I.S. lycée* » (ligne 137). Nikè reprend en m'expliquant que « *les U.L.I.S. lycée n'existent qu'en lycée professionnel* » et que ses élèves ont des « *capacités* » et des « *compétences* » de collège et surtout parce que « *c'est la première fois de leur vie qu'ils sont scolarisés sinon ils ne seraient pas passés par une U.L.I.S. collège s'ils avaient été scolarisés avant* » (lignes 138 à 143). Je dis : « *donc, ça fait, classe d'âge entre onze douze...* » (ligne 144). Elle dit : « *ça fait entre onze et dix-neuf ans* » (ligne 145). Je dis, étonné : « *dix-neuf, dans le même dispositif* » (ligne 146). Elle dit : « *voilà c'est ça* » (ligne 147).

Je questionne en disant : « *et donc, d'accord, et donc vos supports sont très scolaires et vous avez mis en place peut être une dynamique de projets artistiques ou* » (lignes 152 à 153).

Niké évoque que les projets artistiques ne sont pas sa « *priorité* » puisque les élèves participent à des « *projets* » (sorties, films, Mac Do) dans leurs « *hôpitaux de jour* » et dans leur « *S.E.S.S.A.D.* » (lignes 150 à 154). Elle pense que le scolaire est pour ses élèves un « *monde énorme* » puisqu'ils ne le connaissent pas (lignes 150 à 151). Elle part du « *principe* » qu'on lui demande « *de faire une inclusion scolaire* » et en tant « *qu'enseignante du second degré* » sa priorité est de faire « *comprendre* » à ses élèves : « *les différentes disciplines* », le fonctionnement d'un collège, les procédures lorsqu'on entre dans une classe, le comportement avec les adultes et les autres élèves (lignes 154 à 159). Elle explique que l'inclusion les « *structure énormément* » parce que le changement de « *matières* » leur permet de « *souffler un peu* », « *les sonneries les structurent* », « *passer au tableau* » est devenu une « *habitude pour eux* », l'entrée du professeur et l'enseignement du cours les « *calment* » (lignes 160 à 163). Elle insiste sur « *l'image qu'on peut avoir des projets pour donner du sens* » et elle n'est « *pas sûre que ce soit la meilleure solution* » puisqu'on « *ne peut pas trop savoir quel sens les élèves donnent à tout cela* » (lignes 163 à 166). De plus, elle constate des progrès chez ses élèves avec l'inclusion scolaire (lignes 166 et 167). Elle ajoute que « *si on commence à rentrer dans la notion de projets comme on peut le faire en école primaire ou dans d'autres structures comme la scolarité en hôpital de jour, on enlève quand même la possibilité de les adapter en classe ordinaire* » (lignes 167 à 170). Elle explique que si elle fait « *un projet sur le peintre Picasso* » et qu'elle essaie « *de tourner tout autour pendant un mois* », l'élève inclus dans une classe ordinaire du collège « *ne sera pas toujours sur le thème Picasso* » (lignes 170 à 173). Elle pense qu'il faut « *jouer le jeu de la scolarisation dans une structure ordinaire qui est le collège* » et qui a « *la particularité de changer de discipline toutes les heures, de changer d'enseignant, de sortir de la salle et d'en rentrer et de ne pas toujours aller faire des sorties* » (lignes 173 à 177).

Je reformule « *donc vous faites toutes les matières ici, comme au collège, enfin, comme dans la classe d'inclusion* » (lignes 182 et 183).

Elle reprend en disant qu'elle « *compense* » ce qui se passe en classe d'inclusion (ligne 180). Il y a très peu d'élèves « *inclus à cause de leur retard* » et de la « *difficulté* » de la mise en place de l'U.L.I.S. puisque c'est sa « *deuxième année d'existence* » (lignes 180 à 183). Elle ne fait pas « *tout le service attribué à l'U.L.I.S. qui est de 28 heures* » et « *laisse des heures* » pour que les enseignants ordinaires enseignent « *leur matière* » au groupe U.L.I.S. (lignes 184

à 186). Cela permet que « *les élèves handicapés aient d'autres référents* » afin de ne pas recréer « *l'école primaire* » qui enlève « *la possibilité* » aux élèves « *de faire des liens avec les autres enseignants* » (lignes 186 à 188). De plus, cela permet aux « *professeurs* » ordinaires « *de mettre un pied dans le handicap* » (lignes 188 et 189). Elle reste dans la classe et petit à petit elle se retire de celle-ci (ligne 189). Cela la « *soulage* » sinon elle « *craquerait* » puisque ce serait trop « *difficile* » (ligne 190). En fonction des matières que les enseignants ordinaires enseignent, elle « *complète* » ; cette année, elle « *ne fait pas d'EPS*²¹³ » puisqu'elle a une « *stagiaire en E.P.S.* », elle « *ne fait pas de mathématiques parce que deux enseignants interviennent en mathématiques* », elle « *ne fait pas de SVT*²¹⁴ puisque deux autres enseignants interviennent aussi » et elle « *ne fait pas de musique* » (lignes 191 à 195).

Je dis : « *les enseignants viennent ici* » (ligne 196).

Elle reprend en disant que « *certaines enseignants viennent* » dans l'U.L.I.S. et que parfois « *les élèves vont dans les salles spécifiques* », comme « *la salle de technologie avec le professeur de technologie* » ou « *dans la salle de S.V.T.* », et les élèves « *s'approprient l'établissement et mettent en relation le lieu avec la matière* » (lignes 197 à 201).

Je dis : « *seul ou le groupe U.L.I.S.* » (ligne 206). Elle répond en m'expliquant que le groupe U.L.I.S. va avec le professeur qui vient les chercher dans la cour, accompagné d'un Assistant de Vie Scolaire individuel (lignes 207 à 208). Je dis : « *seul, le groupe U.L.I.S.* » (ligne 202). Elle répond en disant que « *le professeur* » va les « *chercher dans la cour* » (lignes 203 et 204). Je reformule en disant : « *donc vous vous occupez de toutes les autres matières* » (ligne 205).

Elle reprend en disant qu'elle s'occupe en plus « *de la coordination* » de l'U.L.I.S. et qu'elle enseigne « *le français, l'histoire, la géographie, et les arts plastiques* » (lignes 206 et 207).

Je dis : « *dans l'attente éventuellement de profs du collège qui vont peut être intervenir par exemple en arts plastiques* » (lignes 208 et 209).

Elle dit que ce n'est pas vraiment « *dans l'attente puisqu'en fait* » elle ne fait « *plus rien* » si les professeurs ordinaires prennent toutes ses heures mais que c'est « *surtout dans l'attente que les élèves sont intégrés* » ou « *inclus dans certaines classes* » (lignes 210 à 212). Ainsi, elle peut avoir « *deux, trois, quatre* » élèves, ce qui lui permet de « *faire des reprises de cours avec eux* » et ce qui est « *un rôle de coordinatrice* » (lignes 212 à 214). Je dis : « *de dispositif U.L.I.S.* » (ligne 215). Elle répond en disant : « *exactement* » (ligne 216). Je dis : « *pour*

²¹³ E.P.S. : Education Physique et Sportive.

²¹⁴ S.V.T. : Sciences de la Vie et de la Terre.

l'instant il n'y a pas d'enfants qui partent seuls dans une classe » (ligne 221). Elle dit « *qu'il y en a deux trois quand même* » (ligne 218). Je dis : « *trois sur les dix, il y en a trois* » (ligne 219). Elle reprend en disant qu'il y avait « *trois* » élèves « *sur les dix* » en inclusion dans une classe ordinaire dont un est « *entièrement dans une classe de cinquième* » et elle « *travaille avec lui quatre heures par semaine sur les reprises de cours* » et « *un autre est inclus* » en cours « *d'espagnol* » (lignes 220 à 222). Je relance : « *juste pour l'heure d'espagnol* » (ligne 223). Elle répond en disant que « *c'est pour les trois heures d'espagnol* » (ligne 224). Elle reprend en disant qu'il en a un autre « *inclus les trois heures espagnol* » et une autre incluse le midi pendant sa cantine « *à l'association sportive* » pour une heure de « *danse par semaine* » (lignes 226 à 228). Son enjeu serait que les inclusions augmentent l'an prochain et elle pensait qu'un de ses élèves pourrait être inclus en musique, un autre en EPS, une autre en français (lignes 238 à 243). Je demande en disant : « *hors association, c'est sur le midi, le soir* » (ligne 229). Elle dit que c'est « *le midi* » et que l'élève y va « *seule* » (lignes 230 à 232). Je dis : « *c'est positif pour l'enfant* » (ligne 233). Elle reprend en disant que « *l'enjeu* » est que les inclusions augmentent (ligne 234). Je dis : « *le midi* » (ligne 235). Elle reprend en disant qu'elle pensait à des inclusions « *en musique, en E.P.S., et en français* » (lignes 236 à 238). Je dis : « *puisque l'U.L.I.S. est récente* » (ligne 240). Elle dit : « *exactement* » (ligne 241). Je dis : « *il faut enraciner la dynamique de l'U.L.I.S. dans l'établissement* » (ligne 242). Elle reprend en disant : « *exactement et tranquillement* » (ligne 243)

Je relance : « *et vous disiez que cela vous fatiguait quand même un peu de, heureusement que vous avez des profs qui viennent etcétera, vous êtes un peu fatiguée* » (lignes 244 et 245).

Elle reprend en disant que sa fatigue est normale puisque l'attention est « *énorme* » et qu'enseigner est « *prenant* », « *passionnant* », « *intéressant* » (lignes 246 à 249). Je dis : « *c'est pareil, voilà, autant de fatigue que* » (ligne 250). Elle reprend en disant : « *plus, beaucoup plus* » (ligne 251). Je relance : « *beaucoup plus* » (ligne 252). Elle compare avec sa « *fatigue physique* » quand elle était « *enseignante d'éducation physique et sportive* » puisqu'elle changeait de lieu toutes les heures, allait à la piscine, prenait les transports en commun (lignes 253 à 256). Aujourd'hui, elle est « *moins fatiguée physiquement* » mais plus « *mentalement* » suite à l'attention et la disponibilité que demandent les élèves puisqu'ils sont tous « *différents* » et très « *sensibles* », ce qui les rend « *attachants* » et « *intéressants* » et il lui faut « *avoir un petit regard, une petite parole, un mot un peu fort ou un geste un peu brusque pour les ramener à l'ordre* » (lignes 256 à 263). Je dis : « *plus d'implication* » (ligne 263). Elle dit : « *énormément* » (ligne 264). Je dis : « *de la personne* » (ligne 265). Elle

reprend en disant qu'elle s'implique en gardant « *une position d'enseignante* » qui est très fatigante mais très intéressante (lignes 266 et 267). Je dis : « *c'est différent* » (ligne 268). Elle reprend en disant qu'elle ne se plaint pas (ligne 269). Je demande : « *vous étiez professeur de collège avant* » (ligne 270). Avant, elle avait été professeur de collège, puis de lycée et de S.E.G.P.A.²¹⁵ (lignes 271 et 272).

Je relance : « *donc vous connaissez bien la structure lycée collège* » (ligne 273). Elle m'explique qu'elle a essayé de bien connaître ces structures avant de se lancer dans le handicap (ligne 274). Je dis : « *oui parce que c'est pas toujours le cas, parfois les professeurs d'U.L.I.S. sont des professeurs de primaire* » (lignes 275 et 276). Elle confirme en disant qu'ils sont du « *premier degré pour la majorité* » (ligne 277). Elle me dit que ces professeurs issus du premier degré « *ne connaissent pas bien* » la structure du collège ainsi que « *les parents* » sauf si leur enfant avait un frère ou une sœur qui était plus grand (lignes 280 à 282). Elle constate que les parents « *sont étonnés qu'il y ait plusieurs classeurs et des devoirs* » (lignes 283 et 284). Elle a « *tout ce travail à faire* » avec les parents qui « *veulent bien faire mais à leur façon* » (lignes 284 à 286). Il faut « *essayer de comprendre* » qu'on n'est pas à la place des parents mais qu'il faut les « *écouter sans se laisser envahir* » (lignes 287 à 289). Elle a « *dix familles* » alors qu'en « *ordinaire* » elle avait « *cinq classes* » donc près « *cent-vingt élèves* » et n'avait pas ce « *contact aussi étroit* » avec les familles (lignes 289 à 296). Elle « *combat* » dans son travail pour ne pas « *tomber dans le médical* » (lignes 292 et 293). Elle n'est pas « *un centre de soins* », « *un psychiatre* » ou « *un psychologue* » et « *ne veut pas l'être* » (lignes 293 et 294). Elle pense que « *si chacun avait sa place, peut être que cela avancerait un peu plus vite* » (lignes 294 et 295). Elle travaille sur la mise à « *distance* » (ligne 295).

Je relance : « *c'est ce que j'étais en train de penser, de distanciation* » (ligne 296).

Elle reprend en disant qu'elle se met « *à distance* » et en même temps « *à leur place* » (ligne 297). Elle essaie d'être dans « *l'empathie* » parce que les parents en ont pris « *plein la figure* » (lignes 297 et 298). Elle ressent un certain « *stress* » pour l'avenir de ses élèves mais en comparaison à l'implication des parents ce n'est rien (lignes 299 et 300).

Je relance : « *oui c'est ça, obligé de s'impliquer et voilà, de prendre de la distance tout le temps* » (ligne 301). Elle reprend en disant : « *tout le temps, tout le temps* » (ligne 302). Je dis : « *tout en leur expliquant que le collège en plus c'est très distancié* » (ligne 303). Elle confirme.

²¹⁵ S.E.G.P.A. : Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté.

Elle reprend sur le fait que les élèves entrent « *dans la classe des professeurs* » non spécialisés et cela lui permet de voir si elle n'est pas encore « *trop décalée* » parce qu'elle trouve qu'il est possible en tant qu'enseignant spécialisé d'être « *en dehors des normes* » (lignes 307 à 310). Il faut faire attention parce que « *l'enjeu* » est que les élèves deviennent « *autonomes* », acceptent « *les normes de manière correcte pour s'en détacher peut-être à un moment donné* » (lignes 310 à 312). « *Il ne faut pas rêver* », si déjà les élèves « *arrivent à s'adapter aux normes de la société c'est déjà bien parce que grâce à ça ils seront acceptés* » (lignes 312 à 314). « *Etre hors-normes* » est très « *sympa* » quand on a l'intelligence pour être hors-normes ainsi que « *l'argent* » (lignes 314 à 316). Le fait d'avoir des « *collègues ordinaires* » qui interviennent lui permet de les « *observer* » et de savoir où elle en est (lignes 317 à 318). Ses collègues avaient « *un regard différent* » et lui permettaient de « *confronter* » son regard différent puisqu'elle avait « *une approche un peu biaisée* » par rapport à ses élèves (lignes 319 à 321).

Je dis : « *ça vous permet de prendre un repère* » (ligne 322). Elle indique que les professeurs ordinaires prennent un repère pour « *observer différemment* » l'élève à partir de ce qu'elle leur dit (lignes 323 et 324). Elle intervient lors d'une séance d'un « *professeur de mathématiques* » qui insiste auprès d'un élève, qui « *s'énervé* » (lignes 324 à 326). « *Il croit qu'il fait bien à chaque fois en revenant sur l'élève* » dont le « *moyen de défense* » est de « *sourire jusqu'aux oreilles* » mais il n'a pas remarqué qu'il « *transpire à grosses gouttes* » et qu'il commence vraiment à devenir « *très agité* » (lignes 326 à 330).

Je relance : « *donc vous êtes intervenue* » (ligne 332). Elle reprend en disant qu'elle a attendu « *que les élèves sortent* » pour en parler au professeur « *pour ne pas le mettre mal à l'aise* » mais elle a demandé à l'élève de venir pour qu'il aille « *à un autre cours* » en étant un peu plus calme (lignes 333 à 336). Je demande : « *c'était un élève dans le langage ou dans la compréhension* » (ligne 337). Elle m'explique qu'il est dans le langage depuis trois ans, que c'est un élève « *de seize ans* » qui dit « *des mots* » et commence à « *bien dire des phrases* » (lignes 338 et 339). Il a du mal à gérer « *ses émotions* » et a « *très peur du jugement des autres* » (lignes 339 à 341). Je dis : « *oui vous faites office de médiateur de relation entre l'élève et l'enseignant* » (ligne 342). Elle dit qu'elle essaie (ligne 343). Je dis : « *de formateur, presque entre guillemets* » (ligne 344). Elle essaie d'être « *formateur avec ses pairs* » mais c'est très « *difficile* » (ligne 345).

Je dis : « *c'est dans cette dynamique pour que tout le monde soit bien, que l'enseignant soit bien et que l'élève soit bien et que par ricochet vous soyez bien parce que vous êtes au milieu* »

du dispositif » (lignes 346 à 348). Je poursuis en disant : « *vous devez gérer toutes ces relations et ces interactions* » (ligne 350). Elle acquiesce (ligne 349). Elle m'explique qu'elle veut que « *l'enseignant récupère les élèves avec une disponibilité mentale pour travailler* » (lignes 351 et 352). Je dis : « *il y a tout ce travail à faire et vous le faites, ça, avec vos collègues, des réunions pour discuter, pour essayer de mettre en place* » (lignes 353 et 354). Elle dit que « *le rectorat a mis en place une formation* » depuis « *deux ans* » et les enseignants se réunissent « *dix-huit heures par an* » avec « *des demi-journées de trois heures* » (lignes 355 à 357). Des « *formateurs* » les cadrent afin que cela « *ne parte pas dans tous les sens* » et permettent de les « *rassembler* » parce que dans « *un grand établissement* » les professeurs ont tous des emplois du temps différents (lignes 357 à 363). Elle fait « *trois réunions par an* » avec les professeurs, « *une par trimestre* » (lignes 363 à 364). Les professeurs ordinaires acceptent qu'elle vienne dans leurs cours (ligne 368). Je demande : « *avec l'élève* ». Elle reprend en disant qu'elle y va avec les élèves pour voir comment ses collègues « *fonctionnent* » (ligne 370). Lorsque le professeur ordinaire a « *le groupe U.L.I.S.* », elle vient « *observer* » ses élèves « *avec un autre enseignant* » et cela permet de « *discuter* » avec lui pour l'aider à « *préparer les évaluations* » puisque l'autisme est un « *monde différent* » (lignes 370 à 374). Elle constate qu'il faut énormément de temps, pour que « *les représentations des enseignants et de l'administration changent* », ainsi que pour « *les apprentissages* » ; il faut être « *serein* » (lignes 375 à 380).

Je relance : « *oui, personnellement il faut être serein* » (ligne 381). Elle pense qu'il faut être « *costaud* » et qu'il faut « *faire des va et vient* » entre l'enseignement ordinaire et celui auprès d'élèves handicapés pour être au plus près de la réalité scolaire (lignes 382 à 386).

Je relance : « *et des va et vient de, d'espace temps, de combien vous estimez comme ça* » (ligne 387). Elle estime puisque c'est sa « *deuxième année* » dans cette U.L.I.S., qu'elle restera « *encore deux ans* » pour lui permettre de faire « *un véritable suivi* » avec les élèves qui restent normalement « *quatre ans* » (lignes 388 à 390). Je dis : « *oui, une génération* » (ligne 391). Elle dit : « *voilà* » (ligne 392). Je dis : « *sixième troisième* » (ligne 393). Elle reprend en disant que cela reste « *difficile à penser* » (lignes 394 à 396). Je dis : « *mais voilà, par rapport à votre réflexion vous en êtes là* » (ligne 397). Elle reprend en disant qu'elle pense que « *ce serait bien* » (ligne 398). Elle dit qu'étant donné « *tout ce qui se met en place* » au sein de l'établissement ainsi que les « *très bonnes conditions matérielles* » de travail qu'elle m'indique avec un geste de la main. Je dis à la suite de sa remarque : « *j'ai pas eu le temps de regarder* » (ligne 403). Elle reprend en disant qu'elle a « *une salle magnifique,*

dans un quartier formidable » (ligne 404). Je dis : « *le lieu c'est vrai, vous êtes dans les arbres, je vois des arbres* » (ligne 405). Elle dit que c'est le jardin du L. (ligne 406). Elle reprend en disant que la cour est « *grande* » et elle est à côté de la classe qui est bien placée (ligne 408). Elle reprend en disant que c'est « *formidable* » d'avoir cette « *cour* » et la « *cantine* » à côté de la salle de classe, elle travaille dans de bonnes « *conditions* » spatiales (lignes 410 et 411). Je dis : « *pour les élèves aussi, c'est vraiment idéal* » (ligne 412), « *ils sont pas cachés, ils sont là, ils sont au milieu de l'établissement vous avez une classe spacieuse* » (lignes 414 et 415). Elle ajoute qu'elle a choisi le « *lieu* » de l'implantation de la classe dans l'établissement, nouvellement créée (ligne 416). Je relance : « *ah vous êtes à l'origine du choix de* » (ligne 417). Elle confirme (ligne 418). Je poursuis en disant : « *vous n'étiez pas ici* » (ligne 419). Elle confirme (ligne 420). Je dis : « *vous êtes arrivée ici, on vous a proposé* » (ligne 421).

Son choix de la salle avec plusieurs pièces va avec la représentation d'une U.L.I.S., à savoir le travail individuel dans un « *box* » (lignes 425 à 428). En riant, elle dit que sa représentation de l'U.L.I.S. est « *le travail collectif* » (lignes 428 et 429). Je relance : « *vous avez pu mettre vos choix / déjà pédagogiques* » (ligne 442). Nikè a du justifier ses « *choix* » par rapport aux parents et aux enseignants (lignes 439 et 440). Elle pense que ses élèves sont « *bien* » dans la salle, « *contents* » de s'y retrouver (lignes 450 et 451). Elle a modifié les « *consignes* » pour qu'ils changent de place, pour éviter d'ancrer les habitudes afin qu'ils ne soient pas perturbés lorsqu'ils iront dans une autre salle (lignes 451 à 453). Ses élèves sont « *scolarisés à mi-temps* » et elle a chaque jour entre « *cinq et neuf* » élèves, jamais les dix en même temps (lignes 458 et 459).

En regardant autour de moi, je demande : « *et puis vous êtes équipée au niveau informatique* » (ligne 476). Elle reprend en disant que la salle de classe se compose de « *quatre ordinateurs* » avec « *des logiciels du tonnerre de dieu* », d'un « *ordinateur portable* » et de « *deux imprimantes* », grâce au rectorat de P., très réactif, (lignes 470, 471 et 477). Elle construit sa salle « *petit à petit* » (ligne 478).

Elle évoque que ses élèves ne sont pas encore « *inclus* » dans l'établissement (ligne 482). L'établissement oublie de les compter dans les élèves lors de la commande des « *manuels* » (lignes 482 à 485), et aussi quand il faut « *payer la cantine* » (ligne 490). La raison est la « *gestion impressionnante* » de l'établissement avec « *deux cent quarante enseignants* » (lignes 492 et 493). Les élèves handicapés ne représentent que dix élèves (lignes 495 à 499) sur deux mille deux cents (ligne 501). Je dis : « *oui oui, on peut les oublier surtout qu'ils*

viennent juste d'arriver, la structure vient d'arriver, il faut qu'elle entre dans les budgets, il faut qu'elle entre dans les représentations de l'administration » (lignes 506 à 508). Elle reprend en disant que « les parents ne sont pas habitués à l'école », ont du mal à « mettre le pied » à l'école, « se montrer » et « se présenter » (lignes 509 à 511). Ils viennent chercher leurs enfants sur « le trottoir » (ligne 513). La plupart des élèves viennent et repartent en taxi (lignes 516 et 517). Nikè demande aux élèves de « sortir seuls » et les « guette par la fenêtre » (ligne 521). En riant, elle dit : « sans trop me montrer » (ligne 523). Le personnel de la « loge » fait très attention aux élèves qu'ils ont bien repérés (lignes 523 et 524). A chaque réunion de parents, elle dit aux parents de « se montrer » (lignes 527 et 528) et quand il y a quelque chose qui ne va pas, il ne faut pas toujours appeler madame Nikè (lignes 528 et 529). Elle pense que les parents ont « honte » (ligne 530). Ils ont l'impression de « mal faire, de déranger » (lignes 532 et 533) et ont appris à vivre avec un enfant où il faut assumer leur différence, dans la rue et auprès des autres (lignes 533 et 534). Elle pense que les parents doivent « être costauds » (ligne 535). Deux familles sur les dix sont impliquées dans la vie du collège (lignes 535 et 536). Si elle demande à l'écrit d'apporter un « chèque pour la cantine à l'administration », le chèque n'est pas dans le cartable, le parent arrive plus tôt et l'amène à « l'administration » (lignes 536 à 538). Elle doit faire tout ce « travail long et difficile » avec les parents (lignes 538 et 539).

Je dis : « oui / c'est la marche du collège / par rapport au primaire » (ligne 540).

Elle reprend en disant que la plupart de ses élèves ne sont pas « scolarisés » avant d'arriver en U.L.I.S. (lignes 541 et 542). Les parents ont un rapport à l'école basé sur la « peur » (ligne 542). Ils n'osent pas rencontrer les enseignants (lignes 542 et 543). Quand Nikè leur demande un rendez-vous, ils bégayent (lignes 543 et 544). Lorsqu'elle leur téléphone pour prendre un rendez vous, il y a « un silence de plomb » (lignes 548 à 550). Ils posent régulièrement la question suivante : « est-ce que vous voulez encore de mon fils l'an prochain ? » (lignes 551 et 554). Les parents prennent Nikè pour « une déesse » (ligne 554).

Je relance : « et vous, vous le vivez bien (ligne 556), ce côté déesse » (ligne 558). Elle reprend en disant qu'elle « s'habitue » mais se reprend aussitôt en disant qu'il ne faut pas « exagérer » et rester « à sa place » tout en comprenant ce qu'elle « représente » (lignes 559 à 562). Cela lui fait « peur » (ligne 562). Elle représente pour les parents l'inaccessible (lignes 562 et 563). Elle représente encore plus et n'est pas « capable de porter ce poids » sans la présence d'autres enseignants lors des réunions (lignes 563 à 566). Son enjeu est « l'autonomie » des familles (lignes 566 et 567). Elle a changé « sa façon de vivre autour de

son travail » et « *d'être maintenant avec le handicap* » (lignes 570 à 572). Dès qu'elle sort du collège X, elle n'a pas « *d'ordinateur, de téléphone portable, de cours à la maison* » (lignes 568 à 570). Elle réalise que le travail avec « *des élèves autistes* » demande une « *attention à sa manière de parler* », aux « *sentiments* » que l'on montre, à la « *modulation de la voix* », à la façon « *d'être, de bouger, de se diriger dans la classe* » (lignes 577 à 583). Elle est « *constamment en train de réfléchir* » sur ce qu'elle fait et « *la spontanéité* » d'enseignante est difficile (lignes 583 à 585). Le « *monde de l'autisme* » l'envahit « *la nuit, le weekend, tout le temps* » (lignes 586 à 587).

Je relance : « *vous avez été envahie* » (ligne 588). Elle reprend en disant qu'elle travaille dans le handicap « *depuis quatre ans* » sans être investie puisqu'elle suivait « *des dossiers* » d'élèves (lignes 591 à 593) et que c'est normal d'être « *envahie* », à leur contact perpétuel en tant qu'enseignante, mais qu'il faut en « *sortir* » parce qu'il faut être « *disponible* » (lignes 598 et 599). Je dis : « *oui et donc petit à petit, vous avez essayé de trouver des moyens pour, comme par exemple, là, quand vous fermez la porte, voilà, stop* » (lignes 600 et 601). Elle reprend en disant qu'elle enferme « *à clef* » son « *ordinateur* », contenant tous les dossiers, dans « *l'armoire* » du collège (lignes 602 et 603). Je dis : « *oui donc, le vide complet* » (ligne 604). Elle reprend en disant qu'elle est ainsi « *disponible* » pour ses élèves (ligne 605). Je dis : « *donc vous travaillez ici éventuellement le soir* ». Elle reprend en disant qu'elle travaille à l'école « *tôt le matin* » (ligne 607) et « *entre midi et deux* » heures puisqu'elle a la « *chance* » d'avoir un bureau « *extraordinaire* » (lignes 609 et 610). Je dis : « *le lieu ça fait, ça fait un bureau, quand même assez spacieux* » (ligne 611), « *vous pouvez rester pour faire votre travail et comme ça faire vraiment une séparation* » (ligne 613), « *votre vie privée et votre vie professionnelle* » (ligne 615), « *vous sentez le besoin* » (ligne 617). Elle reprend en disant que c'est sa « *stratégie* » d'enseignante (lignes 618 et 619). Je dis : « *en tant qu'enseignant une vraie expérience par rapport aux enfants autistes* » (ligne 620). Elle reprend en disant qu'elle essaie de ne pas répondre aux mails le samedi et le dimanche (lignes 621 à 623). Elle veut créer une boîte mail avec une adresse « *U.L.I.S. X* » pour bien « *séparer les choses* » (lignes 632 à 635). Je dis : « *pour bien séparer les choses pour vous, pour les familles* » (ligne 636). Elle reprend en disant que les familles savent qu'il y a « *suffisamment de moyens de communication* » : « *mail, téléphone, carnet de correspondance, petit cahier de liaison famille madame Nikè* » (lignes 637 à 640). Ce petit cahier permet aux parents par exemple de lui dire si leur fille a « *très mal dormi* » (ligne 650) et à l'inverse elle peut leur dire que leur enfant à un moment donné s'est mis « *à pleurer* » et qu'elle n'a pas compris « *pourquoi* » (ligne 652). Ce cahier permet de faire des « *observations croisées* » sur le

comportement des élèves et un « *lien* » avec la famille sans les « *envahir* » de son côté (lignes 654 à 656). Seulement « *six* » familles fonctionnent comme cela et « *quatre* » familles, a priori, n'en éprouvent pas le besoin (lignes 660 et 662).

Je dis : « *oui c'est tout un travail de, à faire du côté parents élève enseignant, oui, euh, toute cette triade qui se construit* » (lignes 670 et 671). Nikè reprend sur l'importance du petit cahier accessible à l'élève s'il sait lire (lignes 672 et 673). Ce cahier permet à l'élève de voir que la famille et le professeur sont en accord (lignes 675 et 676).

Je dis : « *mais bon, vous avez l'air d'être motivée sur ce* » (ligne 680), « *vous l'avez choisi, euh, vous travaillez déjà dans le handicap avant* » (ligne 684). Elle reprend en disant qu'elle a choisi cette structure U.L.I.S. parce que le handicap l'intéresse (ligne 687). Sept ans auparavant, elle a choisi de se « *former dans le handicap* » parce qu'elle a « *envie de voir différemment* » (lignes 688 et 689). Elle a la chance d'avoir « *un père* » enseignant, aimant l'enseignement, qui a toujours travaillé avec des élèves handicapés (lignes 688 et 692). Elle parlait régulièrement à la maison du « *handicap* » qui est devenu une « *culture* » familiale (lignes 692 à 694). Le handicap fait partie « *intégrante de l'école publique* » (lignes 702 à 703).

Je dis : « *votre père était enseignant spécialisé* » (ligne 696). Nikè reprend en disant que son père est devenu instituteur « *spécialisé* » après avoir été instituteur et ensuite il est devenu « *enseignant du second degré* » (lignes 697 à 699). Son père a rencontré « *le handicap* » et « *il en est sorti à un moment donné mais comme par hasard il arrivait toujours à choisir des classes où il y avait des personnes handicapées* » (lignes 701 à 703). Nikè était enseignante dans « *un lycée très sympathique* » mais elle ne considérait pas son métier comme cela (lignes 705 et 709) et il y a six ans elle s'est formée (ligne 713). Elle a obtenu un « *2CASH, un certificat d'adaptation aux situations de handicap* », et un autre « *2CASH* » l'année d'après avec « *une autre option* » (lignes 713 et 715). Ensuite, elle a été recrutée par le rectorat comme « *professeur ressource* » et a eu les dossiers des élèves handicapés en collège et en lycée (lignes 715 à 717).

Je dis : « *c'est enseignante référent* » (ligne 718). Elle m'explique que « *l'enseignant référent* » est totalement « *détaché* » de ses cours, « *ne va pas à l'école et dans les classes* » alors que « *l'enseignant ressource* » va « *dans les classes observer les élèves individuellement* » (lignes 719 à 721). Étant dans le second degré, elle dispose de quelques heures de « *détachement* », ce qui lui permet « *d'être encore dans l'ordinaire* » et de « *commencer à être dans le handicap* » (lignes 721 à 723). Ensuite, pour se spécialiser dans

l'autisme elle a suivi un « *diplôme universitaire sur deux ans* » (lignes 723 et 724) dans la ville de R. (ligne 727). Elle part de la ville de P. pour « *ne pas être influencée* » par ce qui s'y passe (ligne 726). Ce diplôme universitaire autisme avec « *le professeur B.* » n'existe plus aujourd'hui (lignes 729 et 730) et pendant deux ans elle a été la seule enseignante parmi des « *psychologues, des infirmiers psychiatriques* » à suivre ce cursus (lignes 733 et 734). Elle a été plongée pendant deux ans dans le milieu médical qu'elle ne connaissait pas et a trouvé intéressant de croiser un petit peu leur « *ressenti* » (lignes 734 à 736). Ce diplôme était « *rattaché à la « fac » de psychologie* » (ligne 738). Elle partait « *le vendredi et le samedi* » dans la ville de R. (ligne 743) « *une fois par mois* » (ligne 753). Elle prenait tout ça sur son temps et a mis son emploi du temps de professeur « *sur le lundi, mardi, mercredi, jeudi* » (lignes 749 et 750). C'était une formation de « *deux-cent-cinquante heures, avec un stage et un mémoire* » (lignes 759 et 760). Quand elle a eu tous ces diplômes, elle a obtenu un détachement de six heures pour être « *formatrice au rectorat dans le milieu du handicap* » (lignes 762 et 763). Elle a appris qu'il s'ouvrait une structure autiste et elle a trouvé intéressant de commencer une structure (lignes 763 et 764). Aujourd'hui, elle est encore « *formatrice* » (ligne 767). Ce groupe de « *huit enseignants formateurs* » aident « *à la mise en place des nouvelles U.L.I.S.* », ce qui lui permet d'aller dans d'autres établissements (lignes 769 à 771). Elle se « *confronte au regard* » et « *aux questions* » des enseignants qui débutent (lignes 773 et 774). Cela la remet dans la réalité (ligne 775). Ce groupe de « *réflexion sur le handicap* » a été mis en place sous « *l'impulsion* » d'un « *chargé de mission* » de l'académie de P. et surtout de « *la loi de 2005* » (lignes 776, 785, 790, 791 et 796). Pour « *influencer le bon fonctionnement d'une U.L.I.S.* » et ne pas « *perturber les élèves* », elle pense qu'il est important pour elle de se former (lignes 819 à 823). Elle dit : « *si on est mal dans la structure où on est, on fait beaucoup de mal aux élèves* » (ligne 825).

Je dis : « *mais de se renvoyer ses questions ou d'en entendre d'autres pour toujours avoir un rapport à la norme qui notamment dans l'autisme qui n'est pas du handicap classique* » (lignes 832 et 833). Elle reprend en disant que le problème de l'autisme est les médias qui montrent des autistes « *surdoués* », de haut niveau qui sont capables de parler, de s'exprimer et ce n'est pas du tout l'image de 75 % des autistes (lignes 837 à 840). En riant, elle évoque la difficulté des professeurs à changer la « *représentation* » d'un élève avec autisme lorsqu'ils voient arriver ses élèves (lignes 840 à 842). Les professeurs ordinaires sont « *persuadés* » qu'ils vont « *en faire des génies en mathématiques* » et ils ont très vite compris que « *compter un plus un égal deux* » est très « *difficile* » pour ces élèves (lignes 844 à 845).

Je relance : « *oui c'est sûr que les médias, toute la pression médiatique sociétale n'est pas réaliste face à cette pathologie, n'est pas réaliste* » (lignes 846 et 847).

Elle reprend en disant qu'il faut « *comprendre les associations de parents* » (ligne 848) qui revendiquent « *de manière très agressive* » (lignes 850 et 851). Leurs « *représentations* » sont « *biaisées* » (ligne 853). Je dis : « *s'il en a dix, c'est l'enseignant qui doit gérer toutes ces représentations et qui doit les travailler* » (lignes 858 et 859). Elle indique que c'est très « *intéressant* » (ligne 860) et que c'est un métier « *passionnant* » (ligne 862).

Elle évoque le regard des autres comme si la mère de l'enfant avec autisme était « *une mauvaise mère* » et qu'au bout d'un moment la mère n'emmène plus son enfant « *au jardin public* », ne prend plus « *le bus* » avec lui (lignes 878 à 881). Il faut comprendre ces familles qui lui disent que cela fait des années qu'elles sont « *fâchées avec leur père ou leur mère* » (lignes 883 à 885). Les structures familiales sont « *foutues* » (ligne 886). Elle souligne la dureté du marché de « *l'emploi* » pour les jeunes adultes avec autisme (lignes 887, 888 et 890). Elle essaie de « *placer des élèves en stage* » (ligne 893) mais ce sont ses « *copains et copines* » qui les prennent (ligne 896). Il faut « *augmenter ce réseau* » (ligne 900). Elle évoque le fait qu'on lui a dit que si elle prenait « *ce poste* », elle « *serait aidée* » et constate que « *les inspections ont trop de travail* » et que « *personne ne vient dans sa classe* » (lignes 905 à 908). Elle dit qu'il n'y a pas de « *moyens* » pour le handicap (lignes 912 et 913) et que le handicap était de la « *poudre aux yeux* » (ligne 916). Elle se reprend en disant qu'il ne faut pas « *exagérer* » (lignes 917 et 918). Le handicap entre dans l'école et les « *assistants de vie scolaire* » sont nommés pour aider les élèves (lignes 920 à 922). Des créations d'U.L.I.S. sont prévues (ligne 926). Elle aimerait que cela aille plus vite mais il ne faut pas que cela recule suite à cette accélération (lignes 930, 931, 933 et 934). Elle constate que son U.L.I.S. devait être ouverte avec cinq élèves et qu'elle en a neuf (ligne 938). De plus, elle a dû se battre pour être formée (ligne 939). La loi 2005 a un énorme « *enjeu* » et il ne faut pas se « *planter* » sinon il est possible de retourner « *comme avant* », (lignes 942 et 944) « *en arrière* » (ligne 946). Je dis : « *oui, il faut que ça réussisse, au mieux il faut que l'enfant se développe en fonction de son développement, on ne peut pas, un enfant autiste, dans l'autisme, le syndrome, on ne peut pas lui demander de, des choses impossibles, il faut lui laisser le temps, au temps pour le faire, donc, euh, l'expérience entre guillemets est sur la longueur, il faut que ça continue dans ce sens, il ne faut pas dire c'est raté* » (lignes 950 à 954). Elle reprend en disant que ce n'est pas une expérience (ligne 947), ce sont des enfants (ligne 949). Il faut continuer mais on ne peut pas « *garder* » des jeunes « *jusqu'à trente ans* » (lignes 957 et 958)

en U.L.I.S.. Il faut un peu plus de « *moyens* » (ligne 960). Il y a peu d'U.L.I.S. lycée (ligne 965).

Je relance : « *il n'y en a pas assez, oui, il faut des I.M.E., des I.M.P.R.O., des choses plus pragmatiques et ça je ne sais pas si ça se, s'élabore, si ça se, s'il y a assez pour accueillir tous ces enfants* » (lignes 966 à 968). Elle reprend en disant que « *les parents rêvent de l'école* » (lignes 970). Elle évoque une contradiction à savoir qu'elle a « un élève de dix-sept ans qui n'a jamais été scolarisé » alors que la scolarité obligatoire « *s'arrête à seize ans* » (lignes 973 et 974). Elle « *comprend* » que si ce « *jeune* » commence à dire « *ses premiers mots* » à quinze ans, pourquoi n'aurait-il pas le « *droit* » de venir à l'école (lignes 976 et 977) ? Il y a tant d'autres « *jeunes* » qui attendent au « *portillon* » (lignes 983 et 984). Ces élèves sont tellement « *particuliers* » (lignes 984 et 985).

Je relance : « *et les enfants particuliers, la la particularité où l'enfant demande x personnes au petit soin, vraiment dans une analyse de tous ces paramètres, c'est vraiment du sur-mesure* » (lignes 991 et 992). Nikè reprend en disant qu'elle a des « *réflexions* » des autres sur le fait qu'elle coûte « *énormément d'argent* » (lignes 993 et 994). Plus on met les « *moyens à ces âges là* », à l'école, plus on permet aussi à « *ces futurs adultes de devenir autonome* » ainsi « *la société* » dépensera « *moins d'argent* » plus tard (lignes 998 à 1000). « *La politique ne raisonne pas* » comme cela et elle dit en riant qu'elle n'a jamais de « *vision à long terme* » (lignes 1003 et 1005). Dans son académie, ils « *bossent* » sur le handicap, se posent « *des questions* » (ligne 1010). Elle constate que c'est rare d'entendre des « *choses positives sur l'inclusion* », aucun article, dans les média, n'ose dire qu'il y a « *des choses positives qui se mettent en place* » (lignes 1017 à 1019). C'est plutôt « *négatif* » comme dernièrement « *école pour les filles, écoles pour les garçons mais pas pour les autistes* » (lignes 1019, 1022 et 1023). Elle comprend les associations de parents qui utilisent ce genre de campagne d'information mais elle, en tant que personne travaillant dans le domaine de l'autisme, est « *contrariée* » parce qu'ils « *dénigrent* » son travail (lignes 1029 à 1032). La « *dynamique* » des parents n'est pas la même que la sienne (lignes 1036 et 1037). Elle est sur du « *long terme* », sur dix ans, pour que tous les élèves soient « *inclus* » dans une classe (lignes 1038 à 1040). Elle « *espère* » que parfois il y ait des « *choses positives* » (ligne 1049). Elle voit le « *positif* » lorsqu'elle sort de sa « *structure* » (lignes 1061 et 1062). Dans « *son bus* » pour rentrer chez elle, une personne de vingt ans, handicapée mentale et physique, arrive et Nikè se met au fond du bus en se disant « *celui-là je lui parle pas* » (lignes 1062 à 1065). Elle ne peut pas sortir son « *bouquin* » et elle « *observe* », « *prête à bondir* » s'il y a le moindre

« *problème* » (lignes 1066 et 1067). Trois personnes à tour de rôle « *s’occupent* » de lui et « *répondent* » à ses questions parce qu’il est très « *angoissé* » (lignes 1067 à 1069). Elle constate qu’on permet à un jeune d’être autonome et qu’elle y participe professionnellement (ligne 1071). Grâce à toutes les structures qui sont mises en place suite au plan Handiscol²¹⁶ et à la loi 2005²¹⁷, on observe d’énormes « *progrès* » (lignes 1078 et 1079). Les handicapés sortent et se posent moins de questions (ligne 1084). Elle remarque que dans les « *manuels d’anglais* » de cinquième il y a une personne « *récurrente* » dans les scénettes qui a son « *ordinateur* », son « *chien* » et son « *fauteuil roulant* » (lignes 1195 et 1197).

Après l’entretien

Pour clore l’entretien, Nikè dit : « *bon, voilà on s’arrête là* ». Elle est étonnée de la durée de l’entretien de 1 heure et 16 minutes. Elle ne pensait pas que je relancerais avec des questions. Je lui réponds que ce ne sont pas des questions mais des associations à partir de son discours et que ce n’est pas du journalisme. Après coup, je m’aperçois que j’ai effectué énormément de relances qui ressemblent à des questions. Quelle est ma posture réelle dans cet entretien ? Nous sortons ensemble de l’établissement et elle détache son scooter. Je lui dis au revoir et nous partons chacun de notre côté. Moi à pied, elle en scooter.

Contenus manifestes thématiques

Dans l’entretien, j’ai identifié plusieurs thématiques. Le premier thème serait celui de son histoire familiale. Le deuxième thème serait celui de ses formations aux différents handicaps. L’histoire de son U.L.I.S. pourrait constituer son troisième thème. Sa nouvelle posture d’enseignante spécialisée représenterait le quatrième thème. Le cinquième thème serait celui de sa posture de « *déesse* ».

Le thème de son histoire familiale

Son père était enseignant. Ainsi, le handicap fait partie de sa culture familiale (lignes 689 à 695). L’espace de culture de Nikè semble être composé d’une culture du handicap. Son père était instituteur « *spécialisé* » (ligne 698). Son intérêt premier est d’enseigner à des élèves handicapés et non à des élèves ordinaires (lignes 705 à 709).

²¹⁶ Circulaire du 19 novembre 1999 (n°187 BO n°42 du 25 novembre 1999). Le plan Handiscol est un plan de scolarisation des enfants et des adolescents handicapés.

²¹⁷ Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l’égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

Le thème de ses formations aux différents handicaps

Nikè choisit de se former au handicap sept ans auparavant avant d'enseigner auprès d'élèves handicapés pour « voir différemment » un élève (lignes 688 et 689). Elle se sent aussi « incapable » (ligne 816) de « prendre une U.L.I.S. » (ligne 817) sans formation, de peur de « perturber » les élèves (lignes 819 à 823). Elle obtient deux diplômes professionnels concernant le handicap (lignes 713 à 715) et devient « professeur ressource » pour les élèves handicapés (lignes 715 à 717). Motivée, elle décide de se former à l'autisme et obtient un diplôme universitaire spécifique à ce sujet (lignes 723 et 724).

Le thème de l'histoire de son U.L.I.S.

Après toutes ces formations, Nikè s'intéresse à l'ouverture d'une structure U.L.I.S. pour des élèves avec autisme (lignes 762 à 765). Elle choisit cette « structure » parce qu'elle s'intéresse au handicap (ligne 687). Elle pense que « si on est mal dans la structure où on est / je pense qu'on fait beaucoup de mal aux élèves » (ligne 825). De plus, elle évoque qu'elle a choisi le lieu d'implantation de l'U.L.I.S. dans l'établissement (ligne 416) et elle indique qu'elle travaille dans de « bonnes conditions matérielles » (lignes 401 et 404). Ainsi, elle a choisi le lieu en fonction de la pédagogie qu'elle veut mettre en place et qu'elle qualifie de « collective » (lignes 425 à 429).

Le thème de sa posture d'enseignante spécialisée

Nikè s'intéresse à la difficulté de pouvoir proposer des supports pédagogiques de « l'âge réel » de ses élèves sachant que la compréhension est de l'ordre d'un support de maternelle (lignes 34 à 41). Elle fait donc le choix d'enseigner à partir des « manuels » scolaires de la classe d'âge des élèves avec autisme (lignes 64 à 69) qu'elle « adapte » (lignes 69 à 74) en transformant les textes et les images (lignes 79 à 88). De plus, elle n'est pas favorable à la pédagogie autour de projets puisqu'un projet demande que les élèves soient en classe avec elle (lignes 163 à 177) et qu'elle est plutôt dans une dynamique d'inclusion pour ses élèves (lignes 154 à 163).

Quant à son mode de présence, elle prend conscience de l'importance de la « modulation de sa voix » et des « sentiments » qu'elle montre envers ses élèves (lignes 577 à 583). Elle réfléchit constamment et se sent « envahie » (lignes 583 à 587). Elle exprime sa fatigue psychique (lignes 185 à 195, 253 à 262). Et puis, elle évoque une contrariété (lignes 1025 à 1027) suite aux discours des médias qui dénigrent son travail (lignes 1029 à 1032).

Le thème de sa posture de « déesse »

Elle évoque lors de son discours les signifiants « *devin* » (lignes 95 à 98) « *logiciels du tonnerre de dieu* » (ligne 471), et pour finir « *déesse* » (lignes 548 à 554). Il semble que Nikè s'identifie à une « *déesse* » possible puisque les parents la considèrent comme telle. Elle « *s'habitue* » à cette posture (ligne 557) tout en éprouvant de la « *peur* » à son sujet (lignes 561 à 567).

Contenus latents

La « *déesse* » Nikè

Lors de l'entretien, de la retranscription et de la lecture de celui-ci, je suis vite surpris par certaines phrases de Nikè me faisant penser au registre religieux. Tout d'abord, elle évoque qu'il faut être « *devin* » pour connaître le degré de compréhension d'un texte par ses élèves : « *c'est la grande difficulté avec des élèves handicapés surtout dans le monde de l'autisme / c'est qu'ils ont un degré de compréhension bien supérieur à la restitution / mais / euh / il faut être devin pour savoir ce qu'ils comprennent / donc on part du principe qu'ils comprennent beaucoup plus que / ce qu'on croit / de ce qu'on voit surtout* » (lignes 95 à 98). Ensuite, plus tard, elle qualifie les logiciels de ses ordinateurs de « *logiciels du tonnerre de dieu* » (ligne 471). Et ce qui m'a le plus surpris est qu'elle pense que les parents la prennent pour une « *déesse* » lorsqu'elle leur téléphone : « *c'était / moi je me suis rendue compte à un moment donné quand je leur téléphonais pour prendre un rendez vous / des fois j'oubliais de dire avant / ne vous faites pas de soucis tout va bien / des fois j'attendais dix secondes avant de le dire / là il y avait un silence de plomb / beaucoup disaient / mais non il n'y a pas de soucis tout va bien / je veux juste vous dire que // donc voilà c'est / la peur / toujours quelque chose ne va pas aller / la peur qui / qu'on va plus les vouloir / énormément il y a souvent cette phrase / est-ce que vous voulez encore de mon fils l'an prochain / j'ai beau leur dire que je décide de rien // ils me prennent pour une déesse ///* » (lignes 548 à 554). Il semble que Nikè s'identifie à une « *déesse* » suite à la peur et au pouvoir de décision magique que les parents lui transmettent. Ceci me fait penser au processus d'illusion²¹⁸ et d'omnipotence du bébé dans sa relation avec sa mère. Nikè, comme une mère des premiers temps de la vie, doit recevoir ce dépôt et la peur des parents : elle est placée dans l'illusion d'un pouvoir, d'une toute puissance comme une « *déesse* » ou un dieu face au destin de ses élèves, conféré par les

²¹⁸ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.42-49.

parents. De leur côté, les parents, comme des bébés, seraient dans l'attente et l'illusion de la réparation du handicap de leur enfant par la « *déesse* » Nikè, identifiée à une mère ou un parent tout puissant.

Des rapports très archaïques semblent se jouer là. L'attente magique de changement de leur enfant par les parents fait porter à Nikè une puissance qui va lui faire peur. C'est le travail réel avec les élèves et avec d'autres enseignants qui va peut-être permettre une issue à cette pression qui lui est mise.

Le statut d'élève serait-il comme un objet transitionnel permettant la désillusion des parents des élèves vis à vis de la « *déesse* » Nikè ? Les élèves seraient-ils comme des objets transitionnels permettant aussi le dégagement de Nikè face à la toute puissance que les parents des élèves lui accordent et lui font éprouver ? Nikè « *s'habitue* » à cette posture : « *je me suis habituée* » (ligne 557). Mais, cela lui fait très « *peur* » : « *c'est vrai qu'à un moment donné on réalise ce qu'on représente / ça fait très peur d'ailleurs // on représente beaucoup de choses / ce qui n'était pas accessible jusqu'à présent /// et donc c'est vrai que pour aussi pour ça / c'est important qu'il y ait d'autres enseignants / qu'il y ait d'autres enseignants qui parlent aux réunions / qu'il y ait tout ça / sinon je représenterai encore plus / donc euh / un je ne suis pas capable de porter ce poids là / mais deux / ce n'est pas bien du tout / justement je ne travaille pas vers l'autonomie même des familles* » (lignes 561 à 567), comme les parents qui ont peur de l'école : « *par rapport à l'école ils ont très peur* » (ligne 542). Le terme peur est employé et pour elle et pour les parents. Pour calmer cette tension psychique due à sa peur d'être mise en place de « *déesse* », peut-être de « *bonne mère* » par rapport à une mauvaise mère » ressentie par les parents, Nikè n'emporte chez elle aucun objet lié à son univers professionnel : « *le truc que je fais énormément / c'est que / ici c'est mon travail / dès que je sors de la porte du collège X je n'ai rien / je n'ai pas d'ordinateur / je n'ai pas de téléphone portable / je n'ai pas mes cours à la maison / c'est terminé / c'est ma façon d'être maintenant avec le handicap / chose que je ne faisais pas en ordinaire / là / j'ai changé ma façon même de vivre autour de mon travail* » (lignes 568 à 572). En agissant de la sorte, il semble que Nikè se dégage d'une illusion qui lui est transmise afin de pouvoir se représenter à nouveau sa posture d'enseignante spécialisée et non une position de toute puissance qu'elle pourrait prendre. Ainsi, elle introduit une séparation avec les parents des élèves, en laissant dans son établissement les élèves et tout ce qui s'y rattache. Cette séparation des lieux et des objets lui permet de ne pas être envahie dans sa vie privée, comme elle l'indique plus loin.

Cette posture de « *déesse* » s'associe à une autre création professionnelle et se relie à la création de son U.L.I.S. : « *ça c'est un choix / on m'avait proposé deux lieux / j'ai choisi celui-ci* » (ligne 416). Elle travaille dans de « *bonnes conditions matérielles* » : « *c'est sûr que moi quand je travaille dans de très bonnes conditions matérielles* » (ligne 401). Sa salle est magnifique dans un quartier formidable : « *une salle magnifique / je suis dans un quartier formidable* » (ligne 404). Lorsque je reformule : « *vous êtes à l'origine du choix de* » (ligne 417), elle reprend en disant : « *oui de tout* » (ligne 418). De plus, elle a une représentation précise de sa pédagogie avec ses élèves, elle veut « *travailler collectivement* » et non « *individuellement* », ce qui la fait rire : « *cette salle elle avait un avantage / là haut / c'était qu'elle était en plusieurs / plusieurs morceaux / et comme la représentation un petit peu de l'U.L.I.S. / c'était de les faire travailler individuellement / ils pensaient que cela pouvait être bien / chacun avait son box des choses comme ça / et moi ma représentation de l'U.L.I.S. c'était de travailler collectivement / (rire) / voilà donc après / cela a été le choix* » (lignes 425 à 429). Ceci m'évoque « *l'objet trouvé-créé* » de Donald Woods Winnicott²¹⁹. Il écrit à ce propos « *que le trait essentiel dans le concept des objets et des phénomènes transitionnels, est le paradoxe et l'acceptation du paradoxe : le bébé crée l'objet, mais l'objet était là, attendant d'être créé et de devenir un objet investi* » (Winnicott, 1971). De la même façon, Nikè trouve un lieu et crée une classe U.L.I.S..

On peut remarquer qu'elle tient à la création de quelque chose et à l'organisation d'un espace-temps. Elle semble créer aussi la mise en groupe qui n'était pas prévue initialement. Elle a donc décidé d'avoir la main, dès l'origine sur une façon de travailler dans un cadre qu'elle a fondé et dont elle parle de façon esthétique, comme idéalisée.

Le père, pair de Nikè

Nikè choisit cette « *structure* » parce qu'elle s'intéresse au handicap : « *cette structure / je l'ai choisie parce que le handicap m'intéresse* » (ligne 687). Pourquoi le handicap l'intéresse-t-elle ? Elle a choisi de se former au handicap sept ans auparavant pour « *voir différemment* » : « *j'ai choisi il y a six sept ans de me former dans le handicap // parce que j'avais envie de // voir différemment* » (lignes 688 et 689). Pourquoi se former, pour voir quoi différemment ? Elle indique juste après que son père était enseignant. Ainsi, le handicap fait partie de sa culture familiale : « *voilà / puis c'est vrai que bon //// j'ai moi /// j'ai la chance d'avoir /// mon père qui était enseignant / il a toujours aimé l'enseignement / qui a toujours travaillé* »

²¹⁹ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.167.

avec des élèves handicapés parce que /// parce que ça a été le hasard de sa vie / voilà que /// le handicap c'était un mot dont on parlait régulièrement à la maison / tout simplement / on a aussi une culture sur ça et pourtant je n'ai pas de frère handicapé / je n'ai pas de cas d'handicapé / mais pour moi cela faisait partie intégrante du // vraiment intégrante de l'école publique » (lignes 689 à 695). L'espace de culture familiale de Nikè semble être composé d'une culture du handicap. Est-ce que le handicap permettrait à Nikè de rester dans une filiation, de contenir une angoisse de séparation avec son père et avec le milieu familial de son enfance ? Comme si pour éviter et transformer cette angoisse, elle avait dû se former au handicap. Ainsi, elle comblerait son espace potentiel avec des formations sur le handicap pour éviter cette angoisse de séparation d'avec son père. Son père était instituteur « spécialisé » : « il est devenu instit spécialisé » (ligne 698). Nikè s'identifie-t-elle à son père ? Son intérêt premier est d'enseigner à des élèves handicapés et non à des élèves ordinaires : « j'ai passé deux ans en lycée / j'étais enseignante en lycée / dans un lycée / euh / très sympathique et tout mais / je me suis dit que c'était pas assez / que mon métier je le considérais pas comme ça / c'était pas mon intérêt premier / voilà / c'était pas mon intérêt premier » (lignes 705 à 709). Il me semble que Nikè s'identifie à quelque chose de son père, peut-être dans un fantasme d'identification. Alain de Mijolla²²⁰ définit le fantasme d'identification comme « un scénario fantasmatique inconscient par lequel un sujet substitue à une partie de son moi ou de son surmoi un personnage primordial de son histoire familiale, comme le père, afin de lui faire vivre à sa place un fragment plus ou moins important de sa propre existence » (Mijolla, 2005). Rejouerait-t-elle ainsi une situation oedipienne ? Ce vécu possible de lien et de séparation d'avec son père semble être compensé par la culture du handicap qu'elle acquiert en formation. Le lien avec son père semble se transférer sur les élèves handicapés. Ce lien me fait penser à ce qu'a écrit Elsa Schmid-Kitsikis²²¹, à propos de l'œuvre de Wilfred Ruprecht Bion : « le lien C a trait à l'apprentissage par l'expérience, issu des relations qu'entretiennent A, l'Amour et H, la Haine » (Schmid-Kitsikis, 2009).

Le père de Nikè aurait acquis une connaissance du handicap, dans un sens qui peut faire penser à la conceptualisation de Wilfred Ruprecht Bion²²², à savoir « apprendre à connaître quelque chose » (Wilfred R Bion, 1962). Alors que Nikè a besoin de maîtriser par le savoir l'autisme, avant d'en faire l'expérience. C'est peut-être aussi une façon de se différencier de

²²⁰ Mijolla, A. de. (2005). Fantasme d'identification. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures, p.814.

²²¹ Schmid-Kitsikis, E. (2009). *Wilfred R. Bion*. Paris : Presses universitaires de France, p.75 et 76.

²²² Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience* (2010). Paris : Presses universitaires de France, p.85.

son père. Wilfred Ruprecht Bion écrit que « *Connaître quelque chose équivaut alors à posséder une connaissance et non ce que j'appelle C, apprendre à connaître quelque chose* » (Wilfred R Bion, 1962). Le père de Nikè a appris à connaître les élèves handicapés, ce qui lui a permis de construire un lien C avec ses élèves. On pourrait penser que le lien A d'amour de Nikè envers son père semble avoir une influence sur le lien C en construction de Nikè envers les élèves handicapés et autistes en particulier. Wilfred Ruprecht Bion²²³ définit le lien A comme « *une relation de base* » entre deux personnes comme par exemple « *X aime Y* » (Wilfred R Bion, 1962).

Le rapport au savoir de Nikè

Nikè s'est formée au handicap : « *Je me suis formée il y a six ans / j'ai eu un 2.C.A.S.H. / un certificat d'adaptation aux situations de handicap //// j'ai eu un autre 2.C.A.S.H. l'année d'après / j'ai passé une autre option* » (lignes 713 à 715). Ces premières formations lui ont permis d'être « professeur ressource » : « *après j'ai été recrutée par le rectorat par une formatrice dans le domaine du handicap / puis après j'ai été professeur ressource / c'est-à-dire que j'avais les dossiers handicapés des élèves en collège et en lycée* » (lignes 715 à 717). Cette fonction lui permet d'intégrer lentement le monde du handicap : « *ce qui m'a permis d'être encore dans l'ordinaire et commencer à être dans le handicap* » (lignes 722 et 723). Pourquoi Nikè a-t-elle besoin d'intégrer le monde du handicap de cette manière ? Que réveille en elle ce désir d'aller vers le handicap ? Le handicap l'intéresse : « *je trouvais cela très intéressant* » (ligne 723). Cela la motive à se former et à se spécialiser au niveau de l'autisme : « *après je me suis spécialisée dans l'autisme en faisant un diplôme universitaire sur deux ans* » (lignes 723 et 724). Pourquoi l'autisme ? Pourquoi une formation ? Se former semblerait être pour elle une étape importante et préliminaire pour enseigner auprès d'élèves avec autisme. Serait-elle inquiète de se retrouver face à une expérience « *d'inquiétante étrangeté* » ? Sa culture familiale où le handicap est présent lui procure un sentiment de familiarité mais cette familiarité l'inquiète dès qu'elle s'en rapproche ou veut s'en approcher. L'accumulation de savoirs et de formations comblerait son espace potentiel professionnel et semblerait lui permettre de transformer son expérience de lien et de séparation d'avec son père et de son savoir sur le handicap. Le processus de joindre et de séparer tel que Donald Woods Winnicott²²⁴ l'a élaboré, semble aussi être à l'œuvre dans la dynamique psychique de

²²³ Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience* (2010). Paris : Presses universitaires de France, p.60.

²²⁴ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.50-57.

Nikè. Ses formations la sépareraient de son père mais rejoindraient les intérêts de son père pour le handicap. En employant la métaphore de Donald Woods Winnicott, telle une ficelle, elle resterait attachée et séparée de l'environnement familial et de l'expérience de son père. Donald Woods Winnicott²²⁵ à ce propos relate l'histoire d'un petit garçon qui « redoutait la séparation » d'avec sa mère « *qu'il essayait de nier au moyen du jeu de la ficelle* » en attachant les objets ensemble pour les « réunir » (Winnicott, 1971).

Après toutes ces formations, Nikè s'est intéressée à l'ouverture d'une structure U.L.I.S. pour des élèves avec autisme : « *voilà / une fois que j'ai eu tout ça //// je restais toujours parallèlement détachée de cinq six heures pour être formatrice au rectorat dans le milieu du handicap / et après ben / on m'a dit qu'il s'ouvrait une structure autiste / et je trouvais intéressant de // commencer une structure / voilà* » (lignes 762 à 765). Son désir de se lier aux élèves avec autisme semble être motivé par la création d'une structure. Nikè serait-elle sur le chemin d'un lien C, tel que le définit Wilfred Ruprecht Bion²²⁶ ?

Nikè se dit « incapable » de prendre une U.L.I.S. sans formation de peur de « perturber » les élèves : « *je suis incapable* (ligne 816), *de prendre une U.L.I.S.* (ligne 817), *comme ça / sans être / sans avoir passé de diplôme / enfin de diplôme / de certificat / je veux dire c'est pas un grand diplôme // et qui arrive sur le tas / moi je sais que je n'étais pas capable de ça / chacun se forme / voilà / et chacun est censé savoir un peu pour ne pas trop se planter / parce que c'est sûr que / si on se trompe / dans nos choix / on peut influencer le bon fonctionnement d'une U.L.I.S. / on peut perturber énormément les élèves* » (lignes 819 à 823). La connaissance et la formation sont-elles nécessaires pour éviter de perturber les élèves ? Connaître suffit-il ou faut-il développer quelque chose comme un apprentissage par l'expérience, un lien C, notamment dans une U.L.I.S. avec des élèves avec autisme ? Nikè pense que son monde interne exerce une influence sur le monde extérieur : « *si on est mal dans la structure où on est / je pense qu'on fait beaucoup de mal aux élèves* » (ligne 825). Est-ce une inquiétude de « faire mal » aux élèves ? Elle semblerait essayer de développer un lien d'amour avec ses élèves avec autisme qui s'étaye sur la connaissance de ce handicap. Ce lien d'amour, me semble t-il, serait comparable à l'envie et au désir d'aider ces élèves dans les tâches d'apprentissages scolaires. Dans cette situation d'enseignement particulière, Nikè

²²⁵ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.53.

²²⁶ Bion, W. R. (2003). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Presses universitaires de France.

semble construire une position qui s'appuie sur l'importance d'un ensemble qui permet un lien d'amour et un lien de connaissance avec ses élèves avec autisme.

Nikè l'enseignante

Nikè s'intéresse à la difficulté de pouvoir proposer des supports pédagogiques de « *l'âge réel* » de ses élèves sachant que leur compréhension est d'un niveau scolaire de maternelle : « *la difficulté aussi de travailler avec des personnes handicapées / c'est de / euh / c'est la différence entre l'âge / réel / l'âge biologique et leur capacité // donc c'est tout ce travail d'adaptation qui n'est pas facile c'est-à-dire leur donner des /// comment dire / leur donner des contenus qui soient quand même de leur âge / donc ne pas // rester sur des objets de maternelle // tout en sachant que leur compréhension est bien plus faible donc comment utiliser des supports de leur âge mais des adaptations par rapport à leurs capacités / ça c'est une grande difficulté / c'est le travail qui est le plus intéressant* » (lignes 34 à 41). Cette difficulté de compréhension me fait penser à des éléments notés par Wilfred Ruprecht Bion dans le soin de ses patients, sur deux plans : le lien des mots aux choses, et celui de la fonction-alpha.

Quel est le lien C des élèves avec autisme ? Wilfred Ruprecht Bion²²⁷ écrit à propos du langage dans la psychose, « *la valeur du mot chien, par exemple, qui désigne une classe et non un animal spécifique, en tant que méthode pour arriver à l'abstraction et à la généralisation, est détruite, de telle sorte que le mot n'est plus utilisé comme le nom d'une chose mais comme chose en soi : les mots sont des choses* » (Wilfred R Bion, 1962). Lorsque l'on constate ce phénomène chez un individu, Wilfred Ruprecht²²⁸ Bion le qualifie de « *- C, représentant le lien not-understanding, in-compréhension* » (Wilfred R Bion, 1962). Il poursuit en disant que « *la genèse de toute abstraction est un facteur de la fonction-alpha. L'effondrement de la fonction alpha et la prédominance d'éléments bêta qui se signalent par leur concrétude au point que certains patients considèrent les mots non plus comme les noms des choses mais comme des choses en soi* » (Wilfred R Bion, 1962). Nikè constate une difficulté de compréhension chez ses élèves et il est possible de suggérer un lien – C lors d'une relation à un savoir. Comment rétablir cette fonction-alpha chez les élèves avec autisme ? Ceci me fait penser que dans mon expérience, A., un élève considère le mot « *le monter* » comme un objet en forme de disque où l'on monte dessus.

²²⁷Ibid., p. 69 et 70.

²²⁸Ibid., p. 73.

Nikè fait le choix d'enseigner à partir des « *manuels* » scolaires de la classe d'âge des élèves avec autisme : « *moi / j'ai fait le choix / c'est un choix très réfléchi puisque je ne me suis pas lancée dans la coordination avant de me former pendant trois ans // donc j'ai fait le choix en allant observer un peu les autres U.L.I.S. / d'utiliser les supports de leur âge / que l'enjeu quand même de la scolarisation pour les élèves handicapés / c'est qu'ils puissent être inclus dans des classes ordinaires / donc le choix est simple / s'ils ont l'âge de cinquième je m'appuie sur les manuels de cinquième* » (lignes 64 à 69). Les manuels scolaires sont-ils comme des objets transitionnels entre l'U.L.I.S. et la classe ordinaire d'inclusion ? Avec les manuels scolaires permettant de joindre et de séparer l'élève et l'enseignant, Nikè crée-t-elle un espace potentiel pédagogique ? Elle « *adapte* » le contenu des manuels scolaires : « *par contre je choisis les textes / je choisis les mots clés et j'adapte les contenus / j'adapte les leçons à apprendre mais je suis au moins sur les livres / des autres élèves comme ça s'ils ont la chance de pouvoir aller dans une classe de cinquième ordinaire par exemple ils auront au moins le même support et ça permet aussi aux parents / de comprendre ce sur quoi on doit travailler avec un enfant de douze ans / ce sur quoi on doit travailler avec un enfant de quinze ans etc... / voilà //* » (lignes 69 à 74). Comment Nikè établit-elle le lien entre les signifiants, symboles des textes des manuels, et les signifiés pour les élèves ? Ceci me fait penser que dans mon expérience, je me questionne sur la relation signifiant / signifié de l'élève A. Il semblerait qu'il puisse faire une relation à un savoir symbolique mathématiques comme une addition ($2 + 5 = 7$) et le concrétiser avec des jetons. Si le signifié demandé concerne des livres, il est en difficulté. Le signifié, référent du monde réel, est difficile à appréhender. Il serait possible que l'élève appréhende certains signifiés et certaines significations comme des signifiants dans le sens où le mot, l'image sont restés collés à son référent réel.

Nikè transforme les textes et les images : « *après on les adapte en les réduisant / en les mettant en valeur après on cherche / si on cherche un synonyme / on va chercher ses propres synonymes / le synonyme qu'on retient le mieux / ensuite on peut aller le chercher sur internet pour en avoir une image / on se construit ses répertoires personnels / pour que ce soit mieux mémorisé mais par contre on a un texte commun qui va être travaillé pendant un mois ou deux et autour de ce texte on se construit ses contenus / avec chacun sa façon d'apprendre / il y en a deux par exemple qui ne sont pas encore dans le langage donc on est plus sur les images / d'autres qui peuvent se faire très bien une image mentale par rapport à un mot / donc on n'a pas besoin spécialement d'avoir trente six images pour un mot / voilà / après c'est / on adapte selon les possibilités de chacun // on essaie ///* » (lignes 79 à 88). Les manuels scolaires semblent être un médium, matière malléable au service de sa pédagogie.

Comment amener les élèves avec autisme à une relation au savoir, voire à un rapport au savoir ? Nikè essaierait-elle d'amener ses élèves vers une relation au savoir, une envie d'apprendre, une curiosité vis à vis du fonctionnement de l'environnement scolaire, en adaptant ainsi les manuels scolaires ?

Dans ce que je comprends de la réflexion de Wilfred Ruprecht Bion, Nikè semblerait utiliser sa fonction-alpha, pour transformer les éléments-bêta que ressentent les élèves – les sensations, le mode de réception qu'ils éprouvent envers les mots et les images des manuels - en éléments-alpha susceptibles de créer un lien C entre les élèves et les savoirs. Les mots pourraient ainsi se décoller des choses. Nikè est ainsi dans une dynamique d'inclusion pour ses élèves : *« donc moi pour l'instant je pars du principe que l'inclusion bien oui / on me demande de faire une inclusion scolaire donc je suis enseignante du second degré / et donc ma priorité c'est déjà qu'ils arrivent à comprendre les différentes disciplines / comment fonctionne un collège / qu'est-ce que je dois systématiquement mettre en place lorsque je rentre dans une classe / comment je dois me comporter avec les adultes / comment je dois me comporter avec les / autres élèves / et donc déjà ça c'est énorme pour eux / et et / ça les structure énormément parce que en fait / pour la plupart / de changer de matières leur permet de changer / de souffler un peu entre les deux / les sonneries les structurent / passer au tableau / euh // c'est devenu une habitude pour eux / que le professeur rentre et commence le cours c'est quelque chose qui les calme »* (lignes 154 à 163). Comment font ses élèves pour passer d'un lien – C à un lien C lors de ces inclusions en classe ordinaire ? Nikè essaierait-elle d'amener éducativement ses élèves vers l'expérience d'un nouveau rapport au savoir « ordinaire » possible lors de ces inclusions? Nikè n'est pas favorable à la pédagogie autour de projets sous prétexte de non-sens : *« donc / en fait / toute l'image qu'on peut avoir que / qu'il vaut mieux partir sur des projets pour donner un sens / c'est pas sûr / que ce soit la meilleure solution /// voilà / tout d'abord on ne peut pas trop savoir quel sens ils donnent à tout ça // et deuxièmement / il y a déjà énormément à faire là dedans / et ils progressent / donc c'est l'essentiel et puis si on commence à rentrer dans la notion de projets comme on peut le faire en école primaire ou comme on peut le faire peut être dans d'autres structures comme la scolarité en hôpital de jour / on enlève quand même la possibilité de les adapter en classe ordinaire / voilà / si je pars sur un projet d'un mois / au collège sur par exemple // le peintre Picasso et j'essaie de tourner tout autour pendant un mois du peintre Picasso / mais qu'à côté de ça s'il est inclus dans une classe / de français et que le mardi il fait le texte et le jeudi la poésie /// non il ne sera pas toujours sur Picasso / sur un thème / et bien ça aussi c'est / euh / il faut à un moment donné jouer le jeu // de la scolarisation dans une structure*

ordinaire qui est le collège / et qui a la particularité de changer de discipline toutes les heures / de changer d'enseignant / de sortir de la salle et de en rentrer / de ne pas toujours aller faire des sorties / voilà /// » (lignes 163 à 177). Quels sens un élève avec autisme donne-t-il au monde scolaire ? Quelle différence au niveau de l'abstraction y a-t-il entre un projet autour de Picasso et un projet d'inclusion dans une classe ordinaire ? Nikè positionne ses choix dans le cadre d'une structure « ordinaire », en cela elle assure la continuité avec le souhait des parents.

Nikè prend conscience de l'importance de la « *modulation de sa voix* » et de ses « *sentiments* », qu'elle montre envers ses élèves : « *au fur et à mesure parce que / j'ai réalisé que par exemple c'est vrai quand on travaille avec des élèves autistes / reconnus autistes / on doit constamment quand même faire attention à sa manière de parler / aux sentiments qu'on montre / on doit travailler sur la modulation de la voix mais pas trop pour ne pas les / leur faire peur / mais quand même assez / pour ne pas être un automate / pour quand ils seront dans la rue / quand même / ils seront habitués à des modulations de voix // donc il y a tout ce travail quand même d'adaptation / même de notre façon d'être / de parler de de bouger / de se diriger dans la classe* » (lignes 577 à 583). Ces signes sont-ils les premières constatations de la création d'un lien C, ou en tout cas d'expérience vécue avec ses élèves ? Nikè semblerait avoir réussi à créer ce lien avec ses élèves : elle aurait appris à les connaître comme l'avait fait son père lorsqu'il enseignait. Nikè réfléchit constamment, est moins spontanée et se sent « *envahie* » : « *on est constamment quand même en train de réfléchir sur ce que l'on fait / la spontanéité est difficile / la spontanéité d'enseignante / donc c'est bien / c'est très intéressant / mais c'est très prenant / donc euh quand on commence dans ce monde de l'autisme / on /// est envahi par ça / la nuit / le weekend / tout le temps* » (ligne 583 à 587). Ce sentiment d'envahissement serait-il le signe de la transformation par la fonction-alpha de Nikè des éléments-bêta des élèves en éléments-alpha ?

Wilfred Ruprecht Bion²²⁹ définit la fonction-alpha, les éléments-alpha et les éléments-bêta en écrivant que « *la fonction-alpha opère sur toutes les impressions des sens et sur toutes les émotions dont le patient a conscience. Lorsque la fonction-alpha est opérante, des éléments-alpha sont produits qui sont susceptibles d'être emmagasinés et de remplir les conditions de pensées du rêve. Si la fonction-alpha est perturbée, donc inopérante, les impressions des sens dont le patient a conscience et les émotions qu'il éprouve demeurent inchangées. Je les*

²²⁹Ibid., p.24, 25 et 27.

appellerai élément-bêta. Contrairement aux éléments-alpha, les éléments bêta ne sont pas ressentis comme des phénomènes mais comme des choses en soi. Les éléments-bêta ne sont pas à même d'être utilisés dans les pensées du rêve mais sont susceptibles d'être utilisés dans l'identification projective. S'il n'existe que des éléments-bêta, qui ne peuvent être rendus inconscient, il n'y a ni refoulement, ni suppression, ni apprentissage ». (Wilfred R Bion, 1962). Robert Dayles Hinshelwood²³⁰ explique que « *dans la position schizo-paranoïde décrite par Mélanie Klein, le Moi expulse hors de lui les expériences intolérables en se clivant lui même et en projetant ces parties clivées dans les objets extérieurs* » (Hinshelwood, 2005). Ses élèves pourraient être analogues à des bébés ayant besoin de leur enseignante dans une fonction maternelle. Par identification projective, ils expulsent, terme de Wilfred Ruprecht Bion, leurs éléments-bêta dans leur difficulté de compréhension et d'apprentissage. La fonction-alpha de Nikè, placée dans une position maternelle, à travers sa pédagogie, transforme les éléments-bêta en éléments-alpha. Nikè aurait-elle les ressources psychiques nécessaires pour « digérer » tous ces éléments-bêta ? Nikè exprime sa fatigue psychique en disant : « *je laisse des heures pour que les enseignants viennent enseigner au groupe U.L.I.S. leur matière / ça permet / un / que les élèves handicapés aient d'autres référents que moi sinon on recrée un petit peu l'école primaire et donc on peut enlever la possibilité aux élèves de faire des liens avec les enseignants / deuxièmement ça permet aussi aux professeurs de mettre un pied dans le handicap / donc au départ je restais avec eux et petit à petit je me suis enlevée du milieu / et troisièmement ça me soulage / sinon je craquerai / ce serait trop difficile / voilà / donc en fonction de ça selon les enseignants et selon les matières qu'ils enseignent / je complète / par exemple cette année je ne fais pas d'EPS puisque j'ai une stagiaire en EPS / je ne fais pas de mathématiques / parce que deux enseignants interviennent en mathématiques / je ne fais pas de SVT puisque deux enseignants interviennent et je ne fais pas de musique / donc je complète les matières ///* » (lignes 185 à 195). Il semblerait qu'elle essaie d'avoir de moins en moins de contacts psychiques et pédagogiques avec ses élèves afin d'être « soulagée » et « de ne pas craquer ». Ensuite elle exprime sa fatigue mentale : « *disons qu'on est moins / j'ai moins de fatigue physique // parce que effectivement j'étais enseignante d'éducation physique et sportive donc là c'est vrai que se retrouver dans une salle / de ne pas avoir à changer de lieu toutes les heures / ne pas aller à la piscine / de ne pas prendre les transports en commun / je suis moins fatiguée physiquement / mais*

²³⁰ Hinshelwood, R. D. (2005). Identification projective. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures, p.820.

mentalement je suis très fatigué parce qu'ils demandent énormément d'attention / voilà il faut être très / énormément disponible / on ne peut pas se permettre // ou alors si on se le permet on ne récupère tout de suite après / on ne peut pas se permettre de ne pas être disponible / ils sont tous différents ils sont tous très sensibles / ce qui les rend attachants et intéressants / mais du coup pour chacun il faut avoir un petit regard une petite parole / un mot un peu fort / un geste un peu brusque / pour les ramener à l'ordre / » (ligne 253 à 262). De plus, elle évoque une contrariété : « Il y a une campagne où ils ont refait la photo / ils ont modifié la photo d'une entrée d'une école républicaine avec le drapeau école des filles école des garçons et ils ont rajouté en dessous mais pas pour les autistes (lignes 1025 à 1027), une association de parents / moi je l'ai vu sur internet / je l'ai vu dans certains journaux dans le groupe d'association de parents / alors c'est vrai que bon je comprends les associations mais en même temps pour des gens qui travaillent dans l'autisme / moi à chaque fois que je vois ça / ça me contrarie / parce que quelque part on dénigre notre travail / » (lignes 1029 à 1032).

L'enseignante vit comme une attaque l'exigence violente des parents les plus revendicatifs face aux initiatives qu'elle a pu prendre pour rendre l'enseignement quasi ordinaire.

Nikè évoquerait-elle, cette fois-ci le rejet, la haine des parents des associations ? La fonction alpha de Nikè semblerait être saturée d'éléments-bêta projetés par ses élèves mais aussi par les parents de ses élèves. Ceci me fait penser au processus d'intersubjectivité tel que le définit Golse²³¹ : « le processus d'intersubjectivité peut être compris comme le mouvement de différenciation qui va permettre à un enfant, un jour, d'éprouver, de ressentir et d'intégrer profondément que soi et l'autre, cela fait deux » (Golse, 2013). Nikè semblerait apprendre à connaître ses élèves avec autisme et de ce fait prendre conscience qu'elle et ses élèves font deux, au prix du long travail enseignant et éducatif qu'elle met en place.

Synthèse de l'entretien

Le changement de posture professionnelle

Nikè évoque que les parents des élèves la prennent pour une « déesse ». Elle semble s'identifier à une « déesse » suite au pouvoir de décision que les parents lui transfèrent. Ceci me fait penser au processus d'illusion et d'omnipotence du bébé dans sa relation avec sa mère, élaboré par Winnicott. Nikè, serait dans l'illusion d'une toute puissance, placée comme

²³¹ Golse, B. (2013). *Mon combat pour les enfants autistes*. Paris : Odile Jacob, p.104.

une « *déesse* » ou un dieu face au destin de ses élèves, conférée par les parents, tels une mère. Nikè a « *peur* » de cette posture de « *déesse* » et pour calmer cette tension psychique, elle se désillusionne et clive son expérience en n'emportant chez elle aucun objet lié à son univers professionnel. Ainsi, elle peut retrouver sa posture d'enseignante spécialisée.

Cette posture de « *déesse* » semble prendre racine lors de la création et de l'ouverture d'une U.L.I.S. autisme. Elle a choisi le lieu de la classe et a mis en place une pédagogie « *collective* ». Ceci m'évoque l'objet trouvé-créé, de Winnicott. Nikè trouve un lieu propice dans un établissement pour créer une classe U.L.I.S. Pour Nikè, l'U.L.I.S. semble aussi être comme un objet transitionnel susceptible de faire le lien avec l'expérience de son père enseignant.

Les racines paternelles

Son père était instituteur « *spécialisé* ». Le handicap fait partie de la culture familiale de Nikè. Le handicap semble peut-être lui permettre de contenir une angoisse de séparation avec son père. Cette angoisse de séparation semble être comblée et transformée par la culture du handicap qu'elle acquiert en formation. Il semble que Nikè s'identifie à l'expérience de son père. Le père de Nikè aurait acquis une connaissance du handicap par l'expérience. Ce qui me fait penser au concept de lien C, de connaissance, de Bion. Par contre, Nikè préfère connaître l'autisme en formation avant de le connaître en rencontrant des élèves avec autisme.

Le rapport au savoir de Nikè

En enseignant en tant que professeur d'éducation physique et sportive, Nikè se forme pendant plusieurs années et accumule deux diplômes professionnels ainsi qu'un diplôme universitaire sur l'autisme. Son intérêt premier est d'enseigner à des élèves handicapés et non à des élèves ordinaires. Son ambition est de voir « *différemment* » cette question. Ainsi, elle devient professeur ressource au niveau du handicap. Ce long cheminement de formations me fait penser que Nikè semble peut-être inquiète de se retrouver face à l'étrangeté de ces élèves. Elle est « *incapable* » de prendre une U.L.I.S. sans formation de peur de « *perturber* » les élèves. Elle s'inquiète de « *faire mal* » aux élèves. Ceci me fait penser au concept de lien A, d'amour, de Bion. Elle semblerait essayer de développer un lien d'amour, avec ses élèves avec autisme mais qui s'étaye sur la connaissance de ce handicap.

La posture d’enseignante spécialisée

Nikè essaie de proposer des supports pédagogiques de l’âge réel de ses élèves sachant que la compréhension est de l’ordre d’un support de classe de maternelle. De plus, Nikè privilégie l’inclusion en classes ordinaires pour ses élèves et semble essayer de transformer le lien – C, de non-connaissance de ses élèves en lien C, de connaissance, conceptualisé par Bion. Elle fait le choix d’enseigner à partir des manuels scolaires de la classe d’âge des élèves avec autisme qu’elle adapte en transformant les textes et les images, plutôt que de favoriser la pédagogie de projets qui ne fait pas sens pour elle. Les manuels scolaires semblent être un médium, tel que le définit Marion Milner, matière malléable, au service de sa pédagogie. Nikè semble essayer d’amener ses élèves vers une relation au savoir en adaptant les manuels scolaires pour construire un espace pédagogique. Ceci m’a fait penser au concept de fonction-alpha de Bion. Nikè semblerait utiliser sa fonction-alpha, pour transformer les éléments-bêta reçus par les élèves lorsqu’ils regardent des mots et des images des manuels, en éléments-alpha. Cette transformation serait susceptible de créer un lien C, de connaissance entre les élèves et les savoirs. Ainsi, les mots pourraient peut-être se décoller des choses.

Nikè réfléchit constamment, est moins spontanée et se sent « envahie ». Ce sentiment d’envahissement semble être du à la transformation, par la fonction-alpha de Nikè, des éléments-bêta des élèves, en éléments-alpha. De plus, Nikè en exprimant sa fatigue psychique, essaie d’avoir de moins en moins de contacts psychiques avec ses élèves afin d’être « soulagée » et « de ne pas craquer ». Aussi, elle prend conscience de l’importance de la « modulation de sa voix » et de ses « sentiments » qu’elle montre envers ses élèves. Elle exprimerait, peut être, un lien A, d’amour, envers ses élèves. Ceci m’amène à penser que ses élèves sont tels des bébés ayant besoin de leur mère-enseignante. Ainsi, il me semble qu’elle a réussi à créer un lien C, de connaissance, avec ses élèves. Ceci aurait peut-être à voir avec la culture familiale du handicap ; elle a appris à les connaître comme l’avait fait son père lorsqu’il enseignait.

Cette situation cependant est chargée d’ambivalence, face à ces nouvelles responsabilités professionnelles qui semblent chargées d’enjeux familiaux plus inconscients, qui se marquent par les émotions suscitées par l’attente des parents des élèves autistes, et par le trajet propre à Nikè vers le handicap. Victor Souffir²³² définit l’ambivalence comme « la présence

²³² Souffir, V. (2005). Ambivalence. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions* (2009, p. 65). Paris : Hachette Littératures, p.65.

simultanée et conflictuelle de sentiments et de tendances opposées à l'égard d'un objet » (Souffir, 2005).

Mes interventions au cours de l'entretien

Je pense que Nikè me fait vivre différentes postures au cours de son entretien d'une heure et seize minutes, qui m'apparaît comme la rencontre et la découverte d'une enseignante d'éducation physique et sportive. Dans une posture de chercheur, je relance autour du thème de « *l'inclusion* » et j'exprime des questions d'élucidation autour de l'âge des élèves de Nikè dont certains ont dix-neuf ans dans l'U.L.I.S. collège. Je suis étonné de l'âge de ses élèves dans ce dispositif et j'essaie de comprendre. Nikè évoque le fonctionnement des différents types d'inclusion. J'essaie de comprendre le fonctionnement des différentes inclusions en reformulant et en posant des questions d'élucidation. Je l'amène également à développer ses propos sur le fait que les parents la prennent pour une « *déesse* ».

En fin d'entretien, elle évoque son histoire familiale. La relance me permet de mettre éventuellement au travail un lien entre son histoire familiale et son expérience professionnelle.

Certaines de mes interventions m'amènent à adopter une posture d'enseignant spécialisé et non plus de chercheur. Nikè évoque sa « *fatigue* ». A ce moment, elle me fait vivre une situation que je connais puisque j'ai enseigné pendant sept ans en tant que professeur des écoles et onze ans en tant que professeur spécialisé auprès d'élèves autistes. Je comprends ce qu'elle vit et m'identifie à Nikè à ce moment là. De plus, mes collègues enseignants spécialisés expriment aussi cette fatigue spécifique. Je m'identifie à ce qu'elle dit lorsqu'elle évoque son « *choix* » d'enseigner auprès des élèves autistes.

Dans d'autres interventions, j'adopte une posture de formateur d'adultes lorsque j'amène le thème de la « *culture* » du collège que Nikè connaît bien en tant que professeur d'éducation physique et sportive. J'ai introduit ce thème car j'étais étonné qu'un professeur du secondaire soit enseignant spécialisé en U.L.I.S. collège. Cela m'a évoqué l'intervention que j'ai effectuée en tant que formateur auprès d'enseignants du secondaire sur la possibilité de travailler au collège avec des élèves autistes. De plus, je commente la question du temps qu'on peut passer à enseigner auprès d'élèves autistes car Nikè évoque le thème de la difficulté d'enseigner longtemps avec des élèves handicapés ainsi que son besoin de retourner dans l'enseignement ordinaire. Elle évoque ensuite le fait d'être bien dans cet établissement d'un point de vue matériel et me sollicite pour entamer une discussion autour de cela. A ce

moment, nous discutons. Nikè, peut-être après avoir parlé de son départ éventuel a besoin de revenir à ce qui l'a amené dans cette classe. Par identification, je quitte ma posture de chercheur et je me mets dans une posture à la fois de formateur qui analyse l'environnement professionnel d'un point de vue matériel et spatial et aussi d'enseignant spécialisé.

Je me place également comme un formateur éventuel face à Nikè qui évoque la situation d'un de ses collègues intervenant dans sa classe pour donner un cours à ses élèves. Je relance et commente dans cette posture de formateur comme si j'intervenais sur le thème des compétences relationnelles avec ses pairs en situation professionnelle. De plus, je commente une remarque de Nike au sujet du « *problème* » des médias qui font passer les autistes pour des « *génies* ». Je lui donne des conseils comme le ferait un formateur.

D'autres interventions prennent probablement leurs sources dans ma posture d'ex-étudiant en Sciences économiques. Ainsi, je constate le manque flagrant de structures et de personnel pour ces élèves particuliers.

Nikè me fait également revivre la posture de surveillant dans l'Education nationale que j'ai adoptée de dix-neuf à vingt-six ans en collège et lycée. J'évoque le nombre important d'élèves d'un professeur de collège ainsi que la distance de celui-ci avec ses élèves. Je pense après-coup que Nikè me fait revivre cette posture de surveillant, peut-être aussi par la mise en groupe à créer et dans l'établissement et dans la classe.

Au cours de cet entretien, j'ai donc pu adopter, sans m'en rendre compte dans l'entretien, une posture de chercheur, de professeur spécialisé, de formateur d'adultes, d'étudiant en Sciences économiques et de surveillant dans l'Education nationale. Après l'analyse de l'entretien de Nikè, il me semble que j'ai pris conscience d'une propension à prendre la parole régulièrement et d'une construction, d'une transformation de mon identité de chercheur. Cette propension à prendre la parole me paraît liée à mon expérience professionnelle de professeur des écoles et de formateur : ceux-ci sont amenés à beaucoup parler, ils adoptent une position d'orateur qui doivent toujours avoir réponse à tout. Je suis donc très habitué à toujours reformuler et commenter le propos de mes interlocuteurs pour faire émerger les notions souhaitées. Dans mon cas, ce phénomène est peut-être amplifié par le fait de travailler avec des élèves autistes qui ne parlent pas et surtout ne communiquent pas avec un langage oral car je dois solliciter constamment la communication.

Chapitre 3 : Écho

Durée : 83 minutes

Lieu : Classe d'inclusion scolaire

Avant l'entretien

L'enseignante de la C.L.I.S., Écho m'appelle au téléphone pour prendre un rendez vous. J'ai donc rendez vous à l'école d'Écho, après mon activité d'enseignant spécialisé en Classe d'inclusion scolaire pour les élèves autistes. Lorsque j'arrive à l'école, c'est la sortie des élèves. Je vais à l'accueil et dit que j'ai rendez vous avec Écho. La personne de l'accueil me dit de m'asseoir pour attendre l'enseignante. Je m'assieds donc sur un banc à côté d'un élève. J'apprends par la suite, lorsqu'Écho arrive, que c'est un de ses élèves. Je lui serre la main et elle m'emmène dans sa classe. Elle me propose de m'asseoir de l'autre côté de son bureau, en face d'elle et j'énonce la consigne. Écho me donne l'impression d'être dynamique et de vouloir m'accueillir pour réaliser un entretien.

Contenus manifestes chronologiques

J'énonce la consigne : « *est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience avec vos élèves* » (ligne 1) ?

