



HAL
open science

Le corps de l'élève, un impensé de l'école inclusive?

Dominique Gillet-Cazeneuve

► **To cite this version:**

Dominique Gillet-Cazeneuve. Le corps de l'élève, un impensé de l'école inclusive?. Education. Université de Bordeaux, 2023. Français. NNT : 2023BORD0389 . tel-04461325

HAL Id: tel-04461325

<https://theses.hal.science/tel-04461325>

Submitted on 16 Feb 2024

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.

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE
SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par Dominique Gillet-Cazeneuve

Titre :
Le corps de l'élève, un impensé de l'école inclusive ?

Sous la direction de : Magdalena Kohout-Diaz

Soutenue publiquement le 12 décembre 2023

Membres du jury :

Léandro de La Jonquière, Professeur des Universités, Paris 8, Président
Sylvie Canat-Faure, Professeur des Universités, Montpellier, rapporteur
Dominique Méloni, Maîtresse de conférence, Amiens, rapporteur
Magdalena Kohout-Diaz, Professeur des Universités, Bordeaux, Directrice de thèse

Titre : Le corps de l'élève, un impensé de l'école inclusive ?

Résumé : Depuis la loi de 2005, dans la veine de la déclaration de Salamanque, l'école française doit accueillir tous les élèves dans le milieu scolaire ordinaire. La mise à l'écart de certains élèves, par des processus d'orientation ségrégatifs a vocation à être remplacée par une scolarisation dans le milieu ordinaire qui devient la référence pour la scolarisation de tous.

Cette politique inclusive rencontre sur le terrain des pratiques et habitudes de fonctionnement installées au fil du temps, d'où une forme scolaire française qui se traduit à plusieurs niveaux : dans les dispositions des classes, dans l'architecture des écoles, dans les pratiques pédagogiques, dans la disciplinarisation du corps des élèves.

La forme scolaire a-t-elle été modifiée depuis l'entrée dans le paradigme inclusif ? Nous avons choisi d'examiner cette question, en prenant, comme indicateur, le corps des élèves et la façon dont il est pris en compte. Dès lors, plusieurs questions se posent : l'éducation inclusive se traduit-elle par une modification de l'organisation pédagogique prenant en compte d'une façon renouvelée le corps des élèves ? La notion de besoin éducatif particulier prend-elle en charge cette dimension corporelle ?

En partant de constats préliminaires établis dans une recherche-action précédente, nous avons mené une observation participante dans une école élémentaire comprenant 11 classes, et un dispositif ULIS cette observation est complétée par un focus groupe, des observations dans les classes, des entretiens et questionnaires. Deux autres écoles ainsi que les réunions du pôle ressource de circonscription nous permettent de mettre en perspective les données recueillies sur notre terrain.

Cette recherche nous permettra de repérer une éventuelle évolution des pratiques et des discours notamment en ce qui concerne la prise en compte du corps des élèves. Sommes-nous sortis du modèle disciplinaire formalisé par Michel Foucault ?

Mots-clefs : apprentissages scolaires, discipline, accueil, forme scolaire, besoin, corps.

Title: Is the pupil's body, an overlooked element of the inclusive school?

Abstract: Since the 2005 law, in the vein of the Salamanca declaration, the French school must welcome all students in the ordinary school environment. The exclusion of certain students by segregative guidance processes is intended to be replaced by schooling in the ordinary environment that becomes the reference for schooling of all.

This inclusive policy meets on the ground practices and habits of operation installed over time, hence a French school form that translates at several levels: in the provisions of classes, in the architecture of schools, in pedagogical practices, in disciplining the body of students.

Has the school form been changed since entering the inclusive paradigm? We chose to examine this question, taking as an indicator the body of the students and how it is taken into account. Therefore, several questions arise: does inclusive education result in a modification of the pedagogical organization taking into account in a new way the body of students? Does the notion of special educational need support this bodily dimension?

Starting from preliminary findings established in a previous action research, we conducted a participant observation in an elementary school comprising 11 classes, and an ULIS device; this observation is completed by a focus group, classroom observations, interviews and questionnaires. Two other schools and the constituency resource centre meetings allow us to put the data collected on our land into perspective.

This research will allow us to identify a possible evolution of practices and discourses especially with regard to the consideration of the body of students. Are we out of the disciplinary model formalized by Michel Foucault?

Keywords: institution, discipline, inclusive education, needs, school form, body.

Unité de recherche

EA 7437-Laboratoire Cultures, Éducation, Société, 3 Ter place de la Victoire 33076 Bordeaux
Cédex

Remerciements

Mes remerciements vont à Magdalena Kohout-Diaz, pour son accompagnement, je la remercie chaleureusement de m'avoir permis de mener à bien ce pari.

Cette expérience n'aurait pu être menée à son terme sans le jury, que je remercie de m'accompagner dans le franchissement symbolique de l'avant vers l'après thèse.

Durant ces quatre années de recherche, j'ai toujours trouvé dans les écoles où cette enquête s'est déroulée, intérêt et curiosité à l'égard du travail du chercheur en milieu scolaire, je remercie les équipes pédagogiques pour leur constante disponibilité.

Ces années de travail et de transformation ont mobilisé mon entourage, je les remercie pour leur écoute et leur patience. J'espère avoir transmis à mes enfants le désir de se lancer dans l'aventure de la recherche, quelle qu'elle soit.

Enfin, je remercie Christian pour nos échanges, sa générosité et la justesse de ses remarques.

Table des matières

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUCTION..... | 9 |
| A. L'ÉDUCATION INCLUSIVE DANS L'ÉCOLE FRANÇAISE..... | 15 |
| 1. L'HISTOIRE D'UNE DISCIPLINE DU CORPS DANS L'ENSEIGNEMENT, UNE COERCITION DISCIPLINAIRE ET SPATIALE..... | 15 |
| 1.1 <i>Du modelage au redressement des corps</i> | 15 |
| 1.1.1 Quelques repères historiques..... | 18 |
| 1.1.2 Les représentations de l'enfant..... | 19 |
| 1.1.3. La pédagogie médiévale..... | 20 |
| 1.2. <i>A partir du 15^{ème} siècle se construit une ébauche de la discipline scolaire</i> | 22 |
| 1.3. <i>Les frères des écoles chrétiennes</i> | 24 |
| 1.4 <i>Napoléon structure l'instruction publique et laïque</i> | 27 |
| 1.5. <i>L'enseignement mutuel</i> | 28 |
| 1.6. <i>Une pédagogie « normale »</i> | 29 |
| 1.7. LES BATIMENTS SCOLAIRES COMME ESPACE DE CONTENTION, OU D'AÉRATION..... | 35 |
| 1.7.1 <i>La normalisation du bâti scolaire</i> | 35 |
| 1.7.2 <i>Les écoles de plein air</i> | 36 |
| Synthèse 1 : La coercition disciplinaire des corps..... | 40 |
| 2. LA FORME SCOLAIRE CLASSIQUE AU PRINCIPE DU MÉTIER D'ÉLÈVE..... | 41 |
| 2.1 <i>La socialisation et la subjectivation induite par la forme scolaire</i> | 45 |
| 2.2 <i>La forme scolaire objectivée par les enquêtes internationales</i> | 46 |
| Synthèse 2 : La standardisation du cadre scolaire dans la pédagogie normale..... | 52 |
| 3. LE PROCESSUS INCLUSIF..... | 53 |
| 3.1. <i>Le handicap dans une dimension sociale et non plus médical, quelles implications pour l'école ?</i> | 55 |
| 3.2. <i>Inclusion ou intégration ?</i> | 65 |
| 3.3. <i>Des besoins éducatifs particuliers assujettis au champ médical ?</i> | 69 |
| 3.4. <i>Les si controversés « Besoins éducatifs particuliers »</i> | 77 |
| 3.5. <i>Accompagner ou compenser : deux visions de l'inclusion, deux rapports à la norme</i> | 79 |
| 3.5.1 Compenser..... | 79 |
| 3.5.2. Accompagner..... | 80 |
| 3.5.3. Quand la norme change de valeur..... | 83 |
| Synthèse 3 : Le processus inclusif, pour qui et comment faire ?..... | 89 |
| 4. L'ENFANT OBJET OU SUJET DE LA DÉMARCHE INCLUSIVE ?..... | 90 |
| 4.1 <i>Déterminer les besoins des élèves aide-t-il à leur bien-être ?</i> | 95 |
| 4.1.1 Des modèles pour cerner les besoins..... | 95 |
| 4.1.2. Les limites à l'approche par besoin..... | 102 |
| 4.2 <i>Inclusion scolaire, éducation inclusive, ou « en inclusion » ?</i> | 103 |
| Synthèse 4 : Enjeux de la détermination des besoins par l'institution scolaire..... | 109 |
| 5. LE CORPS DE L'ÉLÈVE : UN CORPS OBJET OU SUJET DE L'INCLUSION SCOLAIRE ?..... | 110 |
| 5.1. <i>Qu'est-ce donc qu'un corps ?</i> | 110 |
| 5.2. <i>La dichotomie corps – âme</i> | 112 |
| 5.2.1. L'âme et le corps : Descartes et Spinoza..... | 114 |
| 5.3. <i>Sur l'opposition corps objet, corps sujet</i> | 116 |
| 5.4. <i>Le corps dans les sciences humaines</i> | 119 |
| 5.4.1 <i>Votre corps, c'est le langage qui vous le décerne !</i> | 119 |
| 5.4.2. <i>Le corps imaginaire, réel ou symbolique de l'écolier ?</i> | 124 |
| 5.4.3. <i>Les techniques du corps de l'écolier</i> | 129 |
| 6. LE CORPS PULSIONNEL À CIVILISER..... | 132 |
| Synthèse 5 : le corps des sciences humaines à civiliser..... | 137 |
| PROBLÉMATISATION DÉTAILLÉE ET HYPOTHÈSE..... | 138 |
| B. LA MÉTHODE DE RECHERCHE..... | 141 |
| 1. LE CONTEXTE DE L'ENQUÊTE..... | 141 |
| 1.1 <i>Une école dans un quartier politique de la ville</i> | 141 |
| 1.1.1 Un passif : les deux années où l'école vacille..... | 152 |
| 1.1.2 De 2018 à 2023 : des solutions pour que l'école tienne..... | 154 |
| 1.2. <i>La recherche action : comment comprendre l'injonction d'inclusion scolaire ?</i> | 156 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.3 Prendre du recul, mettre en place une triangulation..... | 160 |
| 1.3.1 La maternelle J..... | 160 |
| 1.3.2 L'école primaire FN..... | 161 |
| 1.3.4. La circonscription de B.M..... | 164 |
| 2. PRESENTATION DE LA POSITION EPISTEMOLOGIQUE..... | 165 |
| 2.1 <i>Le positionnement épistémologique</i> | 166 |
| 2.1.1 Chercheur et enquêtés sont des parlêtres..... | 166 |
| 2.1.2 La nécessaire implication du chercheur dans son objet..... | 171 |
| 2.1.3 L'écoute clinique de son terrain de recherche..... | 172 |
| 2.2 <i>Notre positionnement méthodologique in situ</i> | 174 |
| 2.2.1 Quand les enseignants se font l'écho de l'institution..... | 174 |
| 2.2.2 Terrain de travail ou terrain de recherche ?..... | 179 |
| 2.3 <i>La stratégie méthodologique : hypothèses, indicateurs, variables, outils et protocoles</i> | 181 |
| 2.3.1 Les indicateurs et variables..... | 183 |
| 2.3.2 L'observation participante :..... | 185 |
| 2.3.3 Les observations en classe :..... | 186 |
| 2.3.4 Le questionnaire aux enseignants de l'école J :..... | 187 |
| 2.3.5 Le focus groupe :..... | 188 |
| 2.3.6 Les entretiens semi-directifs..... | 190 |
| 2.3.7 Les investigations méthodologiques à J maternelle et FN..... | 193 |
| 2.4 <i>Le traitement des données recueillies grâce aux outils méthodologiques</i> | 195 |
| 2.4.1 Analyse des données de l'observation participante..... | 195 |
| 2.4.2 Analyse des données des observations en classe..... | 196 |
| 2.4.3 Analyse des données des questionnaires..... | 198 |
| 2.4.4 Analyse des données du focus groupe..... | 198 |
| 2.4.5 Analyse des données des entretiens semi-directifs..... | 198 |
| 3. À LA RECHERCHE DE L'OBJECTIVITE..... | 204 |
| C. RESULTATS, ANALYSES ET DISCUSSION..... | 210 |
| 1. INCLUT-ON TOUJOURS LES ALLOPHONES, A QUI S'ADRESSE L'INCLUSION ?..... | 210 |
| 1.1 <i>Une définition de l'inclusion qui se resserre : du questionnaire aux entretiens semi-directifs avec les enseignants de J.</i> | 211 |
| 1.2 <i>Questionnaire des enseignants de la circonscription</i> | 214 |
| 1.3 <i>Qu'est-ce qu'inclure dans les entretiens avec les enseignants de J. ?</i> | 219 |
| 1.4 <i>Les grands témoins de la démarche inclusive à J.</i> | 231 |
| 1.4.1 Pourquoi inclure ? Le sens de la démarche inclusive..... | 231 |
| 1.4.2 Comment rendre une école inclusive ?..... | 232 |
| 2. ADAPTER, AMENAGER OU COMMENT INCLURE SANS CHANGER LA FORME SCOLAIRE ?..... | 234 |
| 2.1 <i>Les démarches inclusives déclarées</i> | 234 |
| 2.1.1 Les démarches inclusives déclarées dans les questionnaires..... | 234 |
| 2.1.2 La démarche inclusive dans les entretiens..... | 236 |
| 2.1.3 La démarche inclusive en discussion dans le focus groupe..... | 240 |
| 2.2 <i>Les démarches inclusives observées</i> | 241 |
| 2.2.1 L'espace de la classe..... | 241 |
| 2.3 <i>« Espace d'école », ou l'impossible changement de forme scolaire à FN</i> | 245 |
| 2.2.1 « Les petits chemins », racines du projet « Espace d'école »..... | 245 |
| 2.2.2 « Espace d'école », les raisons d'un échec..... | 248 |
| 3. FAIRE RUGIR LE LION DU COMPORTEMENT : COMMENT DISCIPLINER CLASSE ?..... | 253 |
| 3.1 <i>La discipline dans les observations</i> | 257 |
| 3.2 <i>« Il y a tellement d'humain qui perturbe » : La discipline dans les entretiens</i> | 260 |
| 4. « SON CORPS LE DERANGE », VERS UN ECOLIER DESINCARNE..... | 262 |
| 4.1 <i>L'immobilité</i> | 262 |
| 4.1.1 On ne se lève pas comme ça en classe !..... | 263 |
| 4.1.2 Tu ne joues pas avec ta gomme !..... | 270 |
| 4.1.3 La question du mouvement dans les entretiens..... | 271 |
| 4.2 <i>Le silence</i> | 278 |
| 5. « TOUS LES ENFANTS SONT DIFFERENTS, MAIS... », COMMENT FAIRE UNE PLACE A LA SINGULARITE ?..... | 280 |
| 5.1 <i>Je sais bien mais quand même...le changement de forme scolaire est-il impossible ?</i> | 284 |
| 5.1.1 « Je ne suis pas là pour les faire dormir », faire comme si le réel n'existait pas..... | 284 |
| 5.1.2 « J'adore les inclusions mais cette année j'étais bien contente de pas en avoir ! », l'éternelle forme scolaire..... | 289 |
| 5.2 <i>La nébuleuse rhétorique des signifiants</i> | 296 |
| 6. RETOUR SUR NOS QUESTIONS PRINCIPALES, L'ECOLE J A-T-ELLE MODIFIE SES PRATIQUES POUR UN ACCUEIL DU CORPS DES ELEVES ? .. | 301 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1 Des pratiques pédagogiques orientées vers quel but ? Les enseignants disposent-ils d'une approche efficace pour orienter leurs pratiques ? | 302 |
| 6.1.1 Les enseignants déboussolés dans le questionnaire et dans les entretiens. | 302 |
| 6.1.2 Une polarisation pédagogique vers le connu de la forme scolaire classique. | 310 |
| 6.2 Les enseignants font-ils fonctionner la catégorie des élèves à « BEP », comme une boussole ? | 311 |
| 6.3 Les enseignants mesurent-ils les effets de leurs dispositifs pédagogiques sur le corps des élèves ? | 315 |
| 6.3.1 Les interprétations des enseignants à la loupe | 322 |
| 6.3.2 Dans les coulisses des suivis psychologiques | 324 |
| 6.4 Pour résumer nos résultats avant de conclure | 326 |
| CONCLUSION | 328 |
| BIBLIOGRAPHIE | 335 |
| LISTE DES TABLEAUX | 351 |
| LISTE DES FIGURES | 353 |
| ANNEXE N°1 : QUESTIONNAIRE A J | 357 |
| ANNEXE N°2 : QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE LA CIRCONSCRIPTION DE B-M | 372 |
| ANNEXE N°3 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES PROFESSEURS DES ECOLES DE J | 389 |
| ANNEXE N°4 : GUIDE D'ENTRETIEN DES ENSEIGNANTES DU RASED (RESEAU D'AIDE AUX ELEVES EN DIFFICULTE) | 390 |
| ANNEXE N°5 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LA DIRECTION DE J | 391 |
| ANNEXE N°5 BIS : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LA COORDINATRICE DE L'ULIS | 392 |
| ANNEXE N°6 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 393 |
| ANNEXE N°7 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 404 |
| ANNEXE N°8 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 409 |
| ANNEXE N°9 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC LA DIRECTION DE J | 414 |
| ANNEXE N°10 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 422 |
| ANNEXE N°11 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTES DU RASED | 428 |
| ANNEXE N°12 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 434 |
| ANNEXE N°13 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC LA COORDINATRICE DE L'ULIS DE J | 440 |
| ANNEXE N°14 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 451 |
| ANNEXE N°15 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 456 |
| ANNEXE N°16 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 462 |
| ANNEXE N°17 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 470 |
| ANNEXE N°18 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 475 |
| ANNEXE N°19 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 480 |
| ANNEXE N°20 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J | 488 |
| ANNEXE N°21 : LIVRET EN LIGNE « LES PETITS CHEMINS » | 492 |
| ANNEXE N°22 : PROJET PEAC | 493 |
| ANNEXE N°23 : NOTE D'INTENTION N°1 DU PROJET « ESPACE D'ECOLE » | 498 |
| ANNEXE N°24 : PROJET D'INCLUSION A J | 499 |
| ANNEXE N°25 : PROJET SAS DES ENSEIGNANTES DU RASED | 502 |
| ANNEXE N°26 : GUIDE D'OBSERVATION DANS LES CLASSES | 503 |

« Si tout peut se dire dans un monde devenu sourd, que faisons-nous là, et pourquoi vivons-nous ? S'il ne peut y avoir de lieu où porter cette question, elle se figera dans le symptôme. Pour nous, nous participons de ce malaise : nous sommes avec les enfants à la recherche d'un autre discours à tenir ».
(Mannoni, 1973, p215).

INTRODUCTION

Ce travail de recherche porte sur le processus inclusif, qui est notre préoccupation majeure en tant que psychologue de l'éducation nationale. L'accueil de tous les élèves à l'école est partie intégrante de nos missions. Mais au-delà de cet aspect formel, l'accueil est aussi un questionnement qui nous anime à titre personnel depuis toujours. Notre parcours dans l'institution scolaire témoigne d'un souci d'écoute, de compréhension et d'accompagnement de l'élève, afin qu'il puisse trouver sa place à l'école. D'abord en tant qu'enseignante en classe, puis très vite en tant qu'enseignante spécialisée, animée par l'envie d'accompagner les élèves les plus vulnérables vers une implication plus grande dans les activités de classe, pour qu'ils puissent s'approprier les savoirs scolaires. Enfin, depuis plus de quinze ans, en tant que psychologue, cette fonction nous a fait faire un pas de côté par rapport à la demande scolaire. C'est le vécu singulier de l'enfant qui occupe maintenant notre attention. Le processus inclusif a en définitive toujours été au cœur de nos actions dans cette institution.

Après plusieurs années de pratique de terrain, nous avons cherché à nous situer dans une position plus formellement réflexive par rapport à nos actions en tant que psychologue, en menant notamment une recherche action. C'est sur la démarche inclusive que c'est porté naturellement notre questionnement : comment faire pour contribuer efficacement, de notre place, à un processus inclusif au plus près de la singularité de chaque élève ? Comment traduire au corps enseignant le positionnement subjectif de l'enfant, et pacifier les rapports entre l'enfant et l'institution ?

Cette recherche action initiée en 2017, sera l'amorce de notre questionnement scientifique. Les résultats de cette recherche action, s'ils ont permis de dégager des savoir-faire propices au soutien de la démarche inclusive, nous ont aussi plongé dans la complexité de ce processus. Nous avons pu prendre la mesure des nombreux paradoxes accompagnant la démarche inclusive, et les nombreux freins inhérents à sa mise en œuvre, l'ambivalence de l'institution, et la désorientation de ses personnels.

Dans cette recherche doctorale nous avons cherché à cerner les paradoxes liés à l'école inclusive, comme par exemple la désorientation des enseignants lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un fonctionnement pédagogique inclusif : *« [...] même si les enseignants se disent favorables à l'accueil de ce public (porteur d'un diagnostic de handicap par la MDPH) ils se disent non préparés et ne pas savoir comment accueillir des élèves avec des troubles du comportement ou avec des retards plus*

ou moins prononcés... » (Suau, 2020, p 38). Désorientation surprenante alors que l'on ne cesse de parler de l'accueil de tous les enfants à l'école depuis la loi du 11.02.2005.

Au cours de notre pratique, la corrélation faite par les enseignants entre les difficultés des élèves, leur tenue corporelle, l'apparence physique et l'attitude de ces derniers a retenu notre attention. Ce sera notre porte d'entrée pour saisir la complexité du processus inclusif.

Nous avons choisi de suivre le fil du corporel, pour cerner en quoi la façon dont l'institution scolaire parle du corps des élèves, nous renseigne sur la qualité du processus inclusif.

Une autre question, articulée à celle-ci, concerne les méthodes pédagogiques utilisées dans les classes : la façon de faire classe s'est-elle modifiée depuis l'injonction légale d'inclusion scolaire ? Car pour que cette démarche soit réellement bénéfique aux élèves : *« La manière d'enseigner est d'une importance majeure dans toute réforme destinée à améliorer l'inclusion. L'enseignant doit s'assurer que chaque élève comprend les instructions et les modalités de travail qu'on attend de lui. Il doit aussi comprendre la façon dont l'élève réagit à ce qu'on lui enseigne, car l'enseignement n'a de sens et d'utilité que si l'élève en acquiert le contenu » (Suau, 2020, P19).*

En effet, les pratiques pédagogiques, les dispositions des classes, l'architecture des écoles, forment un tout convergeant vers une normalisation des pratiques pédagogiques s'adressant à un enfant attendu par l'institution dans son « métier d'élève » (Perrenoud, 2017). Avec le paradigme inclusif, l'école est questionnée dans ses pratiques normatives séculaires. Peut-elle s'ouvrir à l'accueil de la singularité de chaque enfant, sans verser dans une catégorisation à tout crin (Kohout-Diaz, 2018) ? Ces pratiques normatives, nous le verrons, ont pour point d'application le corps de l'élève, c'est une forme scolaire héritée de ces pratiques normatives que vient questionner le processus inclusif. L'école peut-elle non seulement modifier ses façons d'enseigner pour les rendre accessibles, mais aussi faire en sorte que tous les élèves puissent exister dans cette institution (Gardou, 2012) ? Quelle place l'école peut-elle faire à la singularité des élèves, à l'expression de celle-ci via leur dimension corporelle ?

Depuis la loi du 11.02.2005 en France, et dans la veine de la conférence de Salamanque de 1994, placée sous l'égide de l'UNESCO, l'École française s'est engagée dans l'accueil de tous les élèves dans le milieu scolaire ordinaire. Ainsi, tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés scolaires, leur origine sociale, leur langue maternelle, leur éventuel handicap, sont scolarisés dans l'école ordinaire, au plus près de leur domicile.

Ceci rompt avec le paradigme intégratif dans lequel l'élève devait s'efforcer de s'intégrer dans un système scolaire dont le fonctionnement pédagogique ne s'infléchissait pas, quel que soit le public scolaire accueilli.

Dans le paradigme inclusif, l'école doit s'adapter aux élèves, et non l'inverse. : « *C'est à l'école qu'il incombe de trouver les réponses adéquates pour que cet enfant puisse suivre une scolarité, et là est la véritable révolution : on change complètement de point de vue.* » (Willhelm 2005, p23). Car, pour devenir inclusive, l'école doit passer d'un fonctionnement immuable se voulant égalitaire, où les dispositifs pédagogiques sont les mêmes sur tout le territoire français, quelle que soit la situation locale, pour aller vers un fonctionnement plus équitable, prenant en compte les particularités locales, et les besoins singuliers de chaque enfant. Ainsi, pour devenir inclusive, l'école doit se modifier profondément, elle doit : « *s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages* » (Plaisance et alii cité dans Suau, 2020, p 24).

De même, la compréhension de la notion de handicap a évolué, passant de la classification de l'OMS de 1980 essentiellement polarisée sur les questions médicales, qui distinguait trois plans : la déficience, l'incapacité et le désavantage ; si l'environnement était impliqué dans le vécu du handicap, il n'était question que de ses conséquences. La définition du handicap en 1980 était la suivante : « *Est handicapé un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromis* ». (Camberlein, 2019, p 2).

Avec la loi de 2005, les causes du handicap sont à chercher dans l'environnement, car inadapté ou non accessible, il va mettre la personne en situation de handicap. Ceci change radicalement la posture de l'école face à l'élève dit handicapé : le désavantage n'est plus un élément relevant de la seule responsabilité de la personne dite « handicapée », mais elle incombe aussi à l'environnement.

Dans cette nouvelle perspective la scolarisation de tous les élèves passe non seulement par un accueil matériel de l'élève, mais aussi par un accueil réel, dans lequel il va pouvoir trouver sa place dans l'établissement scolaire.

Ainsi, le processus inclusif consiste à faire une place matérielle et physique à tous les élèves, en rendant les locaux scolaires physiquement accessibles à ceux dont la mobilité ou les perceptions sont réduites. Mais cette accessibilité ne saurait se contenter d'une simple insertion de corps « altérés » dans un lieu conçu pour des personnes valides ou sans altération corporelle. Le processus inclusif doit aussi permettre d'accueillir toute personne avec ses particularités, à entendre comme relevant de sa singularité, et non comme d'une variation par rapport à la norme.

Pour l'UNESCO, le processus inclusif est un objectif de développement durable qui s'inscrit dans l'« Agenda 2030 » et fait partie du 4^{ème} objectif : « Une éducation de qualité ». Le processus inclusif

est « *Un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation.* » (UNESCO, 2005, p 15). La démarche inclusive se veut une avancée vers deux éléments fondamentaux : d'une part la mise en place du principe d'éducabilité, dans lequel tous les élèves, quelles que soient leurs particularités, leur niveau scolaire, ou difficultés sont capables de faire des apprentissages : « *Appliquer une conception universelle : veiller à ce que les systèmes inclusifs réalisent le potentiel de chaque apprenant. [...]* » (Unesco, p 26). D'autre part, le processus inclusif se veut non catégoriel, et de ce fait doit s'acheminer vers la fin de l'étiquetage des élèves : « *[...] Il existe, néanmoins un risque que les enfants soient catalogués par leurs pairs, les enseignants et les administrateurs, ce qui peut favoriser des comportements stéréotypés à l'égard de ces enfants et encourager une approche médicale.* » (Unesco, 2020, p 17).

L'objectif de développement durable de l'Unesco passe donc par la prise en compte de tous les apprenants et par leur participation aux apprentissages, par la promotion de la pédagogie universelle, de façon que tous les enfants soient acteurs de leurs apprentissages, s'engageant vers la fin à tout étiquetage, de toute discrimination pédagogique, pouvant accroître le risque de médicalisation de la difficulté scolaire.

De nombreux chercheurs contribuent à la réflexion au sujet des écueils dans lesquels peut tomber l'école inclusive. Certains thèmes abordés dans ces recherches concernent l'essence de la démarche inclusive, qui ne saurait se résumer à un accueil matériel de l'élève « en inclusion » à l'école (Toulec-Théry, 2020), mais concerne la prise en compte de l'enfant en tant que sujet désirant, ne se résumant pas à ses seuls besoins, car l'accessibilité est non seulement physique, mais aussi pédagogique, (Gardou, 2012). Le processus inclusif demande en effet à modifier les pratiques pédagogiques, de façon que tous les élèves soient réellement actifs (Tremblay, 2020), et ainsi à s'éloigner de la forme scolaire classique (Vincent, 2008). Cette accessibilité, si elle est un principe éthique prônant une éducabilité pour tous, ne doit pas verser dans une forme d'intransigeance pédagogique, dans laquelle la demande scolaire primerait sur les possibilités de l'élève (Meirieu, 2009). La norme scolaire peut-elle s'assouplir de façon à ne pas laisser sur le côté des exclus du processus inclusif ? (Macherey, 2020, Cornu, 2009). Si la notion de « besoins éducatifs particuliers » (Warnock, 1979) a eu le mérite d'attirer l'attention de la communauté éducative sur la mise en œuvre du principe d'éducabilité, elle ne doit pas pour autant définir les élèves ayant des particularités, des besoins, ou porteur d'un diagnostic médical, et constituer ainsi une super catégorie des élèves à « BEP » (Benoit, 2013), le risque d'étiquetage de ces élèves serait alors important, ainsi que celui de les voir « inclus » au prix d'un étiquetage préalable, qui signifierait la disparition de leur singularité (Kohout-Diaz, 2017, Savournin, 2016). Le processus inclusif demande à s'affranchir de l'illusion pédagogique (La

Joncquière, 2022) selon laquelle la démarche pédagogique pourrait se dérouler de façon harmonieuse face à un public d'élève idéal, illusion qui exclurait tout le réel en jeu (Lacan, 1962) dans l'acte pédagogique.

Notre recherche sera structurée en trois parties. Nous allons dans un premier temps analyser la façon dont le corps des élèves est appréhendé et pris en compte par l'institution scolaire. Pour cela, nous allons remonter aux strates les plus lointaines des dispositifs d'enseignement. Nous verrons combien l'empreinte de l'enseignement clérical a laissé des traces durables et toujours présentes dans la façon dont le corps des élèves est perçu par l'école : toujours suspecté de débordement, disciplinarisé et objectivé. Le corps idéal de l'élève doit être comme lui, silencieux, le corps qui sied au « métier d'élève » (Perrenoud, 2017). Nous verrons que l'architecture des écoles, en parfait accord avec cette forme scolaire majoritairement présente dans le fonctionnement des écoles (Vincent, 2008), pèse d'une façon contraignante sur les possibilités de mouvement, d'expression et sur les éventuelles initiatives des élèves en classes. La très grande majorité des bâtiments scolaires, n'est constituée que de grands couloirs et de salles de classes, aucun autre lieu n'est pensé pour travailler en groupe, exercer des activités créatrices, se reposer, écouter de la musique etc. Cette architecture contraint élèves et enseignants à passer en cohorte de la salle de classe à la cour de récréation. Les lieux d'aisance ne sont majoritairement utilisés qu'aux moments de récréation, de façon simultanée par les classes sortant en récréation ou bien sur le temps périscolaire. Ainsi, quel que soit le moment de la journée, le corps de l'élève doit se plier à des règles impersonnelles, et suivre le rythme du collectif. Dans notre fonction de psychologue, nous avons été frappés de la corrélation faites par les enseignants entre les difficultés qu'ils notaient chez certains élèves, et la dimension corporelle de ceux-ci : trop agités, trop calmes, trop bavards, inattentifs, aux tenues vestimentaires surprenantes ou inadaptées, etc. C'est cette corrélation que nous avons eu envie d'analyser en la croisant avec le processus inclusif en cours dans les établissements scolaires. Pourquoi la question du corps des élèves surgissait-elle lorsque nous discutons des difficultés scolaires des élèves ? Quel est donc ce lien implicite fait par les enseignants entre le corps et les résultats scolaires ?

Dans cette partie, nous verrons également quels sont les enjeux concernant la démarche inclusive, avec le risque de stigmatisation, médicalisation, et objectivation des élèves auxquels elle doit faire face. Nous nous interrogerons sur la capacité de la notion de Besoins Éducatifs Particuliers à prendre en compte d'une façon renouvelée le corps de l'élève, et donne plus de visibilité à ses besoins et ainsi à la place subjective de l'élève à l'école. Enfin, nous étudierons les différentes acceptions de la notion de corps, principalement dans le champ de la psychanalyse, et nous verrons comment la relation à l'Autre, au langage, à la pulsion sont des éléments inhérents à la corporéité. Le corps, ses

débordements éventuels, sont aussi à entendre dans une démarche civilisatrice, dont l'école est l'un des vecteurs, cette réflexion suit le fil de *Malaise dans la civilisation* de Freud.

Dans un deuxième temps, nous aborderons les enjeux méthodologiques de notre recherche. Nous présenterons notre terrain de recherche ainsi que les outils méthodologiques utilisés. Notre approche, essentiellement qualitative, nous aura permis de plonger dans un univers pourtant familier, mais sous un autre angle, d'une façon renouvelée. Nous avons pour cela choisit comme terrain une école élémentaire de notre secteur d'intervention. Ce choix, motivé par l'accessibilité du terrain et notre bonne connaissance des enseignants y exerçant, a facilité notre travail de recherche. Nous avons cependant dû mettre en place des outils méthodologiques pour objectiver nos données, même si nous avons bien en tête que la présence du chercheur reste la condition d'émergence de son objet de recherche, la méthode d'enquête de l'ethnologue dont nous nous sommes inspirés, souligne l'implication du chercheur dans son terrain de recherche. Il est nécessairement « pris » dans le discours de son terrain. Sa tâche restant à analyser cette « prise initiale » pour avancer dans la connaissance de son objet de recherche avec le plus de recul possible (Favret-Saada, 1977).

Nos outils de recherche vont de l'observation participante, à l'observation dans les classes avec l'utilisation d'une grille d'observation, en passant par un focus groupe, et des entretiens semi-directifs. Nous avons choisi de ne pas nous attacher aux caractéristiques personnelles des enseignants de notre terrain de recherche, les considérant plutôt comme produit et porteur du discours de l'institution scolaire. Ainsi, les *verbatim* résultants de cette recherche seront analysés comme tels.

Enfin dans la dernière partie, nous présenterons les résultats obtenus, ceux-ci confirment la présence toujours actuelle de la forme scolaire classique dans les écoles ayant concourues à notre recherche. Parmi nos résultats, disons déjà que la notion de besoins éducatifs particuliers ne semble pas être un levier de modification pertinent pour engager l'école dans un paradigme inclusif.

A. L'éducation inclusive dans l'école française.

1. L'histoire d'une discipline du corps dans l'enseignement, une coercition disciplinaire et spatiale.

L'instruction en France n'a pas toujours été une « Education Nationale », portée par l'état, c'est un fonctionnement relativement récent datant de la fin du 19^{ème} siècle. Un mouvement puissant allant dans le sens de la gratuité, de la laïcité, émerge aux alentours de 1866, porté en particulier par Jean Macé, les lois Ferry de la fin du 19^{ème} siècle. Ces lois vont concrétiser cette volonté, en faisant de l'instruction une charge régaliennne. L'école qui était obligatoire depuis 1880 sera désormais gratuite. Il est intéressant de mesurer la part que prennent, dans la culture scolaire actuelle, l'influence des diverses instances qui ont contribuées à prendre en charge au fil des siècles l'instruction et l'éducation des jeunes français, en particulier l'influence de l'organisation scolaire antique, puis l'église catholique, mais également différentes sociétés de production et de manufacture. De façon transversale, tout au long de l'évolution de l'organisation scolaire, le corps des élèves a fait l'objet d'un traitement particulier de la part de l'institution scolaire, et cela de façon évolutive au cours des siècles (Vigarello, 2002).

Pour parcourir l'histoire de l'enseignement, nous suivrons le fil rouge du corps, et la façon dont il est pris en compte dans les divers fonctionnements pédagogiques mis en place à travers les siècles. A travers cette histoire si particulière qu'est celle de la place du corps dans le système scolaire, nous découvrirons que notre système actuel emprunte nombre de références à la pédagogie antique, aux écoles chrétiennes ou bien encore à l'enseignement mutuel.

1. 1 Du modelage au redressement des corps

L'éducation romaine vise à modeler et à endurcir le corps (*corpus*) et l'âme (*animus*) de l'enfant afin de le prémunir contre les influences pernicieuses. Les coups et violences corporelles sont une pratique courante sur les enfants, ceci est un droit détenu par le père de famille. Ces sévices se justifient par le caractère inachevé de l'enfant romain, qui sera corrigé par ce moyen.

Le petit enfant ne présente pas d'intérêt dans la culture romaine, sauf lorsqu'on découvre chez lui une intelligence exceptionnelle et comme dit le proverbe « qu'il raisonne comme un vieillard », *Puer-Senex* (Riché, 2016).

Dès la naissance, trois types de gestes vont contribuer à ce véritable « modelage » du bébé romain : l'embaillotement, le bain et les massages. Durant deux mois, le bébé est maintenu raide par des bandelettes. Progressivement ses liens sont desserrés en libérant le bras droit bien avant le gauche afin qu'il soit droitier. Autre façon de fabriquer un corps solide et fort : le bain froid dans lequel le bébé est plongé quotidiennement. Le bain est aussi l'occasion pour la nourrice de « [...] façonner le corps du nourrisson, par un travail de modelage du crâne, de la mâchoire, des fesses et par un étirement du prépuce des garçons » (Rousselle *ibid*, cité par Valette-Cagnac, 2003, §6).

C'est également la nourrice et le personnel servile qui vont contribuer à former la parole de l'enfant jusqu'à sa septième année, qui veillera sur ses premiers pas, le guidera dans ses premières découvertes. Aux yeux des Romains, la famille est le milieu naturel où doit grandir et se former l'enfant, la responsabilité du père de famille est majeure dans son éducation, et même si les écoles primaires existent, elles ne sont pas toujours choisies pour l'éducation des enfants, qui se déroulera alors au sein de sa famille. Le développement de l'enfant dans ce milieu familial est souvent décrit en termes végétaux, l'éducation ayant pour but de le faire grandir tout en formant son caractère et le préparant à ses futures fonctions.

Les écoles primaires : (*primus magister* ou *magister ludi*), elles sont installées dans une sorte de boutique et accueillent les garçons et filles de 7 à 11-12 ans. Les enfants écrivent en gravant avec un *stilus* sur des tablettes de cire (*cerae*) posées sur leurs genoux. En guise de cartable, ils portent une boîte (*capsa*) contenant leurs instruments de travail et leur déjeuner, l'école fait relâche pendant les grandes chaleurs de l'été.

L'enfant y reçoit l'enseignement du *magister ludi*, dont l'action est perçue comme le prolongement du travail de la nourrice dans le sens où il va façonner l'enfant romain. Le *magister* continue ce « façonnage » de l'enfant romain, « comme le pouce du sculpteur modèle un visage dans la cire » (Juvénal, *Satires VII vers 220-241*, cité dans Valette-Cagnac, 2003, § 21). Comme la nourrice avait agi sur le corps de l'enfant en le nourrissant, le maître va nourrir son esprit, la métaphore du nourrissage dans l'acte pédagogique place de façon analogique le processus d'apprentissage comme une simple absorption du savoir. De même que l'enfant tire profit de la nourriture qu'il ingère, de même, le suc (*sucus*) qu'il retire de l'écrit est censé le nourrir (*alere, innutriri*), accroître ses forces et le faire « grandir ».

Cet enseignement demande de la passivité aux élèves, et peut prendre une forme coercitive (Léon et Roche, 2018). Les élèves s’y rendent accompagnés d’un esclave : le *paedagogus* (qui peut être aussi répétiteur ou éducateur moral). Les élèves sont répartis de façon homogène, avec parfois un embryon d’enseignement mutuel, notons la première utilisation du tableau.

La toute première étape de l’enseignement primaire est l’apprentissage des lettres, qui sont d’abord apprises dans l’ordre de A à X et récitées par leur nom. Cette première phase est entièrement orale, dans une approche strictement auditive. Cet apprentissage a pu être critiqué car il passe par un enseignement entièrement fondé sur la mémoire, d’où disparaît tout jugement (*animus*).

Les étapes suivantes sont basées sur l’introduction progressive de syllabes simples, puis complexes, des mots courts, puis longs, de phrases simples, puis complexes. Cette succession d’étapes est menée selon une progression lente. L’objectif étant de s’assurer, avant de passer à l’échelon suivant, que la leçon a bien été assimilée. Cette méthode est strictement analytique, elle procède du plus simple au plus complexe.

De plus, l’exemple, (*exemplum*) est érigé en modèle pédagogique : l’enseignement se fait à partir de modèles que l’on propose à l’imitation des élèves, l’élève reproduit les gestes, la prononciation, la voix du maître : il intègre des mécanismes qui progressivement vont devenir siens.

« *La culture romaine ne valorise aucunement l’originalité. Toute création est fondée sur la recombinaison d’éléments anciens. L’enseignement participe donc de cette fabrication d’une culture unificatrice et relativement figée, à base de lieux communs, d’exemples édifiants, de citations et de curiosités.* » (Valette-Cagnac, 2003, § 24).

L’enfant romain ou gallo-romain n’avait pas la même place que l’enfant contemporain, le but de l’enseignement antique résidant essentiellement dans la construction du futur citoyen. Nous retiendrons cependant les points suivants de cet enseignement :

A partir de 12 ans, seuls les garçons de familles aisées vont poursuivre leurs études, d’abord sous la férule d’un grammairien (*grammaticus*) dans les écoles secondaires, puis ils poursuivront leur formation auprès d’un professeur de rhétorique (*rhétor*) dans les écoles supérieures.

Ecoles secondaires : pour les élèves de 11-12 à 15 ans, l’enseignement y est dispensé par le *grammaticus*, il tourne autour de la grammaire et des auteurs classiques.

Ecoles supérieures : pour les étudiants de 15 à 20 ans, sous la direction du rhéteur, l'objectif est de maîtriser l'art oratoire.

1. 1.1 Quelques repères historiques

Lors de la chute de l'empire romain d'occident en 476, les institutions scolaires qui avaient progressivement été érigées en service public, ne vont pas survivre sur le long terme.

Le concile de Vaison en 529 décide la création d'écoles monastiques, afin de former les clercs, et également de la création d'une école par évêché.

Il n'y a pas de césure entre l'antiquité et le moyen âge, et en Gaule, la pédagogie antique va subsister, pendant un certain temps sous la forme d'enseignement privé pour s'éteindre progressivement au cours du 6^{ème} siècle (Marrou, 2014).

Les nouvelles écoles chrétiennes qui vont s'ouvrir concernent la formation des cadres de l'Église, mais elles visent également à développer la connaissance du christianisme à une audience la plus large possible (Riché, 1991).

Fin 8^{ème} et début 9^{ème} siècle, Charlemagne va poursuivre cette ouverture en multipliant les recommandations et injonctions concernant la formation des clercs et des laïcs.

En 789, dans un capitulaire de 82 articles, entre autres exhortations, il charge les moines de donner une instruction religieuse aux enfants, ainsi que de leur apprendre à lire, écrire et compter.

Cette alphabétisation de la population va de pair avec sa christianisation. L'éducation est alors au service de la volonté politique allant dans le sens d'une christianisation massive.

Au 9^{ème} siècle, l'Église catholique est désormais la seule puissance capable d'entretenir un réseau d'école.

Au 10^{ème} siècle, les écoles urbaines progressent de plus en plus, elles sont encouragées par les évêques au service des princes.

Jusqu'au 11^{ème} siècle, on compte plusieurs types d'écoles chrétiennes :

- Les écoles épiscopales ou cathédrales qui seront le germe des universités médiévales ;
- Les écoles presbytérales ou paroissiales nées de la disparition des écoles antiques, ces écoles admettaient des enfants qui ne se destinaient pas à devenir prêtres.
- Les abbayes – notamment celle de Cluny – qui concentrent l'excellence éducative. Les enfants les fréquentant sont généralement nés sur les terres environnantes, mais peuvent parfois venir de loin en raison de la renommée du monastère (Troger et Ruano-Borbalan, 2005).

- A partir du 11^{ème} siècle, les petites écoles gratuites se multiplient, les élèves y apprennent à lire en latin à partir d'un psautier, écrire compter et chanter, soit tous ce qui était requis pour la pratique religieuse.

1. 1. 2 Les représentations de l'enfant

Chez les chrétiens comme chez les anciens Romains, l'enfant est un être humain en miniature, il doit être conduit par les moyens les plus efficaces à l'âge adulte. Les traits enfantins ne sont pas particulièrement valorisés, au contraire, les enfants qui provoquent l'admiration sont ceux qui, par leur précocité, raisonnent comme des hommes, voire « comme des vieillards », *puer-senex* (Riché, 2016).

Les représentations de l'enfance sont contrastées au moyen-âge, prises entre l'enfant comme porteur du péché originel, et l'enfant innocent ou l'enfant exprimant une pure vérité.

Selon Augustin d'Hippone, dit Saint Augustin¹, l'enfant est marqué dès sa naissance par le péché originel et il est agité par les forces du mal. Les éducateurs et les parents doivent réprimer les mauvais penchants des enfants, le cas échéant par des méthodes brutales. Cette sévérité est justifiée par certains préceptes des livres sapientiaux : « *La folie est attachée au cœur de l'enfant, la verge de la discipline l'éloignera de lui.* » (Bible, Prov. XXII).

Au contraire, un courant de l'Église chrétienne, va en quelque sorte réhabiliter l'enfance : le pape Léon le Grand, au 5^{ème} siècle, dans le septième sermon pour l'Épiphanie déclare :

« Le Christ aime l'enfance par laquelle il a débuté dans son âme comme dans son corps [...] Ce n'est pas aux amusements de l'enfance ni à ses tâtonnements maladroits qu'il nous faut retourner; il lui faut demander quelque chose qui convienne encore à la gravité des années ; à savoir le rapide apaisement des colères, le prompt retour au calme, l'oubli des offenses, l'indifférence aux honneurs, l'amour de l'union mutuelle, l'égalité d'humeur ». (Saint Léon, serment pour l'Épiphanie).

Dans la même veine, Saint Jérôme reconnaît à l'enfant plusieurs qualités : il ne persévère pas dans la colère, il n'est pas rancunier, il ne se délecte pas de la beauté des femmes, il dit ce qu'il pense, et ne contredit pas les professeurs, de plus, il reçoit avec confiance ce qu'on lui enseigne (Riché, 2016). L'enfant est d'ailleurs par la suite souvent regardé comme l'interprète de la pensée de Dieu. Le proverbe « La vérité sort de la bouche des enfants » sera souvent cité.

¹ Philosophe et théologien chrétien romain du V^{ème} siècle.

Au regard de ces représentations de l'enfance, Saint Jérôme, au 5^{ème} siècle, incite à adoucir la rigueur des punitions et à récompenser les enfants pour les amener à corriger leurs attitudes, à bien faire : « Les fautes des enfants doivent être corrigées avec une indulgence paternelle et même avec un langage modéré » (Lalanne, 1850, p 183).

1.1.3. La pédagogie médiévale

Concernant les supports d'apprentissage, le psautier est le principal ouvrage ayant valeur de manuel pédagogique.

A côté des psautiers, d'autres ouvrages sont utilisés, ayant la double mission de l'apprentissage de la lecture, et de la construction des valeurs morales et religieuses. Ces ouvrages sont essentiellement des fables et réflexions philosophiques comme les Distiques de Caton, les Dits des Philosophes d'Alard de Cambrai (milieu du 13^{ème} siècle), les Fables d'Ésope et d'Avianus.

La méthode pédagogique reste identique à celle utilisée durant l'antiquité, basée sur les principes analytiques, avec une progression du plus simple au plus complexe, allant de la connaissance des lettres aux phrases complexes.

Le psautier sera traduit en « langue vulgaire », le français naissant, à partir du 12^{ème} siècle, sous la poussée des bourgeois et des marchands qui souhaitent que soit dispensé un enseignement que l'on pourrait appeler « moderne ». Ils obtiennent le droit de créer des écoles, les « petites écoles » (*parvae scholae* ou *scholae minores*), dirigées soit par des clercs soit par des laïcs.

Apprendre à lire, à écrire et à compter, tel est le programme de ces « petites écoles ».

Malgré une certaine laïcisation de la culture, le psautier reste comme par le passé le premier livre d'étude, car il offre à l'enfant un texte simple, poétique et religieux.

Quant à la relation pédagogique, même si l'usage de la brutalité se poursuit comme dans l'antiquité, l'utilisation de la fêrule² en témoigne, cette brutalité est néanmoins critiquée par les pédagogues religieux, battre un enfant, c'est lui enseigner le mauvais chemin. La modération dans l'usage des sanctions est donc vivement recommandée, notamment dans les commentaires des règles monastiques.

Une nouvelle vision de l'enfance émerge dans la doctrine chrétienne : par l'Église les enfants ne sont pas considérés avec mépris comme on le faisait dans l'Antiquité, ce sont des êtres fragiles qu'il faut

² Palette de bois ou de cuir, ou sorte de fouet fait de branchages, utilisé par les maîtres laïcs ou religieux dans les écoles chrétiennes. Aussi bâton pastoral liturgique surmonté ou non d'une croix sans crucifix réservé au pape.

entourer de soins, dont il faut respecter la personnalité naissante, qui doivent trouver dans les monastères les conditions de leur épanouissement.

Les législateurs monastiques dont Benoît de Nursie, dit Saint Benoît, ont pris en compte la nouveauté du christianisme en ce qui concerne l'enfant : « [le Christ] aime l'enfance, maîtresse d'humilité, règle d'innocence, modèle de douceur », écrivait Léon le Grand au milieu du 5^{ème} siècle.

D'autres législateurs témoignent de ce souci, tel l'auteur de la Règle de Paul et Étienne, qui souhaite : « [...] que l'on fasse confiance aux jeunes avec calme et simplicité, sans vivacité, mauvaise humeur et éclats de voix » (Cité par Riché, 1993, p 195).

Preuve de l'importance accordée à ce moment de la vie, les enfants sont les premiers dans la procession, et toujours derrière la croix dans l'abbaye de Cluny, qui est un modèle d'excellence dans la formation académique et religieuse.

A titre d'exemple, voici un passage de la vie de saint Anselme du Bec qui met en scène deux protagonistes ayant une vision divergente de l'enfance et des méthodes à utiliser pour l'orienter vers des vertus chrétiennes.

« Un jour, un abbé lui parlait des moines de son monastère et l'entretenait des enfants élevés dans le cloître, ajoutant à ce propos : « Que puis-je faire d'eux, je te le demande ? Ils sont pervertis et incorrigibles ; jour et nuit nous ne cessons de les battre à coups de fouet et sans cesse ils empirent ». Alors Anselme de s'étonner : « Vous ne cessez de les battre ? Et quand ils deviennent grands, comment sont-ils ? – Tout à fait hébétés ». Alors Anselme : « C'est un bien mauvais signe que de dépenser de la nourriture qui transforme des hommes en bêtes ! – Que pouvons-nous faire, dit l'abbé, nous les forçons à avancer par tous les moyens et ils n'avancent pas. – Vous les forcez ? Dis-moi, seigneur abbé, si tu plantes un arbre dans ton jardin et si par la suite tu l'enfermes de telle sorte que ses rameaux ne peuvent s'étendre, l'ayant ainsi empêché de croître pendant des années, je te demande de me dire comment se présentera cet arbre ? Assurément ses rameaux seront recourbés et enchevêtrés, et à qui la faute sinon à toi qui l'a contraint avec excès. Vous faites de même avec vos enfants. Les parents qui les ont offerts au monastère, les ont plantés dans le champ de l'église pour qu'ils croissent et fructifient en Dieu, et vous les contraignez par la terreur, les menaces et les coups de fouet, sans leur permettre aucune liberté. C'est pourquoi par suite d'un excès d'autorité qui les étouffe, les enfants entretiennent en eux des méchancetés et des sentiments enchevêtrés comme des épines ; ils les aiment, ils s'en nourrissent et s'en nourrissant, ils en tirent force, si bien que, l'esprit obstiné, ils se dérobent à tout ce qui pourrait les aider et corriger leurs fautes. C'est parce qu'ils ne sentent en vous aucun amour, aucune pitié, aucune bienveillance ou douceur, parce qu'ils n'espèrent pas voir venir de vous quelque chose de bon, mais qu'ils croient

que tout ce que vous faites est provoqué par la haine et la colère. Et il arrive malheureusement que lorsqu'ils grandissent, la haine et la défiance grandissent en eux et qu'ils soient à jamais tournés vers les vices. Comme ils n'ont été nourris de vraie vie, ils ne peuvent regarder que d'un œil oblique et d'un air sourcilieux ». (Martin, Merdrignac, 1999, p 154)

Même si une forme de bienveillance existe dans la relation d'apprentissage, les contenus liés au dogme religieux restent très strictement proches de la doctrine. D'ailleurs, au milieu du 11^{ème} siècle, les maîtres mettent en garde les clercs contre la trop grande vogue de la dialectique, héritage de l'école romaine, qui pourrait émanciper les esprits et alimenter les courants hérétiques (Riché, 1991).

1. 2. A partir du 15^{ème} siècle se construit une ébauche de la discipline scolaire

Chartier, Compère et Julia (Chartier, Compère, Julia, 1977) illustrent la situation des petites écoles au Moyen Âge en particulier au sujet de la question de la discipline qui s'exerce de façon systématique comme indissociable de l'apprentissage :

« Ici point d'ordre. Le maître interroge l'un des enfants sous la menace de sa fêrule ; pendant ce temps, les autres de tous sexes et de tous âges, éparpillés aux quatre coins, jouent ou écrivent, lisent ou se chamaillent. Chacun, à l'exception du malheureux que le maître a appelé vers lui, semble aller où il veut, faire ce qu'il veut. » (Cité par Gasparini, 1998, p 73).

Plus loin, Rachel Gasparini, précise quelles étaient les conditions d'apprentissage :

« On ne dirait pas que c'est une école, mais une salle de torture : on n'y entend que le crépitement des fêrules, sifflement de verges, cris et sanglots, menaces épouvantables » (Erasmus, cité par Gasparini, 1998, p 77).

L'apprentissage se fait encore majoritairement sur un mode individuel, et même si les enfants sont rassemblés dans une même salle de classe, le maître s'occupe individuellement de chaque enfant. Le lien entre l'enseignant et l'élève n'est pas réglé par ce qui sera ensuite nommé la « distance pédagogique » (Vincent, 2008), mais par une relation où le pouvoir du pédagogue s'exerce directement sur le corps de l'élève, ce qui fait osciller l'attitude de l'enseignant des « cajoleries » aux coups en fonction du comportement ou des réponses de l'élèves (Gasparini, 1998).

Ce pouvoir disciplinaire (Foucault, 2003) s'exerce dans le but de « corriger » ou de « redresser » l'enfant, toujours perçu dans un mouvement ambivalent comme créature née du péché mais également porteur d'innocence, que l'on doit éduquer pour qu'il appartienne au peuple chrétien.

A partir du 15^{ème} siècle, le paysage scolaire va évoluer, de nombreuses universités se créent, huit pour le seul 15^{ème} siècle, dans lesquels des collèges et des internats voient le jour.

Dans ces établissements, la discipline devient un enjeu important.

Si les questions de discipline et de polissage des comportements sont alors des questions d'actualité, c'est à mettre en relation avec un fonctionnement urbain et des modifications politico-religieuses, à savoir le transfert des pouvoirs féodaux vers un fonctionnement plus centralisé (Vincent, 2008).

A propos de la discipline mise en place à cette époque, Durkheim parle d'un « amour exagéré pour l'ordre », d'une « passion pour la réglementation uniforme ». (Cité par Gasparini, 1998).

Au 16^{ème} siècle, les élites urbaines s'inquiètent des « enfants abandonnés », « en rupture de famille ou d'atelier » que constituent les enfants pauvres errants dans les villes. Ces enfants sont perçus comme de futur délinquant en puissance.

Va s'ensuivre un grand enfermement des enfants dans les hôpitaux généraux pour réduire la sauvagerie juvénile (Foucault, 1976).

Au 16^{ème} siècle, dans les collèges et internats apparaît la mise en place d'une nouvelle relation pédagogique basée sur deux éléments nouveaux, d'une part, la soumission à des règles impersonnelles, c'est à dire à des règles qui organisent la conduite des élèves mais aussi celle des enseignants, qui prévoient les réponses disciplinaires adaptées aux manquements à la règle de fonctionnement établie en amont. Ces règles s'appliquent à tous les enfants, sans distinction, sans favoritisme ou discrimination.

D'autre part, la mise à distance du corps : ce deuxième élément découlant du premier vient souligner le fait que les règles impersonnelles viennent également régler la distance entre le corps de l'enseignant et le corps de l'enfant, de façon à mettre un terme à l'oscillation dans l'attitude de l'enseignant, allant d'une grande proximité donnant lieu à des caresses, des cajoleries, à une grande violence dans les corrections administrées (utilisation du fouet, de la fêrule...).

C'est avec ces deux éléments que Guy Vincent va définir « la forme scolaire » :

« (A partir du 16ème siècle) La relation pédagogique qui apparaît alors se caractérise par la soumission de l'élève à des règles impersonnelles et la mise à distance des corps » (Vincent, 2008, p 35).

Le couple gratification - sanction se substitue aux extrêmes caresses- punitions physiques, la cruauté barbare laisse place à une forme de rationalité dans l'utilisation de la punition corporelle : « Le contact physique avec les élèves doit être réduit au minimum ; le maître doit s'abstenir de les « mignarder »

ou « baisoter » de même qu'il ne doit plus les châtier physiquement « sans raison ». (Gasparini, 1998, p78).

Le maître doit avoir une conduite raisonnable, c'est à dire qu'il doit se tenir à distance du corps des élèves.

Aux représailles physiques que sont les punitions corporelles, Jean-Baptiste de La Salle, fondateur de « l'institut des frères des écoles chrétiennes », que nous allons aborder ensuite, préfère les pénitences qui sont une façon de produire un sentiment de « honte », et de modifier le comportement de l'élève, de l'intérieur. A travers ce sentiment de honte, l'enjeu reste le corps pulsionnel de l'enfant, nous reprendrons ce point par la suite. Nous voyons là, que même si les représailles physiques continuent d'exister, elles tendent à être codifiées.

Au 17^{ème} va apparaître l'idée qu'il est important de mettre tous les enfants à l'école, qu'ils soient pauvres ou riches, et l'enfermement va concerner également les bourgeois avec une augmentation du nombre d'internat. (Gasparini,1998).

L'enfance reste une période proche de la nature, elle est sauvage et ignorante, et doit être disciplinée en vue de former un chrétien aux mœurs réglées.

1. 3. Les frères des écoles chrétiennes

En 1679, le prêtre Jean Baptiste de La Salle fonde sa première école chrétienne gratuite pour les garçons à Reims. Un groupe de maître s'organise autour de lui et se constitue en une institution des « frères des écoles chrétiennes ».

Cette communauté va organiser la formation des frères dans ce qui sera nommé un noviciat. Durant deux ans les frères seront instruits des méthodes pédagogiques à employer auprès des jeunes, ainsi que des contenus académiques et religieux, puis ils iront enseigner partout où des écoles chrétiennes ouvriront, ou bien là où ils seront invités par les prêtres chargés d'école, les curés de paroisse, ou bien les réseaux de laïcs qui souhaitent mettre en place un enseignement gratuit.

La société fondée par J-B de La Salle va se développer dans plusieurs villes, et s'attacher également à la formation de jeunes apprentis.

La pratique des frères est formalisée en un certain nombre d'ouvrages, dont « La conduite des écoles chrétiennes », qui s'adresse aux frères, ou bien « Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne » qui s'adresse aux élèves de milieux pauvres afin de leur donner les codes de conduite en société.

Grâce à ces ouvrages, les préceptes utilisés dans ces écoles nous sont aisément accessibles, tant en ce qui concerne les élèves : la façon de considérer leur corps, les jeux et distractions autorisées, qu'en ce qui concerne l'environnement dans lequel les élèves vont évoluer.

Il est frappant de constater qu'à une codification de la relation pédagogique, répond une standardisation des salles de classe.

Le fonctionnement minimum d'une école chrétienne selon la méthode des Frères des écoles chrétiennes stipule que le mobilier est standardisé autant que possible, au moins deux classes fonctionnent, correspondant à deux divisions, qui sont gérées par deux maîtres, l'emploi du temps fixe est minuté, des récompenses et des corrections sont établie dans le règlement, l'apprentissage y est simultané (et non plus individuel comme cela était le cas auparavant), le matériel pédagogique est uniforme : comme les cartes, les tableaux de lettres, de chiffres... Enfin, l'école est séparée de la vie, le bâtiment scolaire est bien distinct des autres bâtiments de la ville ou de la congrégation. Nous pouvons lire dans « La conduite des écoles chrétiennes » que : « *Les écoles doivent être disposées de telle manière que les maîtres et les écoliers y puissent facilement s'acquitter de leurs devoirs* ». Vincent, 2008, p15) L'espace scolaire est structuré selon des exigences morales (s'acquitter des devoirs) et non intellectuelles » (Vincent, 2008).

Cette remarque est importante pour nous car elle oriente l'analyse du système scolaire naissant vers l'accomplissement du devoir du chrétien, celui-ci doit avoir un comportement réglé et un corps soumis à l'emprise disciplinaire exercée sur lui.

De plus, dans « La conduite des écoles chrétiennes », sont mentionnés les dispositifs visant à régler les conduites.

Pour surveiller le corps des élèves, et prévenir leurs mauvais penchants, les commodités sont proches de la salle de classe, et durant les moments d'apprentissage les élèves doivent poser les mains sur la table par peur de la masturbation.

Les devoirs de l'écolier sont inscrits sur un tableau, ils sont composés de cinq sentences :

« *Il faut s'appliquer dans l'école à étudier sa leçon* », « *Il faut toujours écrire sans perdre le temps* », « *Il faut écouter attentivement le catéchisme* » « *Il faut prier Dieu avec piété dans l'Église et dans l'École* », « *Il ne faut ni s'absenter de l'école ni y venir tard sans permission* ». (Vincent, 2008, p15)

La déambulation et la place des élèves ne doit rien au hasard ou à la spontanéité : l'entrée des écoliers se fait posément, ils marchent les uns derrière les autres, dans la salle de classe ils doivent rester à leur place. Enfin, un emploi du temps est mis en place afin qu'aucun écolier ne reste oisif, et soit continuellement occupé à ses exercices. Il est mentionné clairement la façon dont le corps doit se

positionner dans ces écoles chrétiennes : « *Le maître leur fera garder exactement toutes manières qui regardent la posture du corps, comme elles sont marquées dans la règle de l'écriture* ». (De La Salle, J-B, cité par Vincent, 2008, p17).

La mission d'éducation du futur chrétien passe en premier lieu par le contrôle de son corps. Ces habitudes disciplinaires avaient pour fonction de construire des « corps dociles » (Foucault, M. 1975). L'écriture remplissait cette fonction disciplinaire, à la fois pratique motrice au service d'un apprentissage scolaire et moyen de soumission des corps à une discipline, la tenue des corps telle qu'elle est préconisée par J-B de La Salle lors de l'écriture, laisse peu de place à une appropriation personnelle du geste graphique :

« [...] *tenir le corps droit, un peu tourné et dégagé sur le côté gauche, et tant soi peu penché sur le devant, en sorte que le coude étant posé sur la table, le menton puisse être appuyé sur le poing, à moins que la portée de la vue ne le permette pas ; la jambe gauche doit être un peu plus avancée sous la table que la droite. Il faut laisser une distance de deux doigts du corps à la table ; car non seulement on écrit avec plus de promptitude, mais rien n'est plus nuisible à la santé que de contracter l'habitude d'appuyer l'estomac contre la table ; la partie du bras gauche depuis le coude jusqu'à la main doit être placée sur la table [...]* » (Cité par Gasparini, 1998, p 98).

Comme le corps, la parole est codifiée, puisque la règle du silence s'impose au maître comme aux élèves, les questions qui sont posées sont les « demandes » et « sous demandes », elles ne sont pas libres, mais inscrites dans le livre, ainsi le maître et les écoliers ne font que redire ce qu'il y a dans le livre, aucune parole spontanée n'est possible. Le silence est la règle dans la classe, il s'impose à tous.

La mise en oeuvre de ces codifications et de ces règles disciplinaires est au service de l'édification chez l'enfant de la « Civilité chrétienne », elle consiste en un usage de la « modestie » et en un respect à l'égard de son prochain. Dans « Les règles de la bienséance chrétienne », J-B de La Salle définit la modestie comme devant apparaître dans la tenue du corps :

« [...] *l'homme qui sait se tenir, qui a la maîtrise de son corps, celui qui a quelque chose de grave et de majestueux tout simplement parce qu'il est enfant de dieu et ne peut se permettre aucune bassesse [...]* ». (Juan, Geoffroy, Schneider, Rouet, 2007, p 134)

Toujours dans le même ouvrage, il est question de la tenue du corps, qui doit obéir à plusieurs règles : ne rien faire apparaître de léger dans son maintien, ne pas avoir d'attitude désinvolte, ne pas remuer

un seul membre sans attention, agir toujours en grande modération, et beaucoup s'étudier si on a un tempérament actif et précipité.

Ainsi depuis le 17^{ème}, les parents sont incités à envoyer leurs enfants à l'école, le but de cette scolarisation est bien entendu d'apprendre à lire et à écrire si possible, de connaître les bases du catéchisme, mais surtout de discipliner l'enfant : un bon chrétien doit avoir des mœurs réglées.

C'est le début de l'éducation, il ne s'agit donc plus simplement d'élever les enfants, mais de les éduquer. D'ailleurs le mot « éduquer » apparaît dans le langage courant au début du 17^{ème} siècle, il est constitué de *e* : en dehors de, et *ducere*, conduire, il signifie conduire en dehors, à entendre comme conduire en dehors de la famille. Ce mot existait déjà, en particulier sous l'antiquité romaine, mais il n'avait pas la même signification, il était voisin du sens du mot élever.

Cette éducation, à partir du 17^{ème} siècle, pour être efficace doit se prolonger longtemps, et doit exercer une emprise sur la totalité de l'être (Gasparini, 1998).

1.4 Napoléon structure l'instruction publique et laïque

Lorsqu'il arrive au pouvoir en 1799, Bonaparte entend profondément réformer l'état, afin de mettre un terme à l'instabilité révolutionnaire. Dans cette réforme, l'enseignement tient un rôle de premier ordre : selon Napoléon : « Il n'y aura pas d'état politique fixe s'il n'y a pas un corps d'enseignant avec des principes fixes. »³.

Au tout début du 19^{ème} siècle, le paysage scolaire français est fait d'une mosaïque de congrégations religieuses faisant œuvre d'enseignement dans les écoles et les collèges.

Napoléon souhaite créer un « corps enseignant », une institution homogène, sorte de congrégation non-religieuse constituée de « membres » agissant de la même manière et obéissant à un seul chef, ce corps sera créé en 1806.

En 1816, Guizot⁴ développe l'idée que cette organisation centralisée de l'enseignement est la meilleure pour que l'État puisse « donner l'éducation dans des doctrines conformes aux besoins de la société », et assurer ainsi « sa propre stabilité, l'ordre public, et le repos de l'avenir » (Nique, 2009).

L'architecture de l'administration scolaire se structure peu à peu, d'une façon centralisée, avec une architecture administrative autonome et pyramidale, proche de celle de la Compagnie de Jésus.

³ Napoléon, Correspondance générale de Napoléon, An XIII (1805), tome 10, p180-181.

⁴ Guizot François, Essai sur l'histoire et l'état actuel de l'instruction publique en France, Paris, Maradan.

Les manuels scolaires sont toujours les mêmes que ceux utilisés dans les écoles chrétiennes : le psautier en latin, les épîtres et évangiles, y sera ajouté l'abrégé de grammaire de Lhomond.

Des inspecteurs généraux sont mis en place pour surveiller l'enseignement dans toute la France, les pratiques scolaires y sont standardisées, ainsi que l'architecture des établissements.

La mise en place de cette congrégation laïque, que constitue le nouveau corps des enseignants, reprend les préceptes des pédagogues ecclésiastes. Car même si les enseignants sont des laïques, (les frères des écoles chrétiennes l'étaient aussi) et les écoles sous gouvernance de l'état, la morale est toujours adossée à la religion catholique qui préconise de vaincre les passions, en particulier celles du corps.

1.5. L'enseignement mutuel

Au tout début du 19^{ème} siècle, un rapport du conseil général des hospices de Paris se préoccupe du sort de ceux que l'on nomme alors les « pauvres ». Dans ce rapport on peut lire que le pauvre doit savoir lire, écrire et compter, sans quoi il risque de s'affranchir des contraintes de la société et basculer du côté de ce que l'on nommerait aujourd'hui la délinquance. Il doit être pénétré des idées religieuses, qui sont le meilleur accès aux questions de morale et d'ordre, il doit aimer et travailler, sinon l'oisiveté risquerait de l'amener à commettre des actes répréhensibles. (Jacquet-Francillon, 1995).

Le mot « pauvre » se superpose au mot « peuple » dans la littérature administrative du 19^{ème} siècle (Christen, 2013), et l'on voit que l'enjeu ici est le maintien de la stabilité sociale.

Comment moraliser le peuple, l'acculturer aux valeurs bourgeoises, le former techniquement et professionnellement ? La réponse à cette question viendra partiellement grâce à une méthode d'enseignement anglaise, celle de Bell et Lancaster, le « monitorial system » qui arrive en France à partir de 1814, connue sous le nom d'« enseignement mutuel ». Cette méthode a pour but d'alphabétiser massivement les enfants pauvres, et de former aussi les adultes.

Au-delà des valeurs émancipatrices héritées des Lumières, son but est de prévenir l'indigence en inscrivant le peuple dans la production industrielle, contribuant ainsi à la stabilisation sociale.

Une instruction minimale est organisée : savoir lire, écrire, compter, connaître les opérations de base. La religion est toujours présente, et se retrouve dans le chant des cantiques et l'apprentissage du catéchisme.

Les cours ont lieu dans un grand bâtiment, un « vaisseau », qui peut accueillir plusieurs centaines d'élèves qui obéissent à une discipline militaire.

La salle de classe est composée parfois de dizaines tables pouvant accueillir jusqu'à douze élèves chacune, sous la responsabilité d'un moniteur, des cercles de lectures sont installés, ainsi que des tables avec du sable, pour que les élèves puissent s'entraîner à l'écriture.

Le maître, du haut de son pupitre, organise le travail et le rythme des séquences d'apprentissage grâce à une codification quasi militaire : des coups de sifflet, de sonnette, des gestes, éventuellement des pancartes, servent à signaler un changement d'activité, une sortie des bancs, le tracé d'une lettre, etc. Le code complet des signaux utilisés compte en tout soixante-quatre commandements.

Les élèves sont évalués systématiquement durant chaque séquence d'apprentissage. Les résultats obtenus conditionnent le rang de chaque élève, une compétition permanente est ainsi installée, dans une recherche d'émulation entre les apprenants.

Des sanctions sont prévues pour chaque type d'indiscipline :

« L'agitation, la vivacité mal placée, l'étourderie, l'oisiveté, l'entêtement, la paresse, le jeu, la malpropreté, le manque d'égard au matériel et aux personnes, l'arrivée tardive, les bagarres [...] » (Tinembart, et Pahud, 2019, p 131).

Mais les peines humiliantes sont bannies, au profit des privations. Un code de conduite en treize points est édicté, parmi ces règles notons la règle n°2 :

« Arriver à l'école avec les mains et le visage propre, les cheveux peignés, et jamais pieds nus ni les jambes sales » (Tinembart, et Pahud, 2019, p 132).

Cette règle concerne les soins du corps dans leur dimension vestimentaire et hygiénique, ce qui est assez loin des questions d'apprentissages.

L'enseignement mutuel disparaîtra progressivement au cours du 19^{ème} siècle, laissant la place à l'enseignement simultané, dont l'exemple est celui des frères des écoles chrétiennes.

L'encadrement d'une classe par un enseignant, et non pas un moniteur, ainsi que la volonté de mettre en place une éducation morale plus importante étant les principaux griefs faits à l'enseignement mutuel.

1.6. Une pédagogie « normale »

Si Napoléon crée les Écoles Normales Supérieures, qui formeront les futurs professeurs des lycées de garçon, F. Guizot (ministre de l'Instruction publique sous la monarchie de Juillet) va créer les Écoles Normales Primaires d'instituteurs en 1833 pour les écoles normales de garçon et en 1838 pour les

filles, ainsi qu'une puissante inspection primaire d'état (Lelièvre. C, 2021). Ces Écoles Normales primaires seront étendue aux institutrices par les lois Ferry.

Ce « corps enseignant » si cher à Napoléon et à J.Ferry va progressivement se constituer comme une entité normalisée. Cette norme va affecter les pratiques pédagogiques et constituer des normes professionnelles.

Citons par exemple le philosophe et historien Hippolyte Taine (Troger, Ruanon-Borbalan, 2005) à propos de l'uniformisation de l'enseignement sous l'Empire napoléonien :

« A cette heure, dans telle classe, tous les élèves de l'Empire expliquent la même page de Virgile ».
(Troger, Ruanon-Borbalan ,2005, p62).

Le corps d'inspection dans le primaire, créé par Guizot, et celui du secondaire créé par Napoléon, vont veiller à ce que les pratiques des enseignants soient très fortement normées.

L'esprit des lois Ferry va accentuer cette volonté, ainsi le dispositif législatif ferriste qui marque la prise en main des écoles normales par le pouvoir central, avec leur réorganisation uniforme et leur normalisation (Lelièvre, 2021).

La pratique pédagogique majoritaire à la fin du 19^{ème} siècle, et plus tard celle qui sera recommandée dans les écoles normales, sera la pédagogie simultanée telle qu'elle était pratiquée dans les écoles chrétiennes. Cette méthode permet à l'enseignant d'intervenir directement auprès des élèves, il ne délègue ainsi pas les tâches d'enseignement ni du maintien de la discipline à d'autres élèves, comme le faisait l'école mutuelle avec les moniteurs. Cette méthode individualise aussi très fortement les apprentissages, et règle les rapports des élèves entre eux sur une très forte médiation de l'enseignant.

Le « normal » va s'établir comme un principe de coercition dans l'enseignement avec l'instauration d'une éducation standardisée et l'établissement des écoles normales. Cette norme va être soutenue par un ensemble de processus disciplinaires.

Le virage vers une société disciplinaire s'est produit au cours des 17^{ème} et 18^{ème} siècles, période ayant connu une transformation historique importante, car à une forte poussée démographique a répondu une volonté de fixer les populations « flottantes » c'est à dire nomades ou errantes. La forte croissante de l'appareil de production, et la concentration toujours plus importante d'habitants dans les villes faisant craindre le risque de l'éclosion d'un contre-pouvoir et d'une insurrection potentielle, la réponse éducative choisie s'est orientée vers une pente disciplinaire comme voie de stabilisation des populations. Les collèges modèles de Jésuites ou les écoles de

Batencour⁵ et de Démi⁶, après celle de Sturm⁷, dessinent la forme générale de la discipline scolaire (Foucault. M, 1975).

Les formes de disciplines particulières qui existaient dans des lieux spécifiques tels que l'administration de l'armée, et les hôpitaux se sont rapidement généralisées à l'ensemble des institutions.

Dans les écoles, les méthodes disciplinaires se retrouvent tant dans les écoles chrétiennes que dans l'enseignement mutuel, avec notamment l'usage de signaux, de pancartes, du sifflet, pour les changements d'activités ; la question de la place des élèves est codifiée, leur tenue et de leur maintien corporel aussi.

Pour les écoles chrétiennes, tous ces éléments sont répertoriés dans des manuels à l'usage des élèves comme : « Les règles de la bienséance et de la civilité chrétienne » écrit par J-B de La Salle (ouvrage ayant eu une forte audience car réédité 45 fois entre 1730 et 1875). L'objet de ces codifications s'attache essentiellement au corps :

« Ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ces forces et leur imposent un rapport de docilité, c'est cela qu'on peut appeler les « disciplines ». (Foucault, 1975, p 30).

Avec les révolutions pédagogiques du 19^{ème} siècle (école mutuelle, loi Guizot, création des écoles normales d'instituteurs), un mouvement nouveau se fait sentir : il va de l'imposition de règles de façon extérieure à l'élève, de manière mécanique, à la recherche d'une adhésion « raisonnée » de l'élève, en lui demandant de faire siennes les contraintes et codes du milieu scolaire, ce qui peut être considéré comme l'amorce de la notion d'autonomie. (Gasparini, 1998).

Cette nouvelle perspective : ne plus uniquement inculquer un savoir, mais dorénavant former et discipliner son intelligence son jugement, et sa raison, cette nouvelle science sera appelée « pédagogie »⁸.

⁵Jacques de Batencour, pédagogue français du 17^{ème} siècle.

⁶ Charles Démi, scolarisé au collège des Jésuites de Bourg, il entre au séminaire de Lyon, puis à celui de Paris, ordonné prêtre en 1663 il désire évangéliser les pauvres. Il crée des écoles gratuites. Il forme aussi des maîtres en ouvrant en 1671, le séminaire Saint-Charles, destiné à des jeunes gens pauvres qui se préparent à la prêtrise, mais aussi à l'enseignement des garçons.

⁷Jean Sturm, met en place une réforme de l'instruction publique à Strasbourg. Il sera recteur de l'académie de Strasbourg jusqu'en 1581.

⁸ Ce mot était déjà en vigueur depuis l'année 1762, date de son admission par l'Académie française.

« Il y a pédagogie dans la mesure où un savoir, un savoir-faire se transmettent dans des formes qui peuvent être travaillées, non seulement pour accroître la rapidité de la transmission, la durée de l'acquisition, mais obtenir des effets indépendants des effets de ce qui est transmis, en particulier des effets de pouvoir ». (Vincent, 2008, p 18)

Le souci pédagogique passe par le travail scolaire, il va discipliner les élèves en leur faisant faire des « exercices » qui vont concourir à l'imposition d'un certain « ordre » car il enseigne à se maîtriser. (Gasparini, 1998).

Cela se traduira par exemple, dans les faits, par des modifications dans le fonctionnement des écoles (suite à la loi Guizot) : les plus « méritants » porteront en public une croix ou un ruban, et une bascule se fera vers une plus grande place accordée à l'instruction morale au détriment de l'instruction religieuse, même si l'imposition de la règle tend à être intériorisée.

Pour le maître aussi les recommandations évoluent, vers 1880 :

« Le maître, à qui il est désormais conseillé de se déplacer au lieu de rester sur son estrade, peut ainsi, en circulant plus facilement entre les tables, mieux exercer sa surveillance et assurer le maintien de l'ordre ou discipline ». (Vincent, 2008, p 31).

De plus, nous remarquons une codification des pratiques : les savoirs scolaires pour apparaître en tant que tels, nécessitent une mise en forme scolaire, soit un travail de pédagogisation : la forme des apprentissages va modifier la forme même des savoirs pour devenir scolairement transmissibles, par la mise en place de méthodes et d'étapes d'apprentissages.

L'école s'efforce d'acculturer les élèves à des savoirs scolaires, pour cela elle constitue un produit culturel spécifique de l'enseignant artificiel. Cette pédagogisation va toucher tous les domaines enseignés à l'école, au point que la méthodologie utilisée par l'élève soit au moins aussi importante que sa compréhension ou maîtrise dudit savoir. Ce travail de codification et de mise en forme scolaire prend une place très importante, sinon l'élève peut être accusé d'omettre certaines étapes, ou de ne pas faire son travail comme il faut (Gasparini, 1998).

Si elle se manifeste différemment, la discipline est toujours l'un des piliers de l'école : elle s'exprime dans différents domaines : la bonne tenue corporelle des élèves, le silence dans la classe, l'ordre qui règne durant les différents exercices.

Le silence devient une pratique obligatoire dans le fonctionnement des écoles, et un nouveau signe voit le jour, bien connu des actuels écoliers : lever le doigt pour parler.

Si la discipline concerne les corps des élèves, elle règne aussi sur le temps, car le déroulement de la journée est soumis à un emploi du temps prévu à l'avance. Cet emploi du temps imposé aux élèves, en fonction d'un déroulé impersonnel a aussi une fonction disciplinaire, dans le sens où il viendrait limiter les désidératas hétéroclites des élèves, et fonctionnerait comme une loi s'imposant à tous :

« La soumission à une loi s'oppose par là non seulement à l'obéissance aux désirs, qui implique une temporalité de l'instant, mais à la soumission à une volonté autre, qui implique un temps discontinu, haché par des interruptions imprévisibles » (Vincent, 2008 p 35).

L'école selon la loi Guizot est caractérisée par l'austérité de sa discipline qui ne souffre aucune dérogation à la règle commune.

« Isolés du monde extérieur et coupés de leurs intérêts actuels, les élèves assis, bras croisés, écoutent la leçon du programme, puis lisent ce qu'il faut lire, écrivent sous la dictée, corrigent leurs fautes, font des exercices et récitent ce qu'on leur a donné à apprendre » (Oury, 2005, p 39.)

La codification des attitudes, repérée par Jean Oury, est très aiguë en ce qui concerne l'écriture, et les exercices écrits. Ce type d'exercice permet de maintenir l'ordre dans la classe, ils ont en cela une valeur disciplinaire.

La dictée par exemple, offre à l'enseignant la possibilité de « tenir » toute la classe, il s'adresse à tous les élèves de manière simultanée, les élèves ne travaillent plus de façon individuelle :

« La formes des savoirs scolaires ne peut se comprendre que si on prend en compte le travail pédagogique occulte, invisible qui est pratiqué par le maître en vue d'obtenir de la distanciation et de la retenue dans les corps [...] » (Vincent, 2008, p 113).

Si le corps est contraint dans ses postures, dans ses expressions, et soumis à des règles de conduites impersonnelles (pour reprendre le terme de Vincent), l'esprit de l'enfant se veut aussi contrôlé par l'enseignant, en l'espèce son imagination ne doit pas divaguer, et son attention doit toujours être orientée vers les exercices faits ou à faire, ceci étant un gage de soumission au déroulé de la classe.

A propos du maintien de l'attention, et par opposition à l'imagination qui permet de s'échapper des activités scolaires : *« L'instituteur est aussi un gardien préposé pour garantir de tout danger cette faculté précieuse, mais aveugle, qu'est l'imagination » (Vincent, 2008, p 23).*

L'attention, comme faculté relevant de la sphère cognitive, peut être comprise, si elle est articulée à la forme scolaire classique, comme l'un des ingrédients de la forme scolaire : « *L'attention : notion inventée par la psychologie traditionnelle [...]. Ne faudrait-il pas ajouter : pour prêter main forte aux pédagogues ?* » (Vincent, 2008 p 23.)

Avec les lois Ferry⁹, la scolarisation concerne maintenant une masse très importante d'enfants, et au début du 20^{ème} siècle, l'enfant n'est plus un être sauvage et inférieur qui doit être éduqué en corrigeant ses défauts, c'est maintenant un matériau rempli de potentialités à épanouir et à développer par la scolarisation.

L'emprise de l'école sur l'enfant n'a pas disparu avec cette nouvelle vision, elle a changé de forme, elle va maintenant s'attacher aux « facultés » enfantines : attention, imagination, conscience imitation...que l'on pourrait appeler à notre époque, les fonctions exécutives.

« Dans ce contexte, les sciences pédagogiques et psychologiques vont se développer et le discours médical va investir l'école fournissant des explications aux échecs scolaires. Sous couvert de s'intéresser à l'enfant de près, à son mieux-être et ses intérêts, le pouvoir devient celui de la science qui mesure la normalité et donc détecte aussi l'anormalité ». (Gasparini, 1998, p 45).

L'invention de l'enfance anormale est corrélative de l'obligation de scolarité (loi du 28 mars 1882) car quand l'école est obligatoire, elle doit s'occuper de tous, y compris de ceux qui avant, en étaient expulsés, c'est à dire les plus pauvres (qui sont souvent les « anormaux »).

Les corps contraints par un cadre disciplinaire évoluent eux-mêmes dans un espace lui-même conçu pour soutenir cette discipline.

Les espaces scolaires sont pensés afin de canaliser au maximum les mouvements des élèves, et les éventuels débordements qui pourraient se produire.

Suite à la loi Guizot, des cours de récréation sont créés dans chaque école, de façon à « garder » les élèves en récréation (Vincent, 2008). Ceci permettant d'accroître le mouvement de fermeture de l'école et de positionner les élèves dans un espace clôt, fermé sur lui-même et coupé de la ville et des pratiques sociales y ayant cours.

Le mouvement de « normalisation » qui s'est enclenché sous le règne de Napoléon Bonaparte puis sous le ministère de Guizot lors de la monarchie de Juillet, avec la création des écoles normales d'institutrices, va se traduire dans les architectures des écoles.

⁹ Lois ayant été mises en place entre 1879 et 1886.

1.7. Les bâtiments scolaires comme espace de contention, ou d'aération

Le mouvement de normalisation des pratiques pédagogiques, de la formation des instituteurs, ainsi que de la conduite attendue chez les élèves va s'appliquer également au bâti scolaire. Nous verrons comment ce bâti, lui aussi, était soumis une forte normalisation. Cependant, avec le courant des écoles de plein air du début du 20^{ème} siècle, un peu de liberté s'est immiscée dans le bâti scolaire, même si cela s'est fait au nom de la prophylaxie de la tuberculose et d'une mauvaise hygiène des élèves de classes populaires.

1.7.1 La normalisation du bâti scolaire

Les bâtiments scolaires auparavant essentiellement issus du modèle claustral - car ils correspondaient à la pédagogie traditionnelle mise en œuvre par l'Église (Herbert et Dugas, 2017) – vont trouver une nouvelle forme, plus adaptée à l'accueil d'élèves de plus en plus nombreux, et adapté aux méthodes pédagogiques mises en œuvre. Ce renouveau dans l'architecture scolaire se fera aussi selon une très forte normalisation du bâti :

« La notion d'architecture scolaire apparaît en tant que telle au début du 19^{ème} avec l'initiation des maisons d'école sous la loi Guizot, ainsi qu'avec l'apparition de guides de référence sur la construction des écoles ». (Barthelemy et Jeannin, 2019, p 1).

Avec la loi Guizot de 1833, les bâtiments scolaires deviennent une entité en tant que telle. Suite à cette loi, les bâtiments scolaires sont construits de façon standardisée, avec plusieurs plans types, les constructions sont orientées par plusieurs préoccupations : d'une part l'hygiène et d'autre part la sanctuarisation de l'école allant avec sa fermeture au monde social environnant.