Écho demande des précisions sur la consigne pour savoir si l'expérience porte sur sa classe du moment et demande si « *c'est un récit* » (ligne 2). J'acquiesce (ligne 3). « *Enseignante dans l'ordinaire pendant une bonne quinzaine d'années* », elle évoque que cela ne fait pas longtemps qu'elle travaille avec ce type d'élève puisqu'elle s'est spécialisée l'année précédente, alternant des moments de formation à l'I.U.F.M. et des moments de classe (lignes 4 à 8). Elle ajoute que l'alternance n'a pas été « *très facile* » et qu'elle ne s'est pas sentie « *compétente* » lors des moments de classe (lignes 10, 12, 14 et 15). En riant, elle évoque que maintenant elle est « *très contente* » (ligne 17).

Je relance : « *maintenant vous vous sentez compétente* » (ligne 18).

Elle reprend en disant que cela va mieux puisque ses élèves d'aujourd'hui sont « *extrêmement* » moins « *handicapés par leur autisme* » que ceux de l'année dernière (lignes 19, 22 et 23).

Écho expose l'exemple d'un de ses élèves de l'année précédente, « *qui n'était pas du tout verbal* » (ligne 25). Il n'avait « *pas du tout de langage* », aucune « *articulation* » ; il était « *aphasique* » (ligne 27). Les « *tests* » psychologiques « *enregistraient un développement de l'ordre de deux ans* » (ligne 28) et cet élève « *n'entrerait pas dans les apprentissages* » (lignes 30 et 31). De plus, il était « *malheureux* » (ligne 33), « *extrêmement frustré* » puisqu'il n'arrivait pas à « *comprendre* », « *à s'exprimer* » (ligne 35) et « *n'avait pas de soin à l'extérieur* » (ligne 36). Elle évoque sa difficulté avec lui (ligne 38) et le fait qu'il a eu « *douze ans* » et « *n'a plus de prise en charge* » aujourd'hui puisqu'à douze ans « *il quitte l'élémentaire* » (ligne 40 et 41). Écho explique qu'après douze ans, les élèves sont « *en mesure ou pas, d'aller dans des classes analogues dans un collège* » (ligne 43 et 44) ou d'aller « *dans des structures hôpitaux de jour, I.M.E.* » (ligne 46). A voix basse, elle évoque que pour l'instant cet élève « *n'a pas de solution* » (ligne 51).

Afin d'élucider son propos, je demande si « *il est à la maison* » (ligne 52).

Écho reprend en disant qu'il est « *à la maison* » puisque les « *recherches* » d'une structure n'ont pu permettre une orientation possible sachant que « *la mère ne veut pas qu'il parte à l'étranger ou en province* » (ligne 53 et 54). A voix basse, elle exprime, encore une fois, que pour l'instant « *cet enfant n'a pas de solution* » (ligne 56). Elle ajoute que des enfants comme ce petit garçon, ne devraient plus être normalement dans ce type de classe (lignes 59 et 60) puisque « *c'est une unité d'enseignement spécialisé* » (ligne 62), « *structure nouvelle* » dont « *la convention n'est pas encore signée* » (ligne 64). Pour l'instant, il existe très peu de classes de ce type (ligne 66, 68 et 69). Elle explique que ces classes ne s'appelleront plus C.L.I.S. quand elle seront ouvertes « *parce qu'une C.L.I.S. c'est douze enfants* » (ligne 71 et 72) et que « *légalement on ne peut pas limiter à cinq enfants* » (ligne 74). De plus, elle ajoute que l'appellation d'unité d'enseignement spécialisé vient du fait que ce sera « *un espace, un dispositif partagé entre l'Education Nationale et le Ministère de la Santé* » (ligne 76 à 78) avec une dépendance « *d'un inter-secteur psychiatrique* » (ligne 80). Dans sa classe, il y a « *une éducatrice spécialisée, personnel sanitaire* » (lignes 82 et 83), en permanence (ligne 85).

Je demande si elle est là « *au même moment* » qu'elle (ligne 86) et si « *elle a une place* » (ligne 88).

Écho me répond en disant que « *c'est quelque chose de nouveau qui n'existe que dans ces structures là* » (ligne 89 et 91). Elle explique « *qu'en hôpital de jour ou en I.M.E., il y a aussi un éducateur et un enseignant* » (lignes 93 et 94) *mais l'enseignant est dans sa classe* » (ligne 96). Les élèves sont « *soit des élèves dans la classe* » de l'enseignant, ou « *soit des patients* » (lignes 98 et 99) avec les éducateurs. Les deux professionnels « *en même temps* » ne sont pas possibles (ligne 101) sauf lors de « *sorties* » (ligne 103). L'U.E.S. est « *quelque chose de compliqué* » et « *qui s'invente* » (ligne 105). C'est « *vraiment de l'espace et du temps partagés* » (ligne 107) entre « *une éducatrice spécialisée, une enseignante et un auxiliaire de vie scolaire* » (lignes 110 et 111).

A ce moment, Écho me dit qu'elle ne revient pas sur la fonction de l'auxiliaire de vie puisque je suis censé connaître (ligne 111). Je réponds en reprenant le verbe « *connaître* » et en disant que je connais un peu mais (ligne 112) que pas spécialement par rapport à la spécificité de son unité (ligne 114).

Elle reprend en disant que tout se fait « *au feeling* » (ligne 118) puisque tout ça est nouveau et que « *la convention n'est pas encore signée ni même rédigée* » (lignes 115 et 116). Elle « *a décidé* » avec sa « *remplaçante quand elle était en formation à l'IUFM* » et a « *conservé ce système* » (lignes 119 et 120). Tous les matins, « *l'A.V.S.* » est à son « *service* » c'est à dire qu'il « *fait du pédagogique quand il travaille avec un enfant* » (lignes 120 à 122) et « *l'après midi il fait de l'éducatif* » (lignes 124 et 125).

Je demande une précision sur l'endroit où l'A.V.S. travaille à savoir dans la classe (ligne 126). Écho répond que tout se passe dans la classe en m'invitant à regarder les places de chaque enfant ainsi que la disposition du matériel puisque sa manière de travailler s'inspire de « *l'A.B.A.* » (lignes 127 à 129). Elle m'explique que « *beaucoup d'enseignements* » se font en travaillant dans une relation - un adulte / un enfant (ligne 131). « *Plus l'enfant évolue, avance* », plus elle peut « *faire du groupe* » (lignes 131 et 132). Elle évoque sa classe de l'année dernière dont les élèves « *ne pouvaient pas travailler à plusieurs* » (lignes 134 et 135).

Écho relate un deuxième exemple d'élève « *qui parlait* » mais « *n'était pas dans le dialogue* » et qui était dans « *les apprentissages* » (lignes 137 et 138). Il « *ne pouvait pas travailler avec les autres parce qu'il avait des accès de violence* » sans « *intention de mal faire* » (lignes 140 à 142) *ou de faire mal* » (ligne 144). Dès « *qu'il n'avait pas un adulte vraiment à côté de lui, il se jetait sur un enfant* » (lignes 144 et 145). Cela « *pouvait être pour rire* » mais il n'en avait pas conscience (ligne 147). Elle ne pouvait pas « *mettre* » cet élève « *en groupe* » (ligne 151).

Elle dit que « *cette année c'est beaucoup plus simple* », elle arrive, « *même avec des enfants qui ne parlent pas* », à les mettre à jouer « *dans la cour* » de récréation (lignes 151 à 153). Mais au départ avec ses élèves, elle « *travaille de façon frontale - un adulte un enfant -* » même s'il y a des moments où cela n'est pas possible puisqu'elle a « *cinq élèves* » et que la classe se compose de « *trois adultes* » (lignes 153 à 155). Elle ajoute qu'avec certains enfants, il n'est pas possible de « *les mettre en groupe* », de les « *laisser en autonomie* » alors que d'autres peuvent rester en autonomie comme celui qui était assis à côté de moi lorsque j'attendais Écho avant notre entretien, qui n'a aucune difficulté et va de temps en temps dans d'autres classes (lignes 159 à 161).

A ce moment, je dis qu' « *il y a un développement* » (ligne 162).

Écho reprend son discours sur ce troisième exemple d'élève en disant que, quand il est dans sa classe, il « *régresse un peu* » en jouant, « *mais dès qu'il est dans une classe ordinaire de C.M.1* », il est impossible de faire « *la différence* » avec les autres élèves (lignes 163 à 165).

Écho renoue avec son discours sur « *la convention en cours de signature* » et indique que « *le partage éducatif-pédagogique pose des problèmes* » et des difficultés (lignes 167 à 170). Elle pense que c'est « *une espèce d'équilibre à trouver* » entre eux et que « *c'est compliqué* » (ligne 172). Elle est « *enseignante* », « *dans une école* » et a « *l'impression que le pédagogique* » est plus important que le reste, à savoir l'éducatif et le soin (lignes 172 et 173).

Elle remémore la plus grande « *expérience* » de l'éducatrice « *avec des enfants autistes* » mais qui est « *habituée à des enfants beaucoup plus bas en développement* » (lignes 177, 179 et 180, 182 et 183).

Je dis que « *c'est différent* » (ligne 181).

Écho souligne « *la tendance* » de l'éducatrice « *à faire des choses très en dessous des capacités des enfants* » (lignes 185 et 186). Elle pense que « *ce partage cinquante-cinquante est artificiel* » puisqu'il y a « *des élèves qui ont besoin de plus d'éducatif* » que d'autres (lignes 186 à 188, 190). Elle illustre cette assertion avec le troisième exemple d'élève déjà cité, en me rappelant que je l'ai vu lorsque j'étais assis, en indiquant qu'il a « *essentiellement besoin de pédagogique* » et qu'il « *râle quand il voit qu'il a de l'éducatif* » (lignes 192 et 193). En prenant une voix basse, indiquant qu'elle parle à la place de son élève, elle lui fait dire que l'éducatif ne l'intéresse pas, qu'il perd son « *temps* », et qu'il est « *conscient* » de son « *retard scolaire* » (lignes 193 à 195). Elle trouve un « *équilibre* » (ligne 197) qui « *est remis en question à chaque fois* » qu'elle a « *des nouveaux élèves* » (lignes 202 et 203).

Écho rappelle que sa classe a deux ans d'existence dans l'école (lignes 209 et 210) et que cette nouveauté pour ses collègues (ligne 212) « *n'a pas été simple* » (ligne 214) puisque « *l'inspection* » leur a dit qu'il allait « *ouvrir une classe d'autistes* » sans les informer sur ce qu'est l'autisme (lignes 214 à 216, 218 et 219) en leur expliquant que c'est « *une chance formidable* » (ligne 226). Elle ajoute que « *personne ne sait* » ce qu'est l'autisme « *tant qu'on ne s'y est pas frotté* » (ligne 221) et qu'éventuellement, la plupart des personnes ont vu « *deux trois reportages sur des autistes de haut niveau qui sont chercheurs et qui sont extraordinaires* » (lignes 223 et 225). Elle pense que « *c'est vraiment une erreur de présenter les choses* » comme cela (ligne 228). Sur un ton moqueur, elle évoque le sentiment de ses collègues de « *s'être fait avoir* » (ligne 229). Aujourd'hui, ses collègues acceptent facilement les inclusions (lignes 230, 232 et 233) qui étaient son souhait (ligne 235).

Écho reprend l'exemple de son troisième élève cité précédemment qui est inclus dans la classe de sa collègue « *enseignante de C.M.1* » pour faire du « *sport* » et « *des dictées* » et qui est devenu « *comme les autres* » élèves de la classe de C.M.1 (lignes 235 et 236, 238 à 240). Elle constate une progression énorme chez cet élève grâce à ces temps d'inclusion en C.M.1 (lignes 242 et 243). Avec une voix basse, elle dit qu'il a douze ans et « *quitte l'école à la fin de l'année* » pour aller « *dans une classe similaire en collège* » (lignes 243, 244 et 246).

Ensuite, elle évoque ses autres élèves qui ont « *des petits moments en inclusion* » ou aucun puisque ce n'est pas possible (lignes 248 et 249). Par contre, ils font « *la récréation* » avec tous les élèves de l'école avec lesquels « *ils jouent* », en établissant de « *vrais échanges* », « *même ceux qui ne parlent pas* » (lignes 251, 253 et 254). Elle constate une évolution de ses élèves depuis le début de l'année même chez ceux « *qui sont loin des apprentissages* » (lignes 256, 257 et 259). Certains ont « *un niveau de maternelle, de petite et moyenne section et ne parlent pas encore* » (lignes 259 et 260). Avec un rire dans la voix, elle dit qu'ils « *parleront plus tard* » (ligne 262). Elle illustre son discours, en reprenant le premier exemple d'élève cité précédemment, celui de « *douze ans, aphasique* », dont elle savait « *qu'il ne parlerait pas* », pour le comparer à ses élèves de cette année « *qui ne parlent pas* » mais « *qui parleront* » (lignes 264 à 266). Elle constate déjà des progrès, « *des vrais échanges* » avec les autres, ainsi qu'un amour de l'école (lignes 266, 268). Elle illustre cet amour de l'école avec l'exemple de leurs « *cahiers* » où ils « *aiment coller* » des choses, qu'ils « *montrent* » et en sont « *fiers* » (ligne 270). Elle pense que tout cela « *justifie ce type de dispositif* » (ligne 272). A voix basse, elle dit que « *c'est utile* » (ligne 274) et a eu l'idée d'aller « *au début de l'année dans toutes les classes répondre aux questions des enfants concernant ses élèves* » (lignes 275 à 277).

Écho évoque sa grande expérience en tant qu'enseignante « *de maternelle* » et travaille aujourd'hui avec ses élèves sur la base de ce qu'elle faisait à ce moment là (lignes 286 et 287). Elle dit que « *cette année* » « *trois* » élèves sur « *six* » ont « *un niveau de maternelle* », un est « *inclus à mi-temps au C.P. tous les matins* » et un autre qui a « *un niveau de C.P. avec des difficultés* » (lignes 288, 289, 291, 294 et 295). Elle précise que cet élève n'est pas inclus parce qu'il « *panique très vite quand il ne comprend pas quelque chose* » et qu'il a besoin d'être « *ritualisé et sécurisé* » (lignes 299 à 302). Il « *commence à comprendre* » et à « *répondre à des questions simples* » (ligne 304). Elle constate des difficultés de compréhension et un niveau scolaire « *hétérogène* » (ligne 293) mais considère que « *cela se passe très bien* » pour tous les élèves et qu'ils progressent ; cette « *structure* » est « *une réussite* » (lignes 306 à 308, 310 et 311).

Je relance : « *c'est une réussite* » (ligne 312).

Quand elle a fait sa « *formation* » elle n'était pas convaincue que cette structure pouvait être une réussite et « *s'est retrouvée sur cette classe* » « *sans savoir ce que c'était* » (lignes 315 et 317).

Je lui pose une question d'élucidation : « *et ça vous a apporté* » (ligne 320).

Écho dit que la formation lui a beaucoup apporté et que depuis la loi de « *2005 pour la scolarisation des enfants handicapés* » elle a remarqué que « *les moyens* » et « *la formation* » ne sont pas présents dans l'enseignement ordinaire (lignes 323, 324, 327, 329 et 330). Elle ajoute, lorsqu'elle était en maternelle, qu'il y avait parfois un A.V.S. et que « *la difficulté de l'enfant* », c'était souvent les enseignants de maternelle qui la découvraient (lignes 332 et 333). Elle poursuit sur « *le travail à faire avec les parents* » qui « *mettent beaucoup d'espoir dans l'arrivée à l'école* » pour remédier aux difficultés de l'enfant, ainsi que sur « *le travail à faire* » dès que « *le signalement à la M.D.P.H.* » est effectué (lignes 335 à 338, 340). Elle constate la faible réactivité de la M.D.P.H. pour obtenir une notification d'A.V.S. qui plus est ne sont pas ou peu formés (lignes 340 à 343). Elle souligne « *la frustration* », quand elle avait « *vingt cinq ou trente élèves avec un ou deux enfants handicapés* », « *même avec énormément de bonne volonté* », elle était « *tout le temps partagée entre le donne pas assez et le donne pas assez aux autres* » (lignes 345, 346, 348 et 349). Aujourd'hui, elle fait « *énormément de visuel* » parce que ses élèves en ont « *besoin pour se rassurer* » (lignes 349 et 350). Elle se souvient qu'en « *classe ordinaire* » avec les « *enfants qui avaient les mêmes besoins* », elle n'avait pas « *le temps* », alors qu'aujourd'hui, en se levant et se déplaçant de sa chaise pour me montrer de loin, chaque enfant a « *son emploi du temps en image* », qui est

adaptable dans l'enseignement ordinaire (lignes 351, 352, 354, 355, 357 à 359). Elle a donc « voulu » se « spécialiser » pour avoir « la formation » et éviter « la frustration » du manque de temps quand on a un élève handicapé dans une classe ordinaire (lignes 361 à 363). Aujourd'hui, elle peut faire un enseignement « hyper adapté à chaque enfant » et n'est plus frustrée (lignes 365 à 367). Si elle fait « une activité de math avec un élève », elle a « le temps d'analyser » les difficultés de l'élève (lignes 369 à 370).

Je relance : « et en plus vous remettez vos compétences de maternelle » (ligne 375) « c'est très proche » (ligne 377) « d'un point de vue pédagogique » (ligne 379).

Écho ajoute que cela lui a « beaucoup servi » alors qu'elle allait « jeter tous ses classeurs » et en riant, elle stipule que le formateur lui a dit de ne pas le faire (lignes 380, 382 et 383). Cette année, elle est « ravie » parce qu'un de ses élèves inclus en C.M.1 lui a permis de transmettre l'apprentissage de la division et de la multiplication et en riant, elle dit que cela « faisait longtemps que cela ne lui était pas arrivé » (lignes 383 à 386). La diversité et la variété dans son travail la satisfont puisqu'elle est moins frustrée du fait « d'être formée », de continuer « à lire », d'avoir « le temps de s'informer » et de constater une progression des élèves dont elle n'était « pas sûre au départ » (lignes 388 à 390, 392 et 393).

Elle a l'impression que les théories mises en avant dans « les ouvrages » stipulent une faible possibilité de progression de ces élèves particuliers puisqu'ils ont « très peu de répondant, de relations affectives, d'entrain ou d'envie » (lignes 395, 396, 398, 400 à 402). Elle pense que cela est faux avec ses élèves et se souvient de la progression de son premier exemple d'élève cité précédemment où elle constatait « une vraie relation » (lignes 402, 403, 405 à 407 et 409).

Écho ajoute qu'elle apprécie « le travail d'équipe » avec « le pédopsychiatre et l'assistante sociale de l'inter-secteur psychiatrique, référents de sa classe » (lignes 413 à 415).

Je la questionne en disant : « un seul » (ligne 418).

Elle reprend en disant que le pédopsychiatre et l'assistante sociale ne sont pas des « médecins traitants » et que « les enfants ont des médecins » particuliers (lignes 419 et 420).

Je dis : « là, c'est la classe » (ligne 421).

Ensuite, elle m'explique le processus d'inscription des élèves dans la classe qui est le suivant : la M.D.P.H. notifie que « tel enfant va devoir aller dans une C.L.I.S. » ou « dans une Unité d'Enseignement », ensuite cette notification va à « l'inspection de « l'A.S.H. qui transmet les dossiers des enfants pressentis pour la classe au psychiatre référent de la classe » qui les

étudie, « *reçoit les familles* » et « *teste* » les enfants pour savoir s'ils sont « *susceptibles d'entrer dans les apprentissages* » (lignes 422 à 426, 428, 433, 435 et 436).

Je dis : « *même si c'est de la maternelle, c'est pas grave, on ne s'attend pas à qu'ils passent le Bac* » (lignes 438 et 440).

Écho confirme en précisant qu'a priori, « *s'ils vont passer le Bac ils sont plutôt en classe ordinaire avec un A.V.S. plutôt que dans cette classe là qui est quand même très lourde en moyens* », mais il s'agit qu'au moins les élèves soient « *susceptibles d'entrer dans les apprentissages et de supporter une vie de groupe* » (lignes 443, 444, 446 à 448). Elle précise que « *la récréation* » n'est pas « *obligatoire* », qu'il est possible de faire « *dix minutes de récréation seul* » puisque certains ne supportent pas le groupe d'élèves ordinaires et que ceux qui le peuvent restent en récréation avec les autres élèves (lignes 450 à 452, 454 à 457, 459). C'est donc « *très souple* » avec une adaptation à chaque enfant (ligne 461). Pour que les enfants s'inscrivent dans cette classe, ils « *doivent supporter une vie en groupe et les contraintes de la collectivité* » (lignes 465 à 467). A voix basse, elle illustre en citant la non adaptation de son premier exemple d'élève cité précédemment qui n'a pas pu s'adapter à la vie en groupe (lignes 467 et 468). En général, les élèves s'adaptent et « *doivent avoir des soins à l'extérieur* » (lignes 468 et 469). Les soins sont soit des prises en charge à mi-temps « *dans un hôpital de jour spécialisé* », ou dans « *un S.E.S.S.A.D.* » avec des séances ponctuelles de « *motricité, d'orthophonie et de sport* » (lignes 472 à 475). Tous les élèves ont tous de « *l'orthophonie* » (ligne 476) sauf un (ligne 478 et 479).

Écho dit que cet élève, angoissé et anxieux, a besoin d'un autre type de prises en charge qui sont « *lentes à se mettre en place* » puisqu'il arrive de « *province* » (lignes 481, 482, 484). Elle précise que les prises en charge sont une règle obligatoire « *pour s'inscrire dans cette classe* » (lignes 486 et 487).

Je relance : « *il faut* » (ligne 488) et je dis ensuite : « *et le temps de classe et le temps de soins* » (ligne 491).

Écho précise qu'il faut que ses élèves soient « *des élèves* » dans la classe et « *des patients à l'extérieur* » (lignes 489 et 490) et que cela « *dépend des enfants* » (lignes 492 et 494).

Je relance en disant que cela « *dépend des enfants* » (ligne 495). Je demande ensuite avec une question d'élucidation : « *à plein temps, à mi-temps* » (ligne 497).

Écho reprend en donnant l'exemple de « *deux élèves qui sont à mi-temps cette année* » (ligne 498). En riant, elle dit qu'un des deux élèves est « *une petite fille* » et en soulignant la rareté des filles autistes (lignes 500 et 501).

Je relance : « *c'est rare* » (ligne 502).

Écho dit que cette petite fille est à « *mi-temps* » dans « *un hôpital de jour* », en précisant à voix basse qu'il est « *spécialisé dans la prise en charge d'enfants autistes* » (ligne 503 et 504)

Je relance : « *un hôpital de jour* » (ligne 506).

Écho « *ne sait plus* » si ce n'est pas plutôt un « *I.M.E.* » (ligne 507) et précise qu'ils travaillent avec la méthode « *A.B.A.* » et que « *l'éducatrice* » passe « *toute la journée* » avec elle quand l'élève est à l'école (ligne 509 et 510). Elle travaille « *en liaison* » avec cette éducatrice (ligne 512). A voix basse, elle dit que la petite fille est le « *lundi* » et le « *mardi* » dans sa son I.M.E. ou son hôpital de jour et que le « *jeudi* » et le « *vendredi* », elle est dans sa classe (lignes 512 et 513). Elle indique que « *l'année prochaine, avec les nouveaux rythmes scolaires, tous ces mi-temps* » seront « *compliqués* » (lignes 515 et 516).

J'associe sur ces nouveaux rythmes scolaires en disant « *ah oui avec le mercredi* » (ligne 517).

Écho confirme qu'il y aura école « *le mercredi matin* » et qu'il faudra que cette petite fille soit à l'école ou dans sa structure de prise en charge (lignes 518 et 519). De plus, elle précise qu'il y aura deux jours où l'école finira « *à trois heures* » (lignes 521 et 522). Ce qui posera des soucis au niveau de la prise en charge par les taxis (lignes 524 et 525, 527 à 530, 532 et 533). Ces nouveaux rythmes demandent de « *penser* » beaucoup de choses « *qui n'ont pas été pensées* » (lignes 532, 533 et 538). En riant, elle dit que « *les choses se feront doucement* » et qu'il faut « *être un peu souple au début* » (lignes 543 et 544).

Écho reprend sur le travail spécifique de l'éducatrice de la classe avec le Makaton avec « *les enfants qui ne parlent pas ou mal* », qui ont « *juste un mot ou deux* » (lignes 546 à 548, 550 et 552). Elle me demande si je connais le Makaton (ligne 553).

Je dis : « *enfin, un peu* » (ligne 554).

Écho explique que le Makaton est « *un langage très simplifié* », « *inspiré du langage de la L.S.F.* » dont « *le premier niveau* » est basé sur « *des gestes* » pour arriver à « *un passage à l'écrit* » (lignes 555 et 556, 558 et 560). Pour l'instant, l'éducatrice de la classe en est « *aux gestes* » (lignes 560 et 561). Lorsque les élèves en seront à l'écrit, Écho pourra mettre en œuvre un apprentissage pédagogique classique de la langue écrite (lignes 563 et 564). Elle constate que « *les gestes aident, rassurent les enfants* » et que « *trois enfants qui sont arrivés sans parler du tout* » se mettent à parler grâce au Makaton (lignes 566, 567, 569, 571, 572, 574 à 577). Elle indique que « *c'est le travail de l'éducatrice* » de la classe en « *prise en charge individuelle* » avec de « *vraies séances de Makaton* » dans une autre pièce (lignes 579

à 582). Elle précise « *la collaboration avec les centres* » de soin et insuffle les prises en charge Makaton lorsque l'enfant y est (lignes 584 à 587).

Je relance : « *il ne faisait pas cela* » (ligne 590).

Écho reprend en disant qu'ils l'utilisent, ainsi que les parents puisque l'enfant l'utilise à l'école avec l'éducatrice du centre de soin (lignes 591 et 592).

Je relance : « *parce que l'éducatrice de la classe utilise* » (ligne 593).

Écho souligne que « *l'éducatrice de la classe* » a « *mis en place* » l'utilisation du « *Makaton avec les élèves de la classe* » (lignes 594 et 595). Elle ajoute que l'éducatrice du centre de soin, « *qui n'utilisait pas le Makaton* », a apporté cette méthode dans le centre de soin, en voyant l'éducatrice de la classe l'utiliser puisque qu'Écho trouvait cet outil pertinent (lignes 597, 599 et 600). Le « *principe* » du centre de soin, tout du moins, celui de l'éducatrice, est « *d'utiliser les mêmes choses* » pour travailler « *en coordination* » (lignes 602, 603 et 605). Elle illustre cette coordination positive avec l'exemple de sa « *petite* » élève « *fille* » qui « *travaillait en réception parce qu'elle ne parlait pas* » et aujourd'hui, elle « *commence à dire des choses* » grâce à ce travail identique à l'école et au centre de soin (lignes 607 à 609). Au début, cette petite fille « *travaillait sur un certain vocabulaire* » qu'Écho a « *recupéré* », ce qui lui fait dire qu'elle constate des « *échanges* » entre l'école et le centre de soin, qu'elle trouve positif d'avoir peu d'élèves et « *d'avoir le temps* » (lignes 609, 610, 612, 614, 616, et 617). A voix basse, elle dit qu'elle fait « *un travail utile* ». Avec un changement de voix, elle ajoute que, quand elle voit un de ses élèves, « *arrivé l'année dernière* » en se pliant « *les oreilles en deux* » et « *terrorisé* », qui ne parlait pas du tout et qui a « *découvert qu'il apprenait* » comme les autres « *sur les mêmes supports* » (lignes 621 à 623, 625, 626, 628, 629, 631), cela confirme son opinion de l'importance de « *faire du groupe* » et qu'il « *apporte, y compris dans les apprentissages* », contrairement à ce qu'on lit et à ce qu'on dit (lignes 633, 634, 636 et 637). Son sujet de mémoire portait sur le thème de la possibilité de faire du groupe avec ce type d'élève et l'a défendu lors de la soutenance (ligne 639). Aujourd'hui, cet élève qui ne « *parle quasiment pas* » est « *en train d'apprendre à lire* » (lignes 641 à 643 et 645). Elle révèle que pour la lecture, elle « *utilise Borel Maissonny* » mais pas Makaton (lignes 647, 649 et 650). Pourtant, au début, elle avait peur du « *mélange* » Makaton et Borel Maissonny mais elle constate que les deux les aident (lignes 652, 653, 655 et 657). A voix basse, elle illustre ce choix en relatant une expérience de maternelle avec un enfant dont « *les parents étaient tous les deux sourds* » et depuis, elle sait que « *les enfants sourds qui sont environnés avec des signes apprennent avec Borel Maissonny* » (lignes 657 à

661). En riant, elle dit qu'elle était sûre de ne pas trop les mélanger parce que c'est difficile de rattraper un apprentissage à cause de la tendance à la ritualisation chez ses élèves (lignes 663, 665, 667, 668, 670).

Écho reprend sur « *la coopération* » avec le psychiatre de l'inter-secteur psychiatrique qui permet de déterminer la possibilité de la scolarisation des enfants (lignes 672 à 674). Ce processus d'inscription est « nouveau » de cette année et elle constate que, depuis cette collaboration, ses élèves « *ont vraiment leur place à l'école* » (lignes 676, 678, 680, 682, 684, 686, 687 et 689).

Je demande : « et le psychiatre qui est derrière la classe de votre unité puisque elle est spécifique, elle est dans un hôpital » (lignes 690 et 691). Écho dit qu'il est dans « un C.M.P. » (ligne 692). Je relance : « c'est un C.M.P. » (ligne 693).

Écho reprend en disant que cela « *dépend, au départ, c'est un C.M.P.* » mais maintenant c'est « *un hôpital* » (lignes 694 et 695).

Je relance : « *l'hôpital* » (ligne 696) et je dis : « *dans cet hôpital, il y a un service* » (ligne 698).

Écho nomme le psychiatre et ajoute que les autres classes identiques à la sienne ont d'autres psychiatres collaborateurs (lignes 701 et 702). Elle précise que ce type de classe dépend à la fois d'un « *service* » psychiatrique spécifique et d'un C.M.P.P pour les besoins des « *bilans* » des élèves des classes ordinaires (lignes 701, 702, 704, 706 à 710, 712).

Je dis : « *classique* » (ligne 711) et je relance : « *de faire un bilan* » (ligne 713).

Écho évoque l'observation « *d'une heure et demie* » dans la classe du pédopsychiatre « *une fois tous les quinze jours* » (lignes 716, 717 et 719). A voix basse, elle dit que le pédopsychiatre s'assied « *dans un petit coin* » et « *s'approche* » sans intervenir, regarde les élèves et les professionnels travailler en notant « *les comportements* » (lignes 721, 722, 724 et 725). Les élèves sont « *déscolarisés à quinze heures le lundi* » de manière à ce que le pédopsychiatre, l'assistante sociale de l'inter-secteur psychiatrique, le personnel de la classe et le directeur de l'école, puissent « *faire des réunions* » (lignes 725, 726, 728, 729, 731, 733 et 734). Celles-ci permettent de « *parler de chaque enfant* » et « *des difficultés* » que les professionnels peuvent avoir (lignes 738 à 740). Elles se sont « *mises en place* » l'année précédente « *puisque les classes sont nouvelles* » (lignes 742 à 744). Je dis : « *c'est nouveau* » (ligne 745).

Écho indique que ces réunions sont « *d'une grande aide* » puisqu'elle débute, n'est « *sûre de rien* » par rapport à ce qu'elle fait, et que le « *partage éducatif* » n'est pas « *facile* » et

impossible « à régler » avec le personnel de la classe (lignes 746, 747, 749, 751, 753 et 754). Le « regard extérieur » est donc nécessaire (ligne 756).

A ce moment, je pense qu'Écho a fini de relater son expérience alors qu'elle finit simplement d'évoquer comment cela fonctionne dans sa classe (lignes 758 à 760).

Écho m'explique qu'elle établit « un projet pédagogique individualisé » pour l'élève à partir « d'évaluations » pour repérer ses capacités et ses « difficultés » pour établir « des priorités » en s'appuyant « sur le socle commun de l'école » (lignes 762 à 766 et 768). Je relance : « de l'école » (ligne 769).

Écho précise qu'elle vise les « compétences de maternelle » (lignes 770 à 772). Pour deux de ses élèves, elle vise les compétences du « socle 1 » (lignes 774 et 775).

Je relance « vous vous êtes appuyée » (ligne 778) « sur le socle, sur les textes de » (ligne 780) « l'école » (ligne 782).

Elle reprend en disant qu'elle « s'appuie sur les textes, extrêmement importants et rassurants » pour elle, puisque les élèves sont « à l'école » (lignes 783 et 784). Elle pense que « le cadre légal » est « utile » (ligne 788). A ce moment, je dis : « c'est votre métier » (ligne 791), « derrière il y a votre métier » (ligne 793) « avec vos méthodes » (lignes 791, 793 et 795).

Écho évoque que « c'est rassurant » d'avoir un cadre « comme un manuel de classe quand on débute » (lignes 798 et 799). Je relance : « le cadre » (ligne 800).

Écho dit que c'est « rassurant pour les enfants » et « les parents » d'avoir un cadre et se souvient du manque de textes et de cadre quand elle a enseigné dans « une classe de perfectionnement où chacun faisait comme il voulait et pouvait » (lignes 801 à 806). Le « cadre évite quand même des dérives », comme par exemple de se dire que cet élève, non verbal, « adore Winnie l'ourson », et peut donc le regarder « toute la journée », d'autant plus qu'elle « n'ira pas le dire » (lignes 808 à 810). Le cadre permet de savoir où aller puisque « c'est l'école » (lignes 814, 816 et 818).

Je relance : « c'est l'école » (ligne 819). Je dis : « il n'y avait pas avant, avec les classes de perfectionnement, c'étaient des classes fermées » (lignes 821 et 822), « il y avait un mur étanche » (ligne 830). Je relance : « on pouvait travailler Winnie l'ourson toute la journée » (ligne 835), « si il n'y avait pas de lien » (ligne 837). Je termine en disant : « c'est la C.L.I.S. » (ligne 839).

Suite à mes relances et commentaires, Écho confirme son désintérêt de ces classes de perfectionnement et en riant et à voix basse, elle se « *souvient de l'inspectrice* » qui n'a « *même pas mis un pied dans sa classe* » et qui lui disait que c'était très « *bien* » et qu'elle s'en « *sortait très bien* » (lignes 840 à 843). A l'époque, elle faisait « *un remplacement* » dans cette classe et tant que ses élèves « *ne se sauvaient pas* » et qu'elle « *n'était pas en larmes le soir* », l'inspectrice pensait que « *c'était bien* » (lignes 843 à 845). L'inspectrice ne savait pas si Écho mettait le film de « *Batman* » ou distribuait « *des bonbons ou des chips toute la journée* » à ses élèves, et en riant, Écho dit qu'elle aurait pu le faire (lignes 847, 849 et 851).

Écho reprend en disant qu'elle est « *encadrée* », « *n'est pas seule* », qu'elle appelle « *l'inspection* » quand elle a une « *difficulté* » et a tout de suite le « *conseiller pédagogique* » qui réagit sans jugement (lignes 855, 856, 858 à 860). Elle évoque que c'est toujours « *compliqué au départ* » quelle que soit la classe de « *dire* » qu'elle a des difficultés, alors que là elle le peut (lignes 862 à 864 et 866).

Écho reprend en disant qu'elle trouve cela « *positif* » et qu'elle est « *contente* » (lignes 874 à 875). Son « *projet initial* » n'était pas ce genre de classe mais celui de « *travailler dans un I.M.E. ou dans un hôpital de jour* » pour « *sortir du champ* » de l'enseignement et de l'école pour aller vers plus de polyvalence, de « *travail* » en « *équipe* », mais elle considère qu'elle l'a avec cette classe (lignes 877 à 879 et 881 à 883).

Je relance : « *avec beaucoup d'équipe* » (ligne 886), « *avec des métiers différents* » (ligne 888). Je dis : « *ça vous enrichit* » (ligne 890), « *c'était une recherche (ligne 892) d'ouverture vers d'autres professionnels* » (ligne 894).

Écho confirme et reprend en disant qu'elle « *continue à faire le même travail mais en changeant un peu* » et évoque qu'elle avait fait de nombreux niveaux de classe et en riant, elle dit que, quand cela devient trop « *routinier, on commence à se dire* », en changeant de voix, « *nous sommes en décembre, je vais sortir mon machin* » (lignes 899, 901, 903, 905 et 906). En riant, elle ajoute qu'elle trouve bien ce « *travail en équipe* » avec « *des regards différents sur les mêmes enfants* » (lignes 908 à 909). Je relance : « *ça vous apporte* » (ligne 910).

Écho reprend en disant que c'est « *encore de la recherche* », et en utilisant un changement de voix, elle exprime que l'année dernière « *c'était très compliqué* » pour elle puisqu'elle était « *à moitié dans la classe* » et ne se sentait « *pas compétente* » (lignes 911, 913, 914 et 916). En riant, elle évoque que « *l'éducatrice devait se dire* » qu'elle n'était pas compétente alors que « *les élèves, très difficiles* » n'arrangeaient rien à la situation (lignes 918, 920, 921 et 923). Je relance : « *ce qui n'arrangeait rien* » (ligne 924).

Écho évoque que « *globalement* », c'est « *positif* » (ligne 925). Je dis : « *cette année, ça vous apporte un certain plaisir* » (ligne 926). Écho évoque la remise « *en question* » de ce dispositif « *s'il arrive des enfants très difficiles qui ne supportent pas les autres* » et que ces élèves sont « *très sensibles à l'ambiance* » (lignes 927 à 929). A voix basse, elle exprime que le fait d'être rassurée rassure les élèves (lignes 931, 932, 934, 936, 938, 940, 942). A voix basse encore, en riant, Écho indique avec un « *bah voilà* » la fin de l'entretien (ligne 944). En riant aussi, je remercie Écho de m'avoir expliqué son expérience (ligne 945).

Après l'entretien

Nous nous levons et elle se met à parler de l'origine de sa classe. Elle indique que cette classe était dans une autre école. Une psychiatre bien connue, précurseur des enfants autistes à l'école, est à l'initiative de cette classe, ainsi que d'une autre dans une école différente. Cette psychiatre utilise la méthode A.B.A. qu'elle considère comme du soin. Ce qui exclut toute autre forme de soins. Il n'y a aucun objectif d'inclusion à cette époque et il y a beaucoup de critiques concernant ce type de prise en charge par ce psychiatre. Ensuite, elle poursuit sur le fait de faire un gâteau qui est à la fois de l'éducatif et du scolaire. Elle exprime son amour de parler de sa classe. Elle pense qu'une dynamique de groupe est possible avec des élèves de même niveau et que cette classe ressemble à une petite section. Elle indique qu'il y a de l'aide personnalisée en petite section. Elle exprime l'importance de jouer et de la pédagogie par le jeu. Elle exprime aussi son goût pour raconter sa classe. Nous sortons de la classe et elle me raccompagne à la porte de l'école. Je la remercie et lui dit au revoir.

Contenus manifestes thématiques

A travers plusieurs exemples de situations d'enseignement avec ses élèves, il apparaît des grandes thématiques dont celle du savoir didactique et pédagogique d'enseignante de maternelle d'Écho, de sa formation d'enseignante spécialisée, de l'espace et du temps partagés au sein de ce nouveau dispositif, de la collaboration et du travail en équipe pluridisciplinaire.

Écho commence son entretien sur le thème de son expérience en tant qu'« *enseignante dans l'ordinaire pendant une bonne quinzaine d'années* » et sur sa spécialisation de l'année précédente (lignes 4 à 8).

Le thème du savoir didactique et pédagogique d'enseignante de maternelle

Écho évoque le thème de la pédagogie de maternelle dont elle a une grande expérience en tant qu'enseignante de ce niveau et elle travaille aujourd'hui avec ses élèves sur la base de sa pratique d'alors (lignes 286 et 287, 288, 289, 291, 294, 295, 306 à 308, 310 et 311). Son travail d'enseignante spécialisée consiste à établir « *un projet pédagogique individualisé* » à partir « *d'évaluations* » pour repérer les capacités et les « *difficultés* » de l'élève afin d'établir « *des priorités en s'appuyant sur le socle commun de l'école* » (lignes 762 à 766 et 768). Elle précise ses objectifs pédagogiques basés sur l'acquisition « *des compétences de maternelle* » (lignes 770 à 772) et des compétences du « *socle 1* » (lignes 774 et 775).

Le thème de sa formation d'enseignante spécialisée

Écho évoque le thème de sa formation d'enseignante spécialisée (lignes 315 et 317) qui lui a « *beaucoup apporté* » puisqu'elle « *a beaucoup travaillé dans l'enseignement ordinaire* » où « *les moyens et la formation* » ne sont pas présents « *depuis la loi de 2005 pour la scolarisation des enfants handicapés* » (lignes 323, 324, 327, 329, 330, 332 et 333). Elle rappelle le travail à faire avec les parents qui mettent beaucoup d'espoir dans l'arrivée à l'école pour remédier aux difficultés de leur enfant (lignes 335 à 338 et 340) ainsi que la faible réactivité de la M.D.P.H. et le peu de formation des A.V.S. (lignes 340 à 343).

Elle se souvient de la « *frustration* » et du manque de « *temps* », quand elle avait « *vingt cinq ou trente élèves* » avec « *un ou deux enfants handicapés* », et qu'elle était « *tout le temps partagée* » entre le « *donne pas assez* » à l'élève handicapé et le « *donne pas assez aux autres* » (lignes 345, 346, 348 et 349).

Elle expose l'utilisation des différents supports « *visuels* » parce que ses élèves en ont « *besoin pour se rassurer* » (lignes 349 et 350). Ces supports peuvent être utilisés « *en classe ordinaire* » mais demandent du « *temps* » (lignes 351, 352, 354, 355, 357 à 359).

Sa formation spécialisée lui a permis d'éviter la « *frustration* » du manque de « *temps* » quand on a un élève handicapé dans une classe ordinaire (lignes 361 à 363, 365 à 367 et 369 à 370, 380, 382 et 383 à 386). Elle indique un paradoxe ; celui de la différence entre ses lectures sur l'autisme et sa réalité professionnelle d'enseignante auprès de ces élèves qui lui donnent l'impression que les théories mises en avant dans les ouvrages stipulent une faible possibilité de progression de ces élèves particuliers, alors qu'elle constate le contraire (lignes 388 à 390, 392 et 393, 395, 396, 398, 400 à 402, 403, 405 à 407 et 409). Pour elle, son travail est utile (lignes 621 à 623, 625, 626, 628, 629, 631, 641 à 643 et 645).

Lors de sa formation, son « *sujet de mémoire* » questionnait le fait qu'être en « *groupe* » aide les élèves autistes à apprendre (lignes 633, 634, 636 et 637 et 639). Elle apprend à lire à ses

élèves en utilisant la méthode « *Borel Maissonny* » (lignes 647, 649, 650, 652, 653, 655 et 657). Lors de ce choix, elle avait peur du mélange de méthodes avec des élèves autistes (lignes 663, 665, 667, 668, 670).

Elle évoque sa « *façon* » de travailler en « *frontal - un adulte un enfant* » (lignes 153 à 155). Son « *projet initial* » était de « *travailler dans un I.M.E. ou dans un hôpital de jour pour sortir du champ enseignant et de l'école* » pour aller vers plus de polyvalence (lignes 877 à 879 et 881 à 883, 899, 901, 903, 905 et 906).

Le thème de l'espace et du temps partagé au sein de ce nouveau dispositif

Historiquement, cette classe a deux ans d'existence dans l'école et « *n'a pas été simple* » pour ses collègues, tant au niveau des informations de l'inspection que de leurs connaissances de l'autisme (lignes 209, 210, 212, 214 à 216, 218, 219, 221, 223, 225, 226, 228, 229).

Cette classe sera une « *unité d'enseignement spécialisé* », structure nouvelle dont « *la convention n'est pas encore signée* » qui est « *un espace un dispositif partagé entre l'Education Nationale et le Ministère de la Santé* » (lignes 62, 64, 76 à 78, 89, 91, 93, 94, 96, 98, 99, 103, et 105).

Elle raconte le travail en collaboration entre « *une éducatrice spécialisée, une enseignante* » et un « *auxiliaire de vie scolaire* » (lignes 110, 111, 118, 115 et 116, 119, 120 à 122, 124 et 125). « *Le partage* » des différentes tâches éducatives et pédagogiques entre l'éducatrice et l'enseignante « *pose* » des difficultés (lignes 167 à 170, 172 et 173). Elle pense être moins compétente que l'éducatrice de la classe (lignes 911, 913, 914 et 916, 918, 920, 921 et 923) qui a une grande « *expérience* » des « *enfants autistes* » avec un faible développement (lignes 177, 179 et 180, 182, 183, 185 et 186 à 188 et 190). Elle travaille spécifiquement avec « *le Makaton* » (lignes 546 à 548, 550 et 552). Elle poursuit sur cette méthode qu'elle explique et qui permet aux élèves de « *se mettre à parler* » (lignes 555, 556, 558, 560, 560, 561, 563, 564, 566, 567, 569, 571, 572, 574 à 577, 579 à 582).

Elle évoque la difficulté du « *partage éducatif* » dans l'espace partagé de la classe (lignes 746, 747, 749, 751, 753, 754 et 756) et son « *équilibre* » « *remis en question à chaque fois qu'elle a des nouveaux élèves* » (lignes 197, 202 et 203).

Elle évoque la méthode « *A.B.A.* » de l'éducatrice du centre de soins et de son temps partagé avec elle qui « *passé toute la journée* » avec elle quand l'élève est à l'école (lignes 509, 510, et 512). La manière de travailler de l'A.V.S. s'inspire aussi de la méthode « *A.B.A.* », dans une relation - un adulte / un enfant en attendant la possibilité de travailler en « *groupe* » (lignes 127 à 129, 131, 132, 134 et 135).

Écho rappelle le double statut des enfants, « *élèves* » en classe et « *patients à l'extérieur* » de la classe (lignes 489 et 490). Les rythmes et les temps scolaires ainsi que les soins sont en fonction des enfants (lignes 492, 494). Les rythmes scolaires, non « *pensés* », compliqueront tous les « *mi-temps* » des élèves (lignes 512 et 513, 532, 533, 538, 515, 516, 518, 519, 521, 522, 535, 536, et 538) ainsi que les prises en charges par les taxis (lignes 524 et 525, 527 à 530, 532 et 533).

Pour Écho, ce nouveau dispositif est pertinent (lignes 925, 927 à 929).

Le thème de la collaboration et du travail en équipe pluridisciplinaire

Écho donne un exemple de « *collaboration* » avec les centres de soins autour de la méthode du « *Makaton* » (lignes 584 à 587, 591, 592, 594, 595, 594, 595, 597, 599, 600, 602, 603 et 605). Elle travaille en équipe avec le « *pédopsychiatre* » « et « *l'assistante sociale de l'inter-secteur psychiatrique, référents de la classe* » (lignes 413 à 415, 419 et 420). Elle coopère avec « *la psychiatre* » pour déterminer la possibilité de la scolarisation des enfants (lignes 672 à 674, 676, 678, 680, 682, 684, 686, 687 et 689, 694 et 695, 701, 702, 704, 706 à 710, et 712). Elle insiste sur le processus d'inscription des élèves dans la classe (lignes 422 à 426, 428, 433, 435 et 436). « *L'entrée dans les apprentissages* » et l'acceptation de la « *vie de groupe* » sont les prérequis pour être inscrits (lignes 443, 444, 446 à 448, 450 à 452, 454 à 457, 459, 461, 465 à 467). Aussi, les « *soins à l'extérieur* », à mi-temps dans un hôpital de jour spécialisé, ou dans un S.E.S.S.A.D., sont obligatoires pour « *l'inscription dans la classe* » (lignes 468, 469, 472 à 475, 476, 478, 479, 481, 482, 484, 486 et 487). Régulièrement, la pédopsychiatre observe dans sa classe les comportements des élèves et des adultes (lignes 716, 717, 719, 721, 722, 724 et 725). Ensuite, « *des réunions avec le pédopsychiatre, l'assistante sociale de l'inter-secteur psychiatrique, le personnel de la classe et le directeur de l'école* » sont organisées pour « *parler de chaque enfant* » et « *des difficultés* » que les professionnels peuvent avoir ; ce qu'Écho apprécie (lignes 725, 726, 728, 729, 731, 733, 734, 738 à 740, 742 à 744, et 745).

Elle indique « *l'importance* » et « *l'utilité* » que lui procurent « *les textes* » et « *le cadre légal* » scolaire (lignes 783 et 784 et 788, 798 et 799). Elle relate son expérience passée dans « *une classe de perfectionnement, avec moins de textes et de cadre* » (lignes 801 à 806, 808 à 810, 814, 816 et 818, 840 à 843 à 845, 847, 849 et 851). Aujourd'hui, elle constate l'encadrement positif de l'inspection (lignes 855, 856, 858 à 860) où elle a la possibilité « *de dire* » ses difficultés (lignes 862 à 864, 866, 874 et 875). Elle évoque positivement les « *regards différents* » des divers professionnels sur les mêmes enfants (lignes 908 à 909).

Le thème des pratiques avec les élèves

Écho évoque un exemple d'élève de l'année précédente « *qui n'était pas du tout verbal* » (ligne 25), sa difficulté pédagogique avec lui (ligne 38) et le fait qu' « *il n'a pas de solution* » au niveau de son orientation à l'âge de douze ans (ligne 51). Il ne s'était pas adapté à la vie en groupe (lignes 467 et 468). Cet élève de douze ans, aphasique, dont elle « *savait qu'il ne parlerait pas* », elle le compare à ses élèves de cette année « *qui ne parlent pas* » mais qui « *parleront* » et qui « *justifient ce type de dispositif* » (lignes 264 à 266, 268, 270, 272, 274 et 275 à 277).

Elle poursuit sur un deuxième exemple d'élève, « *qui parle* », apprend, mais qui « *n'est pas dans le dialogue* » et ne pouvait pas travailler avec les autres parce qu'il « *avait des accès de violence* » sans « *intention de mal faire ou de faire mal* » (lignes 137, 138, 140 à 142, 144, 145, 147 et 151).

Elle expose « *l'autonomie* » et les inclusions ponctuelles « *dans d'autres classes* » d'un troisième élève (lignes 159 à 161 et 163 à 165) en indiquant son désir d'apprendre des connaissances scolaires plutôt que des savoir-être « *éducatifs* » (lignes 192 et 193 à 195). Cet élève lui a permis l'acceptation des inclusions par ses collègues enseignants (lignes 232 et 233, 235, 236, et 238 à 240). Elle rappelle ses inclusions et son orientation de l'année prochaine « *dans une classe similaire en collège* » (lignes 242, 243, 244 et 246).

Elle donne l'exemple de « *deux élèves* » qui sont à mi-temps cette année (ligne 498) dont « *une petite fille* », « *rare* », quatrième élève cité, qui est « *dans un hôpital de jour ou un I.M.E. spécialisé dans la prise en charge d'enfants autistes* » (lignes 500, 501, 503 et 504, 507). Cette quatrième élève illustre un travail de collaboration autour du Makaton qui lui a permis de commencer « *à dire des choses* » (lignes 607 à 609, 609, 610, 612, 614, 616, et 617).

Elle illustre son choix d'utiliser la méthode Borel Maisonnny, lorsqu'elle était enseignante de maternelle, avec un cinquième élève qui avait des « *parents sourds* » (lignes 657 à 661). Elle constate une évolution de ses élèves depuis le début de l'année même chez ceux qui sont loin des apprentissages (lignes 256, 257, 259, 260 et 262).

Elle termine l'entretien sur le fait qu'être rassurée rassure les élèves (lignes 931, 932, 934, 936, 938, 940, 942).

Contenus latents

De la C.L.I.S. à l'U.E., un espace-temps partagé

J'ai été frappé par les termes suivants : « *c'est un récit* » (ligne 2). Il m'a semblé que cet entretien là prenait la forme d'un récit. Ses cinq élèves, les éducatrices, la pédopsychiatre, l'auxiliaire de vie scolaire, l'inspectrice, le conseiller pédagogique, ses collègues enseignants sont comme les personnages de son récit professionnel. Elle relate des actions pour chacun. Elle effectue deux flash-back, un quand elle était jeune enseignante en remplacement dans une classe de perfectionnement et un autre plus récent quand elle était enseignante de maternelle. De plus, comme une conteuse, elle changeait sa voix, soit pour incarner un personnage ou pour mettre l'accent sur une situation particulière. Après l'entretien, elle exprima son goût pour raconter sa classe et pour le jeu. Était-elle dans un jeu de rôle pendant l'entretien ? S'identifiait-elle à une conteuse ? J'ai donc ressenti Écho comme une conteuse analogue aux conteuses qui lisent des histoires aux enfants, comme je peux en rencontrer lorsque j'emmène ma fille en écouter.

Écho évoque son travail dans une unité d'enseignement spécialisée : « *là / c'est une unité d'enseignement spécialisé* » (ligne 62). Qu'est-ce qu'une unité d'enseignement spécialisée ? Elle ajoute que la convention n'est pas signée et que ce sont des structures nouvelles : Écho semble être dans une classe dont le cadre professionnel est à penser et à mettre en place. Elle précise qu'il y a peu de classes comme la sienne : « *il y en a actuellement trois dans le public dans P.* » (ligne 66), *il y en a aussi en dehors de P. et il y en a dans le privé mais à P. il y a trois classes de cet ordre là dans le public / et / une en cours d'ouverture et bientôt ouverte* » (lignes 68 et 69). Je suis frappé à la réécoute de cette question qui m'informe de quelque chose que je ne connais pas en tant qu'enseignant auprès d'élèves autistes. L'analyse de l'entretien me fait me questionner sur l'origine de la création de classes de ce type ?

Écho ajoute que ce type de classes ne s'appellera plus C.L.I.S. : « *dans ces classes là qui ne s'appellent plus C.L.I.S. / qu'elles s'appelleront plus C.L.I.S. quand elle seront ouvertes parce qu'une C.L.I.S. c'est douze enfants* » (lignes 71 et 72). Elle évoque la raison suivante de ce changement d'appellation : « *et que légalement on ne peut pas limiter à cinq* » (ligne 74). Le nombre d'élèves semble être un critère important dans ce nouveau type de classe. De plus, elle précise que cette unité d'enseignement spécialisée est un dispositif partagé entre l'Éducation Nationale et le Ministère de la Santé : « *dans une C.L.I.S. / donc cela va s'appeler unité d'enseignement spécialisé / aussi / parce que c'est // un espace et un // dispositif* »

partagé entre l'Education Nationale / et le / Ministère de la Santé » (lignes 76 à 78). Écho enseigne donc dans un espace partagé et aussi, nouveau, en tant qu'unité d'enseignement sur les bases d'une classe d'inclusion scolaire. Serait-elle aussi professionnellement « partagée » entre les deux dispositifs ? Ceci m'évoque de nouveau l'espace potentiel de Donald Woods Winnicott²³³. Comment Écho peut-elle rencontrer la confiance et la fiabilité, conditions essentielles pour créer un espace potentiel ? Très vite, dans cet entretien elle insiste sur du nouveau, et pour moi, et pour elle. Elle me transmet quelque chose de très nouveau dont je m'étonne et qui m'évoque la naissance d'une structure institutionnelle en lien avec les instructions ministérielle²³⁴ suite au 3^{ème} plan autisme, qui préconisent une « *programmation et le cahier des charges des unités d'enseignement en maternelle* ».

La rencontre avec la psychiatrie

Elle précise qu'elle dépend d'un inter-secteur psychiatrique : « *en particulier on dépend d'un inter-secteur psychiatrique* » (ligne 80). Cette classe est donc un espace dans lequel se rencontrent deux mondes, celui de la psychiatrie et celui de l'enseignement. Elle ajoute qu'elle partage cet espace avec une éducatrice spécialisée : « *dans les trois adultes qui sont là / il y a une éducatrice spécialisée qui est personnel / euh / sanitaire / en fait* » (lignes 82 et 83), « *elle est là en permanence* » (ligne 85). Cet espace est partagé par deux professionnels différents. Comment Écho vit-elle ce partage ? Ceci me fait penser à ce qu'écrit Claudine Blanchard-Laville²³⁵ à propos de « *l'espace psychique* » et de « *l'attention inconsciente au sens de Bion* » qui « *implique de laisser le champ libre à la perception de l'imprévu et d'aller jusqu'à supporter de ne pas comprendre, pour laisser le temps qu'un sens nouveau advienne* » (Blanchard-Laville, 2001). Pour qu'advienne un espace psychique dans la classe, il me semble nécessaire qu'Écho soit dans une attention inconsciente afin « *d'accueillir l'autre à l'intérieur de soi, dans une sorte d'identification contenant* » (Blanchard-Laville, 2001) vis à vis de l'éducatrice et de l'auxiliaire de vie scolaire. Quelles seraient les modalités pour que cet espace partagé soit un espace de création pour les élèves ? Ceci me conforte dans l'hypothèse que cet espace partagé doit ressembler à un espace potentiel, rencontre de deux individus, où chacun dépose dans cet espace en co-construction une partie de lui-même pour pouvoir créer

²³³ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.199.

²³⁴ Bulletin officiel n°17 du 24 avril 2014 du Ministère de l'Education Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Mise en oeuvre des plans régionaux d'action, des créations de places et des unités d'enseignement prévus par le 3ème plan autisme (2013-2017), AFS-MEN-DGESCO A1-3 (2014), p.1.

²³⁵ Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France, p.198.

ensemble. Écho précise cette nouveauté par rapport à ce qui se passe dans un hôpital de jour ou dans un I.M.E. : « *c'est aussi ça quelque chose de* » (ligne 89), « *de nouveau et de / qui n'existe que dans ces structures là* » (ligne 91), « *ça n'existe que là / parce qu'en hôpital de jour ou en I.M.E. / il y a aussi éducateur et enseignant* » (lignes 93 et 94), « *mais / mais l'enseignant est dans sa classe* » (ligne 96), « *quand il a les élèves il a les élèves / c'est à dire que soit les élèves sont des élèves dans la classe soit des patients* » (lignes 98 et 99), « *voilà / soit en éducatif mais c'est pas les deux en même temps* » (ligne 101), « *soit cas de sorties / voilà* » (ligne 103). Écho exprime l'idée que les enfants sont considérés comme « *des patients* » avec les soignants, des enfants éducatifs avec les éducateurs ou des élèves avec l'enseignante dans des espaces distincts à l'intérieur des hôpitaux de jour et de l'institut médico-éducatif. L'espace serait-il spécifique à une fonction particulière dans ces établissements ? Dans sa classe, c'est différent. Les professionnels interagissent avec les enfants, à la fois élèves et patients, dans un même espace. Cette particularité n'existe que dans ce nouveau type de dispositif.

Les relations triangulaires

Écho décrit la complexité de cette classe qui s'invente dans un espace et un temps partagé entre une éducatrice, une enseignante et un auxiliaire de vie scolaire : « *ici / et c'est quelque chose de compliqué / puisque c'est quelque chose qui s'invente* » (ligne 105), « *oui qui est nouveau euh // c'est vraiment de l'espace partagé et / du temps partagé et // voilà* » (lignes 107 et 108), « *une éducatrice spécialisée une enseignante / et la troisième personne étant un A.V.S. donc euh / auxiliaire de vie scolaire* » (lignes 110 et 111). Écho semble essayer de créer un espace-temps partagé entre trois professions différentes. Ceci m'évoque l'image d'un triangle représentant l'espace, en déplacement dans le temps, dont les sommets seraient les trois professionnels. La surface serait l'élève autiste. Comment est-il possible de partager ce triangle en évitant le morcellement de l'élève ? Chaque professionnel essaie de s'approprier l'attention de l'élève en vue d'un apprentissage différent. L'élève se retrouve dans une situation de séparation perpétuelle et d'incessante remobilisation cognitive. Quelles seraient alors les modalités d'actions ? Écho dit que la convention n'étant pas rédigée et signée, tout se fait au « *feeling* » avec l'Auxiliaire de vie scolaire : « *alors l'A.V.S. / comme tout ça est nouveau que la convention n'est pas encore signée ni même rédigée* » (lignes 115 et 116), « *euh // bah tout ça se fait un peu comme ça / au feeling* » / euh / voilà (ligne 118). Il semble que les modalités d'action n'ont pas de cadre précis. Écho présente un cadre étayé sur le « *feeling* ».

Elle précise l'origine de ce cadre qui a pris naissance en collaboration avec sa remplaçante lorsqu'elle était en formation : *« donc nous ce qui se passe ça s'est décidé avec ma remplaçante / quand j'étais en formation à l'IUFM puis on a conservé ce système / l'A.V.S. / tous les matins est à / entre guillemets / à mon service c'est à dire que quand on travaille avec les enfants / quand il travaille avec un enfant / il fait du / euh / pédagogique »* (lignes 118 à 122), *« et moi tous les jours / je lui dis / avec tel enfant / tu fais tel travail / et l'après midi il fait de l'éducatif »* (ligne 124 et 125). L'Auxiliaire de vie scolaire *« fait du pédagogique »* le matin c'est à dire des tâches scolaires autour des apprentissages et *« de l'éducatif »* l'après midi à savoir des tâches autour des comportements de la vie de tous les jours. Écho essaie de cadrer les activités de l'A.V.S. en fonction de sa place d'enseignante. Quel rôle joue t-elle alors dans la relation avec l'A.V.S. ? J'ai l'impression qu'il y a une confusion des rôles où chacun fait un peu ce qu'il veut mais tend quand même vers un équilibre. Différents indices, comme la façon de parler de l'auxiliaire de vie scolaire *« entre guillemets à mon service »*, *« il fait »*, *« tous les jours je lui dis avec tel enfant »*, me donne le sentiment qu'elle lui donne des ordres et qu'elle serait dans une forme de toute puissance, peut être pour pallier au manque de *« convention »* déterminant un cadre. Écho précise aussi que la manière de travailler dans la classe est inspirée de l'A.B.A., et que dans un premier temps, les apprentissages se font dans une relation entre un adulte et un élève, en attendant la possibilité de faire du groupe : *« dans la classe / ça se passe ici dans la classe vous voyez que chaque enfant que les places des enfants sont très / bon / c'est des enfants / on travaille un petit peu / notre manière de travailler est un petit peu inspirée d'A.B.A. »* (lignes 127 à 129), *« et donc avec beaucoup d'enseignement un pour un / où on est / voilà / alors / et plus l'enfant évolue plus l'enfant avance / plus il est ouvert / et plus on peut faire du groupe »* (lignes 131 et 132). J'ai effectué un calcul des occurrences des mots *« enfant(s) »* et *« élève(s) »* au sein de son discours et il apparaît qu'elle dit 118 fois le mot *« enfant(s) »* et 78 fois le mot *« élève(s) »*. Emploie t-elle le mot *« enfant(s) »* à la place du mot *« élève(s) »* suite à sa grande expérience en tant qu'enseignante de maternelle qui, je le rappelle, classe qui n'est pas considérée comme obligatoire au niveau de la loi ? Il me semble qu'elle parle *« d'enfant »* et non *« d'élève »* puisque ses élèves n'ont aucune interaction avec leurs pairs. Lorsqu'ils pourront être en groupe, j'imagine qu'il est possible qu'elle emploie le mot *« élève »* et qu'elle les considère comme tels ?

Écho exprime sa difficulté à propos de ce partage de l'éducatif et le pédagogique : *« là c'est / donc voilà / c'est très varié / et / et alors donc / la convention est en cours de signature / euh / le partage éducatif pédagogique n'est pas bien fait / pose des problèmes y compris / pose des*

problèmes / enfin c'est difficile / euh / il y a eu beaucoup / et c'est difficile dans les autres classes aussi » (lignes 167 à 170). Écho ne trouve pas l'équilibre entre le pédagogique à savoir les apprentissages autour de la lecture et de la notion de nombre et l'éducatif à savoir les « savoirs-être » pour vivre ensemble dans une école. Si je m'imagine un instant à la place des élèves dans ce contexte, je serais dans la difficulté de savoir sur quoi me concentrer et avec qui, dans une relation d'étayage possible. Je me pose la question : Écho se sent-elle suffisamment fiable pour ses élèves pour qu'ils aient un sentiment de confiance dans cet espace-classe, créé par le ministère de l'éducation nationale suite au 3^{ème} plan autisme. La création de cette classe s'appuie sur une directive ministérielle²³⁶. Écho essaie de comprendre l'organisation de cette classe pour qu'un sentiment de confiance s'installe entre les professionnels dans leur différence et aussi, en même temps, pour être en relation avec les élèves et qu'ils aient ce même sentiment de confiance et de fiabilité. Elle essaie de trouver un équilibre avec ses partenaires, pour éviter le primat du pédagogique : *« c'est une espèce d'équilibre à trouver entre nous / euh / c'est compliqué moi je suis enseignante / je suis dans une école / »* (lignes 172 et 173). Écho semble mettre en avant son soi-enseignant ordinaire. Le pédagogique tient une place prépondérante dans une modalité d'action de classe et en même temps, elle semble en déséquilibre, ce qui, peut-être, lui permettra d'accéder à une posture d'enseignante spécialisée lorsqu'elle trouvera un équilibre. Ses partenaires réels, l'A.V.S. et l'éducatrice, induiraient chez elle le rappel d'autant plus nécessaire de son positionnement d'enseignante spécialisée.

Écho analyse l'expérience de l'éducatrice et sa différence avec elle, afin de percevoir un équilibre remis en question à chaque nouvel élève en fonction de ses besoins particuliers : *« euh / l'éducatrice / »* (ligne 177), *« elle a toujours trouvé / toujours travaillé avec des enfants / elle a beaucoup plus d'expériences que moi elle / »* (lignes 179 et 180), *« avec des enfants autistes / mais en même temps elle est habituée à des enfants beaucoup plus bas en / développement / voilà / »* (lignes 182 et 183), *« donc c'est vrai que / elle a / tendance / un petit peu de temps en temps à faire des choses très très en dessous des capacités des enfants / et que moi je pense que ce partage cinquante cinquante // ben / en fait / c'est / c'est artificiel puis il y a des élèves qui ont besoin de plus d'éducatif / »* (lignes 185 à 188), *« mais cet équilibre se trouve petit à petit / »* (ligne 197), *« et voilà / c'est // intéressant en même temps / »* (ligne 199), *« c'est nouveau / donc voilà / il faut / euh / et c'est de toute façon intéressant / »*

²³⁶ Bulletin officiel n°17 du 24 avril 2014 du Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Mise en oeuvre des plans régionaux d'action, des créations de places et des unités d'enseignement prévus par le 3ème plan autisme (2013-2017).

puis l'équilibre qu'on trouve / est remis en question en fait à chaque fois qu'on a des nouveaux élèves / » (lignes 201 à 203), *« parce que ça dépend aussi des élèves / ça dépend / »* (ligne 205). Écho semble trouver un équilibre en fonction de ce qu'elle perçoit de l'expérience de l'éducatrice et de la singularité des élèves. Chaque nouvel élève demande une attention et une interaction particulière et entraîne des changements au système de relations établies entre les professionnels et les élèves. Un nouvel équilibre est de ce fait recherché.

La création de sa classe dans l'école

Écho relate l'historique de la création de cette classe avec des élèves autistes dans l'école qui a été présenté par l'inspection comme une chance et a été aussi perçue par les enseignants comme une rencontre avec des élèves extraordinaires, comme on les voit à la télévision : *« cette classe ça fait que la deuxième année qu'elle est dans l'école / »* (lignes 209 et 210), *« donc ça aussi ça a été nouveau pour mes collègues »* (ligne 212), *« ça n'a pas été simple / euh / pour eux de / euh / alors évidemment / l'inspection / on va vous ouvrir une classe dans une petite école dans le M. / tranquille / cinq classes / toute petite école / »* (lignes 214 à 216), *« tout va bien / et on leur dit / on va vous ouvrir une classe d'autistes / ils savent pas ce que ça veut dire autiste / »* (lignes 218 et 219), *« personne ne sait / tant qu'on ne s'y est pas frotté / on ne sait pas / »* (ligne 221), *« éventuellement / on a vu deux trois / »* (ligne 223), *« reportages sur des autistes de hauts niveaux qui sont chercheurs et qui sont extraordinaires / et voilà / on leur explique que c'est une chance formidable / »* (lignes 225 et 226), *« ça / là / je pense que c'est vraiment une erreur de présenter les choses comme ça parce qu'après ils disent oui mais on s'est fait avoir (ton moqueur) / et // donc ça n'a pas été simple non plus / et maintenant ça se passe / »* (lignes 228 à 230), *« oui / plutôt mieux / en tout cas plutôt très bien »* (ligne 232). Écho semble avoir changé les représentations premières et fantasmées de l'autisme en représentations *« réelles »* davantage liées à l'expérience, que l'on mentalise lorsqu'on *« se frotte »* à l'autisme. Écho indique que le savoir sur l'autisme ne s'apprend qu'à son contact. Cette séquence me renvoie à un questionnement plus large d'Écho. Il me semble qu'Écho se questionne sur ce qu'est l'autisme, sur ce qu'est un élève avec autisme. Un savoir spécifique d'enseignant spécialisé semble se construire pour elle aux côtés de ses élèves, par l'expérience. Je me souviens maintenant, que, suite à mon expérience d'enseignant spécialisé auprès d'élèves autistes, la représentation que j'avais, lorsque je suis arrivé dans la classe et lorsque j'ai accepté le poste suite à un désir de ma part, cette représentation a changé, s'est précisée tout en se complexifiant, d'année en année, pendant dix ans. J'ai appris à leurs côtés

autant que j'ai essayé de leur apprendre. Ceci me fait penser à ce qu'écrit Bernard Golse²³⁷ dans son livre « *mon combat pour les enfants autistes* » : « *ce livre est dédié à tous les enfants autistes que j'ai rencontrés, que j'ai eu à aider et qui m'ont tant appris sur la vie psychique et sur mon métier* » (Golse, 2013).

Le pouvoir de dire

Écho évoque le cadre de l'inspection de l'A.S.H., réactif et sans jugement face à une difficulté ou une douleur : « *voilà // en fait / là / on est quand même / euh /// très encadré /// et / on est / encadré aussi / quand on a besoin / c'est à dire qu'on n'est pas / on n'est pas seul /* » (lignes 855 et 856), « *si il y a une difficulté / on // si on appelle / euh / l'inspection l'A.S.H. / on a tout de suite le conseiller pédagogique / ça réagit / y'a pas de / on a pas de / l'impression d'un jugement /* » (lignes 858 et 859), « *parce que ça aussi c'est compliqué au départ / de se dire / dans n'importe quelle classe / dans une classe ordinaire aussi / quand on est dans une école / dans une classe difficile / quand on est débutant c'est difficile / de dire j'ai du mal /* » (lignes 862 et 864), « *là on sent qu'on peut // c'est // là ce qu'on est / on est / euh //* » (ligne 866 et 868). Écho semble avoir un sentiment de confiance dans la fiabilité de l'inspection de l'A.S.H. par rapport à son expérience précédente dans l'enseignement ordinaire. Si l'on se réfère à ce qu'écrit Donald Woods Winnicott²³⁸ : « *C'est la confiance du bébé dans la fiabilité de la mère et, à partir de là, dans celle d'autres personnes et d'autres choses qui rend possible le mouvement de séparation entre le moi et le non moi* ». Écho me donne l'impression d'une professionnelle toute nouvelle dans un environnement qu'elle ne connaît pas lorsqu'elle dit « *quand on est débutant* ». Ce qui m'amène à penser au bébé qui vient de naître et découvre son environnement. Elle semblerait, tel un bébé, vivre de nouvelles expériences, séparer son moi-enseignante spécialisée de son moi-enseignante ordinaire grâce à la fiabilité avec son inspectrice A.S.H. et cet environnement soutenant, telle une figure maternelle, une mère-environnement, comme l'indique Donald Woods Winnicott. Cette situation semble nécessaire pour créer un espace potentiel professionnel où cette séparation du moi et du non-moi soit positive et créative. Écho, en pouvant dire ses difficultés « *j'ai du mal* » (ligne 864) à l'inspectrice, crée et s'inscrit dans un espace potentiel psychique, étayé sur la confiance et la fiabilité. Christina Kupfer et Léandro de Lajonquière²³⁹ écrivent :

²³⁷ Golse, B. (2013). *Mon combat pour les enfants autistes*. Paris : Odile Jacob, p.7.

²³⁸ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.201.

²³⁹ Kupfer, M. C., & Lajonquière, L. de. (2013). L'éducation peut être thérapeutique : Lugar de Vida et l'inclusion scolaire au Brésil d'enfants ayant des troubles psychiques. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation*, (61).

« Dans le suivi de l'inclusion scolaire, le soutien aux professeurs revêt une importance particulière. Le montage institutionnel doit certes préparer les enfants à aller à l'école, mais cette dernière doit elle-même être préparée à les recevoir. Toutefois, cette préparation ne se fait pas à l'aide de simples cours de formation farcis d'informations théoriques sur les maladies, les syndromes ou les handicaps. Au contraire, il nous semble très utile que les maîtres disposent d'un espace pour exprimer leur angoisse à l'idée d'enseigner à des enfants qui semblent ne rien vouloir apprendre. En un mot, les enseignants doivent également être inclus en tant que sujets dans ce processus » (Maria Christina Kupfer & Lajonquière, 2013). Écho semble avoir trouvé un espace pour dire ses difficultés et ainsi être incluse dans le processus d'inclusion en tant que sujet. Maintenant, comment Écho peut-elle créer un espace potentiel avec les nombreux autres professionnels présents dans sa classe ?

La pédopsychiatre

Écho évoque le travail avec le pédopsychiatre référent de la classe qui analyse les dossiers d'inscription des élèves : « et alors / l'autre chose qui est très bien / c'est le travail d'équipe // et en particulier avec le / euh // alors / donc / la classe a un pédopsychiatre / et une assistante sociale du secteur de l'inter-secteur psychiatrique / » (lignes 413 à 415), « qui sont référents de la classe / » (ligne 417), « un pédopsychiatre / et une assistante sociale / non / les enfants ont des médecins / euh / voilà / c'est pas des médecins traitants / » (lignes 419 et 420), « voilà / la C.L.I.S. / quand un enfant / alors / ça / c'est encore / quand un enfant doit être inscrit / dans la classe / alors ça passe évidemment / ça passe d'abord par la M.D.P.H. / notification / de la M.D.P.H. / qui décide / que tel enfant va devoir aller / dans une C.L.I.S. / dans une Unité d'enseignement / etc... // à ce moment là / ça va / à l'inspection // donc l'A.S.H. / qui // qui transmet les dossiers des enfants / pressentis pour la classe / » (lignes 422 à 426), « au psychiatre référent / » (ligne 428), « de la classe / » (ligne 430). D'après ce qu'évoque Écho, le psychiatre semble avoir un pouvoir de décision sur la possibilité d'inscription de l'élève dans la classe. Comment un psychiatre peut-il connaître les possibilités de développement d'un élève en situation scolaire ? Quels sont les critères ? Écho précise les critères de scolarisation des élèves qui sont d'entrer dans les apprentissages et de supporter le groupe en donnant l'exemple de la récréation. Ces critères semblent partagés par le psychiatre et Écho : « non non / mais apprentissage / c'est génial / » (ligne 441), « mais s'ils sont / a priori s'ils vont passer le bac / ils sont plutôt en classe ordinaire avec un A.V.S. / » (lignes 443 et 444), « plutôt que dans cette classe là / qui est quand même très lourde en moyens / et voilà / mais /

au moins / susceptible / d'entrer dans les apprentissages / susceptible de supporter une vie de groupe / » (lignes 446 à 448), *« même si c'est / un tout petit groupe / la récréation c'est pas obligatoire / l'année dernière par exemple / nos élèves ne pouvaient pas // en tout cas pas tous / donc on faisait / on sortait avant le reste de l'école / on faisait dix minutes de récréation tout seul / »* (lignes 450 à 452), *« et au bout de dix minutes / deux de nos élèves rentraient dans la classe puisqu'ils ne supportaient pas // d'avoir / ils avaient peur / et voilà // euh / et / deux élèves / trois élèves restaient / deux qui rentraient tout de suite / dès que le reste de l'école arrivait dans la cour / deux restaient dix minutes // »* (lignes 454 à 457), *« donc voilà c'est très souple / hein / on s'adapte vraiment à chaque enfant / »* (ligne 461), *« ceci dit / on peut se partager / »* (ligne 463). Écho semble répondre aux critères d'inscription édictés par le psychiatre et essaie de s'adapter avec souplesse pour mettre en place l'environnement pour que les élèves soient en situation de réussite. Tout ceci me fait penser maintenant à la représentation d'une pyramide. Les cinq angles de cette pyramide représentent les différents secteurs professionnels : le psychiatre, l'assistante sociale, l'enseignante spécialisée, l'éducatrice, l'A.V.S. et l'enfant. Tous les professionnels occupent l'espace-temps de la classe qu'ils doivent se partager. Comment créer un espace potentiel au sens winnicottien dans cet espace classe partagé qui risque de se morceler dans cette pluralité de partenaires ? Comment définir les modalités de travail et de présence de chacun au service du développement de l'élève ? Est-ce possible ? L'enfant qui a eu une prescription de scolarisation doit devenir un élève, en étant patient ou consultant du pédopsychiatre.

Écho précise que le psychiatre est une femme. La psychiatre reçoit les enfants susceptibles d'être inscrits dans sa classe et valide ou non la possibilité de scolarisation qui sera entérinée ou non par les représentants de l'Education Nationale : *« donc voilà / alors / sur la coopération donc / avec l'inter-secteur psychiatrique / donc / les enfants sont reçus / et / euh / la psychiatre dit ok / euh / nous ça nous paraît / tout à fait convenir / »* (lignes 672 à 674). La scolarisation d'un enfant semble soumise à un double accord, du psychiatre et du représentant de l'Education Nationale. Écho indique que cette nouvelle procédure fonctionne bien et les élèves inscrits ont, aujourd'hui, leur place à l'école : *« euh / ça en tout cas très bien fonctionné cette année / »* (ligne 676), *« ça n'existait pas l'année d'avant / donc l'année dernière / l'année d'avant / »* (ligne 678), *« c'est nouveau / c'est depuis / voilà / ça va être / »* (ligne 680), *« c'est depuis l'année dernière / mais ça s'est mis en / place / en cours d'année / »* (ligne 682), *« donc / les enfants / que nous avons l'année dernière n'avaient pas été concernés par ça / »* (ligne 684), *« ceux que nous avons cette année / oui / et ça a très bien fonctionné semble-t-il / en tout cas on a des élèves qui ont vraiment leur place à l'école / »*

(lignes 686 et 687), « *et c'est vraiment bien /* » (ligne 689). Écho semble apprécier ce recrutement répondant à l'apprentissage scolaire et à l'adaptation au groupe. Je me suis demandé ce qui se passe pour les enfants autistes ne répondant pas à ces critères précis de l'évaluation par le psychiatre et les représentants de l'Education Nationale ? Dans mon expérience, j'ai rencontré un élève autiste, qui devait quitter le système scolaire dès la maternelle, qui est devenu mon élève en C.L.I.S., et aujourd'hui, il est en C.M.2 avec seulement une A.V.S. à ses côtés. Cet exemple questionne pour moi la procédure d'inscription qui semble infaillible pour Écho. Écho, elle, a confiance dans l'expertise du psychiatre référent.

Écho précise, à priori, que les C.L.I.S. / U.E. dépendent d'un service psychiatrique d'un hôpital et d'un C.M.P. pour faire les bilans : « *alors c'est dans un C.M.P. /* » (ligne 692), « *alors / c'est un C.M.P. / au départ / ça dépend / il y a d'ailleurs / deux classes qui dépendent de cet hôpital / c'est l'hôpital E. /* » (lignes 694 et 695), « *il y a un service / qui est le service du docteur L. / mais il y en a d'autres pour les autres classes /* » (ligne 701 et 702), « *sur les trois classes actuelles / dans P. / qui sont T. F. et / ici /* » (ligne 704), « *je ne sais pas où ouvrira la quatrième / elle doit ouvrir mais je crois / que c'est le 13ème / mais je ne suis pas sûre / en tout cas pour T. / et / alors T. et ici / on dépend du service du docteur L. / après dans ce service / il y a plusieurs services psychiatriques / plusieurs C.M.P.P / et / nous / nous dépendons / du C.M.P.P des F. / qui est pas loin / et qui est aussi le C.M.P.P dont dépendent les enfants de l'école des classes ordinaires / quand il y a besoin de /* » (lignes 706 à 710), « *de / voilà / quand on leur dit / d'avoir / de faire un bilan / etc...* » (ligne 712). Elle semble dans l'approximation lors de ces précisions sur les structures hospitalières. Pourquoi une C.L.I.S. dépend-elle d'un service psychiatrique précis ? Il me semble que cette imprécision relève de cette nouvelle posture d'enseignante spécialisée. Écho n'a que deux ans d'expérience et de ce fait découvre les particularités du fonctionnement des structures hospitalières. On peut aussi faire l'hypothèse de la fascination du soin pour elle, et du fait qu'elle s'appuie sur ces structures multiples comme partenaires possibles, comme pour se réassurer sur d'autres choses.

La réunion professionnelle

Elle évoque aussi la venue de la psychiatre, dans la classe, tous les quinze jours, pour observer les élèves et les professionnels et pour une réunion avec toute l'équipe : « *donc / et alors / on a / la pédopsychiatre vient / une fois tous les quinze jours en observation dans la classe /* » (lignes 716 et 717), « *donc elle vient / un vendredi sur deux / regarder pendant une*

heure et demi / à peu près / » (ligne 719), *« elle s'assied dans un petit coin (voix basse) / elle vient / elle s'approche elle n'intervient pas mais / ils la connaissent / elle se présente / voilà / »* (lignes 721 et 722), *« et puis / elle les regarde travailler / ou elle nous regarde travailler / elle note un peu les comportements / etc... / et une fois tous les quinze jours / le lundi / tous nos élèves sont déscolarisés à quinze heures le lundi /* (lignes 724 à 726), *« de manière à ce qu'on puisse faire des réunions et / une fois tous les quinze jours on a une réunion / avec / »* (lignes 728 à 729), *« voilà / avec / la pédopsychiatre et l'assistante sociale du // de l'intersecteur psy / »* (ligne 731), *et puis / ben / nous / le personnel de la classe / donc / l'éducatrice / l'A.V.S. qui est là puisqu'on a deux A.V.S. mi-temps / donc voilà / moi / et le directeur de l'école /* (lignes 733 et 734), *« et // c'est c'est / très très important /*. Pour Écho, cette réunion d'équipe au complet est très importante. Elle explique que cette réunion permet de parler de chaque enfant et des difficultés que rencontrent les professionnels : *parce que c'est / voilà / c'est là qu'on peut / parler de chaque enfant / alors bon / on se donne des informations / et tout ça / mais c'est aussi là / qu'on peut parler des difficultés qu'on peut avoir éventuellement / »* (lignes 738 à 740), *« si on a l'impression que ça bloque avec un enfant / qu'on sait plus comment faire / euh / demander des // voilà / c'est / et ça aussi / ça c'est / comme les classes sont nouvelles / ça s'est mis en place / ça / en cours d'année dernière / »* (lignes 742 à 744). Écho semble apprécier ces réunions. A-t-elle besoin d'un cadre comme celui-ci pour prendre du recul sur son expérience et sa classe-partagée par de nombreux professionnels ? Écho dit clairement, que cela l'aide puisqu'elle débute et n'est sûre de rien dans ce partage éducatif, et qu'elle est dans l'impossibilité de le réguler seule avec les autres professionnels : *« c'est nouveau aussi / ça / voilà / ça a commencé l'année dernière / je ne sais pas / au milieu d'année /// pour moi en tout cas ça a été vraiment une grande aide / »* (lignes 746 et 747), *« c'était / euh / bah / d'autant plus que / voilà / je je débutais / »* (ligne 749), *« j'étais sûre de rien par rapport à ce que je faisais / »* (ligne 751), *« euh // et puis / ça permet de parler / de plein de choses / et puis sur ce partage éducatif qui n'était pas facile / et puis / on ne peut pas le régler entre nous / »* (lignes 753 et 754), *« c'est bien d'avoir un regard extérieur / »* (ligne 756). Écho semble essayer d'enseigner dans un espace-partagé qu'il lui est difficile de transformer en espace potentiel où chacun pourrait contribuer à une vie culturelle commune. Comment pourrait-elle créer seule cet espace potentiel dans une classe partagée ? Quels sont les leviers possibles ? Dans sa classe, il y a un ressenti de confusion possible suite aux identifications professionnelles multiples en jeu. Par contre, dans les réunions professionnelles avec un tiers, comme la pédopsychiatre, elle peut, en dehors de la classe, peut-être rassembler quelque chose en elle qui tendrait à être éclaté. Elle doit s'identifier avec

l'éducatrice de la classe et l'auxiliaire de vie scolaire, mais dans une élaboration commune. Dans ces réunions, se mobilise quelque chose du rassemblement des parties séparées de son soi-professionnel, suite au travail avec des élèves autistes. Écho se ré-identifie en tant qu'enseignante avec l'éducatrice de la classe qui est comme un miroir inversé de ce qu'elle n'a pas à être.

Le temps vécu par l'enseignante avec des enfants élèves et patients

Écho évoque les prises en charge au niveau du soin, notamment l'orthophonie, dans les centres spécialisés puisque les élèves sont à mi-temps : « *alors des soins / c'est pas / euh / il n'y a pas / alors / soit / là / on en a / une qui est à mi-temps / dans un // hôpital de jour spécialisé // euh / un / qui est suivi / par un S.E.S.S.A.D. alors très peu / il est à plein temps dans la classe / mais il a en même temps un suivi par un S.E.S.S.A.D. / où il a un peu de sport / un peu de motricité / un peu de // un peu d'orthophonie / ils ont tous de l'orthophonie /* » (lignes 472 à 476). Écho semble dire que les soins sont obligatoires mais que ses élèves ont besoin de prises en charge supplémentaires. Quelles seraient les prises en charges nécessaires à une reprise de développement de ces élèves ? Écho évoque un cas d'élève qui n'a pas d'orthophonie : « *tous les élèves / euh / ont de l'orthophonie / pas celui que vous avez vu / qui est vraiment assez à part /* (lignes 478 et 479), « *qui est assez à part / il a besoin d'autres chose / il est assez troublé par de l'angoisse / de l'anxiété /* » (lignes 481 et 482), « *mais / bon / il arrive / les choses sont lentes à se mettre en place / il arrive de province /* » (ligne 484). Elle semble savoir qu'un de ses élèves est troublé par de l'angoisse et de l'anxiété. Est-ce qu'Écho a la formation pour évoquer avec ce lexique ces symptômes psychiques ? Sans doute se forme t-elle par l'expérience au contact du pédopsychiatre lors des réunions régulières. Elle précise la règle pour être inscrit dans la classe : « *mais / il y aura // mais / sinon / voilà / ils ont tous un suivi / et c'est la règle / normalement / pour s'inscrire dans cette classe /* » (lignes 486 et 487), « *c'est / il faut que voilà / c'est / il faut que / c'est des élèves ici et c'est des patients à l'extérieur / donc / euh /* » (lignes 489 et 490). Elle soulève le fait que les enfants sont des élèves dans la classe et des patients lorsqu'ils sortent de la classe. A ce moment, je suis surpris de l'emploi par Écho du mot « *patient(s)* » qu'elle énonce quatre fois dans son discours au cours de l'entretien. Il semble qu'elle fait une différence en fonction des signifiants qu'elle utilise. Le mot « *enfant(s)* », d'occurrence plus élevée que le mot « *élève* », serait peut être utilisé dans une situation d'éducation au niveau des savoirs-être, comme l'entrée en interaction avec autrui en utilisant le langage et, me semble t-il, en rapport avec

l'infans. Sophie de Mijolla-Mellor²⁴⁰ rappelle que « *l'infans* » en latin est celui qui ne parle pas ou plutôt pas encore, soit le bébé avant son accession au discours qui fera de lui un enfant » (Mijolla-Mellor, 2005). Les élèves d'Écho ne parlent pas encore. L'utilisation du mot « enfant » par Écho est peut être la première étape attendue. Elle semble souhaiter un passage de l'infans à l'enfant. Le mot « élève » serait utilisé dans une situation d'enseignement et d'apprentissage au niveau du lire et du compter et le mot « patient » dans une situation de soin.

Elle évoque le cas de deux élèves à mi-temps et la complexité de ces mi-temps avec le changement obligatoire des rythmes scolaires : « *voilà / en classe / on a deux élèves / cette année / qui sont à mi-temps //* » (ligne 498), « *alors / l'année prochaine / avec les nouveaux rythmes scolaires / tous ces mi-temps cela va être compliqué /* » (lignes 515 et 516), « *maintenant on va avoir le mercredi matin / bon / ça / bon / voilà / soit ils la prennent / soit on la prend /* » (lignes 518 et 519), « *c'est pas un problème pour nous / c'est juste / qu'après / euh // il y a deux jours / où cela se terminera à trois heures ///* » (lignes 521 et 522). Écho évoque un partage éventuel de l'enfant entre l'école et les centres de soin. Dans de nouvelles conditions, elle énonce « *soit ils la prennent / soit on la prend /* » (ligne 519). Ceci m'évoque de nouveau la matière malléable. L'enfant est à la fois élève à l'école et patient au centre de soins. Il me semble qu'elle est considérée comme un objet. Cela me fait penser à de la matière malléable que l'on peut découper comme on le voudrait. L'élève ne serait plus considéré comme un sujet mais comme un objet. Soit l'enseignante la prend à l'école ou soit l'éducatrice la prend au centre.

Écho indique que la prise en charge par les taxis sera plus compliquée : « *la classe / et là ça va être compliqué / parce que / aussi / c'est encore un truc / beaucoup de ces enfants sont // transportés en taxi /* » (lignes 524 et 525), « *le taxi est pris en charge / par la préfecture / la M.D.P.H. donne / mais les taxis / euh / ont des horaires particuliers / c'est-à-dire que ces taxis / c'est-à-dire que la règle pour les taxis alors c'est / euh / c'est la préfecture / je ne sais pas trop qui gère ça / le S.T.I.F.²⁴¹ / là / j'en sais rien / euh / n'a droit qu'à / un aller retour / domicile centre /* » (lignes 527 à 530), « *alors quand il y a / euh // un transfert / entre l'école / entre deux centres / entre l'école et un centre de soin et puis après l'école / c'est compliqué /* » (lignes 532 et 533).

²⁴⁰ De Mijolla-Mellor, S. (2005). Infans. In *Dictionnaire international de la psychanalyse: concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures, p.854.

²⁴¹ S.T.I.F. : Syndicat des Transports d'Ile-de-France.

Écho semble mettre en avant la complexité des changements de rythmes scolaires pour ses élèves puisque les règles de chaque intervenant sont différentes. Le temps semble un cadre important pour elle. Elle paraît inquiète de ces changements de rythmes scolaires. Ceci me fait penser à la réflexion de Sigmund Freud²⁴² sur l'inquiétante étrangeté qu'il commence à définir en citant Jentsch qui pense que « *la condition essentielle de la survenue du sentiment inquiétant se trouve dans l'incertitude intellectuelle* » (Freud, 1919). Écho, de par sa grande expérience d'enseignante ordinaire, connaît bien ces perpétuels changements de rythmes scolaires fondés sur les rythmes biologiques des enfants. Pourquoi s'inquiète-t-elle ? L'inquiétante étrangeté aurait-elle une origine cachée ailleurs ? Peut être dans cet espace-temps partagé ? Écho connaît bien l'espace classe en règle générale puisque c'est son contexte professionnel depuis de nombreuses années. Cette inquiétante étrangeté semble provenir du lien avec les nombreux professionnels qui travaillent avec elle dans le même espace qu'elle.

Écho essaie de tisser des liens avec tous ses partenaires. Cet espace partagé semble une « *inquiétante étrangeté* » pour Écho qui ne reconnaît plus l'espace classe classique qu'elle connaît bien et dont elle a une grande expérience. N'est ce pas aussi une occasion de créativité possible pour elle ? La condition pour créer un nouvel espace classe partagé repose sur l'investissement de sa nouvelle posture d'enseignante spécialisée. Écho semble essayer de construire un espace-partagé dans sa classe, tel que l'espace potentiel que Donald Woods Winnicott l'a défini, composé de nombreux professionnels, permettant de construire son moi-professionnel, en fonction des différents non-moi représentés par les présences constantes des différents praticiens qui partagent cet espace avec elle. Si je mets au travail l'apport de Donald Woods Winnicott, ce nouvel espace qu'on appelle une Unité d'Enseignement demande à Écho d'avoir confiance dans la fiabilité des professionnels l'entourant, ce qui semble possible grâce à la présence de l'inspectrice A.S.H.²⁴³ et de la psychiatre, qui représenteraient un environnement rassurant, comme des personnages maternels, qui jouent aussi le rôle de tiers, comme je l'ai indiqué. Écho au sein de cet espace psychique de confiance pourrait s'identifier professionnellement à l'inspectrice A.S.H, dans son rôle de tiers. Dans mon expérience d'enseignant spécialisé, j'ai remarqué que les inspecteurs ou les inspectrices A.S.H. ont été des enseignants et des enseignantes spécialisés avant de concourir à ce nouveau statut. Ceci permet à Écho de s'identifier professionnellement à son inspectrice. Ainsi, les liens de ce nouvel espace partagé et potentiel lui permettraient peut être de

²⁴² Freud, S. (1919). L'inquiétant. In *Oeuvres complètes: psychanalyse. Volume XV, Volume XV*, (pp. 147–188). Paris: Presses universitaires de France, p.153.

²⁴³ A.S.H. : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés.

transmettre son enseignement spécialisé, et d'accompagner ses élèves autistes sur le chemin des apprentissages et de l'expérience culturelle.

Sa pédagogie de maternelle

Écho évoque son expérience d'une quinzaine d'années dans l'ordinaire et sa formation de l'année précédente en tant qu'enseignante spécialisée, à mi-temps dans sa classe, avec ce type d'élèves : *« avec ces élèves / bon / parce que ça fait pas très longtemps en fait / je me suis / moi j'étais enseignante dans l'ordinaire comme on dit / pendant une bonne quinzaine d'années et je me suis spécialisée l'année dernière seulement / j'étais donc l'année dernière puisque c'est une formation en alternance on a à la fois une classe // et / on est la moitié du temps en // en formation à l'I.U.F.M. / et / donc ça c'était l'année dernière / »* (lignes 4 à 8). Écho vit donc sa première année d'enseignante spécialisée avec des élèves autistes. Comment vit-elle cet enseignement ? Écho exprime son incompétence de sa première année en alternance et sa compétence d'aujourd'hui : *« ça n'a pas été très facile / j'étais déjà dans cette classe là / l'année dernière »* (ligne 10), *« en formation donc / enfin / en formation »* (ligne 12), *« voilà / les deux / en alternance / c'est à dire que / quand j'étais là / c'était ma classe / mais je ne me sentais pas du tout compétente / »* (lignes 14 et 15), *« et /// et maintenant c'est très bien je suis très contente / »* (ligne 17). Suite à sa formation, Écho se sent compétente aujourd'hui. Sa difficulté de l'année précédente avait pour origine la rencontre avec des élèves handicapés par leur autisme et notamment un de ses élève, sans langage, aphasique, dont elle relate le profil : *« euh // ça va mieux oui / c'est aussi pas les même enfants / et ça / on va forcément en parler / »* (lignes 19 et 20), *« et euh /// c'est que l'année dernière c'étaient des élèves / extrêmement / euh // extrêmement handicapés par leur autisme / »* (lignes 22 et 23), *« euh // en particulier j'avais un élève qui n'était pas du tout du tout du tout verbal / (ligne 25), « il n'avait pas du tout de langage / même pas de l'articulation / il était aphasique / et qui dans les tests avait un âge // de développement de l'ordre de deux ans / »* (lignes 27 et 28), *« c'est à dire qu'il était potentiellement on savait qu'il n'entrerait pas dans les apprentissages / »* (lignes 30 et 31), *« il était en plus malheureux / »* (ligne 33), *« extrêmement frustré puisqu'il n'arrivait à rien à comprendre / rien à exprimer / euh // et qui n'avait pas de soin à l'extérieur / »* (lignes 35 et 36), *« donc cet enfant là c'était très difficile avec lui / (ligne 38), « euh /// il a eu douze ans mais il n'a plus de prise en charge / c'est à dire qu'à douze ans il quitte l'élémentaire / »* (lignes 40 et 41), *« alors soit ils sont en mesure d'aller dans des classes analogues / ou pas d'ailleurs / dans des collèges / »* (lignes 43 et 44), *« soit ils trouvent / ils peuvent aller dans des structures*

hôpitaux de jour / I.M.E. / des choses comme ça // mais à douze ans / trouver une place en hôpital de jour ou en I.M.E. quand on n'est pas du tout verbal qu'on a vraiment / comme il y a énormément de demandes et peu de places / » (lignes 46 à 49), *« il n'a pas trouvé / il n'a pas de solutions pour l'instant cet enfant / »* (ligne 51), *« il est à la maison / voilà / il y a eu des recherches alors la mère aussi ne veut pas ce que je peux comprendre elle ne veut pas qu'il parte à l'étranger ou en province / »* (lignes 53 et 54). Dans mon expérience, j'ai eu un cas ressemblant. Les parents d'une petite fille de douze ans, au moment de son orientation, n'ont pas accepté la proposition d'orientation en institut médico-éducatif et ont insisté pour une demande d'unité pédagogique d'inclusion au collège. Ce projet parental n'a pas abouti et cette petite fille est restée à la maison l'année suivante. Comme Écho, je peux comprendre le désarroi de cette situation vécue et par les enseignants et par les parents lors des orientations. Je me dis qu'être enseignant spécialisé est aussi pouvoir se représenter et gérer les situations d'échecs professionnels.

Écho semble rencontrer et découvrir des élèves autistes pour la première fois. L'inquiétante étrangeté d'un élève autiste semble questionner Écho et la bousculer au niveau de son nouveau statut et de son soi-enseignant spécialisé. Elle semble se réfugier derrière des pathologies neurologiques et des tests pour se rassurer. Est-ce un mécanisme de défense pour éviter de bousculer sa nouvelle identité ? Simone Korff-Sausse²⁴⁴ écrit à propos d'un enfant handicapé : *« Qu'il soit atteint dans son esprit ou dans son corps, mais bien souvent dans les deux, cet être nous inspire une terreur sacrée. Il nous met face au miroir de l'inquiétante étrangeté »* (Korff-Sausse, 2010). Écho a une grande expérience de l'enfant-élève ordinaire et se retrouve face à un enfant-élève handicapé par son autisme qui lui renvoie, tel un miroir, un sentiment d'inquiétante étrangeté. Elle semble ne plus reconnaître l'élève qu'elle a l'habitude d'accompagner en tant qu'enseignante depuis une quinzaine d'années. Elle doit elle aussi effectuer une transition identitaire.

Les élèves de sa première année

Elle avait l'année précédente des élèves qui ne pouvaient pas travailler à plusieurs et relate le profil d'un de ses autres élèves : *« alors si la classe s'y prête / euh // voilà / mais au départ / c'est que l'année dernière on avait des élèves qui vraiment n'étaient pas / ne pouvaient pas travailler à plusieurs / »* (lignes 134 et 135), *« bon / il y avait cet enfant dont j'ai déjà parlé / il y avait un autre qui était beaucoup plus loin dans les apprentissages qui parlait / mais / ce*

²⁴⁴ Korff-Sausse, S. (2010). *Figures du handicap mythes, arts, littérature*. Paris : Payot & Rivages, p.20.

n'était pas du dialogue / » (lignes 137 et 138), « qui / euh / lui ne pouvait pas travailler avec les autres parce que il // avait des accès de violence / alors / j'ai beaucoup de mal à dire violence parce que c'était pas / c'est pas avec une intention de mal faire / » (lignes 140 à 142), « ou de faire mal / mais / quand même / dès que / un adulte / dès que il n'avait pas un adulte vraiment à côté de lui il se jetait sur un enfant / euh / (lignes 144 et 145), « ça pouvait être pour rire / il ne savait même pas / » (ligne 147), « voilà / » (ligne 149), « donc on ne pouvait pas le mettre en groupe // » (ligne 151). Cet élève empêche-t-il Écho de créer un espace didactique et pédagogique ? Ceci m'a fait penser à la notion très riche et complexe de transfert didactique. L'empêche-t-il d'effectuer un possible transfert didactique tel que le définit Claudine Blanchard-Laville²⁴⁵ ? : « il ne s'agit pas pour moi, lorsque je parle du transfert didactique, d'un simple style pédagogique mais plus profondément de la manière singulière dont chaque enseignant va imprimer l'espace psychique de la classe, de sa « signature », faite de ce double lien, profond et dynamiquement stable, qui le relie au savoir enseigné et au(x) sujet(s) élève(s) » (Blanchard-Laville, 2009). Cela mériterait des développements ultérieurs sur quel serait le type de transfert didactique possible. De plus, il faudrait prendre en compte la première formation des enseignants parce qu'il n'y a pas de programme disciplinaire précis pour les enfants et élèves autistes si ce n'est les compétences du Socle commun. Cette notion de transfert didactique repose sur la didactique des disciplines. A partir du peu que j'en comprends, je n'ai pas souhaité mettre au travail ce concept qui est complexe. Il me semble se poser différemment et dans le primaire où l'enseignant est comme un praticien généraliste et auprès d'élèves autistes pour lesquelles les liens me paraissent différents dans la mesure où il s'agit de devenir élève à travers les « compétences ».

Aujourd'hui, ses élèves peuvent supporter, plus ou moins le groupe même si l'apprentissage est frontal, en individuel : « cette année c'est beaucoup plus simple on arrive même avec des enfants qui ne parlent pas / qui voilà / on arrive / ils jouent / ils sont dans la cour / voilà / mais au départ avec les élèves que nous avons / on travaille / de façon frontale / un adulte un enfant / bon / cinq enfants trois adultes il y a forcément des moments où non / mais / » (lignes 151 à 155), « certains enfants c'est comme ça / » (ligne 157), « avec certains enfants on peut pas les mettre en groupe / on ne peut pas les laisser en autonomie / puis certains restent en autonomie / » (lignes 159 à 160).

Les élèves de la deuxième année

²⁴⁵ Blanchard-Laville, C. (2009). Entretien, par Philippe Chaussecourte, *Cliopsy*, (1), 7–24, p.19.

Cette année, ses élèves semblent lui permettre d'effectuer des interactions. Ainsi, Écho, établit un lien au savoirs enseignés et un lien pour l'instant en relation duelle avec chaque élève.

Elle évoque le profil d'un de ses autres élèves qui est inclus en C.M.1. « *celui qui à côté que vous vous étiez assis / lui a aucune difficulté / va de temps en temps dans d'autres classes /* » (lignes 160 à 161), « *oui oui / et /// même / là / quand il fait / il est dans la classe / il joue / un peu / euh / voilà / il régresse un peu / mais dès qu'il est dans une classe ordinaire en C.M.1 / on ne fait pas la différence /* » (lignes 163 à 165), « *l'élève que vous avez rencontré est inclus plusieurs fois par semaine en C.M.1 /* » (lignes 232 et 233). Cet élève semble mieux en classe ordinaire qu'en C.L.I.S.. Pourquoi est-il toujours au sein de la C.L.I.S. ? Est-ce que cet élève re-narcissise professionnellement Écho ? Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis²⁴⁶ définissent le narcissisme en reprenant les propos de Jacques Lacan : « *Lacan a mis en rapport ce premier moment de la formation du moi avec cette expérience narcissique fondamentale qu'il désigne sous le nom de stade du miroir. Dans une telle perspective, où le moi se définit par une identification à l'image d'autrui, le narcissisme même primaire n'est pas un état d'où serait absente toute relation intersubjective mais l'intériorisation d'une relation* » (Laplanche & Pontalis, 1967). Écho souhaitait cette inclusion et a été suivie par sa collègue de C.M.1. : « *bon / c'est / c'était quelque chose que je souhaitais mais / mais c'est quand l'enseignante de C.M.1 qui m'a dit mais on pourrait faire quelque chose / et j'ai commencé juste en sport /* » (lignes 235 et 236), « *voilà / et puis / elle m'a dit mais c'est bien / et il va faire des dictées une fois par semaine / et il est comme les autres / c'est-à-dire qu'il corrige au tableau quand c'est son tour / euh / et il est comme les autres /* » (lignes 238 et 240), « *et il a énormément progressé à partir du moment où il a fait ça / et donc petit à petit / il a un peu plus de temps d'inclusion / alors lui il a douze ans de toute façon il quitte l'école à la fin de l'année /* » (lignes 242 à 244), « *et il ira dans une classe similaire en collège /* » (ligne 246). Cet élève ira dans une U.L.I.S l'année prochaine.

Pour Écho, l'image d'elle-même comme enseignante est renarcissisée professionnellement, face aux difficultés de travail avec ces élèves. Après une première année difficile où elle ne se sentait pas compétente, elle constate cette année des réussites au niveau de l'évolution de ses élèves. Son moi-professionnel d'enseignante spécialisée se constituerait suite à une « bonne identification », en lien avec l'image de son élève en réussite scolaire. Écho construirait sa position d'enseignante spécialisée, en rapport avec la réussite de ses élèves.

²⁴⁶ Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994). Paris : Presses Universitaires de France, p.262.

Elle évoque les brefs moments d'inclusion de ses autres élèves en classe, et en récréation où ils jouent : « voilà / et sinon les autres / donc / il y en a certains / des petits moments en inclusion / euh / certains / pas du tout parce que ce n'est pas possible / (lignes 248 et 249), « en revanche on fait la récréation ensemble » (ligne 251), « avec toute l'école / et / ils jouent énormément / avec les autres / euh / il y a des vrais échanges / même ceux qui ne parlent pas / et ça c'est vraiment très très bien / » (lignes 253 et 254). Mettre ses élèves en situation de groupe semble important pour Echo. Elle décrit le jeu de ses élèves avec les autres élèves en récréation. A quoi jouent-ils ? Elle explique que ses élèves de cette année progressent et qu'ils parleront plus tard : « et en fait / quand on connaît mes élèves / euh / au début de l'année / et qu'on les voit maintenant / » (lignes 256 et 257), « même ceux qui sont loin des apprentissages / enfin bon / certains ont un niveau de maternelle / euh / petite moyenne section // et ils parlent pas encore / » (lignes 259 et 260), « donc / plus tard ils parleront / » (ligne 262). Écho croit à l'apparition du langage chez ses nouveaux élèves à partir d'une expérience de maternelle qu'elle projette sur eux. Est-elle dans l'illusion et l'omnipotence pédagogique concernant l'apprentissage du langage chez un élève autiste ? Dans mon expérience, j'ai constaté que l'on n'apprenait pas à parler à un élève mais qu'il était possible parfois que l'élève utilise la parole après avoir appris à lire ou même à écrire. La communication avec ces élèves s'étaye souvent autour d'un livre de lecture suite à des questions sur celui-ci. Je pense qu'Écho constatera ce phénomène lorsqu'elle aura plus d'expérience puisqu'il faut quelques années pour constater ou pas cette apparition du langage en situation de questionnement à partir d'un texte lu. Annick Hubert Barthélémy²⁴⁷, psychanalyste, émet l'hypothèse que « les enfants autistes lisent, écrivent et puissent parler après » (Hubert Barthélémy, 2015). Elle a mis en place une expérience d'atelier-classe et a constaté une possibilité de lire et d'écrire pour les autistes avant de parler et de communiquer. Écho constatera sûrement cette compétence après quelques années puisqu'elle commence à apprendre à lire à ses élèves. Elle pense et imagine qu'ils parleront plus tard.

Elle reprend le profil de son élève « aphasique » de l'année dernière qu'elle compare à ses élèves de cette année : « euh / celui de l'année dernière de douze ans / je savais qu'il ne parlerait pas / il était aphasique complet et puis il y avait déjà eu / mais là ceux qu'on a qui ne parlent pas / ils parleront / ils ont déjà progressé / » (lignes 264 à 266), « mais surtout / il y a des vrais échanges avec le reste / ils aiment l'école / » (ligne 268), « ils ont un cahier / ils

²⁴⁷ Hubert Barthélémy, A. (2015). Lire, écrire et compter...que se passe-t-il vraiment pour les sujets autistes et autres ? In *La place du sujet dans l'éducation aujourd'hui*. Congrès international psychanalyse et éducation. Paris.

aiment coller dans leur cahier / ils sont fiers / et ils le montrent / » (ligne 270). Écho souhaite que ses élèves parlent. Elle constate des échanges avec les autres élèves de l'école, ce qui la rassure.

Écho pense que la progression de ses élèves justifie ce type de dispositif et est motivée à informer les autres élèves sur ce qu'est l'autisme : *« et / ça justifie / vraiment / ce type de dispositif / »* (ligne 272), *mais vraiment // c'est-à-dire / voilà / c'est / c'est utile / ça porte ses fruits / les autres élèves / sont / très bien / alors / ce que je vais faire / c'est que je suis allée au début de l'année dans toutes les classes / répondre aux questions des enfants / leur dire / voilà en ce qui concerne mes élèves / »* (lignes 274 à 277), *« quelle est leur particularité / et posez moi / toutes les questions que vous voulez / ils ont posé des tas de questions / et ils sont extrêmement / ils jouent avec / ils sont / »* (lignes 279 et 280), *« voilà / et / donc cela se passe vraiment bien /// »* (ligne 282), *« donc voilà / en gros / c'est ça / »* (ligne 284). Écho semble devenir le porte-parole de ses élèves auprès des autres enseignants et élèves. Ceci me fait penser au concept de porte-parole de Piéra Aulagnier²⁴⁸ qu'elle définit comme *« la fonction dévolue au discours de la mère dans la structuration de la psyché : porte parole au sens littéral du terme, puisque c'est à sa voix que l'infans doit, dès sa venue au monde, d'être porté par un discours qui tour à tour commente, prédit, berce l'ensemble de ses manifestations, mais porte-parole aussi au sens de délégué, de représentant d'un ordre extérieur dont ce discours énonce à l'infans les lois et les exigences »* (Aulagnier, 1975). Écho porte la parole manquante mais possible de ses élèves auprès des autres élèves en questionnement, telle une mère auprès d'un bébé qui pourrait parler. Ainsi, elle façonne la psyché de ses élèves et des autres élèves. De ce fait, ses élèves et les élèves ordinaires du reste de l'école se sentent soutenus et contenus par Écho. Elle peut établir une continuité entre ces deux types d'élèves, pour elle et les autres, au sein de l'école.

Écho évoque son travail pédagogique référé à la pédagogie de la maternelle, dont elle a une grande expérience, puisqu'elle suppose que ses élèves ont un niveau de maternelle et de cours préparatoire : *« en gros / en gros j'ai fait beaucoup de maternelle / donc c'est vrai que / euh / je travaille / euh / beaucoup / sur la base de ce que je faisais à l'école maternelle parce que j'ai eu des élèves // sur bon / sur six élèves / euh / là cette année / euh / là où on en est / on a trois qui ont un niveau / de maternelle // »* (lignes 286 à 289), *« euh /// un qui a un niveau C.P. / avec des difficultés / »* (ligne 291), *« des choses qu'ils ne comprennent pas / en fait /*

²⁴⁸ Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris : Presses universitaires de France, p.130.

c'est très hétérogène le niveau scolaire / évidemment / on en a / bon /// un / qui est inclus à mi-temps au C.P. / quand même / tous les matins il est au C.P. / » (lignes 293 à 295), « *euh // c'est pas celui dont je disais qu'il avait un niveau de C.P. / »* (ligne 297), « *voilà / on travaille tout ça / euh // et pour lui aussi cela se passe très très bien pour tous cela se passe bien en fait / vraiment / ils ont tous beaucoup progressé // à leur niveau mais beaucoup / »* (lignes 306 à 308). Écho constate les progrès de ses élèves. Un de ses élèves lit et répond à des questions simples. Sa pédagogie de maternelle paraît convenir en situation d'enseignement avec des élèves autistes.

Des éléments de son rapport au savoir d'enseignante s'enracineraient dans sa grande expérience de maternelle. De ce fait, je suppose que son nouveau soi-professionnel d'enseignante spécialisée se construit sur son ancien soi-professionnel d'enseignante ordinaire. Le lien se fait à partir de son expérience en maternelle.

Son expérience passée en maternelle face au handicap

Écho exprime que « *cette structure* » est « *une réussite* » alors qu'elle n'en était « *pas sûre* » lorsqu'elle a commencé sa formation : « *et / voilà / donc c'est / c'est / non / c'est vraiment une / cette structure c'est vraiment une réussite / »* (lignes 310 et 311), « *j'étais pas sûre quand j'ai fait ma formation / »* (ligne 315). Écho passe d'une représentation de doute à une représentation de réussite concernant cette structure. Cette structure induit-elle une inquiétante étrangeté ? Elle évoque son arrivée dans cette classe dont elle ignore tout : « *je me suis retrouvée sur cette classe / je ne savais même pas ce que c'était / »* (ligne 317). Cette classe est donc étrange pour Écho. Elle évoque les apports de cette structure par rapport à la mise en place de la loi de 2005 lorsqu'elle était en maternelle, sans formation, sans moyens, avec ou sans A.V.S., faisant face à la découverte des difficultés des enfants : « *alors / ça apporte beaucoup / ce que ça apporte / moi j'ai travaillé donc beaucoup dans l'enseignement ordinaire / en élémentaire / la la la /// depuis la loi / euh // la dernière en date c'est 2005 / »* (lignes 323 à 325), « *pour la scolarisation des enfants handicapés / »* (ligne 327), « *je trouve cela très bien / sauf que / dans l'enseignement ordinaire on n'a pas les moyens / on n'a pas la formation / »* (lignes 329 et 330), « *quelquefois il y a l'A.V.S. / quelquefois pas / bon / moi / j'étais en maternelle / en général en maternelle / la difficulté de l'enfant / c'est nous qui les découvrons / »* (lignes 332 et 333). Écho souligne la difficulté de la mise en place de la loi de 2005 dans l'enseignement ordinaire. Cette loi induit pour elle une inquiétante étrangeté au sein de l'enseignement ordinaire. Il me semble qu'Écho, grâce à cette nouvelle classe, cette structure, cette formation, et son expérience, n'a plus ce sentiment d'impuissance ou ce vécu

d'inquiétante étrangeté face aux élèves handicapés et à la loi de 2005 qui encadre ce nouveau phénomène d'inclusion du handicap. Pourquoi alors éprouve-t-elle tant d'inquiétudes face aux élèves handicapés dans l'enseignement ?

Elle se souvient du travail à faire avec les parents des élèves handicapés qui mettent de l'espoir dans l'arrivée à l'école mais qui n'évitent pas le signalement à la M.D.P.H. pour obtenir une A.V.S. plus ou moins formée : *« donc là // voilà / il y a tout le travail à faire avec les parents / les parents souvent / mettent beaucoup d'espoir / même s'ils ont vu que leur enfant / a des difficultés / il n'est pas vraiment comme les aînés / et // ils mettent beaucoup d'espoir dans l'arrivée à l'école / ils se disent / quand il va aller à l'école / il va voir les autres / enfin / voilà / »* (lignes 335 à 338), *« donc / il y a tout le travail à faire / dès que le signalement à la M.D.P.H. / c'est très long à faire en maternelle / souvent on n'a pas encore d'A.V.S. / d'aide / voilà / il y a tout ça à faire mais de toute façon avec ou sans A.V.S. / en plus il y a un problème de formation des A.V.S. / euh / »* (lignes 340 à 343). Il me paraît qu'Écho a vécu difficilement ce travail auprès des parents concernant le signalement d'un handicap de leur enfant auprès de la maison départementale pour les handicapés (M.D.P.H.) S'identifierait-elle à un auxiliaire de vie scolaire sans formation qu'elle évoque dans son expérience passée ?

Un sentiment de frustration

Écho évoque son ressenti de frustration lorsqu'elle accompagnait en maternelle un ou deux élèves handicapés dans une classe de trente élèves : *« de toutes façons / euh / quand on a vingt cinq ou trente élèves / et / un / ou deux / enfants handicapés / même avec énormément de bonne volonté / c'est extrêmement frustrant / »* (lignes 345 et 346). Pourquoi ce ressenti de frustration ? Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis²⁴⁹ définissent la frustration comme *« une condition du sujet qui se voit refuser ou se refuse la satisfaction d'une demande pulsionnelle »* (Laplanche & Pontalis, 1967). Écho se refusait-elle la satisfaction de s'occuper de ses élèves handicapés au sein de sa classe de maternelle ? Elle était comme partagée entre le don aux élèves handicapés et le don aux élèves ordinaires : *« parce qu'on / voilà / on est tout le temps partagé entre / je ne lui donne pas assez / ou je ne leur donne pas assez aux autres / euh / voilà / »* (lignes 348 et 349). Ceci me fait penser à l'espace et au temps partagés qu'évoque Écho concernant sa classe, au début de son entretien : *« c'est vraiment de l'espace partagé »* (ligne 107). Je suppose que le partage est une notion importante pour Écho. Que se

²⁴⁹ Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994). Paris : Presses Universitaires de France, p.172.

cache t-il derrière cette notion de partage et de se partager ? Est-ce le désir d'être enseignante spécialisée pour éviter de se partager professionnellement et de donner de façon insatisfaisante, le terme don étant chargé d'affects variés ? Aujourd'hui, elle retrouverait un autre partage mais qui est vécu comme positif.

Écho souligne le besoin de « *visuel* », comme les emplois du temps avec des pictogrammes, de ses élèves d'aujourd'hui, comme ceux de son passé en maternelle mais à l'époque elle n'avait pas le temps : « *là / on travaille beaucoup / je fais énormément de visuel parce que ces enfants là ont besoin de beaucoup beaucoup de visuel pour se rassurer / j'ai déjà eu en classe ordinaire des enfants qui avaient les mêmes besoins j'avais pas le temps /* » (lignes 349 à 352). Écho a besoin de temps pour accompagner des élèves handicapés. Le temps paraît important pour elle. En se levant, elle me montre de loin les emplois du temps visuels de ses élèves : « *euh // là / chaque enfant / ça se voit pas / mais chaque enfant a son emploi du temps // en image / (elle se lève pour me montrer de loin)* » (lignes 354 et 355). Pourquoi ce désir de me montrer ces documents ? Peut être, a-t-elle besoin de partager ce geste professionnel spécifique avec des élèves autistes mais qui est aussi son lien à ses anciens gestes professionnels en maternelle. Le temps soulève en effet des questions chez Écho. Elle souligne des détails au niveau de la conception de l'emploi du temps de ses élèves qui peut être adaptable aux élèves ordinaires avec du temps et une formation consacrée à cela : « *et / là / avec syllabique et le document avec lequel il va travailler / et là / l'activité qu'il va faire / et à mesure / il me dit / c'est fini / c'est quelque chose que l'on peut faire dans l'enseignement ordinaire /* » (lignes 357 à 359), « *avec un enfant / euh / mais ça demande tellement de temps / et puis on n'a pas forcément la formation /* » (lignes 361 et 362). Écho constate des liens entre son expérience de maternelle et son expérience en tant qu'enseignante spécialisée. Elle transforme peut-être ainsi son rapport au savoir d'enseignante.

Je suppose qu'elle enseigne à des élèves autistes comme elle enseignait à des élèves de maternelle. Ces deux types d'enseignement sont à la fois proches et éloignés, l'un s'enrichit de l'autre et vice versa. Ceci me fait penser à Donald Woods²⁵⁰ lorsqu'il relate l'exemple de ce petit garçon qui utilisait une ficelle : « *On se souviendra que, dans l'exemple du garçon qui utilisait une ficelle. C'est là le paradoxe que j'accepte de ne pas résoudre. Le mouvement de séparation qu'effectue le bébé entre le monde des objets et le soi n'arrive à terme que grâce à l'absence d'un espace entre les deux, l'étant rempli de la façon que je tente de décrire. On*

²⁵⁰ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.198.

pourrait dire qu'avec les êtres humains, il ne peut y avoir séparation, mais seulement menace de séparation ». (Donald Woods Winnicott, 1971). Écho semble avoir ressenti une menace de séparation avec son expérience de maternelle. Elle retrouve la présence de ses gestes professionnels à travers ce phénomène transitionnel de la création d'un emploi du temps.

Elle ré-évoque sa « *frustration* » de « *faire* » à la fois l'enseignante ordinaire et l'enseignante ordinaire accompagnant des élèves handicapés : « *donc il y a cette frustration / quand on fait les deux* » (ligne 362). Écho n'aurait pas pu satisfaire l'envie d'accompagner les élèves handicapés en situation d'enseignement ordinaire. Elle se spécialise pour éviter cet état de frustration et sans doute de culpabilité : « *et c'est pour ça que j'ai voulu me spécialiser /* » (lignes 362 et 363), « *c'est parce que je trouvais ça trop frustrant /* » (ligne 365). Je suppose qu'Écho a eu le désir d'enseigner à des élèves handicapés puisqu'elle ressent une frustration quand elle ne peut pas le faire. D'où vient ce désir ? Elle explique qu'aujourd'hui en tant qu'enseignante spécialisée, son enseignement est adapté à chaque enfant : « *que // alors que / de ce point de vue là / c'est super // parce que là c'est vraiment vraiment adapté / c'est un enseignement hyper / adapté à chaque enfant /* » (lignes 365 à 367). Le passage de la posture d'enseignante ordinaire à la posture d'enseignante spécialisée semble lui avoir retiré toutes ses « frustrations ».

Elle évoque une dynamique d'apprentissage d'un savoir en mathématiques en indiquant qu'elle a le temps d'analyser la difficulté de l'élève : « *je fais / je ne sais pas / je fais une activité de math / avec un élève // je vois que cela bloque / j'ai le temps d'analyser ce qui bloque / et de refaire derrière /* » (lignes 369 et 370), « *une autre / euh / voilà / donc / c'est vraiment très bien /* » (ligne 372), « *donc en ça / cela m'apporte vraiment beaucoup /* » (ligne 374). Écho prend plaisir à l'apprentissage des mathématiques avec ses élèves, car elle a aussi le temps de donner mais aussi de recevoir.

Son expérience d'enseignante spécialisée

Écho constate que les enfants qu'elle accompagne progressent, alors que les livres disent le contraire : « *//// c'est aussi que ces enfants progressent /* » (ligne 393), « *et on les voit / et ça / c'était pas sûr / je n'étais pas du tout sûre / au départ / parce que quand on lit / les ouvrages /* » (lignes 395 et 396), « *on a l'impression que non /* » (ligne 398), « *c'est à dire / que moi au départ / dans la théorie / je me disais alors / il disait / pas de très peu de / répondant / de relations affectives // que c'étaient des enfants qui manifestaient peu de // d'entrain ou d'envie / de de / faire / et / très peu de progrès / quelquefois pas / et c'est pas vrai du tout /* »

(lignes 400 à 403), « *en tout profil avec ces élèves // et même avec celui qui était tellement en difficulté l'année dernière / il y avait quand même des choses sur lesquelles il progressait / peut-être pas beaucoup / mais il y en avait /* » (lignes 405 à 407), « *et puis / il avait en tout profil / un vrai // une vraie relation /* » (ligne 409). Écho remet en cause le savoir des livres sur l'autisme à partir de son expérience impliquée avec ses élèves.

Son rapport au savoir se transforme sans doute en fonction de son expérience auprès de ses élèves. Ceci me fait de nouveau penser à ce qu'écrit Wilfred Ruprecht Bion²⁵¹ à propos de son lien de connaissance (C) : « *connaître quelque chose équivaut alors à posséder une connaissance et non ce que j'appelle C, apprendre à connaître quelque chose* » (Wilfred R Bion, 1962) Claudine Blanchard-Laville²⁵² en reprenant les propos de Wilfred Ruprecht Bion à propos du lien de connaissance, écrit : « *Pour Bion, la visée c'est la connaissance, mais dans un sens bien précis où l'activité de « connaître » signifie « apprendre à connaître quelque chose » et non à « posséder une connaissance » et au sens où la seule chose qui l'intéresse vraiment c'est la réalité inconnaissable* » (Blanchard-Laville, 2001). Pour Écho, le savoir des livres serait de l'ordre de l'activité de connaître et le savoir appris auprès de ses élèves serait plutôt de l'ordre d'un lien de connaissance dans le sens d'apprendre à connaître. Peut-on penser qu'Écho construit un lien C avec ses élèves ? Il me semble qu'Écho construit un lien C avec ses élèves puisqu'elle essaie d'apprendre à les connaître. Quand elle dit : « *personne ne sait / tant qu'on ne s'y est pas frotté / on ne sait pas /* » (ligne 221) ce serait une insertion allant dans le sens de cette hypothèse interprétative.

L'outil Makaton de l'éducatrice

Écho évoque l'outil Makaton, inspiré de la langue des signes français, de l'éducatrice avec les élèves qui ne parlent pas ou peu ou mal : « *et voilà / mais sinon / voilà / quand ils sont à mi-temps / c'est une vraie / voilà / avec elle (l'éducatrice) / cela se passe vraiment bien / euh / en particulier / par exemple / ce que je n'ai pas dit c'est que les enfants qui n'ont pas de / qui parlent pas ou / qui parlent mal /* » (lignes 546 et 548), « *enfin peu / ils ont juste / un mot ou deux mots /* » (ligne 550), « *l'éducatrice / alors ça / c'est vraiment le travail de l'éducatrice / elle travaille avec eux le Makaton / vous connaissez ou pas /* » (ligne 552 et 553), « *c'est un langage / le Makaton c'est un langage / enfin / inspiré du langage des / de la L.S.F. /* » (lignes 555 et 556), « *voilà / très simplifié // et / alors / le premier niveau c'est vraiment que des gestes /* » (ligne 558), « *et puis petit à petit / il y a même / de l'écrit / un passage à l'écrit / là /*

²⁵¹ Bion, W. R. (2003). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Presses universitaires de France, p.85.

²⁵² Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France, p.135.

avec les enfants elle en est vraiment aux gestes / » (lignes 560 et 561). Écho attribue une pratique, un savoir spécifique à l'éducatrice. Ceci me fait penser aux propos de Crespin²⁵³, psychologue clinicienne et psychanalyste : *« Cependant, il ne s'agit pas non plus de promouvoir des pratiques mixtes, qui amalgameraient les références, laissant chacun en perte de repères : l'enseignant tout comme l'éducateur et le thérapeute doivent rester guidés par leurs propres repères et stratégies, solidement installés dans leurs identités professionnelles et sur une distinction des pratiques »* (Cullere-Crespin, 2013). Écho laisse l'éducatrice pratiquer ses stratégies en toute liberté, comme pour se différencier d'elle.

Elle souligne que son outil pour le passage à l'apprentissage de la lecture ne passe pas par le Makaton : *« surtout que le passage à l'écrit / euh / et là / du coup / on a du pédagogique / je passe à l'écrit / pas par le Makaton / »* (lignes 563 et 564). Quels sont ses outils ? Elle constate que les gestes du Makaton aident, rassurent les élèves, même ceux qui sont verbaux : *« mais les gestes / aident beaucoup les enfants / rassurent même ceux qui sont verbaux déjà / qui parlent déjà / sont extrêmement rassurés par ça / »* (lignes 566 et 567). Écho adhère aux effets du Makaton. De plus, elle constate l'aide qu'apporte le Makaton au niveau du langage articulé : *« et puis ça les aide à rentrer dans le langage / euh / articulé / les gestes / »* (ligne 569). Le Makaton semble aider l'émission orale des sons. Écho relate l'entrée dans la parole de quatre élèves grâce au Makaton : *« parce que là on a / trois enfants qui sont arrivés sans parler / du tout // et qui / grâce à cette / euh / à ça / se mettent à parler / »* (lignes 571 et 572), *« et / maintenant / on en a un / il est arrivé l'année dernière / c'est sa deuxième année // et bien maintenant il commence à parler / et n'a plus besoin des gestes / sauf / quand il est dans la panique / ou quand / c'est des choses très nouvelles / donc / le Makaton c'est vraiment vraiment un gros support / »* (lignes 574 et 577). Écho se relie à l'éducatrice lorsqu'elle utilise l'outil Makaton tout en se différenciant d'elle. Par contre, elle insiste sur le fait que c'est l'outil de l'éducatrice : *« alors ça / c'est le travail de l'éducatrice / c'est-à-dire que // ces enfants qui ne sont pas du tout verbaux au départ / quand elle a un travail / une prise en charge individuelle avec eux elle se met / elle se met dans une autre pièce / c'est dans l'autre classe / mais c'est pas grave / il n'y a personne à côté / elle s'isole / et elle fait / des vraies séances de Makaton / »* (lignes 579 à 582). Écho paraît donner toute la place nécessaire au bon déroulement de la pratique professionnelle de l'éducatrice.

²⁵³ Cullere-Crespin, G. (2013). *Traitements des troubles du spectre autistique* (2013). Toulouse : Erès, p.108.

Pour ses séances de Makaton, l'éducatrice dispose d'un espace et d'un temps spécifiques. Écho indique un autre exemple de collaboration avec une éducatrice d'un centre de soin qui s'est mise à faire du Makaton à l'école et dans son centre pour que l'élève ne soit pas perturbé par des changements d'outils perpétuels : « *alors / quand je parlais de collaboration / avec / euh / les centres / comme ils sont pris à mi-temps / par exemple / cette petite fille / qui est prise chez M. / l'éducatrice / donc / est venue en début d'année / on a communiqué / et ils vont faire aussi du Makaton chez M. / ce qu'ils ne faisaient jamais /// c'est-à-dire /* » (lignes 584 à 587), « *voilà /* » (lignes 589), « *ils ne faisaient pas / et comme ils savent qu'on le fait ici / ils vont le faire avec elle / donc ils se forment / les parents aussi se forment // euh ///* » (lignes 591 et 592), « *exactement / oui / elle l'utilise / voilà / c'est l'éducatrice de la classe qui utilise Makaton et qui a mis en place Makaton avec les élèves de la classe /* » (lignes 594 et 595), « *de M. qui n'utilisait pas Makaton /* » (ligne 597), « *voilà / voyant qu'on le fait / et même pas que sur le Makaton / c'est-à-dire que cette éducatrice qu'on a vu en début d'année / avec qui on échange des mails /* » (lignes 599 et 600), « *le principe de M. / apparemment / ou en tout profil de cette éducatrice / c'est de dire / autant utiliser les mêmes choses // et donc / on essaye de travailler le plus possible / euh //* » (lignes 602 et 603), « *au moins en coordination /* » (ligne 605). Je suppose que le savoir d'Écho s'ancre dans sa pratique. Ses pratiques professionnelles se modifient en accueillant et en apprenant du savoir des autres professionnels. Elle transmet ses nouveaux savoirs aux autres structures extérieures s'ils en sont d'accord.

Écho relate le travail avec l'outil Makaton, à l'école et au centre de soin, auprès d'une petite élève fille de sa classe, qui lui a permis d'entrer dans l'oralité : « *euh // elle travaillait / alors / la petite fille travaillait / en réception / parce qu'elle ne parlait pas // elle commence à dire des choses / grâce à tout ça / et grâce au fait que / euh / dans les deux centres / elle travaille un peu de la même manière /* » (lignes 607 à 609). Écho suppose que l'utilisation des mêmes outils, comme par exemple le Makaton, à l'école et au centre de soin est important. Elle reprend le vocabulaire travaillé avec le Makaton : « *mais c'est vrai qu'au départ à M. / elle travaillait sur un certain vocabulaire /* » (lignes 609 à 610), « *que j'ai récupéré / moi aussi* » (ligne 612) » Écho utilise le travail initié sur le lexique par les éducatrices. Elle évoque les échanges positifs entre professionnels ainsi que le fait d'avoir peu d'élèves et du temps : « *vraiment / c'est des échanges /* » (ligne 614), « *et ça c'est vraiment bien / c'est pour ça que c'est bien de ne pas avoir beaucoup d'élèves / et puis avoir le temps / et //* » (lignes 616 et 617), « *voilà /* » (ligne 619). Écho semble apprécier d'avoir des échanges, peu d'élèves et du

temps pour les accompagner. Ce qu'elle n'avait pas en tant qu'enseignante de maternelle lorsqu'elle essayait d'accompagner les élèves handicapés de sa classe.

Je suppose que sa frustration d'enseignante ordinaire a disparu au profit du plaisir d'avoir le temps de transmettre un savoir aux élèves handicapés comme l'apprentissage de la lecture et des mathématiques et aux professionnels comme l'utilisation de l'outil Makaton, depuis qu'elle est enseignante spécialisée. De plus, elle apprend des professionnels à utiliser l'outil Makaton. Ceci indique un lien de transmission de savoir vers les élèves et un lien bilatéral d'apprentissage et de transmission vers et entre les professionnels. Un groupe d'adultes coordonné s'est mis en place à la différence du groupe d'élèves de maternelle avec qui elle ne pouvait se sentir en accord avec elle-même.

Son cadre et ses outils d'enseignante spécialisée

Écho évoque l'importance de « *faire du groupe* » avec ses élèves qui était son sujet de mémoire alors que les livres et les discours disent le contraire : « *ce qui veut dire que contrairement / à ce qu'on lit / et à ce qu'on dit / oui / on peut faire du groupe // et oui le groupe leur apporte /* » (lignes 633 et 634), « *y compris dans les apprentissages / non / parce que les bouquins disent le contraire / souvent /* » (lignes 636 et 637), « *c'était mon sujet de mémoire / donc je me suis bien bagarrée là dessus /* » (ligne 639). Écho apprend à connaître ses élèves et remet en question un certain savoir institué par les livres. Faire du groupe est son moteur pédagogique. Pourquoi ce thème ?

Écho explique qu'un de ses élèves, grâce à la vue des supports utilisés semblables en groupe, s'est mis à apprendre à lire : « *et // lui / alors vraiment / a / un jour découvert que les autres travaillaient / qu'on faisait les mêmes choses / alors / un pour un / mais quand même / j'utilisais les mêmes supports / je / je leur montrais / et là maintenant / il est en train d'apprendre à lire /* » (lignes 641 et 643), « *il parle quasiment pas / mais il est en train d'apprendre à lire / et ça marche /* » (ligne 645), « *alors / pour la lecture / moi / je ne fais pas de Makaton / je connais ce qu'elle montre /* » (ligne 647). Écho indique avec cet exemple l'importance du groupe sur le développement d'un élève, à la différence de la classe de maternelle qui ne faisait pas groupe avec la seule enseignante. Par imitation des autres, l'élève semble s'être mis à apprendre à lire. Il y a comme un effet contrasté entre ces deux expériences qui indique que la question du groupe est centrale pour cette enseignante.

Le langage Borel-Maisonny

Écho utilise la méthode phonético-gestuelle où des gestes sont associés à des sons. Cette méthode est celle de Borel Maisonny, phonéticienne et grammairienne, pour l'apprentissage

de la lecture, méthode dont elle avait peur au début en raison du mélange avec Makaton : « *je connais ce qu'elle montre / je suis informée / mais du coup / pour la lecture / j'utilise Borel Maisonny / qui est aussi /* » (lignes 649 et 650), « *un apport de signes / qui / aide / et // au départ j'avais peur justement que / Makaton et Borel Maisonny ça fasse un mélange /* » (lignes 652 et 653), « *avec les enfants / mais pas du tout / en fait / au contraire /* » (ligne 655). Elle utilise la méthode Borel Maisonny plus proche de l'apprentissage classique de la lecture. De plus, cela semble lui permettre aussi de continuer à se différencier de l'éducatrice.

Le socle commun, un cadre de référence

Lorsqu'un élève arrive dans sa classe, Écho indique qu'elle établit un projet pédagogique individualisé à partir d'évaluations qui dégagent ses capacités et ses difficultés, en référence au socle commun de l'école : « *alors après / ce que je peux aussi vous expliquer / concrètement / bon ça / c'est-ce qui se passe dans n'importe quelle C.L.I.S. aussi / c'est un temps d'enseignement spécialisé / c'est que quand un enfant arrive // moi / j'établis un projet pédagogique / individualisé / donc / où je fais d'abord des évaluations / et je vois en fonction de ce qu'il est capable de faire / de ce qui pose des difficultés / etc... / j'établis en gros / des priorités /* » (lignes 762 à 766), « *euh // en m'appuyant toujours sur le socle commun / de l'école /* » (ligne 768), « *de tous les élèves /* » (ligne 770). Écho respecte un cadre précis d'enseignante spécialisée. Le projet pédagogique individualisé et le socle commun de l'école sont les piliers de ce cadre. Écho précise que ses élèves ont un niveau de maternelle et elle s'appuie donc sur les compétences de maternelle du socle commun de l'école : « *mais évidemment / bon / mes élèves sont en maternelle / je m'appuie sur le socle commun / je fais toujours référence à ça / mais je vais viser des compétences de maternelle / euh // voilà /* » (lignes 770 à 772). Écho considère ses élèves autistes comme des enfants de maternelle, comme si elle y était encore. Pour enseigner, elle s'appuie sur les compétences de maternelle et sur sa longue expérience en tant qu'enseignante de maternelle. Son rapport au savoir, sa façon de considérer les élèves comme ceux de maternelle, ne semblent pas changer, elle adapte seulement sa pédagogie. Elle indique qu'un de ses élèves a validé le socle 1 : « *et puis / pour deux / celui qui va quitter l'école / là / qui a douze ans / celui que vous avez rencontré / bien lui / il a validé le socle 1 /* » (lignes 774 et 775). A travers cet élève en réussite scolaire, Écho semble se ressentir dans une situation de réussite professionnelle. Elle souligne l'utilité du cadre légal avec ses textes, importants et rassurants : « *donc moi je m'appuie sur /* » (ligne 779), « *voilà* » (ligne 781), « *puisque ils sont à l'école je m'appuie sur les textes / et ça aussi c'est extrêmement important et c'est extrêmement rassurant /* » (lignes 783 et 784), « *d'avoir*

/ euh / voilà / » (ligne 786), « c'est à dire que le cadre légal / et ben c'est // c'est vraiment utile / » (ligne 788).

Que représente le cadre institutionnel et légal pour Écho ? Elle compare alors le cadre institutionnel à un manuel : « parce que / euh // » (ligne 790), « c'est rassurant / comme / quand on débute / c'est rassurant d'avoir un manuel / par exemple / euh / de classe / » (lignes 798 et 799). Cette référence au manuel symbolise-t-elle le fait qu'elle se sent inconsciemment à la fois élève et enseignante dans ce nouveau cadre ? Le cadre institutionnel avec ses textes serait-il comparable à un objet transitionnel tel que Donald Woods Winnicott²⁵⁴ le définit : « ce n'est pas l'objet, bien entendu, qui est transitionnel. L'objet représente la transition du petit enfant qui passe de l'union avec la mère à l'état où il est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé » (Donald Woods Winnicott, 1971). Écho, tel un enfant, semble avoir besoin de cet objet transitionnel que sont les textes institutionnels, représentant par exemple la présence de son inspectrice, dans une fonction maternelle, extérieure et séparée. Elle a peut-être le sentiment de recommencer une nouvelle carrière.

L'expérience passée sans cadre

Écho évoque une situation professionnelle passée « sans cadre » au sein d'une classe de perfectionnement où il était possible de faire ce qu'on voulait : « et puis c'est rassurant pour les enfants / pour les parents aussi / parce qu'ils savent aussi qu'on / parce que avant / quand je travaillais dans l'ordinaire / dans l'enseignement ordinaire / j'ai quand même eu aussi / pendant une année une classe de perfectionnement / bon / il y longtemps /// et bien il y avait moins de textes / il y avait moins de cadre // et ben // il y avait beaucoup de classes de cet ordre là où finalement on faisait / où chacun faisait comme il voulait / comme il pouvait / etc... / » (lignes 801 à 806). Écho souligne l'intérêt d'un cadre institutionnel avec des textes pour vivre pleinement son activité professionnelle avec ces élèves dans cette expérience. Ceci me fait penser à la capacité d'être seul définie par Donald Woods Winnicott²⁵⁵ : « Il s'agit de l'expérience d'être seul, en tant que nourrisson et petit enfant, en présence de la mère. Le fondement de la capacité d'être seul est donc paradoxal puisque c'est l'expérience d'être seul en présence de quelqu'un d'autre » (Donald Woods Winnicott, 1958). « Je considère cependant que « je suis seul » est une amplification de « je suis » qui dépend de la conscience qu'a le petit enfant de l'existence ininterrompue d'une mère à laquelle on peut se fier ; la

²⁵⁴ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.50.

²⁵⁵ Winnicott, D. W. (1958). La capacité d'être seul. In J. Kalmanovitch (Trans.), *De la pédiatrie à la psychanalyse* (2012, pp. 325–333). Paris : Payot, p. 327 et 330.

sécurité qu'elle apporte ainsi lui rend possible d'être seul et de jouir d'être seul, pour une durée limitée » (Donald Woods Winnicott, 1958). Lors de cette expérience passée, Écho paraît dans l'incapacité d'être seule professionnellement, dans ce sens.

Elle compare son expérience passée et ses « *dérives* » avec celle d'aujourd'hui avec un cadre « *sans dérives* » : « *là / au moins / il y a un cadre et / voilà / ça évite quand même // des dérives // ça évite de se dire / bon / bah / la petite là / elle adore Winnie l'ourson / finalement à la limite elle n'est pas verbale / elle regarde à la limite Winnie l'ourson toute la journée /* » (lignes 808 à 810), « *elle n'ira pas le dire /* » (ligne 812), « *bon / bah / le cadre ça évite aussi ces dérives là / parce qu'on sait /* » (ligne 814), « *où on va / on sait où on veut aller /* » (ligne 816), « *donc c'est important / et puis on est à l'école / c'est l'école /* » (ligne 818). Pour elle, le cadre de l'école est important car il indique un savoir, une direction à sa pratique avec ses élèves qui eux n'ont pas de cadre interne. Elle se souvient des dires de son inspectrice de l'époque : « *je me souviens de l'inspectrice (voix basse) / c'est très bien vous vous en sortez très bien / et je me dis / mais mais / elle n'a même pas mis un pied dans ma classe (voix basse) / ce qu'elle veut dire / c'est que mes élèves ne se sauvent pas et que je ne suis pas en larmes le soir / c'était un remplacement / en fait / je faisais un remplacement / au pied levé /* » (lignes 841 à 845). Écho était seule face à ses élèves, sans cadre et sans présence de l'inspectrice. Je suppose que cette situation ne lui permettait pas d'être capable d'être seule, au sens souligné plus haut, vu l'absence de son inspectrice. D'un point de vue professionnel, il me semble que pour être capable d'être aussi devant ses élèves, il est important d'avoir la présence de son inspectrice, non pas dans sa classe, mais dans sa psyché. Pour cela, il est aussi nécessaire d'avoir rencontré une inspectrice qui remplisse sa fonction. Je remarque l'utilisation par Écho d'une voix basse pour parler de l'inspectrice, comme si elle ne voulait pas qu'elle l'entende. Ceci me fait penser à l'enfant qui se cache et dit à voix basse quelque chose qui ne doit surtout pas être entendu par un adulte. Écho rejouerait-elle l'enfant qu'elle a été face à une inspectrice mère qui, pourtant, ne tenait pas sa place ? Aujourd'hui, Écho « n'est pas seule » et se sent « encadrée » : « *voilà // en fait / là / on est quand même / euh /// très encadré /// et / on est / encadré aussi / quand on a besoin / c'est-à-dire qu'on n'est pas / on n'est pas seul /* » (lignes 855 et 856). Écho retrouve un cadre rassurant, que ce soit au niveau de sa classe ou de l'institution. Elle peut « *appeler l'inspection* » quand elle a une difficulté sans avoir « l'impression d'un jugement » : « *si il y a une difficulté / on // si on appelle / euh / l'inspection l'A.S.H. / on a tout de suite le conseiller pédagogique / ça réagit / y'a pas de / on n'a pas de / l'impression d'un jugement /* » (lignes 858 et 859). La formule

« *ça réagit* » est frappante, à être en lien possible avec les enfants élèves dont on ne sait quoi faire, délaissés devant la télévision.

Écho, grâce à ce cadre institutionnel, semble capable d'être seule professionnellement puisqu'elle peut se fier à un cadre dont la représentation physique est un dialogue possible en situation de détresse, soit avec l'inspectrice, soit avec le conseiller pédagogique qui la rassurent et la sécurisent, comme en occupant une fonction parentale.

Des rires aux modulations de la voix d'Écho

Le rire

De l'incompétence à la compétence

Écho évoque sa difficulté passée : « *ça n'a pas été très facile / j'étais déjà dans cette classe là / l'année dernière* » (ligne 10). Que s'est-il passé l'année précédente ? Elle poursuit en disant qu'elle était en formation en alternance et surtout elle se sentait incompétente : « *en formation donc / enfin / en formation* » (ligne 12), « *voilà / les deux / en alternance / c'est à dire que / quand j'étais là / c'était ma classe / mais je ne me sentais pas du tout compétente /* (lignes 14 et 15) ». Écho ressentait une incompétence professionnelle face à ses élèves. De plus, en fin d'entretien, en riant, elle évoque aussi son incompétence face à l'éducatrice : « *l'éducatrice devait se dire aussi / hou / là là (rire) /* » (ligne 918), « *qu'est-ce c'est que cette / enfin voilà / elle savait aussi que je n'étais pas compétente / et on avait des élèves très difficiles /* » (lignes 920 et 921), « *ce qui n'arrangeait rien /* » (ligne 923). Elle ressentait une incompétence professionnelle, en particulier, face à l'éducatrice.

Aujourd'hui, en riant, elle dit qu'elle est contente : « *et /// et maintenant c'est très bien (rire) je suis très contente /* » (ligne 17). Ce rire m'a frappé. Quelle est la signification du rire d'Écho ? Serait-il une manifestation d'une tension psychique liée au souvenir de ce sentiment d'incompétence ? Écho, enseignante expérimentée, se retrouve dans une situation d'enseignement avec un ressenti d'incompétence. Je suppose que la formation a été bénéfique puisque son ressenti d'incompétence s'est transformé en sentiment de compétence. Ceci me fait penser à une tension psychique, un quantum d'affect qui a pu investir une représentation globale de la formation d'enseignante spécialisée. Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis²⁵⁶ définissent le quantum d'affect comme un « *facteur quantitatif postulé comme substrat de*

²⁵⁶ Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994). Paris : Presses Universitaires de France, p.386.

l'affect vécu subjectivement, pour désigner ce qui est invariant dans les diverses modifications de celui-ci : déplacement, détachement de la représentation, transformations qualitatives » (Laplanche & Pontalis, 1967). Ainsi, cette tension psychique déplaisante liée à la représentation de son incompetence semble se déplacer, se détacher de cette représentation. Ce quantum d'affect, cette fois, se lie à une représentation plaisante de compétence. L'excitation anxieuse provoquée par le sentiment d'incompétence semble s'être réduite et transformée suite à sa formation d'enseignante spécialisée. Ainsi, elle est « *contente* » : « *je suis très contente* » (ligne 875). Le rire en est la trace.

Le langage oral des autistes

Écho, en riant, évoque l'éventuelle possibilité future d'un langage oral chez ses élèves : « *et en fait / quand on connaît mes élèves / euh / au début de l'année / et qu'on les voit maintenant /* » (lignes 256 et 257), « *même ceux qui sont loin des apprentissages / enfin bon / certains ont un niveau de maternelle / euh / petite moyenne section // et ils parlent pas encore /* (lignes 259 et 260), *donc / plus tard ils parleront (rire dans la voix) /* » (ligne 262). Je fais l'hypothèse que le rire d'Écho évoque une tension liée au paradoxe de l'autisme en situation scolaire. Ses élèves sont loin des apprentissages et elle doit leur apprendre des connaissances scolaires alors qu'ils ne parlent même pas. Je suppose que son rire lui permet la décharge de cette tension liée à cet apprentissage difficile voire impossible. Écho semble investir une énergie psychique importante sur la représentation future de l'élève autiste qui parlera, ce qui correspond à ses valeurs et ses objectifs.

Enseigner les mathématiques

Écho, toujours en riant, évoque deux situations ; la première, lorsqu'elle a voulu jeter ses classeurs d'enseignante ordinaire et la seconde, lorsqu'elle a appris la division et la multiplication à un élève : « *je m'étais dit / que j'allais pouvoir jeter tous mes classeurs / le formateur m'a dit surtout pas (rire) / et en fait j'ai tout gardé / ça me sert beaucoup / alors cette année je suis ravie parce que j'ai / et ça / c'est pas près de me ré-arriver / j'ai quand même un élève / celui qui est en C.M.1 / avec lequel j'ai appris la division / la multiplication / et / euh / ça / cela faisait longtemps que cela ne m'était pas arrivée (rire) /* » (lignes 382 à 386). Écho semble vivre des situations de plaisir telles qu'on pourrait les vivre dans l'enfance. L'affect ressenti, l'émotion, le ravissement, semblent investis dans la représentation de la redécouverte d'un objet de savoir comme la division et la multiplication. Cet affect semble également investi dans la destruction d'un objet de savoir comme ses classeurs d'enseignante ordinaire. Quelle est la signification de cette envie de destruction de ses classeurs ?

Dans mon expérience, je me souviens de cette époque de formation au C.A.P.A.S.H. option D. au cours de laquelle j'ai au contraire archivé mes classeurs d'enseignant ordinaire au cas où j'en aurais besoin dans ma nouvelle posture d'enseignant spécialisé. Est-ce qu'Écho pensait qu'un enseignant spécialisé était différent d'un enseignant ordinaire ? Quelle était sa représentation de l'enseignant spécialisé ? Écho redeviendrait-elle comme une élève qui passe dans une autre classe ou qui entre à l'école ?

Le temps

Écho, en riant, évoque la souplesse dont elle devra faire preuve pour s'adapter aux nouveaux horaires de l'année prochaine qui n'ont pas été pensés : « *et avec des horaires / donc là / je sais que l'année prochaine il va falloir faire changer ça mais / voilà / en fait / ces nouveaux rythmes / ça demande à penser plein de choses /* » (lignes 535 et 536), « *qui n'ont pas été pensées /* » (ligne 538), « *ça va se faire / c'est comme ça cette classe / c'est une classe nouvelle / ça va être nouveau / ça va être un petit peu compliqué /* (lignes 540 et 541), *mais voilà / les choses se font doucement / et / euh / il faut être un peu souple au début (rire) /* » (lignes 543 et 544). Le rire semble cacher une certaine angoisse. Les termes « *un peu* » et « *au début* », indiqueraient que la situation devra très vite s'organiser afin d'éviter une situation tendue puisqu'elle sera encore nouvelle. Écho semble montrer une ambivalence envers la nouveauté des situations, à la fois anxiogènes et aussi porteuses d'excitation.

Les méthodes

Écho, en riant encore, se questionne plus loin sur le mélange possible des différentes méthodes et surtout sur la complexité de rattraper une situation « *qui se passe mal* » chez les « *enfants qui ritualisent* » : « *j'étais sûre de pas /* (ligne 663), *de pas trop les mélanger (avec la méthode Borel Maissonny d'Echo et la méthode Makaton de l'éducatrice) / parce que (rire) /* (ligne 665), « *cela aurait été compliqué pour eux / et puis / c'est des enfants qui ritualisent / donc si il y a un truc qui se passe mal / souvent ça /* » (lignes 667 et 668), « *c'est drôlement difficile à récupérer /* » (ligne 670). Le rire semble montrer une tension psychique à propos du choix des outils proposés aux élèves. Je suppose qu'Écho se questionne pour éviter les situations difficiles en s'identifiant aux élèves au niveau des ritualisations face aux changements.

La voix basse

Trouver une solution

Écho évoque, avec une voix basse, qu'un de ses élèves n'a pas trouvé de solution et est à la maison puisque la mère ne veut pas qu'il parte loin d'elle, à l'étranger ou en province : « *il n'a pas trouvé / il n'a pas de solutions pour l'instant cet enfant (voix basse) /* » (ligne 51), « *il est à la maison / voilà / il y a eu des recherches alors la mère aussi ne veut pas ce que je peux comprendre elle ne veut pas qu'il parte à l'étranger ou en province /* » (lignes 53 et 54), « *ça a limité les recherches et pour l'instant il n'y a pas de solutions pour cet enfant (voix basse) /* » (lignes 56 et 57). Écho ressent une émotion lorsqu'elle constate le manque de solutions pour un élève. Quel lien fait-elle avec ce manque de solution ?

Écho évoque que dans sa classe, une unité d'enseignement spécialisée, elle n'aura plus d'élève comme celui-ci : « *euh // alors des enfants de cet ordre / comme ce petit garçon / nous ne devrions plus en avoir parce que normalement dans ces classes /* » (lignes 59 et 60), « *là / c'est une unité d'enseignement spécialisé /* » (ligne 62). Ces enfants autistes semblent questionner émotionnellement Écho. Ceci me fait penser au concept de mécanismes de défense d'Anna Freud. Le mécanisme de défense à l'œuvre ici serait l'évitement d'une situation d'enseignement avec ce type d'élève. Écho veut éviter la situation d'échec professionnel, comme celui de la déscolarisation d'un élève. Écho, toujours à voix basse, ré-évoque une deuxième fois la situation de cet élève qui n'a pas de solution d'orientation : « *voilà / et petit à petit euh /// voilà // donc / alors ces enfants / pour être inscrits là / doivent quand même supporter / une vie en groupe / même en petit groupe / enfin supporter les contraintes de la collectivité / et / aussi / ce n'était pas le cas pour l'enfant qui cette année n'a pas de solution qui était là l'année dernière (voix basse) / qui n'est pas le cas pour les élèves de l'année dernière / d'ailleurs / en général à part un // ces enfants doivent avoir des soins à l'extérieur /* » (lignes 465 à 470). Je suppose que la voix basse d'Écho semble manifester son inquiétude liée à un manque de solutions. Comment peut-elle se former ou se préparer à ces situations qui me paraissent classiques dans le monde de l'enseignement auprès d'élèves autistes ? Écho ne semble pas avoir été informée et formée à ce type de situation classique lors de l'orientation d'un élève autiste.

Le désir d'apprendre et la jouissance

Écho évoque, à voix basse, le « *besoin de pédagogique* » d'un de ses élèves : « *voilà / celui que vous avez vu / il a essentiellement besoin de pédagogique / et / il râle quand il voit qu'il a de l'éducatif / ouais / cela ne m'intéresse pas / je perd mon temps / j'ai un retard scolaire / (elle prend la voix basse de l'enfant dont elle parle) / il est très conscient du retard scolaire / ce qui est rare / et donc voilà /* » (lignes 192 à 195). En énonçant un propos attribué à son

élève, Écho semble se confondre avec son élève, en changeant de voix, je suppose que les identifications se déplacent de l'enseignant à l'élève autiste. Peut-être s'identifie-t-elle en miroir ? Pourquoi ce changement qui m'évoque comme une dépersonnalisation ? Peut-être fait-elle dire à l'élève autiste ce qu'elle aimerait dire, et ce qu'elle aimerait qu'il dise, à savoir, qu'il n'y a pas assez de pédagogique, et trop d'éducatif ?

Toujours à voix basse, elle évoque cet élève qui quitte l'école et qui a énormément progressé : « *et il a énormément progressé à partir du moment où il a fait ça / et donc petit à petit / il a un peu plus de temps d'inclusion / alors lui il a douze ans de toute façon il quitte l'école à la fin de l'année (voix basse) /* » (lignes 242 à 244). Écho semble angoissée lors des départs des élèves. La voix basse d'Écho est-elle le signe de cette angoisse ? A voix basse, Écho dit que ce dispositif est utile : « *et / ça justifie / ce type de dispositif /* » (ligne 272), « *mais vraiment // c'est à dire / voilà / c'est / c'est utile (voix basse) /* » (lignes 274). Pour Écho, ce dispositif permettrait d'éviter cette situation et l'angoisse liée au départ et à la séparation.

Écho exprime sa « *satisfaction personnelle* » étant donné qu'elle est « *moins frustrée* » : « *mais voilà / c'est c'est très divers / c'est très varié / donc / alors / de mon point de vue à moi / au niveau / satisfaction / personnelle / par rapport à ce travail / il y a ça / il y a le fait que c'est / c'est moins / c'est beaucoup moins frustrant / que d'avoir / le tout / c'est d'être formé /* » (lignes 388 à 390). Elle semble moins frustrée aujourd'hui en enseignant à des élèves autistes qu'en enseignant à des élèves ordinaires. A voix basse, elle dit qu'elle continue à lire, à s'informer et qu'elle a le temps de le faire : « *je continue à lire / à m'informer (voix basse) / voilà / j'ai le temps de le faire (voix basse) //// c'est aussi que ces enfants progressent /* » (ligne 392 et 393). Sa frustration passée, d'un manque de temps pour lire et s'informer, semble avoir disparu aujourd'hui.

Une structure spécialisée

Écho précise à voix basse que l'hôpital de jour de la petite fille est spécialisé dans la prise en charge des enfants autistes : « *elle (la petite fille autiste) est à mi-temps dans / alors ça / elle est à M. c'est un / peut-être en avez vous entendu parler / M. est un hôpital de jour où / mais spécialisé dans la prise en charge d'enfants autistes (voix basse) /* » (lignes 503 à 505). Est-ce qu'Écho est rassurée émotionnellement par le fait que l'hôpital de jour est spécialisé dans la prise en charge d'enfants autistes ? Est-ce que son émotion est liée à la petite fille ? S'identifie-t-elle à cette petite fille ? Lorsqu'elle dit « *la petite fille* » sa voix change de nouveau lorsqu'elle donne son emploi du temps : « *et vraiment / on travaille (avec l'éducatrice de l'I.M.E.) / en liaison / euh //// alors elle est / la petite fille (voix basse) / elle*

est / lundi mardi chez M. / et / le jeudi vendredi / chez nous / » (lignes 512 et 513). Il semble qu'elle soit émue lorsqu'elle évoque la présence de la petite fille, son élève. Comme si elle pouvait réaliser ainsi ce qui n'était pas possible dans sa classe ordinaire.

L'expérience de la surdité

Elle évoque, toujours à voix basse, une situation passée d'un élève dont les parents étaient sourds : *« je pense que les deux les aident // alors / je savais / parce que j'avais travaillé en maternelle avec un enfant (voix basse) / euh / dont les parents étaient tous les deux sourds (voix basse) / ils travaillaient / en / ils signaient / donc / j'avais demandé / et je savais que justement / les enfants sourds qui sont environnés avec des signes apprennent / aussi / beaucoup aussi / avec Borel Maissonny / donc j'avais / »* (lignes 657 à 661). Cette situation d'enfant de parents sourds, semble aussi l'émouvoir, car elle y trouve les conditions d'une réussite lui permettant de s'éprouver aujourd'hui comme enseignante spécialisée compétente.

La psychiatre

A voix basse, Écho dit que la pédopsychiatre s'assied dans un petit coin : *« elle (la pédopsychiatre) s'assied dans un petit coin (voix basse) / elle vient / elle s'approche elle n'intervient pas mais / ils (les élèves) la connaissent / elle se présente / voilà / »* (lignes 721 et 722). Je suppose qu'elle observe ses déplacements, comparables à ceux de ses élèves. Quelle représentation a-t-elle d'un psychiatre ? Écho prend conscience des difficultés de ses élèves en fonction des conditions imposées par le monde extérieur à savoir l'orientation de ses élèves et la présence de la pédopsychiatre.

L'impensable

Écho, avec une voix basse, évoque l'utilité de son travail et encore en changeant de voix, se remémore l'arrivée de son élève sans langage : *« et / ça / ça permet / de se dire / qu'on fait un travail utile (voix basse) / quoi / et quand on les voit progresser / c'est quand je vois (changement de voix) / euh / cet enfant là qui ne parlait pas du tout du tout quand il est arrivé (changement de voix) / »* (lignes 621 à 623). Son travail est utile. Je suppose que l'utilisation d'un changement de voix exprime un mouvement d'affects lié à un plaisir scopique lorsqu'elle « voit » cet enfant et qu'elle dit « *quand il est arrivé* ». Sigmund Freud²⁵⁷ écrit que « *la pulsion de savoir travaille avec l'énergie du plaisir scopique* ». Écho à travers le regard qu'elle porte sur ses élèves en évolution montrerait son désir d'apprendre des connaissances à leur propos. Pourquoi un changement de voix ? Est-ce une défense pour se

²⁵⁷ Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (P. Koepfel, Trans.) (1995). Paris : Gallimard, p.123.

représenter l'impensable, l'inquiétante étrangeté ? Changer de voix pour parler d'élèves sans voix ? Elle poursuit avec cette voix sur la représentation de cet élève qui se pliait les oreilles en deux : « *l'année dernière (changement de voix) / il se pliait les oreilles en deux (changement de voix) / qu'il était (lignes 625 et 626), « terrorisé / qui tout à coup / il a découvert que / euh // non seulement qu'il apprenait / mais aussi que les autres aussi / ils apprenaient / » (lignes 628 et 629), « et apprenaient sur les mêmes supports / et ça / ça l'a / ce qui veut dire que contrairement / à ce qu'on lit / et à ce qu'on dit / oui / on peut faire du groupe // et oui le groupe leur apporte / » (lignes 631, 633 et 634). Écho semble changer de voix pour se représenter l'inquiétant, son élève se pliant les oreilles. Elle reprend sa voix ordinaire lorsqu'elle évoque une situation non inquiétante. De plus, Écho, avec un autre changement de voix exprime que, l'année dernière, c'était compliqué d'être à moitié dans la classe et de se sentir incompétente : « *mais ça se fait bien / ça a été compliqué / l'année dernière c'était très compliqué (changement de voix) pour moi / mais j'étais même pas dans la classe / j'étais à moitié dans la classe / » (lignes 913 et 914), « je ne me sentais pas compétente / j'étais à moitié dans la classe / euh / » (ligne 916). Écho évoque une situation étrange : elle se ressentait comme coupée en deux. Je fais l'hypothèse que le changement de voix semble être un moyen pour Écho de se dégager affectivement, de se mettre à distance avec l'inquiétante étrangeté de ses élèves ou de situations vécues professionnellement où elle était fortement en conflit entre plusieurs parties d'elle-même, comme en classe de maternelle.**

Mélange de rires et de voix basses

Son expérience passée en classe de perfectionnement

Écho évoque son expérience passée, en riant, lorsqu'elle se souvenait du « *c'est très bien* » de l'inspectrice et du « *j'aurais pu* » mettre aux élèves le film de Batman toute la journée, et, à voix basse, lorsqu'elle évoquait le souvenir de l'inspectrice qui n'avait jamais mis un pied dans sa classe : « *voilà / et puis finalement / les gens / s'en fichaient un peu / moi quand j'ai récupéré cette classe / on me disait / c'est très bien / euh / (rire) je me souviens de l'inspectrice (voix basse) / c'est très bien vous vous en sortez très bien / et je me dis / mais mais / elle n'a même pas mis un pied dans ma classe (voix basse) / ce qu'elle veut dire / c'est que mes élèves ne se sauvent pas et que je ne suis pas en larmes le soir / c'était un remplacement / en fait / je faisais un remplacement / au pied levé / » (lignes 840 à 845), « *oui / mais / il savait pas / si je leur mettais pas / euh // Batman ou // (ligne 847), « bon / je ne le faisais pas / mais / j'aurais pu (rire) / » (ligne 851). Il me semble que ce souvenir oscille entre**

la représentation de situations professionnelles avec des félicitations d'un supérieur et des possibilités de faire des actes professionnels inconcevables par Écho.

Ses désirs professionnels

Écho poursuit sur ses désirs professionnels actuels qu'elle peut exprimer dans cette classe : « *donc / voilà / tout ça c'est pour faire un tableau / pour dire que je trouve ça super positif et je suis très contente /* » (lignes 874 et 875), « *et je suis très contente d'être là / même si mon projet initial n'était sûrement pas ce genre de classe / mais d'aller travailler en I.M.E. ou en hôpital de jour / pour sortir un peu / du champ exclusivement enseignant /* » (lignes 877 à 879), « *et école / et pour aller vers plus de / justement / de polyvalence / enfin d'équipe / du travail d'équipe avec des équipes plus de polyvalentes / mais finalement on l'a quand même ici / aussi / du coup /* » (lignes 881 à 883), « *voilà / et c'est / vraiment / et c'est vraiment enrichissant /* » (ligne 889), « *et voilà / on continue à faire le même travail mais en changeant un peu /* » (ligne 897). Écho est « *très contente* » professionnellement puisqu'elle rencontre la « *polyvalence* » au niveau des rencontres professionnelles, en particulier dans le lien avec les partenaires du soin.

Sa grande expérience d'enseignante ordinaire

Elle évoque son expérience passée d'enseignante ordinaire en passant du rire à un changement de voix pour exprimer un désir de changement « *j'avais fait tout ce que je pouvais faire comme niveau /* (ligne 899), « *oui mais voilà / il y a un moment où / bon /* » (ligne 901), « *on se dit bon (rire) /* » (ligne 903), « *là / si ça devient un peu trop routinier / quand on commence à se dire / bon / là / je vais faire / bon on est en décembre je vais sortir mon machin (changement de voix) /* (lignes 905 et 906). Le rire d'Écho me semble évoquer l'envie et l'expérience d'un plaisir qu'elle n'avait plus en tant qu'enseignante ordinaire. Avec ce changement de voix, exprime-t-elle l'inquiétante étrangeté de ce « *machin* » qu'elle devait « *sortir* » ? Je suppose que ce « *machin* » était un outil pédagogique utilisé des centaines de fois, proche du rituel, ce qui semblait épuiser, enfermer Écho dans une sorte de monde étrange.

Le travail en équipe

Écho, en riant, apprécie le travail de recherche et les regards différents de toute l'équipe de professionnels sur les enfants « *donc là / euh / (rire) / c'est vrai que le côté / euh // le travail en équipe / euh / des regards différents mais sur les mêmes enfants / mais avec des échanges / c'est vraiment bien /* » (lignes 908 et 909), « *ouais / même si / voilà / on est encore dans la recherche / sur le comment /* » (ligne 911). Écho semble prendre plaisir à être en

questionnement perpétuel avec des professionnels différents. Retrouve-t-elle ainsi une curiosité qu'elle avait perdue ?

La sensibilité des élèves autistes

Écho évoque la sensibilité des élèves à l'ambiance de la classe qui peut remettre en question ce dispositif : « *bon / voilà / mais globalement / c'est vraiment positif /* » (ligne 925), « *c'est un dispositif / alors / vraiment / ça peut / enfin / ça peut être remis en question / s'il arrive des enfants très difficiles / euh / qui ne supportent pas les autres / c'est vrai que c'est / c'est des élèves qui sont très sensibles à l'ambiance /* » (lignes 927 à 929). Écho semble avoir perçu la sensibilité particulière des élèves autistes. Quand elle n'était pas rassurée, elle avait senti que ses élèves ne l'étaient pas : « *mais / mais / c'est quand même positif // ça l'a été aussi l'année dernière / une fois que j'ai eu / pu me rassurer moi /* » (lignes 931 et 932), « *et qu'ils ont senti / puisqu'ils sentaient / quand je n'étais pas rassurée (voix basse) /* » (ligne 936), « *quand j'ai été rassurée / je les ai rassurés /* » (ligne 938), « *et ça s'est passé mieux aussi /* » (ligne 940), « *c'était / bah voilà /// (voix basse) /* » (ligne 942), « *donc / bah voilà / donc / bon / bah / maintenant (rire) /// (voix basse)* » (ligne 944). Écho exprime à voix basse le sentiment d'assurance de ses élèves en fonction du sien. Elle exprime un aller et retour entre les élèves et elle, avec ces élèves très difficiles, au niveau d'une angoisse qui serait ainsi transmise entre elle et eux.

Synthèse de l'entretien

Le changement professionnel

Écho est « *très contente* » des différents changements qu'elle vit dans cette classe d'inclusion scolaire qui se transforme en unité d'enseignement, nouveauté, suite à la directive du troisième plan autiste, dont la convention n'est pas écrite. La nouveauté accompagne donc le changement de posture professionnelle d'Écho vers l'enseignement spécialisé. Cette nouveauté, excitante et inquiétante, pour Écho m'a amené à penser au concept d'inquiétante étrangeté de Sigmund Freud. Elle vit donc positivement ce changement, dans la professionnalité de l'enseignement ordinaire à l'enseignement spécialisé avec d'autres professionnels, comme un espace partagé professionnel.

De plus, à propos du discours d'Écho à travers le changement institutionnel, le soin, l'éducatif et l'enseignement sont dans une dynamique systémique. Ceci m'a fait penser au risque où l'enfant autiste, l'élève autiste, le patient autiste, réunis en un élève, occupent l'espace et se

retrouvent partagés, morcelés entre les différents acteurs à savoir l’enseignant spécialisé, l’éducatrice, l’auxiliaire de vie scolaire et la psychiatre, qui occupent les sommets de la pyramide. Cette conjonction d’espace partagé fait vivre à Écho une situation de dissociation possible comme peuvent l’être ses élèves autistes si les adultes ne s’entendent pas ou ne peuvent se parler.

Cet espace partagé institutionnalisé, affilié à trois ministères, entraîne chez Écho une difficulté au niveau du dire, alors que ce désir de travailler avec d’autres professionnels est présent et la motive pour aller vers l’enseignement spécialisé. Ce blocage au niveau de la communication avec l’éducatrice et l’auxiliaire de vie n’a pu se régler que grâce à une autre nouveauté qui est la création de réunions autour de la psychiatre référente de l’unité d’enseignement. Quand Écho me parle de cette nouvelle structure où il y a des réunions élargies nouvellement mis en place avec les professionnels des différents ministères, j’ai pu faire l’hypothèse qu’ainsi elle évite la confusion identitaire et surtout elle a l’impression d’être comprise dans ses difficultés.

L’espace psychique partagé

Écho me fait vivre son expérience professionnelle. Dans mon analyse, je mets en valeur le risque de confusion possible où elle doit à la fois s’adapter à une nouvelle structure, nommée unité d’enseignement et aux différents professionnels ; l’auxiliaire à la vie scolaire à qui elle donne des ordres, l’éducatrice qui a une grande expérience de l’autisme mais qui ne met pas les élèves au niveau scolaire de maternelle. Écho essaie d’apprendre à parler à ses élèves puisqu’elle pense qu’ils ont un potentiel d’apprentissage.

Écho assume sa place d’enseignante après un mouvement psychique où finalement à la fois elle reconnaît le talent, la professionnalité de l’éducatrice mais c’est comme si l’espace psychique amenait Écho à se positionner comme enseignante au risque de se perdre. Elle passe d’un sentiment d’incompétence à un sentiment de compétence. Elle construit sa place d’enseignante spécialisée, et elle se sent compétente suite à son changement de posture. Elle vit comme une naissance professionnelle sa nouvelle identité d’enseignante spécialisée. La classe d’inclusion scolaire se transforme en unité d’enseignement qui est une nouveauté institutionnelle. Écho est confrontée à une rencontre, une conjonction nouvelle entre le soin et l’enseignement. Cette nouveauté coïncide avec la transition du changement de la posture d’enseignant en posture d’enseignant spécialisé qui renvoie à la dimension du moi et du non-moi éventuels. Écho découvre un nouveau monde, un non-moi, par rapport à son moi d’enseignante qui a vécu quinze ans d’expérience dans l’ordinaire et entre autre en maternelle.

Je pense que la conjonction de cette toute nouvelle structure avec le changement que vit Écho, introduit encore plus de nouveauté. Écho découvre un nouveau monde, doit s'identifier aux élèves et surtout construire sa place d'adulte enseignante, différenciée. Ceci me fait penser qu'Écho pourrait se trouver en position de naissance, en tant que jeune enseignante spécialisée et aussi de procréatrice, de faire naître une unité d'enseignement. Écho découvre et serait sur cet enjeu inconscient. Il me semble qu'elle serait un peu comme un tout petit enfant qui découvre un nouveau monde qui la fascine, et aussi qu'elle devrait inventer sa position d'adulte professionnelle.

Depuis sa classe d'avant, elle passe de la solitude à la contenance de nombreuses personnes et aussi d'élèves sans parole. Le bébé est au bord de la parole. C'est comme si elle apprenait, elle aussi, à parler dans cette nouvelle posture d'enseignante spécialisée dans les réunions. Le signifiant « parler » est régulièrement employé par Écho. Cela me fait penser au bébé qui serait en train d'apprendre à parler la langue des adultes. Dans ces réunions, elle est en train d'apprendre à parler d'une nouvelle expérience qu'elle n'a jamais eue comme en tant qu'enseignante ordinaire, à une psychiatre puisqu'elle n'arrive pas à parler à l'auxiliaire de vie scolaire et l'éducatrice. Elle a besoin d'un tiers pour parler. Elle construit une nouvelle parole : elle a des élèves autistes qui ne sont pas dans la parole et elle apprend à se débrouiller avec ça.

Un idéal professionnel

Écho essaie d'apprendre, de transmettre un savoir à ses élèves. Pour ce faire, elle parle avec les professionnels pour connaître leurs outils comme le Makaton de l'éducatrice, qu'Écho transmet à d'autres éducatrices. De son côté, elle utilise la méthode Borel Maissonny pour apprendre à lire et à parler à ses élèves. Elle exprime son idéal professionnel à travers ses mots : « *ils parleront plus tard* ». Ce qui touche singulièrement les enseignants travaillant avec des élèves autistes, c'est effectivement l'idéal d'Écho : de faire parler et lire, avec Borel Maissonny, expérimenté avec les sourds.

Elle s'identifie à l'élève, au jeune enseignant puisqu'elle s'appuie sur les textes institutionnels qui la cadrent, comme le nouvel enseignant qui a besoin d'un manuel. Paradoxalement, elle remet en doute les livres stipulant que les autistes ne sont pas dans l'affectif, la relation et le groupe, puisqu'elle ne le constate pas. Son mémoire portait sur le groupe. Elle se confronte donc aux savoirs reçus. Écho s'identifie clairement à la posture d'enseignante spécialisée dans son rapport à l'écrit comme le socle commun.

Sa didactique de maternelle et ce que je peux comprendre de son rapport au savoir m'a fait penser à ce que développe Claudine Blanchard-Laville concernant le transfert didactique. Néanmoins ce concept ne peut pas être mis au travail dans un entretien puisque je n'ai pas les données suffisantes pour pouvoir explorer au niveau du transfert didactique. Pour Écho, j'interroge donc la question des transferts et la question du rapport au savoir. Ce qui m'a frappé, c'est le changement professionnel identitaire, sa transformation au niveau de son rapport à la connaissance. Ce qui fait penser au lien C de Wilfred Ruprecht Bion puisqu'Écho apprend à connaître.

Mes interventions au niveau de l'entretien

Globalement, mes interventions lors de l'entretien d'une heure vingt trois minutes avec Écho respectent la posture de chercheur que ma méthodologie suppose. Toutefois, certains de mes commentaires semblent montrer que je me place comme professeur des écoles spécialisé, à la même place qu'Écho, à qui je m'identifie peut-être. A la réécoute de l'entretien, je suis surpris de dire « *voilà* » en même temps qu'Écho lorsqu'elle explique la présence constante de l'éducatrice. En effet, dans mon expérience, je travaille depuis dix ans au sein de ma classe avec des professionnels différents, éducatrices, psychologues, auxiliaires de vie scolaire, stagiaires. C'est la première demande que j'ai effectuée pour accepter ce poste. Dans un autre commentaire sur la présence de l'éducatrice, je souligne le fait qu'elle a « *une place* ». Lorsqu'Écho s'exprime sur l'équilibre à trouver avec l'éducatrice, je reformule à Écho qu'elle utilise ses « *compétences de maternelle* » et je souligne le fait que c'est « *très proche* » pédagogiquement.

Je semble également en empathie avec les propos d'Écho à travers les multiples « non » que j'énonce, par exemple lorsqu'elle dit que les rythmes scolaires n'ont pas été pensés, qu'elle ne peut pas régler les difficultés entre professionnels de la classe, qu'elle n'évoquera pas une de ses anciennes élèves qui ne parlait pas. Il me semble que je suis sensible à ses négations et que je me mets à nouveau à sa place, comme collé à ses termes. Ce « *non* » semble comme une autre façon de dire « oui » en règle générale.

J'apporte également certaines réponses en adoptant la posture d'un professeur des écoles spécialisé. Lorsqu'Écho évoque son élève qui a moins besoin d'orthophonie que les autres en le situant par rapport à moi puisque j'étais assis à côté de lui à l'accueil, je réponds qu'il en a peut-être moins besoin. Lorsqu'elle évoque le Makaton, elle me demande si je connais et je

lui réponds que je connais un peu. Il me semble qu'Écho essaie en me questionnant de m'emmener dans une relation intersubjective en m'incluant dans son récit.

Mais à un autre moment, Écho sollicite un commentaire de ma part qui aurait pu m'inciter à utiliser ma posture de professeur des écoles spécialisé, et à ce moment là je résiste en quelque sorte, et je ne réponds pas à cette sollicitation de façon personnelle. Ainsi, lorsque Écho me demande si je possède des connaissances sur les auxiliaires de vie scolaire, pour garder ma posture de chercheur et ne pas me lancer dans un exposé, je lui réponds que « *je connais un peu* », mais « *pas spécialement* ». J'ai l'impression qu'elle me questionne sur un sujet encore en cours de découverte pour elle. Est-ce une question qu'elle se pose, projetée sur moi ?

Certaines de mes reformulations semblent au contraire liées à une volonté de ma part de mieux comprendre ce que je connais peu. Ainsi, pour comprendre la place du psychiatre dans la classe, je résume à ma manière les dires d'Écho. Je pense que ce besoin de dire vient de ma non connaissance de la procédure d'inscription dans sa classe, et de l'étonnement qu'elle suscite en moi. J'exprime aussi ma surprise face à la présence du psychiatre au sein d'une classe dans l'Education Nationale. Je reformule en résumant les dires d'Écho lorsqu'elle évoque son désir d'être professeur des écoles spécialisé. J'essaie de comprendre son cheminement personnel. Il me semble que je recherche les raisons personnelles, d'un point de vue professionnel, de son cheminement. Par exemple, je transforme le mot « *positif* » en « *plaisir* ». Je pense qu'Écho me fait ressentir son plaisir à travers son discours.

Quand Écho amène la notion de cadre, son discours me fait revivre ma posture d'ancien élève ainsi que ma posture de formateur d'adulte auprès de professeurs spécialisés en formation. Ainsi, lorsqu'elle dit qu'il n'y avait pas de cadre dans les classes de perfectionnement, je parle notamment de « *classes fermées* » et de « *mur étanche* ». J'ai associé sur le fait que mon intervention prend racine dans mon expérience infantile lorsque j'étais en C.P. dont la classe avait une porte ouverte sur une classe de perfectionnement. J'étais bon élève, et tous mes amis de récréation appartenaient à cette classe. Lorsque je dis « *l'enseignement classique et l'enseignement spécial* », j'adopte peut-être une posture de formateur d'adultes auprès de professeurs spécialisés en formation en effectuant ainsi une catégorisation. J'apparais aussi comme un formateur d'adultes prodiguant ses conseils et son recul lorsque je dis que « *tout le monde y passe dans cette difficulté* », et que « *si la solution existait, on l'écrirait* ».

A la fin de l'entretien, je remercie Écho de m'avoir expliqué son expérience. Pourquoi ai-je utilisé le terme « *expliqué* ». Ai-je ressenti une explication ? Ceci m'évoque une de ses premières paroles, « *c'est un récit* ». M'a-t-elle fait vivre une explication de texte basée sur un

récit écrit au fur et à mesure de ses paroles, comme une conteuse, ou tout simplement comme une enseignante ? Est-ce en rapport avec cette nouvelle structure que je ne connais pas et où Écho m'apprend quelque chose d'inédit ?

Cet entretien, plus que les autres, m'est apparu comme un récit dans lequel Écho essaie de m'inclure. Face à ce discours, j'ai pu adopter une posture de chercheur, de professeur des écoles spécialisé, de formateur d'adultes, d'élève, enfin une posture d'interviewé. J'observe une alternance entre les interventions où je semble exprimer que mon expérience rejoint celle d'Écho, celles où je semble lui montrer mon recul de formateur d'adultes et celles où au contraire je semble chercher à mieux comprendre son expérience du fait que je la connais peu. Après l'analyse de l'entretien d'Écho, il me semble que cette situation m'a fait prendre conscience de plusieurs niveaux qui interviennent dans mon moi-chercheur. Cela confirme encore la difficulté qui a été la mienne à délimiter une écoute suffisamment distanciée et les enjeux forts qui animent ce travail où je travaille sur un objet, une expérience professionnelle qui m'est propre mais chez d'autres enseignants. Et en même temps, je commence à développer, semble-t-il, une certaine distance face aux questions de l'interviewée en ne développant pas de réponse face à une question à laquelle j'aurais pu répondre à l'aide de mon expérience de professeur des écoles spécialisé.

Chapitre 4 : Maria

Durée : 37 minutes

Lieu : Classe d'inclusion scolaire

Avant l'entretien

Maria, l'enseignante de la C.L.I.S. m'appelle au téléphone pour prendre un rendez-vous. J'ai donc rendez-vous à l'école de Maria, après mon activité d'enseignant. Lorsque j'arrive à l'école, c'est la sortie des élèves. Je vais à l'accueil et dit que j'ai rendez vous avec Maria. La personne de l'accueil lui téléphone pour lui dire que son rendez vous est arrivé. La directrice arrive et me demande qui je vais rencontrer. Après lui avoir répondu, elle m'indique où se trouve la classe de Maria. Je lui dis bonjour, elle me propose un café et de m'asseoir de l'autre coté de son bureau, en face d'elle.

Contenus manifestes chronologiques

J'énonce la consigne : « *Pouvez vous me parler de votre expérience avec vos élèves* » (ligne 1) ?

Maria commence en indiquant qu'elle a une expérience de plusieurs années avec les élèves autistes (ligne 2 et 3). Elle a enseigné avec ce type d'élève sans connaître l'autisme (ligne 3 et 4). On lui a proposé « *ce poste* » nouvellement créé (lignes 4 et 5). Elle a commencé son activité dans cette classe au moment de la sortie du film « *Rain man* » et de la fin de l'influence des idées de « *Bettelheim* » (lignes 5 et 6). Elle a lu des livres dans lesquels elle ne se retrouvait pas (lignes 6 et 7). Elle a débuté son enseignement à partir de l'observation de ses élèves sur le terrain, en essayant de les apprivoiser et de créer une relation (lignes 7 à 9). Sa priorité était d'apprendre à les connaître (lignes 9 et 10). Elle s'est aperçue que chaque élève était différent (lignes 10 à 12), « *extraordinaire* » (lignes 12 et 13), « *intéressant* » et « *inventif* » (ligne 13). En se formant, elle s'est faite une idée de ce qu'est l'autisme (lignes 14 et 15). Sa pratique qu'elle qualifie de « *pédagogie différenciée* » s'étaye sur l'observation de tous leurs comportements (lignes 15 à 19). A partir de ses observations, elle a mis en place une pédagogie individualisée alors qu'elle espérait pouvoir mettre en place une pédagogie

classique s'adressant à un groupe classe (lignes 19 à 21). Son expérience était toujours différente (lignes 21 et 22). On lui demandait régulièrement avec quels outils elle travaillait (lignes 23 et 24). Elle répondait qu'elle inventait, adaptait les outils existants en fonction de chaque élève et de ce qu'ils lui renvoyaient (lignes 25 et 26). Elle créait ses outils avec ses élèves (ligne 26).