« [...] les maisons d'écoles sont conçues selon des logiques d'hygiène et de sécurité. L'école est un sanctuaire qui protège les élèves de l'extérieur et de ses vicissitudes. Elle propose également un espace dans lequel on peut se dépenser et prendre l'air (préau, cour) ». (Barthelemy et Jeannin, 2019, p2).

Ces préoccupations vont s'accroître sous les lois Ferry de 1882, avec l'établissement d'un guide à l'usage des concepteurs d'établissements. L'instruction obligatoire, la révolution industrielle et l'afflux d'habitant dans les zones urbaines, vont considérablement accroître le nombre d'élèves. Les guides pour la construction des nouvelles écoles mentionnent des dispositions spatiales que nous retrouvons encore dans un très grand nombre d'école.

« Les salles sont imaginées pour faire circuler l'air à travers la pièce : de grandes fenêtres sont positionnées pour apporter de la lumière d'un côté de la salle ; d'autres, plus petites et en hauteur, sont situées sur le plan de mur opposé, donnant généralement dans les couloirs. » (Barthelemy et Jeannin, 2019, p4).

L'espace par élève obéit à un ratio d'environ 1,25 m² à 1,5 m².

1.7.2 Les écoles de plein air

Un autre type d'école existe également en ce début du 20^{ème} siècle, ce sont les écoles de plein air. Leur essor se fera essentiellement de 1907 à 1940, elles sont construites initialement pour prévenir la contamination par la tuberculose chez les enfants de milieux populaires urbains. Ces écoles sont largement ouvertes sur l'extérieur, elles laissent entrer l'air et la lumière. Les bâtiments sont orientés pour profiter au maximum du soleil, les fenêtres y sont largement ouvertes, les cours peuvent également se dérouler directement dehors. Voici la définition qui en est donnée lors du premier congrès des écoles de plein air de Paris en 1922 :

« L'école de plein air est un établissement d'éducation situé hors des villes dans de bonnes conditions d'exposition et, pour le moment, réservé aux enfants non tuberculeux, mais ayant besoin d'un régime scolaire et hygiénique spécial sous un contrôle médical. Elle peut être conçue sur le type externat ou sur le type internat ; celui-ci devra être offert à ceux de ces enfants qui subissent au foyer familial des conditions hygiéniques défectueuses. Il est désirable que ces types d'établissements scolaires se généralisent à l'ensemble de la population enfantine. » (Comité national contre la tuberculose et les maladies respiratoire, 1959, p507).

Ce type architectural va de pair avec un fonctionnement pédagogique très éloigné de la forme scolaire « normale » prônée par les écoles normales d'instituteurs. Pour autant ces écoles ne sont pas des préventoriiums dans lesquels les enfants viendraient en cure, mais de véritables écoles. Elles vont venir questionner la forme scolaire normale.

Ce mouvement est important car en 1922, on comptait en France entre 300 et 450 écoles de plein air, qui sont le plus souvent de simples baraquement (Godeau, 2020).

Les écoles de plein air font partie du mouvement général des œuvres de plein air, lui-même logé sous le drapeau de la médecine sociale et hygiéniste.

La dimension hygiéniste est la raison d'être des écoles de plein air, d'ailleurs la première école fût fondée par le médecin J-Grancher, médecin avec l'aide de P-Vigne, du bureau de l'hygiène, en 1907. Dans ce type d'école « [...] on y pratique sous une surveillance médicale une hygiène absolue, des

exercices physiques respiratoires et correctifs, une alimentation rationnelle favorisée par l'insolation, les douches, la sieste, la cure de repos et de silence » (Châtelet 2003, p7).

Soucieuses de la santé des jeunes français, ces écoles, par les soins et l'attention à prodiguer au corps, vont travailler le fonctionnement pédagogique de l'intérieur, au point que les écoles de plein air deviennent de véritables champs d'expériences pédagogiques.

Durant le congrès des écoles de plein air de 1922, plusieurs préconisations vont dans le sens d'une redéfinition de la forme scolaire, certains sont même adoptés par la majorité des congressistes, comme « [...] *La limitation à 4 heures par jour d'enseignement intellectuel, le développement de l'éducation physique et sensorielle, la découverte de l'environnement grâce à la création de classes promenades, des visites d'usines, de monuments, de musées* ». (Châtelet, 2003, p281).

Dans ce type d'école, la relation pédagogique est organisée autour des soins préventifs, tous types d'enfants y sont accueillis : les sujets à risque de développer la tuberculose, des enfants en convalescence, les enfants des quartiers populaires, les enfants atteints de pathologie légère, etc. Pour chacun, une attention soutenue est portée à leur corps.

C'est dans le registre de la prévention de la maladie, que la dimension corporelle de l'élève est prise en compte :

« Cette institution (l'école de plein air) (est) l'un des lieux d'émergence, au cours du premier 20^{ème} siècle, d'une relation privilégiée entre l'être humain, son corps et l'environnement » (Châtelet, 2003, p14).

Les bâtiments traduisent eux-aussi le souci d'un ancrage dans l'environnement, les différentes écoles construites ne suivent pas toutes un plan identique. Même si aucun style architectural ne prédomine, il est fréquemment fait recours à la forme classique des écoles primaires : un long bâtiment avec un couloir distribuant sur les salles de classes. L'ouverture de ces écoles sur leur environnement constitue un laboratoire d'innovation important, et traduit la liberté de mouvement dans la démarche d'apprentissage voulue dans ces structures.

Mais même si les promoteurs de l'école de plein air souhaitaient voir se diffuser ce modèle d'enseignement, et malgré le fait que la haute administration scolaire y soit favorable et le soutienne¹⁰, ce modèle n'a jamais été converti en mesures applicables à toutes les écoles.

Au retour de la deuxième guerre mondiale, la nécessité de reconstruire les bâtiments scolaires détruits, ainsi que l'arrivée de la très nombreuse population scolaire issue du « baby-boom » va orienter la construction des bâtiments scolaires vers une forme de standardisation, d'où sera totalement absente la question de l'ancrage de l'école dans son environnement, ainsi que le questionnement de la forme

¹⁰ Diffusion en 1922 d'une circulaire donnant un droit de subvention aux écoles de plein air, et création en 1938 d'un certificat d'aptitude professionnel pour exercer dans les écoles de plein air.

scolaire, même si des mouvements comme le « Mouvement de l'éducation nouvelle », créé à la toute fin du 19^{ème} siècle, cherche à transformer le système éducatif et la forme scolaire.

Ce mouvement cherche à faire une place importante à l'activité de l'élève dans son apprentissage, tant sur le plan cognitif que moteur, par les déplacements dans et hors de l'école. Mais ce mouvement pédagogique, restera lui aussi, comme les innovations pédagogiques des écoles de plein air, marginal. Concernant le bâti scolaire, il faudra attendre 1980 pour que soit rendu obligatoire l'organisation d'un concours d'architecture pour chaque projet lancé, ce qui amorcera une sortie de la standardisation des constructions scolaires (Châtelet, 2003). Et si les années 1980 ont permis de lancer une rénovation majeure du bâti scolaire,

« [...] de nos jours encore, pour les nouvelles constructions, les décisions intègrent davantage des considérations environnementales, esthétiques ou financières qu'une réflexion sur la manière dont le bâti scolaire peut favoriser les apprentissages et le climat scolaire. » (Hébert & Dugas, 2017, cité dans CNETCO, 2017, p13).

Dans son enquête parue dans le rapport de 2017, le CNETCO met en lumière plusieurs points noirs du bâti scolaire contemporain :

« [...] six grandes difficultés rencontrées [...] qui nuisent au travail des élèves et des personnels (classées par nombre décroissant de citations) : des espaces insuffisants ou exigus ; une absence ou un manque d'espaces de travail en autonomie (élèves et/ou professeurs) ; une architecture et/ou un mobilier non fonctionnels ou inadaptés; des locaux vétustes, un bâti ancien ; des locaux peu lumineux, une mauvaise isolation thermique et/ou phonique ; un trop grand nombre d'élèves et/ou un manque de personnel encadrant. » (Cnetco, 2017, p14).

Le manque de modularité des espaces et du mobilier est également noté dans cette enquête.

Au-delà de l'obsolescence de bon nombre de bâtiments scolaires concernant leurs fonctionnalités pédagogiques, le rapport du CNETCO met également en avant leur obsolescence concernant l'école en tant que lieu de vie et d'interactions sociales.

A propos de l'école, certains mettent en garde par ce qu'elle ne soit pas seulement un lieu de fermeture et de repli : « Le lieu (l'école) est d'avance saisi comme clôture et limitation, à quoi s'oppose le libre mouvement dans un *milieu*, qu'il soit naturel ou social, intérieur et spirituel ou bien extérieur et culturel ». La prédominance des aspects disciplinaires : « [...] *délimitation, clôture, organisation centripète, discipline séparant nettement le dedans du dehors du lieu.* » (Nancy, 2003, §5) prend le pas sur l'ouverture de l'école sur la « vie », c'est à dire ce qui existe en dehors de l'école, dans la vie sociale. Cette « vie » c'est à dire l'articulation du scolaire et du social, et l'ouverture au sens large

sur la connaissance et la culture, ne peut se faire que sur la base d'une réelle mise en relation de deux entités distinctes, l'école et l'environnement social :

« [...] une école, ayant réglé sa construction sur l'instruction, ne produira pas « de la vie » par des éléments de conception plus aérée, plus ouverte ou plus heureuse [...]. L'air, l'ouverture et le bonheur (si j'ose employer ce mot) ne peuvent venir que du dehors de l'école – mais pas d'un dehors importé et implanté par volonté dans le dedans. » (Nancy, 2003, §12).

Le traitement de l'espace nous permet de voir comment sont traités deux pôles importants : l'identité et la relation (Auger, 2015). Ces deux entités se retrouvent à la fois dans la question du dedans et du dehors de l'école, où les deux lieux ont chacun une identité propre. Il ne doit en effet pas être question pour l'école de « pédagogiser » le social, ni pour celui-ci de nier la spécificité de ce lieu d'apprentissage. L'identité et la relation sont également des pôles que nous pouvons appliquer aux individus qui cohabitent dans l'école : les adultes, enseignants et personnels d'encadrements, et les élèves, chacun ayant une identité propre, qu'il convient de prendre en compte, la question de la relation entre ces deux types d'individu, se pose notamment dans la relation pédagogique et dans les dispositifs pédagogiques mis en place dans les classes.

L'état des lieux actuel du bâti scolaire et son articulation au fonctionnement pédagogique des écoles, peut se faire autour de plusieurs éléments : espaces collectifs organisés en regroupement en salle de classe, prédominance des aspects disciplinaires voire sécuritaires, espaces exigus de mauvaises qualité ou vétustes, manque de modularité du mobilier et des locaux, difficile prise en compte des relations sociales à l'intérieur de l'école.

Synthèse 1 : La coercition disciplinaire des corps

Dans l'enseignement antique il est attendu des élèves une passivité corporelle, l'imitation et l'absence de toute créativité dans le processus d'apprentissage. La coercition physique est l'une des méthodes appliquées. Puis au le moyen âge, l'influence de l'Église sur l'enseignement primaire se retrouve dans la méthode pédagogique fondée sur la sévérité et la soumission des élèves, elles sont sous-tendues par la notion de péché originel, et la nécessité de corriger les mauvais penchants. La mémorisation est privilégiée, elle s'oppose à la dialectique qui pourrait remettre en cause le dogme religieux et renforcer les pratiques hérétiques. Au tournant du 17^{ème} siècle apparaît la « relation pédagogique » : l'enseignement passe d'une forme individuelle à une forme simultanée, la relation entre l'élève et le maître devient codifiée, c'est le début d'une forme de relation pédagogique. JB de La Salle fonde l'Institut des écoles chrétiennes qui va scolariser de nombreux enfants dans le respect de la « bienséance chrétienne ». Dans ces établissements, le corps de l'élève est très fortement contrôlé, à chaque manquement à la règle est prévu en amont une sanction correspondante, la tenue corporelle est codifiée dans tous les moments passés à l'école, la parole spontanée n'est pas autorisée. Au 18^{ème} siècle, arrive l'abandon progressif des sanctions corporelles pour aller vers la mise en place d'une autorité plus symbolique, la mise en place d'une pédagogie « normale » qui va standardiser les pratiques pédagogiques et les pratiques disciplinaires. Plus spécifiquement, la pédagogie normale, telle qu'elle est enseignée dans les écoles normales, est caractérisée par : une organisation spatio-temporelle rigide, l'interdiction du langage spontané, le silence, qui est l'une des bases du travail en classe, une tenue corporelle codifiée pour tous les moments de la journée et des exercices scolaires qui ont également une fonction disciplinaire. L'architecture scolaire contribue à cette coercition, le bâti scolaire est majoritairement issu de l'architecture claustrale, et la construction des bâtiments scolaires est normée, et répond à des exigences d'hygiène et de sécurité, avec une fermeture de l'école à son environnement. Après la 2^{ème} guerre mondiale, un bâti économique et standardisé est à nouveau relancé pour reconstruire les établissements scolaires détruits. Dans une enquête de 2017, le CNECSO met en lumière six grandes difficultés qui nuisent toujours au travail des élèves et des personnels : des espaces insuffisants ou exigus, une absence ou un manque d'espaces de travail en autonomie, une architecture et/ou un mobilier non fonctionnel ou inadapté, des locaux vétustes et un bâti ancien, des locaux peu lumineux et une mauvaise isolation thermique et /ou phonique, un trop grand nombre d'élèves et /ou un manque de personnel encadrant.

2. La forme scolaire classique au principe du métier d'élève

Nous avons vu que le bâtiment scolaire a une place importante dans le soutien aux dispositifs pédagogiques mis en oeuvre dans les classes.

Dans les écoles de plein air, de nouvelles règles d'hygiène, de circulation, et de nouvelles façons d'apprendre sont mises en oeuvre autour d'une architecture nouvelle.

Ce type de fonctionnement scolaire est pourtant resté minoritaire dans l'ensemble des écoles françaises, le fonctionnement pédagogique majoritaire des classes, est défini par Guy Vincent comme la « forme scolaire », précisons cette notion :

« Je réserve le terme forme scolaire à celle de ces formes que nous avons caractérisées par le silence de l'écolier, l'apprendre par cœur, la soumission obtenue par contrainte et habitus à des règles impersonnelles » (Vincent, 2008, p60).

Guy Vincent définit deux formes scolaires : l'une construite à partir du fonctionnement des écoles chrétiennes, basée sur la contrainte, c'est la forme scolaire au sens habituel. L'autre, inspirée de la Révolution française, basée sur la compréhension et la raison, qu'il nomme instruction publique, elle a pour objectif la socialisation démocratique (Vincent, 2012).

Ces deux formes scolaires divergent non seulement dans la mise en oeuvre de la démarche pédagogique, mais aussi dans la vision du citoyen en devenir qu'elles ont pour mission de former.

- La forme scolaire classique se caractérise par l'apprentissage par cœur, des exercices d'application et la répétition. Le silence est la règle de base, les corps des élèves doivent être les plus immobiles possibles et se déplacent uniquement sur commande de l'enseignant.

Philippe Perrenoud a élaboré la notion de « métier d'élève », à propos des attitudes et stratégies des élèves en classe, dans le contexte de la forme scolaire classique.

L'aspect très coercitif de cette forme scolaire amène d'ailleurs à Philippe Perrenoud à trouver un parallèle entre le métier d'élève et celui de prisonnier :

« Les élèves partagent avec les prisonniers, les militaires, certains individus internés ou les travailleurs les plus démunis, la condition de ceux qui n'ont pour se défendre contre le pouvoir de l'institution et de leurs chefs directs, guère d'autres moyens que la ruse, le repli sur soi, le faux semblant. » (Perrenoud, 2017, p 15).

Les caractéristiques de la forme scolaire classique se définissent par un manque permanent de temps et de souplesse dans le déroulement de la journée de classe et dans les relations de l'enseignant avec ses élèves, ce qui se traduit par une réticence à négocier avec les élèves ; les relations entre les deux parties pouvant se qualifier de bureaucratique. Pour maintenir le cadre pédagogique, le recours aux récompenses et aux sanctions induit un rapport utilitaire au travail.

Il n'est plus ici question de transmission, ni de plaisir d'apprendre. Les tâches fermées prévalent sur les situations de recherches, sur les projets et les créations, induisant une démarche d'enseignement basée sur la répétition et l'automatisation, davantage que sur la mise en sens des activités scolaires. Pourtant le sens des activités scolaires ne va pas de soi, il n'est pas immédiat, il se construit en situation, dans une interaction et une relation avec l'élève, ses pairs et l'enseignant (Perrenoud, 2017).

En effet, pour l'élève placé dans ce contexte, comment s'intéresser à un travail fragmenté et décousu par la succession des séquences pédagogiques qui le font passer d'un instant à l'autre de la rédaction d'un souvenir de vacances à des soustractions posées avec retenues ?

Sur quel présupposé se base cette organisation pédagogique ? Alors même qu'elle semble contreproductive :

« Depuis que l'école existe, de mille façons, certains ont montré qu'elle (la forme scolaire) créait des conditions d'apprentissage contraires aux règles élémentaires d'un fonctionnement intellectuel fécond » (Perrenoud, 2017, p 17).

L'une des bases du fonctionnement pédagogique et disciplinaire, (dans les deux acceptions du terme) : les exercices, étant même estimée néfaste :

« L'exercice scolaire, au sens le plus scolaire du terme [...] me paraît dangereux parce que d'une part les élèves ne s'intéressent pas, d'autre part cela ne les prépare pas, comme on dit, à la vie et en particulier à leur vie de citoyen » (Vincent, 2008, p 129.)

Quel est donc l'argument justifiant une telle persévération dans cette forme scolaire ?

Comment les contraintes multiples qui pèsent sur l'écolier, allant de son rythme à la contention de son corps, sont-elles toujours constitutives de la forme scolaire ? Le passage suivant peut nous donner un élément de réponse :

« A l'école [...] existe tout un système de règles qui prédéterminent la conduite de l'enfant. Il doit venir en classe avec régularité, il doit s'y présenter à heure fixe, dans une tenue et une attitude convenable ; en classe, il ne doit pas troubler l'ordre, il doit avoir appris ses leçons, fait ses devoirs

et les avoir faits avec une suffisante application [...] leur ensemble constitue ce que l'on appelle la discipline scolaire. C'est par la pratique de la discipline scolaire qu'il est possible d'inculquer à l'enfant l'esprit de discipline ». (Durkheim, *L'éducation morale*, cité par Gasparini, 1998, P 25.)

Nous voyons qu'en ce qui concerne le corps, émerge l'idée que celui de l'élève doit être contraint, discipliné, pour que son intellect soit le plus disponible possible. Nous pouvons remarquer que la forme scolaire classique implique une vision des apprentissages comme n'incluant pas la mobilisation du corps. Nous aurons l'occasion de revenir tant à la dichotomie corps – esprit qui est ici sous-jacente, que sur les théories de l'apprentissage et de la place du corporel dans celui-ci.

- Dans l'instruction publique, autre forme scolaire, l'enseignant organise des discussions entre les élèves, de façon qu'ils trouvent des explications rationnelles, qu'ils puissent être dans le faire et non pas seulement dans le savoir, que des paroles « non scolaires » puissent advenir, et que la vie sociale puisse entrer dans l'école.

Les caractéristiques de cette forme évoquent ce que mirent en place les promoteurs des écoles de plein air au début du 20^{ème} siècle, ainsi que le mouvement de l'école nouvelle, initié à la fin du 19^{ème} siècle.

Dans le mouvement de l'école nouvelle, les ambitions éducatives et l'organisation de la journée de classe sont tout à fait différents.

Comme nous pouvons le lire dans la première charte de l'Éducation Nouvelle, rédigée par Adolphe Ferrière en 1921, l'accès de l'enfant à la spiritualité est mis en avant dans le premier point de cette charte, cette spiritualité implique le respect de l'individu et de ses centres d'intérêt. La responsabilité des enfants est sollicitée, et non plus la seule soumission à des codes de conduite et à une discipline. De même, si la responsabilité individuelle est une valeur de l'Éducation nouvelle, elle est articulée au collectif, et la coopération est préférée à la compétition, et elle énonce clairement l'objectif de la formation d'un citoyen conséquent, pour lui et pour les autres.

Tableau 1 : Charte de l'éducation nouvelle

| PRINCIPES DE RALLIEMENT (Charte de 1921) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit ; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle. |
| 2. Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui. |
| 3. Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre court aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres. |
| 4. Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline personnelle et la discipline collective soient organisées par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres ; elles doivent tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales. |
| 5. La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité. |
| 6. La coéducation réclamée par la Ligue exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire. |
| 7. L'Éducation nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable, de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme. |

Source : Condette, Savoye, (2016).

Si ces deux formes scolaires divergent, leur enjeu commun reste la socialisation :

« Toute société, et à l'intérieur de cette société, tout groupement se socialise lui-même, c'est à dire adopte certaines manières d'être au monde et d'être à autrui, d'être par rapport à autrui. » (Merleau-Ponti, cité par Vincent, 2012, p116).

Cette socialisation passe par des formes qui incluent un espace, un temps et une relation : un espace scolaire, un temps et un emploi du temps scolaire, et une relation scolaire, que l'on nomme relation pédagogique (Vincent, 2012).

La socialisation, telle que l'on peut l'entendre dans le champ sociologique a un sens différent de celui utilisé dans le cadre scolaire, qui fait alors référence à la connaissance et à la maîtrise qu'ont les élèves des règles de vie commune et à leur apprentissage.

2.1 La socialisation et la subjectivation induite par la forme scolaire

Dans le champ sociologique, le terme de socialisation désigne le processus par lequel le monde social façonne partiellement ou globalement les individus.

La socialisation est le processus par lequel un être biologique est transformé sous l'effet de multiples interactions qu'il entretient dès sa naissance avec différents individus, et avec tout un monde matériel et historique.

Cette socialisation va opérer par différents vecteurs : le cadre (univers, instances, institutions...), les modalités (manières, formes, techniques...), le temps (moment dans un parcours individuel, durée des actions socialisatrices, degré d'intensité, rythme des actions...).

Les effets de la socialisation vont se traduire par des dispositions à croire, à sentir, à juger, à se représenter, à agir, qui seront plus ou moins durables. (Lahire, 2013).

Le fonctionnement pédagogique, les règles de vie à l'école, le type de relation interpersonnelle valorisé par l'institution, etc, vont concourir à façonner un type de socialisation commune à tous les écoliers de France.

L'enfant est bien entendu marqué également par la socialisation familiale, l'école ne saurait prendre à sa charge la totalité de la socialisation d'un individu, et d'autres instances tels que les tiers lieux y participent également.

Pour mémoire, le tiers lieu est un lieu éducatif basé sur une forme de compagnonnage, ou d'apprentissage par l'expérience, tels que les associations, les clubs sportifs par exemple. (COQ, 1994)

La socialisation pratiquée à l'école, a des effets subjectifs, dans le sens où elle va avoir un effet très important sur la subjectivation, c'est à dire la production d'un sujet.

Nous reviendrions sur le terme « sujet » plus loin dans cette partie, c'est un terme qui mérite d'être clarifié plus avant. Afin toutefois d'orienter ici la compréhension de ce terme, citons la définition qu'en donne le Dictionnaire de la psychanalyse :

« Le sujet en psychanalyse est le sujet du désir que Freud a découvert dans l'inconscient. Ce sujet du désir est un effet de l'immersion du petit d'homme dans le langage » (Chemama et Vandermersch, 2009, p 415).

Le sujet auquel nous faisons référence est donc à entendre au point de vue de son fonctionnement psychique, ce sujet ne se générant pas *ex-nihilo*, mais bien, tel que nous le lisons dans la définition, dans la rencontre avec le langage, c'est à dire avec le social.

Si le social a un effet sur les processus de subjectivation, à l'école cela se traduit plus spécifiquement par le fonctionnement pédagogique, les règles de vie, les modalités relationnelles, etc, c'est à dire les dispositifs mis en œuvre, qui vont avoir un impact sur la subjectivité.

« J'appelle dispositif tout ce qui a d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants [...] Ces dispositifs peuvent être : les prisons, les écoles, la confession, les usines, ..., mais aussi le stylo, l'écriture, la littérature, les portables, la cigarette, le langage lui-même » (Agemben, 2014, p 31).

Le dispositif renvoie à un ensemble de praxis, à une économie, c'est à dire à un ensemble de savoirs, de mesures, d'institutions, dont le but est de gérer, de gouverner, de contrôler, d'orienter, les comportements et les pensées des hommes.

Que ce soit la forme scolaire en vigueur dans les écoles, qu'elle soit classique ou inspirée par l'instruction publique, que ce soient les dispositifs venant en appui de la forme choisie, tous deux vont avoir une importance sur la production subjective des enfants.

Ces deux formes produiront des sujets différents, car elles ont comme objectif la production d'un sujet, d'un citoyen différent.

Dans la forme scolaire classique, il est avant tout cherché la soumission à un ordre, à une discipline, depuis le 17^{ème} et 18^{ème} siècle le développement de la scolarisation a pour objectif de produire un « bon chrétien », celui dont les meurs sont réglées (Vincent, 2012), et le mot « éduquer » néologisme apparaissant au début du 17^{ème} siècle, rend bien compte de cette volonté d'exercer une emprise sur la totalité de l'être, par son action s'inscrivant dans le temps, ainsi que par les dispositifs disciplinaires mis en place (emploi du temps, tenue corporelle, règles de déplacement, règle du silence...).

Ces habitudes disciplinaires ont pour fonction de construire des « corps dociles » (Foucault, 1975). Crainte des manifestations d'une volonté, d'un désir, soumission, docilité, discipline, obéissance, sont des mots revenants régulièrement dans les descriptions et analyses de cette forme scolaire classique. Quel peut être le sujet émergent de ces dispositifs pédagogiques ?

2.2 La forme scolaire objectivée par les enquêtes internationales

La forme scolaire majoritaire en France demeure toujours éloignée des formes de pédagogies actives, elle est toujours ancrée dans des pratiques pédagogiques relevant de la forme scolaire classique.

Une enquête internationale initiée par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques), nommée « TALIS » (Teaching And Learning International Survey) datant de 2013, compare les systèmes éducatifs de nombreux pays en donnant la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement sur leurs pratiques professionnelles et sur les conditions d'exercice de leur métier.

Cette enquête a donné lieu à une publication en 2015 dans la série des notes de synthèse « L'enseignement à la loupe », nommée plus spécifiquement « Convictions et pratiques pédagogiques ». Les données de cette enquête concernent de façon détaillée 35 pays dont la France. S'il y apparaît que les enseignants estiment que leur rôle est d'aider les élèves à effectuer leurs propres recherches (à 94 %) et qu'il est préférable de laisser les élèves réfléchir eux-mêmes (à 93 %), prônant ainsi une pédagogie active, il s'avère aussi que ces mêmes enseignants déclarent avoir plus souvent recours à des pratiques pédagogiques passives, telles que la présentation d'un résumé de ce qui vient d'être abordé, résumé fait par le seul enseignant, sans passer par la vérification de ce qui a été compris par les élèves, ni créer un résumé à partir des apports des élèves, quel qu'en soit le vecteur (travaux de groupe, binômes, discussion en classe entière, etc). Moins d'un tiers des enseignants demandent ainsi à leurs élèves de travailler sur des projets prenant au moins une semaine (soit une pratique pédagogique active).

Il y aurait donc une disjonction entre les convictions des enseignants, et leurs pratiques pédagogiques réelles. Comme le résume les rédacteurs de cette note de synthèse : « [...] *l'adhésion à une vision constructiviste de l'enseignement n'entraîne pas toujours le recours fréquent à des pratiques pédagogiques actives.* » (TALIS, 2013).

Pour préciser davantage, notons que, en moyenne, la majorité des enseignants interrogés (73%) indiquent corriger fréquemment eux-mêmes les cahiers d'exercices ou les devoirs des élèves, ce qui va mettre les élèves en situation de passivité et de soumission à l'autorité disciplinaire du maître (dans les deux acceptions du terme), de plus, les enseignants précisent avoir peu recours au travail en petits groupes, et à toute forme de pédagogie active. Seuls 28 % font travailler les élèves par projet.

La France est juste en dessous de la moyenne, c'est à dire du côté des pays allant dans le sens de la passivité des élèves. A plus de 70 %, les enseignants interrogés proposent un résumé de la notion étudiée, ne laissant pas la possibilité aux élèves de se positionner par rapport aux éléments abordés, et ne leur permettant ni la discussion collégiale, ni l'interpellation de l'enseignant, ni construction singulière de leurs apprentissages.

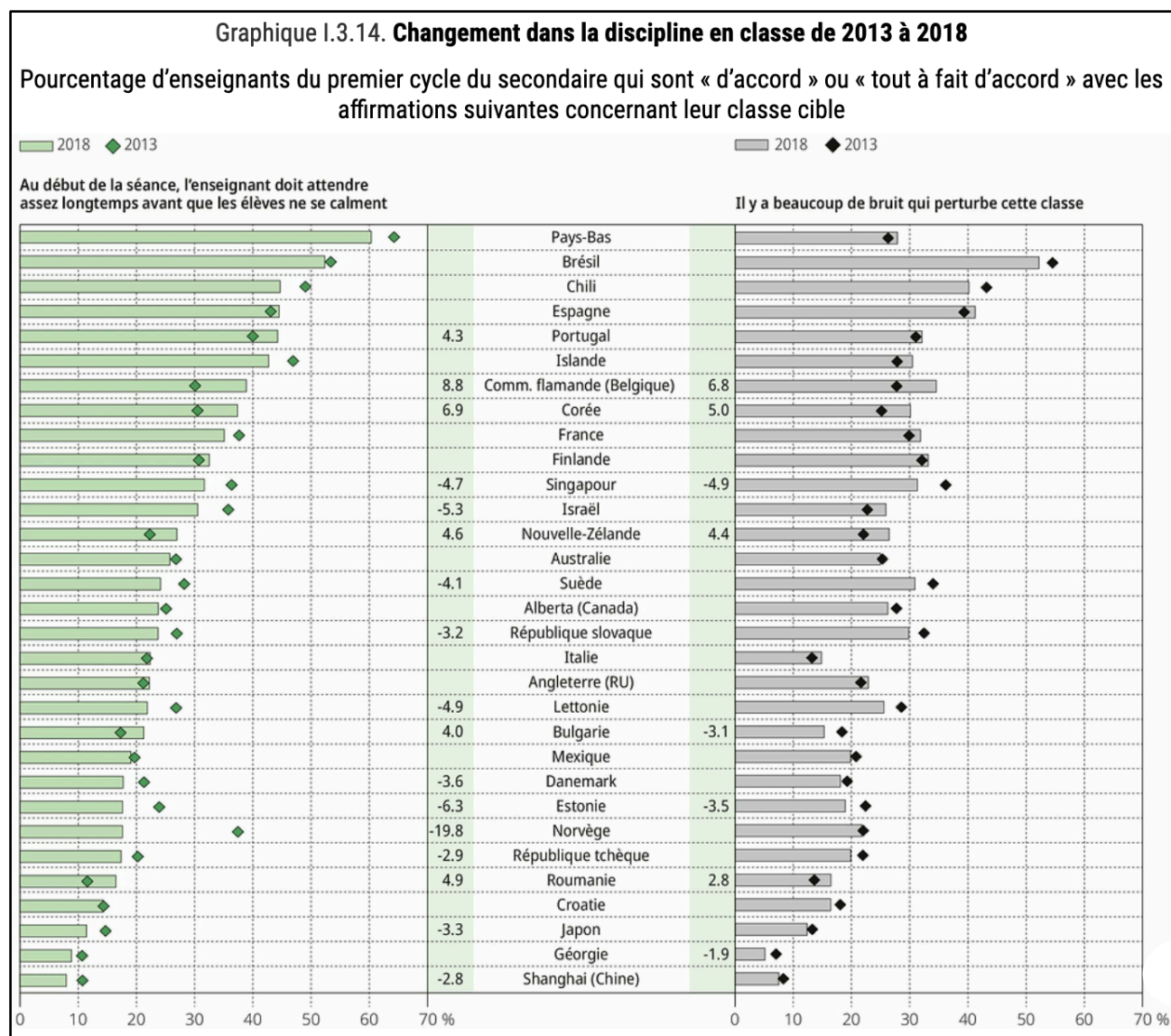
Moins de 40 % des enseignants placent les élèves en situation de travail en groupe pour des tâches de réflexion.

Il semblerait que la majorité des classes fonctionnent selon une pédagogie magistrale, les élèves étant placés en situation de simple enregistrement des savoirs enseignés.

Dans l'enquête TALIS réalisée cette fois en 2018, nous apprenons que l'implication cognitive des élèves, et leur mise en activité dans les séances d'apprentissage reste peu courante dans les classes, puisque seule la moitié des enseignants adoptent cette approche.

De même, la discipline et le maintien de l'ordre reste un point très important dans les pratiques enseignantes, 22% de la journée de classe y reste consacrée. Dans le tableau suivant nous voyons qu'environ 30% des enseignants français attendent que la classe soit silencieuse pour commencer un cours, et déplorent qu'il y ait trop de bruit dans leur classe, ce qui les place parmi les pays les moins tolérants aux bruit (9^{ème} place sur 31).

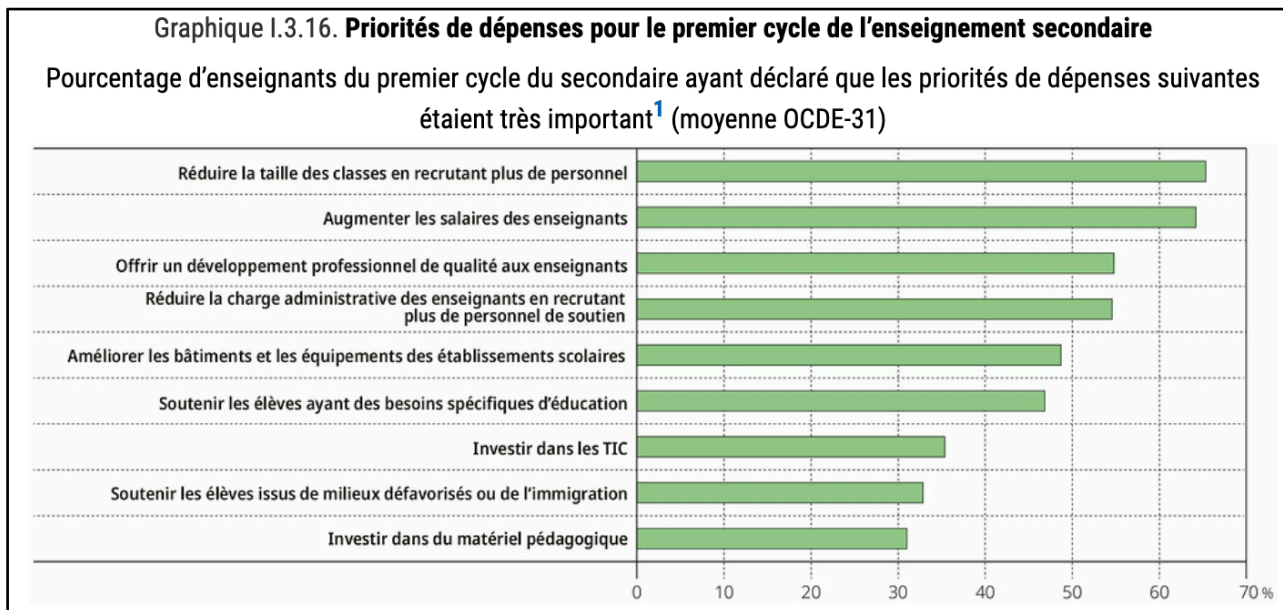
Tableau 2: La discipline dans la classe



Source : enquête TALIS 2018.

Nous voyons également que les priorités des enseignants de l'OCDE ne se situent pas au niveau des actes pédagogiques effectués dans la classe, mais concernent plutôt leur statut d'enseignant et la qualité de leur vie au travail. Les préoccupations au sujet du salaire des enseignants concernent 70% d'entre eux, contre seulement 45% environ de préoccupations au sujet du soutien aux élèves à besoins spécifiques.

Tableau 3: Les priorités de dépenses des enseignants du premier cycle de l'OCDE



1. Les répondants n'étaient pas invités à établir des priorités ; ils ont eu la possibilité d'attribuer « très important » à toutes les priorités de dépenses.

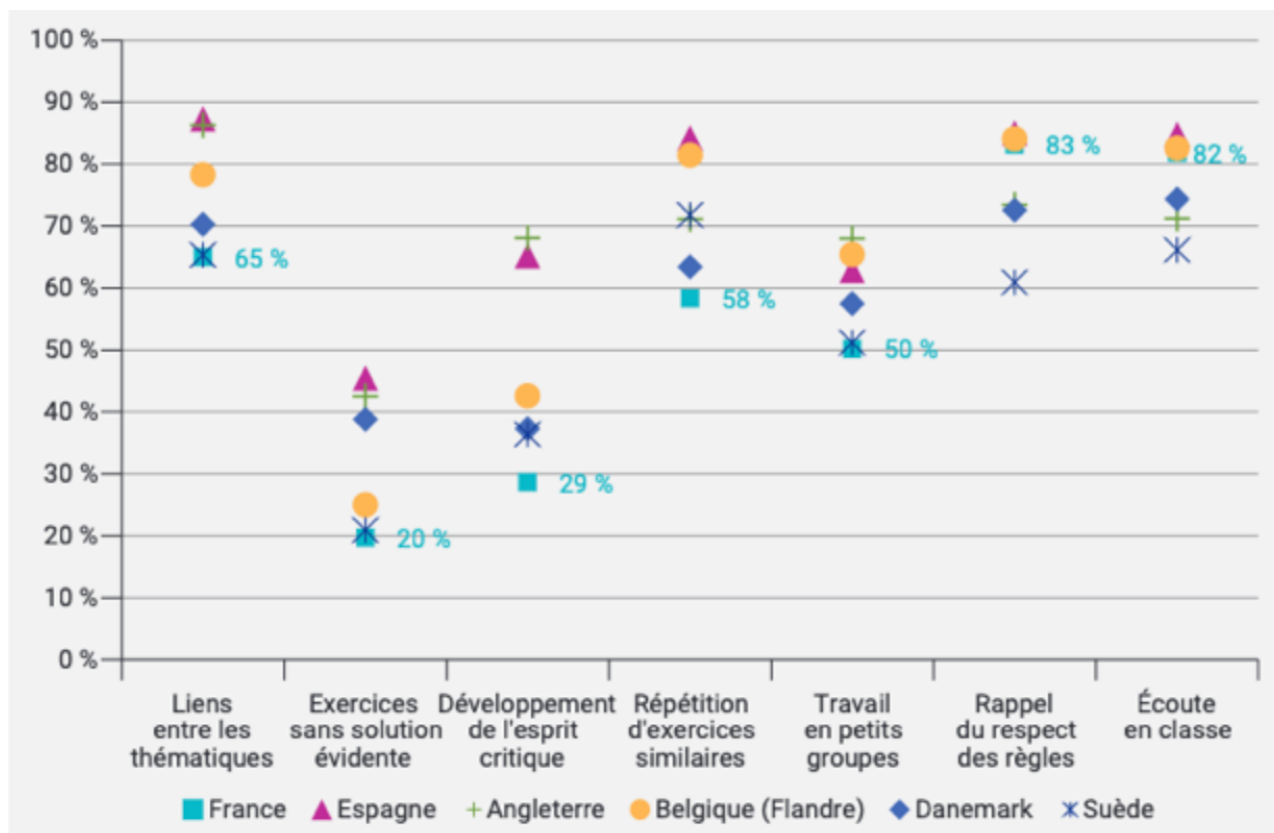
Source : Enquête TALIS 2018.

Dans une autre enquête, rendue publique par la DEPP¹¹, une note d'observation datant de juin 2019, analyse certaines pratiques pédagogiques plus spécifiquement en ce qui concerne certains pays européens.

Le tableau suivant qui en est extrait nous permet d'analyser plus finement les pratiques françaises, ainsi que celle de cinq autres pays européens.

¹¹DEPP : direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Figure 1: Pratiques de classe fréquemment appliquées, illustration et comparaison européenne



Lecture : en France, en 2018, 65 % des enseignants déclarent qu'il leur arrive « souvent » ou « toujours » de faire le lien entre les différentes thématiques de cours. Cette proportion monte à 78 % chez leurs collègues de Belgique (Flandre).

Les libellés du graphique renvoient aux items suivants :

- *Liens entre les thématiques* : « Je leur explique la façon dont sont reliés les nouveaux thèmes aux thèmes précédents ».
- *Exercices sans solution évidente* : « Je propose des exercices pour lesquels il n'existe pas de solution évidente ».
- *Développement de l'esprit critique* : « Je donne des exercices qui obligent les élèves à développer leur esprit critique ».
- *Répétition d'exercices similaires* : « Je donne des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où je suis sûr(e) qu'ils ont tous compris le point abordé ».
- *Travail en petits groupes* : « Je fais travailler les élèves en petits groupes pour qu'ils trouvent ensemble une solution à un problème ou à un exercice ».
- *Rappel du respect des règles* : « Je dis aux élèves de respecter les règles de la classe ».
- *Écoute en classe* : « Je dis aux élèves d'écouter ce que je dis ».

Champ : Enseignants des pays de l'UE ayant participé à l'enquête Talis dans le 1^{er} degré.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Réf. : Note d'Information, n° 19.22. © DEPP

Source : DEPP, 2019

Dans ce tableau, nous voyons que les pratiques pédagogiques françaises proposent assez peu d'exercice mettant en jeu la réflexivité des élèves (20 % proposent des exercices sans solution immédiate, 29 % souhaitent développer leur esprit critique).

Si le travail en petit groupe concerne la moitié des pratiques des répondants (50%), 83% des enseignants insistent sur le respect des règles, et 82 % demandent aux élèves une parfaite écoute de l'enseignant en classe, ce qui ne peut que nous interroger sur les conditions de la mise en oeuvre de ces travaux de groupe, et leur réelle portée.

Ces données nous indiquent *a minima*, la prévalence d'une forme pédagogique mettant en avant la parole du maître (82%), davantage qu'un travail collégial entre élève (50%), au détriment d'une attitude réflexive chez les élèves (20%).

Dans l'enquête de la DEPP de 2021, les enseignants verbalisent le sentiment d'être peu pris en compte dans les décisions de gouvernement concernant les politiques éducatives, d'être peu valorisés dans les médias et dans la société, la majorité estime être assez mal payée, et n'envisage pas de faire ce métier jusqu'à la retraite. De plus nous observons une « [...] *dégradation généralisée du sentiment d'efficacité des enseignants* » (DEPP, 2021, p14).

Si les enseignants affirment se sentir solides dans le champ du maintien de la discipline (faire respecter les règles, énoncer les comportements attendus en classe), en revanche, ils semblent moins sûrs de leurs compétences lorsqu'il s'agit d'amener les élèves à s'investir dans le travail scolaire (gérer les comportements perturbateurs, motiver les élèves) ou à trouver des modalités d'enseignement alternatives (utiliser les ressources numériques, modifier les modalités d'évaluation, appliquer des méthodes pédagogiques différentes dans la classe) (DEPP, 2021).