Elle dit que sa pratique prend racine dans son enfance et qu'elle a apprécié d'être formée aux méthodes de Montessori (lignes 29 à 32). Lorsqu'elle était en maternelle, son enseignante de l'époque, lui a donné le désir de devenir enseignante à son tour (lignes 35 à 37). Ses souvenirs de jeux et de l'odeur du cartable de cette enseignante sont encore présents (ligne 38) puisqu'elle a effectué toute sa maternelle avec elle, en tant qu'élève et a travaillé ensuite avec elle, toujours en maternelle (lignes 39 à 40) en tant qu'éducatrice de jeunes enfants (ligne 41). Elle ajoute que son expérience prend naissance lors de la rencontre avec son enseignante de maternelle et de ce fait, s'ancre « *au plus intime* » d'elle-même (lignes 41 à 43). Cette enseignante lui a transmis une manière d'appréhender le monde avec sensorialité, et le désir d'aller à la rencontre de personnes différentes (lignes 43 à 46).

Elle dit que l'enseignement la passionne (lignes 46 et 47). Elle exprime son habitude en règle générale d'observer et de se mettre « *en retrait* » (lignes 47 à 48) ; ce qui lui permet d'avoir des « *intuitions* » (lignes 47 à 49). Elle ajoute qu'enseigner l'enrichit au point de vue personnel (ligne 51). Elle dit qu'elle aime son métier qui lui permet d'établir une relation avec des personnes différentes qui l'enrichiront (lignes 51 à 54). Dans sa classe, elle essaie « *d'appriivoiser* » les élèves (ligne 56) pour établir « *une relation de confiance* » et construire un « *programme* » d'enseignement (lignes 57 et 58). De plus, elle ajoute que rencontrer les familles est important (ligne 58).

A ce moment, Maria me demande si je peux lui poser des questions (lignes 61 et 62).

Je relance sur l'utilisation et l'adaptation des outils « *Montessori* » à sa pédagogie « *sensorielle* » (lignes 63 à 65).

Elle reprend sur l'importance du ressenti et sur le fait de réaliser des expériences concrètes en les verbalisant (lignes 66 à 71). Après un questionnement, elle constate que les enfants autistes peuvent apprendre en manipulant (lignes 71 à 73) avec le matériel Montessori la construction du nombre, ou apprendre la comptine numérique, non intéressante à ses yeux (lignes 73 à 77), mais appréciée par les parents (lignes 77 à 78). Elle ajoute que la construction du nombre avec le matériel Montessori la passionne (lignes 78 à 80) puisque cela permet à ses élèves de parler (lignes 80 à 81) et, pour elle, de voir « *l'éclair dans leurs yeux* »

lorsqu'ils peuvent décomposer par exemple le nombre 11 en posant une barre-dizaine et un cube-unité (lignes 81 à 83). De plus, elle insiste sur la découverte et la compréhension du monde par les élèves qui se fait en mettant « *la main à la pâte* ». Elle ajoute qu'elle utilise peu de « *fichiers* » (lignes 85 à 87).

Après un moment de silence, je relance sur « *l'odeur du cartable* » de son enseignante de maternelle et comment elle reliait « *ces odeurs* » et ces images de l'enfance à son travail d'aujourd'hui avec les élèves autistes (lignes 90 à 92).

Elle reprend en disant qu'elle rapproche son expérience présente d'enseignante à celle de son enfance suite à « *une introspection* » (lignes 96 et 97). Elle ajoute qu'elle peut se remémorer les moments scolaires de son enfance lors d'une incompréhension face à une tâche et le soutien qu'elle aurait alors voulu (lignes 97 à 99). Aujourd'hui, elle se met dans la position de l'élève qui a des difficultés de compréhension (lignes 99 et 100). Elle pense que la compétence d'un enseignant est fonction des difficultés vécues pendant sa scolarité (lignes 102 à 105). Elle ajoute que l'enseignement « *évident* » d'un professeur de mathématiques est un enseignant avec « *un manque d'expérience* » (lignes 107 à 109). Elle dit que les professeurs dans les classes après l'école primaire n'ont pas de matériels à manipuler (lignes 109 à 111). Elle précise qu'il est aisé d'épouser la posture d'un élève dans l'incompréhension et que l'enseignement est « *d'essayer de faire comprendre* » à celui qui ne comprend pas (lignes 111 à 113). Elle ajoute qu'elle est enseignante pour les enfants dans l'incompréhension et non l'inverse en essayant d'élaborer des pistes nouvelles pour qu'ils comprennent (lignes 113 à 116). Elle apprécie se questionner devant un élève dans l'incompréhension (lignes 116 à 118). Elle perçoit son erreur et sa pensée (lignes 118 et 119), « *analyse, observe* » et vice versa (lignes 119 et 120). Elle pointe cette erreur, se questionne dessus et réfléchit aux dires qu'elle a émis avant que l'élève fasse l'erreur (lignes 122 à 125). Elle dit que « *les méthodes nouvelles* », du début de sa carrière, sont à utiliser dans l'enseignement (lignes 125 à 127). En formation, elle a utilisé les méthodes préconisées pour les autistes mais n'a pu s'y adapter (lignes 129 à 133). Elle utilise la méthode par essais et erreurs en interaction avec ses élèves (lignes 133 à 136).

A voix basse, elle se demande ce qu'elle pourrait encore me dire (ligne 138).

Elle reprend sur l'apprentissage de la lecture (ligne 139) avec ses élèves autistes (ligne 140). Elle dit que certains élèves apprennent « *globalement* » en photographiant les mots (ligne 141). Elle illustre ses dires avec l'exemple d'un de ses élèves qui s'est aperçu qu'il pouvait essayer de déchiffrer en entendant ses camarades de classe le faire (lignes 142 à 145). Elle

ajoute, qu'aujourd'hui, elle a des élèves dans un apprentissage « *analytique* » de la lecture, contrairement aux élèves qu'elle avait dans le passé (lignes 147 à 149).

A ce moment, je fais une relance sur le mot « *analytique* » (ligne 150).

Elle reprend en m'expliquant que ses élèves apprennent les mots en global en règle générale et que trois de ses élèves ne peuvent le faire (lignes 151 à 153). Elle ajoute que les parents souhaitant que leurs enfants apprennent à lire, elle essaye la méthode syllabique de l'apprentissage de la lecture et constate que cela est possible (lignes 153 à 156). Aujourd'hui, ses élèves associent une représentation aux mots (lignes 158 et 159). Elle précise qu'au niveau de l'apprentissage de la lecture, elle utilise soit la méthode globale ou la méthode syllabique (lignes 161 et 162).

A voix basse, elle se demande encore une fois de quoi elle peut me parler (ligne 164).

Elle reprend sur l'activité théâtrale et dit qu'elle a mis en place « *un groupe théâtre* » (lignes 165 et 166). Elle travaille avec les élèves qui peuvent imaginer une histoire, exprimer des émotions, effectuer des mimes et des improvisations (lignes 168 à 170).

Elle ajoute qu'elle met l'accent en ce moment sur les interactions et les jeux entre ses élèves (lignes 171 et 172). Elle illustre cela par l'exemple des élèves qui jouent dans la cour de récréation ou devant l'école en attendant que les parents viennent les chercher et constate que ses élèves ressemblent de plus en plus à des élèves « *ordinaires* » sans besoin d'accompagnement (lignes 174 à 177). Elle dit qu'elle pense mettre en place de nombreuses inclusions dans les classes (lignes 179 à 181).

A voix basse, après un silence, elle se demande encore une fois de quoi elle peut me parler et « *préfererait* » que je lui pose des « *questions* » (ligne 183).

Je fais une relance sur les « *inclusions* » (ligne 187).

Elle reprend sur l'inclusion d'un de ses élèves, prêt à aller en C.P. parce qu'il fait preuve d'autonomie et il est lecteur, mais Maria a besoin de l'aval de sa collègue de C.P. (lignes 188 à 194) qui le lui confirme (lignes 196 à 202). Elle dit qu'elle se rappelle qu'au début de l'année, cet élève n'avait aucune « *conscience phonologique* » (ligne 203). Les parents de cet élève lui ont dit que la maternelle s'était mal déroulée mais qu'il s'intéressait à la lecture (lignes 204 à 206). Maria ajoute qu'elle a donc mis en place des jeux sur la reconnaissance des sons, comme en maternelle, ce qui a permis à cet élève de récupérer son retard par rapport à un niveau de C.P. (lignes 208 à 211). Sa collègue lui a dit qu'il devrait tout de même faire deux C.P. mais qu'il devrait réussir ses études puisqu'il avait des compétences, qu'il est intelligent et a « *des centres d'intérêt très variés* » (lignes 215 à 220). Maria dit qu'elle s'est

questionnée avec sa collègue sur le fait qu'il poursuive en C.E.1 avec des lacunes en mathématiques et une faible autonomie (lignes 222 à 225). Elle ajoute qu'ils ont décidé le redoublement du C.P. mais à temps plein « *en ayant une attache en C.L.I.S.* » (lignes 225 à 227). Elle dit que l'équipe de psychologues n'était pas d'accord avec cette décision (lignes 228 à 230). Elle ajoute que son objectif était que cet élève soit à temps complet dans une classe ordinaire (ligne 231). Pour Maria, cette inclusion est une réussite (ligne 235). Elle dit que les autres inclusions, avec les autres élèves, sont au sein des cours d'éducation physique et sportive, là où les interactions avec les pairs sont riches (lignes 236 à 238). Elle ajoute que ses élèves entrent en relations lors des « *inclusions en arts plastiques* » au sein des projets d'expositions de l'école (lignes 238 à 241).

Pour elle, les inclusions sont difficiles à installer au niveau des apprentissages « *fondamentaux* » en classe ordinaire (lignes 242 et 243). Elle ajoute que ces inclusions demandent d'accueillir un adulte accompagnateur par ses collègues enseignants ordinaires dans la classe et que ses neuf élèves ayant les mêmes besoins se retrouvent sur les mêmes niveaux de classes à savoir C.P., C.E.1, C.E.2 (lignes 243 à 247, 249 et 250), ce qui pose une difficulté supplémentaire (lignes 252 à 255).

Après un silence prolongé, je lui demande si elle a fait le tour de son expérience (lignes 255 et 256).

Elle reprend en disant que ses expériences sont en fonction du niveau de ses élèves (lignes 257 à 260). Elle dit qu'au début, elle se sentait plus éducatrice qu'enseignante (ligne 262). Elle se souvient, « *c'était le début de l'intégration* » (lignes 263 à 267), que les enfants de sa classe sortaient des hôpitaux de jour et les parents fondateurs voulaient qu'ils aillent dans les écoles pour qu'ils profitent de « *la grande mode de la méthode T.E.A.C.C.H.* ».

Elle ajoute qu'aujourd'hui, avec ses élèves, elle est « *enseignante* » mais avec ses élèves du début, elle était éducatrice (lignes 271 à 273). Elle dit que son travail l'enchantait tout autant puisqu'en tant qu'éducatrice, elle avait « *des doubles, des triples casquettes* » et ses objectifs étaient l'acquisition de l'autonomie et l'indépendance de ses élèves (lignes 273 à 276). Elle précise qu'aujourd'hui, elle laisse « *beaucoup de liberté* » à ses élèves en allant seuls à la cantine pour qu'ils se sentent « *libres* » (lignes 277 à 282). Elle ajoute qu'un de ses objectifs est l'accès à la « *liberté* » et que ses élèves en ont « *conscience* » ; cela les fait « *grandir* » de déjeuner, de faire une photocopie, de demander un renseignement, en toute liberté (lignes 284 à 286), tout en mettant des cadres de sécurité, possibles aujourd'hui, avec la téléphonie portable (lignes 286 et 288). Elle compare le fait de « *donner* » la « *liberté de se sentir seul* »

à l'expérience de permettre à son enfant d'aller chercher « *le pain pour la première fois chez le boulanger* » (lignes 288 à 290). Elle dit qu'un éducateur ou un enseignant doit prendre en considération le développement de l'autonomie chez l'enfant ou l'élève (lignes 294 à 296). Elle ajoute qu'elle respecte les consignes de l'école mais en permettant plus de liberté (lignes 298 à 300).

Après un silence prolongé, à voix basse, elle dit qu'elle cherche sur quoi « *elle travaille beaucoup* » (ligne 302). Elle dit qu'elle insiste sur l'apprentissage des bonnes positions du corps comme se tenir droit au sein de la classe lorsqu'on est assis ou debout et aussi en dehors de la classe comme par exemple pour se présenter à une autre personne (lignes 303 et 304). Elle ajoute en riant qu'elle a constaté qu'on permettait aux enfants handicapés de « *se courber* » et que l'on négligeait leurs positions assises (lignes 304 à 306). Elle insiste sur l'importance de l'image masculine ou féminine que ses élèves exposent aux autres (lignes 306 à 308) puisqu'elle remarque leurs aptitudes à avoir les épaules tombantes, à avoir le dos courbé et à l'âge adulte la tête penchée (lignes 309 et 310). Elle exprime qu'elle porte une attention particulière à ce que ses élèves aient une posture de personne « *classique* » (lignes 310 et 311). Elle dit que ses actions d'apprentissages de l'autonomie et de la communication avec des adultes (ligne 313) relèvent de la compétence du « *savoir-être* » (ligne 319). Elle ajoute que les élèves doivent apprendre à faire connaissance avec les adultes de l'école ainsi qu'avec leurs fonctions respectives comme par exemple, l'infirmière, s'ils doivent emmener un de leurs camarades à l'infirmerie et lui communiquer la situation de l'accident (lignes 314 à 317). Elle dit aussi que ses élèves doivent « *être acteurs* » dans leur école, en initiant des actions responsables, en toute autonomie, et se sentir libre en descendant seul un escalier (lignes 317 à 319).

Elle ajoute qu'elle travaille sur la notion d'absence et de présence d'un élève, lors de l'accueil du matin, en posant diverses questions sur le pourquoi et la raison de l'absence (lignes 320 à 327), afin que les élèves comprennent qu'ils sont tous différents (ligne 328). Elle dit qu'elle travaille sur « *la différence* » et sur le « *pourquoi* » d'être dans cette classe et que c'est une « *chance* » (lignes 329 à 332). Elle ajoute que les élèves prennent conscience de leurs handicaps et de leurs différences en sachant qu'ils ont les mêmes droits que les autres élèves (lignes 332 à 334). Elle précise que ce travail a pu se réaliser cette année avec ce groupe d'élèves particuliers (lignes 334 et 335), qui peuvent considérer et aider aux difficultés de leurs camarades (lignes 336 et 337). Elle illustre ses dires avec un exemple d'entraide de tous les élèves du groupe, qui éteignent la lumière, parlent moins fort lorsqu'ils arrivent, ferment

les rideaux de la classe, vis à vis d'un de ses élèves ayant une hyper-sensorialité à la lumière et aux différences de couleurs du revêtement du sol (lignes 337 à 344). Elle ajoute qu'étant donné qu'il y a de nombreux élèves et adultes dans l'école, tous différents, ses élèves doivent donc comprendre ce qu'est d'être différent (lignes 346 à 354). Après un silence prolongé, elle reprend sur la fierté de ses élèves envers leur école en illustrant son propos avec un de ses élèves, lors d'une exposition dans l'école, qui présenta tous les adultes à sa mère (lignes 357 à 362). Elle ajoute qu'il était, ce jour là comparable aux autres élèves de l'école (ligne 363).

Maria me demande, à ce moment, si je veux qu'elle me parle des relations avec les familles (lignes 365 et 366). Elle dit que ces relations sont importantes dans cette classe afin de pouvoir « *apprivoiser* » un enfant qui permet de travailler avec lui (lignes 367 et 368). Elle ajoute qu'il est important de connaître les familles des élèves ainsi que leurs attentes (lignes 369 et 370) au niveau du projet scolaire de leurs enfants (lignes 370 et 371). Elle dit qu'elle organise des rencontres avec eux puisqu'elle s'intéresse à leurs besoins (lignes 372 à 374) et pour les aider à conscientiser le parcours de leurs enfants (lignes 374 à 376). Elle ajoute que les parents sont des éléments fondamentaux pour qu'un développement scolaire des élèves puissent se produire (lignes 376 et 377) étant donné qu'ils auront à encadrer le projet de vie de leurs enfants pendant toute leur vie (lignes 377 et 378). Elle précise qu'elle essaye de les comprendre et de les écouter tout en sachant qu'ils ont toujours raison (lignes 378 à 380) même quand elle n'est pas d'accord avec eux (lignes 382 à 385). Elle illustre ses propos avec l'exemple d'un de ses élèves, entouré chez lui par des bénévoles, et inscrit dans sa classe seulement pour qu'il ait des interactions avec ses pairs et non pour les apprentissages scolaires puisque la contrainte n'est pas une priorité parentale (lignes 387 à 393). Elle l'accepte pour aller dans le sens des parents (lignes 394 et 395) et travaille avec lui à partir d'activités de jeux (lignes 395 à 397). Elle ajoute que l'éducation de l'enfant par les parents se fait sans « *règles* » et « *obligations* » en misant sur sa « *motivation* » personnelle (lignes 397 à 399). Elle précise que pour cet élève, elle s'adapte à la volonté des parents (lignes 400 et 403). Après un silence prolongé, à voix basse, elle dit qu'elle adapte son travail en fonction de la famille de l'élève (lignes 405 et 406).

Ensuite, Maria, après un autre long silence, dit « *bon* » à voix basse, pour finir sur un geste de la main indiquant la fin de l'entretien (ligne 408).

Après l'entretien

Après l'entretien enregistré, elle me parle de son enseignante d'enfance qui avait un cartable blanc en cuir. L'odeur de ce cuir est pour elle une façon de se remémorer cette époque. Cette odeur de cuir est pour elle, ce que sont les madeleines pour Marcel Proust. Maria devient sa collègue sur des projets quand son enseignante d'enfance est à la retraite. Ensuite, Maria relie ce déroulé à la mort de son père électrocuté, en voulant changer une ampoule, lors de l'été 76. Elle a assisté à la scène. Ensuite, elle s'est occupée de sa mère, lors de cette période de deuil qu'elle qualifie de période de dépression. A cette époque, elle veut partir aux États Unis. Elle a fait une formation d'éducatrice avant de passer son diplôme d'institutrice, puis de professeur des écoles et de professeur spécialisé. Nous sommes sortis ensemble de l'établissement et nous nous sommes séparés dans le métro Hôtel de Ville. Je la remercie et lui dis au revoir. Nous partons dans des directions différentes.

Contenus manifestes thématiques

Dans l'entretien, j'ai remarqué plusieurs thématiques. Le premier thème serait celui du mélange de la fonction éducative avec la fonction enseignante dont les sous-thèmes pourraient être, premièrement, celui de sa posture d'éducatrice de jeunes enfants auprès de l'enseignante privilégiée de son enfance, et deuxièmement, celui de sa pratique éducative dans sa posture d'enseignante. Le deuxième thème serait celui de l'élève idéal pour Maria dont les sous-thèmes seraient, premièrement, la filiation Montessori et les gestes professionnels ainsi que les modes d'apprentissages qui en découlent, et deuxièmement, celui de l'apprentissage de la liberté, de l'autonomie et de l'interaction à ses élèves. Le troisième thème serait celui de la relation aux familles.

Le thème du mélange de la fonction éducative avec la fonction enseignante

Sa posture d'éducatrice de jeunes enfants auprès de l'enseignante de son enfance

Maria, fut éducatrice de jeunes enfants auprès de sa propre enseignante de maternelle qui l'a enseignée dans son enfance, avec les méthodes de Montessori, dans lesquelles le sensoriel a une grande importance (lignes 29 à 49). De plus, elle a fait une formation d'éducatrice avant d'entrer dans l'enseignement.

Au cours de son cheminement professionnel, elle semble avoir mis en place différentes identifications (lignes 257 à 364) en commençant par l'identification qu'elle ressent à

l'éducatrice qu'elle a été (lignes 262 à 269), puis à l'enseignante qu'elle est (lignes 271 à 275).

L'élève idéal

L'élève idéal est fortement marqué par un idéal éducatif où les savoirs enseignés sont mis en place seconde. La filiation Montessori et les gestes professionnels, les modes d'apprentissages qui en découlent : Maria utilise le matériel Montessori en le manipulant pour construire l'apprentissage du nombre (lignes 66 à 87).

Concernant l'apprentissage de la lecture (lignes 138 à 145), elle constate chez ses élèves un apprentissage global en photographiant les mots (ligne 141) et elle est étonnée qu'ils puissent apprendre le principe alphabétique (lignes 155 et 156).

L'apprentissage par le « *théâtre* » (lignes 164 à 172) lui permet de travailler les interactions (lignes 171 et 172), ainsi que les émotions, les mimes et l'improvisation (lignes 165 à 169). Elle constate que l'apprentissage du jeu entre pairs (lignes 174 à 177) a pour conséquence, par exemple, qu'ils jouent « *à chat* » lorsqu'ils attendent leurs parents (lignes 176 et 177).

L'apprentissage de la liberté, de l'autonomie et de l'interaction à ses élèves

Maria évoque l'importance pour ses élèves de l'apprentissage de la « *liberté* » (lignes 279 à 292 et lignes 298 à 300) ainsi que des « *postures* » physiques (lignes 302 à 311) et de « *l'autonomie* » (lignes 313 à 318) qu'elle regroupe sous le terme de « *savoir-être* » (ligne 319).

Elle aborde les inclusions de ses élèves (lignes 179 à 181) en citant un exemple qu'elle estime être une réussite (lignes 188 à 235) et souligne le paradoxe des inclusions au niveau des besoins des élèves qui se retrouvent dans les mêmes classes au même moment (lignes 236 à 255).

Elle travaille aussi sur l'apprentissage du questionnement et des « *pourquoi* » (lignes 321 à 335) avec ses élèves, ainsi que sur l'apprentissage des interactions (lignes 336 à 354). Elle évoque la fierté de ses élèves envers leur école (lignes 356 à 363).

Elle utilise « *l'introspection* » sur elle-même pour « *se mettre à la place* » de l'enfant « *qui ne comprend pas* » (lignes 96 à 120). Elle est persuadée que « *les méthodes nouvelles* » de l'enseignement sont bonnes à prendre (lignes 125 et 127) mais qu'elle est dans l'incapacité d'utiliser les méthodes dites spécifiques pour les autistes (lignes 129 et 133). Elle insiste donc sur les relations qu'elle privilégie, en contraste avec les méthodes pour les autistes.

Elle observe et analyse les réussites et les difficultés de ses élèves autistes au niveau des apprentissages scolaires (lignes 7 à 18), en inventant en interaction avec eux des stratégies d'apprentissage (lignes 18 à 26).

La relation aux familles

Elle met l'accent sur l'importance de l'interaction avec les élèves, leurs familles pour installer une relation de « *confiance* » (lignes 51 et 59).

Maria évoque aussi la relation aux familles pour clôturer l'entretien (lignes 366 à 405). Elle commence par évoquer sa prise de « *conscience* » de la famille et la prise de « *conscience* » par la famille de leur enfant. Pour elle, les familles ont nécessairement raison et elle ne rentre pas en conflit avec elles (lignes 367 à 385). Elle conclut l'entretien en disant que « *l'éducation différente* » des parents demande une pédagogie différente de la part de l'enseignant (lignes 387 à 406).

Contenus latents

Réminiscences

Maria évoque des souvenirs d'enfance : « // voilà /// alors qu'est-ce que je pourrais rajouter // mon expérience // une expérience qui est bâtie / qui vient aussi du plus profond de / de moi de l'expérience que j'ai pu avoir dans mon enseignement / dans mon enfance / aussi / en fait ça remonte à très loin / ça remonte à l'époque / moi je suis une fan / de // / euh / j'ai été élevée / euh / aux méthodes de Montessori // » (lignes 29 à 32). Elle a été « *élevée* » aux méthodes Montessori par son enseignante de classe maternelle. Il me semble que pour Maria, les méthodes Montessori sont en résonance avec des sensations vécues lors de son enfance.

Elle poursuit en disant : « en fait j'ai j'ai / bon / dans mon enfance / j'ai eu une enseignante / en fait / si je suis enseignante c'est parce que j'ai été très marquée enfant / par euh / ma // euh / l'enseignante que j'avais en maternelle / j'avais trois ans / et / de trois à cinq ans / j'ai eu cette / euh / cette enseignante / je me souviens encore des jeux qu'elle faisait / de de / l'odeur de son cartable » (lignes 35 à 38). L'enseignante de maternelle de Maria semblerait être encore présente psychiquement aujourd'hui au plus profond de sa sensorialité. Les jeux et l'odeur de son cartable seraient-ils analogues à la madeleine de Marcel Proust ? L'enseignante de Maria serait-elle une sorte d'imgo parentale idéalisée ? Agnès Oppenheimer²⁵⁸ définit

²⁵⁸ Oppenheimer, A. (2005). Imago parentale idéalisée. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions* (p. 835). Paris : Hachette Littératures, p.835.

cette notion comme « une configuration narcissique qui relève de l'assignation par l'enfant de la perfection narcissique antérieure perdue à un Self-objet admiré et omnipotent » (Oppenheimer, 2005).

La construction d'un je-professionnel

Elle se souvient : « *j'ai des souvenirs qui remontent / et c'est une enseignante que j'ai suivie plus ou moins / euh / pendant toute ma scolarité / avec laquelle j'ai travaillé ensuite en maternelle / puisque je suis à la base / j'ai commencé éducatrice de jeunes enfants / tout ça en rapport / en fait / avec elle* » (lignes 39 à 42). Elle a été éducatrice de jeunes enfants auprès d'elle. Cette enseignante semblerait être à l'origine de sa vie professionnelle. Serait-elle à l'origine de son je-professionnel ? Ceci me fait penser au concept de stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, de Jacques Lacan²⁵⁹. Il écrit : « *l'assomption jubilatoire de son image spéculaire par l'être encore plongé dans l'impuissance motrice et la dépendance du nourrissage qu'est le petit homme à ce stade infans, nous paraîtra dès lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique où le "je" se précipite en une forme primordiale, avant qu'il s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet* » (Lacan, 1999). Dans le miroir, les éléments morcelés se rassemblent dans un « je » plus unifié et l'infans se perçoit en tant que sujet grâce à la présence d'un autre. Peut-on transposer ce concept de Jacques Lacan, repéré chez l'infans, à la construction d'un je-professionnel ? L'enseignante de Maria peut-elle être considérée comme un miroir, un idéal reflétant l'image à venir de Maria ? Maria, nourrie avec les méthodes Montessori, semblerait par identification à un idéal venu de cette enseignante commencer à construire un je-professionnel, noyau d'une expérience continue. Elle paraît s'identifier à l'enseignante merveilleuse de son enfance qui lui fait ressentir à travers la sensorialité qu'elle est libre. Dans un lien très fort, cette enseignante lui fait vivre son propre idéal d'élève où Maria enfant se retrouve. Aujourd'hui, il semble que Maria construit son je-professionnel à partir de cette identification infantile.

Elle indique : « *// et / euh / donc / mon expérience / euh / c'est ça / en fait c'est c'est au plus intime de moi-même c'est / c'est c'est-ce que je suis / en fait / j'ai été élevée / euh / j'ai été élevée / euh / voilà / par quelqu'un qui / euh / qui m'a fait appréhender le monde / euh / d'une manière très sensorielle // et / et et / et je crois que / ça m'a donné aussi la passion de rencontrer l'autre / de rencontrer des gens différents / et / j'ai / j'ai / je me suis lancée dans*

²⁵⁹ Lacan, J. (1999). *Ecrits*. Paris : Seuil, p.93.

l'enseignement / euh / vraiment par passion // et voilà / je / j'ai / j'ai aussi l'habitude de beaucoup observer / et de / je suis souvent en retrait / aussi / j'observe et puis / et puis tout d'un coup j'ai une intuition et / euh / et voilà / et je / voilà donc en fait ça remonte à très loin // » (lignes 42 à 49). L'enseignante de Maria lui fit appréhender le monde d'une manière sensorielle et lui donna la passion de rencontrer l'autre. Ceci me fait aussi penser à des caractéristiques des élèves autistes qui sont en retrait, et appréhendent le monde d'une manière sensorielle. Serait-elle dans une identification en miroir ou au moins dans une résonance avec ses élèves autistes, liée à son travail actuel ? Elle paraît avoir une capacité à être en connivence avec cette dimension spécifique qu'ont les élèves autistes de pouvoir observer de façon particulière autrui.

Elle ajoute : *« pour moi / le le / l'enseignement / c'est un enrichissement / euh / et personnel / euh / en fait / je je je / j'adore / j'adore ce travail / de rencontrer la personne et / de me rendre compte qu'il est autre / qu'il est différent et que lui il va m'apporter quelque chose / et euh /// c'est passionnant / »* (lignes 51 à 54). Elle apprécie de rencontrer l'autre, différent, et qu'il va lui apporter quelque chose. Ceci me fait penser au concept d'Autre de Jacques Lacan. Paul-Laurent Assoun²⁶⁰ commente ainsi les écrits de Jacques Lacan : *« Dans sa lecture de l'expérience du miroir, Lacan en vient à pointer l'importance primordiale de la différence à l'Autre, « soit au regard de l'Autre » que l'enfant au miroir prend à témoin, signe de « l'assentiment de l'Autre » (parental). C'est de la « relation à l'Autre » que le sujet « reçoit le premier seing, signum ». L'Autre désigne le lieu de la parole - à ce titre solidaire de la catégorie de symbolique. L'Autre est le lieu où se constitue le je qui parle avec celui qui entend »* (Assoun, 2009). Maria semblerait construire en miroir avec ses élèves un Autre où se constitue son je professionnel. Dans mon expérience, je constate, lorsque je travaille avec des élèves autistes, cette imitation en miroir des mouvements, des mots. Ce reflet spéculaire semble être comparable à un miroir. Les élèves qui imitent l'adulte deviennent le miroir des gestes professionnels de l'enseignant.

Le soi-élève de Maria

Maria dit qu'elle utilise l'introspection : *« j'ai une introspection sur moi-même »* (lignes 96 et 97). Elle explique : *« je me revois quand j'étais enfant et / à quel moment je je comprenais / je comprenais / à quel moment surtout je ne comprenais pas / quelles aides j'aurais aimé / euh / avoir / euh // et / euh / donc en fait / je / je me mets toujours à la place de l'enfant qui*

²⁶⁰ Assoun, P.-L. (2009). *Lacan*. Paris : Presses universitaires de France, p.65.

comprend pas » (lignes 97 à 100). Elle se met toujours à la place de l'enfant qui ne comprend pas. Ceci me fait penser au concept de soi-élève de Claudine Blanchard Laville²⁶¹. La citation déjà évoquée au début de ce travail de thèse à propos du souligne cette dimension. Elle « *considère le soi comme une instance globale qui contient des parties plus ou moins reliées entre elle, plus ou moins présentes à l'intérieur de cette enveloppe, ou déposées à l'extérieur, mises en dépôt ou à l'abri chez l'autre. Ainsi, lorsque nous devenons enseignants, on peut penser que nous nous dépêchons de nous « débarrasser » de notre soi élève. Le voilà maintenant chez l'autre, chez tous ces autres qui sont devenus nos élèves. C'est là que le bât blesse, me semble t-il. Je crois qu'il y aurait intérêt à réintégrer en soi ces parties-là et à assurer une certaine fluidité de jeu entre elles* » (Blanchard-Laville, 2001).

Maria n'oublie pas son soi-élève et une fluidité paraît s'exercer entre son soi-élève et son soi-professionnel. Elle est en contact avec ce soi-élève pour essayer de comprendre pourquoi il ne comprend pas.

Elle ajoute : « *voilà parce qu'en fait / je pense qu'on est / euh / meilleur enseignant quand on a eu soi même / euh / des difficultés même si j'ai pas eu des difficultés notoires mais / je pense qu'on est / on est meilleur enseignant quand on / quand on / on a eu des difficultés / que quand on a tout compris tout de suite* » (lignes 102 à 105). Maria souligne la nécessité de connaître la difficulté au niveau de l'apprentissage pour être meilleur enseignant. Le va-et-vient entre le soi-élève et le soi-enseignant interne à Maria déclencherait un processus identificatoire avec ses élèves en difficultés. Ce qui lui permettrait de se mettre à la place de l'élève qui ne comprend pas. De ce fait, elle se sentirait meilleure enseignante.

Elle est persuadée que le matériel est nécessaire à la compréhension des mathématiques : « *je suis très persuadée / par exemple / quand on a / un prof de math qui / euh / explique / euh / mais d'une manière / euh / si évidente pour lui / euh / et qui là / il y a un manque d'expérience / c'est pour ça que le matériel pour les jeunes / après c'est vrai que dans les grandes classes / bon / le matériel c'est quand même / bon / plus difficile à utiliser et puis / en fait / il y en a pas* » (lignes 107 à 111). Cela montrerait-il un autre va et vient entre son soi-élève et son soi-enseignant ? J'imagine qu'elle fait référence au matériel de type Montessori qu'elle utilise dans sa classe avec ses élèves et qu'elle a utilisé dans son enfance en tant qu'élève auprès de son enseignante de maternelle.

²⁶¹ Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France, p.80.

Une relation empathique

Elle dit qu'enseigner consiste à essayer de faire comprendre à l'enfant qui ne comprend pas en se mettant à sa place et en trouvant des moyens pour lui expliquer : « *je pense / à ce moment là c'est plus facile / euh // c'est / euh / voilà / c'est plus facile de se mettre à la place de de celui qui / qui ne comprend pas / je pense que / enseigner c'est / euh // essayer de faire comprendre à celui / en fait / c'est pas / on n'est pas là pour les enfants qui apprennent seuls / il y a beaucoup d'enfants qui apprennent tous seuls / on est surtout là pour les enfants qui sont en difficulté / et trouver d'autres moyens pour leur expliquer* » (lignes 111 à 116). Quels seraient ces moyens ? Elle ajoute : « *il faut toujours se demander pourquoi / quand un enfant ne comprend pas devant moi / c'est que / c'est-ce que j'aime faire / c'est-à-dire je me dis / pourquoi / pourquoi il est comme ça / je je vois / le moment où il ne va pas se tromper / je vois ce qu'il est en train de penser / euh / voilà / je je / il faut sans arrêt analyser / observer / faire des retours* » (lignes 116 à 120). Il semble que les moyens sont l'observation, l'analyse, le questionnement, pour essayer de connaître la pensée de l'élève. C'est ce qu'elle « aime faire ». Ceci me fait penser au concept d'empathie. Daniel Widlöcher²⁶² écrit : « *Théodor Lipps, philosophe enseignant, devait donner au concept une acception plus large, psychologique et non plus seulement esthétique, en attribuant à cette forme d'intuition l'accès à la connaissance de la subjectivité d'autrui* » (Widlöcher, 2005). Maria utilise t-elle l'empathie pour enseigner à ses élèves « autistes » ?

À ce propos, elle explique sa méthode pédagogique, basée sur « les méthodes nouvelles » : « *voilà / j'ai pas d'exemple précis / comme ça à dire / mais / euh / l'important c'est ça / en fait / on fait des allers et retours / entre le / le moment où il se trompe / pourquoi il s'est trompé / pourquoi il a compris ça / qu'est-ce-que j'ai dit pour / euh / qu'il puisse aller sur une fausse route / revenir en arrière /// voilà / je pense que / tout ce qui est / euh / toutes les méthodes nouvelles / enfin / ce qu'on appelait les méthodes nouvelles / quand j'ai commencé dans l'enseignement / sont / sont bonnes à prendre / j'en suis persuadée* » (lignes 122 à 127).

Elle est persuadée que les « méthodes nouvelles » de l'enseignement « sont bonnes à prendre ». Ceci me fait penser à ce que rapporte Florian Houssier²⁶³ dans son écrit à propos de la création de l'école d'Anna Freud qui fut enseignée par Montessori : « *Parmi les figures de proue du mouvement d'éducation nouvelle, John Dewey et Maria Montessori se détachent,*

²⁶² Widlöcher, D. (2005). Empathie. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures, p.537.

²⁶³ Houssier, F. (2010). Anna Freud et son école créativité et controverses. Paris : Campagne Première, p.32.

deux figures influentes d'une pédagogie qui laisse à l'enfant la possibilité d'apprendre en se réalisant et non dans la contrainte, orientation déterminante dans l'enseignement dispensé par l'école de Hietzing. Anna Freud et, sur son conseil, Erik H. Érickson, seront formés en tant que pédagogues à l'école de Maria Montessori » (Houssier, 2010). Maria paraît consciente de prendre ses racines au niveau pédagogique dans le mouvement de l'éducation nouvelle de Maria Montessori. Met-elle en place un espace pédagogique dans lequel un lien serait susceptible de s'établir ? Ce lien passerait-il par la manipulation de matériels dans une succession d'essais et d'erreurs qui agiraient comme une sorte d'objet transitionnel ? Ce matériel serait à l'image de la ficelle qui lie et sépare à la fois, que Donald Woods Winnicott²⁶⁴ a soulevé en tant que paradoxe et n'a pas tenté de résoudre (Donald Woods Winnicott, 1971).

Elle relate son expérience des « formations » du « marché de l'autisme » : « voilà / sinon / euh /// voilà / après / j'ai pu / j'ai j'ai / évidemment / euh / un peu testé / moi / tout ce qui était / euh / comme tous les ans on avait / euh // la chance ou l'opportunité on va dire de faire des formations / j'ai un peu / euh / utilisé / euh / enfin / je me suis un peu formée / à tout ce qui sortait sur le marché au niveau de l'autisme // je me suis rendu compte que j'étais incapable de / d'utiliser une méthode / et qu'en fait / euh / l'important / c'est d'être devant l'enfant et de // voilà / de faire / de le faire essayer / et surtout de / enfin / le laisser se tromper / et aussi / et / euh / et / euh / l'encourager pour qu'il puisse recommencer / et puis re-comprendre / etc... » (lignes 129 à 136). Maria est incapable d'utiliser une méthode du marché des formations sur l'autisme. Pour elle, l'important c'est « d'être devant l'enfant », qu'il « se trompe, recommence pour re-comprendre ». Elle préfère donc être devant l'élève - qu'elle qualifie d'enfant - et utiliser une méthode d'apprentissage basée sur l'essai et l'erreur. Je pense alors que ce propos questionne le statut des formations autour de l'autisme. Un élève « autiste » serait-il un élève comme les autres ? A t-il besoin d'une pédagogie particulière ? Un dispositif particulier ? Léandro de Lajonquière²⁶⁵ écrit à propos de la méthode du Dr Jean Marc Gaspard Itard avec Victor : « le langage ne s'enseigne pas mais Itard considérait qu'on pouvait tout enseigner avec de la méthode » (Lajonquière, 2013). Maria, sans méthode particulière, semblerait essayer d'établir un lien avec ses élèves. Un élève « autiste » n'aurait-il besoin que d'une relation empathique avec un enseignant qui essaie de le comprendre ? Régine Scelles et

²⁶⁴ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.198.

²⁶⁵ Lajonquière, L. de. (2013). *Figures de l'infantile : la psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : Harmattan, p.144.

Simone Korff-Sausse²⁶⁶ écrivent à propos des identifications projectives croisées dans le processus d'empathie : *« l'empathie implique de chercher dans son propre répertoire des choses vécues, imaginées, possiblement éprouvées ou approchées, des indices permettant de rendre intelligible, représentable, et pensable ce que l'autre nous donne à entendre et à voir »* (Scelles & Korff-Sausse, 2011). Maria semblerait être dans une relation empathique puisqu'elle utilise avec ses élèves ce qu'elle a vécu en tant qu'élève.

Le soi-éducateur/enseignant de Maria

Maria revient ensuite sur le moment où elle a démarré dans cette classe, les élèves et l'expérience qui va avec sont différentes : *« j'ai démarré avec des enfants de très bas niveau donc les expériences n'étaient pas les mêmes / forcément / »* (lignes 259 et 260). A cette époque, elle est plus éducatrice qu'enseignante : *« je me situais plus en tant que / qu'éducatrice / euh / qu'enseignante / de toute façon »* (lignes 262). Elle évoque le contexte de l'origine de sa classe : *« là / j'ai démarré avec des enfants qui étaient // qui étaient / des enfants de parents fondateurs des classes donc forcément des parents qui / qui étaient sortis / euh / des hôpitaux de jour et et qui souhaitaient / c'était / la grande mode de / de la méthode T.E.A.C.C.H. / donc qui avaient entendu parler de cette méthode et qui souhaitaient plutôt / voilà / mettre leurs enfants dans les écoles / c'était le début de l'intégration / en fait / »* (lignes 262 à 267).

A cette époque, la méthode T.E.A.C.C.H. est à la mode et le concept d'intégration prend place dans l'éducation nationale. Aujourd'hui, le concept d'inclusion remplace le concept d'intégration. Serait-ce à cause de cette référence à l'intégration que Maria se sentait plus éducatrice qu'enseignante ? Elle exprime une deuxième fois ce sentiment d'appartenance : *« mais quand même là je me situais plus / j'étais plus éducatrice qu'enseignante / »* (lignes 269). Maria semble se réidentifier à son soi-professionnel d'éducatrice qu'elle a été. Serait-il possible de rapprocher cette identification à une identification en miroir tel que l'a défini Jacques Lacan ? Tel un miroir, l'élève autiste semblerait lui renvoyer ou appeler chez elle l'image de son je-professionnel d'éducatrice. Ou plus exactement, l'impossibilité d'enseigner à ces élèves la renvoie à une fonction d'éducatrice.

Aujourd'hui, en 2014, avec ce groupe d'élèves, elle pense « être » enseignante : *« y'a pas si longtemps que ça / en fait / avec ce groupe là / le groupe que j'ai actuellement je suis*

²⁶⁶ Scelles, R., & Korff-Sausse, S. (2011). Empathie, handicap et altérité. *Le Journal des psychologues*, 286(3), 30, p.31.

enseignante / mais il n'y a pas si longtemps encore j'étais / je pense plus dans la lignée / des éducateurs que / la lignée des enseignants » (lignes 271 à 273). En fonction des élèves qu'elle avait, et surtout de ce qu'ils lui renvoyaient ou non de possible ou d'impossible, Maria s'identifierait-elle à son je-éducateur ou à son je-enseignante ? Les élèves « autistes » seraient-ils comme des miroirs de ces deux expériences professionnelles ? Mais à quel titre ? Simone Korff-Sausse²⁶⁷ écrit : « *L'animalité, c'est une figure : figure de l'extrême, de l'altérité, du double ou du miroir. C'est pourquoi, la figure de l'animal telle qu'elle apparaît dans le champ clinique des situations extrêmes, et en particulier celui du handicap, est à considérer comme une surface de projection plutôt que l'animal réel. S'inscrivant en creux dans l'image de l'humain, elle constitue un écran-un miroir ? - sur lequel vont se projeter tous les aspects contradictoires de l'humanité* » (Korff Sausse, 2009). L'élève « autiste » serait peut être une surface de projection, tel un miroir, susceptible de renvoyer l'image inverse de ce que l'on semble être et ainsi permettre de redécouvrir et utiliser des particularités de nos différentes identifications, constitutives du soi : soi-enfant, soi-élève, soi-éducateur, soi-enseignant, soi-parents.

Ce passage me fait penser que dans mon expérience, je constate cet effet « miroir » avec les élèves « autistes ». Dans un but pédagogique, je me suis mis à apprendre à jouer de la guitare, puisque j'ai constaté que la musique avait un effet contenant pour apprendre à lire un texte. Lorsque j'avais voulu dans mon enfance apprendre à jouer, j'ai arrêté très vite, faute de patience. De plus, l'expérience avec les élèves autistes m'a stimulé à reprendre la recherche que j'appréciais quand j'étais étudiant en psychologie. Aujourd'hui, je les initie à la pratique du judo que je faisais dans mon enfance. Ces élèves tels des miroirs nous font-ils percevoir, mettre au travail notre soi-enfant et notre soi-élève ? Et surtout ils nous font construire de nouvelles compétences. Ils nous renvoient ce qu'on est et ce qu'on aime que nous transformons en médium pour créer un lien et transmettre un savoir.

Récemment, lors d'une discussion à l'extérieur de l'école avec des collègues, un chien de « catégorie A », à savoir, dangereux passe à côté de nous. Une crainte s'empare de mes collègues et je suis étonné de cette réaction et je leur dis : « *j'ai été élevé par un chien-loup après ma naissance* », faisant allusion au fait qu'un chien-loup me gardait lorsque j'étais bébé et a été mon compagnon de jeu pendant toute mon enfance. Un de mes collègues, aide à la vie scolaire auprès d'un élève autiste, me dit que j'étais donc comme Victor de l'Aveyron. Je

²⁶⁷ Korff Sausse, S. (2009). Les identifications animales dans la clinique et l'art. *Le Carnet PSY*, 140(9), 29, p.31.

n'avais jamais fait le lien entre cette situation infantile et le fait d'enseigner à des élèves autistes. Cette formule me renvoie aujourd'hui à des expériences possibles vécues par des enfants ou élèves autistes et à leur lien énigmatique à l'adulte.

Maria poursuit en disant que : « / mais le travail était aussi intéressant c'est-à-dire qu'il y avait tout tout / enfin travail d'ailleurs que je fais en tant qu'enseignante puisque finalement on a des / des doubles / des triples casquettes / euh / » (lignes 273 à 275). Elle semble dire qu'elle a une triple casquette à savoir d'éducatrice, d'enseignante et d'enseignante spécialisée. Son soi-enseignant spécialisé mobilise son expérience d'éducatrice et d'enseignante.

Elle explique cette triple posture : « il faut travailler l'autonomie où / euh / de toute façon un enfant a besoin de / d'être indépendant / euh / ça aussi / dans ma classe / euh / ces élèves là ont gagné beaucoup / moi je / je les laisse / enfin normalement / à l'école / on doit aller en rang se mettre en rang pour aller à la cantine / etc... / mais je leur laisse beaucoup de liberté par rapport à ça / je les laisse aller seuls / je je je / je préfère qu'ils soient / enfin / bon / au niveau de mes collègues tout le monde sait que / qu'ils peuvent voir un enfant ou deux être seuls / je trouve cela très important qu'ils puissent être / se sentir libres / » (lignes 275 à 282).

Pour Maria, l'autonomie et la liberté sembleraient être les signifiants soutenant sa triple posture. Elle insiste en disant : « je travaille beaucoup sur leur liberté / et / ils en ont conscience et je trouve que ça les / les fait grandir de savoir / qu'ils peuvent aller seuls déjeuner et / euh / seuls / faire une photocopie / euh / demander un renseignement / je ne suis pas toujours sûre qu'ils y arrivent / je mets des cadres / je téléphone à / aux uns et aux autres quand je sais que je leur en envoie pour la première fois / mais donner cette liberté se sentir seul / c'est pour un enfant / c'est / euh / c'est une grande avancée / c'est comme quand on envoie son enfant pour la première fois acheter le pain chez le boulanger / je pense que c'est la même chose pour nos élèves / » (lignes 284 à 290). Maria met des cadres pour que ses élèves puissent apprendre et vivre la liberté comme tous les enfants. Elle semble amener dans son espace professionnel un vécu de-parent. Serait-ce une quatrième posture ? Elle conclut : « c'est leur donner cette liberté // » (lignes 292). La liberté paraît un objectif pédagogique important pour Maria. Elle poursuit en disant : « voilà donc / je fais très attention à ça / donc tout ça pour dire que quand on est éducateur / euh / on doit travailler sur l'autonomie mais je pense qu'en tant qu'enseignant de classes spécialisées / on travaille aussi / euh // enfin c'est important d'y penser (voix basse) / » (lignes 294 à 296). Avec une voix basse, elle exprime une pensée qui lui semble importante qui est que la fonction d'enseignant spécialisé doit prendre en compte ce travail d'autonomie autant que l'éducateur. L'enseignant spécialisé

serait-il pour elle une interface entre deux postures, deux fonctions : l'enseignant ordinaire et l'éducateur ? Pour finir sur le thème de la liberté, elle dit : « *donc / euh / je / j'ai pas forcément / euh / enfin j'allais dire / je ne suis pas forcément les règles d'une école / si / mais / euh / en donnant plus / enfin je pense / plus de liberté qu'on ne peut le faire dans une classe normale /* » (lignes 298 à 300). Elle travaille « l'autonomie » et l'accès à la « liberté », termes dont l'occurrence est de cinq dans son discours. Pourquoi cette insistance ? Ce mot évoque-t-il pour elle un sentiment de liberté lorsqu'elle enseigne auprès d'élèves autistes ? J'imagine qu'enfant, Maria était libre, ensuite elle s'est sentie libre avec son enseignante, en maternelle. Aujourd'hui, elle paraît avoir une vision analogue, idéale de l'enfant. Il me semble qu'elle projette son souvenir d'enfant libre chez ses élèves. Serait-ce une des casquettes évoquées ou une autre, encore différente ?

L'image de soi-même

Elle travaille les postures des élèves dans les classes : se présenter, se tenir droit : « *////////// je cherche // allons bon / sur quoi je travaille encore beaucoup (voix basse) / sur les postures aussi dans les classes / euh / être / euh /// se sentir / euh / d'abord / se tenir droit / apprendre à se présenter / euh / enfin / euh / parce que (rire) j'ai remarqué que souvent les enfants handicapés on les laisse / euh / se courber / euh / enfin on fait pas attention aux postures qu'ils ont quand ils sont assis etc... donc ça je fais très attention / à la présentation aussi / qu'ils peuvent / euh / montrer d'eux mêmes / et c'est important / euh / voilà / euh / se montrer comme un / un jeune garçon / une jeune fille / euh / voilà / parce que / ils ont tendance sinon à se / courber leurs épaules / enfin / on les voit les dos ronds / on voit adulte après / ils ont la tête penchée quand ils marchent dans la rue / donc ça je fais très attention aussi / à cette posture / euh / ben / de personne classique quoi de /* » (lignes 302 à 311). Maria travaille donc avec ses élèves les postures. Serait-il possible qu'elle veuille qu'ils lui ressemblent ? Les élèves « autistes » peuvent-ils apprendre des postures et des expériences identitaires ? Peuvent-ils passer d'une posture d'élève « autiste » à une posture d'élève « ordinaire » ? Le processus d'identification serait-il adhésif et / ou en miroir ? L'hypothèse développée par Myriam Boubli²⁶⁸, psychologue, dans sa recherche avec les adolescents, décrit « *une double dimension, celle de l'identité adhésive par collage aux qualités de surface de l'objet et celle de l'identification adhésive préparatoire au lien et à l'intérêt pour l'objet et pour le monde* »

²⁶⁸ Boubli, M. (2005). L'identité adhésive à l'adolescence, réaction au second choc esthétique ? *Adolescence*, 51(1), 51, p. 54.

(Boubli, 2005). Son hypothèse peut, peut être, éclairer la situation pédagogique de Maria avec ses élèves au niveau des identifications. En situation pédagogique, il semble que les élèves « autistes » passent d'une identité adhésive par collage vers une identification adhésive préparatoire au lien. Dans mon expérience, j'ai constaté dans le premier temps de ma relation avec mes élèves qu'ils me considéraient comme un objet en essayant de me toucher continuellement. Ensuite, ils me considéraient comme un sujet en respectant les limites corporelles de mon corps. Avec la parole et les gestes de séparation entre l'élève et moi, celui-ci peut alors s'identifier à cette conduite de mise à distance et accepter la différence des corps et des personnes. Il semblerait que, pour Maria, ses élèves, par identification adhésive seraient susceptibles de construire une expérience d'élève analogue à celle de Maria. Ainsi, l'empathie de Maria à ses élèves rendrait cela possible. Ces identifications croisées auraient pour conséquence d'établir un lien entre Maria et ses élèves, nécessaire à la relation pédagogique.

Elle travaille l'autonomie : savoir parler, aller à l'infirmerie, prendre des responsabilités, descendre un escalier seul : *« ////////// donc / voilà / l'autonomie / euh / savoir / euh / parler / aussi / euh / aux adultes / euh / euh / d'abord connaître tous les adultes de l'école / et puis / euh / savoir ce qu'on peut demander à telle ou telle personne / euh / quand il y en a un qui tombe / il y en a toujours un dans la classe qui dit / moi je l'emmène à l'infirmerie / aller à l'infirmerie / présenter le problème / euh / voilà / en fait / c'est ça / c'est c'est / euh / être acteur dans son école / prendre des responsabilités / euh / se sentir autonome / euh / comprendre ce que c'est la liberté / de savoir descendre un escalier seul // c'est en fait un savoir-être que // enfin / je travaille beaucoup / beaucoup / euh / beaucoup ça ////////// »* (lignes 313 à 320). Cet apprentissage de l'autonomie, en un mot du « savoir-être » selon son terme, paraît être important pour Maria. L'objectif de Maria est de faire « comprendre la liberté » à ses élèves. Pourquoi cet objectif est-il important pour Maria ? Quel est son rapport à la liberté ?

Lors du regroupement du matin, elle s'intéresse au pourquoi d'un élève absent, au besoin d'aller en orthophonie, au pourquoi des rééducations, à la compréhension des différences et du handicap : *« aussi je /// je leur / en fait / quand ils sont / quand je fais le regroupement le matin / on / s'intéresse / aussi / toujours / à celui qui n'est pas dans la classe / pourquoi il n'est pas là / qu'est-ce qu'il fait // euh / parce que c'est important aussi pour eux de savoir que / on peut ne pas être dans la classe et pourquoi on n'y est pas / euh // et / euh // et pourquoi / parce que / on a un besoin par exemple d'aller en orthophonie / pourquoi on a besoin d'aller en orthophonie / enfin / ils savent pourquoi / ils ont des rééducations / ils*

savent pourquoi un tel est dans telle classe ordinaire / ils savent pourquoi / euh / j'en ai un autre qui est en I.M.E. maintenant et qui / voilà / ils / euh / apprendre à / à comprendre les différences des autres aussi / on travaille beaucoup là dessus / sur / euh / ce que c'est / euh / ce que c'est la différence / pourquoi eux ils sont dans une C.L.I.S. / pourquoi ils ont besoin d'être dans une classe / plus petite classe / euh / en fait / on parle de ça en phénomène de chance / pourquoi ils ont la chance / cette année on parle / pourquoi vous avez la chance d'être / euh / d'être / euh / en C.L.I.S. (..) ils se prennent en charge aussi / des difficultés des uns / ils se prennent en charge les uns les autres / » (lignes 321 à 337). Maria développe un questionnement avec ses élèves qui semble bénéfique à la prise en charge des uns par les autres. Ceci me fait penser à la période des « pourquoi » chez le jeune enfant qui se questionne sur son environnement. Ce travail pédagogique sur le « pourquoi » a-t-il un lien avec un questionnement plus profond de Maria ?

Elle relate une situation dans laquelle elle explique l'hypersensorialité d'un de ses élèves qui est pris en considération par les autres élèves de la classe : « quand j'en ai un qui / euh / qui a / qui est hypersensoriel / du coup / euh / tout l'agresse les lumières / euh / la limite entre le lino qui est gris ici et puis jaune de l'autre côté / euh / etc... / il a besoin de s'enrouler comme un rideau dans sa capuche etc... / et en fait en parlant des difficultés de / de celui là au groupe / euh / de la C.L.I.S. / euh / ils sont capables / de de de maintenant / de l'aider / de le prendre en charge / mais disons / enfin / ils savent qu'il faut éteindre la lumière / qu'il faut parler un peu moins fort dès qu'il arrive / euh / que / euh / il est temps de faire / de fermer les rideaux de la classe quand il y a trop de luminosité / je leur apprend / voilà / » (lignes 337 à 344). Cet exemple montre la pertinence de ses choix pédagogiques. Les élèves peuvent prendre en charge l'hypersensorialité d'un des leurs, créant un lien de groupe. Maria indique que la prise en charge des élèves différents est une action récurrente et normale dans son école : « je trouve cela très important qu'ils puissent / euh / qu'ils puissent / euh / se prendre en charge les uns les autres / euh / comprendre qu'ils sont différents mais que dans les autres classes aussi / parce que / euh / dans cette école on a aussi la chance qu'il y ait / des enfants / euh / des enfants différents dans // d'ailleurs il y a des têtes qui sont dans les classes ordinaires / donc en fait / on est quand même habitué à ce qu'il y ait beaucoup d'enfants différents / des adultes qui prennent en charge / euh / enfin des AVS qui prennent en charge / donc ils savent que dans les autres classes aussi / il y a aussi beaucoup de différences / donc ils en sont conscients / et je trouve que du coup ils se prennent / enfin / voilà / ils se savent différents mais sans que ce soit lourd / pour eux / » (lignes 346 à 354). « Prendre en charge » l'autre « différent » semblait être un objectif majeur pour Maria. Entretient-elle un rapport

particulier à « prendre en charge » une personne ? Elle ajoute : « *//////// donc ça / ça fait partie des choses qui sont terriblement importantes ////* » (lignes 356). Maria évoque un cas d'élève autour de la fierté de son école : « *voilà // qu'est-ce que je peux dire d'autre encore ////////// je sais qu'ils sont fiers de leur école / ils sont fiers / euh /* » (lignes 357). Cet élève est fier de son école et le montre à sa mère : « *j'ai un exemple de / euh / il n'y a pas longtemps c'était l'exposition dans l'école et / euh / et pourtant un enfant qui est / on va dire que c'est-celui qui est plus atteint dans son autisme / et sa maman le sentait très fier d'être dans l'école / de lui présenter les adultes / il a fait le tour de l'école pour lui montrer certaines choses / on sent qu'ils sont / euh /// qu'ils ont beaucoup investi l'école / tous les lieux / les personnes et / ouais / ils ont / je trouve qu'ils ont / en fait / ils ont l'impression de / ils ont une certaine normalité /* » (lignes 358 à 363). L'investissement des lieux, des personnes, par cet élève donne à Maria l'impression d'une certaine normalité acquise. La normalité pour Maria semble passer par le rapport aux autres : être comme les autres, ici dans l'école. Quel est son rapport aux autres ?

La relation à la mère et au père

Après coup, je suis surpris du discours hors enregistrement de Maria à propos de l'odeur du cartable blanc en cuir et de l'électrocution de son père. Elle commence à me parler de son enseignante de maternelle qui avait un cartable blanc en cuir dont l'odeur est comme une révélation. Cette enseignante devient sa collègue sur des projets quand elle est à la retraite. Est-ce sa première identification professionnelle, originaire ? Elle deviendra enseignante comme cette enseignante. Elle relie ensuite ce déroulé à la mort de son père électrocuté lors de l'été 76. Est-ce la mort de son père qui suscite l'identification à son enseignante ? A la mort de son père, elle s'est occupée de sa mère, lors de son processus de deuil, alors que le projet de Maria était de partir aux États Unis. Elle a eu une formation d'éducatrice de jeune enfant avant de passer son diplôme d'institutrice, de professeur des écoles et de professeur spécialisé. Seraient-ce ces événements qui entraînent les objectifs pédagogiques qu'elle essaie de transmettre à ses élèves, à savoir la liberté, l'autonomie, la relation aux autres, manipuler pour comprendre ? Sa pratique professionnelle est-elle surdéterminée par son expérience liée à son enfance ? Cette hypothèse favorise l'hypothèse que son soi-professionnel semble ancré sur son soi-enfant.

Cette partie de l'entretien m'a fait faire des liens et penser que dans mon expérience, je constate, aujourd'hui, suite au décès de ma mère, catholique et musicienne, que j'élabore au niveau de ma pédagogie des projets musicaux en lien avec le prêtre de la paroisse dont dépend

l'établissement scolaire, privé catholique, dans lequel j'enseigne. Suite au décès de mon père, ne sachant pas nager comme beaucoup de marins de son époque, je constate aussi un intérêt de ma part pour une pédagogie autour de l'apprentissage de la natation avec mes élèves. Enseigner auprès d'élèves autistes s'enracinerait-il au plus profond de son soi-enfant en lien avec ses parents ? Bernard Golse²⁶⁹ écrit : « *L'autisme nous apprend aussi quelque chose à propos des racines mêmes de l'humain et de l'humanisation, surtout quand on sait qu'un enfant ne peut se construire comme un sujet que si, et seulement si, l'idée de sujet le précède et le concerne* » (Golse, 2013). La rencontre en tant qu'enseignant avec des élèves autistes permet-elle de retourner aux origines de notre enfance ? Maria rejoue t-elle des épisodes de son enfance lorsqu'elle est avec ses élèves ? Comme moi-même ? Ce qui serait à approfondir dans des dispositifs cliniques, par exemple d'analyse des pratiques.

Une pédagogie créative et sensorielle

Maria se souvient : « *alors l'expérience avec mes élèves / avec mes élèves autistes // elle remonte à un certain nombre d'années cette expérience // et euh // en fait / j'ai démarré avec eux / euh // en fait / en ne connaissant pas vraiment / ou même pas du tout l'autisme // donc / euh / j'ai on m'a donné ce poste / c'était une création / j'ai démarré à l'époque de / de Rainman et / de la fin des années Bettelheim* » (lignes 1 à 6). Maria ne connaît rien à l'autisme quand elle a ce poste dans cette classe qui est une création. A cette époque, la théorie de Bettelheim et le film « Rainman » sont les références du moment. Que puise t-elle dans ces références ? Elle lit des « bouquins » mais cela « ne correspond à rien dans sa tête » : « *et / euh / j'ai lu plein de bouquins / et ça correspondait à / enfin / en fait / je me suis rendu compte que cela correspondait pas à grand chose dans ma tête /* » (lignes 6 et 7). Elle « démarra » avec ses élèves en les « observant » et en les « apprivoisant » : « *donc j'ai démarré avec mes élèves / et j'ai démarré sur le terrain en les observant / euh / en les apprivoisant /* » (lignes 7 à 9). Qu'entend t-elle par « apprivoiser » ? Ceci me fait penser à l'animal qu'on apprivoise. Pourquoi ce thème qui appartient au registre animalier ? Ceci me fait penser de nouveau à ce qu'a écrit Simone Korff-Sausse²⁷⁰ sur l'identification à l'animal lorsqu'on est face au handicap : « *Le handicap apparait comme une figure inquiétante parce qu'il franchit la frontière entre l'ordre humain et l'ordre animal* » (Korff Sausse, 2009).

²⁶⁹ Golse, B. (2013). *Mon combat pour les enfants autistes*. Paris : Odile Jacob, p.11.

²⁷⁰ Korff Sausse, S. (2009). Les identifications animales dans la clinique et l'art. *Le Carnet PSY*, 140(9), 29, p.30.

Pour Maria, l'important réside dans le fait qu'elle veut « *rentrer en relation* » avec ses élèves pour « *apprendre à les connaître* » : « *et en essayant de rentrer en relation / avec eux / en fait / c'était ça qui me semblait le plus important / c'est d'apprendre à les connaître à les connaître / euh / chacun /* » (lignes 9 à 10). Maria semble considérer ensuite ses élèves comme des sujets à connaître et non comme des objets à observer et apprivoiser. Comment construit-elle cette intersubjectivité avec eux ? Elle constate qu'ils sont « *tous différents* » et « *extraordinaires* » : « *je me rendais compte qu'ils étaient évidemment tous différents comme / euh / peuvent être tous / les enfants ordinaires / et je les trouvais d'ailleurs extraordinaires parce qu'ils avaient des / caractères /* » (lignes 10 à 13). Maria paraît étonnée face à ses élèves extraordinaires. On observe le jeu de mots associatif sur ordinaire et extraordinaire. Pourquoi est-elle étonnée ? Est-ce suite à ses lectures ? De plus, elle constate un côté « *intéressant* » et « *inventif* » chez ses élèves : « *enfin ils étaient intéressants / enfin ils avaient / ils étaient inventifs // et voilà /* » (lignes 13). Ce qui les rend « *intéressant* » pour Maria est-ce leur côté « *inventif* » ? Elle s'organise, suit des formations pour comprendre ce qu'est l'autisme : « *donc je me suis organisée / j'ai suivi des formations / euh // voilà / et puis après / je je / j'ai compris petit à petit / euh / j'ai pu comprendre ce que c'était l'autisme / euh /* » (lignes 14 et 15). Que comprend t-elle de l'autisme ? Maria se rend compte que son expérience de l'autisme se base sur « *l'observation* » et « *l'analyse* » des « *interactions* » des élèves : « *et en fait mon expérience est plutôt basée sur / euh // l'observation / l'analyse que j'ai pu faire de de / leur manière de bouger dans une classe / de jouer / de / d'entrer en interaction ou pas / avec d'autres /* » (lignes 15 à 18). Que va t-elle faire de toutes ces observations et analyses ? Maria « *bâtit sa pédagogie* » qu'elle qualifie de « *différenciée* » et d'« *individualisée* » : « *et / petit à petit j'ai bâti ma pédagogie / euh / avec eux mais c'est une pédagogie qui est souvent très différenciée / ce que je fais avec l'un n'est pas forcément / euh / ce que je fais avec l'autre / euh / en fait / en fait / c'est très individualisé /* » (lignes 18 à 20). Mais : « *et en même temps mon but c'est qui / qu'ils entrent en relation les uns avec les autres // bon voilà / mon expérience / euh / euh / c'est jamais la même chose / c'est c'est toujours très différent /// euh /* » (lignes 20 à 22). Le paradoxe de Maria semble être le désir de faire « *entrer en relation* » ses élèves « *les uns avec les autres* » en ayant une « *pédagogie différenciée et individualisée* ». Maria « *invente au fur et à mesure de ses élèves* » et « *compose* » à partir de ce qu'ils lui « *renvoient* » : « *qu'est-ce que je peux dire encore /// je me rends compte on me demande souvent / euh / quelles sont / si j'ai des outils particuliers / et en fait / non / en fait / j'adapte à chacun des enfants / j'ai / j'ai pas de /// j'ai rien de spécial / en fait / j'invente au fur et à mesure / j'invente au fur et à mesure de mes élèves / eux* »

/ me renvoient des choses / et je // on compose / on avance comme ça ensemble / euh //// »
(lignes 22 à 27).

Cette séquence me fait penser au concept d'espace potentiel de Donald Woods Winnicott. Maria semble « *inventer* » un espace pédagogique, « *composé* » à partir d'un lien avec ses élèves. Elle installe « *une relation de confiance* » avec ses élèves après les avoir « *apprivoisés* » : « *donc en fait / euh / dans ma classe je / je rencontre l'enfant je l'apprivoise / on se jauge / euh / ensuite je / j'installe une relation de / de confiance et ensuite on peut bâtir le / le programme pour chacun //* » (lignes 56 et 57). Maria essaierait de créer un espace pédagogique où la confiance avec ses élèves en serait le socle. Dans cet espace, un jeu pédagogique peut-il se mettre en place ? Un jeu, une capacité à jouer, un « *playing* » créatif tel que le définit Donald Woods Winnicott.

Elle évoque sa dynamique pédagogique qui est la même qu'avec « *des enfants ordinaires* » : « *en fait / je pense que / ce qui / de toute façon / ce qui est intéressant pour / euh / chacun des enfants en général / ce ne sont pas forcément / euh / c'est la même chose pour des enfants ordinaires / c'est bon / je travaille avec des enfants autistes / je trouve cela passionnant mais c'est la même chose pour d'autres enfants / l'important c'est de de / de ressentir / de faire des expériences / de se tromper / de recommencer / et de transvaser / de vider / et de / avec ça de de de / de parler / de mettre des mots sur les choses et / euh // et donc voilà »* (lignes 66 à 71). Sa pédagogie ressemble aux jeux que peuvent initier seuls les enfants : « *vider, transvaser, mettre des mots* » sur leurs actions. La dynamique pédagogique de Maria s'apparente à une pédagogie autour du jeu. Ce qui me permet de poursuivre l'hypothèse de création d'un espace pédagogique analogue à l'espace potentiel décrit par Donald Woods Winnicott.

Apprendre à compter

De plus, elle travaille la construction du nombre avec le matériel Montessori et attend « *l'éclair dans les yeux* » : « *les enfants autistes ont / autant de / enfin je me demande si parfois / oui / si ils apprennent / ils apprennent autant / ils sont / euh / très passionnés par la manipulation / et / voilà / le matériel c'est le matériel de base / bah / c'est c'est / on travaille aussi tout ce qui est la construction du nombre / moi / je travaille beaucoup / aussi / la construction du nombre avec le matériel Montessori / et / euh / tout ce qui est / euh / savoir répéter / euh / j'allais dire bêtement une comptine numérique par exemple / ça / ça ne m'intéresse pas vraiment / bon / les enfants la / la savent parce que les parents sont intéressés* »

/ ils sont contents / moi / ce qui me passionne c'est par exemple / construire le nombre en utilisant / euh / les unités les dizaines etc.../ les cubes de mille / euh / etc... / donc euh /// donc voilà /// je / je pense que c'est important / cela leur permet de / de de de de de de poser des / euh /// des / enfin / ils s'expriment / on sent le moment où tout d'un coup il y a l'éclair dans leurs yeux et qu'ils comprennent que / ah oui mais onze c'est ça c'est / voilà / il y a une dizaine et / une unité /// » (lignes 71 à 83).

Le matériel Montessori permettrait la construction du nombre dans cet espace pédagogique, tel un jeu interactif, où l'intersubjectivité devient possible. Elle pense que tout est dans la manipulation : *« enfin on / enfin on / comprend le monde / en mettant la main à la pâte // voilà / et donc je sors vraiment des / classiques fichiers / bon / j'en utilise un petit peu de temps en temps / mais // euh // je pense que / tout est dans la manipulation / la découverte // /// »* (lignes 85 à 87). Maria paraît aimer manipuler et intéresser par le sensoriel au niveau de sa pédagogie. Est-elle ainsi, en résonance avec l'identification adhésive avec ses élèves lors de l'apprentissage du concept de nombre ? Elle semble être attachée aux qualités de surface du matériel qui est en bois, spécifique de la pédagogie de Maria Montessori. Myriam Boubli²⁷¹ citée précédemment écrit à propos de l'identification adhésive qu'elle est *« préparatoire au lien et à l'intérêt pour l'objet et pour le monde »* (Boubli, 2005). Cet attachement à la sensorialité et cet intérêt iraient alors dans le sens d'une identification adhésive et serait préparatoire à la création d'un lien avec ses élèves.

Apprendre à lire

Maria constate une hétérogénéité au niveau des entrées lors de l'apprentissage de la lecture chez ses élèves ; ils *« apprenaient globalement et photographiaient »* les mots ou *« abordaient le déchiffrage »* : *« // // // // // // // // voilà // // // // // // // // euh /// de quoi je pourrais encore vous parler encore (voix très basse) // par rapport à tout ce qui est / euh / en lecture aussi ce qui est intéressant / si ce que je fais au niveau de la lecture / euh / j'ai j'ai des enfants tellement différents par rapport à la lecture par exemple / des enfants qui / qui apprennent globalement et qui photographient et / euh / j'en ai un qui est en train de / de se rendre compte que / euh / il pourrait / euh / aborder le déchiffrage / enfin / il a entendu / vu les autres travailler sur les syllabes / il est / il est en train de se rendre compte qu'il pourrait / déchiffrer / ça c'est / je pense un bon point parce que cela va lui permettre de lire / euh / encore plus de // qu'il ne*

²⁷¹ Boubli, M. (2005). L'identité adhésive à l'adolescence, réaction au second choc esthétique ? *Adolescence*, 51(1), 51, p.54.

peut / » (lignes 151 à 156). Maria s'intéresse à la manière particulière de ses élèves d'apprendre à lire comme l'apprentissage global en photographiant les mots. Comment apprennent-ils à lire, peut-être par identité adhésive aux mots dans leur qualité de surface et comment leur apprendre, peut être en développant une autre identification pour qu'un lien à l'objet désigné se crée ?

Aujourd'hui, ses élèves sont « classiques » au niveau de l'apprentissage de la lecture : « // voilà / sinon / moi / j'ai des enfants assez classiques maintenant donc au niveau de la lecture / euh / j'ai j'ai plus les problèmes / euh / que peuvent rencontrer souvent les enfants autistes / donc ils sont plutôt dans / tout ce qui est / analytique /// » (lignes 147 à 149). : « *enfin / c'est-à-dire qu'ils ont / tout ce qui était / en fait / ils visualisent / euh / je ne sais pas / enfin / j'ai remarqué que / j'en ai trois / qui / euh / qui ne rentrent pas / enfin / qui voyaient difficilement les // les mots / enfin / pour eux cela ne leur parlait pas / les parents voulaient / euh / que les enfants apprennent à lire / euh / et en fait / un jour / je me suis dit pourquoi pas essayer tout ce qui est syllabique // et / euh / et donc ils ont démarré / j'étais assez étonnée / une manière très classique / la lecture / »* (lignes 151 à 156). Elle est étonnée que les élèves puissent apprendre le principe alphabétique. Pourquoi cet étonnement ? Maria, sans méthode préétablie, initie ses élèves au principe alphabétique et elle constate que ses élèves « comprennent la valeur des mots » : « *et / ils sont en train / ils en sont là maintenant / maintenant au point où / ils ont compris que les mots pouvaient avoir une valeur / euh / pouvoir attribuer / des des dessins à des mots / enfin / ils sont en train de // de murer ça là au niveau de // de leur cerveau / donc j'ai / je ne sais pas / au niveau de la lecture / je reste très classique en fait / c'est soit ça / c'est soit le global et / on arrive à / descendre / au syllabique / »* (lignes 158 à 162). La méthode d'apprentissage de la lecture de Maria est « très classique ». Est-il possible d'apprendre classiquement la lecture à des élèves autistes ? Léandro de Lajonquière²⁷² écrit que : « *Par conséquent, il nous faut donner du temps au temps afin que l'étranger ravive le familier et vice-versa* » (Lajonquière, 2013, p. 192). Maria semble avoir ravivée le familier face à l'étranger au niveau de l'apprentissage de la lecture. L'apprentissage de la lecture qu'elle a reçu dans son enfance peut être mis au service de l'apprentissage de la lecture avec ses élèves.

²⁷² Lajonquière, L. de. (2013). *Figures de l'infantile : la psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : Harmattan.

Apprendre le jeu dramatique

Maria « *a commencé un groupe théâtre* » : « *voilà // // // voilà sinon euh // je sais pas ce que je pourrais (voix basse) / enfin / moi / je suis plus sur / euh / aussi sur des // on a / sur le théâtre / maintenant / j'ai / on a commencé un groupe théâtre /* » (lignes 164 à 166). Le théâtre permet à ses élèves de « *travailler les émotions, les mimes, l'improvisation* », « *d'inventer une histoire* » et « *de favoriser les relations entre eux* » : « *donc là on est plus en train de travailler sur les émotions / on a déjà / sur les mimes bien sûr / ils font un petit peu d'impro / également / ce qui est pas mal / ils sont capables d'inventer une petite histoire // et euh / de travailler sur euh // sur des impro / ils sont en fait / ils sont très ouverts / ils sont / en fait / je favorise plutôt en ce moment tout ce qui est relation entre eux / euh / jeux entre eux / euh // ils se sont complètement ouverts ces derniers temps* » (lignes 168 à 172).

L'identification à un personnage est-elle favorable au développement d'une relation à un autre ? Dans mon expérience, j'ai constaté l'utilisation correcte du pronom « je » quand l'élève N. fait parler son personnage, alors que, lorsqu'il se désigne, il emploie le pronom « tu » comme de nombreux élèves autistes. Est-ce l'identification adhésive qui expliquerait ce changement de pronom lorsqu'il y a la possibilité de se coller à un personnage qui n'existe pas réellement et qui peut correspondre au monde interne de l'élève à l'identité troublée ?

Aujourd'hui, elle constate qu'ils « *jouent à chat* » lorsqu'ils « *attendent leurs parents* » et « *a l'impression de voir des enfants* » : « *et / quand on est / euh / dans la cour ou en train d'attendre les parents devant l'école / là / je les vois en train de jouer et / en fait ils n'ont plus besoin de / ils n'ont plus besoin de nous / je les trouve vraiment / euh / pouvoir jouer / sauter / euh / à chat / jouer à chat dans la rue / en attendant les parents on a l'impression de / de voir des enfants // // // euh /* » (lignes 174 à 177). Est-ce l'effet théâtre ? Le jeu dramatique favorise-t-il l'accès au jeu symbolique ?

Maria pensait que son travail entraînera des inclusions dans les autres classes : « *// voilà / donc / l'expérience de cette année / c'est une expérience qui est très enrichissante / euh / et // et je sens qu'on va pouvoir / euh / aller / euh // vers beaucoup d'inclusions dans les classes / etc... /* » (lignes 179 à 181). Le jeu dramatique est-il transférable dans une classe, analogue à une scène de théâtre ?

L'inclusion, voie royale vers la scolarisation

Maria relate une tentative d'inclusion d'un de ses élèves : « *oui / les inclusions / euh / les inclusions sont toujours / euh / enfin là / j'ai tenté une inclusion / je sentais que j'avais un de mes élèves qui était prêt à aller en C.P. / et je voulais avoir l'avis de / l'enseignant / enfin / donc c'était un enfant qui était / qui / euh / qui par rapport au groupe est devenu un élève / par rapport au groupe de la C.L.I.S. c'était devenu un élève puisqu'il était capable d'être autonome d'aller / chercher ce dont il avait besoin pour travailler // et / euh / j'ai senti que la lecture avait bien avancé / et je voulais avoir / euh / bah / euh / savoir comment il se comportait par rapport à un groupe de C.P. / quel niveau il avait /* » (lignes 188 à 194). Cet enfant « *est devenu un élève par rapport au groupe de la C.L.I.S.* ». Maria se questionne sur son comportement « *par rapport à un groupe de C.P.* ». Elle semble considérer ses élèves comme des enfants lorsqu'ils sont en classe d'inclusion scolaire et comme des élèves lorsqu'ils sont en inclusion dans une classe ordinaire comme le cours préparatoire.

Maria a besoin de l'avis de sa collègue enseignante : « *euh / et ce que l'enseignante en pensait / et surtout / quelle attitude il allait avoir / euh / au milieu d'un C.P. / donc on a tenté l'expérience / là / à la rentrée de / des vacances de printemps // pour que / l'enseignante me donne son avis / et / euh / et / euh / j'ai été / favorablement / euh / enfin j'étais très contente de savoir / que bon / évidemment au niveau lecture / cela ne m'a pas étonnée / euh / il a bien percuté / mais / qu'il était capable de / de répondre à une question / de lever le doigt / de répondre à l'enseignante / euh / d'aller écrire au tableau* » (lignes 196 à 202). Maria se questionne sur le transfert des compétences de son élève dans une classe ordinaire. Maria se rappelle que cet élève n'avait pas de conscience phonologique en arrivant dans sa classe : « */ ce qui / était pas gagné en début d'année / puisqu'en début d'année / il avait même pas du tout de conscience phonologique / je me suis rendu compte en début d'année / je pensais que / en fait / euh / il fallait / les parents m'avaient dit que / il avait eu / une expérience en maternelle qui n'était pas tellement heureuse / mais enfin disons que / il était intéressé par la lecture et moi quand j'ai démarré avec lui / euh / la lecture je me suis rendu compte qu'il n'avait pas du tout de travail de conscience phonologique de fait / enfin voilà / ça correspondait à rien / donc il freinait des quatre fers / donc du coup j'ai refait un travail qu'on pouvait faire en maternelle justement sur les sons / ce qu'on entendait / ce qui rimait enfin on a fait des jeux comme ça / il s'y est bien mis / et puis petit à petit il a / rattrapé une espèce de retard qu'il avait pu avoir par rapport à un niveau C.P. /// et puis / euh / et puis*

voilà / euh / à la rentrée des vacances de printemps / il est / il en est au niveau des C.P. / euh / des C.P. actuels / » (lignes 202 à 213).

Avec une pédagogie autour du jeu, elle a réussi à faire émerger une conscience et un savoir phonologique à cet élève. Elle l'a resitué dans des repères familiers pour elle, entre la maternelle et le cours préparatoire. A-t-elle créé un espace pédagogique favorable à l'apprentissage du langage ? Cet espace est-il analogue à l'espace potentiel de Donald Woods Winnicott ?

Sa collègue lui dit que cet élève a « *des aptitudes* », « *une intelligence intacte* », « *des centres d'intérêts très variés* » mais qu'il devra faire deux C.P. : « *donc du coup euh / l'enseignante / euh / m'a dit que / bah / voilà / il ne posait pas de problème / mais qu'effectivement / euh / il avait besoin de faire encore un C.P. l'an prochain pour là / être vraiment / parce qu'on sent que cet enfant / euh / forcément ira très loin au niveau de ses études / ça se sent / on sent qu'il a des aptitudes / il a une intelligence intacte / il a des sujets / enfin / des centres d'intérêt très variés / donc c'est forcément un enfant qui suivra une scolarité normale / »* (lignes 215 à 220). Je me demande si cet élève a eu une influence sur le moi idéal et / ou sur l'idéal du moi de Maria ? Le moi idéal est une « *formation intrapsychique que certains auteurs, la différenciant de l'idéal du moi, définissent comme un idéal de toute puissance narcissique forgé sur le narcissisme infantile* »²⁷³ (Laplanche & Pontalis, 1967). L'idéal du moi est une « *instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant qu'instance différenciée, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer* »²⁷⁴ (Laplanche & Pontalis, 1967). Maria hésite entre « *un C.P. à la rentrée temps plein tout en étant quand même rattaché en C.L.I.S* », hypothèse qui est retenue et « *le pousser en C.E.1* », hypothèse « *de l'équipe de psy* » : « *mais / on lui donne / enfin / après on / on pouvait hésiter / entre le passer en C.E.1 / et se dire que ce serait un petit peu difficile pour lui / parce que de toute façon au niveau de de / des maths / il avait encore pas mal de travail à faire et puis bon il y a toute une attitude d'élève à avoir / d'autonomie / si vraiment pour lui / on fait le pari / donc euh / que ça marchera / donc du coup l'idée c'est que il puisse faire un C.P. / euh / un C.P. à la rentrée / temps plein / tout en étant quand même rattaché en C.L.I.S. / si besoin est / s'il a besoin de recul / voilà / donc / euh / lui / euh /// lui / pourra /*

²⁷³ Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994). Paris : Presses Universitaires de France, p.255.

²⁷⁴ Ibid., p.184.

euh / l'année prochaine / aller en C.P. // ce qui n'était pas gagné par rapport à l'équipe / euh / qui s'occupe de lui / l'équipe de psy qui pensait que c'était mieux de le pousser en C.E.1 mais / euh / mais qu'il y aille à temps très partiel et / en fait // euh / l'idée c'est que non / il peut être élève / euh / à temps complet dans une classe ordinaire donc il n'y a pas trop d'intérêt de le mettre encore à temps partiel et puis qu'il loupe des matières etc... / » (lignes 222 à 233).

Que se joue-il autour de cet élève ? Maria semble vouloir que son idée d'inclusion soit validée contre l'avis de « *l'équipe de psy* ». Maria serait-elle dans une toute puissance décisionnelle ? Cet élève dynamise-t-il son idéal d'enseignante ? Maria « *estime* » que cette « *inclusion* » est « *réussie* » : « *voilà / donc / euh / ça / c'est une inclusion que / j'estime réussie / euh /* » (lignes 235). Cette inclusion paraît importante pour Maria puisque cet élève autiste retrouvera le chemin de la scolarité ordinaire. Il semble que les deux structures psychiques, l'idéal du moi et le moi idéal de Maria, soient mises à contribution dans ce questionnement autour de l'orientation de cet élève particulier. La réussite de l'inclusion de cet élève valoriserait son idéal du moi en tant qu'enseignante. Avoir réussi à « *contrer* » l'hypothèse d'orientation faite par l'équipe de psychologue valoriserait son moi-idéal à la vue de sa décision sans appel qui me fait penser à une toute puissance décisionnelle. J'imagine que l'équipe de psychologues dont il est question veut pousser l'élève aux niveaux des connaissances référencées à un développement de type piagétien. Au contraire, Maria mise sur la relation à l'autre, base d'une pédagogie de type Montessori, pour que l'élève se sente élève. Un aspect important de son soi professionnel est en jeu.

Dans mon expérience, j'ai vécu deux situations identiques. L'orientation d'un élève vers une scolarisation ordinaire avec un décrochage de la C.L.I.S. qui est une décision difficile à prendre sachant que le retour sera compliqué, si retour il y a. Ces orientations avec des élèves autistes sont rares mais possibles.

Maria expose les autres inclusions, en « *sport enrichissant pour les interactions* », « *en arts plastiques sur des projets d'expo* » : « *après les / après les inclusions / c'est plus des inclusions qui sont au niveau du sport où là c'est très enrichissant parce que / il y a beaucoup d'interaction / euh / avec les élèves ordinaires / avec les pairs / et / euh / et / euh / voilà / c'est très riche / euh / c'est des inclusions en arts plastiques / parce que dans l'école il y a toujours des projets d'expo et donc là ça / on mélange les enfants / et donc forcément / ils se font / avec ce groupe là / ils se font pas mal / j'allais dire d'amis / mais au moins des relations / euh / » (lignes 235 à 241). Elle évoque « *les difficultés d'inclusion sur les apprentissages**

fondamentaux » : « *là après les difficultés au niveau des inclusions c'est / euh / c'est forcément pouvoir aller suivre les apprentissages fondamentaux / euh / puis les difficultés qu'on peut / c'est c'est / c'est pas forcément toujours facile pour les collègues de / de recevoir // des enfants autistes / ce qui suppose / euh / un adulte / euh / de plus dans la classe et / euh / en plus j'ai / j'ai des enfants qui finalement se retrouvent toujours sur les mêmes classes c'est-à-dire / j'ai j'ai j'ai / là cette année / j'ai surtout des enfants C.P. C.E.1 / voire C.E.2 / donc / euh / comme j'ai pas mal d'élèves puisque j'en ai neuf /* » (lignes 241 à 247). Ses collègues craignent aussi l'arrivée d'un autre adulte accompagnant un enfant autiste. Maria semble jouer un rôle de mère ou de parent tout puissant auprès de ses collègues pour que l'inclusion de l'élève se révèle possible. Cela irait alors dans le sens de la mise en jeu du moi-idéal de Maria.

Le paradoxe des inclusions se trouve au niveau des besoins des élèves qui se retrouvent dans les mêmes classes au même moment : « *en fait / les besoins sont toujours au même / euh / au même moment / c'est c'est / pas toujours évident de / de faire des inclusions /* » (lignes 249 et 250). Maria espérait emmener ce groupe d'élèves jusqu'en C.M.2. : « *parce que ça fait des classes chargées / mais euh / j'ai un espoir quand même qu'on puisse aller avec ce groupe / euh / jusqu'au / C.M.1 je pense / C.M.1 C.M.2 on verra (voix basse) /* » (lignes 252 et 253). Elle peut être enseignante à part entière avec ses élèves, profession admirée par elle depuis toujours. Cette admiration prend naissance entre autre dans son expérience infantile avec des racines dans le modèle incarné par son enseignante de maternelle.

Une éducation suffisamment bonne

Maria dit : « *il y a aussi la rencontre avec les familles qui est super importante /* » (lignes 58). Elle pense cette relation primordiale : « *je ne sais pas / vous voulez que je vous parle des relations avec les familles qui sont importantes aussi // les relations avec les familles aussi / sont évidemment / euh / primordiales au niveau de cette classe /* » (lignes 365 à 368). Pour « *apprivoiser un enfant* » et « *travailler avec lui* », Maria « *pense* » qu'« *il faut prendre conscience de sa famille* » : « *je pense qu'il y a / que pour apprivoiser un enfant / pour travailler avec lui / il faut / euh / euh / prendre conscience / aussi / euh / de sa famille* » (lignes 368 et 369). Maria utilise à trois reprises dans son discours le verbe « *apprivoiser* » ; « *en les apprivoisant* » (lignes 8 et 9), « *je l'apprivoise* » (lignes 56), « *pour apprivoiser un enfant* » (lignes 368). Le terme « *apprivoiser* », je l'ai écrit plus haut, me fait penser à une

relation à l'animal. Ce terme me fait aussi penser au personnage du renard dans « *Le petit prince* » Antoine de Saint-Exupéry²⁷⁵. Je cite :

« Le petit prince demande au renard :

- « *qu'est ce que signifie apprivoiser ?* »

Le renard répond :

- « *cela signifie « créer des liens ».*

Le petit prince demande :

- « *qu'est ce que signifie "créer des liens ?* »

Le renard répond :

- « *Si tu m'apprivoises on aura besoin l'un de l'autre. Tu seras unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...* » (Saint-Exupéry, 1999).

Maria identifie t-elle l'élève autiste à un animal ? Si je me réfère au texte de Saint-Exupéry, j'imagine qu'il est possible que Maria crée un lien avec ses élèves en entrant dans leur monde et en se sentant un peu comme eux.

Maria « *aimait rencontrer les parents pour comprendre et les aider à prendre conscience des difficultés* » : « *et / euh / comment / enfin / ce qu'ils attendent de l'école / ce qu'ils attendent de leur enfant / comment / est-ce qu'ils ont une idée de / de de l'avenir / euh / de leur enfant / est-ce qu'ils arrivent à l'anticiper / est-ce que / c'est facile / est-ce-que / voilà / j'ai des / des des / des réunions assez fréquentes / mais c'est pas forcément des réunions / enfin / c'est / j'aime bien rencontrer les parents pour / euh / pour comprendre / euh / ce dont ils ont besoin et / et ce qu'on pourra faire / ce qu'on pourra faire avec eux / pour leur enfant // et les aider peut être à prendre conscience / un peu de de / euh // des difficultés ou pas /* » (lignes 369 à 376).

Maria se dit être dans l'écoute et l'aide de l'autre. S'identifie t-elle à ces parents ? Maria est « *intimement convaincue qu'on ne peut pas avancer sans les parents* » : « *et d'ailleurs / j'ai / je pense qu'on ne peut pas avancer sans les parents / ça / j'en suis vraiment intimement convaincue /* » (lignes 376 et 377). Elle semble convaincue de la nécessité d'un dialogue avec les parents ? Peut être pour contrecarrer et pallier au manque d'intersubjectivité des élèves. Maria « *pense qu'écouter et comprendre* » les parents est important parce qu'elle est « *persuadée qu'ils avaient raison quand il y avait des difficultés* » : « *d'abord c'est leur*

²⁷⁵ Saint-Exupéry, A. de. (1999). *Le petit prince*. Paris : Gallimard, p.68.

enfant / ça sera leur enfant / toute leur vie / bien après / après nous donc / euh / je pense que / là c'est intéressant de /// de oui / de les comprendre et puis de // de // de les écouter / je suis toujours persuadée quand il y a des difficultés que c'est / euh / les parents qui ont raison / » (lignes 377 à 380). Écouter et essayer de comprendre l'autre renvoie selon moi à une dimension liée au soin, au thérapeutique en général. Se met-elle en posture de thérapeute face aux parents blessés ? Pourquoi cette posture ? Aurait-elle un lien avec la relation à sa mère dépressive après le décès de son père ?

Maria « adopte le point de vue des parents » puisque « cela ne sert à rien d'aller contre les parents » : « et quand ils insistent alors que moi j'aurais pas forcément la même idée qu'eux // euh // j'essaie de comprendre et généralement je me rends compte qu'ils ont un point de vue qui est // forcément le leur et qui finalement / bah / est celui que l'on doit adopter parce que de toute façon // ça sert à rien d'aller / contre des parents / » (lignes 382 à 385). Maria s'identifie-t-elle aux parents ? Est-elle encore dans une posture d'enseignante, ou de parent potentiel ?