Que nous apprend cette approche historique et contemporaine de l'école ? Une forme scolaire a transposé les siècles, questionnée un temps par les écoles de plein air. La forme scolaire actuelle semble être une relation sociale articulée à la passivité des élèves, à la demande institutionnelle d'absence de mouvements corporels, et d'une façon générale à l'effacement du corps des élèves en classe, cette demande d'effacement est proche du déni voire du scotome dans le champ de la psychologie. Le point d'application de la forme scolaire est le corps, comme tout dispositif disciplinaire (Foucault, 1975)

Nous pouvons nous interroger sur les conséquences de la mise en œuvre de cette forme scolaire et de la socialisation qu'elle implique sur les enfants, et de la même façon, nous interroger sur la compatibilité de celle-ci avec le processus inclusif auquel nous allons maintenant nous intéresser.

Synthèse 2 : La standardisation du cadre scolaire dans la pédagogie normale.

Le comportement et l'attitude corporelle codifié à partir du 17^{ème} siècle vont être repris par la pédagogie normale qui va standardiser le cadre scolaire avec une organisation spatio-temporelle rigide, l'interdiction du langage spontané, la règle du silence – règle de base du travail en classe - la codification de la tenue corporelle pour tous les moments de la journée. Ce fonctionnement scolaire codifié sera théorisé par Guy Vincent sous le terme de « Forme scolaire », celle-ci se fonde sur un certain nombre de préceptes : l'apprentissage par cœur, des exercices d'application, la répétition, le silence, l'immobilité maximum du corps des élèves ainsi que la possibilité de se déplacer uniquement sur commande de l'enseignant. Au concept de « Forme scolaire » répond ce qui concerne la place de l'élève à l'école : le « Métier d'élève », concept que l'on doit à Philippe Perrenoud, dans ce « métier », la relation élèves / enseignants est marquée du côté de l'enseignant par une grande réticence à négocier avec les élèves, les relations entre les deux parties pouvant se qualifier de bureaucratiques. Ici, les tâches fermées prévalent sur les situations de recherches, sur les projets et les créations. Dans les enquêtes TALIS (2013, 2018) et de la DEPP (2019, 2021), il apparaît que si les enseignants estiment dans leur grande majorité (plus de 90%) devoir placer les élèves en situation de recherche et de réflexion, il s'avère que moins de 40 % d'entre eux les placent effectivement en situation de travail en groupe pour des tâches de réflexion. Il semblerait donc que la majorité des classes fonctionnent selon une pédagogie magistrale, les élèves étant placés en situation de simple enregistrement des savoirs enseignés. Par ailleurs, sont toujours prévalentes les formes pédagogiques mettant en avant la parole du maître davantage qu'un travail collégial entre élève au détriment d'une attitude réflexive chez les élèves. Cette culture pédagogique est toujours marquée par la prépondérance de la « forme scolaire » classique, une importante discipline corporelle, la prépondérance de la parole du maître, et l'immobilité corporelle des élèves, ainsi que la demande de silence. Ce fonctionnement scolaire se déploie dans un environnement architectural plutôt vétuste, peu fonctionnel, peu modulable, voire inadapté aux enjeux de la scolarisation qui se situent au-delà des simples compétences à acquérir. En effet, ces enjeux recouvrent également la question de l'ouverture de l'école sur son environnement social et culturel, la question de la relation entre le scolaire et l'extérieur de l'école, ainsi que celle des relations des différents individus qui cohabitent dans l'école. C'est donc dans un environnement scolaire très codifié que le processus inclusif est appelé à se dérouler.

3. Le processus inclusif

L'éducation inclusive est un objectif de développement durable qui s'inscrit dans l'agenda 2030 de L'UNESCO, elle fait partie du 4^{ème} objectif : « Une éducation de qualité ».

En 2015, dans le cadre de la 70^{ème} session de l'Assemblée générale des Nations Unies, ont été adoptés par différents états dont la France, les Objectifs de développement durable. Nous trouvons sur le site de l'Unesco, la présentation de ce 4^{ème} objectif de développement durable :

« En 2015, les dirigeants mondiaux ont souscrit à Éducation 2030, un agenda structuré dont le but est de rendre l'éducation accessible à tous et d'en faire le fondement du développement durable et de la paix. L'UNESCO coordonne l'action de la communauté internationale pour la réalisation des buts éducatifs de l'Objectif de développement durable 4 par le biais de partenariats, d'orientations politiques, de renforcement des capacités, de suivi et de plaidoyer, la feuille de route étant représentée par le Cadre d'action Éducation 2030. » (UNESCO, 2022, p124).

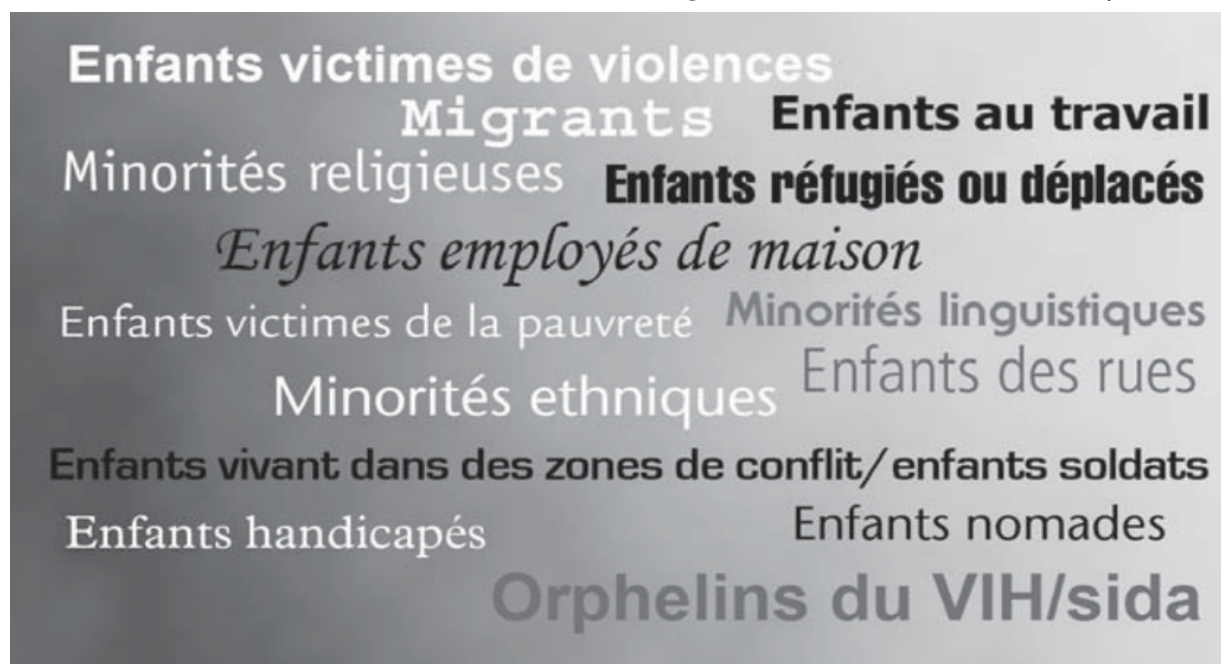
La définition que donne l'Unesco de l'inclusion est la suivante :

« L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. » (Unesco, 2005, p15).

Plus loin, toujours dans le même document de l'Unesco, nous pouvons lire :

« L'éducation doit être considérée comme un élément qui facilite le développement humain et les capacités fonctionnelles de chacun, indépendamment des obstacles de toutes sortes - physiques ou autres. Un handicap, quelle qu'en soit la nature (physique, social et/ou affectif), ne saurait donc être un élément disqualifiant. L'inclusion implique l'adoption d'une vision large de l'Education Pour Tous, couvrant toute la gamme des besoins de tous les apprenants, et notamment de ceux qui sont les plus vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion. » (Unesco, 2005, p 16).

Figure 2: À qui s'adresse la démarche inclusive ? Figure 3: Définition du handicap en 1980



Source : *Principes directeurs pour l'inclusion, UNESCO, 2005, P11.*

Comme le montre cette infographie, la démarche d'accueil et d'attention aux besoins et désir de l'autre, qu'il soit un enfant ou un adulte, ne s'adresse pas qu'aux seules personnes qualifiées d'handicapées, mais bien à toutes les minorités, ou personnes en situation de vulnérabilité.

Dans son rapport de 2020, L'Unesco réaffirme que l'exclusion ne concerne pas seulement la question du handicap, mais une multitude des situations :

« L'exclusion opère selon les mêmes mécanismes, que ce soit à l'égard des personnes handicapées ou sur la base d'autres critères comme le genre, l'âge, le lieu de résidence, la pauvreté, le handicap, l'origine ethnique, l'appartenance autochtone, la langue, la religion, le statut de migrant ou de déplacé, l'orientation sexuelle ou l'expression de l'identité de genre, l'incarcération, les croyances et les attitudes. » (Unesco, 2020, p 10).

En France, la loi du 8 juillet 2013 fait apparaître le mot « inclusion ». L'article L. 111-1 du code de l'éducation est modifié, il s'augmente de la déclaration suivante :

« Il (le système scolaire) reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur

origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » (Loi du 8/07/2013)

3.1. Le handicap, une dimension sociale et non plus médical, quelles implications pour l'école ?

La loi du 11 février 2005, « Pour l'égalité des droits et des chances » n'utilise pas encore le terme inclusion, elle est cependant à l'origine d'un renversement important dans la façon de concevoir la scolarisation des élèves :

« Les choses sont complètement renversées, la représentation change. Jusqu'à présent, malgré les avancées de la loi de 1975 et celle de 1989 reconnaissant le droit à la scolarité pour tous les enfants à partir de 3 ans, on essayait de voir si les possibilités de l'enfant entraient en adéquation avec l'école de son quartier telle qu'elle était. Maintenant, la loi nous demande de prendre en compte l'enfant tel qu'il est. C'est à l'école qu'il incombe de trouver les réponses adéquates pour que cet enfant puisse suivre une scolarité, et là est la véritable révolution : on change complètement de point de vue. » (Willhelm 2005, p23)

Cette loi va en effet amener des principes nouveaux dans l'école : la compensation, prononcée par un organisme hors éducation nationale qui vient d'être créé : la MDPH (maison départementale de la personne handicapée) statuant sur les besoins des personnes en situation de handicap, dont les écoliers, de façon à ce qu'ils puissent être scolarisés dans les meilleures conditions et faire - eux aussi - des apprentissages ; la scolarisation en milieu ordinaire dans l'école de secteur de l'écolier ; l'accessibilité physique aux locaux scolaires. Cette loi va également avoir des conséquences hors de l'école, sur l'accessibilité des villes et l'employabilité des personnes handicapées, ainsi que sur leur participation à la vie citoyenne.

L'espoir d'un changement de paradigme, et d'une modification profonde des pratiques pédagogiques était important. En 2006, l'article de Serge Ebersold témoigne du souhait de mettre fin à toute forme de représentation du handicap en terme défectologique et de cesser de discriminer les élèves sur le plan pédagogique, au nom de leur handicap :

« dans le texte de la loi du 11 février 2005 [...] à partir du moment où l'on parle de scolarisation, on admet que l'école n'est plus une fin en soi mais un moyen. Cela revient à dire que la question de la différenciation pédagogique n'est plus l'affaire d'élèves en difficulté, et que penser la scolarisation des enfants qui présentent une déficience, c'est penser ce dont a besoin tout élève, car ce dont peut avoir besoin un élève qui présente une déficience, n'importe quel élève peut en avoir besoin. Plutôt que de se focaliser sur l'inaptitude, sur un taux d'incapacité, la loi (du 11/02/2005) opère, au regard des lois précédentes, un glissement essentiel en posant la question de la diversité, ce qui conduit

l'école à s'interroger sur les besoins de tous les élèves. À ce titre-là, il n'est pas d'élèves à besoins spécifiques, il n'est que des élèves qui, tous, nécessitent la mise en œuvre de méthodes pédagogiques, de supports et de soutiens qui leur permettent de réussir, de se construire et de s'ancrer. » (Ébersold 2006, p 37).

Dans la loi de 2005, la définition suivante du handicap est donnée :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. » (Loi du 11.02.2005).

Avec la loi de 2005, nous quittons une définition du handicap essentiellement définie comme une atteinte à l'intégrité physique ou mentale de la personne, de manière stable et définitive pour nous focaliser sur l'importance de l'environnement, dans lequel le handicap va se révéler.

Pour mémoire voici la définition du handicap par l'OMS en 1980 :

« Est handicapé un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouvent compromis ». (Camberlein, 2019, p 2)

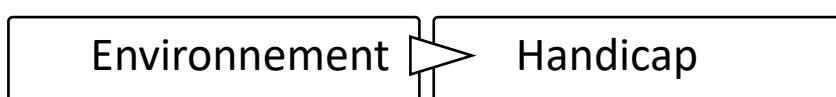
La classification de l'OMS de 1980 est inspirée des travaux de Philip Wood (médecin épidémiologiste) elle distingue trois plans : la déficience (perte de substance ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique ou anatomique) ; l'incapacité (réduction ou impossibilité à accomplir certaines activités ou gestes de la vie quotidienne considérés comme normaux pour un être humain) ; le désavantage (conséquence de l'incapacité, limite ou interdit l'accomplissement normal d'un rôle social en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels) (Camberlein, 2019, p 2).

En 1980, la définition du handicap est alors essentiellement polarisée sur les questions médicales, et même si l'environnement est impliqué, c'est seulement au niveau des conséquences du handicap. Le schéma suivant rend compte de cet enchaînement :

Figure 3 : Définition du handicap en 1980



Avec la loi de 2005, les causes du handicap sont à chercher dans l’environnement : c’est à cause d’un environnement peu adapté, non accessible, que le handicap d’une personne va s’exprimer. Nous pourrions dorénavant avoir le schéma suivant :



Alors que selon la loi de 2005, c’est dans l’environnement scolaire que vont s’exprimer les difficultés des élèves, difficultés relevant du handicap, il revient donc à l’environnement de s’adapter afin de limiter au maximum les effets invalidants qu’il peut avoir sur l’implication d’une personne dans sa scolarisation, son travail, ses loisirs, etc.

Pourtant, dans cette conception du handicap comme relevant de la responsabilité de l’environnement, la médicalisation de la « difficulté scolaire » est encore très répandue. Par médicalisation, nous entendons :

« Dans son acception la plus courante la médicalisation désigne un processus par lequel un « problème » en vient à être défini en termes de maladie ou de « troubles », dans l’interprétation et le traitement supposent l’intervention, directe ou indirecte, de professionnels du soin à commencer par les médecins. [...] la folie, l’alcoolisme, la délinquance juvénile, la grossesse, la vieillesse, l’échec scolaire, ont été, à des degrés divers en fonction des époques, construits comme des problèmes médicaux. » (Morel, 2014, p 18).

Nous nous intéresserons maintenant plus particulièrement aux handicaps psychiques, intellectuels ou cognitifs, et nous excluons de notre réflexion les handicaps liés à une problématique somatique (c’est-à-dire affectant le fonctionnement métabolique, sensoriel, moteur, ou lié à une maladie invalidante). Dans le tableau ci-dessous, en 2021-2022, les handicaps psychiques, intellectuels ou

cognitifs représentent environ 48%¹², des diagnostics de handicaps prononcés par la MDPH rencontrés dans les classes ordinaires dans le premier degré :

Tableau 4 : Répartition des élèves selon le type de trouble en 2021-22

| Troubles | Milieu ordinaire | | | | | | Établissements spécialisés (1) | | | Total (3) |
|---------------------------------------|------------------|---------------|------------|------------------|---------------|----------------|--------------------------------|----------------|---------------|----------------|
| | Premier degré | | | Second degré | | Ensemble | Sanitaires | Médico-sociaux | Ensemble | |
| | Classe ordinaire | ULIS | UEEA | Classe ordinaire | ULIS | | | | | |
| Troubles intellectuels ou cognitifs | 46 199 | 35 160 | 187 | 31 454 | 36 861 | 149 861 | 631 | 32 990 | 33 621 | 183 482 |
| Troubles du psychisme | 30 575 | 5 255 | 216 | 24 290 | 4 750 | 65 086 | 3 960 | 15 045 | 19 005 | 84 091 |
| Troubles du langage ou de la parole | 29 009 | 4 089 | 8 | 41 680 | 5 476 | 80 262 | 228 | 1 511 | 1 739 | 82 001 |
| Troubles auditifs | 3 378 | 557 | 1 | 3 369 | 578 | 7 883 | 6 | 2 673 | 2 679 | 10 562 |
| Troubles visuels | 2 094 | 241 | 0 | 2 531 | 313 | 5 179 | 4 | 521 | 525 | 5 704 |
| Troubles viscéraux | 2 003 | 178 | 0 | 1 451 | 142 | 3 774 | 486 | 40 | 526 | 4 300 |
| Troubles moteurs | 7 585 | 942 | 1 | 10 590 | 1 240 | 20 358 | 342 | 2 177 | 2 519 | 22 877 |
| Plusieurs troubles associés | 22 467 | 4 888 | 47 | 15 795 | 4 223 | 47 420 | 1 849 | 11 944 | 13 793 | 61 213 |
| Autres troubles | 15 195 | 2 115 | 51 | 10 523 | 1 702 | 29 586 | 944 | 2 314 | 3 258 | 32 844 |
| Polyhandicap (2) | | | | | | 0 | 80 | 2 027 | 2 107 | 2 107 |
| Total | 158 505 | 53 425 | 511 | 141 683 | 55 285 | 409 409 | 8 530 | 71 242 | 79 772 | 489 181 |
| dont troubles du spectre de l'autisme | 21 888 | 7 071 | 511 | 10 916 | 4 701 | 45 087 | 2 742 | 13 823 | 16 565 | 61 652 |

► **Champ** : France métropolitaine + DROM, Public + Privé (sous et hors contrat). RERS 2022, DEPP
 1. Hors jeunes accueillis et scolarisés pour de courtes périodes.
 2. N'existe que dans les établissements sanitaires ou médico-sociaux.
 3. Les effectifs prennent en compte les élèves en scolarité partagée, qui représentent 3% du total des élèves scolarisés.

Source : RERS, 2022, p 20

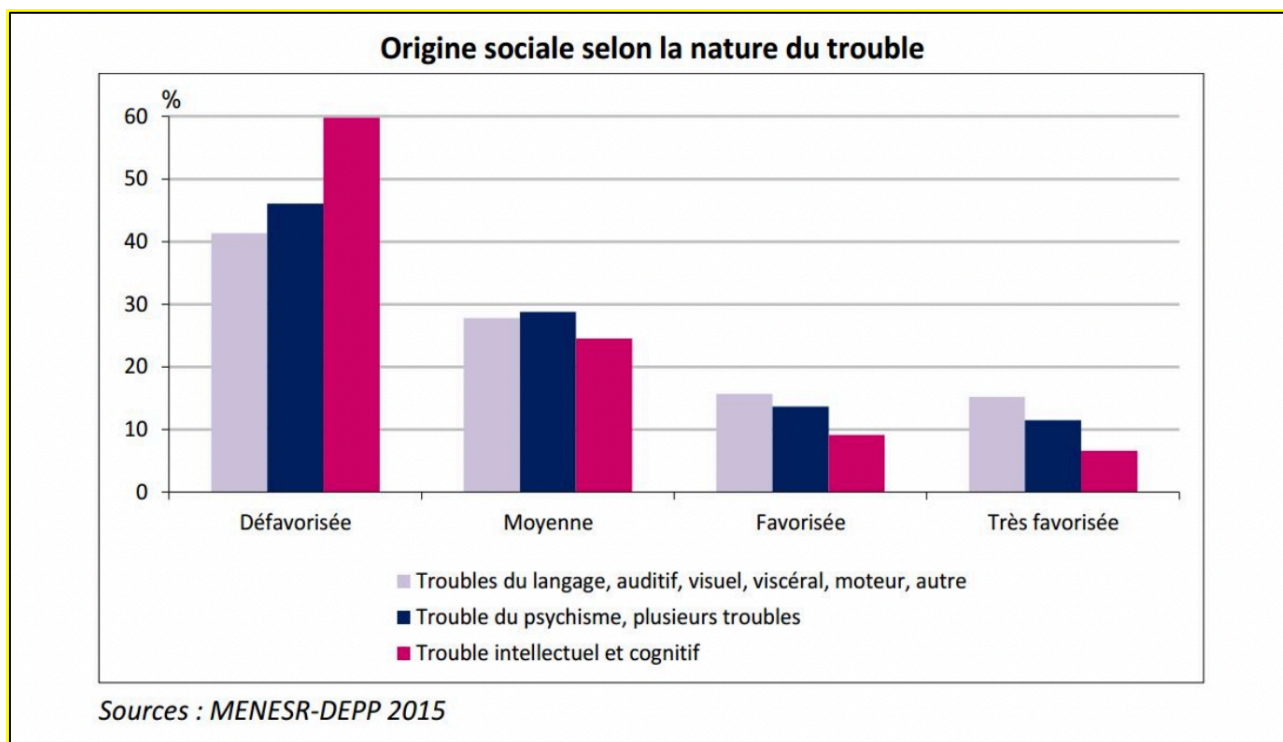
« Les élèves porteurs de troubles intellectuels et cognitifs constituent près de la moitié des élèves en situation de handicap dans le premier degré (77 000 élèves), un peu plus d'un tiers des élèves handicapés dans le second degré (50300 élèves). » (Repères et références statistiques, MEN, 2018).

Concernant les handicap psychiques, intellectuels ou cognitif, que penser des statistiques ci-dessous, publiées par le CNESCO en 2016, où l'on voit clairement que plus l'origine sociale des familles est défavorisée, plus important est le nombre d'enfants diagnostiqués comme « handicapés » ?

Pour le diagnostic de « trouble du fonctionnement intellectuel et cognitif », les enfants issus de milieux défavorisés ont six fois plus de risque que les enfants issus de famille très favorisée, d'être diagnostiqué comme le montre le diagramme suivant :

¹² Soit : (Troubles intellectuels : 46199 + Troubles du psychisme : 30575) X 100 / Total 158505 : 48,43%

Figure 4 : L'origine sociale de l'élève selon le trouble



Source : CNESEO, 2016, p 37

Ces statistiques interrogent sur la pertinence même du diagnostic d'un handicap psychique, cognitif, ou intellectuel, alors que de façon systémique les difficultés scolaires sont corrélées au milieu socio-culturel des parents :

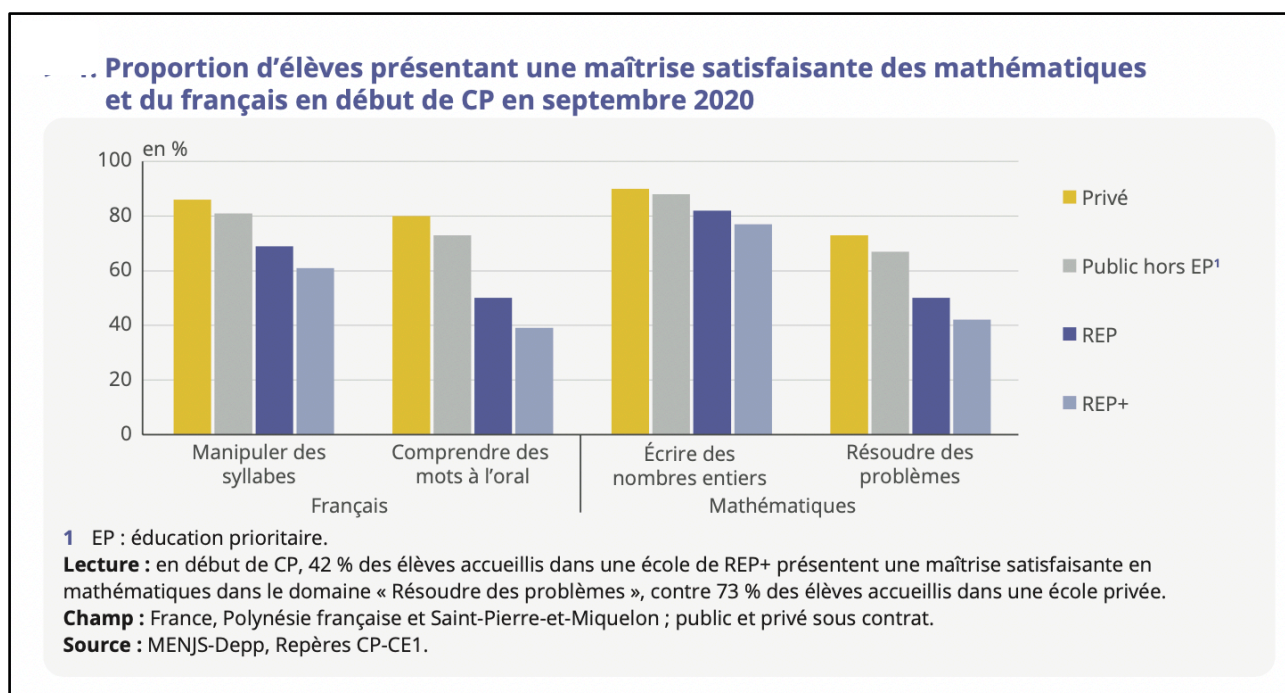
« Dès l'école primaire, les inégalités de performances scolaires selon la catégorie socioprofessionnelle des parents sont fortes. À l'occasion d'une dictée proposée à des élèves de CM2 en 2015, les enfants de parents ouvriers ont fait en moyenne 19 erreurs et ceux de parents sans emploi 21, soit moitié plus que les enfants de parents cadres. Lors des épreuves de calcul passées en CM2 en 2017, les écarts selon le niveau social étaient également marqués. » (INSEE Références, 2020, p230)

Non seulement les différences de résultats scolaires sont importantes selon que les enfants sont issus de milieux favorisés ou non, mais cet écart est particulièrement prononcé en France, par rapport à d'autres pays européens :

« A l'âge de 15 ans, la France compte parmi les pays européens où les inégalités sociales de résultats scolaires sont les plus fortes. En 2018, les élèves de milieu social favorisé ont, en France, un score moyen en compréhension de l'écrit comparable à leurs homologues de Suède et du Royaume Uni, alors que les élèves français de milieu social défavorisé ont un niveau inférieur de 17 et 27 points respectivement à ceux de ces deux pays. » (INSEE Références, 2021, p 144).

Il y aurait donc bien une cause sociale aux difficultés scolaires, implacablement observées dans les statistiques, et qui apparaissent très clairement dans le diagramme suivant qui croise les difficultés scolaires et le lieu de scolarisation (REP+, REP, école publique, école privées)¹³.

Figure 5 : Les élèves présentant une maîtrise satisfaisante des mathématiques et du français en début de CP, septembre 2020



Source : INSEE Référence, 2021, p 145

Les élèves de REP (Réseau d'éducation prioritaire)¹⁴ ont un écart de 40% en ce qui concerne la compréhension à l'oral, l'écart est en faveur des élèves scolarisés dans l'enseignement privé. Les

¹³ **REP+** : réseau d'éducation prioritaire renforcé, **REP** : réseau d'éducation prioritaire. « L'éducation prioritaire repose sur une allocation différenciée des moyens, en donnant davantage à des zones particulièrement défavorisées. Ces moyens supplémentaires prennent différentes formes. Les enseignants exerçant en EP (éducation prioritaire) y disposent de conditions particulières d'exercice permettant notamment de développer et faciliter le travail collectif et la formation continue. Plusieurs axes sont développés : l'innovation pédagogique et la mise en réseau des pratiques innovantes ; des moyens enseignants supplémentaires, notamment pour réduire le nombre d'élèves par classe ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement, en tentant de rendre les postes plus attractifs grâce, notamment, à des primes spécifiques ou à des points supplémentaires facilitant la mobilité ; l'affectation de moyens de fonctionnement hors enseignement pour augmenter le taux d'encadrement administratif et médico-social dans les établissements. En REP+, le temps enseignant est organisé différemment grâce à une pondération dans le second degré et à 18 demi-journées remplacées dans le premier degré. Ceci permet de tenir compte du temps à consacrer au travail en équipe, nécessaire à l'organisation de la prise en charge des besoins particuliers des élèves, aux actions correspondantes ainsi qu'aux relations avec les parents d'élèves. » (DEPP, 2022).

¹⁴ La politique de l'éducation prioritaire a été initiée en 1982 avec la création des zones d'éducation prioritaire (ZEP). Elle a pour objet de « renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur insertion sociale ». L'objectif premier de cette politique est « d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés » (Circulaire n°90-028 du 01/02/1990). (DEPP, 2022, p 10).

écarts sont de 20 à 40% pour différentes compétences en lectures et mathématiques, excepté en ce qui concerne l'écriture des nombres entiers, où l'écart n'est que de 10% environ.

Conscient de ce fonctionnement systémique, le ministère de l'éducation nationale a mis en place un certain nombre de dispositifs, tels que le dédoublement des classes de CP en « REP+ », cela faisant passer en moyenne les classes de CP de 23 en 2015, à 17 élèves par classe en 2021. Mais également l'organisation de temps de réflexion et de travail en équipe, l'affectation de moyens supplémentaires hors-enseignement, de façon à augmenter le taux d'encadrement.

La part, ou la responsabilité de l'école dans la correction des inégalités sociales des enfants est bien connue par le ministère de l'éducation nationale, qui tente de briser cette implacable reproduction sociale par des dispositifs particuliers dans les secteurs défavorisés dits « REP+ ». Pourtant, la difficulté scolaire est largement traitée sous l'angle d'un trouble relevant d'une compétence médicale.

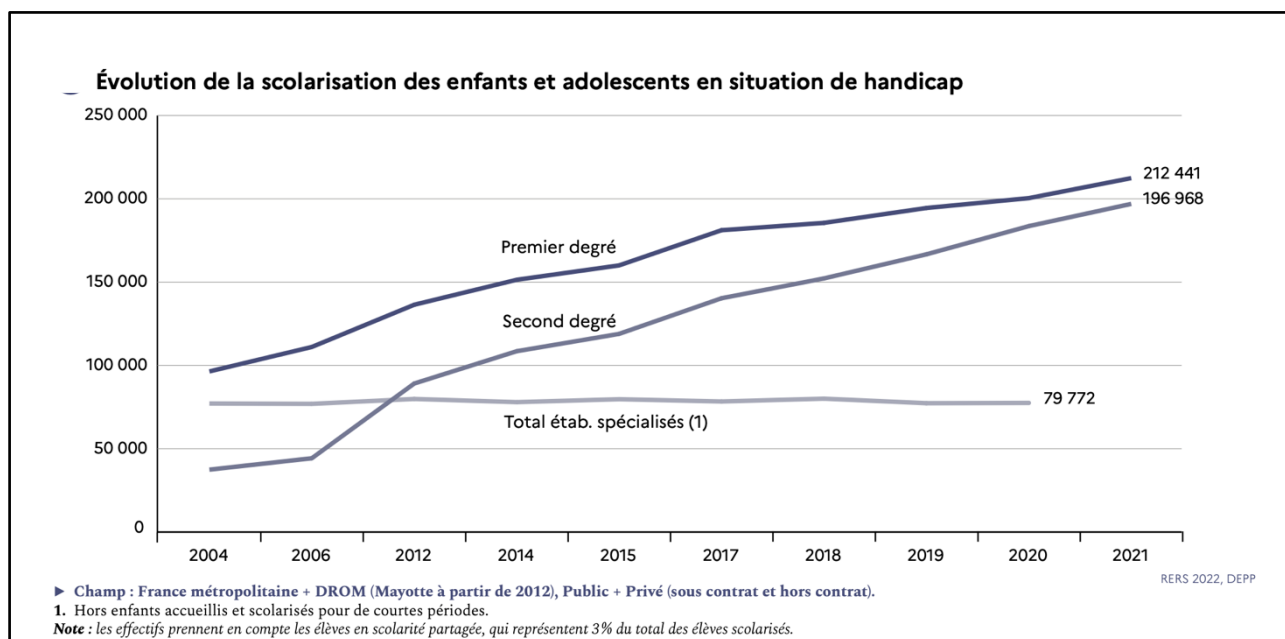
« En définitive, la multiplication des interprétations médico-psychologiques des difficultés d'apprentissage laisse penser que l'échec scolaire des 10 à 20 % d'élèves, en échec dès l'école primaire, est soluble dans les réponses individuelles apportées à des difficultés imputées aux déficit des enfants » (Morel, 2014, p 205).

Dans le schéma suivant, nous pouvons noter que le nombre d'enfant en situation de handicap ne cesse d'augmenter dans les établissements de scolarisation en « milieu ordinaire », tous handicaps confondus, alors que le nombre d'enfants scolarisés en établissement spécialisés reste stable depuis 2004.

Comment interpréter ces chiffres ? Pourquoi le nombre d'élèves dans les établissements « spécialisés » ne diminue-t-il pas ? Cette augmentation du nombre d'élèves handicapés dans les écoles correspond-elle à un meilleur accueil de tous les élèves, y compris ceux porteurs d'un diagnostic de handicap, ou bien s'agit-il d'une augmentation du nombre de diagnostic, d'une augmentation de la médicalisation de la difficulté scolaire ?

« Il apparaît donc légitime de se demander si l'augmentation du nombre d'élèves handicapés en milieu ordinaire reflète une meilleure réceptivité du système éducatif ou si elle correspond plutôt à une redéfinition de la catégorie politique publique « handicap ». Une redéfinition plus large qui engloberait de nouveaux élèves, des élèves en difficultés qui auparavant étaient pris en charge par les enseignants, spécialisés ou non. » (Laure et Chagnon, 2021, p 126).

Figure 6 : L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap



Source : RERS, 2020.

Dans le rapport Blanc¹⁵ de 2011, cette stagnation des élèves scolarisés en établissement médico-social est expliquée par un remplacement des populations accueillis dans ces établissements :

« L'effet de « transfert » entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire, attendu par certains acteurs, n'a donc pas eu lieu de manière massive. Sans que des données précises puissent le démontrer, on peut estimer que les élèves accueillis auparavant par les établissements et qui sont passés dans le milieu ordinaire ont été en partie remplacés par des enfants atteints de handicaps plus lourds. » (Blanc, 2011, p 12).

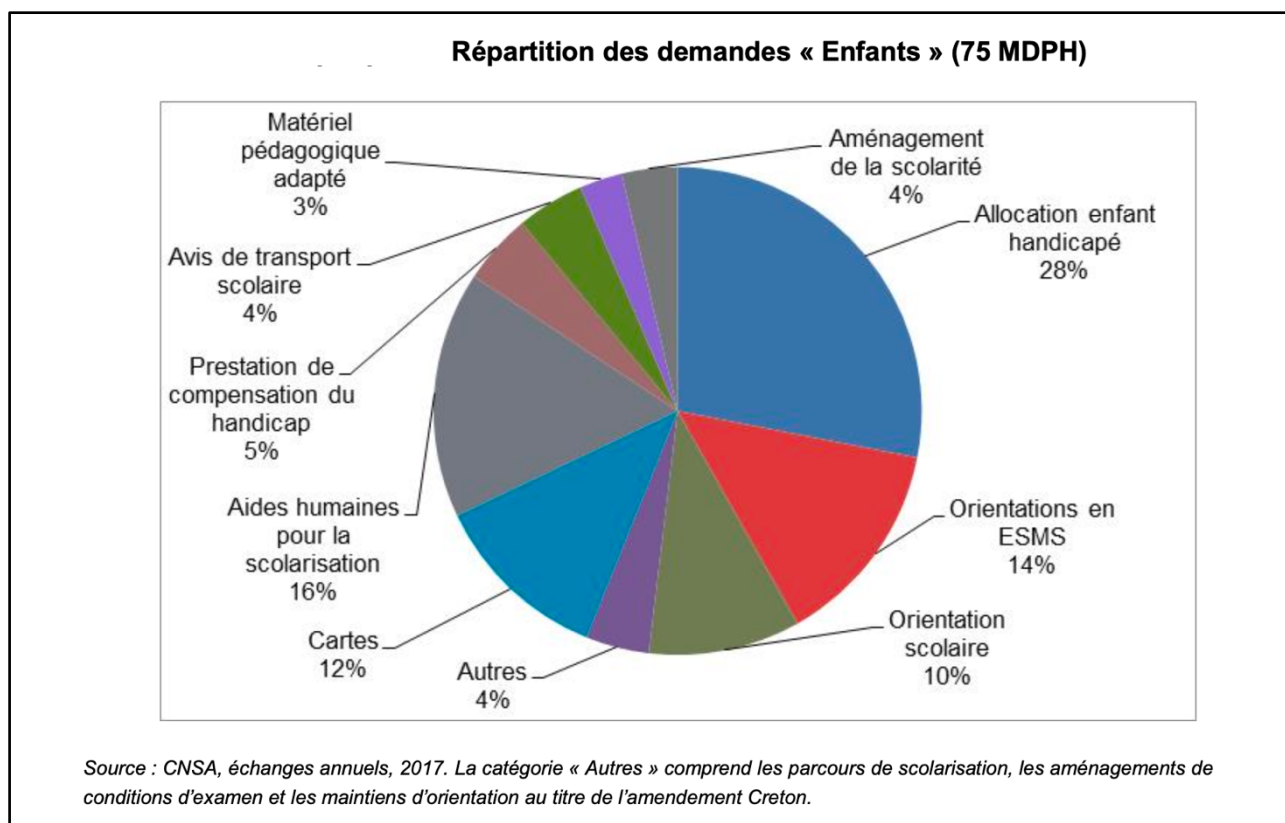
Selon ce rapport, ce seraient donc des élèves plus lourdement handicapés, auparavant scolarisés dans les établissements « spécialisés » qui seraient dorénavant scolarisés en école ordinaire, eux-mêmes remplacés dans les établissements « spécialisés » par des élèves encore plus lourdement handicapés.

Dans le tableau suivant « Répartition des demandes enfants », nous voyons que les notifications pour un accompagnement humain représentent le deuxième volume de notification (16%) après les allocations enfants handicapés (AAEH, 28%), en troisième position, nous trouvons l'orientation en ESMS (établissement spécialisé du médico-social).

¹⁵ Le rapport Blanc : le chef de l'État a confié à Paul Blanc, sénateur des Pyrénées-Orientales (rapporteur de la loi Handicap du 11 février 2005) une mission sur "les voies et moyens d'une amélioration de la scolarisation des enfants handicapés". Les conclusions de ce rapport ont été remises au chef de l'État le 8 juin 2011.

Si nous analysons d'un peu plus près ces données, nous voyons que certaines aides vont s'attacher à une forme d'externalisation des conséquences du handicap, c'est à dire vers des prises en charge extérieures (ESMS, AAEH, orientation scolaire, prestation de compensation du handicap) cela représente 57% des notifications. Alors que les aides orientées vers la scolarisation des élèves en milieu ordinaire (aide humaine pour la scolarisation, avis de transport scolaire, matériel pédagogique adapté, aménagement de la scolarité), représentent 27% des notifications.

Figure 7 : Les répartitions des demandes de reconnaissance de handicap auprès de la MDPH



Si l'on constate que le nombre d'élèves handicapés ne cesse d'augmenter en école ordinaire (cf diagramme p 46), nous voyons également que le recours à une forme d'externalisation est très présent. La pertinence de la présence importante des AESH dans les classes (16% des notifications) est également discutée dans le rapport Blanc, car cette mesure d'accompagnement généraliste ne permet pas un accompagnement réellement ajusté aux besoins des élèves :

« Le nombre de demandes d'accompagnement individuel adressées aux MDPH a connu une forte croissance ces dernières années : il a augmenté de 27 % entre 2007 et 2008, puis de 15 % entre 2008 et 2009 [...] Le constat est aujourd'hui unanime: si le bénéfice de l'accompagnement individuel est incontestable pour une part importante des enfants handicapés, sa tendance actuelle à la systématisation représente un risque en termes de qualité de prise en charge et d'accès à l'autonomie de l'enfant. » (Rapport Blanc, p 29)

Nous pouvons préciser avec des chiffres actualisés que ce mouvement se poursuit, en effet, le nombre d'enfants handicapés scolarisés dans le premier degré est passé de 100 000 en 2004, à 212 441 en 2021, soit une augmentation de plus de 50%.

Comme nous l'avons vu précédemment, seul 27% des notifications concernent directement l'aménagement de l'activité scolaire, nous tombons à 11% si nous ôtons de ce chiffre les notifications pour AESH (schéma ci-dessus).

Au vu de ces éléments statistiques, comment comprendre la logique actuelle du processus inclusif ? Comment, en partant d'une acception du handicap comme « [...] toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement [...] » (Loi du 11/02/2005), en sommes-nous arrivés à l'externalisation massive des prises en charge, voire de la scolarisation¹⁶ (25%), et aux recours croissants aux AESH ? C'est-à-dire, comment, partant d'une responsabilité forte de l'environnement dans la situation de handicap, sommes-nous conduit à constater que c'est finalement sur le seul élève que repose la charge du handicap ?

« Les solutions proposées pour diagnostiquer et traiter les troubles des apprentissages, qui prennent la forme de dispositifs et de programmes individualisés, courent le risque de maintenir les individus dans des rôles sociaux assignés d'élèves handicapés, malades ou troublés [...] » (Savournin, 2016, p 45).

Cette individualisation des difficultés et des dispositifs d'aide, pose en effet question quant aux modalités inclusives :

« Il y aurait en effet un paradoxe à ce que le principe de l'inclusion, qui présuppose l'inscription de chacun dans le social, conduise à renforcer l'isolement des individus, du fait de leurs particularités, à l'intérieur même de l'institution scolaire. » (Savournin, 2016, p 46).

Cet isolement des élèves dits « handicapés » face aux aménagements scolaires, ou aux prises en charge médicales, viendrait mettre en exergue un rapport aux savoirs, à la performance scolaire défectueux chez certains. Ce défaut de performance traité dans le champ médical vient - dans le même mouvement - déresponsabiliser l'école de sa part dans la réussite scolaire des élèves, et essentialiser les difficultés rencontrées par les élèves à l'école (Laloum, 2017), elle rappelle par certains points « l'idéologie du don » (Rocheix, 2011), et, pour le moins, interroge sur le réel passage du paradigme intégratif au paradigme inclusif.

¹⁶ 25% : 14% d'orientation en ESMS et 11% d'orientation scolaire (cf diagramme p 48).

3.2. Inclusion ou intégration ?

Sommes-nous bien passé du paradigme intégratif au paradigme inclusif ? A la suite de la loi d'orientation de 1975, l'intégration avait pris des formes diverses : l'élève intégré pouvait ne passer que quelques temps avec le reste de la classe ordinaire, sur des activités ciblées, puis retourner dans un établissement spécialisé, ou chez lui. Ou bien, être présent dans l'école, dans le but de maintenir des relations sociales, dans ce cas l'élève était présent sur les moments de récréation, cantine, certaines activités comme les arts plastiques, le sport quand c'était possible.

La référence à la norme est très présente dans le paradigme intégratif, c'est au regard de celle-ci que l'élève sera accepté en intégration en classe ou non, un trop grand écart à la norme rendant sa fréquentation de l'école ordinaire impossible :

« On peut considérer que l'intégration a des limites car elle prend place dans un dispositif où le rapport à la norme est incontournable. Ainsi, le temps passant, de nombreux enfants handicapés vont se trouver marginalisés par une scolarité qui ne fait pas l'effort de se « diriger » vers eux. » (Thomazet, 2012).

Dans « Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation, Education 2030 », les définitions suivantes de l'intégration sont mentionnées :

« Intégration : les apprenants étiquetés comme ayant des « besoins éducatifs spéciaux » sont placés dans des contextes éducatifs ordinaires avec des adaptations et des ressources, mais à condition qu'ils puissent s'insérer dans des structures, des attitudes et un environnement inchangés existants. »
« Intégration dans le système général : pratique consistant à intégrer des élèves ayant des difficultés d'apprentissage dans des cours ordinaires pendant des périodes spécifiques en fonction de leurs compétences. » (Unesco 2017, p7).