Elle relate le cas d'un élève qui est à l'école pour travailler « les interactions avec les pairs » et non les « activités scolaires » : « je pense que / donc / effectivement / je pense aussi que je travaille beaucoup / j'ai / j'ai un enfant qui est / euh / qui est suivi / enfin qui est suivi / à la maison par des bénévoles et euh // et // et donc en fait / je l'ai plus à l'école pour tout ce qui est / interaction avec les pairs plus que pour ce qui est / activités scolaires //// » (lignes 387 à 390). Maria semble favorable à travailler seulement des compétences scolaires d'ordre social. De plus, elle pense que « cela ne sert à rien » d'aller contre les parents : « et je pense que // voilà / cela sert à rien que j'aïlle / c'est un enfant qui n'est jamais contraint / c'est une / culture différente / et / euh / une éducation / enfin une manière de voir l'éducation différente / euh / de de de de moi par exemple / et / euh / et je ne vais contre / je ne vais pas contre ces parents là / parce que de toute façon cela ne servirait à rien / » (lignes 390 à 394). Maria accepte l'éducation d'une culture différente dans laquelle la contrainte n'existe pas. Quel est son propre rapport à la contrainte dans son enfance vu sa situation familiale ? Que réveille en elle ce type d'éducation ? Elle travaille avec cet élève « d'une manière très ludique », sans le « brusquer » et dans l'attente d'une « motivation » : « mais / en fait / on arrive / euh / vraiment à vivre / euh / enfin / à s'entendre / parce que / enfin / parce que je fais très attention à ce que l'enfant ne soit pas brusqué / il ne doit pas être brusqué / on doit toujours / euh / travailler avec lui d'une manière très ludique / les parents fonctionnent comme ça / jamais il y a eu / euh / enfin / jamais il y a eu / euh / enfin / de règles / euh / il ne doit pas être

obligé / on ne doit pas l'obliger à travailler / enfin / voilà / c'est de lui même il doit trouver la motivation / donc en fait / je fais / là / j'avoue que pour cet enfant là / je fais vraiment en fonction de lui / et je je / je ne l'oblige pas à / à faire certaines choses que je trouverais normal qu'il fasse dans une école mais / pour cet enfant là / parce que cette famille là est différente / je / voilà / j'accepte de / de travailler comme ça avec lui / » (lignes 394 à 403).

Cet élève ne réveille t-il pas son soi-enfant, lorsqu'élève elle-même, elle travaillait avec les méthodes Montessori où les contraintes n'existent pas ? Ceci me fait penser au propos de Laurent Danon-Boileau²⁷⁶ lors de son intervention à la journée d'étude « *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne* », reprise dans l'ouvrage du même nom, lors de laquelle il évoque qu'il faut travailler avec le choix méthodologique des parents. Suite à cette communication, il écrit : « *En parallèle, il faut en effet qu'une manière de travailler plus délibérément normative puisse également s'établir. Une éducation suffisamment bonne doit aussi savoir s'étayer d'un recours à l'apprentissage normatif. C'est ce que l'expression de « traitement intégratif » désigne dans la prise en charge des enfants affectés d'autisme* » (Danon-Boileau, 2013). Maria, en acceptant l'éducation des parents sans contraintes, autour du jeu et dans l'attente d'une motivation, semble partisane du « *traitement intégratif* » où il est possible de combiner à la fois des apprentissages scolaires dans lesquels la contrainte existe avec une pédagogie de type Montessori. Maria conclut cet entretien en disant à voix basse : « *//////// et donc / voilà / c'est vraiment un travail différent d'une famille à l'autre (voix basse) / »* (lignes 405 et 406). Maria s'adapte aux éducations différentes des familles afin d'adapter sa pédagogie spécifique. Ceci renvoie aussi au concept de tiercéité. Michel Ody²⁷⁷ définit la tiercéité comme un « *tiers dans l'écart, dans l'espace transfert/contre-transfert* », permettant « *de relancer l'écart entre les deux appareils psychiques* » prenant « *la forme d'une « relance permettant à son tour à l'analyste de se représenter – y compris lui-même en situation critique – ce qui participe de la tiercéité. Autrement dit, et dans une formulation plus lapidaire : se représenter le processus, quel qu'il soit, est déjà tiercéité, en ce sens qu'il s'agit de prendre du recul, de mettre en perspective, etc. C'est aussi le surplombement* » (Ody, 2005). Maria semble se représenter la situation familiale de l'élève, en prenant du recul jusqu'à accepter l'inacceptable pour que les appareils psychiques des parents et le sien soient relancés.

²⁷⁶ Danon-Boileau, L. (2013). Pour une éducation de derrière les buissons. In *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ? : convergences interdisciplinaires* (pp. 79–89). Paris : Éditions In Press, p.89.

²⁷⁷ Ody, M. (2005). Notes théoriques et cliniques sur la tiercéité. *Revue française de psychanalyse*, 69(3), 861, p.862.

Synthèse de l'entretien

De l'enfant à l'enseignante spécialisée en passant par l'éducatrice de jeunes enfants

Maria a été « *élevée* » aux méthodes Montessori par son enseignante de maternelle ; elle en parle comme si ces méthodes étaient analogues aux premières nourritures données à un bébé. L'enseignante de maternelle de Maria paraît encore présente psychiquement aujourd'hui au plus profond de sa sensorialité. Maria a été ensuite éducatrice de jeunes enfants auprès d'elle. « Nourrie » avec les méthodes Montessori, elle semblerait par cette identification commencer à construire un je-professionnel. Elle paraît s'identifier à l'enseignante merveilleuse, idéalisée de son enfance qui lui a fait ressentir, à travers la sensorialité, qu'elle est libre. Dans un lien très fort, cette enseignante lui a fait vivre des bases de son propre idéal d'enseignante avec des élèves où Maria, enfant, élève puis enseignante, peut se retrouver. Dans l'entretien, il semble que Maria construit son je-professionnel à partir du noyau de cette identification infantile. De plus, l'enseignante de Maria lui donna la passion de rencontrer l'autre, dans sa différence. Cette expérience avec cette enseignante semble être à l'origine de sa vie professionnelle.

Lorsque Maria débute dans l'enseignement spécialisé, la méthode T.E.A.C.C.H. est à la mode et le concept d'intégration prend place dans l'éducation nationale. Aujourd'hui, le concept d'inclusion remplace le concept d'intégration. A cette époque, Maria semble s'identifier et transformer son soi-professionnel d'éducatrice qu'elle a été. Tel un miroir, les élèves autistes semblent aujourd'hui appeler fortement son expérience d'éducatrice. En fonction des élèves qu'elle a et de ce qu'ils lui renvoient, Maria s'identifierait à un mixte entre son je-éducateur ou son je-enseignante. L'élève autiste serait peut-être une surface de projection, tel un miroir, et permettrait ainsi de redécouvrir et d'utiliser les particularités de nos différents soi : soi-enfant, soi-élève, soi-éducateur, soi-enseignant, soi-parents. D'un point de vue lacanien, tel que je le comprends, Maria semble construire en miroir avec ses élèves la place d'un Autre où se constituerait son je-professionnel. J'ai, dans cet entretien, essayé de mettre au travail le concept de stade du miroir de Jacques Lacan en le reportant au niveau de la professionnalisation de Maria, dans son cheminement avec ses élèves.

Elle dit qu'elle a « *une triple casquette* » et j'imagine dans un premier temps que cela pourrait être une posture d'éducatrice, d'enseignante et d'enseignante spécialisée. Son soi-enseignant spécialisé serait ainsi composé d'un soi-éducatrice et d'un soi-enseignant. Pour Maria, l'autonomie et la liberté sembleraient être les signifiants soutenant sa triple posture. Maria

met des cadres pour que ses élèves puissent apprendre et vivre la liberté comme tous les enfants, autistes ou ordinaires. Elle semble ensuite amener dans son espace professionnel une position parentale de mère.

Elle travaille l'autonomie des élèves. Cet apprentissage, relevant du savoir-être selon ses termes, paraît être important pour Maria. Elle pense que la fonction d'enseignant spécialisé doit prendre en compte ce travail d'autonomie autant que l'éducateur. L'enseignant spécialisé serait à l'interface entre deux expériences : l'enseignant ordinaire et l'éducateur.

Elle travaille avec ses élèves l'accès à la liberté qui lui paraît un objectif pédagogique important. J'imagine qu'enfant, Maria était libre, suite à l'enseignement montessorien de son enfance. Aujourd'hui, elle paraît avoir une vision idéale de l'enfant, à partir de cette expérience, transformée en métier. Il m'a semblé qu'elle projetait son soi-enfant libre dans ses élèves d'aujourd'hui. Cette posture interne d'enfant libre pourrait être, aussi, une autre de ses casquettes.

Maria pense qu'il faut aller dans le sens des parents et accepte l'éducation d'une culture familiale différente dans laquelle la contrainte n'existe pas. Elle adapte sa pédagogie à cela. L'exemple donné d'une éducation familiale sans contraintes mobilise son soi-enfant vécu en maternelle travaillant avec la méthode Montessori. Maria, en acceptant l'éducation des parents sans contraintes, autour du jeu et dans l'attente d'une motivation, semble partisane du « *traitement intégratif* » où il est possible de combiner des apprentissages scolaires dans lesquels la contrainte existe avec une pédagogie de type Montessori.

Maria est en contact avec son soi-élève et une fluidité paraît s'exercer entre son soi-élève et son soi-professionnel. Elle s'identifie à un élève pour essayer de comprendre pourquoi il ne comprend pas. Elle souligne la nécessité de connaître la difficulté au niveau de l'apprentissage pour être meilleur enseignant. L'aller et retour entre le soi-élève et le soi-enseignant de Maria peut déclencher un processus identificatoire avec ses élèves en difficulté qui lui permettrait de se mettre à la place de l'élève qui ne comprend pas, et de ce fait, de s'éprouver comme une enseignante qui réussit.

Pour essayer de connaître la pensée de ses élèves, elle observe, analyse, se questionne. Elle pense répondre aux besoins de ses élèves autistes en construisant avec eux une relation fondée sur l'empathie. Pour cela, elle va puiser dans son vécu d'élève.

Après coup, je suis surpris du discours hors entretien de Maria qui révèle son identification à son enseignante de maternelle. Cette place prise par sa parole hors enregistrement apporte des éléments personnels violents, quasi traumatiques. J'ai supposé que ce besoin d'identification

pouvait s'expliquer par le deuil de son père. A ce deuil, s'ajoute le renoncement à son projet de devenir éducatrice de jeunes enfants puisqu'elle a dû s'occuper de sa mère en deuil elle aussi.

J'ai imaginé un autre lien entre la pratique professionnelle de Maria et ce deuil. Maria pense que la relation avec les familles est primordiale. Elle paraît être dans l'écoute et l'aide de l'autre. Elle s'identifierait à ces parents et serait convaincue de la nécessité d'un dialogue constructif avec eux, peut-être pour pallier au peu de relation avec ses élèves. Le fait d'écouter et d'essayer de comprendre l'autre m'a semblé renvoyer à une dimension liée au soin, au thérapeutique en général. Elle se mettrait en posture de thérapeute face aux parents, comme elle a pu l'être auprès de sa mère dépressive après le décès de son père.

Maria développe une activité pédagogique quotidienne autour du « *pourquoi ?* ». J'ai supposé que ce questionnement pouvait avoir un lien avec un questionnement plus profond de Maria. Je l'ai associé au fait que celle-ci a assisté au décès de son père électrocuté dans son enfance, ce qui a pu, selon moi, susciter en elle un éternel « *pourquoi* ».

Le récit de ces événements m'a conduit à penser que la pratique professionnelle de Maria était surdéterminée par les expériences de son passé. Son soi-professionnel s'ancrerait sur son soi-enfant, dans la perspective de ce qu'a conceptualisé Claudine Blanchard-Laville à propos du soi professionnel.

Un idéal professionnel

Maria paraît consciente de s'inspirer pédagogiquement du mouvement de l'éducation nouvelle de Maria Montessori. Elle travaille à instaurer un espace pédagogique propice à l'établissement d'un lien avec ses élèves. Ce travail ne repose pas sur une méthode déterminée à l'avance. Maria n'utilise pas les méthodes spécialisées liées à l'autisme. Elle préfère proposer à l'élève la manipulation de matériel. C'est ainsi, dans une succession d'essais et d'erreurs, qu'elle établit progressivement un lien avec ses élèves.

L'espace pédagogique que Maria tente d'établir avec ses élèves semble reposer sur la confiance et la fiabilité qu'elle inspire grâce au jeu, ce qui m'a renvoyé à l'approche winnicottienne et à l'importance donnée au « *playing* ». Pour créer cet espace pédagogique, elle utilise sa créativité puisqu'elle invente elle-même ses outils et son matériel de travail ; elle recourt également à son intuition en ajustant sa pédagogie en fonction des réactions des élèves.

Avec une pédagogie autour du jeu, elle a réussi à faire émerger une conscience et un savoir phonologique à un élève, qui aujourd'hui est en cours préparatoire. Elle semble avoir créé, par le jeu, un espace pédagogique favorable à l'apprentissage du langage, analogue à l'espace potentiel de Donald Woods Winnicott. La réussite de l'inclusion de cet élève valoriserait son idéal du moi, en tant qu'enseignante. Avoir réussi à s'opposer à l'orientation demandée par l'équipe de psychologues semble valoriser son moi-idéal à la vue de sa décision sans appel qui fait penser à une toute puissance décisionnelle.

J'imagine que l'équipe de psychologues dont il est question veut pousser l'élève aux niveaux des connaissances dans une optique développementale de type piagétien. Au contraire, Maria mise sur la relation à l'autre, base d'une pédagogie de type Montessori, pour que l'élève se sente élève dans sa singularité. Maria expose les autres inclusions et la crainte de ses collègues lors de l'arrivée d'un autre adulte accompagnant un enfant autiste. Elle semble jouer un rôle de parent tout puissant auprès de ses collègues pour que l'inclusion de l'élève se révèle possible. Cela irait dans le sens de la mise en jeu d'un autre aspect du moi-idéal de Maria.

En plus d'une dimension créative fondée sur le jeu et l'invention, Maria donne à sa pédagogie une dimension sensorielle importante fondée sur un usage de la manipulation. A l'image de ses élèves autistes, elle est attachée aux qualités de surface du matériel. Cela m'a conduit à penser que Maria utiliserait les processus d'identification adhésive pour entrer en contact avec eux. J'ai observé une analogie possible entre Maria et ses élèves autistes à travers l'usage des processus d'identification adhésive. En effet, il semblerait que les élèves s'identifient de manière adhésive à Maria. Cette analogie me semble préparatoire à l'établissement d'un lien entre Maria et ses élèves. De plus, cette identification adhésive des élèves autistes à Maria pourrait les mener vers la construction d'un soi-élève en résonance avec l'idéal professionnel de Maria.

Mais la pédagogie sensorielle de Maria s'est heurtée, au début, à la question de l'apprentissage de la lecture. En effet, pendant de nombreuses années, Maria pensait que ses élèves ne pouvaient pas apprendre le principe alphabétique. Elle s'est aperçue que cet apprentissage était possible. Cela m'a amené à évoquer le concept d'inquiétante étrangeté. Maria s'est trouvée face à une situation étrange selon elle : celle d'apprendre à lire à des élèves autistes. Mais elle est parvenue, au fil de sa longue expérience, à transformer cette étrangeté en familiarité puisqu'elle utilise désormais les méthodes d'apprentissage de lecture classiques en lien avec celles qu'elle a reçues dans son enfance.

Pour aborder le travail autour du corps, des émotions et des interactions, Maria a créé un groupe « *théâtre* » avec ses élèves. Elle travaille ainsi « *les émotions, les mimes, l'improvisation* ». Les élèves inventent « *une histoire* ». L'identification à un personnage serait favorable au développement d'une relation à un autre. Maria a constaté que ses élèves jouaient à chat, ce qui est surprenant pour des élèves autistes qui se livrent ainsi spontanément au jeu symbolique. Le jeu dramatique pratiqué en classe favoriserait ainsi l'accès au jeu symbolique. L'espace de la classe deviendrait analogue à une scène théâtrale. Dans cet esprit, Maria donne de l'importance au travail de la posture corporelle de ses élèves ; elle tient à ce qu'ils se tiennent bien droit afin qu'ils prennent conscience de leur corps. Maria pense aussi que ce travail pourrait faciliter des inclusions dans les autres classes.

Aujourd'hui, le moi idéal ainsi que l'idéal du moi de Maria semblent très mobilisés. Elle peut être enseignante à part entière avec ses élèves, profession admirée et idéalisée par elle, enfant. Cette admiration prend naissance dans son enfance avec des racines dans le modèle incarné par son enseignante de maternelle.

Mes interventions au cours de l'entretien

Lors de ce quatrième entretien d'une durée de trente sept minutes avec Maria, je pense que j'ai tenu ma posture de chercheur avec sa méthodologie spécifique.

Une des façons de manifester mon écoute a consisté à ponctuer le discours de Maria par des « *hum...* ». Je prononce quatre-vingt deux fois ce mot qui exprime selon moi une envie de soutenir la parole de l'autre. Ce mot est sémantiquement équivalent aux mots « *oui* » et « *ouais* » qui expriment mon acquiescement. Je prononce cinq « *oui* » et deux « *ouais* ». Je recueille ainsi la parole de l'autre dans une écoute empathique tout en la soutenant et en m'effaçant en tant qu'interlocuteur, selon la méthode de l'entretien non directif.

J'effectue également des relances, comme celle consistant à reprendre le mot « *analytique* » pour comprendre ce que Maria veut dire lorsqu'elle évoque ce mot au sujet de l'apprentissage de la lecture. Je relance sur les « *inclusions* » après un silence de Maria.

Cet entretien comprend également des questions d'élucidation car Maria m'a demandé « *des questions* » pour l'« *orienter* ». Il me semble que cette demande de questions est un transfert de sa part sur moi, afin de l'aider à mettre des mots sur ce qu'elle formule. Ces questions portent notamment sur l'adaptation et le lien des outils « *Montessori* » avec sa pédagogie.

Après un silence, j'interviens en relançant sur « *l'odeur du cartable* » et en effectuant une demande d'élucidation concernant le lien entre les odeurs de son enfance et son travail

d'aujourd'hui. Je pense que j'ai besoin de relier ce thème sensoriel avec sa position d'enseignante auprès d'élèves autistes. Je fais l'hypothèse que la sensorialité de Maria est reliée ainsi à celle des élèves autistes.

Un deuxième silence plus long de Maria, accompagné d'une nouvelle demande de « questions », je pense que Maria a terminé son discours et je lui dis : « *vous avez fait le tour de votre expérience avec vos élèves* ». Il me semble que cette assertion illustre mon impression que le discours de Maria tourne en rond, voire touche à sa fin. Mais Maria reprend son discours, suivi d'un autre long silence qui m'amène à dire la phrase : « *et vous avez fait le tour de votre expérience* ». Ceci me conduit à imaginer qu'elle aurait fait le tour de ce qu'elle voulait dire dans cet entretien. Ce ressenti me paraît se justifier par les deux longs silences de Maria. J'observe une ambivalence entre la difficulté de Maria à poursuivre son discours et son envie de transmettre son expérience. Mais mon assertion semble également montrer ma propre ambivalence car je souhaite maintenir ma posture de chercheur et donc ne pas répondre à la demande de questions de Maria alors que j'ai envie de connaître plus profondément son expérience, mais en même temps j'éprouve une difficulté à laisser s'installer ces longs silences.

Lors de cet entretien, j'ai tiré les enseignements des entretiens précédents en me tenant à ma posture de chercheur. Il semble que la nature de mes interventions ait une conséquence sur la durée de l'entretien car je constate qu'il est de loin le plus bref comparé aux autres. Pourtant Maria a sollicité mes interventions à plusieurs reprises ; j'ai résisté à cette demande pour répondre à mon objectif de rester dans une posture de chercheur et donc de limiter mes interventions.

Chapitre 5 : Confrontation des entretiens

L'intérêt d'enseigner à des élèves autistes

Les quatre enseignants éprouvent le désir d'enseigner auprès d'élèves autistes. Leur désir d'enseigner semble surdéterminé (Laplanche & Pontalis, 1967, p. 467) par leur cheminement personnel. Si l'intérêt d'enseigner est réel, les élèves autistes, leurs parents, ou les collègues qui incluent, font porter une charge émotionnelle forte à ce travail. Une ambivalence accompagne ce choix.

Écho a le désir de travailler avec d'autres professionnels et de ne plus être « *frustrée* », comme elle l'a été en tant qu'enseignante de maternelle lorsqu'elle voulait accompagner des élèves handicapés et qu'elle n'en avait pas le temps : cela la motive pour aller vers l'enseignement spécialisé où cette question de manque de temps ne se pose plus. Elle dépasse ainsi sa « frustration » et sans doute la culpabilité qu'elle a éprouvée de ne pouvoir s'occuper des élèves handicapés comme elle le souhaitait, dans l'enseignement ordinaire. L'intérêt premier de Nikè consiste à enseigner auprès d'élèves handicapés et non à des élèves ordinaires. Son ambition est de voir différemment cette expérience. Maria, pratique une pédagogie sensorielle, suite à sa formation Montessori, a aussi la passion de rencontrer l'autre, dans sa différence, dans une philosophie personnelle. L'autisme pour elle est une question de degré dans l'acceptation de cette différence. Hercule, quant à lui, « *s'amuse* » en mettant en place de nombreux projets artistiques, en lien avec sa formation première, il semble rendre actif un imaginaire de création en travaillant avec ses élèves. Il a peut être accepté son premier poste en CLIS pour enseigner avec les autistes suite à son goût pour expérimenter et donc pour les nouvelles expériences l'intéressent.

L'ambivalence est pourtant présente dans cet enseignement : Écho, vit le passage de la C.L.I.S. à l'unité d'enseignement comme excitant et déstabilisant, avant de pouvoir apprécier les bénéfices de ce dispositif. Nikè, suite à son long cheminement de formation, semble inquiète face et au poids que lui font porter les parents des élèves, par leurs attentes. Hercule considère ses élèves comme des « *indigènes d'un village inconnu* » et semble très sceptique envers les inclusions menées dans l'école. Maria ne semble pas ressentir d'ambivalence puisque ces élèves d'aujourd'hui se rapprochent plus d'élèves avec un potentiel d'apprentissage proche des élèves ordinaires.

Hercule, Nikè et Écho investissent positivement mais paraissent craindre cette rencontre d'enseignement avec des élèves autistes, alors que ce sont des professionnels dotés d'une longue expérience d'enseignants ordinaires. Ceci me fait penser à ce que Sigmund Freud²⁷⁸ a pu écrire lorsqu'il a élaboré sa notion d'inquiétante étrangeté (Freud, 1919) et le mélange de familiarité et d'angoisse que peuvent représenter ces élèves. Ces enseignants connaissent très bien leur espace d'enseignement qui est familier pour eux. Mais lorsque cet espace est composé d'élèves autistes, le familier devient inquiétant et étrange dans un premier temps. Maria qui a plusieurs années d'expérience semble avoir construit une transition entre éducation, enseignement ordinaire et spécialisé, dans une conception où la valorisation de la différence tient une place importante.

La perception des élèves autistes par ces quatre enseignants est aussi différente.

Hercule souligne combien les élèves autistes sont mal perçus par les autres élèves qui les qualifient de « *boulet* ». Il met en évidence que les élèves autistes peuvent « *se mettre en danger et mettre en danger les adultes* ». Il les considère tout de même « *extraordinaires* ». Nikè quant à elle souligne « *l'intérêt* » et la « *difficulté* » d'enseigner auprès d'élèves autistes. Elle s'inquiète de leur « *faire mal* » si elle n'est pas bien formée. Cette « *passion* » l'amène vers une grande « *fatigue psychique* ». Elle constate une « *sensibilité* » chez ses élèves. Elle met en évidence ce « *monde différent* » des élèves autistes qui l'envahit dans sa vie extra-professionnelle. Elle a besoin de séparer les choses. Elle est inquiète au niveau de leur insertion professionnelle.

Écho met en évidence les « *accès de violence* » des élèves sans « *intention de mal faire* ». Elle souligne que « *tant qu'on ne s'est pas frotté* » à des élèves autistes, « *on ne sait pas* » ce qu'est l'autisme. Elle pense que ses élèves parleront et liront et qu'il est possible de « *faire du groupe* » avec eux. Ses élèves lui permettent d'enseigner des notions, comme la multiplication et la division, qu'elle n'avait pas l'occasion de travailler lorsqu'elle était en maternelle. Elle constate que le fait d'être « *rassuré* » rassure ses élèves.

Maria apprivoise ses élèves en essayant d'entrer en relation avec eux. Elle « *invente* » et « *adapte* » son enseignement en fonction de chaque élève. Elle met en évidence que ses élèves sont « *intéressants* » et « *inventifs* » et qu'ils sont « *passionnés par la manipulation* ». Elle essaie de se mettre à la place de l'élève pour comprendre ce qu'il ne comprend pas. Elle

²⁷⁸ Freud, S. (1919). L'inquiétant. In *Oeuvres complètes: psychanalyse. Volume XV* (2012, pp. 147–188). Paris : Presses universitaires de France, p.153.

travaille leur autonomie en leur laissant beaucoup de liberté ainsi que les postures physiques à adopter pour éviter un regard négatif de la part des autres.

A partir de là, d'autres éléments apparaissent déstabilisants ou rassurants comme les partenariats avec le soin, dans sa version expérimentaliste sans sujet, pour Hercule, ou au contraire dans sa dimension intégrative et clinique, expérience structurante pour Écho. Nikè se réassure avec ses nombreuses formations sur l'autisme et le handicap ainsi qu'en clivant sa vie professionnelle et sa vie personnelle. Maria pour éviter des tensions trop forte va dans le sens des parents en adaptant son idéal éducatif au leur.

Le lien aux familles.

Parmi les partenaires des enseignants, la dimension familiale, celle des parents d'élèves, comme les images familiales internes à la vie psychique des enseignants, est très présente dans les entretiens. Hercule semble sceptique sur l'accueil bienveillant de l'autisme chez les enseignants de son école et chez les élèves ordinaires. Il semble avoir vécu une mauvaise expérience avec le soin, dont il parle de façon déguisée, et semble désormais vouloir assumer une place centrale dans sa classe. Hercule pense qu'il faut un cadre avec de la rigueur et de la souplesse. Il précise que le fait de vivre avec ses élèves permet de créer un lien avec eux. Ce lien mobilise en lui un imaginaire familial, composé de l'enseignant, le père, et de l'aide à la vie scolaire, la mère. Il a aussi l'impression d'instituer comme une microsociété avec ses règles dans sa classe, face aux comportements violents des élèves, tel l'évocation du crachat. Chez Nikè, la famille est présente de plusieurs façons ; elle se sent mise en position de toute puissance par les parents des élèves et s'inquiète de « *faire mal* » aux élèves. Elle se sent incapable de prendre une U.L.I.S. sans formation de peur de perturber les élèves, et revient sur l'importance de l'expérience paternelle dans son choix de travail avec le handicap, ce qui n'est peut-être pas sans lien. Par ailleurs, elle trouve que les parents revendicateurs font aussi du mal à son propre effort de travail. Les parents sont encore présents par la présence des manuels d'un élève ordinaire que Nikè choisit d'utiliser. Des éléments persécuteurs et des clivages semblent se jouer dans sa pratique professionnelle très investie.

On peut imaginer que des identifications familiales sont mobilisées dans la pratique de Nikè. Maria pense, elle, que la relation avec la famille des élèves est primordiale. Elle écoute et essaie de comprendre l'autre. Elle se met en posture d'attention, sinon de soin, face aux parents. Maria pense qu'il faut aller dans le sens des parents et accepte les différences d'éducation, y compris quand les règles familiales sont contraires à celles de l'école. Tous les

trois semblent vouloir être des enseignants « *suffisamment* » bons si je me réfère au concept de Donald Woods Winnicott²⁷⁹ qui postule une posture de fiabilité et de confiance lorsqu'il élabore ce concept de « *mère suffisamment bonne* ». Ce concept met en avant l'idée que « *l'objet transitionnel représente la capacité qu'à la mère de présenter le monde de telle manière que le petit enfant n'est pas tenu de savoir immédiatement que l'objet n'est pas créé par lui* ». Nous sommes renvoyés à l'idée d'un environnement fiable, soutenu, qui va permettre la création pédagogique à partir des mouvements d'illusion et désillusion qui permettent de progresser, entre les partenaires de l'acte d'enseignement, élèves et parents, analogue à ce que ce psychanalyste décrit.

Hercule, Nikè, Maria, essaient de créer un espace d'enseignement fiable et confiant auprès des parents et des élèves pour pouvoir exercer leur fonction d'enseignant auprès de ce public. Echo semble centrée davantage sur la conciliation des apports éducatifs et soignants ; par l'écoute et la capacité nouvelle de parler de ses difficultés, elle peut dépasser la crainte de perdre sa place nouvelle d'enseignante auprès de ces élèves. Elle relate sa frustration à ne pas avoir pu s'occuper des élèves handicapés en classe ordinaire et sa solitude face à des classes où l'inspectrice, telle un relais maternel défaillant, ne l'aidait pas. Elle se sent maintenant écoutée et peut mettre en sens ses difficultés d'enseignement grâce à l'environnement soutenant des dispositifs de soin et aussi de l'inspection. La nouvelle professionnalité qu'elle expérimente aujourd'hui, permet d'atténuer l'importance du familial, des parents ou de ses propres angoisses à ce propos.

Le soi-enseignant spécialisé : cheminement et transformations.

Chez ces quatre enseignants, des identifications semblent coexister, se nourrir ou être en conflit. Hercule est tiraillé au niveau de son soi-professionnel au point de ne plus savoir à quelle posture professionnelle se raccrocher. Il a la sensation d'être « *entre deux mondes* », celui de l'éducateur et celui de l'enseignant. Il a aussi reçu une formation de plasticien et établit un parallèle entre sa posture d'enseignant spécialisé et cette expérience passée. Cette identification est très active et il utilise son expérience d'artiste dans sa pratique de classe. Cette mobilisation identitaire, se retrouve différemment chez tous les enseignants spécialisés de ce corpus. Ainsi, le handicap fait partie de la culture familiale de Nikè puisque son père était instituteur spécialisé et qu'elle s'y identifie, mais à partir de son métier d'enseignante en

²⁷⁹ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard p.154.

éducation physique et sportive. Maria, par identification en miroir à son enseignante de maternelle, ainsi que par la fonction d'éducatrice de jeunes enfants qu'elle a occupée auprès d'elle, construit sa posture d'enseignante spécialisée. Encore, différemment, Écho, par identification à l'enseignante de maternelle qu'elle a été, construit sa posture d'enseignante spécialisée. Ainsi, ces quatre enseignants construisent leur nouvelle posture par identification et transformation de leurs anciennes expériences professionnelles ou même infantiles.

Les différentes constructions identitaires qui façonnent leur soi professionnel d'enseignant spécialisé s'ancreraient sur une expérience d'artiste plasticien et d'instituteur pour Hercule, une expérience d'enfant et d'enseignante d'éducation physique et sportive pour Nikè, d'élève et d'éducatrice pour Maria, d'enseignante de maternelle pour Écho. Le concept de soi - professionnel de l'enseignant en lien avec un soi-élève (Blanchard-Laville, 2001), élaboré par Claudine Blanchard-Laville²⁸⁰, permet ainsi de comprendre certains mouvements psychiques chez ces professionnels, avec des particularités plus dynamiques puisque ces enseignants spécialisés ont un curriculum riche et varié. De plus, les processus psychiques d'identification élaborés par Sigmund Freud²⁸¹ et Jacques Lacan²⁸² semblent actifs chez ces enseignants.

On peut ainsi penser que les entretiens montrent que le travail avec les élèves autistes radicalise et fait ressurgir non seulement ces expériences passées, refoulées, mais aussi l'usage qui peut en être fait professionnellement, dans le présent. Le travail avec les élèves autistes serait comme une surface de projection psychique importante d'expériences diverses de l'enseignant spécialisé.

Apprendre à connaître l'autisme

Maria invente au fur et à mesure en fonction de ses élèves afin d'établir un lien. Elle « *apprivoise* » ses élèves, en se mettant à leur place dans ce qu'elle en imagine - un enfant élève qui ne comprend pas - , et en travaillant l'autonomie, la liberté, le savoir-être, le questionnement, expérience fondatrice qu'elle a vécu. Hercule réfléchit et s'adapte en créant, à la main, des outils pédagogiques, en fonction des problèmes rencontrés et compare ses gestes professionnels aux confections « *sur mesure* » du « *prêt-à-porter* » et de la « *haute couture* ». Nikè réfléchit constamment, elle est moins spontanée et se sent envahie depuis

²⁸⁰ Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France, p.80.

²⁸¹ Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994). Paris : Presses Universitaires de France.

²⁸² Lacan, J. (1999). *Ecrits*. Paris : Seuil.

qu'elle travaille avec ce type d'élèves, alors qu'elle s'est formée spécifiquement à l'autisme à l'université. Elle se questionne sur l'âge réel de ses élèves et prend aussi conscience, en miroir, de l'importance de la modulation de sa voix ou des sentiments qu'elle montre envers ses élèves. Elle apprend sur elle grâce à eux. Écho, en observant ses élèves et en travaillant avec eux, ne constate pas ce qu'on lui a appris en formation. De cette confrontation, elle apprend à connaître ses élèves à partir de son expérience. Tous ces enseignants, confrontés à la particularité de ces élèves qui ne ressemblent pas aux autres, semblent devoir réussir à créer un lien C de connaissance, tel que Wilfred Ruprecht Bion²⁸³ le définit, comme un apprentissage par l'expérience. Par ailleurs, dans cette optique, ils transforment les éléments bêta, anxieux, reçus des élèves, en éléments alpha, dans une relation comparable à celle de la relation mère-bébé. Pour ce faire, ils utilisent leur fonction alpha, ici reliée à leur structuration psychique et leurs pratiques professionnelles, induites par ce public.

Là encore, la dimension structurante, d'un environnement psychique et réel apparaît nécessaire pour pouvoir soutenir une pratique, un lien éducatif et d'enseignement envers ces élèves.

Les pratiques enseignantes et l'idéal.

Le rapport aux textes officiels et aux écrits.

Hercule stipule qu'il « s'arrange » avec les textes officiels. Il garde à l'esprit le cadre de ces documents et trouve les moyens de les adapter à ses élèves « *extraordinaires* ». Pour lui, la réflexion et l'adaptation de l'enseignant spécialisé constituent les moyens de se rattacher aux textes officiels. Quant à Écho, les textes officiels, comme le Socle commun, la cadrent, et elle associe à ce propos sur une expérience vécue ou imaginée par elle, celle de la jeune enseignante ou de l'élève qui apprend et qui a besoin d'un manuel pour se réassurer et se sentir légitime. En revanche, Maria et Nikè ne font pas référence dans leur discours aux textes officiels. Il me semble que les enseignants spécialisés connaissent bien les textes officiels. Certains ont besoin de se référer à ce cadre, alors que d'autres non. On peut penser que ces textes assurent une fonction de structuration, de repère. Cette fonction de structuration est assurée, autrement, par les familles des élèves pour Maria et par le repère des élèves ordinaires pour Nikè.

²⁸³ Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience* (2010). Paris : Presses universitaires de France, p.43.

Le rapport aux écrits personnels est aussi très présent. Hercule s'était engagé dans une thèse sur le thème de « *l'identité et de l'altérité* ». Écho a écrit son mémoire professionnel sur le thème du « *groupe* », où elle remet en question les écrits de formation stipulant que les enfants autistes ne sont pas dans l'affectif, la relation et le groupe. Tous les deux, par ces écrits, montrent leur intérêt pour la relation avec l'autre qui est un questionnement perpétuel lorsqu'on travaille avec des élèves autistes.

Les méthodes comportementales

Hercule tient un discours paradoxal : il met en avant la méthode A.B.A. tout en sachant que ce n'est pas une « *religion* » et en ne croyant pas à l'illusion de son omnipotence. Pour lui, cette méthode « *c'est la mort de l'esprit* » et elle « *réduit le langage à sa plus simple expression* ». Par contre, il apparaît qu'il utilise cette méthode à partir de son expérience d'artiste plasticien, comme un outil pédagogique qui lui permet d'être dans un imaginaire de création et de toute puissance dans le travail avec ses élèves. Ceux-ci deviendraient semblables à de la matière malléable à travailler. Écho, quant à elle, s'inspire de cette méthode puisque l'apprentissage se fait dans une relation un par un, comme dans le cas d'Hercule. Elle laisse cette méthodologie A. B. A. à l'éducatrice. Par contre, Nikè n'utilise pas cette méthode. Elle adapte les manuels, outils pédagogiques, tels des médiums malléables. Je rappelle la définition d'un médium malléable de Marion Milner²⁸⁴ (Milner, 1979) « *qui a mis en évidence le rôle précoce de l'environnement et du rapport à la réalité extérieure dans la constitution du sujet, en dégageant particulièrement le rôle de l'illusion conçue comme un pont entre l'intérieur et l'extérieur dans la formation des symboles. Milner, qui a préalablement travaillé sur la création artistique, avance l'idée qui définit le médium (substance malléable comme le son, le souffle, tous les objets de la salle, les jouets) en avançant l'idée du « besoin d'un intermédiaire (médium) entre la réalité créée par soi-même et la réalité extérieure* » (Brun, 2010). Nikè utilise le manuel comme une matière malléable qu'elle adapte à ses élèves. Ce manuel joue le rôle d'un intermédiaire entre le monde de l'enseignement ordinaire lors des inclusions et le monde interne des élèves qui demande une adaptation de ce manuel.

Maria, comme Nikè, n'utilise pas les méthodes comportementales qu'elle connaît, mais qui ne l'inspirent pas. Tous ces enseignants connaissent ces méthodologies qu'ils utilisent ou pas en tant qu'outil, mais non en tant que principe méthodologique.

²⁸⁴ Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, XLIII(5-6), 841-874.

La pédagogie de projets

Hercule met en place de nombreux projets pédagogiques, comme la création d'une bande dessinée, la reproduction d'un lapin en utilisant la méthode expérimentale préconisée en didactique des sciences, la création d'un autoportrait en arts plastiques à partir de photographies, le jeu dramatique pour faire vivre le « *verbe* » en utilisant la technique du mime, la mise en sens du conte « *Le petit chaperon rouge* » avec des marionnettes et l'idée de le théâtraliser et de travailler sur le conte musical « *Pierre et le Loup* ». Maria, en C.L.I.S., comme Hercule, a mis en place un projet théâtre avec lequel elle travaille les émotions, les mimes, l'improvisation. Elle pense que cela favorise les interactions. Le jeu dramatique favoriserait le jeu symbolique et serait transférable dans une classe. Contrairement à Hercule et Maria, Nikè, dans son U.L.I.S., pense que les projets pédagogiques n'aident pas les élèves à s'inclure au sein de l'établissement. Le projet pédagogique permet de transférer des compétences et des connaissances apparaissant dans des contextes individuels dans un environnement social ; ce projet a souvent une visée à plus long terme de transmettre devant un public. L'élève devient un sujet qui a toute les libertés pour exprimer ses idées.

Les méthodes comportementales peuvent aider à l'apprentissage de connaissances mais ont besoin de projets pour que ces connaissances se transforment en compétences. Hercule utilise ses projets dans ce sens.

Apprendre à lire et à compter

Tous ces enseignants spécialisés ont pour objectif principal l'apprentissage de la lecture, comme vecteur possible de communication. Dans son U.L.I.S., Hercule souligne l'importance du langage et son obédience vygotkienne. Pour lui, l'apprentissage du langage sous toutes ses formes est nécessaire à « *l'émergence de la pensée* ». Nikè travaille l'apprentissage du langage à partir des manuels scolaires en les adaptant et en transformant les images et les textes en fonction du niveau réel de compréhension de ses élèves.

En C.L.I.S., Maria et Écho puisent leur inspiration pédagogique dans les travaux de Maria Montessori et de Borel Maisonny. Maria, consciente de prendre ses racines au niveau pédagogique dans le mouvement de l'éducation nouvelle de Maria Montessori, travaille la construction du nombre avec ses élèves en manipulant le matériel, avec une méthodologie d'apprentissage par essais et erreurs. Pour apprendre à lire à ses élèves, sa méthode se base sur la découverte du principe alphabétique. Elle pensait que l'apprentissage ne se faisait que globalement en photographiant les mots, mais aujourd'hui, avec ces élèves, elle a pris conscience qu'elle pouvait leur apprendre comme on lui a appris dans son enfance. Écho,

quant à elle, utilise la méthode Borel Maissonny, inspirée d'un de ses élèves qui avait des parents sourds, ainsi que ses outils élaborés, pendant quinze ans, en maternelle. Son objectif professionnel est d'apprendre à lire et à parler à ses élèves. Il me semble que l'idéal du moi-professionnel d'Hercule, de Nikè, de Maria et d'Écho est d'apprendre à lire et à compter à leurs élèves en référence à une identification respective à des filiations à Igor Vygotsky, à Maria Montessori et à Borel Maissonny.

Ces enseignants « combleraient » ainsi leurs espaces d'enseignements avec des outils, tels que des projets, des manuels, des outils de niveau maternel, des praxies particulières référencées à Borel Maissonny, Montessori et Vygotsky, afin d'éviter une angoisse de séparation trop forte d'avec l'enseignement ordinaire et pour permettre la confrontation à leur nouveau public. L'espace psychique d'enseignement serait alors analogue à un espace potentiel, tel que le définit Donald Woods Winnicott. Cet espace ainsi créé permet d'établir un lien relationnel et pédagogique avec les élèves : ceux-ci, considérés par les enseignants au départ comme faisant partie d'une extériorité dérangeante, du handicap, de leur non-moi, en termes winnicottiens, mais devenant alors plus familiers et des élèves possibles.

L'idéal du moi comme soutien de l'enseignement.

L'illusion, dans l'orientation winnicottienne, est celle du bébé qui croit créer ce qui lui est apporté par l'environnement. Il s'agirait d'une des premières bases de la culture. On peut penser que les élèves autistes ont des chances d'apprendre et de se sentir exister dans la mesure où l'enseignant, comme une mère qui construit un environnement fiable, croit en leur devenir et ne se laisse pas enfermer dans les mécanismes psychiques confusionnels dont souffrent ces enfants élèves, même s'il les ressent en partie. Hercule valorise ainsi la future entrée de ses élèves dans le monde professionnel, Nikè soutient l'usage adapté des manuels du collège d'un élève « ordinaire », Maria projette un idéal d'autonomie sur ses élèves, qui lui a permis, elle, de se construire comme enfant et élève en difficulté, Écho met à disposition des élèves les diverses compétences professionnelles de l'éducation et du soin, dans la mesure où elle se construit aussi dans cette nouvelle expérience, positive pour elle.

Nous voyons ainsi chez ces enseignants un idéal du Moi, en termes freudiens, permettre des anticipations, des représentations d'adulte possible, à partir de l'expérience rencontrée auprès des élèves autistes par les enseignants.

Les interactions : faire naître un groupe et créer un système professionnel

En U.L.I.S., Hercule et Nikè effectuent un type particulier d'inclusion d'élèves qu'ils nomment « inclusion à l'envers ». Les professeurs ordinaires viennent dans l'U.L.I.S.

effectuer leur cours. Par opposition, en C.L.I.S., Maria et Écho essaient d'effectuer les inclusions en classe ordinaire. Les interactions avec les autres professionnels sont très significatives : en C.L.I.S., Écho partage l'espace de sa classe avec une aide à la vie scolaire et une éducatrice. Elle prescrit des activités, comme si elle donnait des ordres à l'assistante à la vie scolaire et se sent incompétente quant aux fonctions de l'éducatrice. Le risque de confusion des rôles avec les différents professionnels est présent, et les réunions avec la psychiatre vont créer une place de tiers structurant pour les échanges et lui permettre de trouver sa nouvelle place d'enseignante avec ses élèves. Son ancien intérêt pour le soin rend aussi possible cette nouvelle expérience. En U.L.I.S., Hercule considère sa classe comme une famille ou comme une société. L'assistante à la vie scolaire tiendrait le rôle d'une fonction maternelle, et lui, celui d'une fonction paternelle. Il use d'une certaine autorité en se qualifiant de « *petit chef* » auprès des accompagnateurs qui interviennent auprès des élèves. Les propos d'Hercule et d'Écho me font penser à l'omnipotence d'un bébé qui arrive au monde, dans un monde nouveau et menaçant. Cette omnipotence me semble être un lien de contact avec ce que ressentent les élèves pris dans leur monde interne. Comme s'ils devaient passer par là d'abord, s'identifier face à ces élèves particuliers, puis entrer en contact avec eux, cette fois en tant qu'enseignants qui doivent assurer une position professionnelle d'adulte face à ces élèves.

Écho en tant que jeune enseignante spécialisée se trouve en position de faire naître une unité d'enseignement, expérience comparable à un engendrement. Je fais l'hypothèse là aussi qu'elle éprouve les sentiments d'un tout petit enfant qui découvre un monde qui la fascine pour ensuite passer à une fonction d'adulte et de soutien d'un cadre nouveau pour elle. Nikè découvre elle aussi une nouvelle structure. Les parents la considèrent comme une « *déesse* ». Le pouvoir de décision que les parents transfèrent sur elle lui transmet une position de toute-puissance, maternelle ou parentale, qui décide de l'acceptation ou non des élèves dans sa classe. Dans un autre registre, Maria, dans son espace d'enseignement, fait preuve d'omnipotence - au sens d'avoir à affirmer sa position et sa légitimité - auprès des équipes de psychologues lors des décisions d'inclusion en classe ordinaire. Maria découvre un nouveau monde en constatant, chez ses élèves, la possibilité d'un retour à la scolarité ordinaire.

Il y a ainsi deux mouvements psychiques différents mais reliés pour ces professionnels : la découverte d'une expérience globale, induite aussi par ce que ressent à sa façon l'élève autiste auquel l'enseignant s'identifie partiellement, pour tenter de le comprendre, de se mettre à la place de ces élèves. Une seconde identification, différente, cette fois parentale, adulte,

soutient l'invention et la construction d'un cadre d'enseignement possible, face à des élèves qui peuvent évoquer, de façon latente, pour ces enseignants des petits enfants et bébés qui n'ont pas encore grandi. On retrouverait ici les dimensions du soi-enseignant qui comporte un soi-élève, en résonance avec des élèves aussi différents de ce que l'enseignant a vécu dans sa scolarité.

Créer une illusion pour enseigner et apprendre

Hercule, Nikè, Écho et Maria seraient en train de s'engager dans une aire d'illusion nécessaire, telle que la définit Donald Woods Winnicott²⁸⁵ lorsqu'il élabore son concept d'illusion-désillusion au sein de l'aire intermédiaire d'expérience. L'espace d'enseignement de ces enseignants spécialisés, dans lequel le processus d'illusion-désillusion se déroule, serait analogue à cette aire. Il y a à la fois un vécu d'impuissance à enseigner puis de toute puissance possible, de recréation d'un espace classe et ensuite la mise en place d'une fonction environnementale, maternelle ou parentale, qui permet aux enseignants de créer et d'apprendre à ces élèves. L'omnipotence ressentie masque aussi sans doute l'angoisse à enseigner à ces élèves aussi différents, elle semble aussi en rapport avec le monde de l'enfant autiste qui est seul dans son monde interne, monde auquel l'enseignant s'efforce et est contraint de se relier. Mais c'est bien la construction d'une aire transitionnelle, créatrice d'un lien possible, qui est en jeu dans l'espace-classe, avec les savoirs et le désir que l'enseignant a de travailler avec ces élèves.

A partir de là, les supports, les collaborations avec les parents et l'intérêt plus ou moins récent de ces enseignants de travailler avec l'autisme, animent d'autant plus cet enseignement et les pratiques. En effet, les seules procédures ou méthodes pédagogiques ne suffisent pas pour entrer en contact avec les élèves autistes. Le concept d'aire transitionnelle permet et d'entrer en lien – entre l'enseignant et l'enfant devenant élève – et de construire les bases d'une culture humaine possible, comme l'indique Donald Woods Winnicott, ici par les savoirs liés à la scolarisation.

²⁸⁵ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.46.

Conclusion

J'ai étudié dans cette thèse certains processus et mouvements psychiques qui soutiennent les pratiques pédagogiques d'enseignants spécialisés auprès d'élèves autistes dans l'usage de leurs outils pédagogiques qui peuvent être éventuellement artistiques, mais pas seulement. J'ai mis l'accent sur les processus qui sous-tendent la création d'un lien relationnel et pédagogique entre les enseignants et leurs élèves dans un espace d'enseignement possible.

Cette étude a permis de mettre au travail plusieurs concepts. Il semble ainsi que les enseignants avec lesquels j'ai mené les entretiens transforment leur ancienne posture d'enseignant ordinaire en posture d'enseignant spécialisé mais dans une orientation bien spécifique liée à la particularité de leurs élèves. Cette transformation s'effectue pour eux en essayant d'apprendre à connaître leurs élèves et en transformant leur rapport au savoir d'enseignant ordinaire. Cette réflexion m'a permis de convoquer le concept de lien C de connaissance de Wilfred Ruprecht Bion²⁸⁶, tel qu'il le définit. En effet, on peut effectuer une analogie avec ce que Wilfred Ruprecht Bion a remarqué : pour créer un lien, les enseignants spécialisés transformeraient les éléments-bêta, sensations, angoisses, projetées par les élèves en éléments-alpha avec leur fonction-alpha, comme font les mères avec leur enfant. Ce travail psychique effectué par les enseignants peut les amener à un sentiment d'épuisement, d'invasion lorsque leur fonction-alpha est saturée, comme les entretiens l'attestent, ainsi celui de Nikè. De plus, pour que cette transformation de posture s'effectue, les enseignants vont puiser dans d'autres identifications de leur histoire professionnelle et personnelle comme celle d'enseignant, d'éducateur, d'artiste, d'élève ou d'enfant. Ainsi, le soi-enseignant spécialisé s'ancrerait sur différents aspects, expériences singulières, qui se rattachent au soi plus globalement dans ses dimensions professionnelles et personnelles, concept clinique mis au travail en Sciences de l'éducation.

Les entretiens m'ont également permis de mieux identifier le processus d'illusion-désillusion (Donald Woods Winnicott, 1971) mis en évidence par Donald Woods Winnicott²⁸⁷ dans son concept d'aire intermédiaire d'expérience. L'enseignant, pour apprendre à connaître ses

²⁸⁶ Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience* (2010). Paris : Presses universitaires de France, p.64.

²⁸⁷ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p.46 et p.30.

élèves autistes, activerait dans un premier temps le processus d'illusion-désillusion. Les élèves autistes semblent solliciter des identifications très archaïques, chez l'adulte, comme dans une relation mère-bébé. L'enseignant se sent obligé de s'identifier à l'expérience d'un petit enfant ou un bébé, là où en sont les élèves, pour accéder au monde de l'autisme. Ensuite, il incarnerait une position de contenance, qui fournit un environnement pédagogique. S'identifiant au monde des élèves assimilé à celui d'un bébé, l'enseignant doit passer de l'illusion à la désillusion pédagogique, pour se représenter ensuite et mettre en œuvre une relation pédagogique possible avec ses élèves.

Il me semble donc qu'au cours de cette transformation de posture, les enseignants ordinaires qui souhaiteraient devenir professeurs spécialisés, notamment auprès d'élèves autistes, se retrouvent dans cette relation proche du lien mère-bébé qu'illustre l'espace potentiel, aire intermédiaire d'expérience de Donald Woods Winnicott qui sollicite aussi les parties moi et non-moi de la réalité (Donald Woods Winnicott, 1971). Le moi enseignant ordinaire serait confronté au non-moi enseignant spécialisé, à savoir le travail avec un type d'élèves particuliers et des gestes professionnels à acquérir. L'enseignant en cours de spécialisation apprendrait à connaître ses élèves nouveaux ainsi que des gestes professionnels inconnus, comme l'indique le concept de lien de connaissance que Wilfred Ruprecht Bion²⁸⁸ a élaboré, qui désigne le fait d'apprendre à connaître par l'expérience. Le processus d'illusion-désillusion jouerait au niveau de ce passage. L'illusion de l'omnipotence des gestes professionnels appris en tant que professeur ordinaire laisserait la place, rendue possible par le processus de désillusion, à de nouveaux gestes professionnels d'enseignant spécialisé. Ce sont les élèves qui joueraient alors la fonction de non-moi en ne répondant pas aux injonctions de l'enseignant, le forçant à inventer son enseignement et ses pratiques. Les autres professionnels, à savoir les psychiatres, psychologues, éducateurs, enseignants ordinaires, seraient à leur tour susceptibles de tenir aussi ce rôle d'environnement sécurisant et contenant auprès de l'enseignant spécialisé.

J'ai constaté ensuite que l'enseignant pouvait aussi adopter une posture analogue à celle d'une fonction maternelle qui apporte un environnement maturant. C'est le concept d'espace potentiel, défini par Donald Woods Winnicott²⁸⁹, qui m'a permis de constater cela. En effet, les enseignants spécialisés, dans une fonction enseignante, adulte, tels des « mères-

²⁸⁸ Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience* (2010). Paris : Presses universitaires de France, p.64.

²⁸⁹ Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard, p. 47, 199 et 201.

environnement », créent un espace pédagogique possible afin d'établir des liens et de permettre aux élèves autistes d'apprendre de quelqu'un d'autre. Pour éviter l'angoisse de séparation et trop de différence d'avec leur ancienne posture d'enseignant ordinaire, les enseignants spécialisés mettent en place de nombreux projets pédagogiques, outils et méthodes spécifiques permettant de combler et de donner forme à l'espace potentiel. Le moi de l'enseignant spécialisé fait face à son devenir, en lien avec un « non-moi » qui est la rencontre avec les élèves et les autres professionnels. Dès que la posture d'enseignant spécialisé se structure davantage, l'espace intermédiaire d'expérience change de configuration tout en restant le même, mais en faisant appel à un autre processus qui est celui de la fiabilité et de la confiance. Ainsi, un lien de confiance et de fiabilité s'établirait entre les enseignants spécialisés, dans une fonction maternelle, et leurs élèves, perçus comme ayant des caractéristiques identiques à celles des bébés. Par ce transfert, grâce à la confiance et à la fiabilité, qui s'installent, un lien serait alors possible avec les élèves autistes.

Les analyses mettent également en relief le fait que l'espace pédagogique de ces enseignants spécialisés, dans lequel des liens deviennent possibles avec les élèves, apparaît surdéterminé par de nombreux éléments enracinés avec leur vie professionnelle et personnelle.

Si je résume ma pensée concernant le déplacement de la posture d'enseignant ordinaire à celle d'enseignant spécialisé, il me semble que dans un premier temps le concept d'aire intermédiaire d'expérience serait actif lors de la construction de ce soi-professionnel spécialisé avec en toile de fond, lors de cette transformation, la construction d'un lien de connaissance dans le sens d'apprendre à connaître, de découvrir et de s'identifier à cette nouvelle expérience et à ces élèves. Ensuite, lorsque la posture d'enseignant spécialisé est stabilisée, et seulement ensuite, un espace potentiel s'élaborerait pour créer un lien avec les élèves dans un climat de confiance et de stabilité. Cet espace pédagogique de confiance et de stabilité m'a amené à penser que les enseignants spécialisés seraient comme des enseignants « *suffisamment bons* » (Donald Woods Winnicott, 1971) selon Donald Woods Winnicott. Dans cet espace d'enseignement, les enseignants spécialisés créent des outils spécifiques, adaptent des méthodes en fonction des possibilités des élèves. J'ai ainsi constaté que les enseignants spécialisés seraient en position de créer, puisant leur inspiration, étayée par leurs curriculums atypiques, au plus profond de leur sensorialité et de leurs expériences anciennes, ce qui là encore renvoie à une fonction maternelle, au sens de mère-environnement décrit par

Donald Woods Winnicott. Jan Abram²⁹⁰, spécialiste du langage de celui-ci, définit la mère-environnement qui est « *la mère des périodes de calme* » en opposition à la mère « *des périodes d'excitations* » qualifié de « *mère-objet* » (Abram, 2001).

J'ai évoqué l'inquiétante étrangeté (Freud, 1919) telle que Sigmund Freud²⁹¹ l'a définie, au sujet de l'espace psychique d'enseignement auprès d'élèves autistes. Les enseignants connaissent bien l'espace-temps de la classe. Mais celui-ci peut devenir inquiétant et étrange lorsqu'il est habité par des élèves autistes. J'ai constaté que les enseignants spécialisés, pour essayer d'enseigner un savoir scolaire à leurs élèves, mettaient en oeuvre les mouvements psychiques décrits et mis en lumière au cours de cette thèse et que l'on pourrait résumer ainsi : créer un espace pédagogique avec des élèves autistes demanderait la mise en oeuvre des processus psychiques liés à la fonction alpha, aux processus d'illusion et de désillusion », aux expériences de confiance et de fiabilité des enseignants afin de créer un lien de connaissance et de transmettre un savoir scolaire au sein d'un espace potentiel serein sans inquiétante étrangeté, et où les apprentissages et la transmission des connaissances deviennent possibles .

Ouverture

Cette thèse me donne envie de poursuivre des recherches dans ce domaine où je continue d'exercer. Il s'agirait par exemple d'approfondir des concepts sur le rapport du psychisme à la parole ou à l'écriture. Jacques Lacan²⁹² pense que l'inconscient est structuré comme un langage (Roudinesco & Plon, 1997) alors que Sigmund Freud²⁹³ relie l'inconscient aux inscriptions et aux traces écrites (Freud, 1925). Dans la pratique, qu'en est-il, par exemple, au niveau de l'apprentissage de la lecture concernant les élèves autistes ? En effet, j'ai constaté que ces enseignants prenaient conscience de la possibilité d'apprendre à lire à ces élèves autistes, et qu'une communication adressée à l'autre pourrait s'y greffer. Si je pose cette hypothèse freudienne d'un inconscient structuré comme un écrit, j'imagine des recherches sur la possibilité de poursuivre la scolarisation des élèves autistes en milieu scolaire et que les enseignants spécialisés pourraient mettre en valeur les gestes professionnels particuliers lors de cette rencontre dans leur espace d'enseignement.

²⁹⁰ Abram, J. (2001). *Le langage de Winnicott : dictionnaire explicatif des termes winnicottiens*. (C. Athanassiou-Popesco, Trans.). Paris : Édition Popesco, p.322.

²⁹¹ Freud, S. (1919). L'inquiétant. In *Oeuvres complètes : psychanalyse. Volume XV* (2012, pp. 147–188). Paris : Presses universitaires de France, p.153.

²⁹² Roudinesco, É., & Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse* (2006). Paris : Fayard, p.509.

²⁹³ Freud, S. (1925). Note sur le "bloc magique." In *Oeuvres complètes / 1923-1925 / [trad.: Janine Altounian...et al.]*. Vol. 17, (2006, pp. 139–143). Paris : Presses Universitaires de France, p.140.

Une autre thématique surgie de cette recherche pourrait être la question du lien de l'enseignement avec ces élèves et du soin, à travers les partenariats mis en place. Pour ce qui est de l'enseignement, on peut évoquer des écrits cliniques comme celui de Bernard Pechberty²⁹⁴ ²⁹⁵ qui stipule que « *si un enseignant n'est pas un thérapeute, il peut se représenter combien réussir peut s'accompagner de difficultés chez certains enfants qui sont ses élèves* » (Pechberty, 1999) et « *que la dimension thérapeutique est potentiellement au cœur des liens latents de l'enseignant, de l'éducateur avec leurs publics* » (Pechberty, 2009). Kupfer et de Lajonquière²⁹⁶ proposent un concept qu'ils nomment « *éducation à visée thérapeutique* ». L'enseignant spécialisé deviendrait un enseignant avec une visée thérapeutique, dans le sens de prendre soin et d'accompagner des élèves autistes afin de « *réconcilier le sujet avec le désir qui l'anime et conquérir pour lui-même un lieu d'énonciation* » (Kupfer & de Lajonquière, 2014). Si tel est le cas, il me semble que l'inclusion scolaire devient possible pour ces élèves. La place du sujet, qu'il soit enseignant ou élève est fondamentale lors d'une rencontre dans un espace d'enseignement.

Cette recherche me permet aussi de prendre conscience de la temporalité et de la démarche clinique. Je prends conscience du temps nécessaire pour mentaliser des concepts complexes qui semblent faciles dans un premier temps mais qui se complexifient très rapidement dès qu'on essaie de les utiliser pour poser des hypothèses interprétatives. Le fil conceptuel m'intéresse et j'ai pris énormément de plaisir à essayer de le comprendre et de le modéliser. Par exemple, il m'a fallu plusieurs années pour me représenter les concepts d'aire intermédiaire d'expérience et d'espace potentiel. Cette thèse m'a également fait prendre conscience de la nécessité d'une élaboration clinique constante dans la recherche individuelle ou en groupe en Sciences de l'éducation.

La place du sujet, qu'il soit enseignant ou élève est fondamentale lors d'une rencontre dans un espace d'enseignement.

²⁹⁴ Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 127(1), 23–35, p.6.

²⁹⁵ Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? *Cliopsy*, (1), 41–49, p.46.

²⁹⁶ Kupfer, M. C., & de Lajonquière, L. (2014). Quelle place pour les parents d'enfants autistes dans le soin ? *Dialogue*, 4(206), 10–22, p.16 et p.17.

Bibliographie

La bibliographie ainsi que les notes de bas de pages ont été réalisées avec les normes A.P.A. de la sixième édition via le logiciel de gestion de références Zotéro.

Abraham, A. (1972). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris : Epi.

Abram, J. (2001). *Le langage de Winnicott : dictionnaire explicatif des termes winnicottiens*. (C. Athanassiou-Popesco, Trans.). Paris : Édition Popesco.

Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau* (1995). Paris : Dunod.

Assoun, P.-L. (2009). *Lacan*. Paris : Presses universitaires de France.

Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation : du pictogramme à l'énoncé*. Paris : Presses universitaires de France.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Beillerot, J. (1994). Rapport au savoir. In Champy, P., & Etévé, C. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (2005). Paris : Retz.

Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience* (2010). Paris : Presses universitaires de France.

Bion, W. R. (1967). Notes sur la mémoire et le désir. *Revue Française de Psychanalyse*, 5, 1449–1451.

Bion, W. R. (2001). *Réflexion faite*. Paris : Presses universitaires de France.

Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9–22.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.

Blanchard-Laville, C. (2009). Entretien, par Philippe Chaussecourte, *Cliopsy*, (1), 7–24.

- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner: pour une clinique du travail enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151(1), 111–162.
- Boubli, M. (2005). L'identité adhésive à l'adolescence, réaction au second choc esthétique ? *Adolescence*, 51(1), 51.
- Brun, A. (2010). *Médiations thérapeutiques et psychose infantile*. Paris : Dunod.
- Bruner, J. S. (2003). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée: les besoins particuliers des élèves en situation de handicap scolaire*. Nîmes : Champ Social Éd.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. In *L'entretien clinique* (pp. 118–145). Paris : Presses Universitaires de France.
- Cesaroni, L., & Garber, M. (1991). Exploring the experience of autism through firsthand accounts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 303–313.
- Chamak, B. (2005). Les récits de personnes autistes: une analyse socio-anthropologique. *Handicap-Revue de Sciences Humaines et Sociales*, (105-106), 33–50.
- Chamak, B. (2013). La prise en charge de l'autisme: le traitement médiatique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 231–235.
- Chamak, B., & Bonniau, B. (2014). Neurodiversité: une autre façon de penser. In *Neurosciences et société enjeux des savoirs et pratiques sur le cerveau* (pp. 211–230). Paris: A. Colin.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Colin.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalité dans la recherche clinique. *Cliopsy*, (3), 39–53.
- Chemouni, J. (2001). *Clinique de l'intentionnalité*. Paris : In press.
- Ciccone, A. (1998). *L'Observation clinique*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue*. Paris : Inter Editions.
- Cosnefroy, L. (2008). Rapport au savoir. In *Dictionnaire de l'éducation* (2008). Paris : Presses universitaires de France.

Croisy, J.-P. (2001). Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 35–46.

Cullere-Crespin, G. (2013). *Traitements des troubles du spectre autistique* (2013). Toulouse : Erès.

Danon-Boileau, L. (2007). *La parole est un jeu d'enfant fragile*. Paris : Jacob.

Danon-Boileau, L. (2013). Pour une éducation de derrière les buissons. In *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne?: convergences interdisciplinaires* (pp. 79–89). Paris : Éditions In Press.

Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (H. Sinaceur, Trans.) (2012). Paris : Flammarion.

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Paris : Dunod.

Filloux, J.-C. (1987). Note de synthèse: Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81(1), 69–102.

Freud, S. (1901). Du rêve. In P. Cotet, J. Althounian, & A. Rauzy (Trans.), *Oeuvres complètes: psychanalyse* (2012, Vol. V, pp. 15–71). Paris : Presses Universitaires de France.

Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (P. Koepfel, Trans.) (1995). Paris : Gallimard.

Freud, S. (1914). Sur la psychologie du lycéen. In P. Cotet (Trans.), *Oeuvres complètes: psychanalyse* (2005, Vol. XII 1913–1914, pp. 331–337). Paris: Presses universitaires de France.

Freud, S. (1919). L'inquiétant. In J. Althounian, A. Bourguignon, P. Cotet, J. Laplanche, & F. Robert (Trans.), *Oeuvres complètes: psychanalyse. Volume XV* (2012, pp. 147–188). Paris : Presses universitaires de France.

Freud, S. (1925). Note sur le “bloc magique.” In *Oeuvres complètes / 1923-1925 / [trad.: Janine Altounian...et al.]*. Vol. 17, (2006, pp. 139–143). Paris : Presses Universitaires de France.

Freud, S. (1933). Nouvelle suite des leçons d'introduction à la psychanalyse-XXXIVème leçon-éclaircissements, applications, orientations. In A. Bourguignon, P. Cotet, J. Laplanche, J. Altounian, A. Rauzy, & R.-M. Zeitlin (Trans.), *Oeuvres complètes: psychanalyse*. (1995, Vol. XIX 1931–1936). Paris : Presses universitaires de France.

Freud, S. (1938). *Abrégé de psychanalyse* (1995). Paris : Presses Universitaires de France.

- Gardou, C. (2010). *Le handicap au risque des cultures : variations anthropologiques*. Toulouse : Erès.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse, France : Érès.
- Golse, B. (2007). Y a-t-il une psychanalyse possible des bébés? : Réflexions sur les traumatismes hyperprécoces à la lumière de la théorie de l'après-coup. *La psychiatrie de l'enfant*, 50(2), 327.
- Golse, B. (2009). Le concept de neuro-psychanalyse. In *Vers une neuropsychanalyse?* (2009th ed., pp. 79–128). Paris : Odile Jacob.
- Golse, B. (2013). *Mon combat pour les enfants autistes*. Paris : Odile Jacob.
- Hinshelwood, R. D. (2005). Identification projective. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures.
- Hochmann, J. (2009). *Histoire de l'autisme : de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris : Odile Jacob.
- Houssaye, J. (2010). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rodgers*. Paris: Bordas.
- Houssier, F. (2010). *Anna Freud et son école : créativité et controverses*. Paris : Campagne Première.
- Houzel, D. (2005). Tustin, Frances. In *Dictionnaire international de la psychanalyse: concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures.
- Hubert Barthélémy, A. (2015). Lire, écrire et compter...que se passe-t-il vraiment pour les sujets autistes et autres? In *La place du sujet dans l'éducation aujourd'hui*. Congrès international psychanalyse et éducation. Paris.
- Impelluso, L. (2008). *Mythes : histoires et représentations des dieux et des héros de l'Antiquité*. Paris : Édition de La Martinière.
- Itard, J. M. G. (1891). *Rapports et mémoires sur le sauvage de l'Aveyron, l'idiotie et la surditivité*. Paris : Hachette Livre.
- Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Kaës, R., Anzieu, D., & Thomas, L.-V. (2007). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

- Korff Sausse, S. (2009). Les identifications animales dans la clinique et l'art. *Le Carnet PSY*, 140(9), 29.
- Korff-Sausse, S. (2010). *Figures du handicap mythes, arts, littérature*. Paris : Payot & Rivages.
- Kupfer, M. C., & de Lajonquière, L. (2013). L'éducation peut être thérapeutique : Lugar de Vida et l'inclusion scolaire au Brésil d'enfants ayant des troubles psychiques. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation*, (61).
- Kupfer, M. C., & de Lajonquière, L. (2014). Quelle place pour les parents d'enfants autistes dans le soin ? *Dialogue*, 4(206), 10–22.
- Kupfer, M. C., & Lajonquière, L. de. (2013). L'éducation peut être thérapeutique : Lugar de Vida et l'inclusion scolaire au Brésil d'enfants ayant des troubles psychiques. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation*, (61).
- Lacan, J. (1999). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- Lajonquière, L. de. (2013). *Figures de l'infantile: la psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : Harmattan.
- Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse* (1994). Paris : Presses Universitaires de France.
- Laznik-Penot, M.-C. (2006). PréAut : une recherche et une clinique du très précoce. *Contraste*, (25), 53–81.
- Laznik-Penot, M.-C. (2014). *Une psychanalyste avec les parents: et trois enfants autistes se mettent à parler*. Toulouse : Éditions Érès.
- Legrand, L. (2000). Célestin Freinet. *UNESCO, International Bureau of Education. Consultado Em Marcco*, 30, 2010.
- Maurin, A. (2009). Bruit-silence : d'une posture à l'autre, le contre-transfert d'une retranscriptrice. *Cliopsy*, (2), 49–57.
- Meirieu, P. (2001). *Fernand Oury : y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?* Paris : PEMF.
- Meltzer, D. (1975). La dimensionalité comme paramètre du fonctionnement mental : sa relation à l'organisation narcissique. In *Explorations dans le monde de l'autisme* (1980). Paris : Payot.

- Mijolla, A. de. (2005). Fantasma d'identification. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures.
- Mijolla-Mellor, S. de. (2005). Infans. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, XLIII(5-6), 841–874.
- Morvan, J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptation chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Morvan, J.-S. (2010). *L'énigme du handicap traces, trames, trajectoires*. Toulouse : Érès.
- Mosconi, N. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In *Pour une clinique du rapport au savoir* (2009). Paris : L'Harmattan.
- Ody, M. (2005). Notes théoriques et cliniques sur la tiercéité. *Revue française de psychanalyse*, 69(3), 861.
- Oppenheimer, A. (2005). Imago parentale idéalisée. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions* (p. 835). Paris : Hachette Littératures.
- Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 127(1), 23–35.
- Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires. *Nouvelle Revue de L'adaptation et de L'intégration Scolaire*, (41).
- Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? *Cliopsy*, (1), 41–49.
- Pechberty, B. (2012). Expérience singulière et lien d'équipe dans l'enseignement spécialisé. In *Scolarisation des traumatisés crâniens*. Editions de l'Inshea.
- Peeters, T. (2008). *L'autisme : de la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod.
- Plaisance, É. (2008). Ethique et inclusion. In *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain. Mélanges offerts par ses*

- collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin (2008, pp. 343–368). Paris : L’Harmattan.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables*. Paris : Éditions Autrement.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l’enseignant dans la classe* (1983). Paris : ESF.
- Reuchlin, M. (1977). *Psychologie* (1986th ed.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Revault d’Allonnes, C. (1989). Psychologie clinique et démarche clinique. In *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 17–29). Paris : Dunod.
- Rinaudo, J.-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : l’Harmattan.
- Roudinesco, É., & Plon, M. (1997). *Dictionnaire de la psychanalyse* (2006). Paris : Fayard.
- Saint-Exupéry, A. de. (1999). *Le petit prince*. Paris : Gallimard.
- Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Larsson, H., Hultman, C. M., & Reichenberg, A. (2014). The Familial Risk of Autism. *JAMA*, *311*(17), 1770.
- Sarralié, C. (2013). D’une rencontre avec des élèves cérébrolésés à un questionnement de recherche. *Cliopsy*, (9), 93–111.
- Scelles, R., & Korff-Sausse, S. (2011). Empathie, handicap et altérité. *Le Journal des psychologues*, *286*(3), 30.
- Schmid-Kitsikis, E. (2009). *Wilfred R. Bion*. Paris: Presses universitaires de France.
- Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (1988). *Stratégies éducatives de l’autisme et des autres troubles du développement*. (C. Milcent, Trans.) (2002). Paris : Masson.
- Shea, V. (2009). Revue commentée des articles consacrés à la méthode Aba (eibi : early intensive behavioral intervention) de Lovaas, appliquée aux jeunes enfants avec autisme. *La psychiatrie de l’enfant*, Vol. *52*(1), 273–299.
- Soëtard, M. (2010). Jean-jacques Rousseau (1712-1778). In *Quinze pédagogues : leur influence aujourd’hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rodgers* (2013, pp. 25–44). Paris : Bordas.
- Souffir, V. (2005). Ambivalence. In *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions* (2009, p. 65). Paris : Hachette Littératures.
- Thouroude, L. (2011). L’école maternelle: une école de l’entre-deux. *Carrefours de L’éducation*, (2), 43–55.

- Tustin, F. (1972). *Autisme et psychose de l'enfant* (1982). Paris : Éditions du Seuil.
- Tustin, F. (1981). *Les états autistiques chez l'enfant* (2003). Paris : Seuil.
- Widlöcher, D. (2005). Empathie. In *Dictionnaire international de la psychanalyse: concepts, notions, biographies, oeuvres, événements, institutions*. Paris : Hachette Littératures.
- Winnicott, D. W. (1951). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In J. Kalmanovitch (Trans.), *De la pédiatrie à la psychanalyse* (2012, pp. 169–186). Millau : Payot & Rivages.
- Winnicott, D. W. (1958). La capacité d'être seul. In J. Kalmanovitch (Trans.), *De la pédiatrie à la psychanalyse* (2012, pp. 325–333). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1966). L'autisme. In M. Michelin & L. Rosaz (Trans.), *L'enfant, la psyché et le corps* (1999). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1967). Le rôle des échecs de l'adaptation dans l'étiologie de la schizophrénie infantile. In M. Michelin & L. Rosaz (Trans.), *L'enfant, la psyché et le corps* (1999). Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. (Monod & J. B. Pontalis, Trans.) (2008). Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133–146.
- Zulliger, H. (1936). Un manque dans la pédagogie psychanalytique. In J. Moll (Trans.), *Pédagogie et psychanalyse, coordonnés par Mireille Cifali et Jeanne Moll* (2003, pp. 192–205). Paris : L'Harmattan.

Communications en colloque international

- Blanchard-Laville, C. (2013). Écrire pour rendre compte des « résultats » des recherches cliniques d'orientation psychanalytique. Actes du Congrès international AREF (Actualité de la recherche en éducation et en formation), Montpellier.
- Hélie, T. (2011). L'outil cinématographique au service de la scolarisation des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique. Poster numérique présenté aux journées de psychologie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : psychopathologie et handicap chez l'enfant et l'adolescent, Lyon.

Hélie, T. (2013). La transmission de la posture clinique lorsqu'on « enseigne » à des élèves présentant des troubles autistiques. Présenté au colloque international : de la psychanalyse en sciences de l'éducation-ruptures et continuités dans la transmission, Université Paris 8, Saint Denis.

Hubert Barthélémy, A. (2015). Lire, écrire et compter...que se passe-t-il vraiment pour les sujets autistes et autres? In *La place du sujet dans l'éducation aujourd'hui*. Congrès international : Psychanalyse et éducation. Paris.

Lair, S. (2015). École inclusive : perspectives nationales. Présenté au colloque : 2005-2015, l'école inclusive à Paris, et maintenant ? Ministère de l'éducation nationale, Paris.

Vallade, F. (2013). Chronique d'une rupture annoncée : autisme et psychanalyse, ou le processus de définition d'un problème public. Présenté au colloque international : de la psychanalyse en sciences de l'éducation-ruptures et continuités dans la transmission. Université de Paris 8, Saint Denis.

Thèses et mémoires

Hélie, T. (2010). Elaboration de nouvelles pistes pédagogiques pour des élèves avec des troubles envahissants du développement de type autistique-La réalisation de courts-métrages et l'utilisation de vidéos comme outils pédagogiques pour l'accès au sens du langage écrit et oral, à la communication et à l'interaction sociale-Approche clinique (mémoire de Master 2 recherche). Mémoire de recherche : Sciences de l'éducation, université Paris 5-rené Descartes.

Sellam, M. (2013). *Les enseignants spécialisés : dynamiques psychiques et professionnelles : approche clinique*. Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation, université Paris 5-rené Descartes.

Textes professionnels et administratifs

Haute autorité de santé. (2012). Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent Méthode Recommandations par consensus formalisé.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2004). Mise en oeuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du

premier et du second degrés préparant le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH) ou le certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (2CA-SH). Circulaire n° 2004-026.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2005). Options du certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et du certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Arrêté du 5 janvier 2004.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2009). Scolarisation des élèves handicapés à l'école primaire, actualisation de l'organisation des classes pour l'inclusion scolaire (CLIS), circulaire n°2009-087.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2010). Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré, circulaire n° 2010-088.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2014).

Mise en oeuvre des plans régionaux d'action, des créations de places et des unités d'enseignement prévus par le 3ème plan autisme, instruction ministérielle du 13 février 2014.

Ministère de l'Education Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. Mise en oeuvre des plans régionaux d'action, des créations de places et des unités d'enseignement prévus par le 3ème plan autisme (2013-2017), Bulletin officiel n°17 du 24 avril 2014.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015a). Circulaire de rentrée 2015, n° 2015-085.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015b). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n° 2015-372 du 31-3-2015.

Index des auteurs

- Abraham, 40
Abram, 40, 344
Anna Freud, 32
Anzieu, 34, 156, 181
Bardin, 71, 77
Beillerot, 20, 30, 38, 39
Berge, 33
Bigeault, 33
Bion, 30, 69, 79, 80, 210, 213, 215, 217, 220, 265, 334, 341, 342, 359
Blanchard-Laville, 14, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 72, 80, 81, 119, 242, 257, 265, 333
Bonniau, 62
Bourneville, 63
Canat, 41, 48, 49
Castarède, 71, 77
Cesaroni, 23
Chamak, 5, 17, 60, 62, 141
Chaussecourte, 31, 38, 257
Chémouni, 15, 146
Ciccione, 37
Cifali, 35
Crespin-Cullère, 67
Croisy, 40
Danon Boileau, 321
Devereux, 37, 72
Dollfus, 15
Freud, 18, 21, 29, 31, 32, 35, 38, 68, 159, 254, 301, 330, 333, 344
Garber, 23
Gardou, 41, 60, 61
Golse, 38, 68, 80, 158, 218, 247, 309
Halbecq, 15
Hatchuel, 31
Hochmann, 59, 65, 66, 131
Houssier, 32, 301
Itard, 63, 64, 65, 301
Janine Filloux, 34
Jean-Claude Filloux, 31, 34, 35
Kaes, 34
Kanner, 65, 66
Klein, 16
Kupfer, 5, 41, 68, 80, 248, 345
Lacan, 21, 29, 69, 80, 258, 297, 298, 333, 344, 359
Lajonquière, 5, 41, 59, 65, 67, 68, 248, 301, 313, 345
Laznik-Penot, 22, 67, 144
Lebovici, 33
Lovass, 64
Maisonny, 232, 238, 240, 268, 274, 277, 282, 336, 337
Mauco, 33
Maurin, 77
Mazoyer, 16

Meirieu, 159
Meltzer, 66, 67, 157
Melzer, 65
Meng, 33
Montessori, 32, 75, 138, 150, 288, 294, 295, 296, 297, 299, 300, 311, 312, 317, 321, 322, 323, 324, 325, 329, 336, 337
Morvan, 40, 60
Mosconi, 30, 125, 166, 177
Oury, 34, 41, 159
Pechberty, 1, 5, 17, 31, 40, 77, 164, 184, 345
Perriot, 16
Plaisance, 5, 17, 60, 61, 62, 170
Pontalis, 22, 25, 27, 29, 37, 38, 258, 262, 270, 273, 316, 329, 332, 333, 339, 341, 342
Pujade-Renaud, 34
Revault d'Allonnes, 35, 36, 37
Rogers, 71
Roudinesco, 70, 344
Saint-Exupéry, 319
Sandin, 69
Schneider, 33
Schopler, 64
Séguin, 65, 66
Sellam, 41
Shéa, 64
Skinner, 64, 142, 166
Souffir, 220
Soulé, 33
Terrier, 33
Tustin, 59, 66, 167
Vallade, 62
Vasquez, 34
Vygotsky, 149, 337
Winnicott, 25, 27, 28, 29, 30, 69, 70, 80, 113, 124, 125, 135, 142, 143, 151, 155, 158, 164, 171, 175, 181, 209, 212, 219, 247, 254, 264, 270, 301, 311, 332, 337, 339, 341, 342, 343, 359
Yelnik, 71, 72, 77, 82, 186
Zulliger, 33

Résumé (français) :

Cette thèse, écrite par un praticien qui a l'expérience de l'enseignement avec les élèves autistes, s'inscrit en Sciences de l'éducation dans une approche clinique d'orientation psychanalytique. Elle interroge l'expérience des enseignants spécialisés travaillant auprès d'élèves avec des troubles autistiques. L'enjeu pour ces enseignants est de créer un espace psychique et des liens permettant la transmission et l'apprentissage de savoirs. Des transformations accompagnent la posture professionnelle qu'ils ont à construire avec ce public spécifique. En effet, ces élèves, entourés par de nombreux professionnels du soin, de l'éducation et de leurs familles, déstabilisent l'enseignant et les connaissances acquises pendant sa formation.

Après un retour sur le cheminement du parcours de recherche, ces questions sont problématisées. Quatre entretiens cliniques réalisés auprès d'enseignants travaillant avec des élèves autistes sont analysés. Des concepts venus des sciences de l'éducation, comme celui de soi-professionnel, et de la psychanalyse, avec certains apports de Donald Woods Winnicott, Wilfred Ruprecht Bion ou Jacques Lacan, sont mis au travail pour explorer les sens possibles de l'expérience rapportée. Certains résultats se dégagent : les enseignants mobilisent des ressources psychiques variées, présentes et passées, personnelles et professionnelles, pour pouvoir entrer en contact avec ces élèves et soutenir un lien d'enseignement inédit. Il apparaît que cet enseignement s'appuie sur les bases fondatrices d'une relation, constituées par la création d'un « espace transitionnel et potentiel » (Winnicott), pour que des liens et des apprentissages se mettent en place.

Title : The experience of specialized teachers with students " autistic " : a clinical approach

Abstract :

The author is both a teacher with a vast experience in teaching autistic pupils, and a student of Paris Descartes University in Science of Education, with on a clinical and psychoanalytical approach. The thesis questions the experience of special educational needs (SEN) teachers, specialised in the teaching of pupils with autism. The challenge is to create a psychologically healthy and supportive place as well as bonds conducive to the transfer and acquisition of knowledge. Changes must be done in the professional attitude teachers must adopt. Indeed, their pupils, cared for by numerous healthcare professionals, teachers, as well as their own families are bound to shake the teachers' confidence in themselves and in what they have learnt in their professional training.

The research trajectory is first analysed, then the questions raised above are presented as problematics. Four clinical interviews carried out by teachers, all working with autistic pupils are analysed. Science of Education concepts such as the self-professional, and psychoanalysis, as well as the works of Donald Woods Winnicott, Wilfred Ruprecht Bion or Jacques Lacan, are used to explore the possible meanings of the reported experience. Some results emerge: teachers conjure up varied psychological resources, present or past, personal or professional, to make contact with their pupils and maintain this unique teaching bond. Their teaching appears to rely on the bases of a relationship created by a "transitional and potential space" (Winnicott), so that bonds and learning can be set up.

Mots clés (français) :

Autisme, enseignant spécialisé, lien élève-enseignant, relation au savoir, espace transitionnel.

Keywords :

Autism, special educational needs (SEN) teacher, pupil-teacher bond, relation to knowledge, transitional space.

Université Paris Descartes

Ecole doctorale 180 : SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES : CULTURES, INDIVIDUS, SOCIÉTÉS

Laboratoire éducation et apprentissage EA 4071

L'expérience des enseignants spécialisés avec des élèves "autistes" : une approche clinique

Volume 2 (annexes)

Par Thierry Hélie

Thèse de doctorat de sciences de l'éducation

Dirigée par Bernard Pechberty,

Présentée et soutenue publiquement le 27 novembre 2015

Devant un jury composé de :

Sylvie CANAT, *Rapporteur*, Maître de conférences habilitée à diriger des recherches

Sciences de l'éducation, Université de Montpellier

Léandro DE LAJONQUIÈRE, *Rapporteur*,

Professeur en sciences de l'éducation, Université Paris VIII Saint Denis

Christina KUPFER, *Examinatrice*

Professeur émérite en Psychologie, Université de Sao-Paulo

Bernard PECHBERTY, *Directeur de recherche*

Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes

Éric PLAISANCE, *Examineur*

Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Paris Descartes

Table des matières

Légendes	365
Sigles	366
Premier entretien : HERCULE	368
Deuxième entretien : NIKÈ	404
Troisième entretien : ÉCHO	440
Quatrième entretien : MARIA	472

Légendes

/ : 1 seconde de temps écoulé.

(...) : entre parenthèses les éléments auditifs lors de l'écoute de l'entretien.

L'interviewer et les interviewés.

T : Thierry, chercheur en sciences de l'éducation.

H : Hercule, professeur des écoles spécialisé en U.L.I.S.

N : Nikè, professeur des écoles spécialisé en U.L.I.S..

E : Écho, professeur des écoles spécialisé en C.L.I.S..

M : Maria, professeur des écoles spécialisé en C.L.I.S..

Sigles

2C.A.-S.H. : Certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

A.B.A. : applied behavior analysis (analyse appliquée du comportement).

A.S.H. : Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés

A.V.S. : auxiliaire à la vie scolaire.

C.A.P.A.-S.H. : Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

C.E.1 : cours élémentaire première année.

C.E.2 : cours élémentaire deuxième année.

C.L.I.S. : classe d'inclusion scolaire.

C.M.1 : cours moyen première année.

C.M.2 : cours moyen deuxième année.

C.M.P. : centre médico-pédagogique.

C.P. : cours préparatoire.

C.P.E. : conseiller pédagogique et éducatif.

D.S.M. : diagnostic and statistical manual of mental disorders (manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux).

I.M.E. : institut médico-éducatif.

I.O. : instructions officielles.

L.S.F. : langue des signes français.

M.D.P.H. : maison départementale pour les personnes handicapées.

O.M.S. : organisation mondiale de la santé.

P.E.C.'S. : système de communication par échange d'images.

S.E.S.S.A.D. : service d'éducation spéciale et de soins à domicile.

S.T.I.F. : syndicat des transports en île-de-France.

T.E.A.C.C.H. : treatment and education of autistic and related communication handicapped children (traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés).

T.E.D. : troubles envahissants du développement.

U.E.S. : unité d'enseignement spécialisé.

U.L.I.S. : unité localisée d'inclusion scolaire.