C'est très clairement à l'élève de s'adapter à son environnement scolaire, celui-ci ne modifiant pas son fonctionnement selon le type d'élève se trouvant présent concrètement dans les classes :

« Ces mots (liés à l'inclusion) viennent peu à peu se substituer aux mots intégration, intégrer (étymologiquement réparer, remettre en état, recréer, refaire), qui signifient, eux, faire entrer dans, incorporer à un ensemble. Un élément extérieur mis dedans est appelé à s'ajuster à un système préexistant, à se normaliser. Ici, ce qui est premier, ce sont les difficultés d'adaptation d'un individu. » (Gardou, 2013 p 14).

Ce paradigme prendra fin, au moins dans le discours, lors de la « Conférence mondiale sur l'éducation pour tous » organisée par l'UNESCO en 1990 à Jomtien en Thaïlande, le terme « intégration » sera alors délaissé au profit du terme anglo-saxon « inclusion », censé porter les valeurs de l'arrêt de la discrimination et de la ségrégation. (Garel, 2010).

Si l'intégration demande à l'enfant de s'adapter au système scolaire, la loi « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (11.02.2005) a fait passer la notion de handicap d'un modèle médical à un modèle social. En conséquence de quoi, il est dorénavant attendu de l'école qu'elle s'adapte à tous les enfants, et non l'inverse.

L'inclusion scolaire ne serait donc pas seulement une intégration poussée, elle résulterait d'un changement de paradigme (Thomazet, 2006).

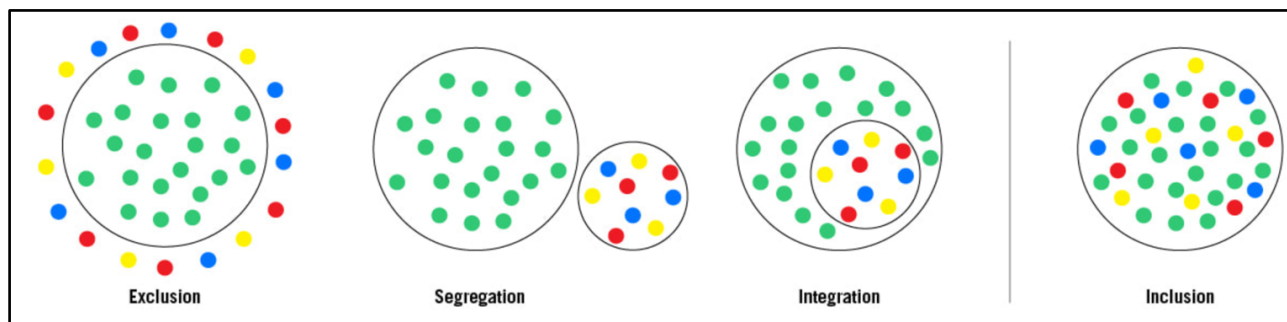
Avec l'avènement de l'inclusion scolaire, si tous les élèves doivent dorénavant être scolarisés dans l'école la plus ordinaire possible, les dispositifs éducatifs et pédagogiques doivent également être les plus génériques possibles, et non pas ciblés sur certains élèves.

« Le principe fondamental est que l'école ordinaire doit accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun, tout en apportant ses réponses d'une façon qui soit la plus ordinaire possible » (Thomazet, 2006, p2).

Les réponses individuelles seraient donc à proscrire au bénéfice des réponses les plus *ordinaires possible*, comme peuvent l'être l'organisation en cycle, la différenciation pédagogique, un travail en ateliers, etc. (Thomazet, 2006).

Le passage de la notion d'intégration, à celui d'inclusion est bien un changement structurel et paradigmatique. Le célèbre schéma ci-dessous illustre ce changement.

Figure 8 : Les différents paradigmes éducatifs



Source : <https://inclusionped3102.weebly.com/conclusions.html>

Précisons ce que nous entendons par paradigme :

« D'une part, il (le paradigme) représente tout l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné. D'autre part, il dénote un élément isolé de cet ensemble : les solutions d'énigmes concrètes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solutions pour les énigmes qui subsistent dans la science normale. » (Kuhn, 1972, p. 207.)

Remarquons que pour qu'un changement de paradigme se produise, un certain nombre d'éléments sont nécessaires. Si nous nous référons au modèle scientifique de Kuhn (Kuhn, 1972), un changement de paradigme survient lorsqu'une anomalie se produit.

Dans le champ des sciences sociales, dans une conférence donnée au LACES¹⁷ (2019), Philippe Tremblay décrit quatre conditions pour qu'un changement de paradigme s'opère :

1. une insatisfaction par rapport aux conceptions existantes,
2. une conception alternative clairement définie,
3. le caractère praticable de cette conception alternative,
4. le caractère fécond de cette conception alternative.

Pouvons-nous penser que ces quatre conditions soient réunies pour que le paradigme de l'intégration soit remplacé par le paradigme de l'inclusion ?

Les pratiques de l'institution « Éducation Nationale » ont-elles été modifiées au regard de la place faite aux élèves handicapés à l'école, et au regard du rapport à la norme qu'elle contient ? C'est à cette condition que nous pourrions parler de changement de paradigme.

¹⁷ LACES : Laboratoire culture éducation société, Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux.

Afin de pouvoir amorcer une réflexion à ce sujet, il est important de définir ce que l'on peut entendre par « une école inclusive ».

Pour devenir inclusive, l'école doit se modifier profondément, elle doit :

« [...] s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre [...] Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages » (Suau, 2020, p 24).

Cette école inclusive va devoir modifier ses pratiques à différents niveaux, et ne laisser aucun élève sans projet d'apprentissage, ce qui est une véritable gageure :

« [...] pour devenir inclusive, l'école tant du point de vue structurel que pédagogique va devoir s'organiser pour répondre aux besoins des tous les élèves et non à certains d'entre eux. » (Suau, 2020, p 26).

L'école inclusive est elle-même prise dans les problématiques sociétales concernant l'inclusion, à ce sujet, Gardou (2012) définit plusieurs points nécessaires à l'avènement d'une société pleinement inclusive.

1. Dans une société inclusive, comme dans une école, il ne suffit pas de « mettre dedans », il faut aussi que chacun puisse apporter sa contribution à la vie de la classe, de l'école ou à la vie sociale.
2. La diversité concerne la société en son ensemble, tout le monde doit pouvoir y trouver sa place : *« La visée inclusive contrecarre la centrifugeuse culturelle qui renvoie à la périphérie ceux dont l'existence même déconstruit les modèles et archétypes dominants » (Gardou, 2012 p51).*
3. L'objectif d'une société inclusive est d'abandonner toute forme « d'infra-humanisation » des personnes handicapées (Gardou, 2012, p70).
4. Il est important de reconnaître aux personnes handicapées le droit d'avoir des désirs. L'existence ne se résume pas au seul comblement des besoins. De ce point de vue, le terme « besoins éducatifs particuliers » doit être utilisé avec circonspection, car il cantonnerait les élèves handicapés dans la seule catégorie de besoins à combler, besoins organiques par exemple, le risque étant que ces élèves ne soient toujours perçus que dans une logique déféctologique.
5. Une société inclusive doit être attentive à la problématique de l'équité : *« Une société inclusive est une société consciente que l'égalité formelle n'assure pas l'égalité réelle, et peut même nuire à l'équité » (Gardou, 2012, p 135).*

Dans l'école, une démarche réellement inclusive peut se caractériser par plusieurs éléments (Thomazet, 2008) :

- Tous les élèves peuvent s’inscrire dans l’école ordinaire : « [...] aucun élève n’est refusé pour la nature ou l’étendue de ses besoins particuliers. Ceux-ci ne sont pas intégrés dans l’école inclusive: ils y ont leur place, de plein droit, comme tous les autres élèves. » (Thomazet, 2008, p 130).
- Les besoins particuliers des élèves doivent être effectivement pris en compte, même s’ils sont importants.
- Chaque enseignant de classe ordinaire doit pouvoir recevoir l’aide de personnes-ressources expertes en fonction des besoins particuliers de ses élèves.

L’école inclusive à la française a placé les besoins éducatifs particuliers au centre de la démarche inclusive, leur détermination étant la première action en faveur de cette démarche. De nombreuses questions se posent cependant au sujet de la détermination de ces besoins : qui les détermine : les pédagogues, les personnels médicaux ou paramédicaux, les élèves eux-mêmes, la famille de l’élève ? Quelles sont les réponses pédagogiques à ces besoins ? Quels sont les risques ou du moins les points de vigilance à avoir quant à ces réponses ?

3.3. Des besoins éducatifs particuliers assujettis au champ médical ?

Dans le dossier « Ensemble pour l’école inclusive » (Ministère de l’Education Nationale, 2018), dans le chapitre « 2022 : une école de la République pleinement inclusive », dans la partie « Un système éducatif avec des enseignants formés et soutenus dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves » sont mentionnées les deux objectifs suivants pour 2022 :

- Une formation effective sur la compréhension du handicap et les adaptations scolaires ;
- Une plateforme numérique nationale de formation permettant d’accéder facilement aux adaptations scolaires ».

C’est donc le handicap et les aménagements éventuellement afférents qui est mis en avant, d’emblée, les enjeux de l’inclusion se situent dans le champ du handicap.

Toujours dans le même document, dans la partie suivante « Diagnostics et grands axes de progrès » nous trouvons les points suivants :

Pour les diagnostics :

- Le flux de prescriptions des MDPH (+13% par an), un défi d’organisation non résolu depuis 2005,
- Accompagnant d’élèves en situation de handicap : un métier peu attractif
- Des équipes académiques sous le flux constant et souvent imprévisible des notifications (MDPH¹⁸),

¹⁸ Maison Départementale De la Personne Handicapée

- Une scolarité discontinuée pour les élèves qui impacte fortement la vie des parents (concerne les notifications MDPH et les difficultés liées à l'accompagnement humain de type AESH¹⁹) »

Là encore, les diagnostics liés à la situation de l'inclusion dans les établissements scolaires sont attachés à la question de l'accueil des enfants porteurs d'un handicap.

Dans la partie « Les grands axes de progrès », les points suivants sont mis en avant :

« - Une école qui prend en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves en situation de handicap,

- Un secteur médico-social présent dans l'école pour favoriser la continuité du parcours des élèves,

- Un dispositif d'accompagnement organisé en pôle au niveau des établissements scolaires, (concerne les PIAL²⁰),

- Un accès au périscolaire ou extra-scolaire rendu systématiquement possible (concerne les élèves ayant une notification MDPH et les AESH) ». (MEN, 2018)

De nouveau, la question du processus inclusif se confond avec les problématiques de la notification du handicap (par la MDPH) et de l'accompagnement des élèves handicapés, grâce aux droits ouverts par cette notification (prise en charge en EMS²¹, accompagnement par un AESH, scolarisation avec l'aide du dispositif ULIS²²...).

En 2018, date d'édition de ce document ministériel, il semble donc que la question de l'inclusion se superpose à celle du handicap. Le mot « handicap » étant à entendre ici comme ce qui a donné la possibilité de l'ouverture de droits à la compensation par la MDPH¹⁵.

De façon légèrement latérale, nous ne pouvons manquer de remarquer, de façon très discrète, comment le mot « localisé » est employé dans l'acronyme « PIAL » (Pôle Inclusif d'Accompagnement Localisé), ainsi que dans « ULIS » (Unité Localisée d'Inclusion Scolaire). Pourquoi employer le signifiant « localisé » pour ces deux dispositifs ? Alors que la démarche inclusive vise à faire une place à *tous* les élèves dans l'école ordinaire, le mot « localisé » vient faire entendre l'idée de circonscrire symboliquement - par la notification MDPH - et spatialement - par

¹⁹ AESH : Accompagnant des Élèves en Situation de Handicap

²⁰ PIAL : Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés

²¹ EMS : établissement médico-social, comme les ITEP (Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogique), les IME (Institut médico-éducatif), etc.

²² ULIS : Unité Localisée d'Inclusion Scolaire

une localisation des élèves inclus : dans la classe ULIS, et « en inclusion » dans sa classe d'appartenance administrative avec son AESH (Toulec Théry, 2020).

Dans ce document du ministère de l'Éducation Nationale de 2018, il n'est en effet pas question de réfléchir au fonctionnement pédagogique de la classe, ni aux ressources et différenciations pédagogiques dont pourraient bénéficier tous les élèves, et non uniquement ceux porteurs d'une notification MDPH. La question de l'inclusion reste donc liée à la catégorie du handicap.

En 2022, sur le site « EDUSCOL », appartenant au Ministère de l'Éducation Nationale, dans la partie « Le service public de l'École inclusive », en première page sont listées les rubriques traitant de l'inclusion, nous y trouvons : les élèves en situation de handicap, les élèves scolarisés en SEGPA²³ ou EREA²⁴, les élèves à haut potentiel, les élèves allophones, les élèves malades, et les autres élèves à besoins éducatifs particuliers, cette dernière catégorie concerne en fait les élèves ayant un diagnostic de « dys »²⁵ et concernés par un PAP (Plan d'accompagnement personnalisé).

Là encore, nulle trace d'une réflexion pédagogique plus générale, sur les élèves « tout venant », non diagnostiqués, et sans situation particulière, il n'est question ici que des élèves inclus dans des catégories. Ce constat est partagé par Hervé Benoit :

« Le fait que les modalités de l'aide et des adaptations pédagogiques ne relèvent pas d'une prescription spécialisée d'ordre médical, mais de l'observation de l'enseignant constitue un élément fort [...] les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire ne sont pas à rapporter à de supposés dysfonctionnements psychiques intrinsèques, mais à analyser dans le cadre de l'activité de l'apprenant en situation. Mais la prégnance de l'approche médicale peut conduire à majorer le poids des pratiques de diagnostic a priori, fondées sur l'identification des besoins éducatifs a priori, construits comme l'envers positif de la répercussion du trouble » (Benoit, 2013, p59).

Les besoins éducatifs particuliers sont liés, dans les documents ministériels, au champ médical, il n'est mentionné dans aucun document de ce type la présence d'une réflexion sur un « diagnostic pédagogique » des besoins des élèves, comme cela est relevé par Serge Ébersold et Jean-Jacques Detraux :

« Par ailleurs, la correspondance entre la notion de besoin éducatif et celle de déficience s'est maintenue faute d'une analyse opérationnelle des besoins éducatifs. Ainsi l'orientation se fait en

²³ SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

²⁴ EREA : Établissement régional d'enseignement adapté

²⁵ « Dys », pour dysgraphie, ou dysorthographe, dyscalculie, dyspraxie...

principe sur la base de besoins éducatifs particuliers mais comme aucune méthode d'analyse de ces besoins n'est disponible et opérationnelle, dans les faits, les élèves continuent d'être orientés sur la base d'un constat de carence dans un ou plusieurs domaines de développement » (Di Duca, 2003, cité dans Ébersold et Detraux, 2013, p106).

La forme scolaire n'est donc pas en question dans les documents ministériels de cette époque, même si nous pouvons lire à la rubrique « Les grands axes de progrès », le passage suivant :

« Pour devenir pleinement inclusive, l'École doit remettre l'accessibilité des apprentissages et l'adaptation de l'environnement scolaire au cœur de sa pratique. »

Mais tout de suite après, nous découvrons que cette modification des pratiques s'adresse toujours aux élèves ayant une notification de la MDPH, et bénéficiant d'un PPS²⁶ :

« En réponse aux attentes des parents, cette scolarisation de qualité doit être garantie par un projet personnalisé de scolarisation mis en œuvre pour chaque élève. » (M.E.N, 2018)

Dans les préconisations ministérielles de ce document, il n'y a donc aucun questionnement de la forme scolaire, les besoins éducatifs particuliers sont essentiellement liés aux élèves relevant du champ du handicap (PPS, PAP), seules les compensations allouées grâce à la notification de la MDPH sont évoquées. Dans le document du site « Eduscol », d'autres catégories apparaissent également : les élèves orientés en EREA et SEGPA, relevant quant à eux de ce qu'il est appelé « la grande difficulté scolaire ». Ceci pouvant conduire à créer une nouvelle « super catégorie » : les besoins éducatifs particuliers, où se mêlent plusieurs types de problématiques :

« [...] L'introduction de la notion de specific need n'a pas réellement permis de tourner le dos à des catégorisations d'élèves mais s'est substituée à celles-ci et agit comme une super catégorie couvrant des « besoins » issus d'une très large variété de difficultés d'apprentissage. Tout enfant peut ainsi être considéré comme « spécial » puisque ayant des besoins individuels singuliers alors même que la notion de specific need ne fait que très peu référence aux contextes dans lesquels ces besoins s'expriment. La confusion devient ainsi totale entre besoin en général, besoin particulier, déficience ou trouble de l'apprentissage et allocation de ressources complémentaires. » (Ebersold et Detraux, 2013, p107).

Cette association très forte entre l'inclusion scolaire, les besoins éducatifs particuliers et la médicalisation, fait pencher le processus inclusif du côté de la compensation, en ne changeant rien à l'esprit normatif de la forme scolaire (Vincent, 2008).

²⁶Projet Personnalisé de Scolarisation

Les besoins éducatifs particuliers peuvent alors se penser comme un service supplémentaire que l'Education Nationale offre aux élèves appartenant à une catégorie particulière :

« Elle (l'approche centrée sur l'élève) résume en cela la relation éducative à un service délivré aux élèves au détriment des dimensions pédagogiques et didactiques sous-jacentes à la déficience ou au trouble de l'apprentissage ; elle réduit le besoin éducatif à un besoin de service et la notion de projet à un outil normatif servant à spécifier les élèves selon leur degré d'éducabilité comme le suggèrent notamment certaines données statistiques voyant dans le projet personnalisé de scolarisation l'expression de la sévérité de la déficience [...] » (Ébersold et Détraux, 2013, p 108).

En 2023, les choses évoluent, avec l'apparition du « Livret de Parcours Inclusif » (LPI)²⁷, qui a pour vocation :

« [...] d'améliorer la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers pour lesquels sont envisagés ou mis en œuvre un ou plusieurs des dispositifs mentionnés à l'annexe au présent décret, afin de leur proposer une réponse pédagogique adaptée à la situation de chacun. ». Ce livret qui se renseigne en ligne, est une aide à la : « (mutualisation) dans un document unique l'ensemble des informations concernant la situation d'un élève à besoins éducatifs particuliers, afin de faciliter le travail de l'équipe ». Il vise également à « mettre à la disposition des équipes, les ressources pédagogiques disponibles en matière d'aménagements et d'adaptations » (Décret n° 2021-1246 du 29 septembre 2021).

Ce livret a également vocation à être partagé avec d'autres personnels, tels que ceux travaillant pour les MDPH, mais aussi les parents d'élèves et les élèves de plus de quinze ans. Les personnels habilités à saisir en ligne des informations dans ce livret sont mentionnés dans le décret, il s'agit :

« (des) inspecteurs de l'éducation nationale, chefs d'établissement ou directeurs d'école, professeurs, enseignants référents à la scolarisation des élèves en situation de handicap, médecins de l'éducation nationale, psychologues de l'éducation nationale, conseillers principaux d'éducation » (Décret n° 2021-1246 du 29 septembre 2021).

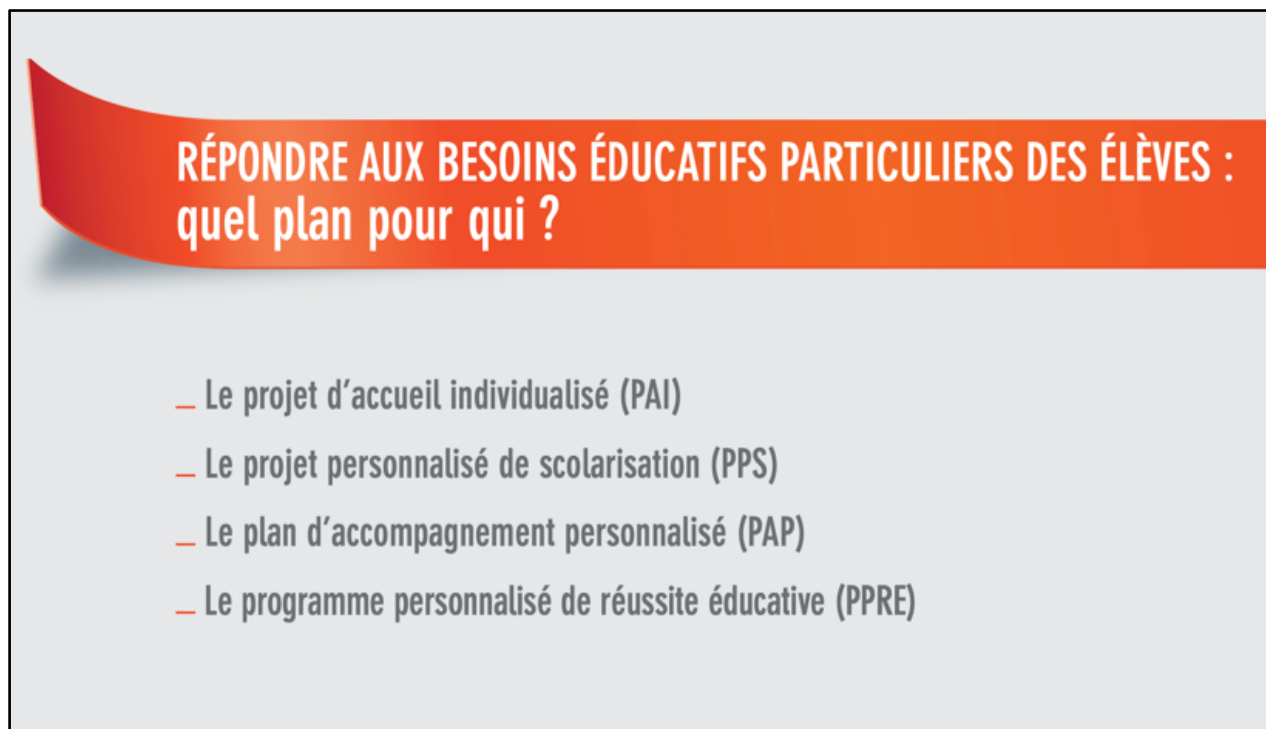
Ce livret donne l'occasion à des personnels d'horizons différents : enseignants, éducatifs, médicaux et psychologiques, de partager des informations sur des élèves à besoins éducatifs particuliers.

²⁷ Décret n° 2021-1246 du 29 septembre 2021 relatif au traitement de données à caractère personnel dénommé « Livret de parcours inclusif » (LPI)

Dans ce livret, sont consignés les quatre cas de figure pour lesquels les élèves peuvent relever de la catégorie « besoins éducatifs particuliers ».

Comme nous pouvons le voir dans l'infographie suivante, chaque cas relève d'un plan.

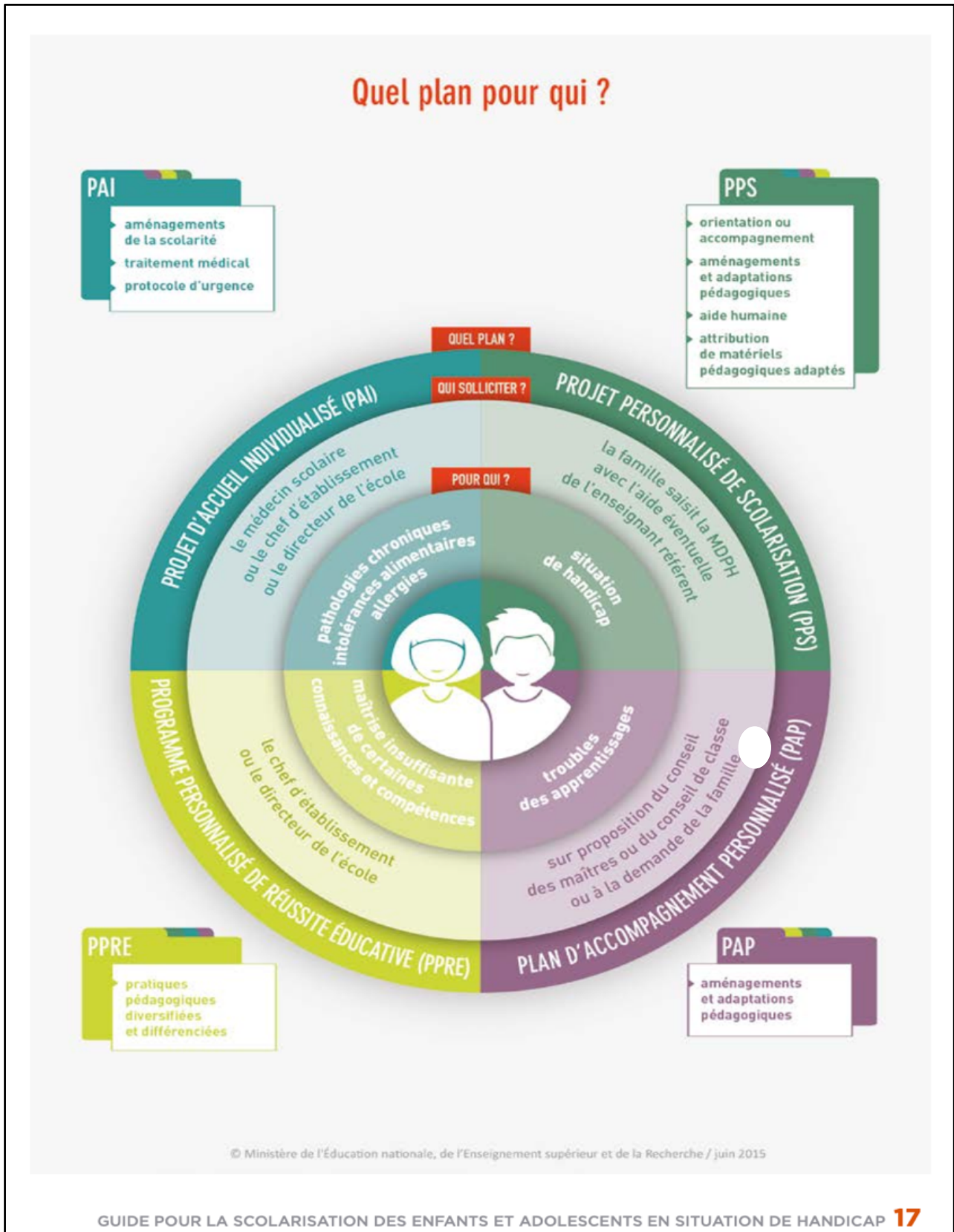
Figure 9 : Les différents plans d'aide aux élèves



Source : ministère de l'Éducation nationale.

Les quatre plans font l'objet d'une description détaillée, correspondant à la partition suivante :

Figure 10 : Les différents plans d'aide aux élèves dans le détail



Source : Le livret de parcours inclusif, site EDUSCOL²⁸

²⁸ Visible sur le site : <https://eduscol.education.fr/2506/le-livret-de-parcours-inclusif-lpi>

Ainsi, trois cas de figure relèvent explicitement du champ médical : le PAP (Plan d'accompagnement personnalisé) ainsi que le PAI (Projet d'accueil individualisé) sont tous deux mis en place par le médecin scolaire, le PPS (Projet personnalisé de scolarisation) est mis en place à la suite d'une reconnaissance de handicap par la MDPH (Maison départementale de la personne handicapée).

Seul le PPRE (Plan personnalisé de réussite éducative), est mis en oeuvre par les enseignants de la classe, il ne se réfère pas directement à un trouble, ou à un diagnostic médical.

Par ailleurs, sur le site « Cap école inclusive », en 2023, de nombreuses ressources pédagogiques sont mises en ligne, qui concernent à la fois l'observation de l'élève, de façon à mettre en lumière ses besoins particuliers, et des fiches pédagogiques répondants à différents besoins observés, comme dans la capture d'écran ci-dessous :

Figure 11 : Les fiches pédagogiques par type de besoin

| | |
|-------------------------------------|-------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Structuration de la tâche |
| <input type="checkbox"/> | Structuration du temps |
| <input type="checkbox"/> | Structuration de l'espace |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Structuration pédagogique |
| <input type="checkbox"/> | Apaisement sensoriel |
| <input type="checkbox"/> | Interface visuelle |
| <input type="checkbox"/> | Adaptation du langage écrit et oral |
| <input type="checkbox"/> | Mise à disposition d'outils mathématiques |
| <input type="checkbox"/> | Repenser la communication avec l'élève |
| <input type="checkbox"/> | Aide à l'organisation et au repérage |
| <input type="checkbox"/> | Structuration de la relation sociale |

Source : Canopé, *Cap école inclusive, aménager et adapter, aide à la sélection d'adaptation, (2023)*²⁹.

²⁹ Visible sur le site : https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/amenager-et-adapter.html?tx_cndphandicap_cndphandicap%5Bbesoin%5D=2&tx_cndphandicap_cndphandicap%5Bcontroller%5=Adaptation&cHash=2c12db6fa638e4dd602eab04691038cf

Nous voyons que si, depuis 2023, la dimension pédagogique apparaît dans la question des besoins éducatifs particuliers, il n'en reste pas moins que la dimension médicale, omniprésente auparavant dans ce domaine, reste très largement majoritaire dans le discours du ministère de l'Éducation Nationale (cf document « Quel plan pour qui ? »).

3.4. Les si controversés « Besoins éducatifs particuliers »

La notion de besoin éducatif particulier est sujette à controverse, car elle fait à nouveau fonctionner une forme de catégorisation, alors que ce qui semble être l'esprit de la dynamique inclusive pourrait apparaître au contraire comme l'accueil de tous les élèves de façon inconditionnelle.

Cet accueil de tous, qui se veut optimisé par la catégorisation « à besoins éducatifs particuliers », ne peut cependant que nous étonner car elle relève d'une démarche ambivalente en raison de :

« [...] la focalisation paradoxale de l'éducation inclusive sur des groupes préalablement définis comme vulnérables articulée à l'ambition d'en finir avec toute forme de discrimination » (Kohout-Diaz, 2018, p 9).

En effet, non seulement cette super-catégorie des « besoins éducatifs particuliers » (Ébersold et Détraux, 2013) va introduire une discrimination voire une stigmatisation, mais comme ces besoins sont définis à partir de diagnostics médicaux, ils prennent peu en compte la parole des enfants placés dans cette catégorie. Or, le sentiment d'exister ne consiste pas seulement à combler des besoins de bien-être organique, au contraire, il repose aussi sur l'expression et la prise en compte des désirs ; ceci ne saurait être un luxe réservé à ceux qui n'auraient pas de besoins « spéciaux ». (Gardou, 2012). Il est en effet à craindre que la focalisation sur des besoins identifiés par des investigations médicales, placées en position d'extériorité par rapport aux élèves dits « à besoins éducatifs particuliers », ne prennent pas en compte les souhaits, les envies, les projets des enfants ainsi catégorisés.

Les besoins éducatifs particuliers pourraient faire l'impasse sur des éléments importants qui sous-tendent l'engagement dans l'existence de tout à chacun : tout d'abord, le « pouvoir d'agir », ou *potentia*, en ne prêtant aux élèves dits « à besoins éducatifs particuliers » que des défauts à compenser, et non des savoirs, savoir-faire, ou compétences validées dans l'institution scolaire, et qui font également l'impasse sur la reconnaissance et la prise en compte de leurs désirs.

Quel vécu induit-on chez des enfants lorsque l'on ne prend en compte que leur « besoins » ? Quel effet cela peut-il avoir sur leur subjectivité ?

« Ses besoins satisfaits, ou plutôt provisoirement apaisés, qui n'a mesuré la vacuité d'un quotidien duquel le désir est absent ? » (Gardou, 2012, p 110).

Un abord de la démarche inclusive trop « technique » (Imbert, 1987), s'il n'est constitué que de préconisations liées à un diagnostic, et s'il ne prend pas en compte la personnalité de l'enfant, ses envies, ses projets, omet une partie certes moins quantifiable, mais tout aussi essentielle de sa dynamique personnelle :

« La création artificielle d'une nouvelle catégorie, celle des personnes à besoins particuliers, coupées de la communauté universelle des êtres désirants, va ainsi à l'encontre d'un esprit inclusif ».
(Gardou, 2012, p 111).

Dans les recommandations de l'Unesco, la question de la catégorisation, voire de l'étiquetage de certains enfants au nom de la démarche inclusive n'est pas recommandée :

« L'étiquetage des apprenants pratiqué par certains systèmes sous prétexte de faciliter la planification et la mise en œuvre de réponses éducatives doit cesser. » (Unesco, 2020 p 10).

En effet, les risques liés à cet étiquetage sont réels, et les besoins éducatifs particuliers, utilisés comme super-catégorie peuvent considérablement desservir cette dynamique inclusive :

« L'identification des besoins éducatifs spéciaux peut prêter à controverse. Étant informés des besoins des élèves, les enseignants sont mieux en mesure de cibler l'aide et la prise en charge. Il existe, néanmoins, un risque que les enfants soient catalogués par leurs pairs, les enseignants et les administrateurs, ce qui peut favoriser des comportements stéréotypés à l'égard de ces enfants et encourager une approche médicale. » (Unesco, 2020, p 17)

D'une manière générale, que ce soit au sujet des « besoins éducatifs particuliers », ou des besoins au sens large, le risque que la personne disparaisse derrière des besoins qui auraient été identifiés à sa place est toujours présent :

« La question de savoir qui définit le besoin, les risques d'aliénation qui s'y rattachent, sont des critiques globales des usages politiques de la notion de « besoin ». Dans le cadre d'une approche individualisée, il est important de tenir compte de l'expression de l'enfant dans l'identification de ses propres besoins. » (Bolter et al, 2020, p 109).

3. 5. Accompagner ou compenser : deux visions de l'inclusion, deux rapports à la norme

Comme nous venons de le voir, l'utilisation des « besoins éducatifs particuliers » comme mode d'entrée privilégiée dans la démarche inclusive, prête à controverse.

En effet, depuis la déclaration de Salamanque, la détermination des « Besoins éducatifs particuliers » est considérée comme le levier principal de la mise en œuvre de l'éducation inclusive : « Les enfants qui ont des besoins éducatifs spéciaux devraient pouvoir recevoir un soutien continu selon des modalités diverses [...] » (Unesco, 1994, p22).

Or, nous pouvons nous interroger avec le recul qui est maintenant le nôtre depuis cette déclaration, sur la démarche qui consiste à d'abord étiqueter des personnes ou des groupes, pour ensuite les désigner comme personne relevant de la démarche inclusive.

Cette catégorisation a priori a pour effet de réduire le sujet à un objet à rééduquer, à aider, à compenser, et non lui donner la parole en tant que sujet, car la catégorisation des enfants à « Besoins éducatifs particuliers » implique en soi la discrimination, car il s'agit d'une activité de tri et de différenciation. (Kohout-Diaz, 2018).

Il y a bien un paradoxe à ce que le principe de l'inclusion, c'est à dire l'inscription de tous dans le lien social, conduise à renforcer l'isolement des individus du fait de leurs particularités (Savournin, 2016).

3.5.1 Compenser

Les besoins éducatifs particuliers sont donc potentiellement à risque de stigmatisation, voire de ségrégation, selon le du fonctionnement pédagogique mis en place pour les prendre en compte.

Quand l'inclusion est mise en œuvre selon une logique compensatoire, un diagnostic médical préalable est formulé, qui va définir les compensations nécessaires pour l'élève. Ces compensations sont proposées par la MDPH (Maison départementale de la personne handicapée), elles peuvent consister en l'octroi d'une aide humaine : AESH (Accompagnement d'élèves en situation de handicap), du matériel pédagogique adapté (par exemple, un micro pour les élèves malentendants, des supports visuels adaptés pour les élèves malvoyants, des ordinateurs pour les élèves ayant un diagnostic de dyspraxie, etc) , un emploi du temps adapté (comme moins d'heures passées en classe, des prises en charge médicales en ambulatoire sur le temps de classe, voire même dans l'établissement scolaire, etc). Dans cette démarche compensatoire, les pratiques pédagogiques s'alignent sur le caractère dérogoire que confère le diagnostic médical : comme l'élève est déclaré porteur d'un handicap, il aura le droit de ne pas faire exactement le même travail scolaire que les élèves *lambda* (non déclaré par la MDPH porteur d'un handicap).

Dans cette perspective, même si la notion de handicap renvoie au contexte social, à la responsabilité de la limitation de l'activité de la personne, ou restriction de sa participation à la vie sociale, en

contexte scolaire (c'est à dire les pratiques pédagogiques), le type d'interaction maître-élève, ce que nous pourrions rassembler sous le nom de « forme scolaire », n'est pas du tout questionné dans la démarche compensatoire.

En effet, les « besoins éducatifs particuliers » sont situés du côté de la responsabilité des élèves. Les élèves dits « handicapés » seraient porteurs de besoins spécifiques, c'est à dire d'une forme de déficit par rapport à une norme scolaire.

Nous nous retrouvons donc dans une situation paradoxale, où le handicap est défini par la loi de 2005 (11.02.2005) comme relevant de la responsabilité de l'environnement, mais cet environnement ne modifie en rien son fonctionnement général, sa forme scolaire habituelle.

Des compensations sont mises en place, et lorsque le handicap énoncé par la MDPH relève du champ du fonctionnement psychique en général (qui inclus la dimension cognitive) l'école propose aux élèves concernés des activités pédagogiques différentes, un rythme de travail différent, voire un accompagnement par une AESH. Mais cet accompagnement n'est pas dénué d'effets collatéraux : l'écueil le plus répandu est que l'accompagnateur fasse écran entre l'élève et la classe, et par son positionnement physique également, conduise à isoler l'enfant de son groupe de pair (Toullec-Théry, 2020)

L'effet attendu : l'inclusion de l'élève dans son groupe classe, ne semble finalement pas vraiment atteint lorsque l'enfant ne fait manifestement pas le même travail, pas au même rythme, ou bien se voit appareillé d'un adulte qui vient faire écran entre lui et ses camarades de classe.

« La croissance exponentielle des AESH est un autre indice de cette difficulté des professeurs à scolariser certains élèves avec un handicap. Elle atteste en effet que le principe de compensation (l'aide humaine) prime sur celui d'accessibilité des situations d'enseignement-apprentissage, la différenciation et l'adaptation pédagogique . Il suffirait de la présence d'un AESH pour permettre les progrès de l'élève. » (Toullec-Théry, 2020, p7)

Le paradoxe est absolu lorsque, sous prétexte d'inclusion, on demande aux élèves de supporter le poids d'une stigmatisation de fait, due aux multiples compensations mise en place autour de lui.

3.5.2. Accompagner

Une tout autre démarche consiste à accompagner l'élève dans son apprentissage, en faisant varier les paramètres des dispositifs pédagogiques. Pour ceci, un diagnostic pédagogique, une analyse des processus d'apprentissage en jeu, et une bonne connaissance des divers dispositifs pédagogiques utilisables sont nécessaires :

« L'ambition de l'école à devenir davantage inclusive conformément aux lois et circulaires, impliquerait de faire évoluer la capacité d'analyse des processus cognitifs et psychiques sollicités par les situations didactiques proposées » (Toullec-Théry, 2020, p72).

L'accessibilité est un thème majeur depuis les années 1960 en ce qui concerne l'accessibilité de la ville et des logements pour une personne avec un handicap physique. La question de l'accessibilité est liée « *l'Universal design* » qui correspond en français à la « conception universelle », c'est à dire à la façon dont les équipements sont conçus dès l'origine pour être utilisables par tous :

« La conception universelle (Universal Design) est une stratégie qui vise à concevoir et à composer différents produits et environnements qui soient, autant que faire se peut et de la manière la plus indépendante et naturelle possible, accessibles, compréhensibles et utilisables par tous, sans devoir recourir à des solutions nécessitant une adaptation ou une conception spéciale (...). La notion de conception universelle contribue à une conception davantage axée sur l'utilisateur en suivant une démarche globale et en cherchant à satisfaire les besoins des personnes de tous âges, tailles et capacités, quelles que soient les situations nouvelles qu'elles pourront être amenées à connaître au cours de leur vie » (Conseil de l'Europe, Résolution Resap, 2001§2).

Dans cet esprit, la loi du 11.02.2005 rend obligatoire l'accessibilité de l'ensemble de la chaîne des déplacements faits usuellement dans la vie collective vers différents lieux : établissements recevant du public neufs et existants, locaux professionnels, logements, transports publics, voirie et espaces publics. Cette accessibilité concerne également les moyens de communication publique en ligne, l'exercice de la citoyenneté et les services publics³⁰. C'est ce que l'on retrouve dans cette déclaration des Nations Unies sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adopté en 2006, signée par la France en 2007 puis ratifié en 2010.

« ...On entend par "conception universelle" la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale. La "conception universelle" n'exclut pas les appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires » (ONU, 2006, Article 2).

L'accessibilité pédagogique s'appuie sur cette logique pour l'étendre au champ de l'enseignement, elle passe de l'accessibilité des bâtiments à l'accessibilité des savoirs proprement dits. Dans les pays anglophones, elle se nomme : « Universal Design for Learning », dans les pays francophones, elle se

³⁰ Ministère des solidarités, de l'autonomie et des personnes handicapées : <https://handicap.gouv.fr/la-loi-du-11-fevrier-2005-pour-legalite-des-droits-et-des-chances>

nomme conception universelle des apprentissages (CUA)³¹, elle est en lien avec la notion d'éducabilité.

« Elle sous-entend, d'une part, la mise en œuvre de pratiques pour la généralisation des accès aux différents niveaux de la scolarité et, d'autre part, l'attention aux processus internes aux institutions éducatives [...]. L'accessibilité pédagogique ne se limite pas à l'accès physique à tel ou tel niveau, c'est l'ensemble des pratiques qui ouvre aux élèves en situation de handicap les conditions de leur développement optimal. La perspective historique permet de mieux situer les débats, en comparant la notion d'accessibilité avec la notion, plus ancienne, d'éducabilité (Plaisance, 2013, p 226).

C'est à la responsabilité du pédagogue que s'adresse la notion d'accessibilité, il est en effet de son ressort de faire en sorte que tous les élèves, quel que soit leur niveau scolaire et leurs ressources cognitives, puissent continuer à apprendre : « Logiquement, ce sont donc les situations pédagogiques qui doivent être questionnées et surtout les obstacles qu'elles présentent pour l'accès aux apprentissages et aux savoirs pour certains élèves. » (Plaisance, 2013, p 227). Et l'enseignant met ensuite en place des « plans inclinés pédagogiques »³² (Gardou, 2013, p14) pour rendre accessible les savoirs à chaque élève.

Dans ce courant, des précurseurs comme les médecins Itard³³ et Bourneville³⁴, le pédagogue Seguin³⁵, se sont illustrés en démontrant les capacités d'apprentissage d'enfants très éloignés du monde scolaire, car diagnostiqués comme relevant d'une forme de déficience ou d'« idiotie ».

Plus récemment, le rôle central des conditions d'accessibilité aux savoirs a été largement analysé (Gardou 2013, Toullec-Théry 2020, Suau 2020), en effet, l'école inclusive ne peut se résumer au seul accueil physique des élèves, et au seul droit théorique à l'éducation, car la dérive vers une absence de garantie du droit à l'enseignement est tout à fait possible.

« [...] l'engagement, la persévérance des élèves dans l'apprentissage sont corrélés avec des situations didactiques, des pratiques d'enseignement suffisamment explicites et soutenantes, des contrats implicites didactiques et non d'assistance » (Suau, 2020, p 64).

³¹ Voir sur le site de l'académie de Clermont-Ferrand, un dossier numérique complet au sujet de la CUA : <https://www.ac-clermont.fr/conception-universelle-de-l-apprentissage-122072>

³² « Qu'ils soient architecturaux, sociaux, ou pédagogiques, les plans inclinés sont universellement profitables. » (Gadou, 2013, p14)

³³ Jean ITARD : médecin français du 19^{ème} siècle, spécialiste de la surdité et de l'éducation spécialisée. Il s'est rendu célèbre par son travail sur le cas de l'enfant sauvage, Victor de l'Aveyron.

³⁴ Bourneville : médecin aliéniste du 19^{ème} siècle.

³⁵ Edouard SEGUIN : pédagogue français à l'origine, en France puis aux États-Unis, a œuvré pour l'accès aux personnes handicapées mentales à l'éducation, et plus spécifiquement des enfants ayant des troubles cognitifs.

L'enjeu, avec l'accessibilité pédagogique telle que nous l'entendons actuellement, reste le même : comment donner à chaque élève une réelle place en classe, de façon qu'il puisse y faire des apprentissages, à son rythme, et avec ses ressources propres. Ceci relève d'un principe éthique qui enjoint l'enseignant ou l'éducateur au sens large, à prendre ses responsabilités dans la démarche éducative :

« [...] on ne sait jamais à quoi attribuer un échec et avoir la certitude que cet échec est imputable exclusivement au déficit d'une personne et non pas aux conditions éducatives de l'accompagnement qui lui a été proposé. » (Meirieu, 2009, p 5).

Ce principe d'éducabilité va au-delà d'une simple technique pédagogique, en lien avec l'acquisition de compétences scolaires, il engage une vision ontologique de l'Homme :

« Nous devons postuler que les êtres sont éducatibles. C'est essentiel et fondamental. Mais nous ne pouvons pas basculer dans le dressage. Ce serait nier l'éducation, confondre l'éducation d'un sujet et la fabrication d'un objet. Ce serait prendre le parti du conditionnement. » (Meirieu, 2009, p 6).

Pour faire écho à Meirieu, Gardou note également que l'inclusion, quand elle est orientée vers l'accompagnement - donc l'éducabilité – prend en considération l'individu dans son ensemble, c'est-à-dire l'écolier, mais aussi l'enfant plus globalement. L'inclusion va alors s'attacher à accueillir l'enfant, et non pas uniquement à se focaliser sur l'augmentation de ses performances scolaires, quel qu'en soit le prix, car d'une façon générale, la valorisation des ressources de la personne est importante :

« Exister n'est pas un luxe dévolu aux « bien dotés » : une société inclusive s'attache à offrir à chacun la possibilité d'y parvenir. Permettre d'exister à une personne fragilisée par un handicap enjoint, en premier lieu, de valoriser ses ressources, ses capacités, d'intensité et d'expression variable ». (Gardou, 2012, p 92).

Mais ceci demande en premier lieu d'avoir questionné le rapport à la norme entretenu par l'institution Education Nationale. Le paradigme de l'inclusion scolaire vient justement interroger l'école et ses pratiques pédagogiques, sur sa tolérance aux élèves qui s'éloignent de la norme scolaire.

3.5.3. *Quand la norme change de valeur*

La norme définit des seuils mesurables et quantifiables, qui vont permettre de distinguer le normal, le sain, l'anormal, le pathologique. Si le mot « norme » est, à son origine, un instrument de mesure

utilisé dans la construction de bâtiments³⁶, c'est bien dans le champ éducatif qu'il va déployer tout son sens : « *L'idée du normal est inextricablement liée à des institutions de normalisation. Leur rôle originel est de standardiser, de rendre normaux les enfants et leurs enseignants.* » (Hacking, 2005, p4)

En effet, par normalisation nous entendons la standardisation des conduites, et la stigmatisation des conduites non standardisées : « Une seule des acceptions de normalité est couramment perçue : la normalité comme *aurea mediocritas* ou comme appartenance au groupe de ceux qui ne sont ni stigmatisés, ni stigmatisables » (Guercy, 2007, p57). Elle s'applique aux élèves, mais également aux enseignants.

Si nous avons vu que la conduite des élèves, et en particulier ce qui concernait leur comportement et leur attitude dans l'enceinte de l'école était codifiée, en symétrie, un certain type de conduite est attendu des enseignants. Jusqu'en 1979, le « Code soleil, Le Livre des instituteurs, traité complet des devoirs et des droits des membres de l'enseignement »³⁷ faisait des recommandations sur la façon d'être des enseignants (au-delà de leurs pratiques pédagogiques), ce sont donc, au-delà des gestes professionnels, la morale, les fréquentations, les activités, les relations aux autres, qui étaient concernées par ces recommandations. Par exemple, on pouvait y lire des passages comme :

« L'institutrice, surtout, aura à se surveiller. Un écart, qu'elle a pu considérer comme une innocente distraction, sera exploité par les méchantes langues. Bien sûr, la « demoiselle » de l'école ne doit pas vivre esseulée comme une sainte dans sa niche, mais elle ne saurait non plus impunément se mêler à des exubérances de mauvais aloi, ni se prêter à des fréquentations douteuses. A elle d'apprécier les limites du bon goût et de s'y tenir, en se gardant toutefois de mériter le reproche de vanité ou de pédantisme. Le souci de la correction n'exclut pas la joie de vivre en société, conditionnée par la bonne humeur et l'aménité du caractère. » (Passage du code Soleil cité dans Condette, 2016, p 202).

C'est donc une profession concernée, jusque dans l'intimité de ses agents - en tant que personne privée, et non pas seulement durant leurs heures de travail - par un code de conduite mettant en avant l'incarnation de l'état dans la fonction d'enseignant. Ce dernier se devait d'être irréprochable.

Les deux parties, enseignants et élèves, sont donc prises dans un discours normatif :

³⁶ « *Norma* désigne en latin une équerre en T. » (Hacking, Normalisation, une épidémie d'obésité, p 2)

³⁷ Le « Code Soleil, Le Livre des instituteurs, traité complet des devoirs et des droits des membres de l'enseignement » est un guide professionnel destiné aux instituteurs, publié à partir de 1923 par le Syndicat national des instituteurs. C'est un guide recommandé aux enseignants en formation. L'une des parties, la « Morale professionnelle », aborde les points suivants : la vocation, la culture personnelle, la maîtrise de soi, la conscience professionnelle, le droit de grève, la vie privée de l'instituteur, les rapports avec la population, les devoirs envers les élèves.

« [...] elle s'est installée (l'école française) dans la perspective très particulière que présente un jeu de normes ; celui-ci fait d'elle une « école des normes » en ce double sens qu'elle a à faire respecter les normes dont elle assure la mise en place et le bon fonctionnement et qu'elle-même est simultanément soumise au principe normatif que celles-ci lui assignent ». (Macherey, 2022, p 16).

Comment se met en forme cette norme, et comment s'inscrit-elle dans le discours de l'école ? Pour certains, elle se diffuse par les textes officiels circulants dans l'institution :

« Les points d'action de ces micro-pouvoirs de normalisation sont les textes qui encadrent les activités pédagogiques, textes qui les ont "professionnalisées" : c'est bien dans la technicité même que se joue la normalisation (notons que les textes officiels ne répugnent pas à quelque accès de normativité autoritaire). » (Cornu, 2009, p 41).

La norme existe dans toute communauté, y compris professionnelle, elle tend à homogénéiser les conduites, à façonner une culture commune et, dans le monde du travail, à façonner des pratiques professionnelles communes. Ceux qui s'éloignent de cette norme seront mis à l'écart. La norme vient à la fois homogénéiser et séparer les individus. Différentes catégories seront mises en place, désignant ceux qui ne rentrent pas dans cette majorité normative. S'agissant de la difficulté scolaire, et de la démarche inclusive, ce sont les catégories psychiatriques qui vont jouer ce rôle de séparation du normal et de l'anormal :

« [...] est-ce que les pouvoirs de normalisation, les techniques de normalisation ne sont pas, à l'heure actuelle, une sorte d'instrument général que vous trouvez un peu partout dans l'institution scolaire [...] comme une sorte d'instrument général et généralement accepté, parce que scientifique, qui va permettre de dominer et d'assujettir les individus. Autrement dit, la psychiatrie comme instrument général d'assujettissement et de normalisation des individus. » (Foucault, 1975, p 1661).

Les catégories fournies par la psychiatrie, ou par la psychiatrie biologique, vont être soutenues par un discours médical repris dans les textes et la communication officielle de l'Education Nationale, ces catégories ont un impact plus ou moins direct sur les pratiques pédagogiques des enseignants.

Sur le site « Eduscol³⁸ », nous pouvons trouver un lien vers des fiches par types de troubles, ces fiches proviennent elles-mêmes d'un site belge et elles recensent 12 troubles : bégaiement, daltonisme, dyscalculie, dysgraphie, dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dyspraxie, haut potentiel intellectuel (HPI), syndrome d'Asperger, syndrome dysexécutif, trouble de l'attention avec/sans hyperactivité

³⁸ <https://primabord.eduscol.education.fr/amenagements-raisonnables-des-fiches-outils-au-service-de-l-inclusion-a>

(TDA/H). Pour chaque trouble, des recommandations sont faites, en voici quelques exemples concernant ici le TDA/H :

Figure 12 : Les recommandations générales pour le TDA / H

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| En général | |
| Rappel : les troubles de l'attention sont présents pour tous les profils, TDA et TDA/H. | |
| <ul style="list-style-type: none">➤ Accepter le diagnostic annoncé par les parents si celui-ci émane d'une personne habilitée.➤ Élaborer un plan de communication entre l'école et la maison/thérapeute (diagnostic, qui s'occupe de quoi, à quoi l'enseignant doit-il être attentif, les aménagements possibles...).➤ Demander aux parents combien de temps est consacré au travail quotidiennement à la maison : cela permet de mieux évaluer le temps consacré, par l'élève, à une tâche.➤ Élaborer un plan de communication entre enseignants sur l'évolution de l'élève et les aménagements positifs. | <ul style="list-style-type: none">➤ Communiquer avec l'élève par gestes codés. <i>Exemple : une main sur l'épaule quand la circulation dans la classe le permet ; un regard, un geste de la main, un système de cartes colorées.</i> Attention, ce code gestuel devrait idéalement être décidé en début d'année ET communiqué à l'ensemble des enseignants ayant l'élève en classe afin que tous les enseignants (idéalement inclure les parents et thérapeutes) utilisent les mêmes codes.➤ Donner une attention positive : mettre le doigt sur les problèmes, mais féliciter les efforts entrepris (en moyenne, il faut 4 remarques positives pour contrer 1 remarque négative !). Utiliser la récompense sous la forme orale et/ou écrite fonctionne bien. ➔ Renforcement positif.➤ Vérifier régulièrement, avec bienveillance, |

Source : Captures d'écran du fascicule en ligne : « Besoins spécifiques d'apprentissage, aménagements raisonnables, le TDA/H », p 7,8,9.³⁹

³⁹ <https://primabord.eduscol.education.fr/amenagements-raisonnables-des-fiches-outils-au-service-de-l-inclusion-a>

Figure 13 : Les recommandations au sujet des supports et des prises de note, ainsi que des sanctions, pour les élèves avec TDA/H

| Par rapport aux supports de cours et notes de cours | Par rapport aux sanctions |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fournir ou écrire au tableau les grands axes, points, chapitres du cours. ➤ Donner accès au programme des cours à venir (mois, trimestre, année). ➤ Utiliser tant que possible des supports visuels. ➤ Fournir un support typographié et numéroté. Attention cependant à respecter une taille de police suffisante (Helvetica, Arial, Verdana, Comic sans MS, Opendyslexic, taille 12, 13 ou 14; interlignes 1,5). ➤ Équiper l'apprenant, dans la mesure du possible et si nécessaire, de supports en version numérique pour qu'un travail puisse être effectué avec un programme de lecture de textes et/ou avec des applications numériques d'aides spécifiques. | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tenir compte de la double (multiple) tâche. <i>Exemple : demander à une élève TDA/H de venir 2h en retenue pour recopier des pages parce qu'il est agité en classe ne sert à rien. Lui demander de venir passer 2H à ramasser tous les papiers de la cour lui conviendra mieux.</i> ➤ Donner une sanction qui va remettre l'élève sur le droit chemin sans le détruire. <i>Exemple : demander de réaliser une punition de réflexion (sous forme de Mind Map par exemple) et prendre la peine de corriger/parcourir son travail avec une note d'encouragement « Bon travail, je sais que c'est difficile pour toi, mais il est aussi important que je t'apprenne qu'il y a des limites à ne pas dépasser ».</i> |

Source : Captures d'écran du fascicule en ligne : « Besoins spécifiques d'apprentissage, aménagements raisonnables, le TDA/H », p 7,8,9.⁴⁰

Nous voyons que ces infographies illustrent parfaitement l'aspect générique des recommandations faites aux enseignants concernant la façon de « faire avec » les enfants ayant été diagnostiqués (ici avec le TDA/H). A aucun moment il n'est suggéré de s'intéresser au point de vue du principal intéressé : l'enfant porteur du trouble. Il sera considéré comme un exemplaire de la catégorie « TDA/H », sans aucune particularité supplémentaire, sans que sa singularité ne soit interrogée.

Ainsi, dans les textes de l'Education Nationale, les élèves diagnostiqués sous l'un des troubles du DSM ⁴¹ par exemple, seront assimilés à un sous-ensemble uniforme, les enseignants seront incités à utiliser la même méthode pédagogique quel que soit l'enfant, pourvu qu'il soit l'objet du même diagnostic :

⁴⁰ <https://primabord.eduscol.education.fr/amenagements-raisonnables-des-fiches-outils-au-service-de-l-inclusion-a>

⁴¹ DSM: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, édité par l'APA (American psychiatric association).

« Nommer et donc agir, ou plutôt réagir, créant dans le domaine scolaire un rapport imaginaire à des catégories d'enfants illusoirement homogènes avec qui les professionnels devraient procéder avec une même méthode : un « dys » = une méthode. » (Pirone, 2022, p124).

Dans cette logique, la pédagogie perd toute dimension créative, pour ne se résumer qu'à une somme de techniques à appliquer en fonction des catégories d'élèves rencontrés :

« Le mot pédagogie [...] est devenu le terme générique sous lequel ont été rassemblées les procédures techniques et sociales propres à une école de normes » (Macherey, 2022, p 26).

Dans la démarche inclusive, nous nous trouvons face à deux logiques, l'une ancrée plus ou moins exclusivement sur le versant majoritairement compensatoire, qui va axer sa logique pédagogique sur un aménagement spécifique à destination de sous-groupes supposés homogènes comme les « dys », les « TDA/ H » (Troubles avec déficit de l'attention et éventuellement hyperactivité), et l'autre, ancrée plus ou moins totalement sur le versant de l'accompagnement, qui va s'attacher à ne pas séparer les élèves en sous-groupes en fonction de leur diagnostic, mais qui va tenter d'accompagner chacun, sans stigmatisation, vers une démarche d'apprentissage commune à chaque élève de la classe, dans une logique d'accessibilité des savoirs pour tous et d'éducabilité.

Pour être plus précis, il faut ajouter à cette partition une autre dimension : au-delà de la simple technique pédagogique, la mise en œuvre de l'accompagnement ou de la compensation engage la réflexion sur la place que l'institution scolaire accorde à ses élèves. C'est autour de deux termes renvoyant une vision différente de l'élève qu'une partition se fait, qui impliquera ensuite toute la démarche pédagogique, et toute la démarche inclusive : l'enfant est-il perçu en tant que sujet à éduquer, ou bien en tant qu'objet à dresser ou redresser ?

Synthèse 3 : Le processus inclusif, pour qui et comment faire ?

L'éducation inclusive est un objectif de développement durable qui s'inscrit dans l'agenda 2030 de L'UNESCO. En France, la loi du 8 juillet 2013 fait apparaître pour la première fois le mot « inclusion ». La définition du handicap passe d'une prévalence médicale à environnementale, pourtant, la difficulté scolaire reste majoritairement médicalisée. Alors que l'importance du facteur social dans la difficulté scolaire est connue, les interprétations médico-psychologiques des difficultés d'apprentissage, et le nombre d'élève ayant une reconnaissance de handicap ne cesse de progresser depuis 2004. Face à ces chiffres deux tendances qui ne sont pas nécessairement exclusives l'une de l'autre se dégagent : la compensation et l'accompagnement. Dans la compensation, l'individualisation des difficultés et des dispositifs d'aide, pose en effet question quant aux modalités inclusives. Aux vues de ces éléments, pouvons-nous affirmer que nous avons bien quitter le paradigme de l'intégration, pour aller vers celui de l'inclusion ? Mais qu'est-ce au juste qu'une école inclusive ? Dans les textes officiels du ministère de l'Education Nationale, les Besoins Éducatifs Particuliers sont le levier principal de la démarche inclusive, or la prévalence de ces besoins ne manque pas de soulever des critiques chez les chercheurs. Outre la stigmatisation, les BEP posent à nouveau la question de la médicalisation de l'apprentissage et de ses difficultés. En 2023, les choses évoluent, avec l'apparition du « Livret de Parcours Inclusif » (LPI), ce livret recense les « plans » à mettre au point pour répondre aux besoins éducatifs particuliers : quatre plans, dont trois relèvent du registre médical (PAP, PPS, PAI), et l'un du registre uniquement pédagogique le PPRE. Une autre approche de l'école inclusive consiste à mettre en avant l'autre versant : l'accompagnement. Dans cette optique, la forme scolaire est interrogée, ainsi que l'impact des dispositifs pédagogiques sur les apprentissages des élèves, cette approche va avec le principe d'éducabilité, dans la continuité de l'accessibilité pédagogique (« Universal design ») qui va au-delà d'une simple technique pédagogique, l'inclusion va alors s'attacher à accueillir l'enfant, et non pas uniquement à se focaliser sur l'augmentation de ses performances scolaires. Cette vision de l'inclusion nécessite d'avoir questionné la notion de norme, si présente dans l'Education nationale, tant du côté de ce qui est attendu des élèves, que de ce qui est attendu des enseignants. Ces normes vont organiser les dispositifs pédagogiques préconisés pour l'inclusion des élèves porteurs de certains diagnostics, par exemple, dans les textes de l'Education Nationale, les élèves diagnostiqués sous l'un des troubles du DSM, seront assimilés à un sous-ensemble uniforme, les enseignants seront incités à utiliser la même méthode pédagogique quel que soit l'enfant, pourvu qu'il soit porteur du même diagnostic. Dans cette logique, la pédagogie perd toute dimension créative, pour ne se résumer qu'à une somme de techniques à appliquer en fonction des catégories d'élèves rencontrés.

4. L'enfant objet ou sujet de la démarche inclusive ?

Cette partition sujet - objet peut renvoyer à plusieurs champs disciplinaires, comme la philosophie et la psychanalyse. Concernant l'objet, en philosophie, « [...] l'objet est le contenu de notre pensée, il s'oppose au sujet pensant » (Julia, 1984, p 198). Pour Descartes, l'objet est une "chose étendue", relevant de la quantité, et le sujet une "chose pensante" relevant de la qualité.

La dualité subjectif – objectif renvoie encore à la philosophie kantienne, où la connaissance objective de quelque chose est :

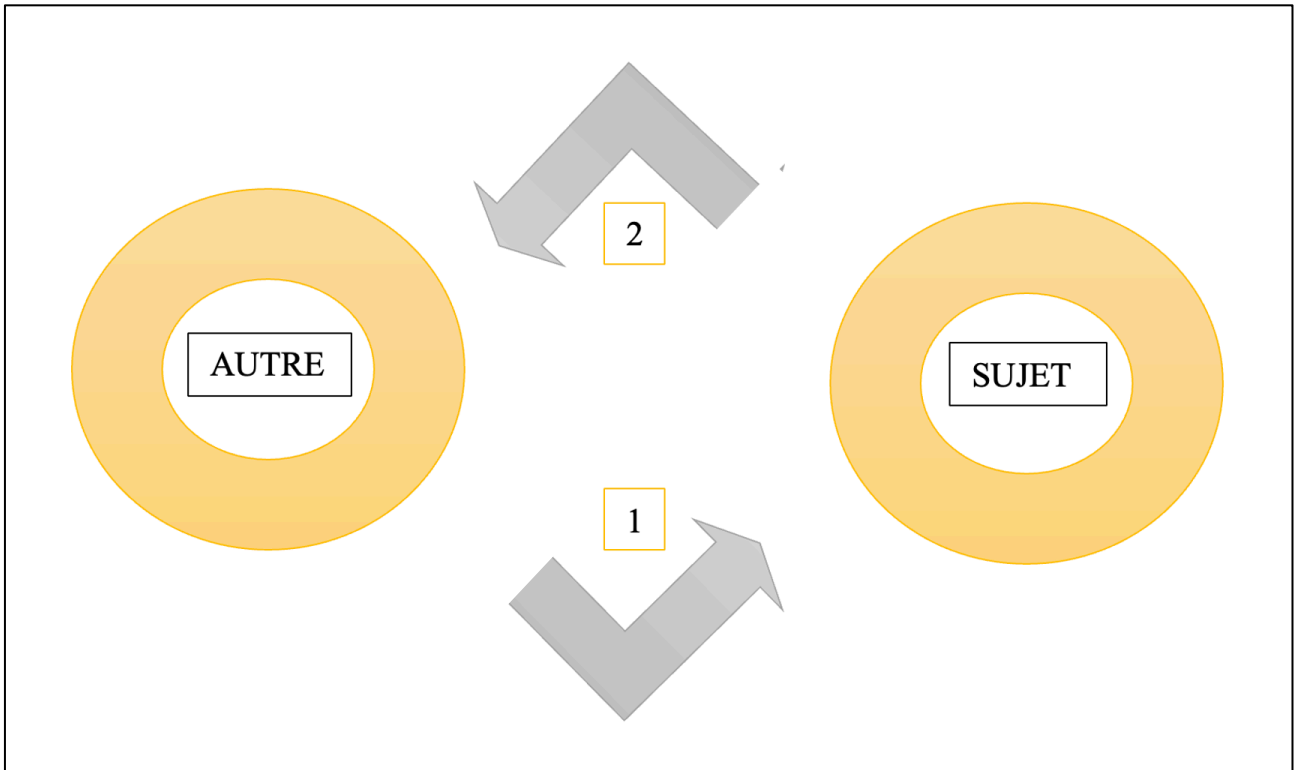
« [...] caractérisée par son impersonnalité et sa validité universelle » (Durozoi, Roussel, 2009, p 258), alors que la qualité subjective renverrait « [...] à l'existence d'un sujet en tant que singularité. Le jugement subjectif formulerait donc nécessairement un point de vue, des préférences individuelles ou des goûts, n'appartenant qu'à une conscience et qui peuvent ne pas être partagés par d'autres. » (Durozoi, Roussel, 2009, p 258).

En psychanalyse, le sujet est ce qui est produit par la plongée de l'homme dans le langage : « Le sujet est le sujet du désir que Freud a découvert dans l'inconscient. Ce sujet du désir est un effet de l'immersion du petit d'homme dans le langage ». (Chemama, Vandermerch, 2003, p 415). Le sujet en psychanalyse est donc concerné par sa rencontre avec le langage, avec l'Autre, c'est à dire : « L'Autre est le lieu où se situe la chaîne du signifiant qui commande tout ce qui va pouvoir se présentifier du sujet, c'est le champ de ce vivant où le sujet a à apparaître. » (Lacan, 1973, p 228).

Le sujet a donc affaire au vivant, c'est-à-dire ce qui relève de la rencontre avec les autres, de la dimension pulsionnelle, etc. Il s'est construit dans sa rencontre avec l'Autre qui incarne un « réservoir » des signifiants, il se réalise dans la dimension du vivant, mais pour cela, il doit se débattre avec la question de l'Autre, c'est-à-dire d'une façon générale avec la problématique posée par l'Autre qui tente de « [...] réduire le sujet en instance à n'être plus qu'un signifiant, à le pétrifier du même mouvement où il l'appelle à fonctionner, à parler comme sujet » (Lacan, 1978, p 232).

Dans une position désirante, le sujet va subvertir ce déterminisme signifiant, et tenter de s'émanciper de l'emprise signifiante de l'Autre. Pour être tout à fait exacte, c'est par la mise en place du symptôme, comme opposition aux déterminismes langagiers, que le sujet va pouvoir s'engager dans une position désirante. Cette opération, seconde, succède à la première phase d'accroche (d'aliénation) au langage, elle se nomme la séparation. Elle peut être illustrée par le schéma suivant :

Figure 14 : Le "Vel", la dynamique aliénation-séparation chez Lacan



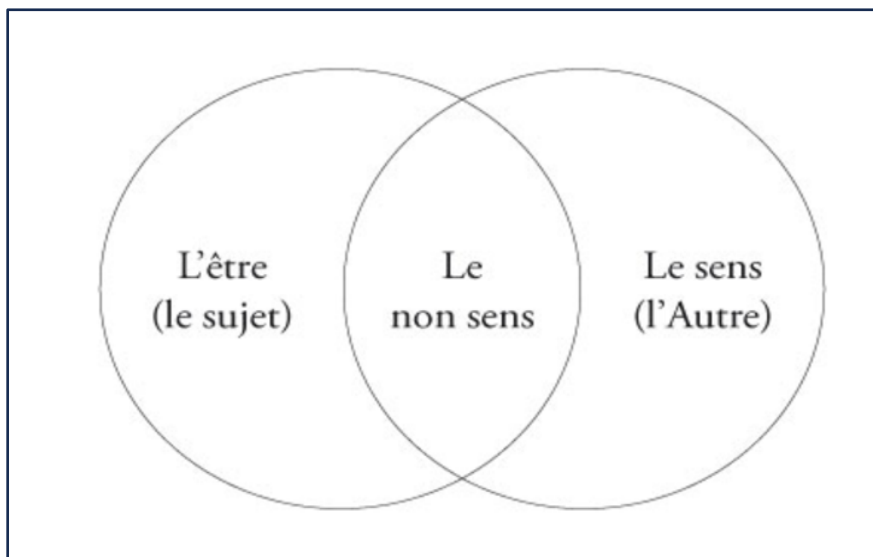
Source : Lacan, 1978, p 234.

1 Dans la première opération, l'aliénation, l'Autre va donner les signifiants qui vont déterminer le sujet, autrement dit, le sujet est fondé dans sa rencontre avec le langage. Dans ce premier temps, le sujet est *asujet*, assujetti aux signifiants de l'Autre.

2 Dans la deuxième opération, la séparation, le sujet s'émancipe (autant que possible) des « rais du signifiant » de l'Autre, et s'oriente vers le vivant. Il passe du statut de sujet aliéné aux signifiants de l'Autre, à la position de sujet proprement dit.

Cette même idée peut être représentée avec un autre schéma :

Figure 15 : L'aliénation du sujet à l'Autre chez Lacan



Source : Lacan, 1978, p 236.

Deux polarités sont à retenir ici : l'Être (le sujet), et le sens (l'Autre à entendre ici comme réservoir des signifiants). Ce schéma indique que si le sujet est aliéné à l'Autre, aliéné au sens, au symbolique, c'est-à-dire s'il est totalement déterminé par les énoncés de l'Autre (soluble sans reste dans les signifiants de l'Autre), alors le sujet disparaît. Autrement dit, si le sens se déroule seul, c'est-à-dire si le sujet est totalement « parlé » par les signifiants de l'Autre, alors il disparaît comme tel.

Ces deux polarités, si elles sont poussées à leurs extrémités, renvoient à des fonctionnements paroxystiques comme par exemple, du côté d'un Être total, un fonctionnement sans langage, que l'on pourrait trouver chez Victor de l'Aveyron (Malson, 2007), avant sa rencontre avec Itard ; et d'un autre côté, un être totalement parlé par le langage de l'Autre, avec un fonctionnement se rapprochant de certaines formes de psychoses.

Notre propos est ici d'explicitier, grâce à la psychanalyse, comment la dynamique *sujet – objet* peut être comprise. Nous voyons que l'enjeu est la question de l'aliénation puis de la séparation à l'Autre, en tant qu'il est porteur des signifiants qui vont déterminer le sujet, le définir, le catégoriser. Ces dénominations, catégorisations, vont-elles laisser au sujet un espace en lien avec le vivant, ou bien au contraire, ces catégorisations vont-elles totalement déterminer le sujet, sans aucun reste, et ne le désigner que comme un exemplaire d'une catégorie ?

Le cas Schreber, rendu célèbre par Freud et repris par Lacan, est souvent cité sur des questions d'éducation. Notons que le père du président Schreber en tant que médecin, écrivait, à la fin du 19^{ème} siècle, entre autres, des livres d'hygiène et de pédagogie. C'est l'auteur d'un livre « Gymnastique de

chambre, médicale et hygiénique » (Schreber, 1^{ère} édition 1883), il faisait partie de ce que l'on peut nommer le courant hygiéniste de la fin du 19^{ème} siècle. Il mettra en application auprès de ses enfants les principes éducatifs qu'il préconise dans cet ouvrage, à savoir : l'enfant est mauvais de naissance ; l'enfant doit acquérir précocement l'art du renoncement, pour cela on administre aux enfants des punitions corporelles relativement douces, répétées à intervalles jusqu'à ce que le but soit atteint. Enfin, la maîtrise que l'adulte acquiert sur les tendances de l'enfant, doit aussi se faire sur le corps de l'enfant, d'où l'idéologie corrective du corps, comme la gymnastique et les orthopédies diverses (Mannoni, 1973).

Ces principes éducatifs illustrent l'une des deux polarités *sujet-objet* de la conception de la relation éducative, le versant sur lequel l'enfant se retrouve ravalé à l'état d'un objet à redresser. A l'autre bout, nous trouvons un autre parti pris :

« Faire émerger un sujet, c'est lui donner la possibilité d'apprendre à différer, et ainsi, à accéder à ce que nous autres, les chercheurs, appelons le stade du désir. » (Meirieu, 2009, p9).

Ces deux visions de l'enfant vont entraîner la mise en place de dispositifs pédagogiques différents : si l'enfant est perçu comme un objet à modeler, les performances scolaires seront perçues comme prioritaires sur le bien-être de l'élève et le vécu de sa scolarité. Les dispositifs pédagogiques seront orientés par des recommandations techniques (Imbert, 1987), censées optimiser les apprentissages, ceci ne laissant que peu de place à l'expression de ses propres besoins par l'enfant, ni à l'interprétation de ces besoins par l'enseignant (Kohout-Diaz, 2017).

Si au contraire, c'est la subjectivité de l'élève qui prime, alors l'enseignant s'attachera à faire cas de cette dimension – qui n'est pas incompatible avec l'inscription de l'élève dans un collectif, avec son cadre et ses règles. Dans cette perspective, les dispositifs pédagogiques seront orientés par l'interprétation que fait l'enseignant des besoins exprimés par l'enfant (Kohout-Diaz, 2017).

Si la subjectivité de l'élève ne trouve pas à s'exprimer sur ce qui le concerne en propre, alors nous avons peine à imaginer comment l'inclusion peut se faire malgré, ou bien en dépit du ressenti de l'élève. Nous retrouvons très régulièrement des situations où l'élève exprime un souhait, ou bien une préférence (par exemple, le souhait de ne pas être stigmatisé, c'est-à-dire le souhait de ne pas effectuer un travail différent, ne pas faire partie du groupe des « plus faibles », ne pas aller faire la lecture en CP alors que l'élève est en CE2, etc.), mais où l'enseignant, pour des raisons souvent référées à des préconisations médicales liées aux difficultés ou au trouble de l'élève, n'accède pas à cette requête. C'est dans une logique du « *je sais bien mais quand même* », propre au démenti (Mannoni, 2022) que

se trouve alors placé l'élève. Ceci entraînant une mise en place quelque peu paradoxale de la démarche inclusive :

« La visée universaliste d'une pédagogie hors sujet aboutit à la stigmatisation, étayée sur une pseudo science du défaut à la norme qu'il s'agit de traiter. L'éducation inclusive relève alors d'une logique de pompier pyromane. » (Kohout-Diaz, 2020, p 18)

Inclure sans tenir compte de la personne *en situation d'inclusion* (Toulec-Therry, 2020) semble problématique, mais cette question n'est pas nouvelle, elle reprend l'éternelle question de l'éducation, qui fait selon Freud⁴², partie des professions « impossibles ».

Cette question est l'un des axes de travail de la pédagogie institutionnelle : comment concilier le singulier au collectif ? Avec un effet de loupe, l'inclusion repose à nouveau cette question de façon plus radicale encore, car elle questionne la place faite par l'école à des enfants endossant souvent mal le métier d'élève (Perrenoud, 2017), et questionne par là-même l'accueil de la singularité :

« [...] deux principes fondamentaux de l'activité éducative, que je ne peux pas traiter l'un sans l'autre alors qu'ils sont pourtant radicalement contradictoires. Tout le monde peut apprendre et grandir, je dois en faire le pari. En même temps, nul ne peut apprendre ou grandir à la place de quelqu'un parce que les êtres humains et les petits d'hommes sont des sujets en constitution. On ne les fabrique pas, on les accompagne dans l'émergence de leur individualité, de leur personne, de leur liberté. (Meirieu, 2009, p7).

C'est en effet un véritable enjeu, pour les institutions, que de ne pas placer les relations enseignants-élèves, à un niveau bureaucratique, dans le sens où le discours médical ou administratif, primerait sur les énoncés singuliers des élèves. Important donc de laisser la possibilité qu'un « dire » se produise, car « La plupart des organisations passe au lance flamme toute possibilité d'émergence du dire ». (Oury, 1984, p20).

L'institution est bien le lieu où une rencontre peut se produire, mais afin que la relation ne soit pas destructrice, certaines précautions sont nécessaires, la reconnaissance de la fragilité de la condition humaine, est un préambule à tout travail dans une institution. L'avertissement « Attention êtres humains ! », comme degré zéro de l'institutionnel, ne saurait être trop souvent rappelé. (Pain, 2013).

⁴² « Très tôt, j'ai (Sigmund Freud) fait mienne la boutade des trois professions impossibles - à savoir : éduquer, soigner, gouverner [...] ». (Cifali, Imbert, 1998, p 105).

Et ainsi « Ce que chacun fait et vit dans les institutions est essentiel au bien-être, on s'en aperçoit à nouveau. » (Pain, 2015, p42).

En effet le bien-être des élèves est important, d'ailleurs une mission spéciale au sein de l'Education Nationale est chargée de cette question⁴³. Nous pouvons nous interroger sur la façon dont la démarche inclusive à l'école, prend en compte ce bien-être. Les besoins éducatifs particuliers, véritables leviers de l'inclusion scolaire, constituent-ils une avancée dans ce domaine ? Lorsque l'on parle de besoin, de quoi s'agit-il véritablement ?

4. 1 Déterminer les besoins des élèves aide-t-il à leur bien-être ?

Le besoin serait : « *l'exigence née d'un sentiment de manque, de privation de quelque chose qui est nécessaire à la vie organique* » (Larousse.fr, 2017).

De nombreux modèles existent, qui tentent de définir quels seraient les besoins fondamentaux des enfants, voire des élèves.

4.1.1 Des modèles pour cerner les besoins

Le plus célèbre, le modèle de Maslow⁴⁴, définit cinq besoins : les besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime, d'accomplissement.

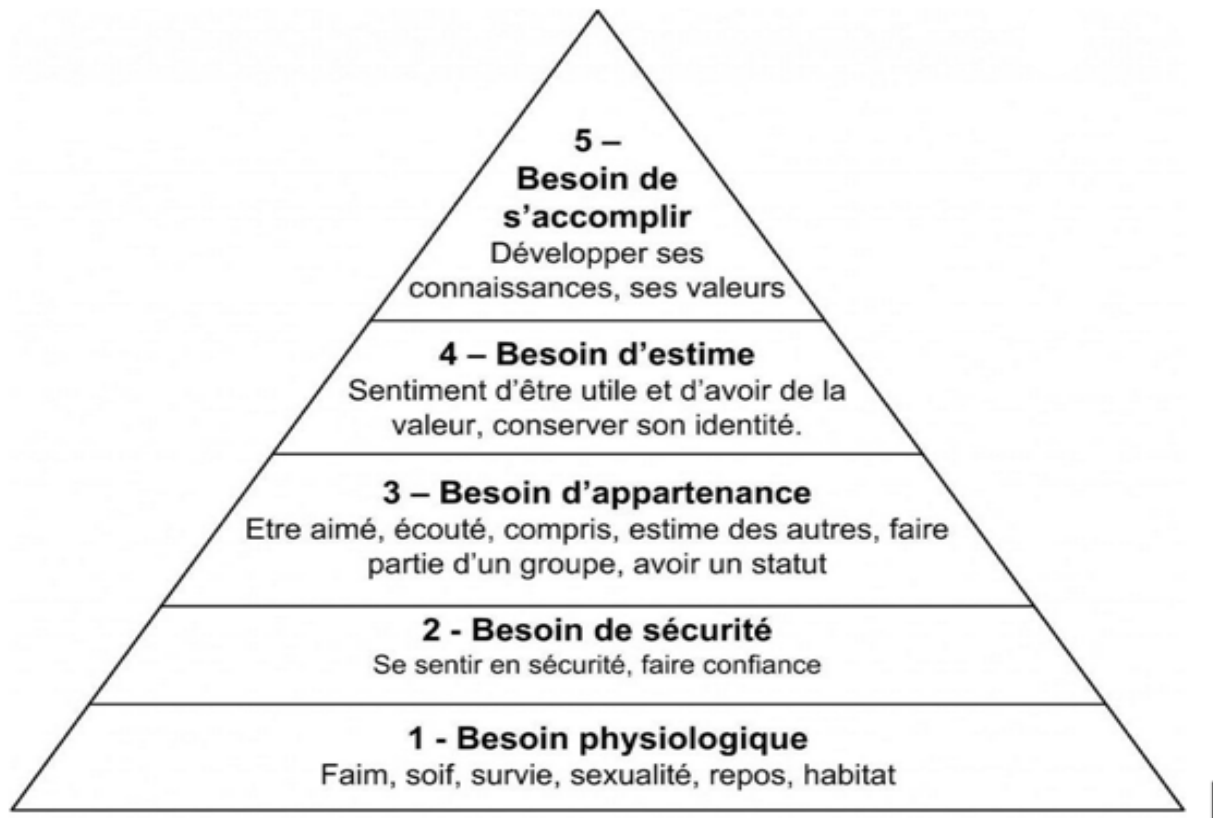
Les besoins de base, c'est-à-dire les besoins physiologiques doivent être satisfaits pour que les suivants puissent être envisagés. Dans ce modèle, il y a une hiérarchisation des besoins, et non une interaction des besoins entre eux : si les besoins de base sont satisfaits, alors d'autres besoins vont apparaître allant des plus basiques (physiologiques) aux plus complexes (accomplissement). Ce modèle est maintenant daté, car les besoins sont majoritairement vus comme interconnectés, et non hiérarchisés (Bolter et al, 2017).

⁴³ Mission « Bien-Être et santé des élèves » : <https://www.education.gouv.fr/bien-etre-et-sante-des-eleves-12323>

⁴⁴ Maslow, (1970), Motivation and personality.

⁴⁴ Brazelton, T. B., Greenspan, S. D., & Greenberg, P. (2001). The Irreducible Needs of Children: An Interview with T. Berry Brazelton, MD, and Stanley D. Greenspan, MD. *Young children*, 56(2), 6-14.

Figure 16 : La pyramide des besoins de Maslow



Source : <https://www.ecosia.org/images?q=la%20pyramide%20de%20maslow#id=196FB20198F226AA4EDC3BA8F77B8BDBF57A963A>

Nous trouvons également le modèle de Terry BRAZELTON (professeur de pédiatrie clinique à Harvard) et Stanley GREENSPAN (professeur de pédiatrie et de psychologie). Ils définissent sept besoins essentiels pour les enfants :

1. Le besoin de relations chaleureuses et stables
2. Le besoin de protection physique, de sécurité et de régulation
3. Le besoin d'expériences adaptées aux différences individuelles
4. Le besoin d'expériences adaptées au développement
5. Le besoin de limites, de structures et d'attentes
6. Le besoin d'une communauté stable et de son soutien, de sa culture
7. Le besoin de protection et de préparation de son avenir.

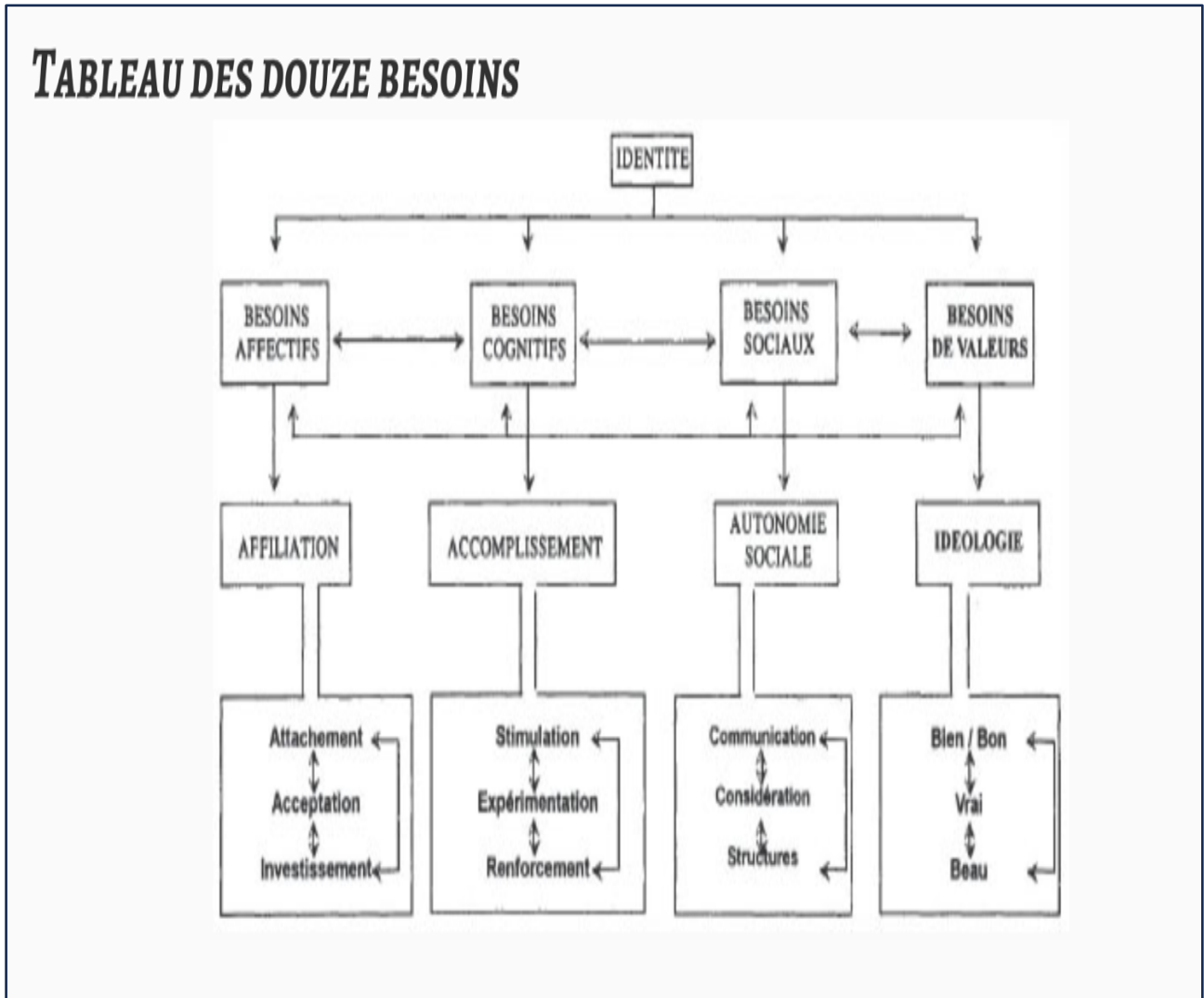
Pour ces auteurs, un *feed-back* entre la dimension physiologique et l'environnement va contribuer au développement de l'enfant. Le rôle des parents doit-être de s'adapter aux besoins de l'enfant.