Premier entretien : HERCULE

- 1 T : est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience avec vos élèves /////
- 2 H : c'est une question ouverte /
- 3 T : ouverte très ouverte et c'est ça l'objectif pour que vous vous sentiez pas du tout enfermé
- 4 dans quelque chose donc là c'est très ouvert vous avez une expérience avec vos élèves et euh /
- 5 me la transmettre la transmettre donc c'est très très très ouvert
- 6 H : est-ce que /// euh /// parce qu'ici on est dans une structure très spéciale par rapport aux
- 7 autres U.L.I.S.
- 8 T : vous pouvez m'expliquer par exemple
- 9 H : vous en avez vu d'autre U.L.I.S. ou je suis la première U.L.I.S. que vous visitez ou
- 10 T : non j'en ai vu deux autres déjà
- 11 H : il y a moyen de savoir lesquels enfin
- 12 T : non parce que là on est dans un voilà vous m'expliquez votre expérience après quand on
- 13 aura fini l'entretien on peut
- 14 H : ici c'est une U.L.I.S., une U.L.I.S. euh
- 15 T : c'est vous votre expérience à vous
- 16 H : d'accord
- 17 T : la votre / c'est pas comparer avec une autre c'est votre expérience à vous
- 18 H : non non c'est pour expliquer la particularité en fait de de du travail ici
- 19 T : allez y
- 20 H : ici euh // les élèves d'ici / euh / sont T.E.D. / troubles envahissants du développement //
- 21 euh / autistes //// on peut dire / et au point de vue // euh/ ///comment dire //disons qu'ils
- 22 peuvent présenter des troubles comportements très importants et aussi ils ont des très grandes
- 23 difficultés de compréhension // donc euh / en tant que / en tant qu'enseignant / euh / c'est le /
- 24 c'est / c'est-ces deux choses là qui faut gérer / faut gérer le comportement / parce que les
- 25 comportements envahissants / euh / prennent la place que devrait prendre la la / que devrait
- 26 prendre l'apprentissage // sans compter qu'ils peuvent se mettre en danger ils peuvent mettre
- 27 en danger les autres élèves les adultes aussi /// et euh ça c'est une des particularités / l'autre
- 28 particularité c'est que / toute la difficulté / c'est d'arriver finalement à développer le euh la

29 compréhension d'arriver en tout cas à se faire comprendre pour pouvoir //// euh // fin
 30 pour pouvoir être capable d'apprendre en fait voilà //// donc / euheee / en tant que / expérience
 31 d'enseignant parfois on se sent très seul voilà sauf que bon ici on est dans un type de
 32 dispositif euh où on a euh c'est pour cela que je parlais de coordination avant qu'on enregistre
 33 // on a / euh / on a beaucoup d'intervenants extérieurs et euh et euh voilà il faut coordonner
 34 tout ça //// on a beaucoup d'adultes euh en fonction de leur de leurs difficultés et de leurs
 35 pathologies euh ils peuvent avoir des accompagnements euh à 100 % ou à des pourcentages
 36 beaucoup plus faibles voire voire pas d'accompagnement voilà et une autre particularité
 37 encore c'est que euh //// euh / c'est d'ailleurs un peu paradoxal par rapport à ce que je viens
 38 de dire mais euh au point de vue de se sentir seul mais on travaille pas seul c'est à dire que
 39 moi je travaille avec une A.V.S. qui est là pour euh pour euh pour m'assister en fait parce que
 40 l'enseignement pour les élèves T.E.D. // euh // en tout cas dans cette structure et dans la
 41 structure où j'étais avant / qui était une structure pilote qui euh qui euh // ça en revanche je ne
 42 peux pas en parler //// ça nécessite un // ça nécessite enfin / ce sont des structures qui euh qui
 43 // sont fondées sur le sur le / une individualisation énorme c'est à dire que chaque élève a son
 44 programme a ses activités et euh parce qu'il n'y a pas de phase de groupe possible réellement
 45 le groupe / pas vraiment de groupe avec des élèves comme les nôtres et ça aussi c'est encore
 46 une autre chose qu'il faut travailler avec eux /// les amener progressivement au groupe mais
 47 quand ils sont dans un groupe ils ne peuvent plus vraiment apprendre / on est obligé de
 48 revenir dans des phases dans des phases individuelles donc dès qu'il s'agit de de faire / dès
 49 qu'il s'agit de faire de la transmission de savoir ou de ou du enfin / dès qu'il s'agit de de
 50 travailler /// comment dire // de développer des compétences enfin d'acquérir de nouvelles
 51 compétences de / on est en individuel // une autre chose aussi que je n'ai pas dite c'est que
 52 / pareil toujours par rapport à leur euh pathologie /// ils sont plus ou moins capable
 53 d'autonomie / ça aussi c'est à prendre en compte parce que euh quand on fait de l'individuel //
 54 euh / même si on est euh deux par exemple parce qu'avant j'étais dans une structure où on
 55 était deux plus y'avait avant y'avait /// j'étais en C.L.I.S. et euh j'étais l'enseignant il y avait
 56 une éducatrice spécialisé et pour nous aider on avait une A.V.S. voilà et pareil on avait pareil
 57 on était en individuel on devait tourner on devait tourner parce que c'est du un pour un à
 58 chaque fois donc euh on a besoin de phase d'autonomie sinon on est obligé de de les
 59 rassembler // c'est pas encore un groupe quand on est deux élèves avec un adulte / mais déjà
 60 on peut moins on peut moins y'a trop de perturbations parce que // parce que euh // je
 61 pars peut être dans tous les sens
 62 T : non non allez y c'est votre expérience donc euh

63 H : // mon expérience mon expérience enfin c'est comme ça //// vu l'étendu de la question on
64 peut partir dans tous les sens

65 T : mais c'est pas c'est pas important c'est pas important voire

66 H : en fait il faut vraiment limiter les interactions favoriser les interactions tout ce qui est
67 interactions sociales tout ça mais tout ce qui / il faut limiter les interactions sonores ou
68 visuelles ou euh / parce qu'après elles prennent / nous enfin nous / disons quand on
69 fonctionne à peu près correctement quand on a pas de soucis de fonctionnement / on arrive à à
70 faire un tri dans la tête des choses des bruits qui sont importants des bruits qui ne sont pas
71 importants des choses qu'on va / là on entend le tic tac le tic tac ne m'empêche de parler bon /
72 ba y'a des des enfants pour lesquels le tic tac va prendre trop d'importance et sauf que ça ça
73 se rajoute aux bruits / je ne sais pas du lapin aux bruits de / aux bruits des élèves dehors / du
74 crayon qui tombe enfin voilà donc ça devient une sorte de brouhaha et d'arriver à trouver
75 finalement l'information pertinente prend ton stylo ça se perd puis du coup il y a de l'angoisse
76 qui monte puis y'a des débordements // entre autres /// ou alors on se rassure dans des
77 stéréotypies ou des choses comme ça /// euh disons que c'est / une expérience // disons que
78 c'est assez technique d'une certaine manière ///// et euh on peut se sentir aussi aussi euh un
79 peu euh // maintenant moins / peut être c'est parce que j'ai plus d'expérience c'est aussi parce
80 que l'expérience est moins extrême de ce que j'ai pu connaître /// mais euh on peut se sentir
81 aussi tiraillé // entre d'un côté le médical et de l'autre côté le le scolaire nous on est dans une
82 sorte de no man's land en fait / parce que / quand on a des élèves qui euh qui euh qui parle par
83 exemple c'est quand même plus facile que quand il parle pas et qu'on doit leur apprendre à
84 lire voilà //// euh /// là dans ma classe ///// mon expérience ça peut être aussi ce que j'ai pu
85 connaître /

86 T : la votre avec vos élèves

87 H : j'ai eu des élèves j'ai eu des élèves qui parlaient pas qui faisaient que cracher par
88 exemple voilà et qui étaient pourtant à l'école si ils sont à l'école c'est pour / on a un
89 programme officiel / socle commun donc il faut aussi de se raccrocher au socle commun sauf
90 que bon tenir un crayon quand on a pas conscience qu'on l'a dans la main ///// apprendre à
91 suivre un tracé ou à tracer quelque chose quand on ne s'intéresse pas du tout à /// au résultat
92 de l'action du geste / c'est euh ça / on peut se sentir un peu on peut se poser des questions
93 quand même ///// parce que //// euh // en fait y'a bon là c'est euh /// il y a une loi sur le
94 handicap // mais cette loi sur le handicap ///// elle pose quand même la question de à partir de
95 quand on peut dire qu'un élève est scolarisable ou pas quand même /// parce que /////

96 justement je reprends l'exemple de souvenir //// est-ce que c'est vraiment bien pour un élève
 97 pour respecter / c'était pas le cas parce que c'était un cas particulier mais admettons que voilà
 98 qu'on applique la loi et que tous les enfants quelque soit leurs handicaps quelque soit leurs
 99 gravités de leurs pathologies à l'école /// euh est-ce qu'un enfant va pas se mettre se trouver
 100 en souffrance parce qu'il ne sera pas dans une structure adaptée à ses besoins réels /// pour cet
 101 enfant par exemple ////////// c'était un cas particulier ce que je raconte là //// disons que c'est
 102 un enfant qui ne devait pas être pris à 100 % // théoriquement il devait avoir des du soin aussi
 103 mais bon euh y'avait des histoires //// y'avait un lourd passé par rapport à sa scolarisation
 104 moi quand je suis arrivé j'ai dit y'a pas de problèmes on le prend à 100 % du toute façon il est
 105 inscrit c'est mon élève voilà /// ça a permis comme ça de faire un travail aussi avec les parents
 106 qui étaient euh en demande de scolarisation parce qu'en plus c'est un métier où il faut gérer la
 107 souffrance la souffrance des élèves et la souffrance des parents puis finalement notre
 108 souffrance aussi parce que parce que c'est pas toujours évident tous les jours // bon mais
 109 c'était une parenthèse mais euh / donc euh / c'était des parents qui // qui avaient besoin de //
 110 euh est-ce que je sais vraiment ce dont il avait besoin mais euh / disons que / ils ressentaient
 111 un rejet de l'école voilà /// donc j'ai dit ok de toute façon euh // il est inscrit il est inscrit //
 112 mais euh les choses étaient plus plus plus compliquées que ça / parce que le /// on a fait tout
 113 un travail / là c'est en fait là c'est c'était plus vraiment un métier d'enseignant que j'avais /
 114 c'était un métier d'éducateur c'est pour ça qu'on se sent vraiment entre deux entre deux entre
 115 deux mondes parce que / est-ce qu'un enseignant doit apprendre doit doit // d'un coté oui
 116 parce que je suis spécialisé mais ////////// c'est un / c'est un / c'est un endroit enfin un endroit un
 117 lieu ici enfin ici dans ces classes très en fonction de la pathologie pour ça que je posais la
 118 question quelle U.L.I.S. vous avez visité ou classe de C.L.I.S. peu importe parce que //// on
 119 travaille pas avec des trisomiques comme on travaille avec des autistes ça rien à voir même au
 120 point de vue de ce qu'on peut faire avec ça rien à voir // quand en plus y'a du euh du euh ////
 121 pas vraiment dire retard mental mais quand on a des une association aux troubles autistiques
 122 troubles du spectre autistique / une association avec un retard dans le développement on va
 123 dire / mental là on atteint des euh des euh //// ça devient vraiment difficile de rester prof / on
 124 est plus vraiment prof en fait /// est-ce que de travailler sur le comportement de crachat c'est
 125 toujours dans les cordes d'un enseignant ou pas par exemple /// d'une manière oui mais
 126 apprendre à devenir élève après tout le travail c'est d'arriver à s'arranger avec les textes
 127 officiels et de comprendre comment on peut parce que bon bah / y'a des textes officiels et on
 128 doit les respecter y'a des programmes qu'on soit d'accord ou pas on doit les respecter donc il
 129 faut arriver à trouver un moyen c'est l'une des difficultés de trouver un moyen de // de // faire

130 en sorte que qu'on puisse travailler des compétences du des du programme officiel ça c'est
131 aussi une des grandes difficultés /// je crois que c'est un c'est un une particularité de /// c'est
132 euh /// c'est c'est ça force à / ça met l'accent sur la posture en fait / la posture qu'on va
133 adopter // une question qu'on se pose beaucoup moins / qu'on se pose quand même tous les
134 enseignants se la pose quand on a des élèves banals / enfin classiques / qui ne sont pas
135 extraordinaires / ordinaires ////

136 T : vous parliez de moyens, quels moyens vous mettez en œuvre pour faire le pont entre les
137 apprentissages en tant qu'enseignant et la pathologie

138 H : Ah le moyen bah c'est la réflexion c'est voir ce dont l'élève est capable euh et de voir /
139 quel type de travail on peut proposer à cet élève là // pour euh //// pour se rattacher à quelque
140 chose / qui pourra peut être être son niveau un jour // donc on travaille euh / on se fait des
141 progressions à très très très très long terme / ou là ce qu'on va travailler ce sera / la première
142 marche ou la deuxième marche d'un grand grand escalier / dont on en voit pas le bout ///

143 T : est-ce qu'il y a des moyens / techniques / des moyens particuliers que vous mettez en
144 œuvre vous pour arriver voilà à être dans votre identité de prof / ce que j'ai entendu entre
145 l'identité de professeur qui est votre métier et l'identité un peu éducateur là entre guillemet /
146 vous oscillez un peu entre les deux suite à la relation avec vos élèves / quels moyens vous
147 essayez de mettre vraiment concret / vous pouvez me donner des exemples concrets de votre
148 expérience pour que pour illustrer le

149 H : En fait c'est pas // je pense que c'est l'identité même du du euh / de l'enseignant
150 spécialisé qui fait qu'il est à cheval entre //// je suis / j'ai j'ai jamais pensé que j'étais un
151 éducateur

152 T : non non non mais par rapport à des tâches

153 H : mais bah après en fait cette question là c'est un peu quels sont les outils que j'utilise

154 T : oui les outils / moyens puisque vous avez utilisez le mot moyen

155 H : moyen c'était par rapport à / c'était la tête la réflexion / le moyen de raccrocher au
156 programme là c'est vraiment on se creuse la tête / on réfléchit / après quels sont les moyens
157 euh pour enseigner dans des cas difficiles ça il y a toutes sortes de moyens euh //// il faut //
158 euh ///

159 T : c'est les vôtres

160 H : C'est c'est / l'identité puisqu'on est sur l'identité c'est ça c'est l'identité de l'enseignant /
161 bah l'identité de l'enseignant se crée par euh par euh la façon qu'il a de de s'approprier euh //

162 les euh /// les les différentes techniques ou les différents concepts / enfin concepts non /// c'est
 163 qu'un mot / les différentes théories euh pour euh pour euh exemple / ce serait mieux avec un
 164 exemple // on parle de la méthode A.B.A. on parle de T.E.A.C.C.H. on parle aussi de l'aide
 165 PECS de l'aide au langage on parle de / tout ça c'est / alors après il y a des euh / toujours des
 166 des des combats de clochers voilà /// euh je ne pense pas que ce soit à l'enseignant de / de dire
 167 que c'est l'un ou tout l'autre et d'une manière générale c'est jamais tout l'un jamais tout
 168 l'autre // tout est dans / tout est dans / le le le bon dosage / ce qui va convenir à un élève ne
 169 conviendra pas forcément à un autre etc / euh moi j'ai du dans dans /// j'ai du /// parce qu'en
 170 fait on ////////// on doit aussi faire avec les gens avec lesquels on travaille / voilà et euh et euh y'a
 171 toujours des gens qui pensent qui pensent mieux que d'autres voilà donc il pense que leur
 172 méthode est meilleure etc et c'est contre productif / pour l'avoir vécu / c'est contre productif
 173 //////////

174 T : oui mais là

175 H : là je je

176 T : ça me fait penser à une autonomie / l'enseignant a une autonomie face à / il est
 177 responsable de sa pédagogie dans sa classe donc euh /// aucune intervention extérieure ne peut
 178 euh

179 H : Oui mais parce que euh / parce que je ne peux pas / je le ferais pas / je ne vais pas trop /
 180 trop raconter / mais parce que je viens de de / d'une classe euh /// pilote très particulière / où
 181 euh on pouvait sentir que le / y'avait une très forte influence une très forte volonté d'influence
 182 de la part du milieu médical / sur le type d'enseignement à adopter et là toute le toute la toute
 183 la euh //// le maitre mot dans l'enseignement spécialisé c'est l'adaptation / de tous les
 184 enseignants mais surtout pour euh / quand on est spécialisé on doit s'adapter / on doit
 185 s'adapter aux élèves on doit adapter l'environnement aux élèves mais / aider les élèves à
 186 s'adapter aussi à l'environnement / adaptation c'est c'est peut être l'un des mots les plus
 187 important // en tant qu'enseignant on s'adapte / quand on a des gens un peu rigide euh //// faut
 188 toujours essayer de prendre euh /// les choses qui sont biens et puis les choses qui ne sont pas
 189 biens on les prend pas / voilà donc quand on /// quand on /// puis puis / ça dépend aussi euh /
 190 du public scolaire qu'on a quand on a des élèves qui euh /// qui euh qui ont /// un très bas
 191 niveau on va pas /// on peut pas utiliser euh / pour reprendre A.B.A. c'est quelque chose sur
 192 lequel je crache pas / mais c'est pas c'est pas c'est pas une religion / c'est un outil / en tant
 193 qu'enseignant c'est un outil ça doit rester qu'un outil et qu'un outil par rapport // si on a
 194 besoin de viser euh une vis euh les vis fendues là / on prend un cruciforme on va pas prendre

195 un tournevis plat // bon bah voilà / si on a besoin en fonction de la pathologie des élèves on on
 196 // doit changer euh / on doit changer d'outil / tout ça ce sont des outils / c'est c'est c'est pour
 197 ça que je disais les combats de clochers etc c'est que c'est pas c'est pas mes oignons tout ça /
 198 moi ce que je vois c'est que il faut // parce que A.B.A. c'est très décrié et faire du A.B.A.
 199 100% c'est c'est c'est la mort de l'esprit / de la pensée / parce qu'il faut du langage aussi et
 200 que quand on réduit le langage à sa plus simple expression // on aide pas à l'émergence de la
 201 pensée enfin c'est vygotkien ce que je raconte / après on a son bagage en tant qu'enseignant
 202 et moi effectivement euh /// je trouve que le langage c'est c'est essentiel voilà et dans des
 203 classes comme ça justement ça ça ça devient une vrai question voilà /

204 T : et la question

205 H : nous nous on travaille énormément le langage ///

206 T : aujourd'hui vous utilisez des outils mais euh / outils de ce que vous me disiez tout à
 207 l'heure / c'est euh méthode A.B.A. T.E.A.C.C.H. méthodes / qui viennent du soin plus ou
 208 moins

209 H : là par exemple vous voyez euh / on a à l'entrée on a des emplois du temps avec des
 210 pictogrammes /// on ne pas voir mais à gauche autre chose qu'on a mis en place //// bon les
 211 pictogramme tout tout ce qui est / euh / tout ce qui est /// comment dire ///// c'est dure de
 212 trouver les mots en fin de journée tout ce qui est // cadrage on va dire / cadrage temporel
 213 cadrage / spatial tout ça c'est c'est d'inspiration T.E.A.C.C.H. voilà euh ///

214 T : et vous utilisez / vous / ces outils

215 H : donc on utilise ah bah oui /on utilise c'est c'est nécessaire et puis si on l'a pas // les élèves
 216 sont perdus enfin / et puis quand ils sont perdus //// c'est comme si on on était catapulté dans
 217 un village au fin fond d'un pays qu'on ne connaît pas avec des gens qu'on ne comprend pas
 218 qui ont des coutumes qu'on ne comprend pas qui ont une langue qu'on comprend pas / donc
 219 si on n'a pas une aide visuelle // entre autres / pour nous aider à savoir que / c'est là qu'on
 220 mange par exemple ou c'est là qu'on trouve les stylos ou c'est là que / où // maintenant ça va
 221 être le moment / on est perdu et on est mal / voilà après on arrive à le gérer mais quand on
 222 arrive pas à le gérer euh c'est pas c'est pas bon donc euh / voilà T.E.A.C.C.H. c'est un peu
 223 c'est un des outils /

224 T : c'est l'outil image

225 H : Oui / enfin / là il a cette forme là mais c'est pas seulement ça c'est c'est vraiment / j'arrive
 226 pas à trouver le mot euh j'ai // mais euh c'est c'est // oui c'est quand c'est euh ///// c'est le
 227 support hyper cadrage de l'environnement / un super cadrage euh // c'est aussi du temps et de

228 l'espace // ce cadrage là // ça permet justement de de pas d'éclater de pas // ça permet de de de
 229 se contenir d'être contenu sinon on est / si on a plus de / on a plus de / on a plus de matière on
 230 a plus de /// comment dire // on a plus de contenant voilà // euh A.B.A. c'est c'est aussi
 231 quelque chose qu'on utilise dans nos classes / enfin A.B.A. /// A.B.A. // disons que le
 232 problème d'A.B.A. c'est que si on fait A.B.A. on fait que du A.B.A. / donc euh je ne peux pas
 233 vraiment dire que A.B.A. on l'utilise disons que // les méthodes comportementalistes en tout
 234 cas voilà on va dire plutôt comme ça on les utilise / le renforcement immédiat / euh / le la
 235 réflexion sur combien de de combien de de // au bout de combien de fois on fait le
 236 renforcement / quel type de renforçateur on utilise tout ça toute réflexion sur // sur euh
 237 quelque chose euh //////////////// euh

238 T : et vous / vous l'utilisez aussi comme outil avec vos élèves / aujourd'hui

239 H : bah oui euh / par exemple voilà // le problème c'est que après avoir parler il faut montrer
 240 les choses

241 T : à oui vous pouvez

242 H : voilà // par exemple ça // c'est un truc que que / qu'on a fait // les pouces verts // donc on
 243 gagne / euh / des pouces verts / on a des / bon après quand euh c'est c'est pas moi qui ait pris
 244 la classe donc / quand on est enseignant aussi spécialisé on rentre dans des machines / des
 245 classes c'est comme des machines / des machines qui fonctionnent plus ou moins biens / on
 246 doit rentrer dedans / après faire corps avec cette machine là et euh de l'intérieur refaire des
 247 réglages / pour que ça correspond plus à nous etc / le loisir super loisir c'est pas moi qui l'ai
 248 trouvé par exemple c'était déjà existant //

249 T : c'était ici quand vous êtes arrivés

250 H : voilà voilà mais bon après euh / c'était utiliser différemment aussi // donc là // voilà / moi
 251 j'ai fait ces plaquettes là / euh / derrière / pour ceux qui sont verbaux / qui qui savent lire /
 252 comment / à quoi ça sert de collectionner les pouces verts / comment gagner des pouces verts
 253 grâce à mon comportement grâce à mon travail / voilà donc / une fois qu'on a compris que les
 254 choses que les choses fonctionne c'est facile / enfin c'est facile on a pas besoin de tout le
 255 temps revenir derrière / donc ils ont une feuille ici / avec / les supers loisirs / avec un
 256 superman pour savoir que ça s'adresse à ça avec le petit picto là pour leur dire que c'est les
 257 jeux voilà voilà /// euh / et donc avant l'activité ils choisissent /// et ensuite euh / tout au long
 258 de l'activité / euh / que les réponses soient bonnes ou pas à la rigueur c'est pas // c'est c'est là
 259 c'est à la fois le comportement aussi le travail / l'investissement c'est tout ça qui est important
 260 // et donc on gagne soit on a gagné cinq points on a gagné un loisir normal soit on a gagné

261 dix points on a un super loisir / le super loisir c'est eux qui les choisissent / avant c'était pas
262 tout à fait euh / comme ça je ne m'en rappelle plus parce que //

263 T : là c'est votre coloration enfin / depuis que vous êtes venu dans la classe

264 H : bah oui parce que et là encore c'est par rapport à quand je suis arrivé dans la classe euh /
265 on faisait encore différemment je ne m'en rappelle plus trop mais / on faisait pas comme ça
266 du coup ils choisissaient c'était toujours la même chose donc pour les forcer à choisir euh
267 autre chose le fait de prendre ça et de la mettre dans leur boîte ils peuvent prendre / ils sont
268 obligés de choisir / parce que le problème euh / eux / ils choisissent pas ils font tout le temps
269 la même chose si si on les force pas un peu à choisir / donc du coup on a eu de très bons
270 résultats sur le fait de choisir des nouvelles choses /

271 T : vous vous avez ouvert le choix / dans l'utilisation

272 H : bah c'est à dire les outils on peut / ils deviennent / transversaux / ils peuvent / ils servent
273 pour gérer le comportement / pour créer de la motivation / ces loisirs là ils sont importants /
274 on ne peut pas les retirer parce que entre deux entre deux phases de travail c'est c'est
275 important de de pouvoir avoir une pause / de de de d'avoir aussi de de voir que / finalement /
276 s'être donné du mal euh // avoir essayé ou avoir réussi à se contrôler tout ça / c'est payant /
277 c'est payant parce que ça donne quelque chose qui fait plaisir / voilà et quelque chose qu'on a
278 choisi en plus donc ça aussi ça force aussi à anticiper un petit peu / bah c'est c'est c'est // c'est
279 enfin c'est transversal et puis après on peut l'utiliser d'une manière ou d'une autre / ça nous a
280 permis en le refaisant ça nous a permis de de et bien d'aider à développer aussi le choix enfin
281 tout ça

282 T : donc ça devient plus un outil A.B.A. ce que vous me disiez d'inspiration

283 H : A.B.A. c'est simple le A.B.A. pure et dure que j'ai pu voir moi en institut / c'est les
284 raisins secs // ça peut aller jusque là euh c'est à dire bonne réponse raisin sec / bonne réponse
285 raisin sec

286 T : et y'a pas une ouverture comme euh de choix non

287 H : non c'est pour ça que c'est pour ça que je disais que euh / déjà c'est super décrit quand on
288 parle d'A.B.A. c'est euh /// mais euh /// mais on peut pas on ne peut pas jeter l'eau propre
289 comme ça euh y'a des cas où / il y a que les raisins secs qui marchent / aussi il faut se rendre à
290 l'évidence /// euh / mais bon / dans l'éducation nationale on ne donne pas des raisins secs /
291 voilà

- 292 T : non d'où d'où le questionnement quand / vous me disiez que le médical prenait sur le
293 pédagogique alors qu'on était dans le / on était à l'école on n'était pas dans un hôpital de jour
294 H : là où j'étais // euh / il n'y avait pas de raisins secs non plus / c'était en institut / euh /
295 c'était en dehors / en dehors de l'école // non / non / je n'aurais jamais filé du raisin sec dans
296 ma classe c'est //
- 297 T : en tant qu'enseignant comme je disais tout à l'heure il y a la responsabilité
298 H : oui d'une /
- 299 T : vous me parliez tout à l'heure au départ des responsabilités ou du est-ce que j'ai le droit de
300 H : nous on est dans un cadre légal qu'on doit respecter
- 301 T : c'est pas médical / l'école
302 H : Mais le / euh ///
- 303 T : donc ça / cet outil c'est un outil qu'on utilise euh je pense un peu en maternelle ça fait un
304 peu les bons points
305 H : les bons points on n'a pas le droit on a pas le droit au bons points c'est c'est interdit
306 T : à l'école
307 H : c'est interdit les bons points bien sur / alors que / on a pu l'utiliser
308 T : j'en ai eu par exemple des images
309 H : oui oui j'en ai eu aussi des images aussi / ça ça n'empêche pas qu'on peut avoir des
310 images / de toute façon là encore c'est c'est euh là on dévie sur euh sur euh le bon point à
311 l'école / y'a des mauvais coté / disons pourquoi le bon point a été retiré de l'école c'est pour
312 éviter la stigmatisation de ceux qui n'en ont jamais / voilà / l'idée c'est ça c'est que il va y
313 avoir des élèves / c'est le lapin / il commence à donner de bon résultat ce lapin
314 T : il veut manger le fil
315 H : il en a déjà mangé deux
316 T : ça aime les fils
317 H : oui ça aime bien les fils
318 T : c'est sympa ça /
319 H : nous on est quand même avec des un public scolaire qui euh // et puis c'est pas utilisé
320 comme des bons points parce qu'il en ont / en fait ////
321 T : c'est les pouces qui me faisaient penser à ça
322 H : oui oui

- 323 T : pas le choix de l'activité mais un pouce deux pouces trois pouces
- 324 H : Oui oui il faut bien / ça c'est avec ceux / avec certains / avec d'autres / euh / on gagne des
325 points //
- 326 T : des points virtuels
- 327 H : des points virtuels qu'on note sur l'emploi du temps à coté on a une case un endroit
328 spécial et euh / et on peut euh / s'acheter entre guillemets des loisirs / voilà / c'est le niveau au
329 dessus / le niveau au dessus on n'a plus besoin de ça on peut directement attaquer donc là
330 après on peut travailler sur euh sur euh les stratégies / c'est à dire est-ce que je vais est-ce que
331 je vais tout claquer d'un coup ou est-ce que je vais prendre quelques loisirs bon pas trop cher
332 pour avoir mon super loisir qui coute très cher voilà après on peut donc on est loin des bons
333 points en fait euh comme ça le //// puis pour euh parce que j'avais commencé une parenthèse
- 334 T : il va tout manger il s'appelle comment le petit lapin
- 335 H : Flore c'est les élèves qui l'ont nommé comme ça /
- 336 T : il a une cage
- 337 H : oui oui mais là je la fais sortir en fin de journée parce que elle va passée tout le mercredi
338 toute seule / cela va être un peu dur
- 339 H : le le après le débat du bon point / on peut continuer de le poser / parce que effectivement /
340 faut à tout prix éviter / là on est dans les classes ordinaires / d'éviter de stigmatiser les élèves
341 euh qui peuvent poser des problèmes //// parce que les stigmatiser ça renforce encore plus /
342 parce que ils sont ils ont des difficultés parce que ils ont eux mêmes de grandes difficultés
343 sociales // du coup psychologique aussi //// voilà / mais euh / le sourire du professeur ou le
344 bravo du professeur est-ce que c'est pas un bon point / est-ce que la bonne note qu'on ramène
345 à la maison c'est pas aussi un bon point / donc / c'est euh / le le / c'est c'est ///// il y a
346 forcément du renforçateur / le renforcement le renforçateur il est il est il est il est dans la il est
347 dans la dans dans dans l'enseignement qu'on le veuille ou non //// un enfant //// je ne connais
348 pas d'enfant qui travaille pour soi // ici il travaille pour eux / il travaille aussi pour papa pour
349 maman pour le maître ou la maitresse /// faut déjà avoir / euh / vécu un petit peu / pour
350 comprendre que finalement / c'est pour soi qu'on travaille et c'est à l'école qu'on essaye de
351 leur apprendre ça / mais euh mais c'est pas acquis tout de suite / donc bon / voilà / donc on
352 peut on peut défendre le renforçateur // euh / comme ça // mais bon les bons points euh / les
353 élèves sont / réclament des bons points moi quand j'avais des des classes ordinaires / euh ////
354 certains voulait qu'on ait des bons points /// on en avait pas //// mais bon bref /

355 T : et au niveau des outils donc

356 H : voilà ça c'est un des nombreux outils dès qu'on a un problème on crée un outil / c'est l'un
 357 des intérêts de de // d'être dans ce type de classe c'est concret on est tout le temps en train de
 358 faire des choses on fait tout on fait tout on fait tout à la main c'est pas // c'est pas du prêt à
 359 porter je ne vais pas dire que c'est de la haute couture parce que c'est / ça voudrait dire qu'on
 360 fait les choses parfaites et c'est pas le cas on est loin d'être parfait mais ce que je veux dire
 361 que c'est du sur mesure voilà c'est ça que je veux dire c'est pas de la haute couture mais c'est
 362 du sur mesure tout est fait tout est fait à la main tous les exercices tout / donc ça fait ça fait
 363 beaucoup beaucoup de travail beaucoup de logistique aussi //// il faut que je l'empêche de
 364 venir ici parce qu'il a mangé un fil et on a pas eu d'ordinateur pendant deux jours c'était une
 365 grosse galère

366 T : à oui ça mange / c'est des rongeurs /// les outils /

367 H : voilà un autre outil par exemple pour éviter des crises parce que parce que ils commencent
 368 à être grand quand ils tapent ils commencent à faire très forts ils commencent à faire mal
 369 quand on a des petits enfants qui nous tapent ça peut aller parce que c'est un métier où l'on se
 370 fait taper on se fait cracher dessus ouais ouais c'est un métier //// beaucoup plus que quand on
 371 est enseignant ordinaire / ça peut arriver aussi c'est beaucoup plus rare / mais euh / mais euh
 372 c'est physique c'est aussi physique mais parce que euh ça dépend de la pathologie là encore
 373 une fois c'est parce que / ici on est dans une dans une dans une dans une classe avec des
 374 élèves qui euh // qui euh // bah qui peuvent exploser // mais pas seulement ce type de
 375 pathologie d'ailleurs parce que les psychotiques aussi peuvent //// peuvent exploser aussi //
 376 mais en tout cas l'enseignement spécialisé nous on est option D option troubles cognitifs
 377 handicap mental pour c'est c'est sportif voilà donc pour éviter que ça pette par exemple bah là
 378 on a fait cet outil là / je dis combien je suis énervé donc euh ça permet à l'élève d'essayer de
 379 de de jauger son état d'énervement pour essayer de déjà de comprendre /// et ensuite on
 380 propose un protocole pour essayer de revenir au calme / voilà quand on est très très très
 381 énervé je sens que je vais faire une bêtise alors je préfère sortir pour me calmer dehors /
 382 dehors je peux taper dans le mur je peux crier je peux faire ce que je veux // quand quand ça
 383 va mieux / si ça va mieux je rentre voilà / si si je suis juste énervé je respire / là on a un élève
 384 qui / euh / a fait une crise encore aujourd'hui / bon bah / on y travaille depuis le début de
 385 l'année là on le fait respirer etc / moi en gym aussi je fais aussi / je leur fais faire beaucoup de
 386 de / au début de chaque séance à la fin de chaque séance on travaille sur la respiration /
 387 respiration profonde /// après on apporte son bagage personnel //

- 388 T : et personnellement vous avez quels bagages
- 389 H : euh // enfin tout ce qui est euh ///// la respiration c'est très important quand / moi je fais
390 des arts martiaux ///// je pense plus en terme d'énergie de circulation sans entrer dans un trip
391 ésotérique qui est // qui est / qui ne m'intéresse pas forcément mais euh ///
- 392 T : donc c'est un outil que vous utilisez
- 393 H : et bah oui on apporte on apporte de soi en fait / mais d'une mais ça encore c'est pas / je
394 pense pas que ce soit une spécificité une particularité d'un enseignant spécialisé parce que on
395 entend on entend euh on entend souvent que / qu'on enseigne plus ce qu'on est que ce que
396 l'on sait // donc forcément on donne de soi /// quand on est dans des cas comme ça où il faut
397 trouver à tout prix une solution bah on ouvre tout les tiroirs et on voit ce qu'on trouve
- 398 T : et donc vous utilisez
- 399 H : ah oui parce que parce que la respiration c'est c'est c'est quelque chose d'essentiel ///
- 400 T : donc ça devient un outil pour créer un lien avec les élèves pour les amener vers le
401 pédagogique enfin je /
- 402 H : pas pour créer un lien / le lien le lien il se crée parce qu'on vit ensemble c'est c'est euh //
403 on passe notre journée ensemble on a des projets des projets de classe / c'est c'est / le lien il
404 se fait parce que c'est une classe et que ça fonctionne comme une sorte de /// et puis c'est un
405 peu comme une famille d'une certaine manière //// si on veut rentrer dans le symbolique il y a
406 le maître mais l'A.V.S. est une femme donc voilà c'est euh / c'est très bien comme ça
407 d'ailleurs /// ça crée un équilibre aussi d'une certaine manière ///
- 408 T : et vous mettez en place des projets
- 409 H : alors des projets comme toute classe / c'est parce que / sans projet une classe c'est
410 horrible parce qu'il faut aussi s'amuser enfin s'amuser il faut aussi que ce soit intéressant
411 pour tout le monde et enseignant compris donc euh oui oui on met en place des projets / on a
412 participé au début de l'année à un concours de bandes dessinées /// disons que la pathologie
413 ici / l'imaginaire euh c'est-ce qui fait défaut c'est-ce qui fait défaut / donc pour tout ce qui est
414 production de dessins tout ça / c'est c'est très compliqué production de dessins production de
415 langage aussi d'une certaine manière // c'est c'est / tout ça c'est lié //// tout ce qui est euh //
416 émission / euh /////
- 417 T : et comment vous faites pour euh / pour pallier ce déficit par rapport à un projet comme la
418 bande dessinée

419 H : La bande dessinée euh // on a participé à ce projet là encore euh on se rencontre qu'il y a
 420 des inégalités / je vais répondre mais euh // parce que quand on participe par catégorie nous
 421 on a participé dans la catégorie T.E.D. / sauf que tous les T.E.D. ne sont pas égaux // c'est à
 422 dire qu'il y a des T.E.D. légers et des T.E.D. plus lourds et que quand on envoie une bande
 423 dessinée // pourquoi on a participé à ce projet euh /// déjà parce que c'était une très bonne
 424 occasion de faire de la production de textes de production de dessins etc / on a travaillé sur le
 425 petit chaperon rouge / on a pu travailler la compréhension / le vocabulaire enfin / les projet
 426 c'est c'est essentiel cela permet de travailler énormément de compétences / de connaissances
 427 // et l'idée c'était que / euh // on a participé dans l'idée de gagner / et pourquoi on voulait
 428 gagner c'est / euh / pas pour dire / euh / que l'équipe pédagogique est la meilleure mais / pour
 429 montrer aux autres élèves parce qu'on est une unité d'intégration / scolaire /// c'est encore une
 430 autre casquette qu'on a / on a beaucoup de casquettes en fait / on a beaucoup de missions c'est
 431 pas / c'est ça qui est intéressant par rapport à être juste prof de C.P. ou / on doit et d'être au
 432 collège aussi bah moi ça m'intéresse beaucoup plus d'être au collège que d'être à l'école
 433 parce qu'au collège / c'est des adolescents / on doit aussi les on devra aussi on doit aussi les
 434 insérer socialement / notamment par le travail / qu'est-ce qu'ils vont faire quand ils seront
 435 adultes / est-ce qu'ils vont / euh / est-ce qu'ils vont tourner en rond dans une pièce / euh / ils
 436 vont faire quoi / il faut qu'ils travaillent il faut qu'ils gagnent de l'argent il faut aussi qu'ils /
 437 dans la mesure du possible même si certains sont toujours accompagnés mais // et on revient à
 438 la question de du choix des / euh / des élèves / à partir de quand c'est vraiment utile / à partir
 439 de quand cela a du sens d'être au collège ou pas d'être professionnalisés ou pas / parce qu'on
 440 peut / est-ce que tous peuvent être professionnalisés / non / certains // ne pourront pas être
 441 professionnalisés certains ne pourront / ne pourront pas trouver un travail / mais bon / c'est ça
 442 / je referme la parenthèse je reviens au cas d'être au collège / c'est que au collège / euh euh //
 443 c'est c'est /// à la rigueur // dans les écoles / je peux comparer parce que je connais les deux ///
 444 les choses elles paraissent plus normales lorsqu'elles ne le sont pas / à l'école / tandis qu'ici
 445 on stigmatise beaucoup plus / parce que les adolescent ils veulent être tous pareils / ils sont
 446 dans une optique d'être pareils / de se fondre dans la masse / de rentrer dans la société euh /
 447 c'est des clones / on en prend un / on le remplace / on ne voit pas la différence / ici // donc la
 448 différence elle n'est pas / elle n'est pas bien vue / tout le travail c'est d'arriver à faire accepter
 449 cette différence / c'est une de mes missions aussi /// voilà / donc si on avait gagné / je reviens
 450 au concours / si on avait gagné ce concours là / on aurait pu dire / nous nous on n'est pas les
 451 débilos / on est capable de faire un concours on est capable de le remporter on fait des trucs /
 452 euh / on n'est pas les freaks // euh // comme dans le film là c'est la revanche on l'a pas eu

453 cette revanche parce que justement / pour terminer avec ça /// quand on concoure / euh /
 454 quand / euh / on concoure dans une // dans une / euh /// c'est un monologue euh ça c'est long
 455 euh // mais quand on est / on marche par catégories euh ///// ils ne prennent pas en compte euh
 456 // d'où on part // nous / de faire la bande dessinée qu'on a faite c'est c'est herculéen //
 457 d'arriver à proposer un choix entre deux histoires / euh / enfin parce que c'est c'était // on a
 458 proposé une réponses et on a réussi à produire quelque chose en plus quelque chose de classe
 459 quand on a regardé les / euh / ce qui avait été gagné c'est la même personne qui a fait tous les
 460 dessins // nous chacun a fait un dessin / chacun a tenté de de / évidemment ça ressemble à une
 461 bande dessinée mais bon // quand on a pas de mains et on fait de la peinture / on fait un autre
 462 type de peinture on fait de la peinture quand même voilà / et donc / euh / là où les choses sont
 463 biaisé dans ce type de concours ça nous empêchera pas de continuer parce que c'est motivant
 464 pour les élèves // mais euh /// c'est motivant à condition de ne pas mettre l'accent sur le fait
 465 qu'on ne gagne jamais / mais euh // quand on fait ce ce genre de de // concours euh / on
 466 s'aperçoit que finalement ce qui est récompensé c'est pas le travail des élèves // c'est la
 467 gravité ou non de la pathologie / et que les pathologies / lourdes elles seront jamais
 468 récompensées / dans ce type de concours / parce que / un artiste de haut niveau il fait pas la
 469 même chose que / euh / que que les nôtres / qui sont envahis / voilà / donc / euh / bon / c'est
 470 un détail / il y a d'autres types de dysfonctionnements dans ce type de concours / qui tient /
 471 plus à l'ignorance de de de des structures / et de du type de fonctionnement / quand on on fait
 472 un /// on a vu certains groupes qui s'étaient inscrits // en tant que / U.L.I.S. et leur tranche
 473 d'âge c'était 5-20 ans / à 5 ans on n'est pas en U.L.I.S. / c'était des petits trucs comme ça /
 474 des trucs qui nous ont mis la puce à l'oreille sur le sérieux ou pas du concours / mais bon /
 475 peu importe nous nous on a fait quelque chose et on l'a produit et comme un autre projet tiens
 476 / on a une correspondance avec une classe en province / de d'handicapés aussi / mais eux
 477 handicapés visuels / double challenge / on arrive pas à s'exprimer et / eux / ils n'arrivent pas à
 478 nous lire / mais bon / ça fonctionne / ça fonctionne quand même / on arrive à / nous on a des
 479 grosses difficultés à arriver à produire et à créer du lien surtout qu'on les a jamais vu / euh /
 480 on a fini par avoir les photos parce que / j'ai demandé à l'enseignante qui nous les a envoyées
 481 / c'était super / on a fait un super truc / euh / mais voilà / euh / on /// après / le projet c'est un
 482 c'est aussi un choix pédagogique // c'est un choix pédagogique / par projet / tous les
 483 enseignants ne font pas forcément des projets dans leur classe //
 484 T : vous c'est un outil que vous utilisez

485 H : bah / c'est aussi / c'est aussi / euh / ça fait parti de mon identité d'enseignant / c'est que
 486 moi je fonctionne par projets

487 T : et des projets, de type BD, type artistique ou type quelque soit le projet

488 H : ah ça dépend / euh /// le lapin c'est aussi un projet / pourquoi on a un lapin en classe /
 489 c'est pas juste parce que j'aime les animaux /// quoique celle là / elle sera très bonne avec du
 490 sel et du poivre mais (hmm...our et petit rire) / euh / non c'est pas ça c'est que // on doit faire
 491 l'éducation sexuelle // parmi les choses qu'on doit étudier / puis on doit faire / euh / on doit
 492 faire des sciences parce que nous dans notre classe on peut pas on peut pas faire tout le
 493 programme / c'est impossible / parce qu'on fonctionne en individuel //// je pense que c'est
 494 moi (le téléphone vibre) // on fonctionne en individuel // et euh / ils ont des prises en charge
 495 extérieur / ça veut dire que / par rapport à des classes classiques / euh / bah / chacun on les
 496 voit finalement pas tant que ça / donc il faut faire des choix / moi j'ai fait le choix de travailler
 497 le langage / de travailler le langage à fond et de travailler les fondamentaux / donc français
 498 maths // mais il faut qu'on fasse des sciences aussi / donc le lapin ça va être // c'est pas c'est
 499 pas la seule raison de la présence du lapin dans cette classe / mais la présence on va dire / au
 500 point de vue des programmes c'est de faire des sciences avec / là elle est encore trop jeune
 501 malgré sa taille / euh // elle sera mure / euh / cet été donc / euh / finalement on commencera /
 502 euh / l'année prochaine / parce qu'elle est trop jeune pour ça cette année pour la reproduction
 503 / on va faire venir un male / on va regarder ce qui se passe / on va noter la date / puis et puis
 504 on va voir si / il y a des changements / si il n'y a pas de changements / et puis au bout d'un
 505 moment / au bout d'une trentaine de jours / mais il y a des / il s'est passé quelque chose / il y
 506 a des lapereaux etc / donc on va pouvoir travailler les sciences // là où c'est un peu frustrant
 507 en tant qu'enseignant c'est qu'on / on peut pas réellement faire des hypothèses // ce qui est
 508 bien en sciences et même dans toutes les matières /// euh /// je parle pour moi / je ne sais pas
 509 si tout le monde fonctionne comme ça / mais je pense // mais c'est de de /// c'est de travailler
 510 en suivant un protocole expérimental scientifique / on observe / pareil quand on fait de la
 511 recherche // on retrouve ça partout / voilà / on observe / on se fait une hypothèse / voilà / la
 512 problématique / euh /// on fait une expérience / on rencontre des gens // on a des résultats //
 513 puis on interprète / puis on fait des conclusions / bah /// là où c'est un peu frustrant c'est que /
 514 les hypothèses on ne peut pas vraiment en faire / du coup euh //// voilà / c'est c'est /// c'est
 515 difficile de suivre un réel protocole expérimental comme on aimerait le faire //

516 T : suite au peu de langage ou pas de langage du groupe

517 H : suite au pas ou peu de langage du groupe ou simplement au fait que faire une hypothèse
 518 ça nécessite des compétences que que / les les des hautes compétences / enfin // dans la tête //
 519 mentales je voulais // faire une hypothèse c'est pas à la portée de tout le monde // quand on
 520 fonctionne / euh / classiquement / ordinairement / on est capable de faire des hypothèses //
 521 mais pour faire une hypothèse faut avoir un regard euh //// il faut être un peu méta / si on veut
 522 jargonner / il faut être / il faut arriver à avoir une distance qu'on a pas / on est en prise / on est
 523 en prise directe avec les choses / donc euh // non / l'hypothèse / c'est euh / c'est à travailler /
 524 mais euh // c'est c'est extrêmement difficile // le choix c'est extrêmement difficile / toutes ces
 525 choses qui pour nous nous paraissent supers simples et bien c'est des choses qui sont hyper
 526 compliqués donc voilà / c'est vrai que c'est un peu frustrant au niveau sciences mais / euh / et
 527 pareil les enseignements ///// dans la mesure où moi j'aime bien faire ça avec tout euh // avec
 528 les maths euh /// pour trouver les propriétés d'un triangle ou je ne sais pas moi / c'est
 529 vraiment quelque chose de de / je pense / cette démarche là c'est / euh / c'est c'est / une
 530 démarche qui est à mon avis essentielle dans l'enseignement // et bah / euh / quand on arrive
 531 dans une classe / de ce type là / euh /// il faut essayer de ne pas le perdre complètement de vue
 532 mais / euh / mais on est pas dessus non plus /// pourquoi / je reviens au lapin / pourquoi le
 533 lapin / c'est parce que donc on va pouvoir étudier la reproduction / on va pouvoir / euh /
 534 gagner en autonomie / parce qu'il va falloir / euh / gérer ce lapin / le maintenir en vie / lui
 535 donner à boire lui donner à manger le maintenir propre / euh // donc ça va être l'occasion de
 536 d'avoir une responsabilité ///// c'est aussi l'occasion de sortir de soi un petit peu // d'aller
 537 vers autre chose / autrui / sachant que / c'est un autrui qui /// qui est moins en attente qu'un
 538 humain ///// y'a pas de jugement / y'a pas de / y'a pas de ////////// c'est euh // c'est plus dans
 539 une idée de de /// de // comment on pourrait dire / d'animal thérapie si on veut inventer un
 540 mot / on parle beaucoup d'équithérapie // mais je je / j'étais tombé sur / euh / sur / euh / un
 541 texte / d'une fille qui fait une thèse / justement / sur l'intérêt des animaux par rapport au / aux
 542 troubles / du syndrome autistique // et euh / j'avais trouvé ça intéressant / et je me suis dit / et
 543 bah oui effectivement je suis assez d'accord avec ça / et puis déjà il faut apprendre à gérer sa
 544 peur / parce que ils en ont tous peur / elle est pourtant pas méchante mais donc voilà il faut
 545 apprendre à gérer sa peur / faut / il faut aussi / euh / lui dire bonjour le matin donc euh / se
 546 forcer un petit peu / à la caresser et / finalement certain ils y prennent goût / donc certain vont
 547 quand même aller vers / euh // vers euh // vers autrui // vers euh // c'est pas un alter ego c'est
 548 pas /// c'est pas un humain / mais c'est quand même autre que soi c'est il y a quand même
 549 l'idée de de d'être capable / de / comment dire en langage jeune de la calculer / parce que
 550 sinon /// sinon / c'est ça leur problème finalement / l'un de leur problème c'est /// ils viennent

551 ici / ils nous calculent pas / voilà / l'idée c'est de leur proposer ça / une autre chose aussi /
 552 c'est c'est / aussi une des choses que je voudrais / c'est de rendre la classe un peu sexy / entre
 553 guillemets par rapport aux autres élèves c'est à dire que ici / c'est pas / c'est pas les monstres
 554 parce qu'on entend ça / on entend ça / du genre / non non non t'inquiète pas je te protège des
 555 monstres // sauf que mes élèves ils comprennent quand même / ceux qui parlent ils
 556 comprennent ce que ça veut dire / certains / ils se prennent ça en pleine tronche / voilà / donc
 557 euh / ce lapin là / on a des élèves qui / qu'on ne voyait jamais qui / tout d'un coup ont envie
 558 de venir ici pour voir le lapin / donc ils sont obligés de venir ici / moi je les accueille pas de
 559 problèmes vous êtes les bienvenues donc / euh / donc on est sur le / moi je parle par /
 560 parenthèse parenthèse parenthèse / je les referme au fur et à mesure /

561 T : c'est bien structuré

562 H : ça fait parti des choses qu'on met / en place ou d'autre chose qui était là avant et que je
 563 n'ai pas retiré / je les trouve essentiel / c'est / euh / c'est le tutorat / c'est à dire de venir de /
 564 prendre / enfin prendre / venir accompagner les élèves pour déjeuner avec eux /// euh / ce
 565 qu'on a on a fait de nouveau / on a donc le tutorat / on a le // et euh // on a le karaoké ici /
 566 c'est à dire / on a en expression musicale / pour chanter / pour apprendre à chanter ensemble
 567 etc euh /// on a un karaoké / bah on met un DVD et puis ils chantent / j'ai j'ai un micro / alors
 568 j'ai essayé de / le brancher sur cet ampli mais le micro est mort donc / euh / il faut que j'aie
 569 acheter un nouveau micro parce qu'avec le micro ce serait encore mieux / pour l'instant ils
 570 ont le micro qui marche pas / mais du coup le micro ça marche comme un bâton de parole
 571 comme à l'école / et euh /// donc on fait ça entre nous / et on fait ça avec les tuteurs / parce
 572 qu'en fait ce qu'on a mis en place pour que le métier de tuteur soit sexy / c'est que le métier
 573 de tuteur / donne la possibilité // de pouvoir s'inscrire au Karaoké / si on est pas tuteur on ne
 574 vient pas au karaoké / et en plus c'est une émeute // donc euh // voilà // donc euh / y'a ça / y'a
 575 des phases / un truc qui était déjà là /// c'était euh /// comme nous on mange en décalé on a
 576 trois quart d'heure pour manger par rapport aux autres / on termine à midi on reprend à 12h45
 577 / à 12h45 tous les autres élèves ils sont encore en récré / ils s'ennuient / alors euh / ils peuvent
 578 venir ici on a deux phases de jeux collectifs / des jeux de société ils viennent ici pour jouer
 579 soit entre eux soit avec nos élèves puis en même temps ceux même ceux qui ne jouent pas
 580 avec mes élèves c'est pas grave / ils viennent ici et puis ils voient comment cela se passe bon /
 581 y'en a qui bouge dans tous les sens tout ça mais finalement ils sont pas méchants donc euh /
 582 ça ça tempère un peu les choses / voilà / donc euh / ça c'est pour fermer la / enfin / refermer la
 583 parenthèse sur / euh / la mission de de / d'insertion sociale // et de de de de création de pont

584 de lien entre / entre / ici et là // à l'intérieur et puis de l'extérieur /// le jardin / on est au fond
 585 d'un jardin / c'est pareil // j'ai la chance d'avoir une proviseur qui euh qui euh qui euh /// qui
 586 me fait confiance / donc euh / elle m'a dit y'a pas de problèmes pour qu'on s'occupe du jardin
 587 / le jardin c'était une jungle // on a tout ratiboiser cet hiver pour euh y voir un peu plus clair et
 588 pour pouvoir commencer à planter // voir que finalement cela va repousser // à partir de
 589 l'année prochaine on va pouvoir le / parce qu'il y a tellement de choses à faire que // on va
 590 pouvoir l'exploiter plus scientifiquement //// bon bah avant cette jungle là elle cachait
 591 complètement / on était caché au fin fond de la jungle // là on a ouvert / maintenant on est là
 592 on est présent / on existe / que que qu'on est obligé de nous voir on est là //// une fois que le
 593 jardin sera beau / euh / et que ce sera mes élèves qui / auront la charge de le maintenir beau /
 594 peut être que cela aura des effets positifs sur la façon dont on les voit /// et dire que // c'est ça
 595 l'intérêt de d'être au collègue ce que je disais // parce que à l'école j'ai j'avais /// les choses
 596 sont quand même différentes l'inclusion elle se fait // plus naturellement finalement parce que
 597 les enfants se posent moins de questions / sans rentrer dans le stéréotype que les enfants font
 598 tout mieux que tout le monde / mais euh / ce qui n'est pas le cas /// mais / euh / mais une
 599 chose qui / qu'on peut dire c'est qu'ils se posent moins de questions voilà / même si un élève /
 600 je me rappelle / moi / dans la classe où j'étais avant qui était une classe extrême / vraiment
 601 extrême / je crois y'a pas pire // c'était une classe spécialisée mais euh / à tel point c'est que
 602 //// je raconterais une fois que ce sera éteint mais euh /// bon / et j'étais dans cette même école
 603 avant de décider de me spécialiser voilà et euh j'avais notamment des C.P. et euh /// un de
 604 mes élèves me dit / maitre t'as un crachat sur toi / au début je lui dit / arrête de me dire
 605 n'importe quoi / mais bon voilà / on en a pas parler quinze heures et puis / (bruit du lapin) il a
 606 besoin de courir mais euh // et puis ils n'ont pas bloquer dessus / y'a pas eu / voilà / ça pas
 607 était / c'était un truc parmi d'autres //// les choses ici enfin / plus ils grandissent plus c'est
 608 différent / enfin non plus ils sont identiques //// et ça c'est très intéressant justement / parce
 609 que ça rajoute euh / ça rajoute au travail c'est à dire que ///// on est enseignant enfin moi je
 610 suis enseignant je suis prof enfin je suis enseignant // au collège on dit professeur mais bon

611 T : mais euh maintenant on dit professeur des écoles

612 H : professeur des écoles oui mais professeur des écoles c'est // y'a / il reste encore une
 613 grande différence entre professeur des écoles et professeur certifié / c'est que / un professeur
 614 des écoles reste toujours un instituteur ////

615 T : c'est le temps qui fera

616 H : non c'est pas ça c'est c'est la mission qui est différente / c'est qu'on est polyvalent /

617 T : oui professeur des écoles

618 H : oui mais / on est / la polyvalence des matières à enseigner / et on a une fonction sociale //
 619 c'est qu'on on on // notre travail se situe au niveau au niveau de de de ce qu'on institue des
 620 institutions / on on on / les élèves qui arrivent au collège / ils sont formatés déjà / ils sont / euh
 621 / ils sont des petits citoyens // un prof certifié ne se posent pas ce genre de questions /// la
 622 citoyenneté / la république / les valeurs de la république tout ça / lui il a sa matière / il a sa
 623 matière à // à enseigner / nous on a une mission / bon après c'est peut être moi qui euh qui qui
 624 qui suis particulièrement sensible à ce /// à ça / mais euh //

625 T : comme une mission de socialisation / d'autonomie face au monde / en primaire

626 H : on a / on les reçoit / on les reçoit pratiquement brut de décoffrage / à la maternelle / et on
 627 doit en faire des citoyens // et d'ailleurs c'est très marrant de voir / que // les tuteurs c'est
 628 principalement des sixièmes /// ceux qui ont une notion de l'autre une euh // ceux qui sont
 629 justement dans dans dans ce rapport /// social // c'est des sixièmes / et plus ils grandissent et
 630 moins on les voit /// je ne dis pas qu'au collège les choses sont déconstruites / quoi qu'on
 631 pourrait parler de la façon / du collège / notamment le fait / de / le fait de ///// le fait de ne plus
 632 avoir une classe lieu de vie / par exemple / de passer plus de temps dans les couloirs que dans
 633 les classes /// ça joue beaucoup / le fait / euh ///// le fait de ne plus avoir un maître ou une
 634 maîtresse /mais plein de professeurs / que ce soit éclaté / qu'il n'y ait plus euh /// parce que
 635 finalement / euh // enfin je je / moi je trouve que l'enseignant / le professeur des écoles /
 636 l'instituteur // c'est le représentant de l'état //// beaucoup plus qu'un qu'un certifié / on a une
 637 réelle fonction sociale /// qui est peut être mis à mal d'ailleurs mais bon /// ça c'est une
 638 différence essentielle avec euh avec euh avec le métier de // enfin le métier /// c'est une
 639 coloration particulière de du professeur des écoles c'est pour cela que je dis qu'il reste
 640 toujours instituteur / dans son rapport à dans son rapport à dans son rapport à la société parce
 641 que l'état c'est quoi finalement ///// c'est euh / c'est l'ensemble des gens qui vivent dans un
 642 endroit qui se mettent d'accord sur des règles à suivre pour que les choses soient mieux pour
 643 tout le monde /// ça / faire comprendre ça aux élèves c'est une c'est un des des des des // un
 644 des travaux de de du professeur des écoles que de n'a pas forcément / que n'a plus forcément
 645 voilà / c'est une chose qu'on retrouve ici et qui rend les choses intéressantes / bon après euh /
 646 euh / c'est pour ça qu'on a des / je pense des des / outre notre polyvalence au niveau de puis
 647 aussi au niveau scolaire des élèves bien sur / qui correspond plus de l'école que du collège //
 648 même en maternelle // c'est du niveau maternelle // c'est pour ça que // je parlais de au tout
 649 début de / du choix / à partir de quand c'est vraiment intéressant / quand on apprend à écrire

650 en attaché parce qu'on ne sait écrire qu'en majuscule / bon après est-ce que c'est vraiment
651 important d'écrire en attaché / c'est quand même moins handicapant quand on / c'est plus
652 rapide / si on a inventé l'écriture cursive c'est parce que écrire que en majuscule c'est un peu
653 galère au bout d'un moment / après c'est un détail / mais euh / même au niveau lecture quand
654 on a des élèves qui lisent à peine ou qui comprennent pas ce qu'ils lisent //// voilà / c'est c'est
655 comme ça que ça fonctionne //

656 T : et au niveau de la compréhension de la lecture / euh / les outils que vous mettez en place
657 c'est autour des projets / euh /

658 H : bah dès qu'il y a un projet / tout projet est prétexte / à travailler les différentes
659 connaissances / compétences / c'est le noyau et après ça rayonne

660 T : y'a toujours l'objectif pédagogique de l'apprentissage de la lecture / puisque certains
661 enfants ne sont pas dans la lecture en arrivant en U.L.I.S. ///// avec un grand L /

662 H : c'est ça ça dépend c'est-ce qu'on disait

663 T : lecture compréhension

664 H : on est d'accord / parfois j'ai l'impression que l'on considère / lecture / déchiffrage et voilà
665 / il faut aussi savoir que le fonctionnement / là je ne sais pas / j'ai un devoir de réserve / mais /
666 euh /// c'est pas l'éducation nationale qui choisit les élèves qui / euh / qui sont envoyés / c'est
667 la M.D.P.H. // qui a les pleins pouvoirs / voilà /// ça aussi c'est une question mais bon / ça
668 dépasse le cadre de / mais bon / tout ça c'est une question de réglage / est-ce que ces réglages
669 là seront fait je sais pas //

670 T : et donc vous // en tant que professeur / c'est là / je reviens / quand je synthétise un peu
671 l'identité de professeur par rapport à un éducateur c'est d'amener l'enfant vers la lecture
672 compréhension et un savoir en un mot et dans vos projets / c'est c'est le soubassement de
673 toutes vos activités / de tous vos outils

674 H : mes projets oui entre autres / mais je pense que / qu'un éducateur devrait aussi / avoir
675 cette idée de progression et de construction de l'accès / de construction vers l'accession à une
676 compétence / je pense que /// la différence entre enseignant et éducateur / elle se situe aussi
677 par rapport à ce qu'on apprend / apprendre à aller aux toilettes / c'est pas de mon ressort c'est
678 du ressort de l'éducatif // apprendre à faire une division ou à comprendre que là on se trouve
679 dans un problème de type distributif ou faire une division / ça c'est du ressort de /// je pense
680 que ce que je disais tout à l'heure sur l'éducatif et le scolaire c'est ça / c'est à dire que quand
681 on doit apprendre à un élève à pisser / on est plus enseignant / voilà / c'est pas le cas ici / dans
682 notre U.L.I.S. / mais quand on a des élèves qui ne savent pas pisser / il faut leur expliquer et

683 puis en plus voilà / et que / et que //// avec tous les problèmes liés aux enfants et aux adultes /
684 pédophiles tout ça c'est possible d'être mal à l'aise / euh ////

685 T : et la sexualité des élèves / autistes / et par rapport à votre expérience /

686 H : ça peut poser des des des soucis // là encore c'est par rapport à leur niveau de
687 compréhension en fait / au niveau de de / mais parfois effectivement / il y a des choses qui se
688 passent des transformations qui se passent dans leur corps qui comprennent pas et ça donnent
689 des crises / des crises de mal être / euh / ça il faut gérer la crise // on peut pas expliquer / on
690 peut toujours tenter d'expliquer quand on sait que c'est pas compris on voit bien / j'ai eu des
691 élèves /// on pouvait être compris jusqu'à un certain niveau et voilà // là encore je / ces
692 souvenirs là c'était vraiment un cas très très très extrême //// elle est têtue comme moi //

693 T : elle a faim

694 //////////////

695 H : non non le ////

696 T : et donc au niveau de la / de de votre coloration puisque vous venez juste de prendre la
697 classe il y a quelques temps

698 H : je suis là dans cette classe depuis le début de l'année / et j'espère

699 T : ah oui depuis le début de l'année depuis septembre

700 H : oui parce que vous pensiez que il y avait quelqu'un d'autre avant

701 T : non mais je pensais que ça faisait plusieurs années

702 H : que j'étais dans cette classe là

703 T : je ne savais pas du tout / vous en aviez pas parler et donc et vous / vous avez mis comme
704 coloration votre personnalité c'est à dire le / les arts martiaux que vous aimez bien / les
705 projets

706 H : forcément les projets les arts plastiques parce que j'ai une formation de plasticien je suis
707 plasticien //// si euh / ça aussi ça a été un truc difficile à gérer d'ailleurs / au point de vue de
708 l'identité de l'enseignant ////

709 T : à quel niveau

710 H : au niveau / est-ce que je suis encore plasticien / est-ce / là on entre dans des trucs
711 personnels / ça n'a plus rien à voir avec le euh /

712 T : mais vu que vous l'utilisez comme outil / avec vos élèves

713 H : la difficulté c'est /

- 714 T : vous êtes plasticien en dehors / vie privée / ici vous êtes / parfois on n'est pas obligé
715 d'utiliser une partie de soi / personnelle dans son travail /
- 716 H : après ça dépend peut être / je sais pas /
- 717 T : vous vous faites à priori
- 718 H : moi j'ai toujours fait comme ça
- 719 T : et donc plasticien ça vous /
- 720 H : j'ai un DEA d'arts plastiques / j'ai une thèse que j'ai commencé je crois que je terminerai
721 jamais (rire) // je je je suis sensé être / doctorant / mais euh /
- 722 T : vous étiez doctorant avant de / d'être prof
- 723 H : bien sûr je suis doctorant depuis 2003
- 724 T : vous êtes encore doctorant /
- 725 H : je ne me suis pas réinscrit depuis quelques années / donc à mon avis c'est mort / il va
726 falloir que je pense / je pense que je le ferai en auditeur libre / plus tard
- 727 T : vous étiez doctorant en arts
- 728 H : en arts plastiques / enfin en recherche plasticienne / à P. I / ça nourrit pas son homme
729 (rire)
- 730 T : et votre outil c'était
- 731 H : (rire) euh moi /// c'est toutes les techniques c'est à dire que / là en ce moment c'est je suis
732 plus / euh / photo j'ai arrêté les vidéos parce que c'est / c'est / je ne peux plus le gérer // j'ai
733 plus assez de temps et puis / il faut des ordinateurs importants / j'ai plus le temps d'aller /
734 faire / donc les vidéos j'ai laissé tomber mais je continue la photo plasticienne / je continue la
735 peinture / que j'avais arrêter d'ailleurs pendant un temps mais finalement j'y suis revenue ///
736 les installations je ne peux plus en faire parce que pour j'ai pareil pour les mêmes raisons que
737 la vidéo en fait euh / en fonction de de de ce que je voulais faire j'utilisais tel / un peu comme
738 je fais finalement avec mes élèves / en fonction de de l'idée / on peut faire un parallèle même
739 / on peut faire le parallèle en fonction de de du travail que je veux faire / mis en parallèle en
740 fonction de l'élève que j'ai / j'utilise tel ou tel technique plastique / j'utilise tel ou tel outil euh
741 ///
- 742 T : projet / T.E.A.C.C.H. / tous les outils qu'on a
- 743 H : voilà /on peut faire un parallèle comme ça d'une certaine manière /
- 744 T : et vous utilisez

745 H : mais c'est pas un hasard si euh si euh //// ma recherche même si // je suis plus /// j'aime
 746 bien de toute façon l'idée que / d'avoir quand même bien bon c'est comme ça (murmure) /
 747 disons que c'est quelque chose qui est en cours qui n'est pas terminé / cette thèse / un jour je
 748 la terminerai // parce que // j'ai pas j'ai pas un parcours en droite ligne // j'ai arrêté mes études
 749 / je travaillais / j'ai repris mes études / je les ai re-arrêté / voilà / donc euh // mais en général je
 750 termine ce que je commence / donc euh / un jour je la terminerai ////

751 T : et tous ces outils / vous commencez à les utiliser et / un peu dans votre classe / les outils
 752 plastiques / avec vos élèves / et vous pensez que vous allez les utiliser plus / euh

753 H : ça dépend des élèves / en fait c'est-ce que j'étais en train de dire à propos de de de de de
 754 de ma recherche c'est que moi je fais une recherche sur l'identité / ma recherche c'est sur
 755 l'identité et l'altérité / voilà finalement / c'est pas un hasard si je me retrouve ici / ça fait
 756 partie de mon cheminement plastique // je suis peut être un cas à part / un peu spécial mais
 757 euh

758 T : c'est une expérience / on est dans l'expérience

759 H : C'est de l'expérimental c'est pour ça que je me suis porté volontaire pour la classe
 760 précédente qui était une classe expérimentale aussi / mais c'est comme ça que je fonctionne
 761 ////

762 T : votre fonctionnement / psychique / plastique / artistique rencontre / la difficulté la
 763 différence c'est dans votre questionnement / si j'essaie de résumer un peu /

764 H : c'est dans mon questionnement / c'est c'est / oh oui / c'est ça / c'est ça / je pense qu'on
 765 n'est jamais là où on est par hasard ////

766 T : dans toute votre sensorialité // vous l'utilisez en fonction de chaque élève / pour mettre
 767 quelque chose au point dans un but de l'amener vers un apprentissage / langagier
 768 mathématique scientifique puisque vous êtes au collège voilà / et vous perdez pas de / c'est
 769 une considération qui est quand même là / en vous même d'être réceptif à la sensorialité des
 770 choses et / peut être de percevoir celle des élèves autistes / si vous en avez perçu une /

771 H : sensorialité vous entendez quoi exactement

772 T : l'entrée par les sens / le visuel / tout ce qui est sens / le corps / vous m'avez parlé de / de
 773 l'outil respiration / l'image que ce soit T.E.A.C.C.H. / karaoké : ils regardent une télé il n'y a
 774 pas que des mots qui défilent / donc il y a des images / il y a la musique puisque c'est du
 775 karaoké / on est dans du sensoriel / vous en aviez pas parlé /

- 776 H : Exactement / sensorialité / je suis d'accord de toute façon / on est sur le corps / on est dans
777 le sensoriel à fond / mais euh / en fait je voulais en parler au début quand on parlait des outils
778 / parce que le corps c'est un outil /
- 779 T : vous aviez commencé / tout ce qui est plastique / votre / vous / vous êtes plasticien
780 puisque vous me l'aviez pas dit et euh / voilà c'est quand même présent / tout est présent /
- 781 H : mais pour revenir vite fait sur le /// sur la question des outils / le corps / on utilise le corps
782 / le canal corporel / quand il n'y a pas le langage il faut / il y a le corps /// c'est-ce qui
783 explique pourquoi / notamment qu'on peut utiliser le corps / c'est le corps et puis la vue mais
784 le langage Makaton / avec certains élèves / Makaton c'est une adaptation /// c'est un langage /
785 c'est une aide à l'entrée au langage par les signes issus de la langue des signes // la langue des
786 signes effectivement c'est Makaton / Makaton / il y a un coté business qui est assez / assez
787 déplaisant / mais la langue des signes c'est / (le téléphone sonne : musique de la panthère
788 rose) //////////////////////////////////////
- 789 H : donc / euh / il y a un coté business dans le Makaton / qui est assez déplaisant mais euh le
790 langage des signes c'est euh c'est euh en tout cas le corps
- 791 T : le corps / vous êtes réceptif au corps / et l'image aussi / vous me disiez que vous faisiez de
792 la photo / de la vidéo /
- 793 H : je peux vous montrer des trucs ////////// là j'ai fait travailler en arts plastiques / sur
794 l'autoportrait / donc euh ////////////// voilà j'ai donc / on travaille à partir des photos / puis euh / on va
795 faire des choses intéressantes /
- 796 T : ils se prennent en photo eux mêmes /
- 797 H : non non c'est moi / c'est moi qui les prend /
- 798 T : vous les prenez en photo et ensuite ils se font leurs portraits /
- 799 H : voilà / et euh / alors là oui effectivement /// après la consigne change mais euh / explorer
800 les façons de // de de comment dire de s'approprier / de s'approprier la surface /// là donc là
801 c'est avec des points //// ça peut être fort parfois / celui là c'est fort /
- 802 T : et il calque ou c'est..
- 803 H : oui bah là c'est / évidemment /
- 804 T : c'est ressemblant
- 805 H : là oui là évidemment
- 806 T : c'est calqué

- 807 H : calqué oui / calqué puis décalqué / c'est juste pour avoir le contour pour euh / justement /
808 la consigne c'était surtout ne pas faire le contour sinon on le refait / c'est c'est / pas de
809 contour / donc visuellement on peut voir le contour / mais si on s'éloigne on le voit moins / du
810 coup c'est là que ça devient intéressant /// là on travaille sur / là c'est autre chose / on avait le
811 droit au trait /// lui là il avait le droit au trait / effectivement / le contour / pas obligé / quoi /
- 812 T : puis il y a une consigne
- 813 H : ah oui bah oui /
- 814 T : soit ils utilisent que des traits ou ils utilisent que des points /
- 815 H : une consigne simple puis une consigne qui / euh / qui nécessite la mise en place d'une
816 stratégie / parce que / on fait les arts plastiques mais bon on est dans un cadre d'enseignement
817 donc il faut euh ///
- 818 T : oui du cadre voilà / la consigne / donc ça c'est un projet photo / ça vous en faites / euh /
- 819 H : moi / bah / voilà / en fait moi
- 820 T : vous êtes là que depuis septembre c'est pas vieux vous avez mis en place un projet photo
- 821 H : c'est pas les idées qui manquent
- 822 T : c'est pas les idées qui manquent ouais pour vous c'est pas quelque chose qui
- 823 H : c'est même parfois /
- 824 T : il y en a trop /
- 825 H : ouais / il faut arriver à // là par exemple / euh // là on travaille euh /// l'expression / donc
826 on prend la photo et puis on met une expression / ça on va faire ça pendant quelques mois /
827 donc là je me suis fâché / il sourit par contre /
- 828 T : il sourit c'est une photo avec un sourire
- 829 H : oui oui il sourit en dessous mais / par dessus il a travaillé / l'expression je suis fâché / du
830 coup bah / c'est pas mal / évidemment c'est pas toujours / facile pour tout le monde
- 831 T : ils sont tous dans la même consigne
- 832 H : ils sont tous dans la consigne plus ou moins parce que bon euh // après même si ils sont
833 accompagnés parfois euh faut faire attention que l'accompagnant face pas tout / c'est ça la
834 difficulté / ils ne sont pas toujours seul puis euh ///
- 835 T : ils ne sont pas toujours seuls

- 836 H : Voilà c'est ça / on voit bien la question du choix des élèves // toujours cette question à
837 partir de quand // c'est intéressant pour l'élève // d'être à l'école quoi / pour parler / s'il
838 calcule pas pourquoi il est là / on ne voit pas l'intérêt qu'il soit là
- 839 T : si il est trop aidé par un adulte tiers / oui / qui fait quoi / qu'est-ce que vous vous évaluez
- 840 H : exactement
- 841 T : parce que vous êtes prof
- 842 H : bah oui ///
- 843 T : en bout de course il y a une évaluation
- 844 H : il y a une évaluation sachant que l'évaluation
- 845 T : relative
- 846 H : c'était une perche / évaluation / non
- 847 T : non non non parce que l'éducation nationale évalue
- 848 H : oui elle évalue / on pourrait en parler longtemps des évaluations comme ça / pareil parce
849 qu'il y a des évaluations nationale euh // c'est à la fois bien / et à la fois c'est mal fait /
850 voilà / c'est bien qu'il y ai des évaluations / la façon dont elles sont faites / est-ce que c'est la
851 bonne façon /// est-ce que euh / qui on évalue / je parle / là on dépasse / pour les évaluations
852 nationales / est-ce qu'on évalue les plus favorisés / qui ont des répétiteurs ou qui peuvent euh
853 savoir ou bachoter / spécialement les / ou ceux qui ont un certain bagage euh // est-ce que
854 c'est pour eux qu'on fait ces évaluations ou est-ce au contraire pour stigmatiser euh les les
855 classes / les classes les plus en difficulté parce que ils et du coup dire finalement ///
- 856 T : oui / oui / on est moins / finalement
- 857 H : la question tout ça pour dire que la question / de l'évaluation / elle est très importante c'est
858 pour ça que je pensais que c'était une perche
- 859 T : non non c'est par rapport / à la question est-ce que ils sont seuls / vous en tant que / vous
860 donnez la consigne / mais si vous avez un adulte par enfant ou euh là euh qui fait quoi qui
861 contrôle quoi voilà c'est la question euh parce que vous vous ne pouvez pas être partout
- 862 H : non non / on ne peut pas être partout / on est obligé de déléguer un minimum / on a besoin
863 d'avoir confiance dans les gens dans leur travail avec qui on travaille / c'est intéressant
864 finalement / parce que /// parce que / comme on délègue euh / il faut que ce soit fait comme
865 on voudrait que ce soit fait d'où l'idée de la marionnette d'une certaine manière /

866 T : c'est pas évident ça doit pas être évident de / parce qu'ils ne sont pas profs / pour déléguer
867 à des profs

868 H : mais voilà / oui /

869 T : mais c'est sûr / même quelqu'un / on peut avoir confiance / mais à certains moments la
870 personne elle est humaine / elle est dans l'accompagnement et euh / on rentre dans un travail
871 avec une consigne puis un moment bon euh / qui a fait euh ça / on sait plus / on est dans un
872 accompagnement /

873 H : moi ce que je fais systématiquement c'est qu'à chaque fois je demande / euh / je fais un
874 point à chaque fois que je demande à ce que les travaux passent par moi // après ça fait
875 forcément petit chef mais bon tant pis / c'est mon boulot / je donne / je tiens à ce que les
876 travaux passent par moi // euh // pendant un temps je voulais qu'il y ait que moi qui écrive en
877 rouge // que visuellement on sache / qu'on ait pas à se prendre la tête sur / reconnaître
878 l'écriture d'ailleurs il va falloir que je refasse un point la dessus // et je demande donc je
879 disais / parce que les travaux passent par moi et // si j'ai pas pu voir l'élève / au moins / que
880 j'ai un point sur ce qui a été facile pas été facile / ce qui a été fait / quelles ont été les aides /
881 voilà / après je note / et on met ça dans le classeur comme ça on a une trace / comme ça on
882 peut avoir une relecture parce que l'évaluation avec des élèves comme les nôtres euh c'est pas
883 une évaluation / déjà qu'une évaluation /// une évaluation comme ça / un contrôle dans une
884 classe ordinaire c'est pas fiable parce que on peut être mal / on peut être voilà / avoir des
885 soucis // ou tout simplement voilà // on y est pas / pour une raison x ou y // ou on se rappelle
886 plus alors qu'en fait on le sait / voilà / euh / on dit que une chose est acquise / quand / euh /
887 quand / on a du 8 / 10 / du 8 / 10 de bonnes réponses par rapport à la chose demandée sauf
888 que c'est du 8 / 10 ici c'est du 8 / 10 // avec une personne // mais il faudrait que ce soit du 8 /
889 10 avec une autre personne / après il faudrait que ce soit du 8 / 10 tout seul / il faudrait que ce
890 soit du 8 / 10 à la maison / enfin dans un autre contexte du coup la question de l'évaluation
891 elle est compliquée elle est compliquée ici / donc euh /

892 T : c'est pour ça que je disais entre guillemets // j'imagine / autisme / une évaluation /
893 classique / tout seul /

894 H : bah / ça se pose tout seul on a la question avec euh tout ce qui est le CFG le certificat de
895 formation générale // les élèves doivent passer donc un certificat ///

896 T : en U.L.I.S.

897 H : oui oui en U.L.I.S. / ouais euh //// la plupart des U.L.I.S. peuvent le faire / ici on ne peut
898 pas le faire donc nous on est obligé de passer par un bilan / un bilan personnalisé et pour /

899 jauger le nombre de compétences / validées / sur les items / mais bon euh /// y'a une volonté /
 900 euh // de /// le truc c'est que c'est euh / les choses sont en construction en ce moment donc
 901 forcément les choses on va aller dans un / dans une une direction et on va reculer / on va dire
 902 non / puis finalement c'était pas ça / c'est plutôt par là qu'il faut aller ////

903 T : et dans quelle direction / vous pensez que vont les les U.L.I.S. de / votre type / troubles
 904 envahissants du développement / dans dans un

905 H : bah / la direction générale c'est de de / c'est de / tout le monde ai les mêmes droits à
 906 l'enseignement etc / enfin c'est c'est la loi / c'est aussi un projet de société d'une certaine
 907 manière par rapport / à la vision qu'on a du handicap /// ce qui n'est pas trop ambitieux / on
 908 parle comme ça il faudrait que je ressorte c'est compliqué il faudrait que je ressorte //

909 T : par rapport à vous ce que vous ressentez

910 H : bah moi je m'en mêle pas trop / j'essaie de faire tout ce que je peux pour coller à ce que à
 911 ce que la hiérarchie demande / parce que c'est mon job ////

912 T : bien sûr

913 H : euh / lors lors / des réunions / parce qu'on en a beaucoup beaucoup de réunion
 914 d'inspection / des trucs / j'essaie d'apporter ce que je peux / pour essayer de faire progresser
 915 les choses dans le bon sens // euh / mais euh / moi / ma mission / euh / par rapport à mes
 916 élèves / ici / c'est de / donc / de leur enseigner le mieux possible / le plus de choses possibles
 917 qui sont // en tout cas d'essayer / parce que / leur apprendre la division c'est bien / je peux
 918 leur apprendre à tous la division / c'est pas un problème / mais bon euh / quand on a un
 919 tournevis et si on ne sait pas à quoi il sert / cela ne sert à rien / donc euh / leur apprendre //
 920 leur donner l'accès / accès à la compréhension de ce qu'ils font / et des outils que je leur
 921 donne // mais l'une des choses qui est très importante pour moi aussi c'est de /euh / c'est de
 922 leur trouver un boulot // aussi / de leur trouver une sortie / à ici / mais ça c'est c'est /

923 T : c'est une formation pour un boulot

924 H : leur trouver ce qui leur convient le mieux / là j'ai un élève / euh / on lui a trouvé un stage /
 925 euh / par l'intermédiaire de son accompagnatrice / mais euh / c'est lui qui a fait ce chapeau là
 926 // depuis le début de l'année / j'avais remarqué que que / qu'il était branché couture et tout

927 T : couture

928 H : Ouais / couture / il est très manuel / il fait des petites maquettes / des trucs // bon bah / lors
 929 d'une réunion de synthèse / voilà / j'ai dit / ce serait pas mal qu'on lui trouve une orientation
 930 en couture / bon bah / il a commencé son stage de couture / là / j'espère que c'est c'est c'est /

- 931 que c'est une pré-embauche / j'aimerais bien que ce soit une pré-embauche / même s'il est un
932 peu jeune / mais c'est / carrément / il n'a jamais eu autant la banane qu'aujourd'hui /
933 T : c'est dans une / une maison de couture /
934 H : ça / c'est dans un truc spécialisé / enfin un truc / c'est euh / il se trouve que c'est un / une
935 chance pour lui / un couturier qui / euh / qui est / euh /
936 T : un couturier /
937 H : qui est sensible / euh / au handicap / qui a fait un truc pour les handicapés ///938 T : qui a créé une société / pour les handicapés
939 H : ouais / une sorte d'association / oui oui / euh / où il emploie des handicapés /
940 T : il les paye /
941 H : quelque soit le handicap / là c'est un stage / mais oui / théoriquement oui / voilà /
942 T : la structure / elle est claire /
943 H : euh / un autre / euh / je lui ai trouvé un stage dans une boîte d'informatique / ça ça lui
944 convient bien aussi / ça le motive /
945 T : mais l'informatique c'est à quel niveau / c'est de la copie /
946 H : non non non / c'est beaucoup plus simple que ça / c'est c'est / de / la / actuellement ce
947 qu'il fait c'est du / c'est de / c'est euh c'est euh // repérer / euh / euh / les numéros de
948 téléphone des fournisseurs qui ont disparus / enfin remettre à jour les données / de contacts
949 T : ah oui quand même /
950 H : quand même / mais bon / c'est limité / parce que / on ne peut pas non plus de / là aussi / il
951 faut // il faut pas se planter parce que // quand on recherche / euh /// pour faire une recherche
952 Google / il faut être capable de faire des hypothèses / et les vérifier / donc euh bon / c'est
953 limiter / de se dire qu'on doit rechercher une entreprise / il faut être capable de / faire des
954 inférences //955 T : c'est pour ça c'est pas si simple
956 H : quand il s'agit juste / de faire juste / de faire une recherche dans les pages jaunes / c'est
957 simple / mais quand il s'agit de faire une vraie recherche / enfin une vraie recherche /
958 T : une recherche différente /
959 H : une recherche différente / là / on a besoin d'inférences // c'est plus compliqué / ils ne sont
960 pas seul / de toute façon ils ne sont pas seules /
961 T : au début ils sont accompagnés parce que c'est une formation / c'est un stage /

- 962 H : mais l'idée / l'idée c'est / l'idée / pour moi ce que je veux / c'est vraiment / qu'ils trouvent
963 tous un métier / j'en ai un autre qui est partie en cuisine // ça lui convient la cuisine / ça lui
964 parle // euh / après / quand on a des élèves qui justement //
- 965 T : ces élèves là / sont tous dans le langage
- 966 H : non pas tous / celui qui est en cuisine il n'est pas dans le langage / très peu très très peu /
- 967 T : pas dans l'écrit non plus / un petit peu /
- 968 H : il écrit / si si / il écrit / mais / il n'est pas vraiment dans le langage / il est
- 969 T : entre les deux ///
- 970 H : // il écrit / mais est-ce que / il ne comprend pas toujours ce qu'il écrit / il est capable
971 d'écrire / mais ce qui ne veut pas dire qu'il comprend ce qu'il écrit / parce que aussi c'est un
972 cas à part / c'est que des cas particuliers /
- 973 T : ils sont tous différent à priori / donc euh / il faut trouver comme vous disiez / chez chaque
974 élève / trouver leurs compétences /
- 975 H : ils ont des goûts / et ce qui leur parle ////
- 976 T : on les met / ce qui est bien c'est que / ils arrivent à faire quelque chose / tous / entre la
977 couture / l'informatique /
- 978 H : ah bah oui / nous on leur offre aussi / le cadre justement / où ils peuvent / quand on fait du
979 A.B.A. pure / ça n'a pas sa place ça / parce que ici / euh //
- 980 T : vous essayez ici d'ouvrir / au maximum / le choix des possibles /
- 981 H : ce qui faut / ce qui faut c'est du cadre / un cadre très fort et de la souplesse /// il faut
982 comme je disais // dans une petite mise au point / avec quelqu'un / un accompagnant // ce
983 qu'il faut c'est de la rigueur / mais pas de la rigidité // voilà / il faut de la rigueur / mais il faut
984 être souple /// et donc il faut arriver à / donner un cadre // quelque chose d'encadrant // mais
985 que dans ce cadre // il puisse y avoir / des émergences / voilà // et là est-ce qu'on dépasse pas
986 justement le eee /// l'étiquette enseignant / est-ce qu'on dépasse pas l'étiquette enseignant /
987 peut être pas / peut être que c'est ça l'enseignement / je ne sais pas /
- 988 T : mais vu que c'est l'enseignement spécialisé /
- 989 H : bah / voilà ///
- 990 T : la question elle est là / quel est / quels sont les objectifs les missions de l'enseignement
991 spécialisé /

- 992 H : il y a plein de missions / d'ailleurs moi / mon intitulé de mission / c'est coordinateur
993 U.L.I.S. /
- 994 T : en plus vous êtes dans une U.L.I.S. / c'est différent d'une C.L.I.S. /
- 995 H : en C.L.I.S. on est enseignant / en école / on dit maitre D / enseignant option D / comme il
996 y a les maitre E / les maitre G pour les R.A.S.E.D. qui vont bientôt disparaître /
- 997 T : ici on dit coordinateur / non non /
- 998 H : ouais / moi / je suis le coordinateur / enfin je suis prof d'U.L.I.S. / pour tout le monde je
999 suis le prof / mais euh / mais je / il me semble que / sur mon ordre de mission / je me trompe
1000 peut être / c'est coordinateur U.L.I.S. / il faudrait que je vérifie / il faudrait que je vérifie /
- 1001 T : c'est une unité localisé d'inclusion scolaire / donc c'est sûr qu'il faut qu'il y ait de
1002 l'inclusion /
- 1003 H : faut qu'il y ait de l'inclusion / de l'inclusion on peut la faire de différente manière / on
1004 peut l'imposer / en sortant les documents officiels / parce que personne ne peut les refuser //
1005 euh / bon euh / comme on cherche // un peu à créer des liens / c'est peut être pas la meilleure
1006 solution / quand même / on fait différemment /
- 1007 T : mais l'inclusion c'est / stage /
- 1008 H : l'inclusion / non / oui /// inclusion dans le cadre du collège / dans le cadre du collège /
1009 c'est euh // c'est un challenge pour nous / parce que / vu notre niveau / euh / la sixième c'est
1010 dure / c'est de / c'est de / que mes élèves puissent être / inclus / dans les autres classes / parce
1011 qu'en fait nous on fonctionne à l'envers c'est pour ça que / la première question que je vous ai
1012 posé / c'était / euh euh / si vous aviez vu d'autre U.L.I.S. / parce que nous on fonctionne à
1013 l'envers des autres U.L.I.S. / une U.L.I.S. ça fonctionne comment / c'est des élèves qui sont
1014 dans des classes classiques et ils viennent dans l'U.L.I.S. retravailler les choses qu'ils n'ont
1015 pas bien comprises ou des choses / euh euh / et c'est une classe de de d'étayage / c'est pas une
1016 classe de référence / c'est pas pareil / nous on est la classe et finalement cela se fait à l'envers
1017 / ça se fait à l'envers / c'est à dire que / au lieu d'avoir les élèves qui viennent dans notre
1018 classe // pour retravailler les choses // donc au lieu qu'ils soient / dans les classes / et euh /
1019 inscrit dans les classes //
- 1020 T : les classes du collège ils sont ici
- 1021 H : nous / ici / et tout le travail est / d'arriver / à trouver les enseignants et les matières / dans
1022 lesquelles les inclusions sont possibles / parce qu'un élève qui ne parle pas je ne vais pas le
1023 mettre en français /

- 1024 T : mais ça peut être en sport / en arts plastiques /
- 1025 H : c'est ça le problème parfois donc / mais / les arts plastiques / euh / parfois ça ça fait
- 1026 exploser // c'est abstrait / ça peut être abstrait quand on ne comprend pas ce qu'on doit faire /
- 1027 ça peut être / euh / très concret / on a un geste mais dès que on dépasse le geste / quand on est
- 1028 plus dans / quand il faut réfléchir justement / là / ça peut / ça peut générer de l'angoisse / euh /
- 1029 le problème c'est que souvent / les inclusions / ça ressemble beaucoup / aller / tout le monde
- 1030 en sport / sauf que faire une inclusion en sport ce n'est pas faire une inclusion / en plus ça
- 1031 rajoute au fait de / le boulet oh non //// on se tape encore le boulet /// combien de fois on l'a
- 1032 entendu ça / ah non / pas l'autiste dans notre classe / pas l'autiste dans notre équipe / parce
- 1033 que ils sont « compette » / ils sont hyper « compette » / donc / oh non / on se tape encore
- 1034 l'autiste / on se tape encore l'autiste dans notre équipe / on va encore perdre /
- 1035 T : je comprend / ouais ouais / c'est le collègue / c'est des adolescents /
- 1036 H : je me répète mais c'est ça qui est intéressant / dans le /
- 1037 T : ce qui est intéressant / c'est-ce que vous disiez / c'est intéressant / c'est sur / mais euh /
- 1038 c'est tout ce travail /
- 1039 H : c'est pas seulement ////
- 1040 T : non non non / et puis les élèves / faire venir les élèves / et puis après / c'est peut être les
- 1041 élèves qui les emmènent / dans leur cour / vous voyez / et s'il n'y a pas de lien / l'imposition
- 1042 ne servira pas à grand chose /
- 1043 H : ah bah / imposer / oui //
- 1044 T : et puis / il faut que cela vienne / des élèves /
- 1045 H : voilà / d'où euh / c'est-ce que je disais /// rendre la classe un peu sexy / voir un lapin / ça
- 1046 va être sympa / être accueillant / tout le temps / en n'oubliant pas de dire qu'il y a des règles
- 1047 parce qu'on ne fait pas n'importe quoi dans la classe ////
- 1048 T : oui oui bah / et donc à revenir à vos outils / l'outil vidéo vous l'aviez utilisé / puisque vous
- 1049 en faisiez vous /
- 1050 H : euh alors ça //// on va / c'est pas impossible ça dépend du projet / effectivement / bon là /
- 1051 on est parti sur autre chose / mais euh // par exemple / en ce moment on travaille sur le verbe /
- 1052 pour le verbe / je / euh // on fait donc / pareil / il faut apprendre à jouer / apprendre à jouer
- 1053 jouer c'est c'est / quelque chose d'important / c'est pas de l'éducatif / c'est de l'ordre /// de
- 1054 l'important de jouer et puis par le jeu on peut apprendre beaucoup de choses / donc euh / voilà
- 1055 / on apprend à jouer et notamment // on fait / là on a commencé /// donc on tire au sort des

1056 verbes / en général / c'est moi qui les choisit / et on doit faire deviner au groupe // quel verbe
 1057 il s'agit / ça c'est pas évident / pour certain c'est carrément impossible / mais euh / mais pour
 1058 d'autres / y'a moyen et et c'est pas mal / ça fonctionne // comme ça / on fait le verbe / on voit
 1059 bien qu'il y a un verbe et ça ça parle d'actions et c'est pas tout à fait la même chose qu'un
 1060 nom ou ////

1061 T : vous essayez de faire des analogies / entre l'image / le plastique et / la grammaire ou le
 1062 langage / le verbe / mouvement /

1063 H : /// disons que //// oui oui / disons que //// forcément les / ce qu'on va proposer c'est
 1064 transversal / on travaille un truc mais en fait on en travaille plein /// on travaille / travailler sur
 1065 / euh / sur / mimer les verbes / bah / on travaille le verbe / on fait de l'expression //// on
 1066 travaille à être dans un groupe / on prend l'idée d'être ensemble /// c'est pas juste / parce
 1067 qu'on le fait aussi on fait du classement / on classe les verbes / les colonnes des verbes / mais
 1068 c'est / voilà / l'idée c'est après de croiser les choses /

1069 T : les vivre /

1070 H : voilà / les vivre / concernant le vivre / c'est parlant / c'est vivre le verbe / et puis / c'est
 1071 aussi de trouver un moyen de faire comprendre / donc s'exprimer /

1072 T : c'est un jeu

1073 H : c'est s'exprimer /

1074 T : oui / s'exprimer / et / euh / vous avez pas utiliser la vidéo pour / euh /

1075 H : pas encore / dans cette idée là / parce que j'ai rebondi sur le mime / effectivement / le
 1076 chaperon rouge / on avait commencé à faire des marionnettes / au début / je pensais même
 1077 qu'on allait faire un / essayer de prêter sa voix à des marionnettes / après il y a eu / après il y a
 1078 eu le concours / donc finalement on a changé de / on ne peut pas construire non plus dans
 1079 notre classe à long terme / non / parce que la / la trame linéaire / comment dire //// la time-
 1080 line / je n'ai pas le nom en français / la ligne temporelle on va dire / de l'apprentissage avec le
 1081 réel / elle est très longue / on apprend pas / je ne pas dire / moi / à Pâques / on va faire le
 1082 triangle/ je ne sais pas moi / l'aire du triangle / c'est pas possible / moi / je ne peux pas
 1083 programmer comme dans une classe classique / parce que si cela se trouve on sera encore à
 1084 travailler sur ce que c'est qu'un triangle / c'est pas le cas / d'ailleurs /// donc c'est pareil pour
 1085 les projets donc / on était parti sur cette idée là puis finalement on est il y a eu le concours et
 1086 du coup on a fait un énorme travail qui nous a permis en plus de montrer à nos correspondants
 1087 que / puisqu'ils nous avaient envoyé une un album / nous on leur a envoyé une BD qu'on a
 1088 faite // donc ça a pris de l'intérêt aussi chez eux et /

- 1089 T : donc vous avez privilégié ce travail parce que ça fait beaucoup de travaux en cours /
- 1090 H : oui voilà il faut faire un choix du coup cette idée / de de / on est parti sur / euh / on est
- 1091 passé à autre chose après
- 1092 T : vous êtes parti sur le chaperon rouge / là / si j'ai bien compris / les marionnettes qu'il y a
- 1093 là-bas.
- 1094 H : parce que l'idée après / cela aurait été de / théâtraliser / mais on va peut être y revenir
- 1095 parce que / comme on est sur le mime / y'a peut être moyen de faire autre chose parce que / le
- 1096 chaperon rouge / j'aimerais bien qu'on travaille bientôt sur / euh / l'enfant du loup celui qui cri
- 1097 au loup parce que / on a des petits soucis avec / euh / les appels / d'urgence j'ai des élèves qui
- 1098 aiment bien jouer // avec le téléphone / qui aime bien appeler le 17 le 15 / donc on va peut être
- 1099 travailler sur Pierre et le loup
- 1100 T : vous allez peut être le mettre en scène
- 1101 H : voilà / après on va travailler la phrase narrative / tout ça / tout ce qu'on doit travailler en
- 1102 français / et déboucher sur peut être / sur pourquoi pas //// la théâtralisation de l'histoire et
- 1103 faire un spectacle après tout
- 1104 T : spectacle ou film
- 1105 H : film ou production / ou enfin se donner à voir en tout cas /
- 1106 T : se donner à voir soit en réel soit
- 1107 H : se donner à voir aux autres / sans passer pour / euh / sans passer pour des « débilos »
- 1108 parce qu'il y a ça aussi / qu'il faut faire attention / la moquerie elle est omniprésente /
- 1109 T : c'est plus facile si c'est un film / enfin un court métrage par exemple
- 1110 H : oui c'est vrai aussi / que ça pêche un peu avec un spectacle /
- 1111 T : avec un montage on montre ce que l'on veut bien montrer /
- 1112 H : c'est vrai /
- 1113 T : que le théâtre je ne sais pas si vous avez élaboré /
- 1114 H : non non / pour l'instant /
- 1115 T : non non / c'est des idées mais /
- 1116 H : c'est parce qu'on en parle mais c'est toujours /
- 1117 T : c'est quand même là puisque //// votre identité // artistique s'exprime à travers euh la
- 1118 classe / c'est un des outils que vous utilisez en tache de fond / et en tant que prof des écoles /
- 1119 les matières artistiques sont quand même présentes /// c'est le coté positif de ce métier //