Ceci n'est pas sans évoquer la pensée de Winnicott, dans laquelle plusieurs notions peuvent rendre compte de cette écoute aux besoins de l'enfant : la préoccupation maternelle primaire, dans laquelle la mère (ou son substitue) est accordée aux besoins et aux ressentis du bébé, auxquels elle répond de façon prioritaire. Mais aussi le « *handling* » (maniement, toucher), et le « *holding* » (portage physique et psychique) dont il est attendu qu'il procure un cadre suffisamment sécuritaire à l'enfant, pour qu'il s'engage dans l'exploration de son univers en toute sécurité (affective et matérielle). Ainsi, dès son plus jeune âge, le bébé vit ses premières expériences dans un cadre sécuritaire où le monde extérieur se met à son diapason, et non l'inverse.

Dans un autre modèle, celui de Jean-Pierre POURTOIS et Huguette DESMET : le modèle psychopédagogique des douze besoins, quatre valeurs apparaissent comme indispensables au bon développement d'une personne. Ce modèle est composé de quatre valeurs : affective, cognitive, sociale, idéologique (les valeurs).

Dans chacune de ces quatre valeurs, trois besoins sont représentés. Dans cette modélisation, l'absence ou le surinvestissement de l'un ou de plusieurs de ces indicateurs risque de porter atteinte au développement de l'enfant. Les quatre dimensions sont interconnectées, et non pas hiérarchisées, à la différence du modèle de Maslow.

Figure 17 : Tableau des 12 besoins de Pourtois et Desmet



Source : <https://www.cairn.info/l-education-postmoderne--9782130526544-page-67.htm>

Ce modèle se veut un analyseur de la pertinence des réponses apportées aux besoins des citoyens, ainsi qu'aux besoins des écoliers :

« [...] le modèle est un instrument précieux d'analyse de la qualité des instances scolaires et éducatives (crèches, institutions d'accueil des enfants...), ainsi que de la société dans laquelle nous vivons. » (Pourtois, Desmet, 2002, p70).

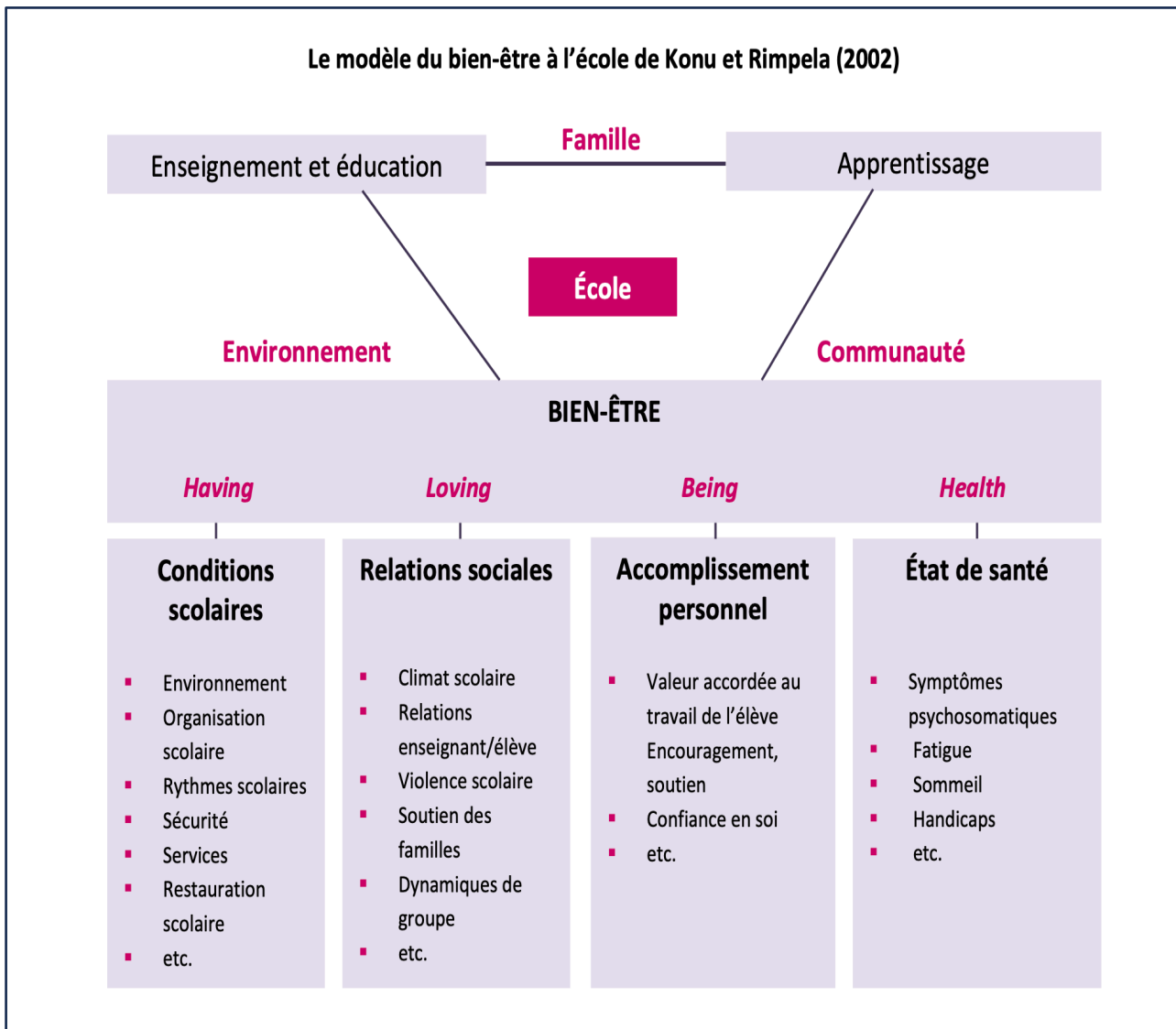
Dans le registre plus spécifiquement scolaire, Konu et Rimpela⁴⁵ ont proposé un modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école. Dans ce modèle, quatre besoins doivent être satisfaits pour que le bien-être soit atteint : le « *having* », qui se réfère aux conditions matérielles de vie scolaire (environnement physique, environnement d'apprentissage, services aux élèves), le « *loving* » qui concerne les relations interpersonnelles et sociales et prend en compte l'environnement social

⁴⁵ <https://academic.oup.com/heapro/article/17/1/79/550098?login=false>

d'apprentissage (relations élèves-enseignants, les relations avec les camarades et la communauté éducative), le « *being* », relatif aux besoins de croissance personnelle des élèves qui peuvent être apportés par des dispositifs favorisant sa participation aux prises de décision, ses prises d'initiatives, sa confiance en soi, et enfin « *health* » qui concerne l'état de santé.

Dans la modélisation suivante, nous voyons que si les conditions matérielles sont présentes, la majorité des éléments se situent dans le registre du ressenti, y compris dans la catégorie « *having* », où l'organisation scolaire, les rythmes, les services, relèvent pour une grande partie du registre émotionnel, et non pas simplement physiologique.

Figure 18 : Le modèle du bien-être de Konu et Rimpela



Source : CNETCO (2019), *La qualité de vie à l'école*.

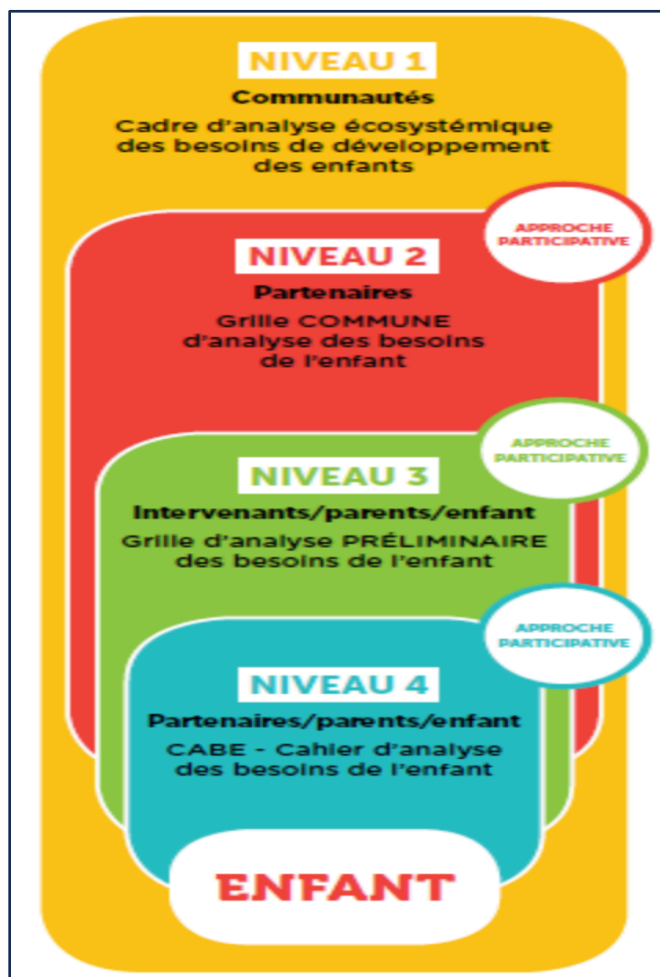
Traversons l'Atlantique, pour tenter de prendre en compte les besoins de l'enfant, dans un registre participatif, au Québec, le C.A.B. E⁴⁶ (Cahier d'analyse des besoins de l'enfant), a été développé afin de pouvoir adapter la pratique et l'identification des besoins en fonction des âges des enfants. Ce cahier est utilisé dans le cadre d'une recherche « Initiative AIDES » (Action intersectorielle pour le développement des enfants et leur sécurité) menée par des chercheurs de l'Université de Montréal (Chercheuse principale : Sarah Dufour, Université de Montréal). Cette recherche vise à trouver une méthodologie pour traiter une problématique québécoise : la cohérence des actions concertées autour des enfants et des familles vivant en situation de vulnérabilité.

Ce projet se veut participatif, et dans une démarche écosystémique de compréhension partagée des situations.

⁴⁶ Plus de détails sur le site de l'expérimentation AIDES : <https://initiativeaides.ca/a-propos-de-linitiative-aides/>

Cette initiative s'adresse aux enfants grandissant dans un contexte de vulnérabilité, son objectif est de favoriser et de soutenir les démarches de collaboration entre les parents et les intervenants de divers réseaux.

Figure 19 : Les différents niveaux de l'analyse de la situation d'un enfant, dans le projet canadien "Initiative AIDES"



Source : <https://initiativeaides.ca/a-propos-de-linitiative-aides/>

Dans cette initiative, la participation active des parents et des enfants est recherchée, c'est ce qui fait l'intérêt de cette méthodologie. Ainsi, nous voyons dans l'infographie ci-dessus, les différents niveaux d'analyse de la situation d'un enfant. La démarche se veut clinique et explicitement participante :

« Utiliser une approche participative avec l'enfant, les parents à toutes les étapes de la démarche (analyse et planification, mise en œuvre et révision des actions) » (<https://initiativeaides.ca/a-propos-de-linitiative-aides/>).

4.1.2. Les limites à l'approche par besoin

Si la notion de bien-être est régulièrement associée à celle de besoin⁴⁷, elle ne recouvre pour autant pas les mêmes champs.

Tout d'abord, il n'est pas neutre de s'interroger sur la personne qui a défini les besoins. S'agit-il de la personne concernée par des besoins, ou bien ses besoins ont-ils été définis à sa place par d'autres, enseignants ou travailleurs sociaux ?

« L'intégration de la parole de l'enfant sur ses propres besoins, que ce soit individuellement, dans le cadre de la personnalisation de l'accompagnement, ou collectivement, par le biais des mécanismes de participation dans les établissements, traduit l'impératif de ne pas considérer l'enfant comme l'objet d'accompagnement mais comme un sujet de droit à l'identification de ses propres besoins. » (Bolter et al, 2017, p109)

De plus, définir les besoins d'une personne sans lui donner la parole, interroge sur les raisons ayant présidées aux choix des besoins répertoriés. Ces besoins sont-ils définis au regard d'une norme de développement ? Ces besoins sont-ils définis à partir d'une catégorisation de l'individu, qui aurait – à l'image des élèves « dys » - les mêmes besoins ? Comme si la définition des besoins écrasait toute singularité au profit d'un universel normatif.

Une dernière critique porte sur l'injonction systématique à donner une réponse à des besoins définis. En effet, comprendre les demandes de l'enfant, sa situation, son éventuelle vulnérabilité, et répondre à ceci en terme univoque de besoin, risque d'écraser le véritable enjeu : maintenir le désir vivant chez l'enfant.

« [...] répondre à l'enfant en termes de besoin risque de mettre en péril la dynamique du manque et du désir. Satisfaire la demande sans délai, a fortiori par des objets, empêche le sujet de rencontrer le manque d'où pourrait émerger et se construire le désir » (Thévenot, Metz, 2008, p. 98).

Car répondre en termes de besoin, revient à trouver une solution concrète et à rater le point d'adresse de la demande – si seulement une demande a pu se formuler par le sujet - demande qui porte sur la

⁴⁷ Rapport Martin-Blachais, (2017) DGCS,
La qualité de vie à l'école (2017) CNESCO,
La qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap (2016), CNESCO,
Moro, Brisson (2016), Mission Bien-être et santé des jeunes.

qualité du lien, demande d'amour au sens large. Répondre à cette demande par des objets ou des protocoles préétablis, rate la cible de cette demande :

« En effet le désir se structure chez l'être humain non d'une naturalité instinctuelle, mais d'une soumission à la demande adressée à l'Autre, toujours passible d'un refus de cet Autre [...]. Dans cet échange c'est le désir (ce qu'il veut le plus souvent d'ailleurs inconsciemment) qui se construit, [...] Or dans notre lien social postmoderne la solution du désir est pensée en termes d'objet de la réalité nécessaire à la satisfaction et cela n'est pas sans conséquence sur la construction de ce lien particulier qui conjoint au désir : l'amour. Dans notre cadre actuel, l'objet d'amour, l'objet du lien devient, non plus un objet psychique toujours de droit satisfaisant au moins psychiquement, mais un objet réalisé, un objet marchandisable et échangeable ». (Lesourd, 2006, p16).

Cet objet marchand est objet du besoin et non pas objet du désir. La notion de besoins définis sans référence au sujet se heurte aussi à la question du droit, qui elle rejette une assignation de l'enfant à une position passive, objet d'un discours paternaliste et protectionniste :

« (les droits) viennent briser les constructions paternalistes et protectionnistes qui voient les enfants comme dépendants et impuissants, séparés de la société adulte et effectivement exclus de la participation aux décisions qui affecteront leur propre destinée ». (Woodhead, cité dans Bolter et al, 2007, p 109).

Raisonner en termes de besoin, renvoie non seulement à la contingence de la personne qui va les définir, mais aussi à celle des besoins répertoriés, cela peut donner lieu à une inflation de besoins, ou bien à minoration de ceux-ci. Le risque est de passer à côté des obligations d'une société, qui reconnaît l'universalité et l'intégralité des droits de l'enfant, tels qu'ils sont reconnus par la Convention internationale des droits de l'enfant. (Bolter et al, 2007).

4.2 Inclusion scolaire, éducation inclusive, ou « en inclusion » ?

Pour conclure cette première partie, nous souhaiterions revenir sur l'utilisation des termes « inclusion », « inclusif », et « en inclusion », que l'on retrouve tant dans les textes de l'Éducation nationale, et de l'UNESCO, que sur notre terrain de recherche.

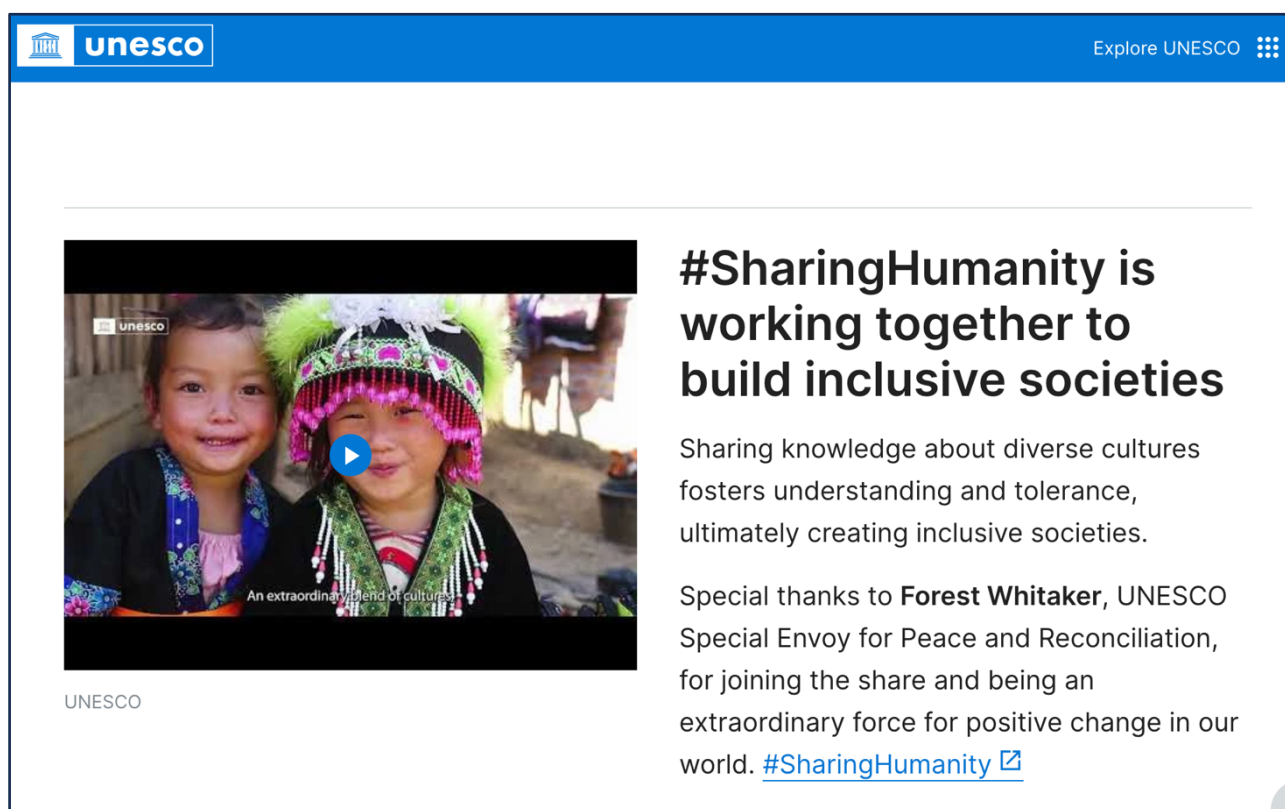
L'inclusion est à entendre comme processus dans les recommandations de l'UNESCO. A ce titre, est utilisé l'adjectif « inclusif » qui vient qualifier la dynamique, la démarche, l'éducation, le parcours ; ce processus s'inscrit dans la société dite « inclusive » :

« *L'inclusion est un processus. L'éducation inclusive est un processus qui aide à la réalisation de l'objectif d'inclusion sociale.* » (Unesco, 2020, p10).

Le substantif « inclusion » indiquerait donc un objectif à atteindre, les démarches mises en œuvre pour l'atteindre seraient alors dites « inclusives ».

Dans les captures d'écran ci-dessous, nous allons voir, à travers quelques infographies, que les politiques publiques utilisent ces deux options, mettant l'accent tantôt sur la démarche, tantôt sur l'objectif à atteindre. Ces deux termes, l'adjectif ou le substantif se retrouvent régulièrement. Voyons quelques exemples de l'utilisation variée des termes « inclusif » ou bien « inclusion », « inclusive » en anglais, nous verrons que la partition entre la finalité (inclusion) et les moyens empruntés (inclusif) est beaucoup moins claire.

Figure 20 : Image en première page du site de l'UNESCO, la société inclusive est un objectif



The image shows a screenshot of the UNESCO website's homepage. At the top, there is a blue navigation bar with the UNESCO logo on the left and the text "Explore UNESCO" with a grid icon on the right. Below the navigation bar, there is a large video player on the left side. The video player shows two young children, one wearing a traditional, colorful headpiece. A play button is overlaid on the video. Below the video player, the text "UNESCO" is visible. To the right of the video player, there is a text block with the following content:

#SharingHumanity is working together to build inclusive societies

Sharing knowledge about diverse cultures fosters understanding and tolerance, ultimately creating inclusive societies.

Special thanks to **Forest Whitaker**, UNESCO Special Envoy for Peace and Reconciliation, for joining the share and being an extraordinary force for positive change in our world. [#SharingHumanity](#)

Source : <https://www.unesco.org/en>

Sur cette infographie, le but de la démarche est une « inclusive society ».

Lorsque nous allons sur le site français de l'UNESCO, avec les mots clefs « inclusion, éducation », nous avons accès à une page présentant les dossiers suivants :

Figure 21 : Illustrations sur le site de l'UNESCO avec les mots clefs "inclusion, éducation"



Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation

UNESCO • 2017

[Lire en...](#)



Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance: de l'engagement à l'action

UNESCO • 2021

UNESCO

[Lire en...](#)

Source : <https://www.unesco.org/fr/education/inclusion>

Sur ces trois images, le mot « inclusion » utilisé comme substantif est récurrent, il a semble-t-il valeur d'objectif à atteindre, conformément à la définition donnée plus haut.

Sur les sites de l'Éducation nationale, nous trouvons aussi la même variété dans l'utilisation des termes *inclusion* ou bien *inclusif*. ve. Ainsi, sur la page de Canopé, site de ressources en ligne du ministère de l'Éducation Nationale, « l'inclusion scolaire » a également valeur d'objectif à atteindre.

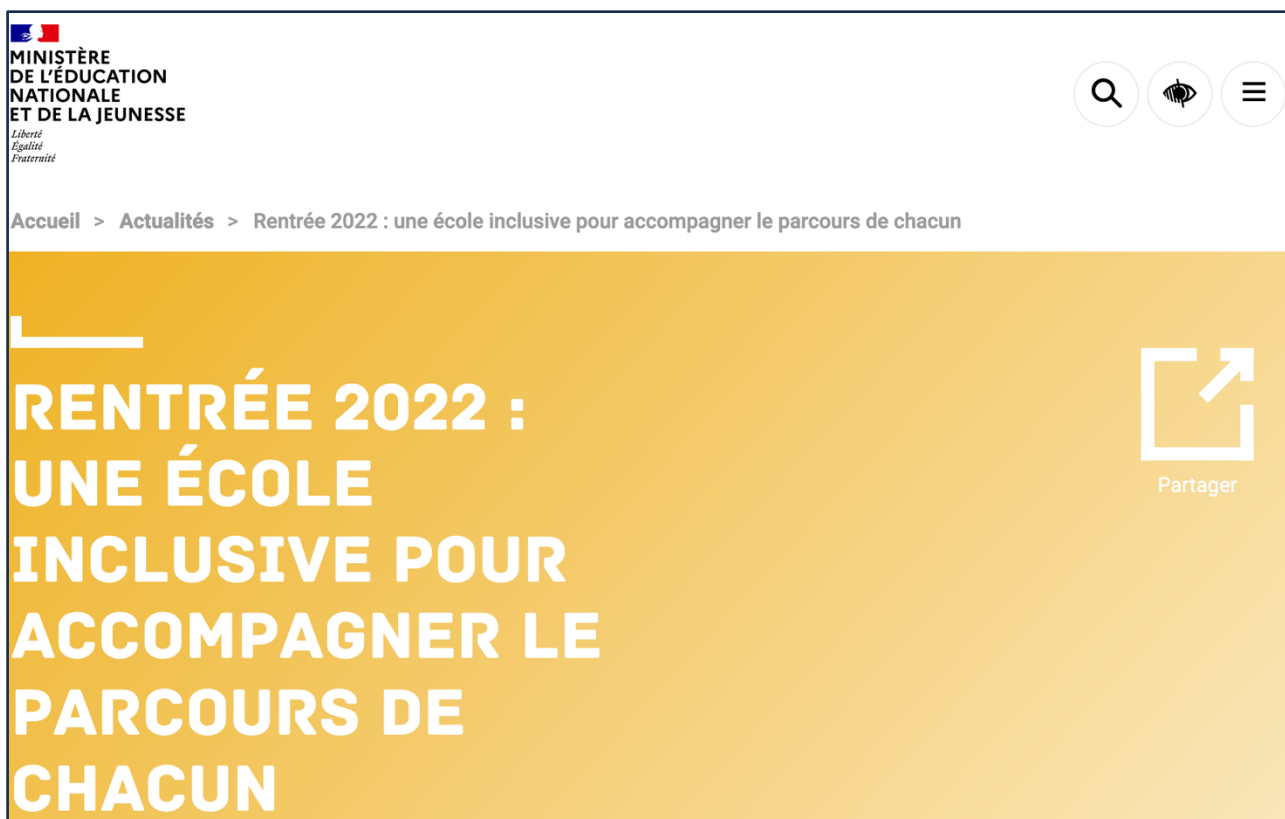
Figure 22 : Première page de la rubrique "inclusion scolaire"



Source : <https://www.reseau-canope.fr/inclusion-scolaire.html>

Sur la page d'accueil du site du ministère de l'Éducation nationale, nous pouvons voir le titre dans l'infographie suivante :

Figure 23 : Première page du site du ministère de l'Éducation nationale



Source : <https://www.education.gouv.fr/rentree-2022-une-ecole-inclusive-pour-accompagner-le-parcours-de-chacun-342499>

Il est donc ici question d'une école qui se veut de qualité inclusive. Plus loin toujours dans la même page d'accueil, le discours du ministre de l'Éducation nationale fait état de l'inclusion scolaire, utilisé

ici comme un objectif, un enjeu pour l'école française, enjeu d'égalité, et non d'équité comme l'on aurait pu l'attendre ici.

Figure 24 : La première page du site du M.E.N. Le discours du ministre : l'inclusion comme objectif d'égalité.

"L'inclusion scolaire est un enjeu fondamental d'égalité. Elle a pour ambition de développer, année après année, l'autonomie des élèves et de leur permettre l'accès aux savoirs et à la connaissance. Elle bénéficie non seulement aux élèves en situation de handicap mais à tous, notamment à tous les élèves ayant des besoins pédagogiques particuliers. Ma responsabilité est, en lien avec les autres membres du Gouvernement, que chaque élève en situation de handicap bénéficie des conditions permettant sa réussite. C'est une question de justice sociale pour chacun et chacune d'entre eux. C'est aussi ce qui nous permet, à plus long terme, de bâtir une société réellement inclusive."

Pap Ndiaye, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

Source : <https://www.education.gouv.fr/rentree-2022-une-ecole-inclusive-pour-accompagner-le-parcours-de-chacun-342499>

Sur la même page, nous trouvons aussi un discours de la ministre déléguée aux personnes handicapées, qui reprend l'idée d'une école de qualité inclusive.

Figure 25 : La première page du site du M.E.N. Une école de qualité inclusive.

"Travailler aujourd'hui à bâtir une école qui accueille tous les enfants de France, c'est poser les fondations d'une société plus juste. Nous voulons permettre à chaque élève, quelle que soit sa situation, de se réaliser pleinement. Mais il faut aussi changer notre regard collectif sur les questions de handicap. Les défis à relever sont immenses. En continuant de donner davantage de moyens à l'école inclusive, le Gouvernement entend poursuivre cet effort au long cours."

Geneviève Darrieusecq, ministre déléguée chargée des Personnes handicapées.

Source : <https://www.education.gouv.fr/rentree-2022-une-ecole-inclusive-pour-accompagner-le-parcours-de-chacun-342499>

Sur ce dernier discours, la qualité inclusive de l'école est un objectif sur le long cours.

Sur ces infographies, nous voyons que tant pour l'UNESCO que pour le ministère de l'Éducation nationale, la dimension de processus et de projet en devenir de l'école inclusive ne fait pas débat. Tout comme l'objectif de tendre vers l'inclusion scolaire. Ces deux vocables étant tous deux partis prenants d'une situation en mouvement, impliquant des changements nombreux et des réajustements réguliers.

Plus problématique est l'utilisation de l'expression « en inclusion », très fréquente sur le terrain, comme nous aurons l'occasion de le voir dans la dernière partie de notre travail. Elle recouvre - au moment de notre recherche – une seule réalité : les moments passés par les élèves bénéficiant du dispositif ULIS dans leur classe de référence. Ainsi les élèves vont « en inclusion » (Toullec-Théry, 2020) dans « leur » classe, mais nous pouvons cependant nous interroger sur la classe à laquelle ils s'affilient.

Cette dernière expression « en inclusion » nous fait craindre une superposition des termes « intégration » et « inclusion ». Le modèle intégratif peut être défini comme suit :

« L'intégration scolaire, modèle devenu progressivement dominant entre les années 1975 et 2005, a consisté à accueillir les enfants handicapés avec la réserve : « quand cela était possible », cette possibilité étant mesurée à l'aune de la capacité de l'enfant à s'adapter à l'école » (Le Capitaine, 2013, p 127).

L'usage de l'expression « en inclusion » vient donc faire écho à l'accueil « en intégration » d'élèves présents à l'école en probation, et susceptibles de ne pas y rester si leur attitude, compétences ou autres caractéristiques ne sont pas compatibles avec la forme scolaire en place.

C'est donc à cette expression « en inclusion » que nous devons prêter attention, car elle pourrait être le signe de l'écrasement du paradigme inclusif sur le précédent, le paradigme intégratif. L'inclusion ne se résumerait qu'à accueillir matériellement des élèves en situation de handicap dans les classes dites ordinaires, à certains moments de la journée, sans leur faire véritablement de place en tant que personne « normale » :

« Dans la philosophie de l'inclusion, la nouvelle définition interactive de la situation de handicap fait entrer dans la normalité toute personne quelle que soit sa déficience, [...] Qu'on soit fille ou garçon, noir ou blanc, valide ou handicapé, sourd ou entendant, on fait partie de la norme, on fait partie de l'environnement ordinaire, on ne peut plus en être exclu. » (Le Capitaine, 2013, p 126).

La notion d'inclusion comme processus, insérée dans un discours qui soutient la forme scolaire classique, loin de mettre celle-ci en question, se fige dans l'ancienne notion d'intégration ; dans ce discours, le mot inclusion vient remplacer intégration, mais en garde la signification. Nous insisterons plus loin dans cette recherche sur les signifiants du discours de l'école, rencontrés dans notre terrain de recherche ; la question de la dénomination de la démarche inclusive par les enseignants illustre très clairement l'importance des termes utilisés.

Synthèse 4 : Enjeux de la détermination des besoins par l'institution scolaire

En psychanalyse, le sujet est produit par la plongée de l'homme dans le langage, il est donc d'emblée concerné par sa rencontre avec le langage, avec l'Autre, il a donc affaire au vivant, c'est-à-dire ce qui relève de la rencontre avec les autres, à la dimension pulsionnelle. S'il se construit dans sa rencontre avec l'Autre qui incarne un « réservoir » des signifiants, il se réalise dans la dimension du vivant, mais pour cela, il doit se débattre avec l'aliénation à l'Autre. Dans une position désirante, le sujet va subvertir ce déterminisme signifiant, et tenter de s'émanciper de l'emprise signifiante de l'Autre.

La polarité sujet-objet se retrouve dans les principes éducatifs. Si l'enfant est considéré comme un objet, il sera plus volontiers défini, parlé par l'institution, qui va définir ses besoins à sa place, ainsi les « besoins éducatifs particuliers » seront ceux que l'institution aura déterminé pour lui.

S'il est considéré comme un sujet, alors l'enseignant s'attachera à faire cas de cette dimension – qui n'est pas incompatible avec l'inscription de l'élève dans un collectif, avec son cadre et ses règles. Dans cette perspective, les dispositifs pédagogiques seront orientés par l'interprétation que fait l'enseignant des besoins exprimés par l'enfant. Ces demandes adressées, peuvent prendre une valeur désirante, car elles laissent la possibilité à l'élève de ne pas se laisser déterminer par les catégories mise en place pour lui.

La notion de besoin, si elle a pour objectif de permettre à l'élève de bénéficier d'une inclusion scolaire réelle, risque finalement de manquer son but en ne considérant les élèves dits à « BEP » que comme de simples exemplaires d'une catégorie homogène (les « dys », les hyperactifs, etc).

De nombreuses modélisations des besoins existent (Maslow, Pourtois et Desmet, Konu et Rimpela), et partagent tous le même écueil : objectiver l'élève dans le plus singulier de son désir, alors ravalé au rang de besoin préétabli.

5. Le corps de l'élève : un corps objet ou sujet de l'inclusion scolaire ?

Cette objectivation des élèves dans la démarche inclusive questionne également ce qu'il en est de la façon dont leur dimension corporelle est prise en compte.

Nous avons pu voir dès à présent que le corps de l'élève à modeler dans la pédagogie antique, puis à redresser dans la pédagogie médiévale, le corps doit avoir des attitudes codifiées sous JB de la Salle, est congruent avec le corps silencieux et immobile du métier d'élève et de la forme scolaire classique. Le corps malade, ou susceptible de l'être, qui était au premier plan des écoles de plein air, était l'objet de toutes les attentions. Sa prise en compte se faisait, certes, dans le registre hygiénique, mais elle avait le mérite de faire apparaître le corps comme faisant partie de la scolarité de l'élève, avec parfois des manifestations somatiques pathologiques, dues à une maladie, dont il fallait tenir compte dans l'organisation pédagogique de la journée de classe.

Nous pouvons nous interroger sur la raison pour laquelle dans l'école contemporaine, où l'origine des troubles est majoritairement recherchée dans le somatique : pourquoi le corps n'est-il pas pris en compte comme cela était le cas dans les écoles de plein air ?

Cette dimension de corps demande à être clarifiée ; en fonction des champs disciplinaires auxquels on se réfère, le *corps* ne recouvre pas les mêmes acceptions.

5. 1. Qu'est-ce donc qu'un corps ?

La définition du dictionnaire Larousse 2022 pose assez bien les lignes de force des enjeux de cette notion :

« Corps : 1. La partie matérielle d'un être animé considérée en particulier du point de vue de son anatomie, de son aspect extérieur. Contraires : âme – esprit. 2. La partie matérielle de quelqu'un considérée en particulier du point de vue de son fonctionnement interne. 3. La partie matérielle de quelqu'un après la mort. Synonymes : cadavre - dépouille - restes ». (Larousse 2022).

Dans cette définition nous trouvons plusieurs éléments : la dimension matérielle de l'individu, l'opposition « âme / corps », et enfin la question de la dimension non animée du corps dans la dénomination du cadavre.

Si l'origine du mot corps vient du latin « corpus », un autre terme d'origine grecque est présent dans la langue française pour désigner la dimension matérielle de l'individu, c'est le mot grec « *σώμα* »,

soma⁴⁸, qui a donné de son côté les mots « somatique », « somatiser », se référant à un ancrage dans le corps biologique.

Le linguiste Michel Bréal nous fait partager son étonnement rhétorique au sujet de l'utilisation du mot *soma* par Homère : « Pourquoi Homère évite-t-il l'emploi de ce mot (« *σώμα* », soma), qui tant de fois en ses récits de combats, en ses descriptions de blessures aurait pu trouver sa place en ses vers ? ».

Avant de nous donner plus loin la clef du mystère : « Il l'emploie seulement quand il est parlé d'un mort. », mais encore : « Partout où Homère met « *σώμα* » (soma), il faut l'entendre d'un corps mort ». Il nous en donne un exemple « Les flots portent les corps des hommes » (Bréal, 1906, p 270-271). Le sens du mot soma comme cadavre s'est progressivement modifié au fil du temps, pour s'ancrer dans la dimension biologique du corps vivant.

De son côté, l'origine du mot « corpus » est intéressante : à l'origine, le mot « corpus » désignait une citrouille, ou une courge, et servait aussi à désigner le corps humain dans un sens métaphorique. C'est pourtant ce sens qui est resté :

« La signification de végétal a été supprimée. Par une assimilation irrespectueuse quoique pittoresque, corpus est resté comme nom de tout ou partie de la personne humaine [...]. Le latin a gardé un souvenir inconscient du sens primitif en son adjectif corpulentus » (Bréal, 1906, p 272-273).

De nos jours, le mot « corps », parmi toutes ses significations, est toujours porteur de cette signification de cadavre, dont on peut trouver aussi la marque dans la langue anglaise avec le mot « corpse » qui désigne exactement un cadavre⁴⁹.

Si l'on s'éloigne de la dimension biologique du corps, mort ou vif, le mot « corps » désigne également par analogie ce qui constitue une substance dans le domaine de la chimie, mais aussi la partie principale d'un objet, d'un ouvrage, d'un bâtiment ; par usage métaphorique, le mot corps est employé pour désigner une confrérie ou une corporation, nous parlerons ainsi du corps enseignant, du corps médical, etc.

⁴⁸ Soma : nom masculin, ensemble de cellules qui constituent la masse du corps, à l'exclusion des cellules sexuelles, ou germe (Dictionnaire Larousse, 2022).

⁴⁹Définition de « cadavre » dans le dictionnaire bilingue Collins : « Cadavre : corpse, (dead) body, cadaver ».

Les acceptions de ce terme sont nombreuses, et couvrent différents champs. Mais pour s'en tenir aux sciences humaines, et à l'objet premier concerné par cette dénomination, à savoir l'enveloppe matérielle biologique de l'être humain, il n'en reste pas moins que le « corps » n'est pas aisément définissable :

« Le corps est une frontière épistémologique car il n'appartient pas à une discipline spécifique. Il est un objet toujours objectivé par les sciences exactes et humaines, mais aussi subjectivé car le corps est à la fois objet et sujet. Entre deux sciences il échappe à toute définition exhaustive même si ses variations thématiques le révèlent de part en part comme objet d'étude » (Andrieu, 2007, p 93)

5.2. La dichotomie corps – âme

Si nous avons vu, en début d'exposé, que dans la religion catholique la dichotomie âme-corps est une ligne de partage qui délimite la place du corporel dans la constitution et le vécu de l'individu, si dichotomie il y a, elle ne s'est pas toujours située autour de ces deux entités.

Dans la Grèce archaïque⁵⁰ durant la période présocratique, c'est autour de la notion de périssable et d'éternel que passe la ligne de partage :

« Pour les grecs archaïques le malheur des hommes ne vient donc pas de ce que l'âme, divine et immortelle se retrouve chez eux emprisonnée dans l'enveloppe d'un corps matériel et périssable, mais de ce que leur corps n'en est pas pleinement un, qu'ils ne possèdent pas, de façon entière et définitive cet ensemble de pouvoir, de qualité, de vertu active, qui confèrent à l'existence d'un être singulier, la consistance, le rayonnement, la pérennité d'une vie à l'état pur, totalement vivante, une vie impérissable, parce que exempte de tout germe de corruption, isolée de ce qui pourrait, du dedans ou du dehors, l'obscurcir, la flétrir, l'anéantir. » (Vernant, 1986, p26).

C'est donc plutôt entre le beau et le laid, l'éternel et le périssable, le lumineux et le sombre que passe cette ligne de séparation. Le physique et le psychique sont intriqués :

« Quand il s'agit de dire le corps dans ses aspects de vitalité, d'élan, d'émotion, comme de réflexion et de savoir, on a une multiplicité de termes [...] et qui désignent sans les distinguer toujours précisément des parties ou organes corporels [...] des souffles, des vapeurs ou des sucs liquides – des sentiments, des pulsions, des désirs – des pensées, des opérations concrètes de l'intelligence [...] » (Vernant, 1986, p23)

C'est avec Socrate et Platon que la dichotomie âme / corps se constitue pleinement.

⁵⁰La période de la Grèce archaïque s'étend environ de -1000 à -500 avant JC.

Dans Phédon de Platon, à certaines conditions, le corps peut être un fardeau et une entrave à la connaissance de la vérité :

« [...] tant que nous aurons le corps associé à la raison dans notre recherche et que notre âme sera contaminée par un tel mal, nous n'atteindrons jamais complètement ce que nous désirons et nous disons que l'objet de nos désirs c'est la vérité. Car le corps nous cause mille difficultés [...] c'est le corps seul et ses appétits qui en sont cause [...] » (Platon, Phédon, 66B-66E).

Pourtant, en soi, le corps n'est pas un obstacle à la connaissance, mais il est nécessaire de ne pas se laisser déborder par ses nécessités et ses faiblesses. Afin d'atteindre la vérité, l'homme doit donc discipliner son corps, c'est un enjeu d'éducation :

« De toute façon, si l'âme n'était pas là pour surveiller le corps, si le corps était laissé à lui-même [...] alors toutes les réalités seraient confondues pêle-mêle et reviendraient au même [...] » (Platon, Gorgias).

Cette dichotomie corps-âme posée par Socrate et son disciple Platon, sera par la suite reprise par la religion chrétienne, par Descartes en philosophie, et marquera notre culture occidentale.

La définition générale du mot corps en philosophie est la suivante :

« Tout objet matériel qui s'offre à la perception et dont les propriétés essentielles sont l'étendue, l'imperméabilité et la masse » (Durozoi, Roussel, 2009 p 84).

A cet égard, le corps humain jouit d'un statut particulier puisqu'il est concerné à la fois par la perception que l'on a de lui, et par les sensations qu'il ressent et qui appartiennent en propre au sujet qu'il incarne, il est objet et sujet, voyant- vu et touchant – touché (Merleau-Ponti, 1964). Le corps est à la fois un corps sujet et un corps objet, un corps que l'on a et un corps que l'on est, c'est à dire un corps physique projeté dans le dehors, et un corps psychique qui renvoie au dedans de l'être. (Marzano, 2016). De ce fait, dans la phénoménologie, la partition de l'âme et du corps ne se fait pas, elle porte sur un niveau plus originaire de la conscience, où il y a une réunification de l'âme et du corps :

« Après que de longs siècles nous avaient donné dans l'âme un corps spiritualisé, la phénoménologie contemporaine nous fait du corps une âme corporéisée » (Zénoni, 2005, p 106).

5.2.1. L'âme et le corps : Descartes et Spinoza

Descartes va opposer l'âme et le corps, il y voit deux entités séparées : l'âme, comme surface pensante, et le corps comme substance étendue. Dans ce mécanisme cartésien, le corps et la matière sont toujours étrangers à la pensée, la relation âme-corps reste problématique car elle ne permet pas de penser l'unité humaine. Les sensations et perceptions, d'origine corporelle, ne peuvent entrer dans la définition ou dans l'essence de l'âme, qui se définit essentiellement par le *cogito* (Misrahi, 1998).

Au contraire, Spinoza, voit dans le corps et l'esprit deux entités qui ne sont pas différentes, l'âme ou esprit et le corps sont un seul et même individu, mais conçus tantôt sous l'attribut de la Pensée, tantôt sous celui de l'Étendue.