- 1120 H : je reviens /
- 1121 T : oui / allez y /
- 1122 H : il faut que je lui donne à boire /
- 1123 T : et votre bande dessinée / c'est juste pour le plaisir de voir / si vous l'avez / si vous la
- 1124 retrouvez sinon / c'est pas grave / vous l'avez mis là / vous ne l'avez pas en papier /
- 1125 H : c'est pour la sauver /// oui parce qu'on a / en participant au concours on perdait les droits /
- 1126 et donc ils l'ont gardée / oui / ça faisait partie de ////
- 1127 T : vous ne pouvez pas l'utiliser en / vous ne pouvez pas la vendre / c'est tout
- 1128 H : non je ne peux pas la vendre
- 1129 T : oui / mais c'est à vous / quand même / dit donc / elle est / on perd les droits / trop fort ///
- 1130 le lapin qui veut s'en aller / il veut ressortir /
- 1131 H : il ne faut pas qu'il ressorte / parce que / c'est trop galère ////
- 1132 T : il va rester tout seul /// je vais arrêter l'entretien // voilà / hop /

Deuxième entretien : NIKÈ

- 1 T : est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience avec vos élèves ///
- 2 N : ça commence // d'accord / ça dure combien de temps /
- 3 T : ça c'est en fonction de vous //
- 4 N : généralement /
- 5 T : il n'y a pas de général / ça peut durer une minute ça peut durer trois heures / c'est / c'est
- 6 vous qui dites / euh // on s'arrête / j'ai plus rien à dire euh / donc là est-ce que vous pouvez
- 7 me parler de votre expérience avec vos élèves /
- 8 N : d'accord / mes élèves actuels //
- 9 T : vos élèves /
- 10 N : en général /
- 11 T : en général / les vôtres ou les anciens ou / c'est vos élèves tous les enfants que vous avez
- 12 pu avoir / dans votre classe / euh / en tant que prof spécialisé dans une U.L.I.S. /
- 13 N : dans une U.L.I.S. en tant que prof spécialisé /
- 14 T : oui /
- 15 N : d'accord / alors l'expérience avec mes élèves / actuellement dix élèves /// entre douze et
- 16 dix neuf ans /// scolarisés tous à mi temps /// avec / euh / des soins à l'extérieur de
- 17 l'établissement /// sur dix élèves //// cinq n'avaient jamais été scolarisés // donc la difficulté a
- 18 été de // les habituer à l'école et que la famille s'habitue à l'école /// donc le travail par rapport
- 19 aux ordinaires puisque ça ne fait que cinq ans que je suis dans le spécialisé // c'est un travail
- 20 essentiellement sur le parcours à long terme de ces enfants /// puisqu'on a beau offrir à l'école
- 21 ce qui est normal / ouvrir l'école aux élèves handicapés / on n'a pas ouvert les emplois donc
- 22 pour l'instant ça reste quand même relativement ridicule /// donc / euh / cette difficulté c'est là
- 23 / c'est qu'on se place tout de suite alors que quand on travaille en ordinaire on se place tout de
- 24 suite dans le handicap / sur un projet à long terme / et du coup c'est vrai que c'est à la fois
- 25 intéressant mais à la fois très difficile / très décourageant // maintenant les élèves progressent /
- 26 euh / régulièrement / il est certain que l'observation n'est pas la même / faut changer notre
- 27 propre observation d'enseignant / on doit être sûr aussi sûr du plus long terme et être
- 28 sûrement plus fin dans l'observation / puisque ce ne sera pas que sur les connaissances mais

29 aussi sur les comportements et les attitudes générales plus globales /// la difficulté aussi dans
 30 le handicap bah c'est de travailler c'est d'arriver à être / euh / accepter et / euh / donner
 31 confiance aux familles // parce que jusqu'à présent elles ont soit peur de l'école parce que
 32 jusqu'à présent cela leur a été fermé / soit peur de l'école parce qu'elles craignent que leur
 33 enfant ne soit pas capable d'être scolarisé / soit peur de l'école parce qu'elles s'en sont pris
 34 plein la figure / avant en remarques / en exclusion ou autres / voilà / la difficulté aussi de
 35 travailler avec des personnes handicapées / c'est de / euh / c'est la différence entre l'âge / réel
 36 / l'âge biologique et leur capacité // donc c'est tout ce travail d'adaptation qui n'est pas facile
 37 c'est à dire leur donner des /// comment dire / leur donner des contenus qui soient quand
 38 même de leur âge / donc ne pas // rester sur des objets de maternelle // tout en sachant que leur
 39 compréhension est bien plus faible donc comment utiliser des supports de leur âge mais des
 40 adaptations par rapport à leur capacités / ça c'est une grande difficulté / c'est le travail qui est
 41 le plus intéressant / l'autre difficulté c'est de faire comprendre à beaucoup de familles que
 42 leur enfant a quand même quinze ans // et qu'à quinze ans par exemple on ne laisse pas la
 43 porte des toilettes ouverte lorsqu'on va aux toilettes / qu'à quinze ans on doit être quand
 44 même capable de porter son sac tout seul / voilà / il y a ce décalage là qui est tout à fait
 45 compréhensible pour les parents mais du coup notre travail est aussi d'essayer
 46 progressivement // que les parents se rendent compte que leur enfant a tel âge malgré tout /
 47 voilà /// euh / quant à la difficulté aussi / l'intérêt de l'intégration c'est que c'est vrai que cela
 48 permet à tous les autres enfants / de l'inclusion même / cela permet à tous les autres enfants
 49 ordinaires de côtoyer des personnes différentes // choses que nous / nous n'avons pas faite
 50 lorsqu'on était à l'école ou alors peut être un ou deux / c'est tout /// et mais / en même temps
 51 c'est très difficile parce que l'école est élitiste / et le handicap c'est pas l'élite donc malgré
 52 tout on se retrouve avec cette difficulté là /// et la difficulté aussi de / de ne plus avoir aucune /
 53 on est accès sur l'oral et l'écrit // alors qu'on aurait pu dire que l'éducation manuelle et
 54 technique aurait pu les aider ou des choses comme ça / c'est vrai qu'on se retrouve / avec peu
 55 de // moyens / pour mieux comprendre les élèves / de mieux connaître leur capacités / voilà //
 56 dernière chose / euh / c'est vraiment / bon / les U.L.I.S. collège commencent à être plus
 57 nombreuses c'est bien / grâce à ça de plus en plus d'élèves handicapés peuvent mettre un pied
 58 dans l'école ordinaire tout en étant protégés par la structure / mais il y a peu d'U.L.I.S. lycée
 59 et il y a surtout très peu / très très très peu de possibilité de stage pour ce type d'élèves /// bah
 60 / donc c'est normal / on avance petit à petit mais c'est pas normal parce qu'on en laisse
 61 vraiment à la traîne / parce qu'ils sont nés un peu trop tôt /// voilà ///

62 T : vous parliez de vos supports / la recherche des supports avec eux // quels supports vous
63 utilisez pour travailler avec /

64 N : moi / j'ai fait le choix / c'est un choix très réfléchi puisque je ne me suis pas lancée dans
65 la coordination avant de me former pendant trois ans // donc j'ai fait le choix en allant
66 observer un peu les autres U.L.I.S. / d'utiliser les supports de leur âge / que l'enjeu quand
67 même de la scolarisation pour les élèves handicapés / c'est qu'ils puissent être inclus dans des
68 classes ordinaires / donc le choix est simple / s'ils ont l'âge de cinquième je m'appuie sur les
69 manuels de cinquième / par contre je choisis les textes / je choisis les mots clés et j'adapte les
70 contenus / j'adapte les leçons à apprendre mais je suis au moins sur les livres / des autres
71 élèves comme ça s'ils ont la chance de pouvoir aller dans une classe de cinquième ordinaire
72 par exemple ils auront au moins le même support et ça permet aussi aux parents / de
73 comprendre ce sur quoi on doit travailler avec un enfant de douze ans / ce sur quoi on doit
74 travailler avec un enfant de quinze ans etc... / voilà //

75 T : donc les supports / vous tirez les supports des / des livres de cinquième par exemple //
76 textes / images /

77 N : textes / images / voilà /

78 T : en les réduisant /

79 N : c'est ça / après on les adapte en les réduisant / en les mettant en valeur après on cherche /
80 si on cherche un synonyme / on va chercher ses propres synonymes / le synonyme qu'on
81 retient le mieux / ensuite on peut aller le chercher sur internet pour en avoir une image / on se
82 construit ses répertoires personnels / pour que ce soit mieux mémorisé mais par contre on a un
83 texte commun qui va être travaillé pendant un mois ou deux et autour de ce texte on se
84 construit ses contenus / avec chacun sa façon d'apprendre / il y en a deux par exemple qui ne
85 sont pas encore dans le langage donc on est plus sur les images / d'autres qui peuvent se faire
86 très bien une image mentale par rapport à un mot / donc on n'a pas besoin spécialement
87 d'avoir trente six images pour un mot / voilà / après c'est / on adapte selon les possibilités de
88 chacun // on essaie ///

89 T : d'accord / tout est basé sur les supports livres / en prenant juste un en fonction de l'enfant
90 des capacités de l'enfant / on retire ce qu'il peut / du support / si l'enfant sait lire comprend le
91 texte / il rentre dans le travail du manuel et si par contre il ne sait pas lire on retire l'image et /
92 il va apprendre un mot même si c'est un mot c'est déjà un mot

93 N : ça dépend / il y en a certains qui comprennent / il y en a certains qui ne savent pas lire mais
94 qui arrivent à comprendre le sens / il y en a certains / on ne sait pas ce qu'ils comprennent /

95 c'est la grande difficulté avec des élèves handicapés surtout dans le monde de l'autisme / c'est
 96 qu'ils ont un degré de compréhension bien supérieur à la restitution / mais / euh / il faut être
 97 devin pour savoir ce qu'ils comprennent / donc on part du principe qu'ils comprennent
 98 beaucoup plus que / ce qu'on croit / de ce qu'on voit surtout // donc / voilà / y'a / est-ce qu'ils
 99 arrivent à photographier un mot / c'est déjà ça / est-ce que le mot donne un sens / c'est par
 100 rapport à l'image s'ils arrivent à pointer l'image / voilà / mais en même temps c'est vrai que
 101 je fais en sorte que ma / parce que c'est pas une classe c'est un dispositif / normalement / ce
 102 n'est qu'un passage pour aller vers l'ordinaire / et revenir pour travailler un petit peu sur les
 103 contenus dans les classes ordinaires / et donc je fais en sorte de ne pas non plus / transformer
 104 complètement les supports / les adapter beaucoup trop / parce que plus j'adapte / et moins on
 105 arrivera à ce qu'ils soient inclus / donc il y a aussi cette difficulté là / j'adapte jusqu'à où /
 106 pour que malgré tout ils puissent à un moment donné arriver à travailler dans une classe
 107 ordinaire / donc c'est pas que les supports de livres c'est aussi les consignes verbales / la
 108 façon de se tenir / réagir aux règles collectives / ne pas avoir ne pas avoir à changer
 109 d'habitude par rapport à ce qu'ils avaient peut être / en hôpital de jour où en hôpital de jour où
 110 ils pouvaient sortir entrer de la salle sans trop de soucis / voilà / c'est surtout un travail aussi
 111 sur les règles collectives et être capable d'écouter une consigne collectivement / voilà /
 112 T : et dans l'ensemble / ça fonctionne bien / l'inclusion dans les classes ordinaires /
 113 N : non / l'inclusion ne peut pas bien fonctionner pour l'instant dans les classes ordinaires
 114 parce qu'il y a un monde / entre //// le niveau des élèves handicapés / et le niveau des élèves
 115 ordinaires / ça c'est le premier monde / il y a aussi un monde entre les représentations des
 116 enseignants sur le handicap et l'autisme / c'est à dire que quelque part / ils sont contents / ils
 117 trouvent tout à fait normal qu'il y ait une / des élèves autistes mais ils trouvent aussi tout à fait
 118 normal que je les garde vingt quatre heures sur vingt quatre / voilà / donc il y a aussi cette
 119 difficulté là / je pense qu'il y a une peur énorme / une méconnaissance surtout / voilà / que /
 120 qu'un intrus vienne dans la classe / ce qui est compréhensible / voilà /
 121 T : par rapport à votre expérience / vous pensez que ça va dans le bon sens pour les enfants /
 122 pour vos élèves / est-ce que /
 123 N : pour certains ça va dans le bon sens / pour d'autres peut être qu'ils sont arrivés un peu
 124 trop âgés // parce que malgré tout l'école ne peut pas garder les élèves jusqu'à trente ans /
 125 donc c'est-certain que lorsqu'on vous affecte des élèves de dix sept ans qui euh // ont un
 126 niveau de deuxième année de maternelle en connaissance / c'est en compréhension / à
 127 première vue une compréhension on va dire / verbale / euh il est très difficile de de construire

128 un parcours // voilà / on n'a pas le temps et on n'en a pas les moyens / l'école / le système
129 scolaire / n'est peut être pas bon pour tout type / pas pour tout niveau de handicap je ne
130 dis pas type de handicap / niveau de handicap /
131 T : en fonction de chaque élève /
132 N : en fonction du niveau de compréhension et d'autonomie des élèves /
133 T : et vous êtes dans une U.L.I.S. collège ou lycée /
134 N : je suis dans une U.L.I.S. collège / ça aussi c'est une contradiction énorme /
135 T : parce que dix-sept ans /
136 N : dix neuf ans/ même / là /
137 T : dix neuf / dans une U.L.I.S. collège c'est / plus une U.L.I.S. lycée /
138 N : bien oui / c'est à dire que les U.L.I.S. lycée jusqu'à présent n'existent qu'en lycée
139 professionnel y'a pas / y'a pas d'U.L.I.S. lycée et puis quelque part / si on les a mis en
140 U.L.I.S. collège / c'est aussi que leur capacités leur compétences //// disons que c'est en fait /
141 on les a mis en U.L.I.S. collège surtout parce que c'est la première fois qu'ils sont scolarisés
142 de leur vie / voilà / sinon ils ne seraient pas passé par une U.L.I.S. collège s'ils avaient été
143 scolarisés avant / voilà /
144 T : donc ça fait / classe d'âge entre onze douze /
145 N : ça fait entre onze et dix-neuf /
146 T : dix neuf / dans le même / le même dispositif
147 N : voilà c'est ça /
148 T : et donc / euh / d'accord / et donc vos supports sont / très scolaires et vous avez mis en
149 place peut être une dynamique de projets / euh / artistiques / ou /
150 N : justement moi pour l'instant c'est / euh / c'est pas ma priorité du tout / parce que le
151 scolaire c'est déjà un monde énorme / pour eux parce qu'ils ne connaissaient pas / je veux
152 dire les projets ils fonctionnent très très bien dans leur hôpitaux de jour / dans leur
153 S.E.S.A.D. / ils sont régulièrement en sortie / ils vont voir régulièrement des films / ils vont
154 régulièrement au Mac Do / donc moi pour l'instant je pars du principe que l'inclusion bien
155 oui / on me demande à faire une inclusion scolaire donc je suis enseignante du second degré /
156 et donc ma priorité c'est déjà qu'ils arrivent à comprendre les différentes disciplines /
157 comment fonctionne un collège / qu'est-ce que je dois systématiquement mettre en place
158 lorsque je rentre dans une classe / comment je dois me comporter avec les adultes / comment
159 je dois me comporter avec les / autres élèves / et donc déjà ça c'est énorme pour eux / et et /

160 ça les structure énormément parce que en fait / pour la plupart / de changer de matières leur
 161 permet de changer / de souffler un peu entre les deux / les sonneries les structurent / passer au
 162 tableau / euh // c'est devenu une habitude pour eux / que le professeur rentre et commence le
 163 cours c'est quelque chose qui les calme / donc / en fait / toute l'image qu'on peut avoir que /
 164 qu'il vaut mieux partir sur des projets pour donner un sens / c'est pas sûr / que ce soit la
 165 meilleure solution /// voilà / tout d'abord on ne peut pas trop savoir quel sens ils donnent à
 166 tout ça // et deuxièmement / il y a déjà énormément à faire là dedans / et ils progressent / donc
 167 c'est l'essentiel et puis si on commence à rentrer dans la notion de projets comme on peut le
 168 faire en école primaire ou comme on peut le faire peut être dans d'autres structures comme la
 169 scolarité en hôpital de jour / on enlève quand même la possibilité de les adapter en classe
 170 ordinaire / voilà / si je pars sur un projet d'un mois / au collège sur par exemple // le peintre
 171 Picasso et j'essaie de tourner tout autour pendant un mois du peintre Picasso / mais qu'à côté
 172 de ça s'il est inclus dans une classe / de français et que le mardi il fait le texte et le jeudi la
 173 poésie /// non il ne sera pas toujours sur Picasso / sur un thème / et bien ça aussi c'est / euh /
 174 il faut à un moment donné jouer le jeu // de la scolarisation dans une structure ordinaire qui
 175 est le collège / et qui a la particularité de changer de discipline toutes les heures / de changer
 176 d'enseignant / de sortir de la salle et de en rentrer / de ne pas toujours aller faire des sorties /
 177 voilà ///

178 T : donc vous faites toutes les matières ici / comme au collège / enfin / comme dans la classe
 179 d'inclusion /

180 N : exactement c'est à dire que je compense en fait ce qui se passe / comme il y a très peu
 181 d'élèves inclus à cause de leur retard / essentiellement et à cause aussi de la difficulté à ce que
 182 l'U.L.I.S. se mette en place parce que c'est seulement sa deuxième année / on n'a été créé que
 183 l'an dernier ça vient surtout de là c'est normal que ça se mette en place petit à petit // donc
 184 euh je ne fais pas tout le service attribué à l'U.L.I.S. / qui est de 28 heures donc ça veut dire
 185 que je laisse des heures pour que les enseignants viennent enseigner au groupe U.L.I.S. leur
 186 matière / ça permet / un / que les élèves handicapés aient d'autres référents que moi sinon on
 187 recrée un petit peu l'école primaire et donc on peut enlever la possibilité aux élèves de faire
 188 des liens avec les enseignants / deuxièmement ça permet aussi aux professeurs de mettre un
 189 pied dans le handicap / donc au départ je restais avec eux et petit à petit je me suis enlevée du
 190 milieu / et troisièmement ça me soulage / sinon je craquerai / ce serait trop difficile / voilà /
 191 donc en fonction de ça selon les enseignants et selon les matières qu'ils enseignent / je
 192 complète / par exemple cette année je ne fais pas d'EPS puisque j'ai une stagiaire en EPS / je

193 ne fais pas de mathématiques / parce que deux enseignants interviennent en mathématiques /
194 je ne fais pas de SVT puisque deux enseignants interviennent et je ne fais pas de musique /
195 donc je complète les matières ///

196 T : les enseignants viennent ici /

197 N : alors certains enseignants viennent ici / par contre ce qu'il y a de bien aussi / c'est que les
198 élèves parfois vont dans les salles spécifiques / ils vont dans la salle de technologie avec le
199 professeur de technologie / ils vont dans la salle de SVT et ça je trouve aussi intéressant parce
200 que grâce à ça ils s'approprient l'établissement et ils mettent en relation le lieu avec la matière
201 /

202 T : seul / le groupe U.L.I.S. /

203 N : le groupe U.L.I.S. va avec le professeur qui vient les chercher dans la cour / accompagné /
204 j'ai un poste d'A.V.S. et un A.V.S. individuel pour un élève / assistant de vie scolaire ///

205 T : donc vous / vous occupez de toutes les autres matières /

206 N : c'est ça et de la coordination / je fais français histoire / français histoire géographie arts
207 plastiques //// oui c'est ça je fais français histoire géographie français et arts plastiques /

208 T : dans l'attente éventuellement de profs du collège qui vont peut être venir intervenir par
209 exemple en arts plastiques /

210 N : c'est pas vraiment dans l'attente puisqu'en fait je ferais plus rien / s'ils prenaient toutes
211 mes heures je ne ferais plus rien / non ce serait surtout dans l'attente que les élèves soient
212 intégrés dans certaines classes voilà / inclus dans certaines classes c'est que moi du coup je
213 puisses en avoir que deux trois quatre et faire des reprises de cours avec eux / ce qui est plus
214 un rôle de coordinatrice que ce que je fais actuellement /

215 T : de dispositif U.L.I.S. /

216 N : exactement /

217 T : pour l'instant il y a pas d'enfants qui partent seul dans une classe /

218 N : si / il y en a deux trois quand même /

219 T : trois sur les dix / il y en a trois /

220 N : sur les dix il y en a trois qui cette année / l'an dernier c'était à mi-temps / cette année il est
221 entièrement dans une classe de cinquième et / je travaille avec lui quatre heures par semaine
222 sur les reprises de cours / y'en a un autre qui est inclus en espagnol /

223 T : juste pour l'heure d'espagnol /

- 224 N : pour les trois heures d'espagnol /
- 225 T : les trois heures d'espagnol /
- 226 N : voilà / Y'en a un autre qui est aussi inclus les trois heures d'espagnol / et il y en a une
- 227 quatrième qui est inclus //// dans /// à l'association sportive danse une heure par semaine /
- 228 voilà /
- 229 T : hors association / c'est sur le midi / le soir /
- 230 N : c'est sur le midi / pendant sa cantine elle va pendant une heure mais c'est bien pour moi /
- 231 c'est déjà une inclusion puisqu'elle est avec des élèves ordinaires et qu'elle y va seule sans
- 232 son assistante de vie scolaire / maintenant / voilà /
- 233 T : c'est positif pour l'enfant /
- 234 N : ça serait bien / l'enjeu ça serait que ça augmente un peu / voilà //
- 235 T : le midi /
- 236 N : non / de partout / de partout / j'aimerais que l'an prochain / je pense qu'il y a un élève qui
- 237 pourrait être inclus en musique // il y en a un autre qui pourrait être inclus en EPS / une qui
- 238 pourrait être inclus en /// français je pense / voilà / donc on va essayer petit à petit // qu'ils
- 239 arrivent à / c'est petit à petit /
- 240 T : puisque l'U.L.I.S. est récente /
- 241 N : exactement /
- 242 T : il faut enraciner la dynamique de l'U.L.I.S. dans l'établissement /
- 243 N : exactement voilà / c'est ça / tranquillement //
- 244 T : et vous disiez que cela vous fatiguait quand même un peu de / heureusement que vous
- 245 avez des profs qui viennent etc / vous êtes un peu fatiguée /
- 246 N : c'est normal ça demande énormément d'attention / même quand j'étais dans l'ordinaire ///
- 247 je ne faisais pas trop d'heures supplémentaires / donc parce que je trouve que / enseigner c'est
- 248 très prenant / c'est passionnant / intéressant / mais comme toutes choses passionnantes et
- 249 intéressantes c'est fatiguant /
- 250 T : c'est pareil / voilà / autant de fatigue que /
- 251 N : plus / beaucoup plus /
- 252 T : beaucoup plus /
- 253 N : disons qu'on est moins / j'ai moins de fatigue physique // parce que effectivement j'étais
- 254 enseignante d'éducation physique et sportive donc là c'est vrai que se retrouver dans une salle

255 / de ne pas avoir à changer de lieu toutes les heures / ne pas aller à la piscine / de ne pas
 256 prendre les transports en commun / je suis moins fatiguée physiquement / mais mentalement
 257 je suis très fatigué parce qu'ils demandent énormément d'attention / voilà il faut être très /
 258 énormément disponible / on ne peut pas se permettre // ou alors si on se le permet on ne
 259 récupère tout de suite après / on ne peut pas se permettre de ne pas être disponible / ils sont
 260 tous différents ils sont tous très sensibles / ce qui les rend attachants et intéressants / mais du
 261 coup pour chacun il faut avoir un petit regard une petite parole / un mot un peu fort / un geste
 262 un peu brusque / pour les ramener à l'ordre /

263 T : plus d'implication /

264 N : énormément /

265 T : de la personne /

266 N : énormément oui / tout en gardant une position // une position d'enseignante / donc c'est
 267 tout ce travail là / qui qui qui est /// très fatiguant mais très intéressant je ne me plains pas /

268 T : c'est différent /

269 N : je ne me plains pas / voilà /

270 T : vous étiez prof de collège / avant /

271 N : j'étais prof de collège puis de lycée / j'ai fait les deux / j'ai fait prof de collège / prof de
 272 S.E.G.P.A. / et prof de lycée /

273 T : donc vous connaissez bien la structure lycée collège /

274 N : voilà / j'ai essayé de bien connaître tout ça avant de me lancer /

275 T : oui parce que c'est pas toujours le cas / parfois les profs d'U.L.I.S. sont des profs de
 276 primaire /

277 N : premier degré pour la majorité / oui /

278 T : ils ne connaissent pas la culture du collège lycée qui est différente parce que c'est pas du
 279 tout la même organisation /

280 N : non / c'est ça / eux ils ne connaissent pas bien / c'est vrai c'est normal ils sont issus du
 281 premier degré / mais les parents ne connaissent pas bien / du coup sauf s'ils ont un frère ou
 282 une sœur qui est plus grand / c'est rarement le cas / mais c'est vrai qu'ils connaissent pas bien
 283 la structure du collège / ils sont tout étonnés // tout étonnés qu'il y ait plusieurs classeurs / tout
 284 étonnés qu'il y ait des devoirs / donc il y a tout ce travail là à faire // ils veulent bien faire / ce
 285 qui est super ce qui est très agréable mais / en même temps ils veulent bien faire mais à leur
 286 façon parce que / bon c'est tout un /// travail sur les parents aussi / très intéressant mais qui a

287 // qui demande beaucoup de ///comment dire /// faut comprendre il faut essayer de comprendre
288 qu'on n'est pas à leur place // c'est pas évident // en même temps il faut les écouter mais sans
289 se laisser envahir / c'est pas évident non plus parce que quelque part on en a que dix de
290 familles / alors quand on est en ordinaire / on en a / moi j'avais cinq classes donc ça me faisait
291 à peu près cent vingt élèves / donc on n'a pas ce contact aussi aussi étroit avec la famille /
292 donc c'est vrai qu'après moi je sais que / ce que je combats le plus dans mon travail / c'est de
293 ne pas tomber dans le médical / je ne suis pas un centre de soins / je ne suis pas un psychiatre
294 / je ne suis pas un psychologue / et je ne veux pas l'être / si chacun avait bien sa place peut
295 être qu'on avancerait un peu plus vite / donc voilà il y a tout ce travail là de de distance /
296 T : c'est-ce que j'étais en train de penser / de distanciation /
297 N : de distance mais en même temps se mettre à leur place / être assez / être capable d'être
298 dans l'empathie / parce qu'ils en ont pris plein la figure / parce que si déjà moi en tant
299 qu'enseignante / je ressens un certain stress pour leur avenir / ne parlons pas d'eux / je ne suis
300 pas impliquée comme eux /
301 T : oui c'est ça / obligé de s'impliquer et voilà / de prendre de la distance tout le temps /
302 N : tout le temps / tout le temps /
303 T : tout en leur expliquant que le collègue en plus c'est très distancié /
304 N : oui /
305 T : quand on connaît le collègue / voilà / on est distancié / quand on a cent voire cinq cent / des
306 profs qui ont cinq cent élèves / il y a de la distance /
307 N : mais ce qui est très bien parce que en même temps du fait / qu'ils entrent dans la classe
308 des professeurs qui ne sont pas spécialisés / ça me permet moi de voir si je suis toujours dans /
309 si je ne suis pas encore trop décalée / parce que je trouve quand étant enseignant spécialisé on
310 est très rapidement /// en dehors des normes et euh // il faut faire attention parce que malgré
311 tout / l'enjeu c'est qu'ils deviennent autonome donc autonome c'est être capable d'accepter
312 les normes de manière correcte pour s'en détacher peut être à un moment donné mais il faut
313 pas rêver / pour eux quand même / si déjà ils arrivent à s'adapter aux normes de la société
314 c'est déjà bien / parce que grâce à ça ils seront acceptés / voilà / être hors normes c'est très
315 sympa quand on a l'intelligence pour être hors normes // quand on a aussi l'argent pour être
316 hors normes / pour le reste c'est très difficile d'être hors normes dans la société / donc voilà le
317 fait d'avoir des collègues ordinaires / euh // qui viennent qui interviennent ça me permet moi
318 de les observer ça me permet de voir un petit peu où on en est aussi et puis ils ont un regard
319 différent du mien donc on confronte les regards / c'est bien / voilà / on confronte un peu parce

320 que c'est vrai que parfois moi je les vois plusieurs heures par semaine et peut être que j'ai une
321 approche un peu biaisée par rapport à eux / voilà /

322 T : ça vous permet de prendre un repère /

323 N : aussi un repère et eux aussi avec ce que je leur dis / ça leur permet aussi de peut être
324 observer un peu différemment l'élève / voilà tout à l'heure / je suis intervenue avec un
325 professeur de mathématiques // qui / euh parce que / il intervenait avec un élève et quelque
326 part plus il intervenait auprès de cet élève et plus cet élève s'énervait et il croyait qu'il faisait
327 bien à chaque fois en revenant sur l'élève / voilà il n'avait pas suffisamment de recul / surtout
328 que l'élève avait un moyen de défense / avait le sourire jusqu'aux oreilles mais ce qu'il
329 n'avait pas remarqué c'est qu'il transpirait à grosses gouttes et qu'il commençait vraiment à
330 devenir très agité donc il y a tous ces regards là / bien sûr / je les ai tous les jours / c'est
331 normal que j'arrive à voir un peu plus rapidement ce qui se passe /

332 T : donc vous êtes intervenue ou /

333 N : j'ai attendu que l'élève / que les élèves sortent / j'en ai parlé au professeur / pour ne pas le
334 mettre mal à l'aise / mais après par contre j'ai demandé j'ai demandé à l'élève de venir et on a
335 pris cinq petites minutes pour essayer de // qu'il passe à un autre cours avec / en étant un peu
336 plus posé /

337 T : c'était un élève / dans le langage ou dans la compréhension /

338 N : dans le langage oui depuis trois ans / c'est un élève de seize ans / depuis trois ans il dit des
339 mots / là il commence à bien dire des phrases / mais euh // voilà qui gère très mal ses
340 émotions / donc voilà /// et qui a très peur du jugement des autres aussi / c'est pas facile pour
341 lui /

342 T : oui vous faites office de / de médiateur / de relation entre l'élève et l'enseignant

343 N : on essaie /

344 T : de formateur / presque entre guillemets /

345 N : on essaie / bon / être formateur avec ses pairs c'est très difficile ça tout le monde le sait

346 T : c'est dans cette dynamique / pour que tout le monde soit bien / que l'enseignant soit bien
347 et que l'élève soit bien et que vous par ricochet vous soyez bien parce que vous êtes au milieu
348 du dispositif /

349 N : bien sûr /

350 T : vous devez gérer toutes ces relations et ces interactions /

351 N : et aussi pour que l'enseignant qui récupère les élèves après aussi / il les récupère aussi
352 dans un état / une disponibilité mentale à peu près correcte pour travailler /

353 T : il y a tout ce travail à faire et vous le faites ça avec vos collègues / des réunions pour
354 discuter / pour essayer de mettre en place /

355 N : heureusement il y a eu une formation / le rectorat a mis en place une formation // ça fait
356 deux ans donc euh / on se réunit dix-huit heures par an / enfin des demi-journées de trois
357 heures / donc le fait qu'il y ait des formateurs c'est bien parce que ça nous cadre cela ne part
358 pas dans tous les sens // et euh // et en même temps cela nous permet de nous rassembler
359 parce que c'est vrai quand on est dans un grand établissement / il y a déjà énormément de
360 réunions à savoir qu'il y a certains professeurs qui commencent leur cours à treize heures
361 donc / d'autres qui commencent à quatorze heures / d'autres qui finissent à midi trente /
362 certains finissent à dix huit heures / vous ne pouvez pas non plus faire ce que vous voulez /
363 malgré la bonne volonté de tous c'est difficile /// moi je fais trois réunions par an / trois
364 réunions par an professeurs / une par trimestre où là je demande aux autres professeurs de
365 venir et ils viennent tous en fait comme quoi ils sont très intéressés // j'ai un affichage dans la
366 salle des professeurs pour mettre un peu à jour ce qui se passe à l'U.L.I.S. / s'il y a des élèves
367 absents / s'il y a des réunions / si je reçois un parent / voilà euh /// et sinon oui j'ai la chance
368 de pouvoir des fois je demande aux professeurs s'ils acceptent que je vienne dans son cours //

369 T : avec l'élève / non sans élève /

370 N : avec les élèves / pour voir un peu comment il fonctionne / en fait lorsqu'il a le dispositif /
371 lorsqu'il a le groupe U.L.I.S. / des fois je demande si je peux venir / comme ça cela me
372 permet moi d'observer mes élèves avec un autre enseignant / et cela permet aussi qu'on
373 puisse discuter avec l'enseignant un petit peu autour de ça / voilà / je les aide à préparer les
374 évaluations /// parce que pour eux c'est difficile / c'est tellement un monde différent // mais
375 euh / voilà / c'est euh / tout à fait faisable / mais il faut du temps je crois qu'il faut surtout être
376 euh / je le savais déjà qu'il fallait du temps // mais j'ai appris à en prendre encore plus //
377 même avant de commencer dans cette structure je savais qu'il fallait énormément de temps
378 pour que les représentations changent / des enseignants essentiellement / de l'administration /
379 qu'il fallait du temps pour les apprentissages // mais il en faut beaucoup oui / il en faut
380 beaucoup donc euh // il faut être serein quand même / pas toujours évident / quoi //

381 T : oui / personnellement il faut être serein /

382 N : personnellement il faut être costaud / je pense que / je pense qu'il ne faut pas faire long
383 feu // parce qu'il faut revenir un peu dans l'ordinaire / pour repasser dans le handicap dans

- 384 l'adapté / je pense qu'il faut faire des va et vient // rien que pour l'avenir des élèves / pour
385 qu'on soit toujours dans qu'est-ce qui se passe / qu'est-ce que c'est le vrai monde scolaire /
386 qu'est-ce que c'est la réalité de la scolarité //
- 387 T : et des va et vient de // d'espace temps de combien vous estimez comme ça
- 388 N : alors moi je me dis / c'est la deuxième année où je suis là / j'aimerais rester encore deux
389 ans pour avoir fait quatre ans dans une U.L.I.S. // ça me permettrait de / faire un véritable
390 suivi avec les élèves qui restent normalement quatre ans dans l'U.L.I.S. /
- 391 T : oui une génération /
- 392 N : voilà /
- 393 T : sixième troisième /
- 394 N : Exactement / sixième troisième / je me dis que ce serait déjà bien // et ensuite voire est-ce
395 que je repasse un peu dans l'ordinaire / pourquoi pas / pour après reprendre une U.L.I.S. / bon
396 c'est difficile tout ça / c'est difficile à penser /
- 397 T : mais voilà / par rapport à votre réflexion / vous en êtes là /
- 398 N : je pense que ce serait bien /
- 399 T : ce serait bien /
- 400 N : voilà je pense que ce serait / bien / maintenant après il y a tout ce qui se met en place / je
401 veux dire / c'est sûr que moi quand je travaille dans de très bonnes conditions matérielles
402 comme vous remarquez /
- 403 T : j'ai pas eu le temps de regarder /
- 404 N : une salle magnifique / je suis dans un quartier formidable /
- 405 T : le lieu c'est vrai / vous êtes dans les arbres / je vois des arbres /
- 406 N : c'est le jardin du L. /
- 407 T : ah oui c'est le jardin /
- 408 N : la cour est grande / elle est juste à côté / la salle elle est très bien située /
- 409 T : la cour c'est juste là /
- 410 N : là c'est la cour des collégiens / c'est formidable / la cantine est juste à côté donc je
411 travaille dans des conditions vraiment euh /
- 412 T : pour les élèves aussi / c'est vraiment idéal /
- 413 N : donc c'est vrai que bon /

- 414 T : ils sont pas cachés / ils sont là / ils sont au milieu de l'établissement vous avez une classe /
415 spacieuse /
- 416 N : ça c'est un choix / on m'avait proposé deux lieux / j'ai choisi celui-ci
- 417 T : ah vous êtes à l'origine du choix de /
- 418 N : oui de tout /
- 419 T : vous n'étiez pas ici /
- 420 N : non /
- 421 T : vous êtes arrivée ici / on vous a proposé / euh /
- 422 N : deux lieux / deux lieux dans cet établissement / cette salle qui était la salle des casiers
423 avant / et une salle au deuxième étage au fond à droite au milieu voilà /
- 424 T : c'est mieux là /
- 425 N : oui / mais cette salle elle avait un avantage / là haut / c'était qu'elle était en plusieurs /
426 plusieurs morceaux / et comme la représentations un petit peu de l'U.L.I.S. / c'était de les
427 faire travailler individuellement / il pensait que cela pouvait être bien / chacun avait leur box
428 des choses comme ça / et moi ma représentation de l'U.L.I.S. c'était de travailler
429 collectivement / (rire) / voilà donc après / cela a été le choix /
- 430 T : vous avez pu mettre vos choix / déjà pédagogiques /
- 431 N : c'est extraordinaire oui /
- 432 T : ça c'est positif /
- 433 N : très positif /
- 434 T : pour vous c'est positif / pour vous déjà /
- 435 N : bien sûr /
- 436 T : en tant que personne impliquée et pas / une imposition /
- 437 N : bien sûr /
- 438 T : de telle ou telle personne /
- 439 N : non c'est très très bien / après il a fallu que je justifie mes choix / par rapport aux parents /
440 par rapport aux enseignants / voilà maintenant bon bah voilà /
- 441 T : il y a la proposition déjà au départ /
- 442 N : c'était très très bien /
- 443 T : c'est déjà bien /

- 444 N : très bien /
- 445 T : on aurait pu ne pas / vous proposez deux lieux / une pédagogie en fonction de votre
446 représentation /
- 447 N : voilà exactement /
- 448 T : donc là / vous avez déjà eu / l'espace / c'est quand même quelque chose d'important pour
449 l'enseignant et les enfants /
- 450 N : énormément oui / je crois / je pense qu'ils sont biens dans la salle / ils sont contents de s'y
451 retrouver // on a un peu modifié après les consignes / c'est à dire que maintenant je leur
452 demande de changer un peu de place / aussi pour qu'il n'ait pas trop trop d'habitudes ancrées
453 / comme ça si un jour ils vont dans une autre salle / qu'ils ne se sentent pas trop perturbés s'ils
454 ne sont pas au fond à gauche / voilà /
- 455 T : et vous en avez dix /
- 456 N : oui /
- 457 T : continuellement dans la classe /
- 458 N : non comme ils sont scolarisés à mi temps / des fois on est à cinq / des fois on est à neuf /
459 je les ai jamais les dix ensemble / voilà / entre cinq et neuf / c'est ça /
- 460 T : entre cinq et neuf /
- 461 N : oui /
- 462 T : avec plus de cinq que de neuf / non / vous faites quatre jours / cinq jours / en U.L.I.S. /
- 463 N : euh lundi mardi jeudi vendredi ////
- 464 T : lundi mardi jeudi vendredi /
- 465 N : voilà lundi / ils sont six / le mardi ils sont huit / le jeudi ils sont cinq /
- 466 T : vous avez tout / cinq six sept huit /
- 467 N : voilà il y a tout qui se met en place / là le dixième il est reparti au Canada / il reviendra
468 après / pour l'instant il n'est pas là / voilà //
- 469 T : et puis vous êtes équipée au niveau informatique /
- 470 N : on est très bien équipé au niveau informatique / c'est vrai / que ça le rectorat de P. / euh / a
471 vraiment été tout de suite réactif / avec des logiciels du tonnerre de dieu /
- 472 T : ah oui / neuf tout neuf /
- 473 N : tout neuf /
- 474 T : machines neuves /

- 475 N : tout tout neuf / deux imprimantes /
- 476 T : c'est à dire trois / j'en vois trois / c'est ça / trois ordinateurs /
- 477 N : quatre ordinateurs / plus l'ordinateur portable / deux imprimantes / et tout le reste je suis
478 allée le chercher à la cave //// j'ai construit ma salle petit à petit /
- 479 T : oui donc au niveau matériel / vous avez juste à demander et /
- 480 N : presque / disons que / presque /
- 481 T : si vous justifiez / à part les trucs personnels /
- 482 N : ce qui se passe / ce qui n'est pas encore inclus dans l'établissement / c'est / euh / que ce
483 sont des élèves / et qu'il ne faut pas oublier qu'à la rentrée ils doivent avoir des manuels
484 scolaires / donc on oublie de les compter / dans par exemple cette année / on avait encore
485 oublié de les compter dans les élèves de cinquième /
- 486 T : ah oui parce que / les manuels scolaires ils sont achetés par l'établissement ou /
- 487 N : ils sont achetés par l'établissement /
- 488 T : c'est pas les parents qui achètent /
- 489 N : non / c'est qu'en lycée pas avant / donc l'an dernier ils avaient oublié / cette année ils
490 avaient oublié / bon il y a aussi tout ça / on peut les oublier quand il faut payer la cantine / ils
491 oublient de mettre un mot dans le casier / donc ils pensent à tous les autres élèves / voilà donc
492 après / c'est un établissement qui est tellement grand / tellement grand / c'est une gestion
493 impressionnante / il y deux cent quarante enseignants /
- 494 T : oui / oui / c'est énorme /
- 495 N : voilà / je ne sais pas combien de secrétaires en tout / donc effectivement il faut aussi /
496 même si c'est des élèves handicapés / ça ne représente que dix élèves / il faut être honnêtes /
497 faut pas du tout / voilà / donc c'est vrai qu'il y a ce côté là aussi / où il faut être très calme //
498 parce que c'est vrai que pour nous / c'est dix élèves handicapés / c'est notre métier / mais que
499 pour eux quelque part ceux ne sont que dix élèves handicapés / sans être péjoratif /
- 500 T : il y a combien mille élèves / non /
- 501 N : il y a deux mille deux cents /
- 502 T : deux mille deux cents /
- 503 N : oui /
- 504 T : oui / donc oui / c'est pas beaucoup /
- 505 N : voilà / ça se comprend /

506 T : oui oui / on peut les oublier surtout qu'ils viennent juste d'arriver / la structure vient
507 d'arriver / il faut qu'elle entre dans les budgets / il faut qu'elle entre dans les représentations
508 de l'administration /

509 N : et puis c'est vrai / comme les parents ne sont pas habitués à l'école / ils ont du mal à
510 mettre le pied à l'école / ils ont beaucoup de mal à venir à l'école / se montrer / de se
511 présenter /

512 T : ils viennent les chercher ici / les parents /

513 N : certains / certains vont les chercher sur le trottoir / je leur demande de ne pas rentrer /
514 quand même / au début c'était un peu ça / maintenant ça y est / on commence à prendre des
515 habitudes / un peu d'autonomie aussi / que les élèves sortent tout seuls / au moment où cela
516 sonne / la plupart viennent en taxi / en fait sur les dix il y en a un seul qui rentre seul / tous les
517 autres sont / soit les parents viennent les chercher / soit ce sont des taxis / pour handicapés /

518 T : et donc ils viennent les chercher tous en extérieur /

519 N : tous en extérieur / oui /

520 T : et vous / vous amenez / votre groupe /

521 N : voilà / certains je leur demande de sortir seuls et je guette un peu par la fenêtre /

522 T : vos avez juste / vue sur / ah oui / donc ça va /

523 N : oui / (rire) sans trop me montrer / mais / euh // la dessus je veux dire le personnel de la
524 loge fait très attention aux élèves / ils les ont bien repérés / ils font très attention / donc ça
525 c'est un gros avantage / euh //

526 T : et puis c'est un pas vers l'autonomie pour ces enfants /

527 N : oui c'est un pas / mais c'est vrai qu'à coté de ça c'est-ce que je dis à chaque réunion de
528 parents / montrez vous / quand il y a quelque chose qui ne va pas / c'est pas toujours / il ne
529 faut pas toujours appeler madame Nikê si c'est quelque chose de la cantine / vous appelez la
530 cantine / voilà / ils ont honte énormément /

531 T : ou la direction / non /

532 N : la direction voilà / ils ont honte / ils ont énormément honte / ils ont toujours l'impression
533 de mal faire / de déranger / ils ont tellement appris à vivre avec un enfant / qui bon / où il
534 fallait assumer / dans la rue auprès des autres / leur différence // c'est sûr que bon c'est pas
535 évident / aussi / d'être costaud / là sur les dix familles il y en a que deux qui se montrent /
536 deux qui sont impliqués dans la vie du collège c'est à dire que / si je marque par exemple
537 apporter un chèque pour la cantine à l'administration / le chèque / il ne va pas être dans le

538 cartable / le parent va arriver plus tôt / et l'amener à l'administration voilà / il y a tout ce
539 travail là à faire avec les parents aussi / c'est long / c'est difficile /
540 T : oui / c'est la marche du collège / par rapport au primaire /
541 N : et même par que par rapport au primaire / comme je vous ai dit / ils n'étaient pas
542 scolarisés pour la plupart / par rapport à l'école ils ont très peur / ils n'osent pas rencontrer les
543 enseignants / les premières fois quand ils arrivaient et que je leur demandais un rendez vous /
544 mais ils bégayaient / quand ils me voyaient ils bégayaient // c'était vraiment mauvais / il y en
545 avait qui tremblaient / cela fait drôle de voir ça / c'est vraiment un autre travail qu'avec
546 l'ordinaire /
547 T : ah bah oui c'est différent /
548 N : c'était / moi je me suis rendue compte à un moment donné quand je leur téléphonais pour
549 prendre un rendez vous / des fois j'oubliais de dire avant / ne vous faites pas de soucis tout va
550 bien / des fois j'attendais dix secondes avant de le dire / là il y avait un silence de plomb /
551 beaucoup disaient / mais non il n'y a pas de soucis tout va bien / je veux juste vous dire que //
552 donc voilà c'est / la peur / toujours quelque chose ne va pas aller / la peur qui / qu'on va plus
553 les vouloir / énormément il y a souvent cette phrase / est-ce que vous voulez encore de mon
554 fils l'an prochain / j'ai beau leur dire que je décide de rien // ils me prennent pour une déesse
555 /// c'est gentil / mais bon /
556 T : et vous / vous le vivez bien /
557 N : je me suis habituée /
558 T : ce côté déesse /
559 N : non non / j'essaie justement / non / n'exagérons rien / non justement / c'est c'est vrai /
560 toujours se mettre à sa place / toujours toujours se mettre à sa place / on comprend à un
561 moment donné / on comprend ce qu'on représente / c'est vrai qu'à un moment donné on
562 réalise ce qu'on représente / ça fait très peur d'ailleurs // on représente beaucoup de choses /
563 ce qui n'était pas accessible jusqu'à présent /// et donc c'est vrai que pour aussi pour ça / c'est
564 important qu'il y ait d'autres enseignants / qu'il y ait d'autres enseignants qui parlent aux
565 réunions / qu'il y ait tout ça / sinon je représenterai encore plus / donc euh / un je ne suis pas
566 capable de porter ce poids là / mais deux / ce n'est pas bien du tout / justement je ne travaille
567 pas vers l'autonomie même des familles / voilà / mais euh / mais c'est vrai / moi je sais / que
568 le truc que je fais énormément / c'est que / ici c'est mon travail / dès que je sors de la porte du
569 collège XXL je n'ai rien / je n'ai pas d'ordinateur / je n'ai pas de téléphone portable / je n'ai
570 pas mes cours à la maison / c'est terminé / c'est ma façon d'être maintenant avec le handicap /

571 chose que je ne faisais pas en ordinaire / là / j'ai changé ma façon même de vivre autour de
572 mon travail /
573 T : ah oui /
574 N : euh / voilà /
575 T : c'est nouveau / ça s'est fait / pas dès le départ / ça s'est fait au fur et à mesure / sur les un
576 an et demi /
577 N : au fur et à mesure parce que / j'ai réalisé que par exemple c'est vrai quand on travaille
578 avec des élèves autistes / reconnus autistes / on doit constamment quand même faire attention
579 à sa manière de parler / aux sentiments qu'on montre / on doit travailler sur la modulation de
580 la voix mais pas trop pour ne pas les / leur faire peur / mais quand même assez / pour ne pas
581 être un automate / pour quand ils seront dans la rue / quand même / ils seront habitués à des
582 modulations de voix // donc il y a tout ce travail quand même d'adaptation / même de notre
583 façon d'être / de parler de de bouger / de se diriger dans la classe / on est constamment quand
584 même en train de réfléchir sur ce que l'on fait / la spontanéité est difficile / la spontanéité
585 d'enseignante / donc c'est bien / c'est très intéressant / mais c'est très prenant / donc euh
586 quand on commence dans ce monde de l'autisme / on /// est envahi par ça / la nuit / le
587 weekend / tout le temps /
588 T : vous avez été envahie /
589 N : énormément /
590 T : au début /
591 N : énormément / oui / et pourtant je travaille dans le handicap depuis quatre ans déjà / mais
592 partiellement /// j'allais dans les établissements et je suivais des dossiers d'élèves / c'était / je
593 n'étais pas investie /
594 T : pas en contact /
595 N : Non / je les voyais de temps en temps pour les observer etc... / mais ce n'était pas moi /
596 du tout / moi j'avais / j'étais on va dire // au mieux un cinquantième de leur scolarité /
597 T : et là vous vous êtes sentie envahie par /
598 N : on peut être envahi / mais c'est normal / c'est très bien / mais il faut arriver à en sortir
599 quand même / parce que en même temps il faut être disponible /
600 T : oui et donc petit à petit / vous avez essayé de trouver des moyens / pour comme par
601 exemple / là / quand vous fermez la porte / voilà / stop /

- 602 N : voilà / mon ordinateur il est enfermé à clef dans / dans la / dans l'armoire / tous les
603 dossiers sont dans cet ordinateur là qui ne sort pas du collège / je n'ai rien amené chez moi //
- 604 T : oui donc / le vide complet /
- 605 N : voilà / mais grâce à ça / quand je suis là je suis disponible que pour les élèves aussi //
- 606 T : donc vous travaillez ici éventuellement le soir /
- 607 N : je travaille / je viens plutôt tôt le matin /
- 608 T : voilà / mais c'est ici /
- 609 N : entre midi et deux / voilà c'est mon lieu / c'est devenu mon lieux et puis j'ai la chance
610 d'avoir ce bureau qui est extraordinaire / ce lieu est parfait /
- 611 T : le lieu ça fait / ça fait un bureau / quand même assez spacieux /
- 612 N : c'est très spacieux
- 613 T : vous pouvez rester pour faire votre travail et comme ça faire vraiment une séparation /
- 614 N : exactement /
- 615 T : votre vie privée et votre vie professionnelle /
- 616 N : oui /
- 617 T : vous sentez le besoin /
- 618 N : oui / chacun fait ce qu'il veut / cela a été ma stratégie / voilà ma stratégie d'enseignante on
619 va dire /
- 620 T : en tant qu'enseignant / une vraie expérience par rapport aux enfants autistes /
- 621 N : exactement / un rapport à la famille aussi / lorsque je reçois des mails parce que c'est vrai
622 que les mails / je les reçois / je peux les recevoir chez moi / j'essaie de ne pas répondre le
623 samedi et le dimanche /
- 624 T : que sur votre lieu de travail /
- 625 N : ils se sont habitués /
- 626 T : et sur une boîte / privée / une boîte classe /
- 627 N : je n'ai pas encore fait la boîte classe / parce que je ne suis pas très douée / mais il faut que
628 je fasse une boîte classe l'an prochain /
- 629 T : une autre adresse mail que la vôtre /
- 630 N : voilà / disons que là je suis en train de /
- 631 T : regarder vos mails personnels /

632 N : voilà / il faut que j'arrive / là / je ne l'ai pas encore fait / mais je le ferai / déjà j'ai un peu
633 arrangé les adresses personnelles / mais je suis encore sur une adresse qui n'est pas l'adresse
634 de l'U.L.I.S. XXL / je vais faire une adresse U.L.I.S. XXL / je vais le faire pour bien séparer
635 les choses /

636 T : pour bien séparer les choses pour vous / pour les familles /

637 N : exactement / mais ils ont compris petit à petit / les familles ont compris petit à petit / il y a
638 suffisamment de moyens de communication / il y a le mail / il y a le téléphone / il y a le
639 carnet de correspondance donc qui fait partie intégrante des carnets des collégiens / mais il y a
640 aussi un petit cahier de liaison famille madame N. /

641 T : oui comme au collège / dans tous les collèges / il y a un carnet /

642 N : non il y a en plus / autre chose / il y a le carnet de correspondance qui est justement
643 comme dans tous les collèges / mais qui peut être lu par toute l'administration et par tous les
644 enseignants / et il y a un petit cahier qui est un cahier de liaison qu'avec madame XXL /
645 qu'avec moi /

646 T : oui c'est vrai que le cahier de correspondance /

647 N : on peut le montrer à tout le monde /

648 T : c'est pas des mots personnels / je ne sais pas / j'ai mis les chaussures dans le sac

649 N : exactement donc grâce à ça / je pense et j'espère / les parents par exemple vont me dire
650 cela me gêne de vous / ça / mais ma fille a très mal dormi / est-ce que vous pouvez faire
651 attention / d'accord j'ai vu / ça suffit / voilà / ou alors je dis / je ne sais ce qui s'est passé
652 aujourd'hui / votre enfant à un moment donné s'est mis à pleurer je n'ai pas compris pourquoi
653 est-ce que vous pouvez en parler à la maison / voilà / donc euh / c'est des petits trucs à part de
654 vraiment l'école / mais qui permet de faire un lien avec la famille / pas pour les envahir non
655 plus de mon côté / mais en même temps / pour qu'on ait des observations croisées / sur le
656 comportement /

657 T : pour qu'il y ait un travail des deux côtés /

658 N : exactement /

659 T : parents / enseignant /

660 N : par exemple / là sur dix / élèves // seul six / fonctionnent comme ça / il y en a quatre / il
661 n'y a jamais aucun mot / si j'ai un mot il y a une signature à côté / si moi je mets un mot / il y
662 a une signature à côté / c'est tout /

663 T : il n'y a pas de réponse /

- 664 N : tant pis / c'est leur façon d'être /
- 665 T : oui /
- 666 N : voilà / peut être qu'ils n'en éprouvent pas le besoin mais / j'aimerais que ce soit ça / mais
- 667 bon /
- 668 T : oui
- 669 N : j'en suis pas sûr ///
- 670 T : oui c'est tout un travail de / à faire du côté parents élève enseignant / oui / euh / toute cette
- 671 triade qui se construit /
- 672 N : voilà / parce que par exemple / pour ceux qui savent lire / on fait bien exprès sur le carnet
- 673 / sur ce petit cahier / on fait exprès que ce soit aussi accessible à l'élève /
- 674 T : bah oui /
- 675 N : voilà / pour que l'élève aussi / voit que la famille et le professeur / sont quand même en
- 676 accord / parce que il y en a //// il y a une élève par exemple qui est très très forte pour //
- 677 séparer les gens / elle a des troubles psychiques assez importants / et donc / euh / elle cherche
- 678 de tous les côtés / donc elle essaie de monter les uns contre les autres / voilà / donc / euh / très
- 679 très forte / voilà ////////////////
- 680 T : mais bon vous avez l'air d'être motivée sur ce /
- 681 N : ah / bien sûr / sinon je ne l'aurais pas choisi /
- 682 T : vous l'avez choisi /
- 683 N : Oh là là / bien sûr /
- 684 T : vous l'avez choisi / euh / vous travaillez déjà dans le handicap avant /
- 685 N : en fait /
- 686 T : le handicap vous intéresse /
- 687 N : oui / cette structure / je l'ai choisi parce que le handicap m'intéresse / mais j'ai choisi le
- 688 handicap parce que // j'ai choisi même il y a quatre cinq ans de / il y a six sept ans de me
- 689 former dans le handicap // parce que j'avais envie de // voir différemment / voilà / puis c'est
- 690 vrai que bon //// j'ai moi /// j'ai la chance d'avoir /// mon père qui était enseignant / il a
- 691 toujours aimé l'enseignement / qui a toujours travaillé avec des élèves handicapés parce que
- 692 //// parce que ça a été le hasard de sa vie / voilà que /// le handicap c'était un mot dont on
- 693 parlait régulièrement à la maison / tout simplement / on a aussi une culture sur ça et pourtant

- 694 je n'ai pas de frère handicapé / je n'ai pas de cas d'handicapé / mais pour moi cela faisait
695 partie intégrante du // vraiment intégrante de l'école publique /
- 696 T : votre père était enseignant spécialisé /
- 697 N : Il ne l'était même pas au départ / enseignant spécialisé / il est devenu puis après il était
698 instit / puis après il est devenu instit spécialisé / puis après il est devenu enseignant du second
699 degré / il a eu un parcours /
- 700 T : il a eu un parcours où le handicap /
- 701 N : était toujours là / cela l'intéressait / ça l'a croisé / voilà / comme vous dites il en est sorti à
702 un moment donné / mais comme par hasard il arrivait toujours à choisir des classes où il y
703 avait des personnes handicapées donc bon / voilà /
- 704 T : des difficultés il y en a partout /
- 705 N : il y en a partout / donc c'est vrai que moi / il y a un moment donné / j'ai passé deux ans en
706 lycée / j'étais enseignante en lycée / dans un lycée / euh / très sympathique et tout mais / je me
707 suis dit que c'était pas assez / que mon métier je le considérais pas comme ça / c'était pas
708 mon intérêt premier / voilà / c'était pas mon intérêt premier / voilà / c'était pas mon intérêt
709 premier /
- 710 T : tout doucement /
- 711 N : je suis revenu à nouveau /
- 712 T : sur le handicap / vous vous y intéressez / et puis voilà /
- 713 N : Je me suis formée il y a six ans / j'ai eu un 2.C.A.S.H. / un certificat d'adaptation aux
714 situations de handicap //// j'ai eu un autre 2.C.A.S.H. l'année d'après / j'ai passé une autre
715 option / après j'ai été recrutée par le rectorat par une formatrice dans le domaine du handicap /
716 puis après j'ai été professeur ressource / c'est à dire que j'avais les dossiers handicapés des
717 élèves en collège et en lycée dans l'arrondissement / dans le centre de P. /
- 718 T : c'est enseignante référent /
- 719 N : non c'est pas enseignante / c'est ressource / référent en fait / il est totalement détaché de
720 ses cours / il ne va pas à l'école / il ne va pas dans les classes alors que le ressource il va dans
721 les classes observer les élèves individuellement / et dans le second degré vous avez quelques
722 heures de détachement / ce qui m'a permis d'être encore dans l'ordinaire et commencer à être
723 dans le handicap / je trouvais cela très intéressant / après je me suis spécialisée dans l'autisme
724 en faisant un diplôme universitaire sur deux ans ///
- 725 T : sur quelle université /

- 726 N : à R. / je suis partie de P. pour ne pas trop être influencée par ce qui se passait à P. / donc
727 je suis allée à l'université de psychologie de R. /
- 728 T : il y avait une spécialité autisme /
- 729 N : oui / il y avait un diplôme universitaire autisme avec le professeur / Monsieur Brun / qui a
730 fermé d'ailleurs cette année / et donc /
- 731 T : le diplôme universitaire /
- 732 N : le diplôme universitaire a fermé / et donc ce qui a été bien c'est que pendant deux ans /
733 j'étais la seule enseignante / donc j'étais avec des gens // qui préparaient le diplôme
734 universitaire mais qui étaient / des psychologues / des infirmiers psychiatriques / donc j'ai été
735 vraiment plongée pendant deux ans dans un milieu / le milieu médical que je ne connaissais
736 pas en fait / donc c'était très intéressant de croiser un petit peu leur ressenti /
- 737 T : c'était l'U.F.R. de médecine /
- 738 N : on était rattaché à la FAC de psychologie /
- 739 T : à la fac de psycho /
- 740 N : voilà / on était rattaché à la fac de psychologie / oui c'est ça / le diplôme c'est la fac de
741 psychologie /
- 742 T : vous l'aviez fait / en même temps que /
- 743 N : oui c'est à dire que je partais le vendredi et le samedi à R.
- 744 T : oui c'était spécialiste pour / spécialisé pour les /
- 745 N : autistes /
- 746 T : les enseignants /
- 747 N : pas du tout /
- 748 T : en formation continue / non /
- 749 N : ah non pas du tout / j'ai pris tout ça sur mon temps / j'ai mis mon emploi du temps sur le
750 lundi mardi mercredi jeudi // et je suis partie faire ma formation les vendredis et les samedis à
751 R. /
- 752 T : et la formation elle était le vendredi et le samedi /
- 753 N : ouais / un mois / une fois par mois /
- 754 T : une fois par mois donc elle était faite pour les /
- 755 N : deux cent cinquante heures pour deux ans / elle était faite pour des gens qui travaillaient /
- 756 T : voilà / c'est ça /

- 757 N : pas pour des enseignants / pour des gens qui travaillaient /
758 T : des gens qui travaillaient /
759 N : deux cent cinquante heures voilà c'est ça / c'était une formation de deux cent cinquante
760 heures / avec un stage et un mémoire /
761 T : intéressant /
762 N : voilà / une fois que j'ai eu tout ça //// je restais toujours parallèlement détachée de cinq six
763 heures pour être formatrice au rectorat dans le milieu du handicap / et après ben / on m'a dit
764 qu'il s'ouvrait une structure autiste / et je trouvais intéressant de // commencer une structure /
765 voilà /
766 T : et donc vous faites plus le /
767 N : je suis formatrice encore / j'ai quatre heures de décharge /
768 T : vous faites quatre heures /
769 N : parce que c'est très intéressant / parce que d'abord cela me permet d'aller dans d'autres
770 établissements / puisqu'en fait euh / le travail un peu de ce groupe de formateurs / nous
771 sommes huit enseignants // c'est d'aider à la mise en place des nouvelles U.L.I.S. /
772 T : ah d'accord /
773 N : donc / c'est bien parce que / grâce à ça je sors de mon propre dispositif / donc je vais voir
774 un peu ailleurs ce qui se passe / je me confronte aussi au regard / des enseignants qui débutent
775 / donc aux questions qu'ils se posent / ça remet un peu dans la réalité / puis c'est vrai que ce
776 groupe de huit / formateurs / on échange on travaille énormément entre nous / on intervient
777 toujours à deux / donc c'est une réflexion sur le handicap et sur l'école qui est très
778 enrichissante /
779 T : et euh / cette structure elle est dépendante du rectorat /
780 N : non / on est rattaché / oui elle est dépendante du rectorat / exactement / elle fait partie de
781 l'A.D.A.F.O.R. /
782 T : oui quelque chose de vraiment spécifique au rectorat / c'est ça / c'est pas l'I.N.S.H.E.A. /
783 N : pas du tout / non non / je suis pas de l'I.N.S.H.E.A. / non /
784 T : oui / l'établissement /
785 N : non non non non / c'est / euh / en fait à l'académie / voilà / l'académie de P. est une des
786 rares académies qui a fait un groupe de formateurs handicaps /
787 T : c'est bien ça /

- 788 N : on l'a mis en place il y a six ans / au début on était trois maintenant nous sommes huit /
789 T : c'est sous l'impulsion des enseignants /
790 N : non c'est sous l'impulsion d'une personne qui travaille au rectorat / voilà / et c'est sous la
791 loi 2005 surtout /
792 T : d'accord c'est quelqu'un qui /
793 N : quelqu'un /
794 T : quelqu'un qui est chargé /
795 N : voilà /
796 T : chargé de mission / sur le handicap /
797 N : exactement / c'est ça /
798 T : et euh / les enseignants volontaires / on pourrait dire /
799 N : volontaires / c'est ça /
800 T : ceux qui s'intéressent / pour faire un petit groupe de réflexion /
801 N : c'est ça /
802 T : oui /c'est intéressant /
803 N : de réflexions et de travail aussi / je veux dire / on intervient dans les établissements / ce
804 que je veux dire /
805 T : voilà c'est ça / ça va plus loin / vous avez une décharge /
806 N : j'ai une décharge de quatre heures /
807 T : c'est pas quelque chose hors temps /
808 N : il y en a qui le prennent hors temps / moi je refuse /
809 T : vous avez une décharge / oui oui / sinon /
810 N : ça me fait une demi-journée de moins ici / grâce à ça / il y a plus d'heures pour les autres
811 /
812 T : puis c'est du travail /
813 N : oui / c'est du travail /
814 T : c'est un truc en plus puisque c'est une dynamique de formation / ensuite / donc c'est un
815 cheminement /
816 N : ça a été très progressif / je suis incapable de / j'ai vu qu'il y avait des collègues qui étaient
817 tout à fait capables / de prendre une U.L.I.S. /

- 818 T : comme ça /
- 819 N : comme ça / sans être / sans avoir passé de diplôme / enfin de diplôme / de certificat / je
820 veux dire c'est pas un grand diplôme // et qui arrive sur le tas / moi je sais que je n'étais pas
821 capable de ça / chacun se forme / voilà / et chacun est-censé savoir un peu pour ne pas trop se
822 planter / parce que c'est sûr que / si on se trompe / dans nos choix / on peut influencer le bon
823 fonctionnement d'une U.L.I.S. / on peut perturber énormément les élèves /
- 824 T : oui oui /
- 825 N : si on est mal dans la structure où on est / je pense qu'on fait beaucoup de mal aux élèves /
- 826 T : oui puis par ricochet à soi même /
- 827 N : oui peut être mais bon /
- 828 T : peut être un cheminement c'est toujours positif /
- 829 N : voilà il faut faire progresser les élèves /
- 830 T : avec une dynamique de réflexions /
- 831 N : oui /
- 832 T : mais de se renvoyer ses questions ou d'en entendre d'autres pour toujours avoir / un
833 rapport à la norme qui notamment / dans l'autisme qui n'est pas du handicap classique
- 834 N : non / il y en a pas pas beaucoup de handicap classique quand même / à part le fauteuil
835 roulant mais même / si on se penche bien sur le fauteuil roulant il n'est pas classique non plus
- 836 T : non c'est du handicap mais le handicap mental à l'école c'est nouveau /
- 837 N : exactement et le problème de l'autisme aussi ce sont les médias / les médias montrent euh
838 / une forme d'autisme qui n'est malheureusement pas parce qu'ils montrent des autistes de
839 haut niveau qui sont capables de parler / de s'exprimer / à première vue sont surdoués et ce
840 n'est pas du tout l'image de 75 % des autistes / donc euh / donc c'est sûr que / quand les
841 professeurs voient arriver les autistes du dispositif (rire) bon / pour leurs représentations c'est
842 pas facile /
- 843 T : bah non / non non non /
- 844 N : ils y en avaient qui étaient persuadés qu'ils allaient en faire des génies en mathématiques /
845 bon / ils ont bien compris que compter / un plus un égal deux c'est très difficile /
- 846 T : oui c'est sûr que / les médias / toute la pression / médiatique / sociétale n'est pas réaliste
847 face à cette pathologie n'est pas réaliste /
- 848 N : et en même temps il faut comprendre les associations de parents /

- 849 T : oui chacun a ses raisons / chacun a fait son cheminement /
- 850 N : et a ses raisons pour revendiquer de manière des fois très agressive aussi / mais ils ont leur
851 raison /
- 852 T : chacun a ses raisons /
- 853 N : mais le résultat c'est que leurs représentations sont bien biaisées /
- 854 T : et la personne qui est au centre de tout ça c'est quand même l'enseignant /
- 855 N : pour l'instant /
- 856 T : dans un dispositif /
- 857 N : dans ce dispositif / c'est l'enseignant /
- 858 T : s'il en a dix / c'est l'enseignant qui doit gérer toutes ces représentations et qui doit les
859 travailler /
- 860 N : ce qui est très intéressant /
- 861 T : ce qui est très intéressant /
- 862 N : c'est un métier passionnant / ça il ne faut pas l'enlever / c'est un métier passionnant /
- 863 T : oui oui de toute manière il faut de la passion /
- 864 N : mais après /
- 865 T : il faut la garder / la passion / c'est tellement d'énergie / qu'il faut tous les jours pendant
866 des années / pour que tout le monde avance dans le bon sens / dans le bon sens surtout / parce
867 que en fonction / mais bon c'est bien qu'il y ait cette dynamique déjà / pour eux / pour ces
868 enfants / qu'ils puissent aller à l'école /
- 869 N : oui / bien sûr que c'est bien / heureusement / bien sûr
- 870 T : parce que ces enfants ils étaient à l'hôpital psychiatrique
- 871 N : au mieux /
- 872 T : dans le passée / au mieux / oui / ou chez eux dans un coin / oui oui au mieux
- 873 N : au mieux c'était l'hôpital /
- 874 T : le mieux c'était l'hôpital /
- 875 N : vraiment / si on fait un petit soudage / il y en a beaucoup qui n'ont pas eu la chance de
876 connaître les jardins publics même /
- 877 T : oui ça commence tout petit /

878 N : puisque / bon / deux mois / vous vous faites regarder / euh / on vous regarde comme si
879 vous étiez une mauvaise mère au bout d'un moment vous n'emmenez plus votre enfant au
880 jardin public / vous ne prenez pas le bus avec lui / ou alors vous lui demandez qu'il se taise
881 pendant tout le trajet /

882 T : oui / c'est pas aussi simple que ça /

883 N : voilà mais / euh / voilà / il y a tout ça / et il faut les comprendre / faut les comprendre ces
884 familles là / c'est sûr / le nombre de familles qui me disent / mais moi ça fait / si l'enfant a
885 quinze ans / ça fait quinze ans que je suis fâché avec mon père ou ma mère / voilà / après il y
886 a toute la structure familiale qui est foutue / qui peut être totalement foutue / ou à remettre en
887 place /// donc ça fait beaucoup pour eux / c'est-certain / surtout / ce qui est dur c'est que cela
888 ne suit pas du tout au niveau / d'un point de vue de l'emploi /

889 T : pour les enfants /

890 N : handicapés oui / pour les jeunes adultes / c'est / ça ne suit pas du tout /

891 T : oui / vous en tant que / vous faites des groupes de réflexions / vous vous apercevez qu'il
892 n'y a rien /

893 N : même / j'essaie de placer des élèves en stage / c'est très difficile / très très difficile //// oui
894 / c'est / euh /

895 T : et vous y arrivez à en placer ou /

896 N : non / euh / j'y arrive parce que ceux qui les prennent c'est mes copains et mes copines
897 quoi /

898 T : oui / voilà / un réseau personnel /

899 N : à un moment donné / même eux ils vont craquer il y en a de plus en plus // d'élèves
900 handicapés / ce qui est bien / mais en même temps il faudrait arriver à augmenter ce réseau là
901 / voilà /

902 T : il faut qu'il y ait une volonté / une volonté politique /

903 N : un peu plus au dessus quand même /

904 T : ce n'est pas à vous de le faire / c'est ingérable /

905 N : non / à un moment donné on ne peut pas / par exemple ils nous avaient dit que si on
906 prenait ce poste là on serait aidé par exemple / aidé par les inspections par tout ça / mais ils ne
907 peuvent pas / ils ont trop de travail / tous ces gens là / ils ne peuvent pas / personne n'est venu
908 dans ma classe /

- 909 T : même pas l'inspectrice A.S.H. /
- 910 N : mais ils n'ont pas le temps / donc tant qu'on ne fait pas de vagues ça se passe à peu près
911 bien / ils se disent c'est déjà ça / et je les comprends / je leur jette pas la pierre / c'est / ce qui
912 se passe c'est qu'il n'y a pas assez / il n'y a pas de moyens pour ça / voilà / y'a pas les
913 moyens / mais c'est quelqu'un de formidable / je n'ai rien à dire / mais il n'y a pas les moyens
914 /
- 915 T : ouais / elle n'a pas le temps /
- 916 N : voilà / c'est de la poudre aux yeux / de la poudre aux yeux le handicap / publiquement de
917 la poudre aux yeux / non c'est pas vrai ce n'est pas que de la poudre aux yeux / il ne faut pas
918 exagérer /
- 919 T : ils essayent /
- 920 N : il y a des choses qui se / même / il y a eu des progrès / le handicap rentre dans l'école /
921 voilà / il y a des gens qui sont nommés pour ça / les assistants de vie scolaire sont nommés
922 pour ça /
- 923 T : il y a des créations d'U.L.I.S. /
- 924 N : exactement /
- 925 T : il y en aura peut être d'autres / il y a une volonté /
- 926 N : cinq l'an prochain /
- 927 T : donc il y a une volonté /
- 928 N : oui oui oui /
- 929 T : il y a une volonté d'aider les enfants handicapés tout types / voilà /
- 930 N : oui oui / une énorme volonté non non il n'y a rien à dire / mais c'est vrai que quand on est
931 dedans on aimerait un peu /
- 932 T : que cela aille plus vite /
- 933 N : plus vite ou que / oui / je ne sais pas si c'est que / plus vite / parce que il ne faudrait pas
934 que cela recule / voilà /
- 935 T : c'est ça bien sûr / c'est toujours le jeu /
- 936 N : voilà c'est pas que plus vite / c'est que bon on a beau être patient mais qu'à un moment
937 donné on se rend compte que / peut être on va avoir moins d'heures de coordination / puis que
938 bon / on nous avait dit qu'on allait ouvrir une U.L.I.S. à cinq / on l'ouvre à neuf / bon on nous

- 939 avait dit qu'on serait formé facilement / en fait il faut se battre pour être formé / voilà / donc
940 c'est tout ça qui / euh /
- 941 T : oui c'est ça qui ne va pas /
- 942 N : c'est pas que vite / c'est qu'on risque de / on risque de rétrograder / on a un gros enjeu /
943 oui un gros enjeu / c'est pas moi en tant qu'enseignante / je veux dire la loi 2005 a un énorme
944 enjeu / il ne faut pas qu'on se plante ou sinon on peut retourner comme avant voilà /
- 945 T : parce que ça fait que / ouais / cinq ans six ans /
- 946 N : on peut retourner en arrière / on peut à un moment donné se dire que / cette expérience a
947 raté / ouais ça / c'est très risqué parce que / justement / c'est pas une expérience /
- 948 T : non / c'est pas une expérience /
- 949 N : ce sont des enfants / voilà / c'est pas une expérience /
- 950 T : oui / il faut que ça réussisse / au mieux il faut que l'enfant se développe en fonction de son
951 développement / on ne peut pas / un enfant autiste / dans l'autisme / le syndrome / on ne peut
952 pas lui demander de / des choses impossibles / il faut lui laisser le temps au temps / pour le
953 faire / donc euh / l'expérience entre guillemets / est sur la longueur il faut que ça continue
954 dans ce sens il ne faut pas dire c'est raté parce que /
- 955 N : il faut que ça continue et euh /
- 956 T : ce ne sera pas raté /
- 957 N : il faut que ça continue mais / euh / en même temps on ne peut pas garder des jeunes
958 jusqu'à trente ans /
- 959 T : ah non /
- 960 N : donc à un moment donné malheureusement il faut un peu plus de moyens pour essayer
961 que à peu près à un âge scolaire il se passe des choses / il y a ça ce qui se passe qui est
962 difficile c'est que /
- 963 T : puis l'après U.L.I.S.
- 964 N : et après l'U.L.I.S. / qu'est-ce qu'il y a / il y a les U.L.I.S. lycée / il y en a cinq à P. c'est
965 déjà très bien / mais il n'y en a pas assez /
- 966 T : il n'y en a pas assez / oui / il faut des I.M.E. / des I.M.P.R.O. / des choses plus
967 pragmatiques / et ça je ne sais pas si ça se / s'élabore / si ça se / s'il y a assez pour accueillir
968 tous ces enfants /

- 969 N : là sur les I.M.E. et I.M.P.R.O. / je ne sais pas / je pense que non / je pense qu'il n'y en a
970 pas assez / mais c'est vrai qu'aussi / ce qu'il se passe / c'est que les parents rêvent de l'école /
971 complètement donc euh /
- 972 T : mais comme vous dites / c'est 16 ans / enfin cela s'arrête à seize ans /
- 973 N : l'école / voilà il y a toute la contradiction / ça s'arrête à seize ans / et on nous affecte un
974 élève de dix sept ans qui n'a jamais été scolarisé /
- 975 T : un paradoxe /
- 976 N : mais en même temps cela se comprend si ce jeune il a commencé à dire ses premiers mots
977 qu'à quinze ans / pourquoi il n'aurait pas droit / mais après faut-il que dans le suivi derrière il
978 y ait la poursuite qu'il puisse se faire / voilà /
- 979 T : oui / que ce soit pas à la charge de l'enseignant de gérer l'enfant de dix sept ans qui vient
980 juste d'arriver à l'école /
- 981 N : voilà et on vous dit presque qu'il reparte un an après / il faut donner les moyens en même
982 temps donner les moyens de garder un jeune où la scolarité obligatoire s'arrête à seize ans
983 garder un jeune qui a dix neuf ans / alors qu'il y a tant d'autres jeunes qui attendent au
984 portillon / voilà / c'est aussi ça de donner les moyens / c'est pas / ils sont tellement / trop
985 particuliers / pour avoir / euh / la même façon de fonctionner qu'avec les ordinaires /
- 986 T : oui oui / ça c'est clair / et cette particularité est difficile à concevoir pour un système
987 classique / qui bon / il y a des difficultés dans le système classique / donc euh il y a déjà ça à
988 gérer pour l'Education Nationale / quand on gère c'est pas facile / les établissements qui
989 explosent /
- 990 N : oui bien sûr /
- 991 T : et les enfants particuliers la la particularité où l'enfant demande x personnes au petit soin /
992 vraiment dans une analyse de tous ces paramètres c'est vraiment du sur-mesure
- 993 N : c'est du sur mesure / et en même temps je comprends très bien / quand des fois il y a des
994 réflexions / vous coûtez énormément d'argent / mais c'est vrai il faut comprendre /
- 995 T : oui oui
- 996 N : il faut comprendre /
- 997 T : soit on fait soit on fait pas /
- 998 N : voilà / après il faut arriver à se projeter dans / le fait / plus on mettra les moyens à ces âges
999 là / et grâce à l'école / plus on permettra aussi à ces futurs adultes de devenir autonome donc

- 1000 plus on permettra à la société de dépenser moins d'argent / si on veut rester sur le côté argent
1001 il faut raisonner vraiment à long terme /
1002 T : c'est ça / c'est l'investissement /
1003 N : mais bon / on sait que la politique / ne raisonne /
1004 T : en ce moment /
1005 N : pas qu'en ce moment / elle n'a jamais de vision à long terme (rire) /
1006 T : en ce moment il y a beaucoup de suppression de postes donc / c'est pas une période
1007 propice /
1008 N : non pas vraiment / mais bon / on est quand même / moi je dis que l'académie de P. /
1009 T : c'est encore spécifique /
1010 N : sincèrement / ça bosse sur le handicap / ça se pose des questions / il y a des choses qui
1011 s'ouvrent / il y a beaucoup d'U.L.I.S. / c'est pas n'importe quoi / je trouve que /
1012 T : P. fait toujours quelque chose de différent /
1013 N : peut être oui / c'est bien de le dire aussi / parce que des fois on a l'impression que rien ne
1014 se passe /
1015 T : il y a de la scolarisation d'enfants handicapés / ça quand même / tout le monde le constate
1016 /
1017 N : Oui c'est vrai / on a tendance / c'est rare qu'on mette des choses positives sur l'inclusion /
1018 j'ai rarement vu un article dans les médias // osant dire qu'il y a des choses positives qui se
1019 mettent en place / rarement / là actuellement / il n'y a que des choses négatives / là
1020 dernièrement /
1021 T : je ne sais pas /
1022 N : Dernièrement / il y a des articles régulièrement sur euh // il y a une campagne / où il y a
1023 marqué / école pour les filles / écoles pour les garçons mais pas pour les autistes /
1024 T : ah oui /
1025 N : Il y a une campagne où ils ont refait la photo / ils ont modifié la photo d'une entrée d'une
1026 école républicaine avec le drapeau école des filles école des garçons et ils ont rajouté en
1027 dessous mais pas pour les autistes
1028 T : mais c'est /
1029 N : une association de parents / moi je l'ai vu sur internet / je l'ai vu dans certains journaux
1030 dans le groupe d'association de parents / alors c'est vrai que bon je comprends les

- 1031 associations mais en même temps pour des gens qui travaillent dans l'autisme / moi à chaque
1032 fois que je vois ça / ça me contrarie / parce que quelque part on dénigre notre travail /
1033 T : des associations de parents d'enfants autistes qui ont fait ça /
1034 N : Oui / alors je comprends / je sais que pour certains ça se passe pas bien / etc... / mais en
1035 même temps ça casse un peu / ça sape un peu le moral de tous ceux qui / de tout ce qui se fait
1036 petit à petit / mais en même temps la dynamique du parent n'est pas pareille que notre
1037 dynamique à nous / euh / ils voient leur enfant grandir tous les jours / ils en ont un ou ils en
1038 ont deux / euh / en plus ils ne sont pas sur le global / ils ont raison / moi par exemple je vais
1039 être sur du long terme / je vais me dire si peut être que dans dix ans / tous les élèves arrivent à
1040 être inclus dans une classe / mais dans dix ans ça sera d'autres élèves / déjà donc les parents
1041 ils ne peuvent pas raisonner comme moi et c'est normal /
1042 T : c'est la différence entre l'affectif et le professionnel /
1043 N : C'est normal mais en même temps /
1044 T : on veut tout pour son enfant / on veut que cela se passe le mieux du monde mais en tant
1045 que professionnel on gère beaucoup d'enfants voilà on a le recul c'est un métier /
1046 N : heureusement /
1047 T : c'est un métier donc tous les gens qui oeuvrent pour le handicap / bah / c'est sûr / face à ça
1048 / ça peut / c'est très violent / c'est sans doute très violent /
1049 N : surtout ce qui serait bien / ce serait des fois / il y ait des choses positives /
1050 T : oui / mais c'est comme dans une classe / on se rappelle plus / de l'enfant qui a fait une
1051 bêtise / que tous les autres où cela fonctionne / une classe ou ailleurs un travail quelconque /
1052 voilà c'est un point noir et le point noir / on ne voit que le point noir / on ne voit pas tout ce
1053 qui est positif à côté / et donc c'est sûr que bon / c'est à gérer / c'est à gérer
1054 psychologiquement pour chacun / de / que ce soit vous ou moi dans ma dynamique / on doit
1055 gérer tout ça / il faut voir le positif / et dans le handicap il vaut mieux voir le positif que de
1056 voir le négatif /
1057 N : de toute façon on est obligé /
1058 T : vaut mieux oui /
1059 N : sinon on arrête le métier /
1060 T : on arrête et que voir du négatif /
1061 N : on change de métier / moi je sais que le positif je le vois surtout quand je sors de ma
1062 structure // la dernière fois je suis rentrée en bus / est arrivée une personne je pense vingt ans à

1063 peu près un jeune de vingt ans / handicapé mental et physique / moi ça faisait huit heures que
 1064 j'étais là / la première des chose que j'ai faite / réflexion action bas de gamme / je me suis mis
 1065 au fond / je me suis dit celui-là je lui parle pas / j'étais dans mon bus j'avais fini mon travail
 1066 mais bien sûr qu'est-ce que j'ai fait j'ai pas pu sortir mon bouquin / j'ai observé et j'étais
 1067 prête à bondir s'il y avait le moindre problème / bon / à côté de ça / il y a trois personnes qui
 1068 se sont occupées de lui / trois personnes à tour de rôle / qui ont répondu à ses questions parce
 1069 qu'il était très angoissé / qui lui ont dit / vous descendez bien à cet arrêt / qui ont été patientes
 1070 avec lui etc... et donc / là je me suis dit y'a du progrès / il y a un énorme progrès / un / parce
 1071 qu'on permet à un jeune d'être autonome / il avait sa carte etc... cela veut dire qu' il y a eu
 1072 tout ce travail là des centres de soins sûrement / et deux / il y a du progrès sur le regard / voilà
 1073 / donc voilà / grâce à ça / souvent c'est quand je sors du dispositif que / je vois en observant
 1074 qu'il y a du progrès énormément /

1075 T : oui / dans la société /

1076 N : dans la société /

1077 T : tout doucement ça fait son chemin / quelque soit la médiatisation / plus ou moins /

1078 N : grâce à toutes ces structures qui ont été mises en place suite au plan HANDISCOL / la loi
 1079 2005 / il y a d'énormes progrès / on a fait un peu le forcing mais / euh / ça marche /

1080 T : oui / c'est long de toute manière / tout ce qui est nouveau c'est long / pour que tout soit au
 1081 norme que ce soit les trottoirs / il y a pourtant des handicapés moteurs / il y en a depuis des
 1082 dizaines d'années / quand on regarde les trottoirs c'est pas évident pour eux pour descendre
 1083 un trottoir /

1084 N : on les voyait moins maintenant ils sortent / voilà / il se posent moins de questions / c'est
 1085 très très bien / c'est très bien /

1086 T : c'est sûr qu'une structure comme la M.D.P.H. c'est bien qu'elle existe /

1087 N : bien sûr que c'est bien /

1088 T : que en plus / qu'elle soit aux normes /

1089 N : en plus maintenant elle est bien aux normes / elle est très bien placée /

1090 T : voilà / les handicapés peuvent y aller / tout est pensé et être pensé pour le handicap /

1091 N : oui

1092 T : ils peuvent déjà y aller / demander quelque chose donc / voilà / il n'y avait pas avant /

1093 N : non / il n'y avait pas / tout simplement /

1094 T : avant 2005 il n’y avait rien /

1095 N : exactement / j’ai même vu aujourd’hui / je n’avais pas remarqué dans les manuels

1096 d’anglais de cinquième / il y a une personne récurrente dans les scénettes / quelqu’un qui dit à

1097 peu près ce qu’il va faire / qui a son ordinateur / son chien / et qui est en fauteuil roulant /

1098 c’est peut être pas grand chose / mais ça vient / c’est / c’est voilà / petit à petit /

1099 T : petit à petit les représentations viennent /

1100 N : une personne en fauteuil roulant / voilà / c’est déjà / ça / c’est déjà ça / donc ça avance

1101 T : oui ça avance /

1102 N : bon /// voilà on s’arrête là /

1

Troisième entretien : ÉCHO

- 1 T : est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience avec vos élèves /
2 É : // dans ce type de classe // c'est un récit / voilà /
3 T : oui / oui / oui / oui /
4 É : avec ces élèves / bon / parce que ça fait pas très longtemps en fait / je me suis / moi j'étais
5 enseignante dans l'ordinaire comme on dit / pendant une bonne quinzaine d'années et je me
6 suis spécialisée l'année dernière seulement / j'étais donc l'année dernière puisque c'est une
7 formation en alternance on a à la fois une classe // et / on est la moitié du temps en // en
8 formation à l'I.U.F.M. / et / donc ça c'était l'année dernière /
9 T : d'accord /
10 É : ça n'a pas été très facile / j'étais déjà dans cette classe là / l'année dernière
11 T : d'accord / en formation /
12 É : en formation donc / enfin / en formation
13 T : les deux /
14 É : voilà / les deux / en alternance / c'est à dire que / quand j'étais là / c'était ma classe / mais
15 je ne me sentais pas du tout compétente /
16 É : d'accord /
17 É : et /// et maintenant c'est très bien (rire) je suis très contente /
18 T : maintenant vous vous sentez compétente /
19 É : euh // ça va mieux oui / c'est aussi pas les même enfants / et ça / on va forcément en parler
20 /
21 T : hmm... hmm... /
22 É : et euh /// c'est que l'année dernière c'étaient des élèves / extrêmement / euh //
23 extrêmement handicapés par leur autisme /
24 T : ouais /
25 É : euh // en particulier j'avais un élève qui n'était pas du tout du tout du tout verbal /
26 T : hmm... hmm... /

- 27 É : il n'avait pas du tout de langage / même pas de l'articulation / il était aphasique / et qui
28 dans les tests avait un âge // de développement de l'ordre de deux ans /
- 29 T : hmm... hmm... /
- 30 É : c'est à dire qu'il était potentiellement on savait qu'il n'entrerait pas dans les
31 apprentissages /
- 32 T : hmm... hmm... /
- 33 É : il était en plus malheureux /
- 34 T : ouais /
- 35 É : extrêmement frustré puisqu'il n'arrivait à rien à comprendre / rien à exprimer / euh // et
36 qui n'avait pas de soin à l'extérieur /
- 37 T : d'accord /
- 38 É: donc cet enfant là c'était très difficile avec lui /
- 39 T : hmm... hmm... /
- 40 É: euh /// il a eu douze ans mais il n'a plus de prise en charge / c'est à dire qu'à douze ans il
41 quitte l'élémentaire /
- 42 T : ouais /
- 43 É : alors soit ils sont en mesure d'aller dans des classes analogues / ou pas d'ailleurs / dans
44 des collègues /
- 45 T : hmm... hmm... /
- 46 É : soit ils trouvent / ils peuvent aller dans des structures hôpitaux de jour / I.M.E. / des
47 choses comme ça // mais à douze ans / trouver une place en hôpital de jour ou en I.M.E.
48 quand on n'est pas du tout verbal qu'on a vraiment / comme il y a énormément de demandes
49 et peu de places /
- 50 T : hmm... hmm... /
- 51 É : il n'a pas trouvé / il n'a pas de solutions pour l'instant cet enfant (voix basse) /
- 52 T : il est à la maison /
- 53 É : il est à la maison / voilà / il y a eu des recherches alors la mère aussi ne veut pas ce que je
54 peux comprendre elle ne veut pas qu'il parte à l'étranger ou en province /
- 55 T : hmm... hmm... /
- 56 É : ça a limité les recherches et pour l'instant il n'y a pas de solutions pour cet enfant (voix
57 basse) /

- 58 T : hmm... hmm... /
- 59 É : euh // alors des enfants de cet ordre / comme ce petit garçon / nous ne devrions plus en
60 avoir parce que normalement dans ces classes /
- 61 T : ouais /
- 62 É : là / c'est une unité d'enseignement spécialisé /
- 63 T : oui /
- 64 É : la convention n'est pas encore signée ce sont des structures nouvelles /
- 65 T : d'accord /
- 66 É : euh / il y en a actuellement trois dans le public dans P. /
- 67 T : oui /
- 68 É : il y en a aussi en dehors de P. et il y en a dans le privé mais à P. il y a trois classes de cet
69 ordre là dans le public / et / une en cours d'ouverture et bientôt ouverte /
- 70 T : ouais /
- 71 É: euh // dans ces classes là qui ne s'appellent plus C.L.I.S. / qu'elles s'appelleront plus
72 C.L.I.S. quand elle seront ouvertes parce qu'une C.L.I.S. c'est douze enfants //
- 73 T : hmm... hmm... /
- 74 É: et que légalement on ne peut pas limiter à cinq /
- 75 T : d'accord /
- 76 É: dans une C.L.I.S. / donc cela va s'appeler unité d'enseignement spécialisé / aussi / parce
77 que c'est // un espace et un // dispositif partagé entre l'Education Nationale / et le / Ministère
78 de la Santé /
- 79 T : d'accord /
- 80 É : en particulier on dépend d'un inter-secteur psychiatrique /
- 81 T : hmm... hmm... /
- 82 É : dans les trois adultes qui sont là / il y a une éducatrice spécialisée qui est personnel / euh /
83 sanitaire / en fait /
- 84 T : d'accord / qui est / avec vous /
- 85 É : elle est là en permanence /
- 86 T : au même moment /
- 87 T et E : voilà /

- 88 T : elle a une place /
- 89 É: voilà / c'est aussi ça quelque chose de //
- 90 T : nouveau /
- 91 É : de nouveau et de / qui n'existe que dans ces structures là /
- 92 T : oui /
- 93 É : ça n'existe que là / parce qu'en hôpital de jour ou en I.M.E. / il y a aussi éducateur et
- 94 enseignant /
- 95 T : oui /
- 96 É : mais / mais l'enseignant est dans sa classe /
- 97 T : oui /
- 98 É : quand il a les élèves il a les élèves / c'est à dire que soit les élèves sont des élèves dans la
- 99 classe soit des patients / euh /
- 100 T : soit en éducatif /
- 101 É : voilà / soit en éducatif mais c'est pas les deux en même temps /
- 102 T : d'accord /
- 103 É : soit cas de sorties / voilà /
- 104 T : hmm... hmm... /
- 105 É : ici / et c'est quelque chose de compliqué / puisque c'est quelque chose qui s'invente
- 106 T : oui qui est nouveau /
- 107 É : oui qui est nouveau euh // c'est vraiment de l'espace partagé et / du temps partagé et //
- 108 voilà /
- 109 T : d'accord /
- 110 É : une éducatrice spécialisée une enseignante / et la troisième personne étant un A.V.S. donc
- 111 euh / auxiliaire de vie scolaire / ça vous connaissez je reviens pas ou /
- 112 T : oui oui je connais je connais un peu mais //
- 113 É : un A.V.S. /
- 114 T : par rapport à vous la spécificité de l'unité / euh / pas spécialement /
- 115 É: alors l'A.V.S. / comme tout ça est nouveau que la convention n'est pas encore signée ni
- 116 même rédigée /
- 117 T : oui d'accord /

- 118 É : euh // bah tout ça se fait un peu comme ça / au feeling / euh / voilà / donc nous ce qui se
119 passe ça s'est décidé avec ma remplaçante / quand j'étais en formation à l'IUFM puis on a
120 conservé ce système / l'A.V.S. / tous les matins est à / entre guillemets / à mon service c'est à
121 dire que quand on travaille avec les enfants / quand il travaille avec un enfant / il fait du / euh
122 / pédagogique /
- 123 T : ouais /
- 124 É : et moi tous les jours / je lui dis / avec tel enfant / tu fais tel travail / et l'après midi il fait de
125 l'éducatif /
- 126 T : d'accord // dans la classe /
- 127 É : dans la classe / ça se passe ici dans la classe vous voyez que chaque enfant que les places
128 des enfants sont très / bon / c'est des enfants / on travaille un petit peu / notre manière de
129 travailler est un petit peu inspirée d'A.B.A. /
- 130 T : d'accord /
- 131 É : et donc avec beaucoup d'enseignement un pour un / où on est / voilà / alors / et plus
132 l'enfant évolue plus l'enfant avance / plus il est ouvert / et plus on peut faire du groupe /
- 133 T : hmm... hmm... /
- 134 É : alors si la classe s'y prête / euh // voilà / mais au départ / c'est que l'année dernière on
135 avait des élèves qui vraiment n'étaient pas / ne pouvaient pas travailler à plusieurs /
- 136 T : hmm... hmm... /
- 137 É : bon / il y avait cet enfant dont j'ai déjà parlé / il y avait un autre qui était beaucoup plus
138 loin dans les apprentissages qui parlait / mais / ce n'était pas du dialogue /
- 139 T : hmm... hmm... /
- 140 É : qui / euh / lui ne pouvait pas travailler avec les autres parce que il // avait des accès de
141 violence / alors / j'ai beaucoup de mal à dire violence parce que c'était pas / c'est pas avec
142 une intention de mal faire /
- 143 T : non /
- 144 É : ou de faire mal / mais / quand même / dès que / un adulte / dès que il n'avait pas un adulte
145 vraiment à coté de lui il se jetait sur un enfant / euh /
- 146 T : hmm... hmm... /
- 147 É : ça pouvait être pour rire / il ne savait même pas /
- 148 T : oui /

- 149 É: voilà /
- 150 T : hmm... /
- 151 É : donc on ne pouvait pas le mettre en groupe // cette année c'est beaucoup plus simple on
152 arrive même avec des enfants qui ne parlent pas / qui voilà / on arrive / ils jouent / ils sont
153 dans la cour / voilà / mais au départ avec les élèves que nous avons / on travaille / de façon
154 frontale / un adulte un enfant / bon / cinq enfants trois adultes il y a forcément des moments
155 où non / mais /
- 156 T : oui /
- 157 É : certains enfants c'est comme ça /
- 158 T : hmm... hmm... /
- 159 É : avec certains enfants on peut pas les mettre en groupe / on ne peut pas les laisser en
160 autonomie / puis certains restent en autonomie / celui qui à côté que vous vous étiez assis / lui
161 a aucune difficulté / va de temps en temps dans d'autres classes /
- 162 T : oui / voilà / il y a un développement /
- 163 É : oui oui / et /// même / là / quand il fait / il est dans la classe / il joue / un peu / euh / voilà /
164 il régresse un peu / mais dès qu'il est dans une classe ordinaire en C.M.1 / on ne fait pas la
165 différence /
- 166 T : oui /
- 167 É : là c'est / donc voilà / c'est très varié / et / et alors donc / la convention est en cours de
168 signature / euh / le partage éducatif pédagogique n'est pas bien fait / pose des problèmes y
169 compris / pose des problèmes / enfin c'est difficile / euh / il y a eu beaucoup / et c'est difficile
170 dans les autres classes aussi / c'est pas //
- 171 T : oui oui /
- 172 É : c'est une espèce d'équilibre à trouver entre nous / euh / c'est compliqué moi je suis
173 enseignante / je suis dans une école / j'ai l'impression que le pédagogique /
- 174 T : oui /
- 175 É: voilà /
- 176 T : bien sûr /
- 177 É : euh / l'éducatrice /
- 178 T : idem /

- 179 É : elle a toujours trouvé / toujours travaillé avec des enfants / elle a beaucoup plus
180 d'expériences que moi elle /
- 181 T : ouais / c'est différent /
- 182 É : avec des enfants autistes / mais en même temps elle est habituée à des enfants beaucoup
183 plus bas en / développement / voilà /
- 184 T : oui / oui / hmm... / hmm... /
- 185 É : donc c'est vrai que / elle a / tendance / un petit peu de temps en temps à faire des choses
186 très très en dessous des capacités des enfants / et que moi je pense que ce partage cinquante
187 cinquante // ben / en fait / c'est / c'est artificiel puis il y a des élèves qui ont besoin de plus
188 d'éducatif /
- 189 T : oui /
- 190 É : et il y en a d'autres /
- 191 T : c'est l'inverse /
- 192 É : voilà / celui que vous avez vu / il a essentiellement besoin de pédagogique / et / il rôle
193 quand il voit qu'il a de l'éducatif / ouais / cela ne m'intéresse pas / je perd mon temps / j'ai un
194 retard scolaire / (elle prend la voix (basse) de l'enfant dont elle parle) / il est très conscient du
195 retard scolaire / ce qui est rare / et donc voilà /
- 196 T : ouais /
- 197 É : mais cet équilibre se trouve petit à petit /
- 198 T : tout doucement /
- 199 É : et voilà / c'est // intéressant en même temps /
- 200 T : oui / c'est nouveau /
- 201 É : c'est nouveau / donc voilà / il faut / euh / et c'est de toute façon intéressant / puis
202 l'équilibre qu'on trouve / est remis en question en fait à chaque fois qu'on a des nouveaux
203 élèves /
- 204 T : bien sûr /
- 205 É : parce que ça dépend aussi des élèves / ça dépend / mais / voilà / donc ça / c'est le //
- 206 T : hmm... hmm... /
- 207 É : le schéma enfin le /
- 208 T : le schéma de la classe /

- 209 É : de la classe et général / alors / on a en fonction des élèves on est donc à part / cette classe
210 ça fait que la deuxième année qu'elle est dans l'école /
- 211 T : d'accord /
- 212 É : donc ça aussi ça a été nouveau pour mes collègues /
- 213 T : oui /
- 214 É : ça n'a pas été simple / euh / pour eux de / euh / alors évidemment / l'inspection / on va
215 vous ouvrir une classe dans une petite école dans le M. / tranquille / cinq classes / toute petite
216 école /
- 217 T : oui / oui /
- 218 É : tout va bien / et on leur dit / on va vous ouvrir une classe d'autistes / ils savent pas ce que
219 ça veut dire autiste /
- 220 T : hmm... hmm... /
- 221 É : personne ne sait / tant qu'on ne s'y est pas frotté / on ne sait pas /
- 222 T : on ne sait pas trop /
- 223 É : éventuellement / on a vu deux trois /
- 224 T : oui /
- 225 É : reportages sur des autistes de hauts niveaux qui sont chercheurs et qui sont extraordinaires
226 / et voilà / on leur explique que c'est une chance formidable /
- 227 T : oui /
- 228 É : ça / là / je pense que c'est vraiment une erreur de présenter les choses comme ça parce
229 qu'après ils disent oui mais on s'est fait avoir (ton moqueur) / et // donc ça n'a pas été simple
230 non plus / et maintenant ça se passe /
- 231 T : mieux /
- 232 É : oui / plutôt mieux / en tout cas plutôt très bien / l'élève que vous avez rencontré est inclus
233 plusieurs fois par semaine en C.M.1 /
- 234 T : ouais /
- 235 É : bon / c'est / c'était quelque chose que je souhaitais mais / mais c'est quand l'enseignante
236 de C.M.1 qui m'a dit mais on pourrait faire quelque chose / et j'ai commencé juste en sport /
- 237 T : oui / hmm... /

- 238 É : voilà / et puis / elle m'a dit mais c'est bien / et il va faire des dictées une fois par semaine /
239 et il est comme les autres / c'est à dire qu'il corrige au tableau quand c'est son tour / euh / et il
240 est comme les autres /
- 241 T : hmm... hmm... /
- 242 É : et il a énormément progressé à partir du moment où il a fait ça / et donc petit à petit / il a
243 un peu plus de temps d'inclusion / alors lui il a douze ans de toute façon il quitte l'école à la
244 fin de l'année (voix basse) /
- 245 T : oui /
- 246 É : et il ira dans une classe similaire en collège /
- 247 T : hmm... / hmm... /
- 248 É : voilà / et sinon les autres / donc / il y en a certains / des petits moments en inclusion / euh /
249 certains / pas du tout parce que ce n'est pas possible /
- 250 T : oui /
- 251 É : en revanche on fait la récréation ensemble /
- 252 T : hmm... hmm... /
- 253 É : avec toute l'école / et / ils jouent énormément / avec les autres / euh / il y a des vrais
254 échanges / même ceux qui ne parlent pas / et ça c'est vraiment très très bien /
- 255 T : hmm... hmm... hmm... /
- 256 É : et en fait / quand on connaît mes élèves / euh / au début de l'année / et qu'on les voit
257 maintenant /
- 258 T : hmm... /
- 259 É : même ceux qui sont loin des apprentissages / enfin bon / certains ont un niveau de
260 maternelle / euh / petite moyenne section // et ils parlent pas encore /
- 261 T : hmm... hmm... /
- 262 É : donc / plus tard ils parleront (rire dans la voix) /
- 263 T : oui / voilà /
- 264 É : euh / celui de l'année dernière de douze ans / je savais qu'il ne parlerait pas / il était
265 aphasique complet et puis il y avait déjà eu / mais là ceux qu'on a qui ne parlent pas / ils
266 parleront / ils ont déjà progressé /
- 267 T : hmm... hmm... /
- 268 É : mais surtout / il y a des vrais échanges avec le reste / ils aiment l'école /

- 269 T : hmm... hmm... /
- 270 É : ils ont un cahier / ils aiment coller dans leur cahier / ils sont fiers / et ils le montrent /
- 271 T : hmm... hmm... /
- 272 É : et / ça justifie / vraiment / ce type de dispositif /
- 273 T : hmm... hmm... /
- 274 É : mais vraiment // c'est à dire / voilà / c'est / c'est utile (voix basse) / ça porte ses fruits / les
275 autres élèves / sont / très bien / alors / ce que je vais faire / c'est que je suis allée au début de
276 l'année dans toutes les classes / répondre aux questions des enfants / leur dire / voilà en ce qui
277 concerne mes élèves /
- 278 T : hmm... hmm... /
- 279 É : quelle est leur particularité / et posez moi / toutes les questions que vous voulez / ils ont
280 posé des tas de questions / et ils sont extrêmement / ils jouent avec / ils sont /
- 281 T : hmm... hmm... /
- 282 É : voilà / et / donc cela se passe vraiment bien ///
- 283 T : hmm... hmm... /
- 284 É : donc voilà / en gros / c'est ça /
- 285 T : en gros /
- 286 É : en gros / en gros j'ai fait beaucoup de maternelle / donc c'est vrai que / euh / je travaille /
287 euh / beaucoup / sur la base de ce que je faisais à l'école maternelle parce que j'ai eu des
288 élèves // sur bon / sur six élèves / euh / là cette année / euh / là où on en est / on a trois qui ont
289 un niveau / de maternelle //
- 290 T : hmm... hmm... /
- 291 É : euh /// un qui a un niveau C.P. / avec des difficultés /
- 292 T : hmm... hmm... /
- 293 É : des choses qu'ils ne comprennent pas / en fait / c'est très hétérogène le niveau scolaire /
294 évidemment / on en a / bon /// un / qui est inclus à mi-temps au C.P. / quand même / tous les
295 matins il est au C.P. /
- 296 T : hmm... hmm... /
- 297 É : euh // c'est pas celui dont je disais qu'il avait un niveau de C.P. /
- 298 T : non non /

- 299 É : c'est à dire que / j'en ai deux / euh / donc / deux / un / qui lit / euh // celui qui a un niveau
300 C.P. mais / qui n'est pas inclus / il n'est pas inclus parce qu'il panique très vite / euh / quand il
301 ne comprend pas quelque chose / il est très ritualisé / et voilà / donc il a besoin d'être très très
302 très sécurisé / mais à part ça / il lit / très bien /
- 303 T : hmm... hmm... /
- 304 É : il commence à comprendre / et il est en mesure de répondre à des questions simples /
- 305 T : hmm... hmm... /
- 306 É : voilà / on travaille tout ça / euh // et pour lui aussi cela se passe très très bien pour tous
307 cela se passe bien en fait / vraiment / ils ont tous beaucoup progressé // à leur niveau mais
308 beaucoup /
- 309 T : hmm... /
- 310 É : et / voilà / donc c'est / c'est / non / c'est vraiment une / cette structure c'est vraiment une
311 réussite /
- 312 T : c'est une réussite /
- 313 É : oui / ouais /
- 314 T : ouais /
- 315 É : j'étais pas sûr quand j'ai fait ma formation /
- 316 T : non /
- 317 É : je me suis retrouvée sur cette classe / je ne savais même pas ce que c'était /
- 318 T : ouais ouais /
- 319 É : c'était voilà /
- 320 T : et ça vous a apporté / euh //
- 321 É : ah / oui oui /
- 322 T : beaucoup /
- 323 É : alors / ça apporte beaucoup / ce que ça apporte / moi j'ai travaillé donc beaucoup dans
324 l'enseignement ordinaire / en élémentaire / la la la /// depuis la loi / euh // la dernière en date
325 c'est 2005 /
- 326 T : oui / pour la scolarisation /
- 327 É : pour la scolarisation des enfants handicapés /
- 328 T : oui /

- 329 É : je trouve cela très bien / sauf que / dans l'enseignement ordinaire on n'a pas les moyens /
330 on n'a pas la formation /
- 331 T : hmm... /
- 332 É : quelque fois il y a l'A.V.S. / quelque fois pas / bon / moi / j'étais en maternelle / en
333 général en maternelle / la difficulté de l'enfant / c'est nous qui les découvrons /
- 334 T : hmm... hmm... /
- 335 É : donc là // voilà / il y a tout le travail à faire avec les parents / les parents souvent / mettent
336 beaucoup d'espoir / même s'ils ont vu que leur enfant / a des difficultés / il n'est pas vraiment
337 comme les aînés / et // ils mettent beaucoup d'espoir dans l'arrivée à l'école / ils se disent /
338 quand il va aller à l'école / il va voir les autres / enfin / voilà /
- 339 T : hmm... hmm... /
- 340 É : donc / il y a tout le travail à faire / dès que le signalement à la M.D.P.H. / c'est très long à
341 faire en maternelle / souvent on n'a pas encore d'A.V.S. / d'aide / voilà / il y a tout ça à faire
342 mais de toute façon avec ou sans A.V.S. / en plus il y a un problème de formation des A.V.S.
343 / euh /
- 344 T : hmm... hmm... /
- 345 É : de toute façon / euh / quand on a vingt cinq ou trente élèves / et / un / ou deux / enfants
346 handicapés / même avec énormément de bonne volonté / c'est extrêmement frustrant /
- 347 T : hmm... hmm... /
- 348 É : parce qu'on / voilà / on est tout le temps partagé entre / je ne lui donne pas assez / ou je ne
349 leur donne pas assez aux autres / euh / voilà / là / on travaille beaucoup / je fais énormément
350 de visuel parce que ces enfants là ont besoin de beaucoup beaucoup de visuel pour se rassurer
351 / j'ai déjà eu en classe ordinaire des enfants qui avaient les mêmes besoins j'avais pas le
352 temps /
- 353 T : hmm... hmm... /
- 354 É : euh // là / chaque enfant / ça se voit pas / mais chaque enfant a son emploi du temps // en
355 image / (elle se lève pour me montrer de loin)
- 356 T : hmm... hmm... /
- 357 É : et / là / avec syllabique et le document avec lequel il va travailler / et là / l'activité qu'il va
358 faire / et à mesure / il me dit / c'est fini / c'est quelque chose que l'on peut faire dans
359 l'enseignement ordinaire /

- 360 T : hmm... hmm...
- 361 É : avec un enfant / euh / mais ça demande tellement de temps / et puis on n'a pas forcément
362 la formation / donc il y a cette frustration / quand on fait les deux et c'est pour ça que j'ai
363 voulu me spécialiser /
- 364 T : hmm... hmm... /
- 365 É : c'est parce que je trouvais ça trop frustrant / que // alors que / de ce point de vu là / c'est
366 super // parce que là c'est vraiment vraiment adaptée / c'est un enseignement hyper / adapté à
367 chaque enfant /
- 368 T : hmm... hmm... /
- 369 É : je fais / je ne sais pas / je fais une activité de math / avec un élève // je vois que cela
370 bloque / j'ai le temps d'analyser ce qui bloque / et de refaire derrière /
- 371 T : hmm... hmm... /
- 372 É : une autre / euh / voilà / donc / c'est vraiment très bien /
- 373 T : hmm... hmm... /
- 374 É : donc en ça / cela m'apporte vraiment beaucoup /
- 375 T : et en plus vous remettez vos compétences de maternelle /
- 376 É : voilà / tout à fait /
- 377 T : c'est très proche /
- 378 É : oui oui /
- 379 T : d'un point de vue pédagogie /
- 380 É : ça m'a beaucoup servi /
- 381 T : voilà /
- 382 É : je m'étais dit / que j'allais pouvoir jeter tous mes classeurs / le formateur m'a dit surtout
383 pas (rire) / et en fait j'ai tout gardé / ça me sert beaucoup / alors cette année je suis ravie parce
384 que j'ai / et ça / c'est pas près de me ré-arriver / j'ai quand même un élève / celui qui est en
385 C.M.1 / avec lequel j'ai appris la division / la multiplication / et / euh / ça / cela faisait
386 longtemps que cela ne m'était pas arrivée (rire) /
- 387 T : oui oui /
- 388 É : mais voilà / c'est c'est très divers / c'est très varié / donc / alors / de mon point de vue à
389 moi / au niveau / satisfaction / personnelle / par rapport à ce travail / il y a ça / il y a le fait que
390 c'est / c'est moins / c'est beaucoup moins frustrant / que d'avoir / le tout / c'est d'être formé /

- 391 T : hmm... hmm... /
- 392 É : je continue à lire / à m'informer (voix basse) / voilà / j'ai le temps de le faire (voix basse)
- 393 //// c'est aussi que ces enfants progressent /
- 394 T : hmm... hmm... /
- 395 É : et on les voit / et ça / c'était pas sûre / je n'étais pas du tout sûre / au départ / parce que
- 396 quand on lit / les ouvrages /
- 397 T : hmm... hmm... /
- 398 É : on a l'impression que non /
- 399 T : hmm... hmm... /
- 400 É : c'est à dire / que moi au départ / dans la théorie / je me disait alors / il disait / pas de très
- 401 peu de / répondant / de relations affectives // que c'étaient des enfants qui manifestaient peu
- 402 de // d'entrain ou d'envie / de de / faire / et / très peu de progrès / quelquefois pas / et c'est pas
- 403 vrai du tout /
- 404 T : hmm... hmm... /
- 405 É : en tout cas avec ces élèves // et même avec celui qui était tellement en difficulté l'année
- 406 dernière / il y avait quand même des choses sur lesquels il progressait / peut être pas beaucoup
- 407 / mais il y en avait /
- 408 T : hmm... hmm... /
- 409 É : et puis / il avait en tout cas / un vrai // une vraie relation /
- 410 T : hmm... hmm... /
- 411 É : donc il y a tout ça /
- 412 T : hmm... /
- 413 É : et alors / l'autre chose qui est très bien / c'est le travail d'équipe // et en particulier avec le
- 414 / euh // alors / donc / la classe a un pédopsychiatre / et une assistante sociale du secteur de
- 415 l'inter-secteur psychiatrique /
- 416 T : hmm... hmm... /
- 417 É : qui sont référents de la classe /
- 418 T : hmm... hmm... / un seul /
- 419 É : un pédopsychiatre / et une assistante sociale / non / les enfants ont des médecins / euh /
- 420 voilà / c'est pas des médecins traitants /
- 421 T : là / c'est la classe /

422 É : voilà / la C.L.I.S. / quand un enfant / alors / ça / c'est encore / quand un enfant doit être
423 inscrit / dans la classe / alors ça passe évidemment / ça passe d'abord par la M.D.P.H. /
424 notification / de la M.D.P.H. / qui décide / que tel enfant va devoir aller / dans une C.L.I.S. /
425 dans une Unité d'enseignement / etc... // à ce moment là / ça va / à l'inspection // donc
426 l'A.S.H. / qui // qui transmet les dossiers des enfants / pressentis pour la classe /

427 T : ouais /

428 É : au psychiatre référent /

429 T : de la classe /

430 É : de la classe /

431 T : et / là / le dossier est / étudié /

432 É : hmm...

433 T : le psychiatre reçoit / les familles /

434 É : hmm... hmm... /

435 T : là / les teste / etc / et / la règle / c'est que / on n'admet dans cette classe / que des enfants /
436 qui sont / susceptibles / d'entrer dans des apprentissages /

437 É : hmm... hmm... /

438 T : même si / c'est de la maternelle /

439 É : oui oui /

440 T : c'est pas grave / on ne s'attend pas / à qu'ils passent le bac /

441 É : non non / mais apprentissage / c'est génial /

442 T : oui /

443 É : mais s'ils sont / à priori s'ils vont passer le bac / ils sont plutôt en classe ordinaire avec un
444 A.V.S. /

445 T : hmm... /

446 É : plutôt que dans cette classe là / qui est quand même très lourde en moyens / et voilà / mais
447 / au moins / susceptible / d'entrer dans les apprentissages / susceptible de supporter une vie de
448 groupe /

449 T : hmm... hmm... /

450 É : même si c'est / un tout petit groupe / la récréation c'est pas obligatoire / l'année dernière
451 par exemple / nos élèves ne pouvaient pas // en tout cas pas tous / donc on faisait / on sortait
452 avant le reste de l'école / on faisait dix minutes de récréation tout seul /

453 T : hmm... hmm... /

454 É : et au bout de dix minutes / deux de nos élèves rentraient dans la classe puisqu'ils ne
455 supportaient pas // d'avoir / ils avaient peur / et voilà // euh / et / deux élèves / trois élèves
456 restaient / deux qui rentraient tout de suite / dès que le reste de l'école arrivait dans la cour /
457 deux restaient dix minutes //

458 T : hmm... hmm... /

459 É : et puis un faisait toute la récré / c'est sûr / il est en C.P. maintenant /

460 T : hmm... hmm... /

461 É : donc voilà c'est très souple / hein / on s'adapte vraiment à chaque enfant /

462 T : hmm... hmm... /

463 É : ceci dit / on peut se partager /

464 T : hmm... hmm... hmm... hmm... /

465 É : voilà / et petit à petit euh /// voilà // donc / alors ces enfants / pour être inscrits là / doivent
466 quand même supporter / une vie en groupe / même en petit groupe / enfin supporter les
467 contraintes de la collectivité / et / aussi / ce n'était pas le cas pour l'enfant qui cette année n'a
468 pas de solution qui était là l'année dernière (voix basse) / qui n'est pas le cas pour les élèves
469 de l'année dernière / d'ailleurs / en général à part un // ces enfants doivent avoir des soins à
470 l'extérieur /

471 T : d'accord /

472 É : alors des soins / c'est pas / euh / il n'y a pas / alors / soit / là / on en a / une qui est à mi-
473 temps / dans un // hôpital de jour spécialisé // euh / un / qui est suivi / par un S.E.S.S.A.D.
474 alors très peu / il est à plein temps dans la classe / mais il a en même temps un suivi par un
475 S.E.S.S.A.D. / où il a un peu de sport / un peu de motricité / un peu de // un peu d'orthophonie
476 / ils ont tous de l'orthophonie /

477 T : hmm... hmm... /

478 É : tous les élèves / euh / ont de l'orthophonie / pas celui que vous avez vu / qui est vraiment
479 assez à part /

480 T : il en a moins besoin / peut être /

481 É : oui oui / bah d'abord / qui est assez à part / il a besoin d'autres chose / il est assez troublé
482 par de l'angoisse / de l'anxiété /

483 T : hmm... hmm... /

- 484 É : mais / bon / il arrive / les choses sont lentes à se mettre en place / il arrive de province /
485 T : hmm... hmm... /
- 486 É : mais / il y aura // mais / sinon / voilà / ils ont tous un suivi / et c'est la règle / normalement
487 / pour s'inscrire dans cette classe /
- 488 T : il faut /
- 489 É : c'est / il faut que voilà / c'est / il faut que / c'est des élèves ici et c'est des patients à
490 l'extérieur / donc / euh /
- 491 T : et le temps de / classe et de soins /
- 492 É : ça dépend /
- 493 T : ça dépend /
- 494 É : des enfants /
- 495 T : ça dépend des enfants /
- 496 É : ça dépend des enfants / euh //
- 497 T : à plein temps / à mi-temps /
- 498 É : voilà / en classe / on a deux élèves / cette année / qui sont à mi-temps //
- 499 T : oui /
- 500 É : euh /// alors les deux qui sont à mi-temps / donc / il y a une / petite fille / bah / la seule
501 petite fille / puisqu'il y a moins de filles / donc c'est rare (rire) / on a une fille /
- 502 T : c'est rare /
- 503 É : elle est à mi-temps dans / alors ça / elle est à M. c'est un / peut-être en avez vous entendu
504 parler / M. est un hôpital de jour où / mais spécialisé dans la prise en charge d'enfants autistes
505 (voix basse) /
- 506 T : un hôpital de jour /
- 507 É : ou / euh / I.M.E. / je ne sais plus /
- 508 T : hmm... hmm...
- 509 É : et donc / elle est prise à mi-temps / ils font de l'A.B.A. / alors on travaille beaucoup avec /
510 là aujourd'hui son éducatrice de chez M. / a passé toute la journée avec nous /
- 511 T : hmm... hmm... hmm... /
- 512 É : et vraiment / on travaille / en liaison / euh //// alors elle est / la petite fille (voix basse) /
513 elle est / lundi mardi chez M. / et / le jeudi vendredi / chez nous /

- 514 T : hmm... hmm... /
- 515 É : alors / l'année prochaine / avec les nouveaux rythmes scolaires / tous ces mi-temps cela va
516 être compliqué /
- 517 T : ah oui / avec le mercredi /
- 518 É : maintenant on va avoir le mercredi matin / bon / ça / bon / voilà / soit ils la prennent / soit
519 on la prend /
- 520 T : oui / voilà /
- 521 É : c'est pas un problème pour nous / c'est juste / qu'après / euh // il y a deux jours / où cela
522 se terminera à trois heures ///
- 523 T : ah oui /
- 524 É : la classe / et là ça va être compliqué / parce que / aussi / c'est encore un truc / beaucoup de
525 ces enfants sont // transportés en taxi /
- 526 T : ah oui /
- 527 É : le taxi est pris en charge / par la préfecture / la M.D.P.H. donne / mais les taxis / euh / ont
528 des horaires particuliers / c'est-à-dire que ces taxis / c'est-à-dire que la règle pour les taxis
529 alors c'est / euh / c'est la préfecture / je ne sais pas trop qui gère ça / le S.T.I.F. / là / j'en sais
530 rien / euh / n'a droit qu'à / un aller retour / domicile centre /
- 531 T : hmm... hmm... /
- 532 É : // alors quand il y a / euh // un transfert / entre l'école / entre deux centres / entre l'école et
533 un centre de soin et puis après l'école / c'est compliqué /
- 534 T : hmm... hmm... /
- 535 É : et avec des horaires / donc là / je sais que l'année prochaine il va falloir faire changer ça
536 mais / voilà / en fait / ces nouveaux rythmes / ça demande à penser plein de choses /
- 537 T : hmm... hmm... /
- 538 E : qui n'ont pas été pensées /
- 539 T : non / mais non /
- 540 É : ça va se faire / c'est comme ça cette classe / c'est une classe nouvelle / ça va être nouveau
541 / ça va être un petit peu compliqué /
- 542 T : tout doucement / ça va se /
- 543 É : mais voilà / les choses se font doucement / et / euh / il faut être un peu souple au début
544 (rire) /

- 545 T : hmm... /
- 546 É : et voilà / mais sinon / voilà / quand ils sont à mi-temps / c'est une vrai / voilà / avec elle /
547 cela se passe vraiment bien / euh / en particulier / par exemple / ce que je n'ai pas dit c'est que
548 les enfants qui n'ont pas de / qui parlent pas ou / qui parlent mal /
- 549 T : hmm... hmm... /
- 550 É : enfin peu / ils ont juste / un mot ou deux mots /
- 551 T : hmm... hmm... /
- 552 É : l'éducatrice / alors ça / c'est vraiment le travail de l'éducatrice / elle travaille avec eux le
553 Makaton / vous connaissez ou pas /
- 554 T : enfin / un peu /
- 555 É : c'est un langage / le Makaton c'est un langage / enfin / inspiré du langage des / de la
556 L.S.F. /
- 557 T : oui / c'est ça /
- 558 É : voilà / très simplifié // et / alors / le premier niveau c'est vraiment que des gestes /
- 559 T : hmm... hmm... /
- 560 É : et puis petit à petit / il y a même / de l'écrit / un passage à l'écrit / là / avec les enfants elle
561 en est vraiment aux gestes /
- 562 T : hmm... hmm... /
- 563 É : surtout que le passage à l'écrit / euh / et là / du coup / on a du pédagogique / je passe à
564 l'écrit / pas par le Makaton /
- 565 T : oui /
- 566 É : mais les gestes / aident beaucoup les enfants / rassurent même ceux qui sont verbaux déjà /
567 qui parlent déjà / sont extrêmement rassurés par ça /
- 568 T : hmm... hmm... /
- 569 É : et puis ça les aide à rentrer dans le langage / euh / articulé / les gestes /
- 570 T : hmm... hmm... /
- 571 É : parce que là on a / trois enfants qui sont arrivés sans parler / du tout // et qui / grâce à cette
572 / euh / à ça / se mettent à parler /
- 573 T : hmm... hmm... /
- 574 É : et / maintenant / on en a un / il est arrivé l'année dernière / c'est sa deuxième année // et
575 bien maintenant il commence à parler / et n'a plus besoin des gestes / sauf / quand il est dans

576 la panique / ou quand / c'est des choses très nouvelles / donc / le Makaton c'est vraiment
577 vraiment un gros support /

578 T : hmm... hmm... / hmm... hmm... /

579 É : alors ça / c'est le travail de l'éducatrice / c'est-à-dire que // ces enfants qui ne sont pas du
580 tout verbaux au départ / quand elle a un travail / une prise en charge individuelle avec eux elle
581 se met / elle se met dans une autre pièce / c'est dans l'autre classe / mais c'est pas grave / il
582 n'y a personne à côté / elle s'isole / et elle fait / des vraies séances de Makaton /

583 T : hmm... hmm... hmm... /

584 É : alors / quand je parlais de collaboration / avec / euh / les centres / comme ils sont pris à
585 mi-temps / par exemple / cette petite fille / qui est prise chez M. / l'éducatrice / donc / est
586 venue en début d'année / on a communiqué / et ils vont faire aussi du Makaton chez M. / ce
587 qu'ils ne faisaient jamais /// c'est-à-dire /

588 T : là-bas /

589 É : voilà /

590 T : ils ne faisaient pas ça /

591 É : non / ils ne faisaient pas / et comme ils savent qu'on le fait ici / ils vont le faire avec elle /
592 donc ils se forment / les parents aussi se forment // euh ///

593 T : parce que l'éducatrice de la classe / utilise /

594 É : exactement / oui / elle l'utilise / voilà / c'est l'éducatrice de la classe qui utilise Makaton et
595 qui a mis en place Makaton avec les élèves de la classe /

596 T : l'éducatrice de M. /

597 É : de M. qui n'utilisait pas Makaton /

598 T : voyant l'autre éducatrice / voilà / c'est ça /

599 E : voilà / voyant qu'on le fait / et même pas que sur le Makaton / c'est à dire que cette
600 éducatrice qu'on a vu en début d'année / avec qui on échange des mails /

601 T : hmm... hmm... /

602 É : le principe de M. / apparemment / ou en tout cas de cette éducatrice / c'est de dire / autant
603 utiliser les même choses // et donc / on essaye de travailler le plus possible / euh //

604 T : hmm... hmm... hmm... /

605 É : au moins en coordination /

606 T : hmm... hmm... hmm... hmm...

- 607 É : euh // elle travaillait / alors / la petite fille travaillait / en réception / parce qu'elle ne parlait
 608 pas // elle commence à dire des choses / grâce à tout ça / et grâce au fait que / euh / dans les
 609 deux centres / elle travaille un peu de la même manière / mais c'est vrai qu'au départ à M. /
 610 elle travaillait sur un certain vocabulaire /
- 611 T : hmm... hmm... /
- 612 É : que j'ai récupéré / moi aussi / c'est à dire que /
- 613 T : hmm... hmm... /
- 614 É : vraiment / c'est des échanges /
- 615 T : hmm... hmm... /
- 616 É : et ça c'est vraiment bien / c'est pour ça que c'est bien de ne pas avoir beaucoup d'élèves /
 617 et puis avoir le temps / et //
- 618 T : hmm... / oui /
- 619 É : voilà /
- 620 T : oui / oui /
- 621 É : et / ça / ça permet / de se dire / qu'on fait un travail utile (voix basse) / quoi / et quand on
 622 les voit progresser / c'est quand je vois (voix différente) / euh / cet enfant là qui ne parlait pas
 623 du tout du tout quand il est arrivé (voix différente) /
- 624 T : hmm... hmm... /
- 625 É : l'année dernière (voix différente) / il se pliait les oreilles en deux (voix différente) / qu'il
 626 était
- 627 T : hmm... hmm...
- 628 É : terrorisé / qui tout à coup / il a découvert que / euh // non seulement qu'il apprenait / mais
 629 aussi que les autres aussi / ils apprenaient /
- 630 T : hmm... hmm... /
- 631 É : et apprenaient sur les mêmes supports / et ça / ça l'a /
- 632 T : hmm... hmm... /
- 633 É : ce qui veut dire que contrairement / à ce qu'on lit / et à ce qu'on dit / oui / on peut faire du
 634 groupe // et oui le groupe leur apporte /
- 635 T : hmm... hmm... /
- 636 É : y compris dans les apprentissages / non / parce que les bouquins disent le contraire /
 637 souvent /

- 638 T : hmm... hmm... /
- 639 É : c'était mon sujet de mémoire / donc je me suis bien bagarrée là dessus /
- 640 T : hmm... hmm... /
- 641 É : et // lui / alors vraiment / a / un jour découvert que les autres travaillaient / qu'on faisait les
642 mêmes choses / alors / un pour un / mais quand même / j'utilisais les mêmes supports / je / je
643 leur montrais / et là maintenant / il est en train d'apprendre à lire /
- 644 T : hmm... hmm... /
- 645 É : il parle quasiment pas / mais il est en train d'apprendre à lire / et ça marche /
- 646 T : hmm... hmm... /
- 647 É : alors / pour la lecture / moi / je ne fais pas de Makaton / je connais ce qu'elle montre /
- 648 T : oui
- 649 É : je connais ce qu'elle montre / je suis informée / mais du coup / pour la lecture / j'utilise
650 Borel Maissonny / qui est aussi /
- 651 T : oui /
- 652 É : un apport de signes / qui / aident / et // au départ j'avais peur justement que / Makaton et
653 Borel Maissonny ça fasse un mélange /
- 654 T : hmm... hmm... /
- 655 É : avec les enfants / mais pas du tout / en fait / au contraire /
- 656 T : hmm... hmm... /
- 657 É : je pense que les deux les aident // alors / je savais / parce que j'avais travaillé en
658 maternelle avec un enfant (voix basse) / euh / dont les parents étaient tous les deux sourds
659 (voix basse) / ils travaillaient / en / ils signaient / donc / j'avais demandé / et je savais que
660 justement / les enfants sourds qui sont environnés avec des signes apprennent / aussi /
661 beaucoup aussi / avec Borel Maissonny / donc j'avais /
- 662 T : hmm... hmm... /
- 663 É : j'étais sûre de pas /
- 664 T : un lien /
- 665 É : de pas trop les mélanger / parce que (rire) /
- 666 T : hmm... hmm... /
- 667 É : cela aurait été compliqué pour eux / et puis / c'est des enfants qui ritualisent / donc si il y a
668 un truc qui se passe mal / souvent ça /

- 669 T : hmm... /
- 670 É : c'est drôlement difficile à récupérer /
- 671 T : hmm... hmm... hmm... /
- 672 É : donc voilà / alors / sur la coopération donc / avec l'inter-secteur psychiatrique / donc / les
673 enfants sont reçus / et / euh / la psychiatre dit ok / euh / nous ça nous parait / tout à fait
674 convenir /
- 675 T : hmm... hmm... /
- 676 É : euh / ça en tout cas très bien fonctionné cette année /
- 677 T : hmm... /
- 678 É : ça n'existait pas l'année d'avant / donc l'année dernière / l'année d'avant /
- 679 T : oui /
- 680 É : c'est nouveau / c'est depuis / voilà / ça va être /
- 681 T : c'est euh /
- 682 É : c'est depuis l'année dernière / mais ça s'est mis en / place / en cours d'année /
- 683 T : en cours / voilà /
- 684 É : donc / les enfants / que nous avons l'année dernière n'avaient pas été concernés par ça /
- 685 T : hmm... hmm... /
- 686 É : ceux que nous avons cette année / oui / et ça a très bien fonctionné semble-t-il / en tout cas
687 on a des élèves qui ont vraiment leur place à l'école /
- 688 T : hmm... hmm... hmm... /
- 689 É : et c'est vraiment bien /
- 690 T : et la psychiatre / qui / euh // qui est derrière la classe / de votre unité puisque c'est
691 spécifique / euh / elle est dans un hôpital / c'est c'est /
- 692 É : alors c'est dans un C.M.P. /
- 693 T : c'est un C.M.P. /
- 694 É : alors / c'est un C.M.P. / au départ / ça dépend / il y a d'ailleurs / deux classes qui
695 dépendent de cet hôpital / c'est l'hôpital E. /
- 696 T : l'hôpital E. / il est /
- 697 É : voilà
- 698 T : et / dans l'hôpital E. / il y a un service / mais c'est à P. /

- 699 É : ouais ouais / ouais /
- 700 T : euh ///
- 701 É : il y a un service / qui est le service du docteur L. / mais il y en a d'autres pour les autres
702 classes /
- 703 T : hmm... / ah oui /
- 704 É : sur les trois classes actuelles / dans P. / qui sont T. F. et / ici /
- 705 T : hmm... /
- 706 É : je ne sais pas où ouvrira la quatrième / elle doit ouvrir mais je crois / que c'est le 13ème /
707 mais je ne suis pas sûr / en tout cas pour T. / et / alors T. et ici / on dépend du service du
708 docteur L. / après dans ce service / il y a plusieurs services psychiatriques / plusieurs C.M.P.P
709 / et / nous / nous dépendons / du C.M.P.P des F. / qui est pas loin / et qui est aussi le C.M.P.P
710 dont dépendent les enfants de l'école des classes ordinaires / quand il y a besoin de /
- 711 T : oui / classique /
- 712 É : de / voilà / quand on leur dit / d'avoir / de faire un bilan / etc...
- 713 T : de faire un bilan /
- 714 É : etc... /
- 715 T : d'accord /
- 716 É : donc / et alors / on a / la pédopsychiatre vient / une fois tous les quinze jours en
717 observation dans la classe /
- 718 T : hmm... hmm... /
- 719 É : donc elle vient / un vendredi sur deux / regarder pendant une heure et demi / à peu près /
- 720 T : hmm... hmm... /
- 721 É : elle s'assit dans un petit coin (voix basse) / elle vient / elle s'approche elle n'intervient pas
722 mais / ils la connaissent / elle se présente / voilà /
- 723 T : hmm... hmm... /
- 724 É : et puis / elle les regarde travailler / ou elle nous regarde travailler / elle note un peu les
725 comportements / etc... / et une fois tous les quinze jours / le lundi / tous nos élèves sont
726 déscolarisés à quinze heures le lundi /
- 727 T : hmm... hmm... /
- 728 É : de manière à ce qu'on puisse faire des réunions et / une fois tous les quinze jours on a une
729 réunion / avec /

- 730 T : tous les quinze jours /
- 731 É : voilà / avec / la pédopsychiatre et l'assistante sociale du // de l'inter-secteur psy /
- 732 T : hmm... hmm... /
- 733 É : et puis / ben / nous / le personnel de la classe / donc / l'éducatrice / l'A.V.S. qui est là
734 puisqu'on a deux A.V.S. mi-temps / donc voilà / moi / et le directeur de l'école /
- 735 T : d'accord /
- 736 É : et // c'est c'est / très très important /
- 737 T : hmm... hmm... /
- 738 É : parce que c'est / voilà / c'est là qu'on peut / parler de chaque enfant / alors bon / on se
739 donne des informations / et tout ça / mais c'est aussi là / qu'on peut parler des difficultés
740 qu'on peut avoir éventuellement /
- 741 T : ouais /
- 742 É : si on a l'impression que ça bloque avec un enfant / qu'on sait plus comment faire / euh /
743 demander des // voilà / c'est / et ça aussi / ça c'est / comme les classes sont nouvelles / ça
744 s'est mis en place / ça / en cours d'année dernière /
- 745 T : c'est nouveau /
- 746 É : c'est nouveau aussi / ça / voilà / ça a commencé l'année dernière / je ne sais pas / au
747 milieu d'année /// pour moi en tout cas ça a été vraiment une grande aide /
- 748 T : hmm... hmm... /
- 749 É : c'était / euh / bah / d'autant plus que / voilà / je je débute /
- 750 T : hmm... hmm... /
- 751 É : j'étais sûre de rien par rapport à ce que je faisais /
- 752 T : hmm... hmm... /
- 753 É : euh // et puis / ça permet de parler / de plein de choses / et puis sur ce partage éducatif qui
754 n'était pas facile / et puis / on ne peut pas le régler entre nous /
- 755 T : non /
- 756 É : c'est bien d'avoir un regard extérieur /
- 757 T : hmm... hmm... /
- 758 É : et donc voilà // donc voilà / en gros // euh //
- 759 T : ouais / votre expérience /

- 760 É : comment cela fonctionne /
- 761 T : ouais ouais / hmm... hmm... /
- 762 É : alors après / ce que je peux aussi vous expliquer / concrètement / bon ça / c'est-ce qui se
763 passe dans n'importe quelle C.L.I.S. aussi / c'est un temps d'enseignement spécialisé / c'est
764 que quand un enfant arrive // moi / j'établis un projet pédagogique / individualisé / donc / où
765 je fais d'abord des évaluations / et je vois en fonction de ce qu'il est capable de faire / de ce
766 qui pose des difficultés / etc... / j'établis en gros / des priorités /
- 767 T : hmm... hmm... /
- 768 É : euh // en m'appuyant toujours sur le socle commun / de l'école /
- 769 T : de l'école / hmm... hmm... /
- 770 É : de tous les élèves / mais évidemment / bon / mes élèves sont en maternelle / je m'appuie
771 sur le socle commun / je fais toujours référence à ça / mais je vais viser des compétences de
772 maternelle / euh // voilà /
- 773 T : hmm... hmm... /
- 774 É : et puis / pour deux / celui qui va quitter l'école / là / qui a douze ans / celui que vous avez
775 rencontré / bien lui / il a validé le socle 1 /
- 776 T : hmm... hmm... /
- 777 É : et voilà / enfin il a /
- 778 T : vous / vous vous êtes appuyée /
- 779 É : donc moi je m'appuie sur /
- 780 T : sur le socle / sur les textes de /
- 781 É : voilà
- 782 T : de l'école
- 783 É : puisqu'ils sont à l'école je m'appuie sur les textes / et ça aussi c'est extrêmement
784 important et c'est extrêmement rassurant /
- 785 T : hmm... hmm... hmm... hmm... hmm... hmm... /
- 786 É : d'avoir / euh / voilà /
- 787 T : hmm... hmm... /
- 788 É : c'est à dire que le cadre légal / et ben c'est // c'est vraiment utile /
- 789 T : hmm... hmm... hmm... hmm... /

- 790 É : parce que / euh //
- 791 T : c'est votre métier /
- 792 É : voilà /
- 793 T : c'est votre métier / derrière il y a votre métier /
- 794 É : voilà /
- 795 T : avec vos méthodes / vos /
- 796 É : donc voilà / c'est //
- 797 T : voilà /
- 798 É : c'est rassurant / comme / quand on débute / c'est rassurant d'avoir un manuel / par
799 exemple / euh / de classe /
- 800 T : hmm... hmm... / le cadre /
- 801 É : et puis c'est rassurant pour les enfants / pour les parents aussi / parce qu'ils savent aussi
802 qu'on / parce que avant / quand je travaillais dans l'ordinaire / dans l'enseignement ordinaire /
803 j'ai quand même eu aussi / pendant une année une classe de perfectionnement / bon / il y
804 longtemps /// et bien il y avait moins de textes / il y avait moins de cadre // et ben // il y avait
805 beaucoup de classes de cet ordre là où finalement on faisait / où chacun faisait comme il
806 voulait / comme il pouvait / etc... /
- 807 T : hmm... hmm... /
- 808 É : là / au moins / il y a un cadre et / voilà / ça évite quand même // des dérives // ça évite de
809 se dire / bon / bah / la petite là / elle adore Winnie l'ourson / finalement à la limite elle n'est
810 pas verbale / elle regarde à la limite Winnie l'ourson toute la journée /
- 811 T : hmm... /
- 812 É : elle n'ira pas le dire /
- 813 T : non /
- 814 É : bon / bah / le cadre ça évite aussi ces dérives là / parce qu'on sait /
- 815 T : hmm... /
- 816 É : où on va / on sait où on veut aller /
- 817 T : oui /
- 818 É : donc c'est important / et puis on est à l'école / c'est l'école /
- 819 T : c'est l'école / oui /

- 820 É : et // puis voilà / c'est ///
- 821 T : oui / il n'y avait pas avant avec les classes de perfectionnement / c'étaient des classes
822 fermées /
- 823 É : oui /
- 824 T : donc déjà /
- 825 É : voilà / c'était fermé /
- 826 T : alors que /
- 827 É : même quand / c'était dans l'école / il y avait très peu de /
- 828 T : oui / c'était fermé /
- 829 É : voilà / c'était fermé / et / euh /
- 830 T : il y avait un mur étanche /
- 831 É : absolument /
- 832 T : l'enseignement classique et l'enseignement spécial / c'était l'éducation spéciale / déjà / il
833 y avait /
- 834 É : voilà / c'est ça / c'était / alors /
- 835 T : on pouvait travailler Winnie l'ourson toute la journée /
- 836 É : voilà /
- 837 T : si il n'y avait pas de lien /
- 838 É : et / finalement /
- 839 T : c'est la C.L.I.S. /
- 840 É : voilà / et puis finalement / les gens / s'en fichaient un peu / moi quand j'ai récupéré cette
841 classe / on me disait / c'est très bien / euh / (rire) je me souviens de l'inspectrice (voix basse) /
842 c'est très bien vous vous en sortez très bien / et je me dis / mais mais / elle n'a même pas mis
843 un pied dans ma classe (voix basse) / ce qu'elle veut dire / c'est que mes élèves ne se sauvent
844 pas et que je ne suis pas en larmes le soir / c'était un remplacement / en fait / je faisais un
845 remplacement / au pied levé /
- 846 T : hmm... /
- 847 É : oui / mais / il savait pas / si je leur mettais pas / euh // Batman ou //
- 848 T : hmm... /
- 849 É : si je ne distribuais pas des bonbons / ou des chips toute la journée /

- 850 T : hmm... /
- 851 É : bon / je ne le faisais pas / mais / j'aurais pu (rire) /
- 852 T : oui / oui oui oui oui /
- 853 É : c'est //
- 854 T : surtout dans des des / dispositifs / nouveaux /
- 855 É : voilà // en fait / là / on est quand même / euh /// très encadré /// et / on est / encadré aussi /
- 856 quand on a besoin / c'est à dire qu'on n'est pas / on n'est pas seul /
- 857 T : hmm... hmm... / oui
- 858 É : si il y a une difficulté / on // si on appelle / euh / l'inspection l'A.S.H. / on a tout de suite le
- 859 conseiller pédagogique / ça réagit / y'a pas de / on a pas de / l'impression d'un jugement / de
- 860 //
- 861 T : hmm... hmm...
- 862 É : parce que ça aussi c'est compliqué au départ / de se dire / dans n'importe quelle classe /
- 863 dans une classe ordinaire aussi / quand on est dans une école / dans une classe difficile /
- 864 quand on est débutant c'est difficile / de dire j'ai du mal /
- 865 T : hmm... hmm... hmm... hmm... /
- 866 É : là on sent qu'on peut // c'est // là ce qu'on est / on est / euh //
- 867 T : tout le monde y passe dans cette difficulté /
- 868 É : voilà /
- 869 T : qui que ce soit /
- 870 É : voilà /
- 871 T : là / c'est nouveau /
- 872 É : oui oui / bien sûr /
- 873 T : si la solution existait / on l'écrirait / et puis /
- 874 É : donc / voilà / tout ça c'est pour faire un tableau / pour dire que je trouve ça super positif et
- 875 je suis très contente /
- 876 T : hmm... hmm... hmm... hmm... /
- 877 É : et je suis très contente d'être là / même si mon projet initial n'était sûrement pas ce genre
- 878 de classe / mais d'aller travailler en I.M.E. ou en hôpital de jour / pour sortir un peu / du
- 879 champ exclusivement enseignant /

- 880 T : hmm... hmm... /
- 881 É : et école / et pour aller vers plus de / justement / de polyvalence / enfin d'équipe / du travail
- 882 d'équipe avec des équipes plus de polyvalentes / mais finalement on l'a quand même ici /
- 883 aussi / du coup /
- 884 T : hmm... hmm... /
- 885 É : et // voilà /
- 886 T : hmm... hmm... / avec beaucoup d'équipe /
- 887 É : oui oui / il y en a beaucoup /
- 888 T : avec des métiers différents /
- 889 É : voilà / et c'est / vraiment / et c'est vraiment enrichissant /
- 890 T : voilà / ça vous enrichit /
- 891 É : voilà /
- 892 T : c'était une recherche /
- 893 É : tout à fait /
- 894 T : de / d'ouverture vers d'autres / d'autres professionnels /
- 895 É : voilà /
- 896 T : tout en restant /
- 897 É : et voilà / on continue à faire le même travail mais en changeant un peu /
- 898 T : et voilà /
- 899 É : j'avais fait tout ce que je pouvais faire comme niveau /
- 900 T : hmm... hmm... /
- 901 É : oui mais voilà / il y a un moment où / bon /
- 902 T : oui de / au bout d'un certain nombre d'années /
- 903 É : on se dit bon (rire) /
- 904 T : oui et / là si /
- 905 É : là / si ça devient un peu trop routinier / quand on commence à se dire / bon / là / je vais
- 906 faire / bon on est en décembre je vais sortir mon machin (voix différente) /
- 907 T : hmm... hmm...
- 908 É : donc là / euh / (rire) / c'est vrai que le côté / euh // le travail en équipe / euh / des regards
- 909 différents mais sur les mêmes enfants / mais avec des échanges / c'est vraiment bien /

- 910 T : ça vous apporte /
- 911 É : ouais / même si / voilà / on est encore dans la recherche / sur le comment /
- 912 T : hmm... hmm...
- 913 É : mais ça se fait bien / ça a été compliqué / l'année dernière c'était très compliqué (voix
914 différente) pour moi / mais j'étais même pas dans la classe / j'étais à moitié dans la classe /
- 915 T : hmm... hmm... /
- 916 É : je ne me sentais pas compétente / j'étais à moitié dans la classe / euh /
- 917 T : hmm... hmm... /
- 918 É : l'éducatrice devait se dire aussi / hou / là là (rire) /
- 919 T : hmm... hmm... hmm... /
- 920 É : qu'est-ce c'est que cette / enfin voilà / elle savait aussi que je n'étais pas compétente / et
921 on avait des élèves très difficiles /
- 922 T : hmm... hmm... / oui /
- 923 É : ce qui n'arrangeait rien /
- 924 T : non / ce qui n'arrangeait rien / non /
- 925 É : bon / voilà / mais globalement / c'est vraiment positif /
- 926 T : là / voilà cette année / ça vous apporte / un certain plaisir /
- 927 É : c'est un dispositif / alors / vraiment / ça peut / enfin / ça peut être remis en question / s'il
928 arrive des enfants très difficiles / euh / qui ne supportent pas les autres / c'est vrai que c'est /
929 c'est des élèves qui sont très sensibles à l'ambiance /
- 930 T : hmm... hmm... /
- 931 É : mais / mais / c'est quand même positif // ça l'a été aussi l'année dernière / une fois que j'ai
932 eu / pu me rassurer moi /
- 933 T : oui /
- 934 É : et /
- 935 T : ah oui /
- 936 É : et qu'ils ont senti / puisqu'ils sentaient / quand je n'étais pas rassurée (voix basse) /
- 937 T : ah oui / oui / hmm... hmm...
- 938 É : quand j'ai été rassurée / je les ai rassurés /
- 939 T : hmm... hmm... hmm... /

940 É : et ça s'est passé mieux aussi /

941 T : hmm... hmm... /

942 É : c'était / bah voilà /// (voix basse) /

943 T : hmm... hmm...

944 É : donc / bah voilà / donc / bon / bah / maintenant (rire) /// (voix basse)

945 T : bah / merci / cela y est (rire) / merci de m'avoir expliqué / votre expérience /

1

Quatrième entretien : MARIA

- 1 T : Pouvez vous me parler de votre expérience avec vos élèves /
- 2 M : alors l'expérience avec mes élèves / avec mes élèves autistes // elle remonte à un certain
 3 nombre d'années cette expérience // et euh // en fait / j'ai démarré avec eux / euh // en fait / en
 4 ne connaissant pas vraiment / ou même pas du tout l'autisme // donc / euh / j'ai on m'a donné
 5 ce poste / c'était une création / j'ai démarré à l'époque de / de Rayman et / de la fin des
 6 années Bettelheim et / euh / j'ai lu plein de bouquins / et ça correspondait à / enfin / en fait / je
 7 me suis rendu compte que cela correspondait pas à grand chose dans ma tête / donc j'ai
 8 démarré avec mes élèves / et j'ai démarré sur le terrain en les observant / euh / en les
 9 apprivoisant / et en essayant de rentrer en relation / avec eux / en fait / c'était ça qui me
 10 semblait le plus important / c'est d'apprendre à les connaître à les connaître / euh / chacun / je
 11 me rendais compte qu'ils étaient évidemment tous différents comme / euh / peuvent être tous /
 12 les enfants ordinaires / et je les trouvais d'ailleurs extraordinaires parce qu'ils avaient des /
 13 caractères / enfin ils étaient intéressants / enfin ils avaient / ils étaient inventifs // et voilà /
 14 donc je me suis organisée / j'ai suivi des formations / euh // voilà / et puis après / je je / j'ai
 15 compris petit à petit / euh / j'ai pu comprendre ce que c'était l'autisme / euh / et en fait mon
 16 expérience est plutôt basée sur / euh // l'observation / l'analyse que j'ai pu faire de de / leur
 17 manière de bouger dans une classe / de jouer / de / d'entrer en interaction ou pas / avec
 18 d'autres / et / petit à petit j'ai bâti ma pédagogie / euh / avec eux mais c'est une pédagogie qui
 19 est souvent très différenciée / ce que je fais avec l'un n'est pas forcément / euh / ce que je fais
 20 avec l'autre / euh / en fait / en fait / c'est très individualisé / et en même temps mon but c'est
 21 qui / qu'ils entrent en relation les uns avec les autres // bon voilà / mon expérience / euh / euh
 22 / c'est jamais la même chose / c'est c'est toujours très différent /// euh / qu'est-ce que je peux
 23 dire encore /// je me rends compte on me demande souvent / euh / quelles sont / si j'ai des
 24 outils particuliers / et en fait / non / en fait / j'adapte à chacun des enfants / j'ai / j'ai pas de ///
 25 j'ai rien de spécial / en fait / j'invente au fur et à mesure / j'invente au fur et à mesure de mes
 26 élèves / eux / me renvoient des choses / et je // on compose / on avance comme ça ensemble /
 27 euh ///
- 28 T : hmm... hmm... /

29 M : // voilà /// alors qu'est-ce que je pourrais rajouter // mon expérience // une expérience qui
 30 est bâti / qui vient aussi du plus profond de / de moi de l'expérience que j'ai pu avoir dans
 31 mon enseignement / dans mon enfance / aussi / en fait ça remonte à très loin / ça remonte à
 32 l'époque / moi je suis une fan / de // / euh / j'ai été élevée / euh / aux méthodes de Montessori
 33 //

34 T : ouais /

35 M : en fait j'ai j'ai / bon / dans mon enfance / j'ai eu une enseignante / en fait / si je suis
 36 enseignante c'est parce que j'ai été très marquée enfant / par euh / ma // / euh / l'enseignante
 37 que j'avais en maternelle / j'avais trois ans / et / de trois à cinq ans / j'ai eu cette / euh / cette
 38 enseignante / je me souviens encore des jeux qu'elle faisait / de de / l'odeur de son cartable /
 39 de // euh / j'ai des souvenirs qui remontent / et c'est une enseignante que j'ai suivi plus ou
 40 moins / euh / pendant toute ma scolarité / avec laquelle j'ai travaillé ensuite en maternelle /
 41 puisque je suis à la base / j'ai commencé éducatrice de jeunes enfants / tout ça en rapport / en
 42 fait / avec elle // et / euh / donc / mon expérience / euh / c'est ça / en fait c'est c'est au plus
 43 intime de moi-même c'est / c'est c'est-ce que je suis / en fait / j'ai été élevée / euh / j'ai été
 44 élevée / euh / voilà / par quelqu'un qui / euh / qui m'a fait appréhender le monde / euh / d'une
 45 manière très sensorielle // et / et et / et je crois que / ça m'a donné aussi la passion de
 46 rencontrer l'autre / de rencontrer des gens différents / et / j'ai / j'ai / je me suis lancée dans
 47 l'enseignement / euh / vraiment par passion // et voilà / je / j'ai / j'ai aussi l'habitude de
 48 beaucoup observer / et de / je suis souvent en retrait / aussi / j'observe et puis / et puis tout
 49 d'un coup j'ai une intuition et / euh / et voilà / et je / voilà donc en fait ça remonte à très loin //

50 T : hmm... hmm... /

51 M : pour moi / le le / l'enseignement / c'est un enrichissement / euh / et personnel / euh / en
 52 fait / je je je / j'adore / j'adore ce travail / de rencontrer la personne et / de me rendre compte
 53 qu'il est autre / qu'il est différent et que lui il va m'apporter quelque chose / et euh /// c'est
 54 passionnant /

55 T : hmm... hmm... /

56 M : donc en fait / euh / dans ma classe je / je rencontre l'enfant je l'apprivoise / on se jauge /
 57 euh / ensuite je / j'installe une relation de / de confiance et ensuite on peut bâtir le / le
 58 programme pour chacun // il y a aussi la rencontre avec les familles qui est super importante /
 59 et et / et voilà / et on avance // comme ça ////

60 T : hmm...hmm... /

61 M : /// et ensuite / euh /// oui enfin / je ne sais pas / après je / enfin / voilà / si vous aviez des
62 questions plus pour / euh / m'orienter sur euh ////

63 T : euh /// vous m'avez parlé de / de l'utilisation d'outils Montessori / euh / comment vous les
64 adaptez / euh / à votre pédagogie / aussi / euh / qui est à priori / euh / sensorielle / en reprenant
65 vos mots ///

66 M : en fait / je pense que / ce qui / de toute façon / ce qui est intéressant pour / euh / chacun
67 des enfants en général / ce ne sont pas forcément / euh / c'est la même chose pour des enfants
68 ordinaires / c'est bon / je travaille avec des enfants autistes / je trouve cela passionnant mais
69 c'est la même chose pour d'autres enfants / l'important c'est de de / de ressentir / de faire des
70 expériences / de se tromper / de recommencer / et de transvaser / de vider / et de / avec ça de
71 de de / de parler / de mettre des mots sur les choses et / euh // et donc voilà / les enfants
72 autistes ont / autant de / enfin je me demande si parfois / oui / si ils apprennent / ils
73 apprennent autant / ils sont / euh / très passionnés par la manipulation / et / voilà / le matériel
74 c'est le matériel de base / bah / c'est c'est / on travaille aussi tout ce qui est la construction du
75 nombre / moi / je travaille beaucoup / aussi / la construction du nombre avec le matériel
76 Montessori / et / euh / tout ce qui est / euh / savoir répéter / euh / j'allais dire bêtement une
77 comptine numérique par exemple / ça / ça ne m'intéresse pas vraiment / bon / les enfants la /
78 la savent parce que les parents sont intéressés / ils sont contents / moi / ce qui me passionne
79 c'est par exemple / construire le nombre en utilisant / euh / les unités les dizaines etc... / les
80 cubes de mille / euh / etc... / donc euh /// donc voilà /// je / je pense que c'est important / cela
81 leur permet de / de de de de de de poser des / euh /// des / enfin / ils s'expriment / on sent le
82 moment où tout d'un coup il y a l'éclair dans leurs yeux et qu'ils comprennent que / ah oui
83 mais onze c'est ça c'est / voilà / il y a une dizaine et / une unité ///

84 T : hmm... /

85 M : enfin on / enfin on / comprend le monde / en mettant la main à la pâte // voilà / et donc je
86 sors vraiment des / classiques fichiers / bon / j'en utilise un petit peu de temps en temps / mais
87 // euh // je pense que / tout est dans la manipulation / la découverte ////

88 T : hmm...

89 M : voilà ////

90 T : vous m'avez parlé de // de l'odeur du cartable de // de votre ex-enseignante / euh /
91 comment reliez vous / euh / ces odeurs / ces ces images de l'enfance / à votre travail /
92 d'aujourd'hui et / euh / avec les élèves autistes /

93 M : ///// comment je relie ça /// comment je relie mon expérience ma propre expérience
94 d'enfant /

95 T : hmm... /

96 M : vous voulez dire / comment je relie ma propre expérience / bah / c'est-à-dire que j'ai une
97 introspection sur moi-même / je me revois quand j'étais enfant et / à quel moment je je
98 comprenais / je comprenais / à quel moment surtout je ne comprenais pas / quelles aides
99 j'aurais aimé / euh / avoir / euh // et / euh / donc en fait / je / je me mets toujours à la place de
100 l'enfant qui comprend pas /

101 T : hmm... hmm... /

102 M : /// voilà parce qu'en fait / je pense qu'on est / euh / meilleur enseignant quand on a eu soi
103 même / euh / des difficultés même si j'ai pas eu des difficultés notoires mais / je pense qu'on
104 est / on est meilleure enseignant quand on / quand on / on a eu des difficultés / que quand on a
105 tout compris tout de suite /

106 T : hmm...

107 M : je suis très persuadée / par exemple / quand on a / un prof de math qui / euh / explique /
108 euh / mais d'une manière / euh / si évidente pour lui / euh / et qui là / il y a un manque
109 d'expérience / c'est pour ça que la matériel pour les jeunes / après c'est vrai que dans les
110 grandes classes / bon / le matériel c'est quand même / bon / plus difficile à utiliser et puis / en
111 fait / il y en a pas / mais / euh // euh / je pense que / à ce moment là c'est plus facile / euh //
112 c'est / euh / voilà / c'est plus facile de se mettre à la place de de celui qui / qui ne comprend
113 pas / je pense que / enseigner c'est / euh // essayer de faire comprendre à celui / en fait / c'est
114 pas / on n'est pas là pour les enfants qui apprennent seuls / il y a beaucoup d'enfants qui
115 apprennent tous seuls / on est surtout là pour les enfants qui sont en difficulté / et trouver
116 d'autres moyens pour leur expliquer / euh /// voilà / il faut toujours se demander pourquoi /
117 quand un enfant ne comprend pas devant moi / c'est que / c'est-ce que j'aime faire / c'est-à-
118 dire je me dis / pourquoi / pourquoi il est comme ça / je je vois / le moment où il ne va pas se
119 tromper / je vois ce qu'il est en train de penser / euh / voilà / je je / il faut sans arrêt analyser /
120 observer / faire des retours //

121 T : hmm... hmm... /

122 M : /// voilà / j'ai pas d'exemple précis / comme ça à dire / mais / euh / l'important c'est ça /
123 en fait / on fait des allers et retours / entre le / le moment où il se trompe / pourquoi il s'est
124 trompé / pourquoi il a compris ça / qu'est-ce que j'ai dit pour / euh / qu'il puisse aller sur une

125 fausse route / revenir en arrière /// voilà / je pense que / tout ce qui est / euh / toutes les
 126 méthodes nouvelles / enfin / ce qu'on appelait les méthodes nouvelles / quand j'ai commencé
 127 dans l'enseignement / sont / sont bonnes à prendre / j'en suis persuadée /

128 T : hmm... hmm... hmm... /

129 M : ////////// voilà / sinon / euh /// voilà / après / j'ai pu / j'ai j'ai / évidemment / euh / un peu
 130 testé / moi / tout ce qui était / euh / comme tous les ans on avait / euh // la chance ou
 131 l'opportunité on va dire de faire des formations / j'ai un peu / euh / utilisé / euh / enfin / je me
 132 suis un peu formée / à tout ce qui sortait sur le marché au niveau de l'autisme // je me suis
 133 rendu compte que j'étais incapable de / d'utiliser une méthode / et qu'en fait / euh /
 134 l'important / c'est d'être devant l'enfant et de // voilà / de faire / de le faire essayer / et surtout
 135 de / enfin / le laisser se tromper / et aussi / et / euh / et / euh / l'encourager pour qu'il puisse
 136 recommencer / et puis re-comprendre / etc... /

137 T : hmm... /

138 M : ////////// voilà ////////// euh /// de quoi je pourrais encore vous parler encore (voix très basse)
 139 // par rapport à tout ce qui est / euh / en lecture aussi ce qui est intéressant / si ce que je fais au
 140 niveau de la lecture / euh / j'ai j'ai des enfants tellement différents par rapport à la lecture par
 141 exemple / des enfants qui / qui apprennent globalement et qui photographient et / euh / j'en ai
 142 un qui est en train de / de se rendre compte que / euh / il pourrait / euh / aborder le déchiffrage
 143 / enfin / il a entendu / vu les autres travailler sur les syllabes / il est / il est en train de se rendre
 144 compte qu'il pourrait / déchiffrer / ça c'est / je pense un bon point parce que cela va lui
 145 permettre de lire / euh / encore plus de // qu'il ne peut /

146 T : hmm... hmm... /

147 M : // voilà / sinon / moi / j'ai des enfants assez classiques maintenant donc au niveau de la
 148 lecture / euh / j'ai j'ai plus les problèmes / euh / que peuvent rencontrer souvent les enfants
 149 autistes / donc ils sont plutôt dans / tout ce qui est / analytique ///

150 T : analytique /

151 M : enfin / c'est-à-dire qu'ils ont / tout ce qui était / en fait / ils visualisent / euh / je ne sais
 152 pas / enfin / j'ai remarqué que / j'en ai trois / qui / euh / qui ne rentrent pas / enfin / qui
 153 voyaient difficilement les // les mots / enfin / pour eux cela ne leur parlait pas / les parents
 154 voulaient / euh / que les enfants apprennent à lire / euh / et en fait / un jour / je me suis dit
 155 pourquoi pas essayer tout ce qui est syllabique // et / euh / et donc ils ont démarré / j'étais
 156 assez étonnée / une manière très classique / la lecture /

- 157 T : hmm... hmm... /
- 158 M : et / ils sont en train / ils en sont là maintenant / maintenant au point où / ils ont compris
 159 que les mots pouvaient avoir une valeur / euh / pouvoir attribuer / des des dessins à des mots /
 160 enfin / ils sont en train de // de maturer ça là au niveau de // de leur cerveau / donc j'ai / je ne
 161 sais pas / au niveau de la lecture / je reste très classique en fait / c'est soit ça / c'est soit le
 162 global et / on arrive à / descendre / au syllabique /
- 163 T : hmm... hmm... /
- 164 M : voilà // // // // // voilà sinon euh /// je sais pas ce que je pourrais (voix basse) / enfin / moi / je
 165 suis plus sur / euh / aussi sur des // on a / sur le théâtre / maintenant / j'ai / on a commencé un
 166 groupe théâtre /
- 167 T : hmm... hmm... /
- 168 M : donc là on est plus en train de travailler sur les émotions / on a déjà / sur les mimes bien
 169 sûr / ils font un petit peu d'impro / également / ce qui est pas mal / ils sont capables d'inventer
 170 une petite histoire /// et euh / de travailler sur euh /// sur des impro / ils sont en fait / ils sont
 171 très ouverts / ils sont / en fait / je favorise plutôt en ce moment tout ce qui est relation entre
 172 eux / euh / jeux entre eux / euh /// ils se sont complètement ouverts ces derniers temps /
- 173 T : hmm... hmm... /
- 174 M : et / quand on est / euh / dans la cour ou en train d'attendre les parents devant l'école / là /
 175 je les vois en train de jouer et / en fait ils n'ont plus besoin de / ils n'ont plus besoin de nous /
 176 je les trouve vraiment / euh / pouvoir jouer / sauter / euh / à chat / jouer à chat dans la rue / en
 177 attendant les parents on a l'impression de / de voir des enfants // // // // euh /
- 178 T : hmm... hmm... /
- 179 M : /// voilà / donc / l'expérience de cette année / c'est une expérience qui est très
 180 enrichissante / euh / et // et je sens qu'on va pouvoir / euh / aller / euh /// vers beaucoup
 181 d'inclusions dans les classes / etc... /
- 182 T : hmm... hmm... /
- 183 M : // // // // // euh /// je ne sais pas (voix basse) / je préférerais / si vous avez d'autres questions
 184 // // // //
- 185 T : vous avez fait / le tour de // de votre expérience avec vos élèves //
- 186 M : je je //
- 187 T : vous m'avez parlé des inclusions // // // //

188 M : oui / les inclusions / euh / les inclusions sont toujours / euh / enfin là / j'ai tenté une
 189 inclusion / je sentais que j'avais un de mes élèves qui était prêt à aller en C.P. / et je voulais
 190 avoir l'avis de / l'enseignant / enfin / donc c'était un enfant qui était / qui / euh / qui par
 191 rapport au groupe est devenu un élève / par rapport au groupe de la C.L.I.S. c'était devenu un
 192 élève puisqu'il était capable d'être autonome d'aller / chercher ce dont il avait besoin pour
 193 travailler // et / euh / j'ai senti que la lecture avait bien avancé / et je voulais avoir / euh / bah /
 194 euh / savoir comment il se comportait par rapport à un groupe de C.P. / quel niveau il avait /

195 T : hmm... hmm... /

196 M : euh / et ce que l'enseignante en pensait / et surtout / quelle attitude il allait avoir / euh / au
 197 milieu d'un C.P. / donc on a tenté l'expérience / là / à la rentrée de / des vacances de
 198 printemps // pour que / l'enseignante me donne son avis / et / euh / et / euh / j'ai été /
 199 favorablement / euh / enfin j'étais très contente de savoir / que bon / évidemment au niveau
 200 lecture / cela ne m'a pas étonnée / euh / il a bien percuté / mais / qu'il était capable de / de
 201 répondre à une question / de lever le doigt / de répondre à l'enseignante / euh / d'aller écrire
 202 au tableau / ce qui / était pas gagné en début d'année / puisqu'en début d'année / il avait
 203 même pas du tout de conscience phonologique / je me suis rendu compte en début d'année / je
 204 pensais que / en fait / euh / il fallait / les parents m'avaient dit que / il avait eu / une
 205 expérience en maternelle qui n'était pas tellement heureuse / mais enfin disons que / il était
 206 intéressé par la lecture et moi quand j'ai démarré avec lui / euh / la lecture je me suis rendu
 207 compte qu'il n'avait pas du tout de travail de conscience phonologique de faite / enfin voilà /
 208 ça correspondait à rien / donc il freinait des quatre fers / donc du coup j'ai refait un travail
 209 qu'on pouvait faire en maternelle justement sur les sons / ce qu'on entendait / ce qui rimait
 210 enfin on a fait des jeux comme ça / il s'y est bien mis / et puis petit à petit il a / rattrapé une
 211 espèce de retard qu'il avait pu avoir par rapport à un niveau C.P. /// et puis / euh / et puis voilà
 212 / euh / à la rentrée des vacances de printemps / il est / il en est au niveau des C.P. / euh / des
 213 C.P. actuels /

214 T : hmm...hmm...

215 M : donc du coup euh / l'enseignante / euh / m'a dit que / bah / voilà / il ne posait pas de
 216 problème / mais qu'effectivement / euh / il avait besoin de faire encore un C.P. l'an prochain
 217 pour là / être vraiment / parce qu'on sent que cet enfant / euh / forcément ira très loin au
 218 niveau de ses études / ça se sent / on sent qu'il a des aptitudes / il a une intelligence intacte / il
 219 a des sujets / enfin / des centres d'intérêt très variés / donc c'est forcément un enfant qui
 220 suivra une scolarité normale /

221 T : hmm... hmm... /

222 M : mais / on lui donne / enfin / après on / on pouvait hésiter / entre le passer en C.E.1 / et se
 223 dire que ce serait un petit peu difficile pour lui / parce que de toute façon au niveau de de / des
 224 maths / il avait encore pas mal de travail à faire et puis bon il y a toute une attitude d'élève à
 225 avoir / d'autonomie / si vraiment pour lui / on fait le pari / donc euh / que ça marchera / donc
 226 du coup l'idée c'est que il puisse faire un C.P. / euh / un C.P. à la rentrée / temps plein / tout
 227 en étant quand même rattaché en C.L.I.S. / si besoin est / s'il a besoin de recul / voilà / donc /
 228 euh / lui / euh /// lui / pourra / euh / l'année prochaine / aller en C.P. // ce qui n'était pas gagné
 229 par rapport à l'équipe / euh / qui s'occupe de lui / l'équipe de psy qui pensait que c'était
 230 mieux de le pousser en C.E.1 mais / euh / mais qu'il y aille à temps très partiel et / en fait //
 231 euh / l'idée c'est que non / il peut être élève / euh / à temps complet dans une classe ordinaire
 232 donc il n'y a pas trop d'intérêt de le mettre encore à temps partiel et puis qu'il loupe des
 233 matières etc... /

234 T : hmm... hmm... /

235 M : voilà / donc / euh / ça / c'est une inclusion que / j'estime réussie / euh / après les / après
 236 les inclusions / c'est plus des inclusions qui sont au niveau du sport où là c'est très
 237 enrichissant parce que / il y a beaucoup d'interaction / euh / avec les élèves ordinaires / avec
 238 les paires / et / euh / et / euh / voilà / c'est très riche / euh / c'est des inclusions en arts
 239 plastiques / parce que dans l'école il y a toujours des projets d'expo et donc là ça / on mélange
 240 les enfants / et donc forcément / ils se font / avec ce groupe là / ils se font pas mal / j'allais
 241 dire d'amis / mais au moins des relations / euh / là après les difficultés au niveau des
 242 inclusions c'est / euh / c'est forcément pouvoir aller suivre les apprentissages fondamentaux /
 243 euh / puis les difficultés qu'on peut / c'est c'est / c'est pas forcément toujours facile pour les
 244 collègues de / de recevoir // des enfants autistes / ce qui suppose / euh / un adulte / euh / de
 245 plus dans la classe et/ euh / en plus j'ai / j'ai des enfants qui finalement se retrouvent toujours
 246 sur les mêmes classes c'est-à-dire / j'ai j'ai j'ai / là cette année / j'ai surtout des enfants C.P.
 247 C.E.1 / voire C.E.2 / donc / euh / comme j'ai pas mal d'élèves puisque j'en ai neuf /

248 T : hmm... hmm...

249 M : en fait / les besoins sont toujours au même / euh / au même moment / c'est c'est / pas
 250 toujours évident de / de faire des inclusions /

251 T : hmm... hmm... /

252 M : parce que ça fait des classes chargées / mais euh / j'ai un espoir quand même qu'on puisse
 253 aller avec ce groupe / euh / jusqu'au / C.M.1 je pense / C.M.1 C.M.2 on verra (voix basse) /

- 254 T : hmm... hmm... /
- 255 M : ////////// voilà / donc / euh ////////// (voix basse) /
- 256 T : et vous avez fait le tour de votre expérience //////////
- 257 M : je ne pense pas avoir fait le tour de mon expérience / après je ne me rends pas compte de /
- 258 je ne me rends pas compte de la route / forcément que // j'ai eu des années / j'ai j'ai / en fait
- 259 tout dépend aussi du niveau / euh / des enfants que l'on a / euh / j'ai j'ai / j'ai démarré avec
- 260 des enfants de très bas niveau donc les expériences n'étaient pas les mêmes / forcément /
- 261 T : hmm... hmm... /
- 262 M : je me situais plus en tant que / qu'éducatrice / euh / qu'enseignante / de toute façon / là /
- 263 j'ai démarré avec des enfants qui étaient // qui étaient / des enfants de parents fondateurs des
- 264 classes donc forcément des parents qui / qui étaient sortis / euh / des hôpitaux de jour et et qui
- 265 souhaitaient / c'était / la grande mode de / de la méthode TEACCH / donc qui avaient entendu
- 266 parler de cette méthode et qui souhaitaient plutôt / voilà / mettre leurs enfants dans les écoles /
- 267 c'était le début de l'intégration / en fait /
- 268 T : hmm... hmm... /
- 269 M : mais quand même là je me situais plus / j'étais plus éducatrice qu'enseignante /
- 270 T : hmm... hmm... /
- 271 M : et / y'a pas si longtemps que ça / en fait / avec ce groupe là / le groupe que j'ai
- 272 actuellement je suis enseignante / mais il n'y a pas si longtemps encore j'étais / je pense plus
- 273 dans la lignée / des éducateurs que / la lignée des enseignants / mais le travail était aussi
- 274 intéressant c'est-à-dire qu'il y avait tout tout / enfin travail d'ailleurs que je fais en tant
- 275 qu'enseignante puisque finalement on a des / des doubles / des triples casquettes / euh / où il
- 276 faut travailler l'autonomie ou / euh / de toute façon un enfant a besoin de / d'être indépendant
- 277 / euh / ça aussi / dans ma classe / euh / ces élèves là ont gagné beaucoup / moi je / je les laisse
- 278 / enfin normalement / à l'école / on doit aller en rang se mettre en rang pour aller à la cantine /
- 279 etc... / mais je leur laisse beaucoup de liberté par rapport à ça / je les laisse aller seuls / je je je
- 280 / je préfère qu'ils soient / enfin / bon / au niveau de mes collègues tout le monde sait que /
- 281 qu'ils peuvent voir un enfant ou deux être seuls / je trouve cela très important qu'ils puissent
- 282 être / se sentir libres /
- 283 T : hmm... hmm... /
- 284 M : je travaille beaucoup sur leur liberté / et / ils en ont conscience et je trouve que ça les / les
- 285 fait grandir de savoir / qu'ils peuvent aller seuls déjeuner et / euh / seuls / faire une photocopie

286 / euh / demander un renseignement / je ne suis pas toujours sûre qu'ils y arrivent / je mets des
 287 cadres / je téléphone à / aux uns et aux autres quand je sais que je leur en envoie pour la
 288 première fois / mais donner cette liberté se sentir seul / c'est pour un enfant / c'est / euh / c'est
 289 une grande avancée / c'est comme quand on envoie son enfant pour la première fois acheter le
 290 pain chez le boulanger / je pense que c'est la même chose pour nos élèves /

291 T : hmm... hmm... /

292 M : c'est leur donner cette liberté //

293 T : hmm... hmm... /

294 M : /// voilà donc / je fais très attention à ça / donc tout ça pour dire que quand on est
 295 éducateur / euh / on doit travailler sur l'autonomie mais je pense qu'en tant qu'enseignant de
 296 classes spécialisées / on travaille aussi / euh // enfin c'est important d'y penser (voix basse) /

297 T : hmm... hmm... /

298 M : // donc / euh / je / j'ai pas forcément / euh / enfin j'allais dire / je ne suis pas forcément les
 299 règles d'une école / si / mais / euh / en donnant plus / enfin je pense / plus de liberté qu'on ne
 300 peut le faire dans une classe normale /

301 T : hmm... hmm... /

302 M : ////////// je cherche // allons bon / sur quoi je travaille encore beaucoup (voix basse) / sur
 303 les postures aussi dans les classes / euh / être / euh /// se sentir / euh / d'abord / se tenir droit /
 304 apprendre à se présenter / euh / enfin / euh / parce que (rire) j'ai remarqué que souvent les
 305 enfants handicapés on les laisse / euh / se courber / euh / enfin on fait pas attention aux
 306 postures qu'ils ont quand ils sont assis etc... donc ça je fais très attention / à la présentation
 307 aussi / qu'ils peuvent / euh / montrer d'eux même / et c'est important / euh / voilà / euh / se
 308 montrer comme un / un jeune garçon / une jeune fille / euh / voilà / parce que / ils ont
 309 tendance sinon à se / courber leurs épaules / enfin / on les voit les dos ronds / on voit adulte
 310 après / ils ont la tête penchée quand ils marchent dans la rue / donc ça je fais très attention
 311 aussi / à cette posture / euh / ben / de personne classique quoi de /

312 T : hmm... hmm... /

313 M : ////////// donc / voilà / l'autonomie / euh / savoir / euh / parler / aussi / euh / aux adultes / euh
 314 / euh / d'abord connaître tous les adultes de l'école / et puis / euh / savoir ce qu'on peut
 315 demander à telle ou telle personne / euh / quand il y en a un qui tombe / il y en a toujours un
 316 dans la classe qui dit / moi je l'emmène à l'infirmerie / aller à l'infirmerie / présenter le
 317 problème / euh / voilà / en fait / c'est ça / c'est c'est / euh / être acteur dans son école / prendre

318 des responsabilités / euh / se sentir autonome / euh / comprendre ce que c'est la liberté / de
 319 savoir descendre un escalier seul // c'est en fait un savoir-être que // enfin / je travaille
 320 beaucoup / beaucoup / euh / beaucoup ça ////////// aussi je /// je leur / en fait / quand ils sont /
 321 quand je fais le regroupement le matin / on / s'intéresse / aussi / toujours / à celui qui n'est pas
 322 dans la classe / pourquoi il n'est pas là / qu'est-ce qu'il fait // euh / parce que c'est important
 323 aussi pour eux de savoir que / on peut ne pas être dans la classe et pourquoi on n'y est pas /
 324 euh // et / euh // et pourquoi / parce que / on a un besoin par exemple d'aller en orthophonie /
 325 pourquoi on a besoin d'aller en orthophonie / enfin / ils savent pourquoi / ils ont des
 326 rééducations / ils savent pourquoi un tel est dans telle classe ordinaire / ils savent pourquoi /
 327 euh / j'en ai un autre qui est en I.M.E. maintenant et qui / voilà / ils / euh / apprendre à / à
 328 comprendre les différences des autres aussi / on travaille beaucoup là dessus / sur / euh / ce
 329 que c'est / euh / ce que c'est la différence / pourquoi eux ils sont dans une C.L.I.S. / pourquoi
 330 ils ont besoin d'être dans une classe / plus petite classe / euh / en fait / on parle de ça en
 331 phénomène de chance / pourquoi ils ont la chance / cette année on parle / pourquoi vous avez
 332 la chance d'être / euh / d'être / euh / en C.L.I.S. /// euh / ça leur permet aussi de travailler sur
 333 / euh / sur le le / leur handicap / leur différence et comprendre que / euh / ils ont autant droit
 334 que les autres / euh /// donc ça / j'ai pu passer ça cette année / c'est pas forcément / évident /
 335 euh / les autres années mais ce groupe là / a bien évolué / et est tout a fait capable de / et du
 336 coup ils se prennent en charge aussi / des difficultés des uns / ils se prennent en charge les uns
 337 les autres / quand j'en ai un qui / euh / qui a / qui est hypersensoriel / du coup / euh / tout
 338 l'agresse les lumières / euh / la limite entre le lino qui est gris ici et puis jaune de l'autre côté /
 339 euh / etc... / il a besoin de s'enrouler comme un rideau dans sa capuche etc... / et en fait en
 340 parlant des difficultés de / de celui là au groupe / euh / de la C.L.I.S. / euh / ils sont capables /
 341 de de de maintenant / de l'aider / de le prendre en charge / mais disons / enfin / ils savent qu'il
 342 faut éteindre la lumière / qu'il faut parler un peu moins fort dès qu'il arrive / euh / que / euh /
 343 il est temps de faire / de fermer les rideaux de la classe quand il y a trop de luminosité / je leur
 344 apprends / voilà /

345 T : hmm... hmm...

346 M : je trouve cela très important qu'ils puissent / euh / qu'ils puissent / euh / se prendre en
 347 charge les uns les autres / euh / comprendre qu'ils sont différents mais que dans les autres
 348 classes aussi / parce que / euh / dans cette école on a aussi la chance qu'il y ait / des enfants /
 349 euh / des enfants différents dans // d'ailleurs il y a des têtes qui sont dans les classes ordinaires
 350 / donc en fait / on est quand même habitué à ce qu'il y ait beaucoup d'enfants différents / des

351 adultes qui prennent en charge / euh / enfin des AVS qui prennent en charge / donc ils savent
 352 que dans les autres classes aussi / il y a aussi beaucoup de différences / donc ils en sont
 353 conscients / et je trouve que du coup ils se prennent / enfin / voilà / ils se savent différents
 354 mais sans que ce soit lourd / pour eux /

355 T : hmm... hmm... /

356 M : ////////////// donc ça / ça fait partie des choses qui sont terriblement importantes //// voilà //
 357 qu'est-ce que je peux dire d'autre encore ////////// je sais qu'ils sont fiers de leur école / ils sont
 358 fiers / euh / j'ai un exemple de / euh / il n'y a pas longtemps c'était l'exposition dans l'école
 359 et / euh / et pourtant un enfant qui est / on va dire que c'est-celui qui est plus atteint dans son
 360 autisme / et sa maman le sentait très fier d'être dans l'école / de lui présenter les adultes / il a
 361 fait le tour de l'école pour lui montrer certaines choses / on sent qu'ils sont / euh /// qu'ils ont
 362 beaucoup investi l'école / tous les lieux / les personnes et / ouais / ils ont / je trouve qu'ils ont
 363 / en fait / ils ont l'impression de / ils ont une certaine normalité /

364 T : hmm... hmm... /

365 M : le handicap s'estompe beaucoup / ça les fait grandir ////////// voilà // donc euh // je ne sais
 366 pas / vous voulez que je vous parle des relations avec les familles qui sont importantes aussi
 367 // les relations avec les familles aussi / sont évidemment / euh / primordiales au niveau de
 368 cette classe / je pense qu'il y a / que pour apprivoiser un enfant / pour travailler avec lui / il
 369 faut / euh / euh / prendre conscience / aussi / euh / de sa famille et / euh / comment / enfin / ce
 370 qu'ils attendent de l'école / ce qu'ils attendent de leur enfant / comment / est-ce qu'ils ont une
 371 idée de / de de l'avenir / euh / de leur enfant / est-ce qu'ils arrivent à l'anticiper / est-ce que /
 372 c'est facile / est-ce que / voilà / j'ai des / des des / des réunions assez fréquentes / mais c'est
 373 pas forcément des réunions / enfin / c'est / j'aime bien rencontrer les parents pour / euh / pour
 374 comprendre / euh / ce dont ils ont besoin et / et ce qu'on pourra faire / ce qu'on pourra faire
 375 avec eux / pour leur enfant // et les aider peut être à prendre conscience / un peu de de / euh //
 376 des difficultés ou pas / et d'ailleurs / j'ai / je pense qu'on ne peut pas avancer sans les parents
 377 / ça / j'en suis vraiment intimement convaincue / d'abord c'est leur enfant / ça sera leur enfant
 378 / toute leur vie / bien après / après nous donc / euh / je pense que / là c'est intéressant de /// de
 379 oui / de les comprendre et puis de // de // de les écouter / je suis toujours persuadée quand il y
 380 a des difficultés que c'est / euh / les parents qui ont raison /

381 T : hmm... hmm... /

382 M : et quand ils insistent alors que moi j'aurais pas forcément la même idée qu'eux // euh //
 383 j'essaie de comprendre et généralement je me rends compte qu'ils ont un point de vue qui est

384 // forcément le leur et qui finalement / bah / est celui que l'on doit adopter parce que de toute
 385 façon // ça sert à rien d'aller / contre des parents /

386 T : hmm... hmm... /

387 M : je pense que / donc / effectivement / je pense aussi que je travaille beaucoup / j'ai / j'ai un
 388 enfant qui est / euh / qui est suivi / enfin qui est suivi / à la maison par des bénévoles et euh //
 389 et // et donc en fait / je l'ai plus à l'école pour tout ce qui est / interaction avec les pairs plus
 390 que pour ce qui est / activités scolaires //// et je pense que // voilà / cela sert à rien que j'aie /
 391 c'est un enfant qui n'est jamais contraint / c'est une / culture différente / et / euh / une
 392 éducation / enfin une manière de voir l'éducation différente / euh / de de de de moi par
 393 exemple / et / euh / et je ne vais contre / je ne vais pas contre ces parents là / parce que de
 394 toute façon cela ne servirait à rien / mais / en fait / on arrive / euh / vraiment à vivre / euh /
 395 enfin / à s'entendre / parce que / enfin / parce que je fais très attention à ce que l'enfant ne soit
 396 pas brusqué / il ne doit pas être brusqué / on doit toujours / euh / travailler avec lui d'une
 397 manière très ludique / les parents fonctionnent comme ça / jamais il y a eu / euh / enfin /
 398 jamais il y a eu / euh / enfin / de règles / euh / il ne doit pas être obligé / on ne doit pas
 399 l'obliger à travailler / enfin / voilà / c'est de lui même il doit trouver la motivation / donc en
 400 fait / je fais / là / j'avoue que pour cet enfant là / je fais vraiment en fonction de lui / et je je /
 401 je ne l'oblige pas à / à faire certaines choses que je trouverais normal qu'il fasse dans une
 402 école mais / pour cet enfant là / parce que cette famille là est différente / je / voilà / j'accepte
 403 de / de travailler comme ça avec lui /

404 T : hmm... hmm...

405 M : ////////// et donc / voilà / c'est vraiment un travail différent d'une famille à l'autre (voix
 406 basse) /

407 T : hmm... hmm...

408 M : /////////// hmm... hmm... /////////// bon (voix basse) ///////////

409