Au contraire de Descartes qui ne logeait que dans la glande pinéale l'attache entre l'âme et le corps, Spinoza considère que tout ce qui se passe dans l'âme a sa correspondance dans le corps et vice versa :

« L'homme est d'abord caractérisé par un effort pour persévérer dans son existence, et non par un conflit entre l'âme et le corps, entre vertu et vice ou entre le bien et le mal » (Spinoza cité dans Misrahi, 1998, p60).

Pour Spinoza le corps comme l'individu est un ensemble, et non une somme de parties. La persévérance dans l'existence va engager cette unité, son corps et son esprit, car elle repose sur l'effort (le conatus) : *« L'existence est conatus, effort pour exister, et force d'exister » (Misrahi, 1998, p83).*

La force d'exister ainsi que l'effort qu'elle déploie pour persévérer dans l'existence sont orientés vers l'obtention d'un bien : l'objet du désir.

Pour Spinoza, la ligne de partage ne se fait donc pas entre l'âme et le corps, mais entre la liberté et la servitude, entre le savoir et l'ignorance.

Plus l'individu exerce sa puissance d'agir, et plus il accroît la puissance de l'être, s'il se rapproche ou atteint l'objet de son désir, il en ressent un affect de joie. Au contraire, plus la puissance d'agir de l'individu est diminuée, plus la puissance de son être est amoindrie, il en ressent un affect de tristesse. Cette diminution de la puissance d'agir est due à la négation même de l'existence, la tristesse est une négation même de la vie et de la réalité humaine.

La philosophie spinoziste nous ouvre d'autres perspectives dans la relation au corps : *« C'est là, peut-être, l'une des conséquences les plus importantes de la philosophie spinoziste de l'homme comme être de Désir. Non seulement celui-ci n'est pas un vice, mais une puissance existentielle d'être et d'agir; non seulement il est simultanément spirituel et corporel, en même temps que toujours conscient, mais encore il est l'origine et la source de toutes nos valeurs. » (Misrahi, 1998, p 96).*

Là où Spinoza fait une place nécessaire au corps et à l'engagement de l'individu vers l'objet de son désir, Descartes lui, pratique un dualisme ontologique âme-corps dans le sens où les deux entités âme et corps sont de nature différente : l'âme ou l'esprit est une substance immatérielle et indivisible, tandis que le corps est une substance matérielle et divisible à l'infini.

Pour autant, elles sont bien en interaction l'une avec l'autre, l'âme (la chose pensante) et le corps (la chose étendue), ont un rapport mutuel qui se localise dans une petite partie du cerveau, la glande pinéale :

« Pour mieux comprendre toutes ces choses, “il est besoin de savoir, que l'âme est véritablement jointe à tout le corps, et qu'on ne peut pas proprement dire qu'elle soit en quelque'une de ses parties, à l'exclusion des autres, à cause qu'il est un, et en quelque façon indivisible” [... Mais] il faut également savoir que, bien que l'âme soit unie au corps entier, elle “ne peut avoir en tout le corps aucun autre lieu que cette glande où elle exerce immédiatement ses fonctions” ; [...] sa partie la plus intérieure, une certaine glande [pinéale] très petite qui est située au milieu du cerveau. » (Copleston 1963, p130-131, citant Descartes).

Si le siège de l'âme est situé dans une partie du corps, cela n'invalide pas pour autant la dichotomie âme / corps :

« Tout semble donc confirmer que René Descartes s'est trompé non seulement en distinguant strictement corps et pensée, mais en prônant une réflexion préservée de toute référence aux émotions [...] » (Marmion, 2010, p12).

La philosophie spinoziste n'a pas eu l'écho du cartésianisme dans la sphère éducative, gageons que si cela eu été le cas, la relation entretenue par l'institution scolaire au corps des élèves aurait été d'une toute autre nature. Pour Descartes, les passions de l'âme, en tant qu'émanation du corps induisant des réactions dans la glande pinéale (siège de l'âme) doivent être contrôlées par la volonté :

« Les passions sont des modes du lien qui unit le corps et l'esprit ; elles sont suscitées par les mouvements ou les agitations des « esprits animaux », qui à travers les artères et les nerfs atteignent le cerveau et incitent la « petite glande » (ou glande pinéale) à se mouvoir dans certaines directions correspondant aux différents mouvements des esprits animaux. » (Amatayakul, 2012, p 111)

Ces passions, si elles ne sont pas foncièrement mauvaises, ne permettent pas d'avoir d'idées ou de connaissances claires et précises : *« Les passions, en tant que modes de l'union entre l'âme et le corps, ne sont pas des idées « claires et distinctes » : elles « ne peuvent rien enseigner que de fort obscur et confus ». » (Amatayakul, 2012, p 112).* Pour contrôler ces passions, il va donc falloir exercer

sur elles une action, comme les passions s'actualisent dans le corps par « les désirs qu'elles excitent » (Descartes, Passions de l'âme, art. 144). C'est donc sur les désirs qu'une action sera requise, celle-ci va s'effectuer par le biais de la volonté :

« Cependant, puisque les désirs sont des passions que l'âme reçoit passivement, on ne peut les contrôler que de manière indirecte à travers l'exercice de la volonté, c'est-à-dire en jugulant les effets que les passions ont sur nous et nos réactions envers elles. » (Amatayakul, 2012, p 112)

L'influence de la philosophie platonicienne à l'égard du corps comme « tombeau de l'âme », la vision du corps comme fruit du pécher dans la religion catholique, la philosophie cartésienne dans laquelle les passions, en tant que faisant partie de la dimension corporelle doivent être contrôlées par le biais de la volonté, tout ceci amène à une vision du corps comme devant être contrôlé, discipliné, soumis.

Foucault va faire du corps un enjeu important dans la mesure où il sera question de découvrir comment cette entité sera prise en compte :

« Cette perspective lui permet de penser comment se conçoit et se construit la vie en tant qu'objet de techniques propres à un biopouvoir [...] » (Bert, 2006, p 57).

Ce bio-pouvoir, transposé dans le cadre scolaire, va prendre consistance sous la forme de la discipline scolaire. Celle-ci, va s'attacher de façon très précise à contrôler les corps et leur mouvement en créant des clôtures, l'école étant un lieu fermé sur lui-même ; en mettant en place un quadrillage, dans lequel chaque individu doit rester à sa place ; en individualisant les corps en leur donnant des places dans les rangs (Foucault, 1975).

5.3. Sur l'opposition corps objet, corps sujet

Les passions de l'âme, s'actualisant dans le corps, ce dernier sera à contrôler chez Descartes, car elles ne permettent pas d'avoir d'idées claires, alors que pour Spinoza, le corps est - avec l'âme – le siège de la puissance d'agir, qui va permettre de s'engager dans l'existence, de persévérer dans son être.

A l'instar de cette opposition entre Descartes et Spinoza, une autre opposition est formalisée en ce qui concerne le corps : l'opposition corps objet (ou corps mécanique, biologique) - corps propre (ou sujet) que nous allons aborder maintenant.

En philosophie, la définition du corps propre est la suivante : « La notion de corps propre est apparue pour la première fois dans la *Théorie du droit naturel* de Fichte (1796) » (Julia, 1984, p 54), « *La phénoménologie distingue d'une part le corps-objet (étudié par le biologiste et le médecin) soumis à*

l'extériorité et au mécanisme et, d'autre part, le corps propre [...] en tant que partie constitutive de ma personnalité, (qui) est le centre de référence » (Durozoi, Roussel, 2009, p 84).

Cette partition corps objet - corps propre est reprise par la phénoménologie, qui va distinguer le corps phénoménal, c'est-à-dire le corps vécu, celui de nos perceptions, de notre point de vue et de nos expériences, du corps objet qui est celui de la mécanique biologique, mais aussi celui qui est vu de l'extérieur par d'autres personnes.

Pour la phénoménologie, le corps propre est incompatible avec le statut d'objet, car il n'est pas un objet du monde, mais un moyen de communication avec lui. Le corps propre se meut dans le monde grâce aux repères qu'il a construit dans son schéma corporel : « [...] le schéma corporel est finalement une manière d'exprimer que mon corps est au monde » (Merleau-Ponty, 1945, p 117). C'est notre corps propre qui nous assure une place dans le monde : « l'expérience du corps propre nous enseigne à enraciner l'espace dans l'existence » (Merleau-Ponty, 1945, p 173).

Mais, si mon corps vécu, le corps propre, n'est pas un objet pour moi, s'il se dérobe à la constitution de mon corps comme objet, aux yeux des autres, il est un corps objectivé.

Dans la structure « point/horizon », le corps, mon corps, est une zone de corporéité d'où il sera vu sous différents angles, et les horizons qui vont être générés par sa présence spatiale, il sera là dans cette dimension en tant qu'objet, même si le corps propre, lui ne peut se saisir lui-même comme objet. Pour autant, les deux modalités corporelles cohabitent, on ne peut pas faire la distinction radicale entre mon corps « pour moi » et mon corps « pour autrui », car les deux sont mêlés et coexistent dans un même monde : ma perception d'un « autrui » me ramène à la condition d'objet pour lui.

Il y aurait donc bien un corps de l'expérience intime, des perceptions et sensations, le corps propre, pour qui le monde s'ordonne à partir de son schéma corporel, et un autre corps, celui que l'on voit, cela peut être mon corps pour les autres, ou bien le corps des autres pour moi, ce corps est le corps-objet. (Merleau-Ponty, 1945).

« [Mon corps] est lié à tous les « ailleurs » du monde, et à vrai dire, il est ailleurs que dans le monde; car c'est autour de lui que les choses sont disposées, et c'est par rapport à lui, comme par rapport à un souverain, qu'il y a un dessus, un dessous, une droite, une gauche, un avant, un arrière, un proche, un lointain... Le corps est au cœur du monde ce petit noyau utopique à partir duquel je rêve, je parle, j'avance, j'imagine, je perçois les choses en leur place »⁵¹ (Foucault, 1966).

⁵¹ Michel Foucault, « Le corps utopique », conférence radiophonique du 21 décembre 1966, disponible en CD France-Culture, coll. « INA-Mémoire vive ».

Dans cette dichotomie corps-propre / corps-objet, la constitution du corps propre doit beaucoup à l'environnement, car ce corps propre se constitue justement à partir des interactions avec l'environnement :

« On pourrait dire que, là où Merleau-Ponty remonte du corps-objet vers le corps propre qui lui donne sens et en permet la compréhension, Foucault fait valoir que ce « propre » est d'abord le plus impropre, tant il résulte d'évènements historiques contingents et divers et tant, en définitive, le fondement de cette saisie de soi échappe radicalement au sujet. » (Potte-Bonneville, 2012, p 80).

Cette construction du corps propre, dans et par l'environnement peut s'opérationnaliser dans la constitution de la représentation du corps qui s'effectue dans le stade du miroir. Dans ce temps logique, l'image du bébé est renvoyée par la mère ou son substitue, elle est accompagnée de signifiants qui vont venir qualifier le bébé. Celui-ci constituera ainsi son image corporelle avec les signifiants de l'Autre.

« En d'autres termes, quelque opposées qu'elles puissent sembler, on ne saurait entièrement dissocier les techniques qui instituent, du dehors, le corps comme objet à connaître et celles qui, au contraire, exigent du sujet qu'il s'y reconnaisse lui-même et s'en explique dans un discours. » (Potte-Bonneville, 2012, p 86)

C'est par le jeu des signifiants, que cette construction du schéma corporel se fait, et par elle aussi, que l'emprise sur le corps-objet peut se faire :

« [...] le pouvoir est physique [...] non pas au sens où il est déchaîné, mais au sens, au contraire, où il obéit à toutes les dispositions d'une espèce de microphysique des corps » (Foucault, 2003, p 16).

La notion d'*objet* demande à être approfondie, tout comme la notion de *corps*, car s'il existe bien une partition entre une forme de dedans (corps propre) et de dehors (corps objet) ces deux entités se construisent en interaction mutuelle, et ne sont finalement pas totalement étrangères l'une à l'autre.

Dans le champ scolaire, si l'on peut affirmer que la discipline tend à objectiver les corps des élèves, au regard de la phénoménologie et de l'apport foucauldien, cela ne fait qu'énoncer un simple changement de perspective, selon que je me place de mon point de vue (corps propre), ou de celui des autres (corps objet).

L'enjeu de la discipline scolaire est bel et bien le corps, lorsque l'institution scolaire demande de l'immobilité, du silence, une attitude codifiée, la soumission au rythme de travail :

« [...] ce qu'il y a d'essentiel dans tout pouvoir, c'est que son point d'application, c'est toujours, en dernière instance, le corps. Tout pouvoir est physique, et il y a entre le corps et le pouvoir politique un branchement direct » (Foucault, 2003, p 15)

Nous allons maintenant analyser plus précisément comment cette relation corps-propre/corps objet s'organise au regard de la théorie psychanalytique.

5.4. Le corps dans les sciences humaines

Tout comme nous avons vu comment la notion de corps et d'objet peut être abordée en philosophie, voyons maintenant comment le champ psychanalytique va définir la notion de corps.

5.4.1 Votre corps, c'est le langage qui vous le décerne !

Dans la théorie psychanalytique lacanienne, le corps est une réalité, c'est-à-dire qu'il est construit, comme la réalité est elle-même construite par celui qui la vit. Il est construit grâce aux mots, au langage, ce que Lacan nomme les signifiants. C'est grâce au corps des signifiants, c'est-à-dire au langage en tant qu'il est structuré, que l'organisme va se transformer en corps.

C'est donc grâce au corps du symbolique, que l'organisme devient corps : « *Le premier corps fait le second de s'y incorporer* » (Lacan, 1970, p4), autrement dit le corps, est décerné par le langage.

Le premier corps est le langage, et par cette prise du langage sur l'organisme, celui-ci se transforme en corps, par cette opération, le langage, c'est-à-dire les signifiants de l'Autre, vont s'incorporer. Le vrai corps humain, tel qu'il est capable de jouissance, d'amour et de désir est une attribution langagière et non pas une donnée naturelle. C'est par le passage du symbolique dans l'organisme que celui-ci est converti en corps (Askofaré, 2009). Ce passage de l'organisme au corps est aussi appelé par Lacan, une opération de « corpsification » dans laquelle l'organisme en tant qu'il serait en prise directe avec la réalité sera « mortifié », c'est-à-dire qu'il va « disparaître », pour être remplacé par un corps structuré par les signifiants, donc par le langage (Lacan, 1970).

Lorsque l'on parle des signifiants, des mots, il ne s'agit en fait pas de n'importe quels mots, mais, de ceux utilisés par l'entourage de l'enfant, de ceux qui vont éventuellement le qualifier sinon le déterminer. Ces signifiants peuvent aussi être des formules langagières très singulières, des expressions ; ils sont utilisés de façon très personnelle par l'entourage de l'enfant et sont eux-mêmes liées à des ressentis et des éprouvés chez la personne qui les énonce. Ce sont donc non seulement les mots, mais également toute la toile de fond émotionnelle qui est ainsi transmise à l'enfant.

Ce moment a été caractérisé sous le nom de stade du miroir, dans un premier temps par Henri Wallon, que Lacan reprendra comme une métaphore. Il a remarqué combien l'usage du miroir était important

pour unifier le corps de l'enfant, il situe ce moment à une période allant de 6 à 12 mois chez le bébé. Lors de ces moments passés devant un miroir, l'enfant va non seulement construire une image unifiée de son corps, mais également avoir des interactions avec la personne qui en prend soin, désigné sous le nom de « la mère », mais qui peut être toute personne ayant une fonction maternante auprès de lui. C'est donc d'emblée en lien avec un autre, que l'enfant va mener ce processus d'unification identitaire, et de qualification ou de détermination de son être :

« L'extérieur n'est pas au dehors, mais à l'intérieur du sujet, l'autre est en lui, ou encore : il n'y a d'extériorité, ou de sentiment de l'extériorité, que parce que d'abord le sujet reçoit en lui-même cette dimension qui commande ensuite son rapport à toute extériorité réelle. » (Ogilvie, 2005, p 106).

Jacques Lacan va également reprendre cette notion de « Stade du miroir », dans un article intitulé « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique » (Lacan,1966). Il va situer l'expérience du miroir du côté d'une unification derrière une forme globale (une gestalt), à laquelle l'enfant va s'identifier :

« Il y suffit de comprendre le stade du miroir comme une identification au sens plein que l'analyse donne à ce terme : à savoir la transformation produite chez le sujet, quand il assume une image [...] » (Lacan, 1966, p2).

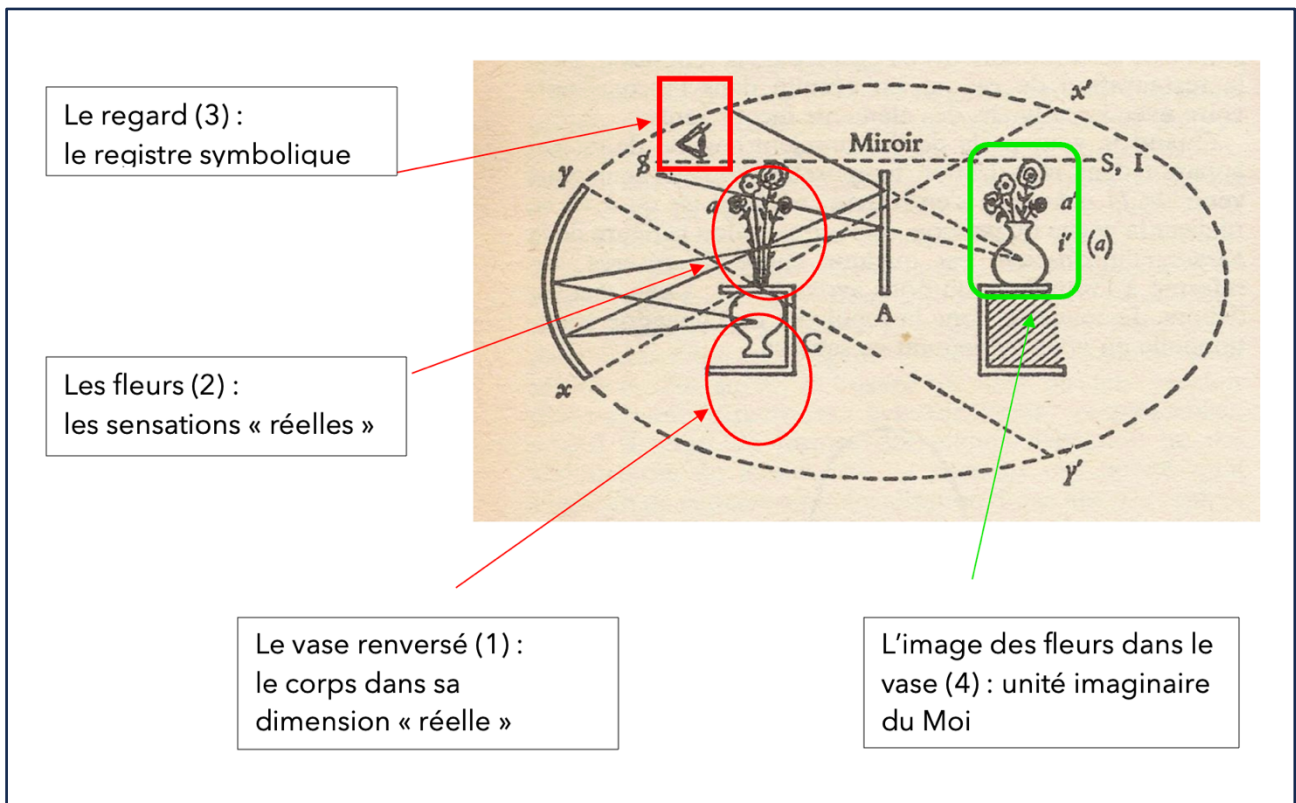
De cette forme à laquelle il va s'identifier dans le miroir, l'enfant est conduit dans le même mouvement à se constituer grâce à la matrice symbolique que constitue le langage. Le langage, ou « corps des signifiants ». Dans cette expérience du miroir, nous avons ici deux dimensions notables à distinguer dans le fonctionnement du psychisme - de l'inconscient - dans la théorie lacanienne: la dimension imaginaire constituée par l'image spéculaire renvoyée par le miroir à proprement parlé, et la dimension symbolique, constituée par l'usage du langage dans cette expérience du miroir, en l'occurrence amenée par le fait que l'enfant naît dans un univers de langage, et que cette expérience du miroir va se faire dans un univers langagier avec les paroles de la personne qui prend soin de lui, qui le porte peut-être dans ses bras au moment de cette station devant le miroir.

« 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 ne 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, 1966, p2).

La troisième dimension de l'inconscient lacanien : le réel, se trouve ici présent dans cette scène, il est constitué par un point invisible, non spéculaire, qui pourrait être défini comme les sensations ou ressentis de l'enfant, sensations qu'il ne peut nommer, le réel se définissant comme la catégorie de l'impossible à représenter.

Ces trois dimensions vont être précisées dans le schéma optique qui reprend le dispositif de l'expérience du miroir en la complexifiant.

Figure 26 : Le schéma optique de Lacan



Source : Lacan, (1975) *Les écrits techniques de Freud*, p 152

Dans ce schéma complexe, nous n'allons pas prendre en compte tous les éléments, mais seulement ceux qui concernent notre propos au sujet de la constitution du corps dans le psychisme, ainsi que des éléments qui sont opérants dans le stade du miroir.

Les éléments importants sont les suivants : le vase, les fleurs, la position du regard, l'image spéculaire des fleurs dans le vase.

Deux miroirs sont installés, l'un concave, (le segment [x,y]), l'autre plan, (noté « Miroir » dans le schéma). C'est grâce au jeu entre ces deux miroirs qu'une illusion d'optique va se créer : l'illusion d'une unification de deux éléments séparés dans la réalité : le vase (à l'envers et caché sous la table), et les fleurs (posées droites sur la table).

Le vase renversé (1), représente le corps, figurant le fait que nous n'avons pas directement accès à l'ensemble de notre corps, pour cela, il nous faut passer par la projection sur un miroir. Dans le schéma, le vase renversé est caché par une table, pour figurer le fait qu'il ne peut pas saisir lui-même son image mais doit avoir recours à la médiation du miroir.

Les fleurs (2), représentent les perceptions « réelles » du sujet, elles appartiennent au registre pulsionnel, ce qui de l'organisme n'est pas passé au symbolique.

Le regard (3), pour avoir accès à une image du corps, il faut que le regard soit situé sur une partie bien précise du miroir concave, il regarde dans la direction du miroir plan, sur lequel l'illusion d'optique se forme. Cette analogie tente de rendre compte du fait que l'image est perçue de la position du sujet dans l'ordre symbolique. Le sujet qui regarde, qui va nommer, va le faire à partir de sa situation, de son nom et de son ancrage dans une généalogie symbolique. Le registre symbolique va permettre l'intégration des perceptions et sensations réelles.

« Mais pour que l'illusion du vase inversé se produise, c'est-à-dire pour que le sujet ait cet accès à l'imaginaire, il faut que l'œil qui le symbolise soit situé dans le cône et cela ne dépend que d'une chose, sa situation dans le monde symbolique qui est déjà là, en effet. Les relations de parenté, le nom, etc. définissent la place du sujet dans le monde de la parole, déterminent s'il est à l'intérieur du cône ou non. S'il est à l'extérieur, il a affaire au Réel nu, il est dans l'ailleurs » (Darmon, 1990, p152).

L'image des fleurs dans le vase (4) est une reconstruction optique secondaire, elle peut être assimilée à la notion de « Moi » qui est un contenant, et va donner une unité psychique au sujet. L'illusion optique a fait passer le vase au-dessus de la table, et il semble maintenant contenir les fleurs. Par analogie, le contenant va procurer l'image du corps qui est la base de l'identification et de l'identité et donc de la création du Moi.

Cette unification va permettre au sujet de localiser ses sensations dans son propre corps. D'un autre côté, les fleurs représentent maintenant les sensations perçues, que l'enfant peut reconnaître comme étant les siennes, car elles sont contenues dans le Moi. Les fleurs dans le vase appartiennent au registre de l'imaginaire.

Si nous ramenons cela au processus psychique en jeu chez l'enfant à cette période, nous voyons qu'il va s'identifier à cette image au miroir, cette image devient la base de son identité. Ses sensations et perceptions sont intégrées comme étant bien les siennes.

Il est important de noter qu'à l'issue de ce processus, toutes les perceptions, et sensations ne sont pas organisées par le registre symbolique. Il y aura un *reste* qui continue d'exister en qualité de réel dans l'expérience psychique de tout sujet, mais nous y reviendrons plus tard. Le stade du miroir est en

somme un moment où le spéculaire vient unifier l'organisme en même temps que le symbolique le transforme en corps.

Ce détour par le schéma optique nous apprend que le sujet est, non seulement d'emblée en contact avec l'Autre, mais surtout qu'il se constitue en tant qu'unité, sous une forme imaginaire – le moi - grâce à l'Autre et au pouvoir unificateur de l'image.

Il est remarquable de noter que l'image au miroir ne fait que représenter le sujet, de ce fait, il y a d'emblée une séparation entre le sujet, son corps propre d'un côté, et d'un autre côté, l'image. Cette image est une construction spéculaire qui va pouvoir se mettre en place grâce à la dimension symbolique, c'est à dire grâce à la dimension de l'Autre, du langage. Il y a donc d'emblée une séparation entre le sujet et son image ; pour autant, celle-ci va pouvoir l'unifier en tant qu'entité, créant les conditions de son intimité subjective.

« Le miroir, c'est-à-dire ce moment du premier rapport à soi qui est irrémédiablement et à jamais un rapport à un autre, ne représente une phase privilégiée que dans la mesure où il a une valeur exemplaire pour toute la suite d'un développement ; il n'est pas un stade destiné à être dépassé, mais une configuration indépassable. Stade du miroir bien mal nommé où il n'est question finalement que bien peu de miroir et de stade. A la fois lieu de naissance et structure définitive, il représente la caractéristique propre de l'être humain : la séparation, que Lacan analysera plus tard sous les termes d'aliénation et de refente, en mettant en rapport cette constitution et cette séparation. » (Ogilvie, 2005, p 107).

Il est intéressant de noter que les conditions d'une unification et d'une intégration subjective se fond finalement grâce à quelque chose d'extérieur au sujet, à savoir l'Autre du langage. « [...] c'est de sa partition que le sujet procède à sa parturition » (Lacan, 1966, p 843).

Nous venons de voir dans ce premier point, que tout sujet a donc un corps constitué et unifié d'emblée grâce à l'image spéculaire, associée à l'Autre, c'est-à-dire au langage et aux signifiants, tels qu'ils sont portés, animés et transmis par l'entourage de l'enfant.

Nous avons vu également, que le stade du miroir est un processus majoritairement imaginaire, c'est par l'image au miroir - associée aux signifiants de l'Autre - qu'il vient permettre l'unification du corps.

Grâce à la théorie lacanienne, nous allons pouvoir aborder le corps dans trois dimensions : la dimension réelle, symbolique, et imaginaire.

Ces trois dimensions, nous donnent l'occasion de pouvoir mettre en perspective les différentes façons de parler du corps, les différents points de vue sur le corps.

5.4.2. *Le corps imaginaire, réel ou symbolique de l'écolier ?*

Dans la **dimension symbolique**, nous retrouvons essentiellement la « corporification » c'est-à-dire la prise du langage sur l'organisme, ce qui va le constituer en corps. Ce corps symbolique est vidé et séparé de la jouissance par l'opération du signifiant. Arrêtons-nous un instant sur cette notion de « jouissance », notion éminemment lacanienne. Imaginons le sujet, avant son entrée dans le langage - si tant est que ce moment existe – ce sujet encore néotène, est envahi par des sensations et perceptions qui ne sont pas encore nommées, qu'il ne peut localiser dans son corps, car celui-ci n'est pas encore créé. Lorsqu'il entre dans le langage, il va céder ces perceptions directes contre leurs traductions distanciées par l'usage du langage, cela peut se traduire par la formule « le mot est le meurtre de la chose » (REF). Mais toutes ces sensations ne seront pas transmuées en produit langagier, une partie va rester, ce qui va constituer la « jouissance ». Ce terme n'a pas grand-chose à voir avec la notion de plaisir :

« [...] c'est la loi qui commande au sujet de jouir le moins possible ; mais, en même temps qu'il cherche son plaisir en le limitant, le sujet tend, non moins constamment, à dépasser les limites du principe de plaisir. Il n'en résulte pas pour autant le « plus de plaisir » attendu, car il est un degré de plaisir que le sujet ne peut plus supporter, un plaisir pénible que Lacan appelle la jouissance » (Clero, 2003, p 148).

La libido est le vecteur, ou l'organe incorporel de la jouissance. Cette jouissance va se loger sur les bords du corps, que sont les zones érogènes, qui sont réputées ne pas avoir été entièrement traitées par l'opération des signifiants (Castanet, 2004).

Si la totalité de l'organisme était quadrillée, ordonnée et gouvernée par les signifiants (le langage) ceci reviendrait à concevoir une créature humaine totalement déterminée par le programme initial des signifiants primordiaux, l'équivalent d'un humanoïde tel que l'on peut en voir dans les films de sciences fiction⁵².

Si l'objectif de la discipline scolaire est bien de faire taire le corps afin que toute l'énergie de l'élève soit supposée se porter sur ses apprentissages, alors le corps symbolique de l'élève sera celui soumis en totalité à la discipline scolaire. Si tant est que ce corps existe, il sera dépourvu d'expression libidinale, et totalement régit par le code de conduite en vigueur dans l'école, ceci nous rappelle les codifications toujours en place dans les classes : feux tricolores ou code couleur indiquant s'il est possible de parler ou non, silence durant les déplacements, circulation en rang deux par deux en se

⁵² Nous pouvons illustrer notre propos à l'aide des créatures de « Terminator », ou de « Blade Runner », programmées pour accomplir une mission et qui n'en dérogent pas, sauf quelques exemplaires, se forgeant une conscience de soi, ceci de façon marginale cependant.

tenant la main, lever la main pour demander la parole, etc. Le corps symbolique est entièrement tourné vers la satisfaction de la demande scolaire via la réalisation de la tâche demandée. C'est également le corps comme instrument au service de l'apprentissage et des procédures, comme l'on peut le voir à de très nombreuses reprises dans les classes : du corps de l'enfant de trois ans à qui l'on apprend en salle de motricité à se déplacer selon le signal d'un tambourin, au corps de l'élève de grande section de maternelle ou de cours préparatoire qui doit positionner son corps d'une façon bien spécifique au moment de faire de l'écriture. A propos de l'apprentissage de l'écriture, Foucault y voit une rationalisation du geste, en même temps qu'elle participe à la disciplinarisation du corps :

« [...] « (il faut) tenir le corps droit, un peu tourné et dégagé sur le côté gauche, et tant soit peu penché sur le devant, en sorte que le coude étant posé sur la table, le menton puisse être appuyé sur le poing, à moins que la portée de la vue ne le permette pas ; la jambe gauche doit être un peu plus avancée sous la table que la droite [...] ». (Foucault, 1975, p 154)

Transformer le corps de l'élève en corps-outils ou instrument, semble parfois être un objectif à atteindre par l'institution scolaire :

« [...] le savoir est tout de même profondément lié au plaisir, [...] que l'enseignement ait presque pour fonction de montrer combien le savoir est déplaisant, triste, gris, peu érotique, je trouve que c'est un tour de force. Mais ce tour de force a certainement sa raison d'être. Il faudrait savoir pourquoi notre société a tellement d'intérêt à montrer que le savoir est triste. » (Foucault, 1975, p1655).

Cet élève parfaitement discipliné n'est heureusement qu'une utopie. La rencontre d'un élève en chair et en os, peut justement prendre des allures de confrontation entre l'élève répondant au registre symbolique, qui serait du côté de la norme, et l'élève réel, c'est-à-dire animé par toute la dimension pulsionnelle.

Cette part, qui excède le symbolique sera nommée « réelle » par Lacan. Dans la **dimension réelle**, nous retrouvons donc un reste, car tout de l'organisme ne s'est pas résorbé dans le symbolique. Cette part non symbolisée est aussi nommée incorporelle, cette dimension de l'incorporel va s'exprimer dans la dynamique libidinale et via la notion de jouissance. La définition de la libido chez Lacan est ténue, elle est à la limite de la représentation. La libido est définie comme organe « instrument de la pulsion », elle est définie par Lacan, non plus comme un champ de force (chez Freud), mais comme un « organe irréel ». Cet organe irréel « (s'articule) au réel d'une façon qui nous échappe [...] Mais d'être irréel, cela n'empêche pas un organe de s'incarner » (Chemama, Vandermersch, 2003, p 233).

Le corps dans sa dimension « réelle » est le corps charnel, concerné par la pulsation de la jouissance (Castanet, 2004).

Dans le cadre scolaire, l'apprentissage résulte d'un investissement libidinal dans le savoir et les connaissances. C'est aussi avec l'aspect libidinal que l'élève s'implique donc dans les activités scolaires, comme dans tous les domaines de son existence. C'est donc avec cette part excédant le registre symbolique, que l'institution doit composer, n'ayant pas à faire à des élèves désincarnés ou entièrement programmés pas les lois du langage.

Dans sa dimension réelle, le corps peut être compris comme ce qui va échapper à la norme et à la discipline établie par l'institution scolaire. Ce peut être le corps dans ses besoins physiologiques, comme le besoin de se reposer, de boire, d'utiliser les toilettes. Mais aussi le corps qui va produire des bruits plus ou moins contrôlés (émanations corporelles, bruitages divers, chantonement), le corps en mouvement de l'élève qui se déplace dans la classe, qui bouge sur sa chaise, ou encore le corps maladroit qui tombe, fait tomber des objets, etc.

Ce corps réel peut aussi être celui de l'élève différant des représentations de l'enseignant sur ce que serait un élève « normal » sinon idéal, ce peut-être un élève d'une autre couleur de peau, d'une autre langue, un élève handicapé, etc. Dans ce dernier exemple le corps peut être compris comme une figure de l'étranger, via la notion d'« extime » (Miller, 2017) : le corps peut être perçu comme étranger⁵³ lorsqu'il se trouve face à des événements de corps perçus comme des manifestations incompréhensibles.

Enfin, la *dimension imaginaire* est produite par le processus du stade du miroir. C'est grâce à cette unité imaginaire, que le sujet va pouvoir percevoir le monde de son point de vue situé. Le monde environnant est perçu via l'image de son corps, (Lévy, 2017), la relation de l'homme au monde implique la médiation de son corps, la compréhension du monde se faisant par le mouvement permanent des perceptions et des sensations.

Le corps est ce qui marque la rupture avec l'extérieur, c'est l'ultime et irréductible part de souveraineté de l'individu. Dans cette dimension imaginaire du corps nous allons retrouver tout le domaine des pratiques sociales du corps : l'expression de l'affectivité, les manières de tables, la présentation de soi, la prise en charge de la maladie (Le Breton, 1999).

Le registre imaginaire est cependant décrit comme une illusion d'unité :

⁵³ Unheimliche : paru dans « Au-delà du principe de plaisir » (1920). *Heim* signifie foyer, racine du mot *Geheimnis*: « secret », dans le sens de « ce qui est familier » ou « ce qui doit rester caché. Traduit comme « L'inquiétante étrangeté » en français par Marie Bonaparte de *Das Unheimliche* de Freud (1933).

« Lacan voit dans l'Imaginaire l'origine de toutes sortes d'illusions : celle d'embrasser la totalité, celle d'effectuer des synthèses, de poser des autonomies, en particulier celle du moi, de croire en des dualités [...] de repérer des ressemblances et des similitudes, d'en constituer des associations. » (Cléro, 2003, p148).

Ce corps imaginaire, spéculaire appartient au registre narcissique, il est aussi proche de la notion d'Idéal du moi⁵⁴ et de Moi idéal⁵⁵, c'est-à-dire qu'il a à voir à la fois avec la première construction narcissique que l'on retrouve dans le Moi idéal, mais aussi à cette instance, l'Idéal du moi, qui va se trouver à l'interface du narcissisme propre et du narcissisme en jeu dans les relations sociales.

Dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant, la part de l'imaginaire et du narcissisme est importante, d'ailleurs « [...] enseigner, c'est s'exposer à voir se réactiver dans la pratique professionnelle des problématiques intérieures touchant aux questions identitaires ». (Geffard, 2014, p 139)

Métier très exigeant à plusieurs égards, le choix de cette profession est très marqué par un idéal :

« La dimension Imaginaire renvoie au sentiment d'être un bon professeur. Si tel n'est pas le cas, l'enseignant peut être confronté au stress voire à l'épuisement professionnel ou se désinvestir professionnellement (Blanchard-Laville, 2002). » (Rioux, 2010, p65).

Lorsque l'environnement professionnel de l'enseignant, mais aussi lorsque ses élèves plus directement, ne lui renvoient pas de gratification narcissique, une remise en question de son identité professionnelle est souvent présente. Car selon certains auteurs, le choix de cette profession serait un déplacement de l'identification au parent idéal, vers un modèle de substitution que constituerait le métier d'enseignant :

« Cette position lui permet de s'identifier au parent idéal imaginé lors de la construction du roman familial (ou rencontré dans la « réalité scolaire ») et utilisé comme modèle, comme étayage psychique en tant que substitut parental. Nous proposons l'idée que la fonction parentale substitutive [...] trouve une satisfaction provisoire ou un aboutissement dans l'exercice de la fonction enseignante. La fonction enseignante peut être un compromis psychique pour accéder à une position de parent idéal, en particulier dans le registre de la fonction éducative. » (Rioux, 2010, p 67)

⁵⁴ Idéal du moi : Instance psychique qui, dans la deuxième topique freudienne, se confond avec le surmoi, cette instance tente de concilier les exigences libidinales et culturelles. Pour Lacan, l'idéal du moi est une instance qui régit : « la structure imaginaire du moi, les identifications et les conflits qui régissent les rapports avec ses semblables » (Chemama, Vandermersch, 2003, p 180).

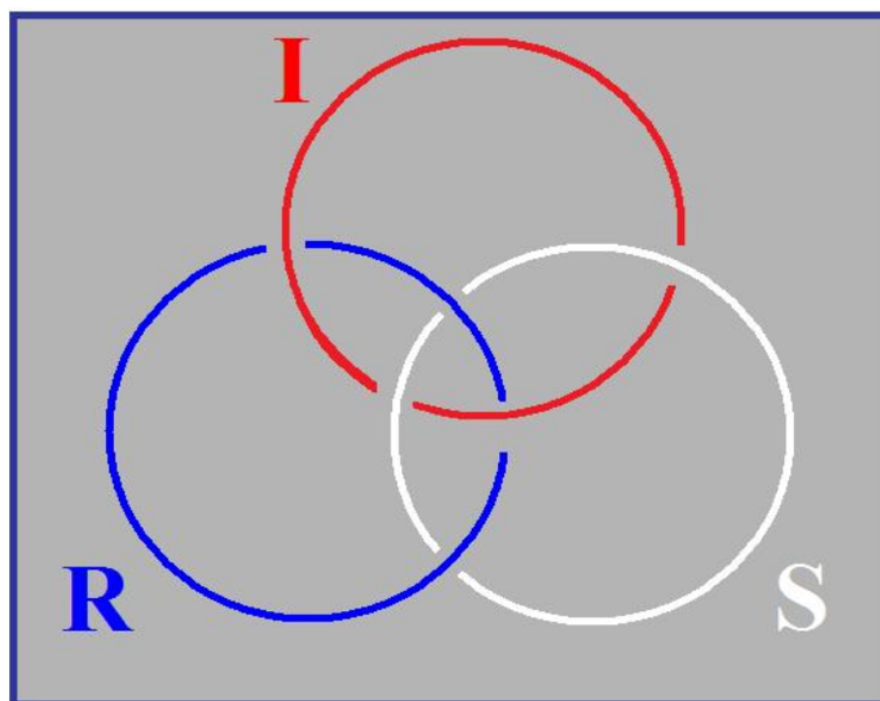
⁵⁵ Moi idéal : c'est le moi idéal tel qu'il aurait été l'objet des premières satisfactions narcissiques. Pour Lacan, le moi idéal est élaboré à partir de l'image du corps propre dans le miroir (Chemama, Vandermersch, 2003, p 257).

Forte de cette approche, nous percevons combien les enjeux sont ici importants dans la rencontre de l'enseignant et de ses élèves.

L'idéal enseignant renvoie bien entendu à la façon dont le professeur conçoit ses actions auprès des élèves, mais également à quel type d'élève l'enseignant imagine faire classe. Il est aisé de comprendre que les manifestations corporelles des élèves auront un impact significatif sur l'enseignant, selon qu'elles correspondent sinon à un idéal, du moins à un envisageable pour ce dernier.

Les trois registres réel, symbolique, imaginaire, sont traditionnellement représentés à l'aide d'un nœud borroméen, dans lequel la coexistence des trois ronds est nécessaire à la cohérence de l'ensemble.

Figure 27 : Les trois registres du réel, symbolique et imaginaire de Lacan



Séminaire « R-S-I », édité par Patrick Valas ⁵⁶, p20.

Dans le psychisme, ces trois dimensions sont donc indissociables, elles constitueront pour nous une grille d'analyse des discours de l'institution sur le corps des élèves.

Il est important de préciser que nous nous situons dans cette recherche du point de vue de l'institution et des personnels qui font vivre son discours, et non pas du côté des éprouvés et du vécu des écoliers.

⁵⁶ <https://www.valas.fr/Jacques-Lacan-RSI-1974-1975,288>

Cette dernière question est cependant fort intéressante et elle mériterait à elle seule une autre recherche.

Notre perspective se situe donc du côté de l'institution et de la façon dont elle va comprendre, analyser et pourquoi pas catégoriser les manifestations corporelles des élèves, et d'une façon générale tout ce qui a un lien avec le corporel.

Une autre grille d'analyse, celle empruntée à la sociologie, est également intéressante, car elle nous aide à comprendre certains aspects de la corporéité, comme les techniques du corps par exemple.

5.4.3. *Les techniques du corps de l'écolier*

Les postures, les façons d'être, de se présenter, de solliciter la parole, de se déplacer dans une école, sont des façons de faire, des techniques du corps. Mauss avance la notion de « techniques du corps », constituée de gestuelles codifiées en vue d'une efficacité pratique ou symbolique, ce sont des modalités d'action, des séquences de gestes, qui se succèdent, dans la poursuite d'une finalité précise. (Lebreton, 2016).

Ces techniques sont omniprésentes à l'école. Elles sont le fruit d'un long apprentissage ressortant du savoir être scolaire, elles cohabitent avec l'apprentissage de compétences académiques.

Ainsi, la façon de composer avec les exigences disciplinaires de l'école relève d'une éducation, ce n'est pas une donnée naturelle. Il ne va pas de soi en effet en classe, de s'empêcher de poser une question, de ne pas se lever, de ne pas se reposer, de se retenir de boire, lorsque l'enseignant estime que cela n'est pas approprié. Ce type d'inhibition relève bien de la construction d'un certain nombre d'*habitus* scolaire⁵⁷.

A l'école, ces techniques du corps sont constamment rappelées aux élèves, elles font parfois l'objet de séquences pédagogiques spécifiques, comme dans les apprentissages sociaux-émotionnels⁵⁸ ou S.E.L (Social Emotional Learning) dans le but d'améliorer les compétences sociales et émotionnelles des élèves. Les bénéfices attendus de cet apprentissage concernent entre autres, l'amélioration des comportements sociaux des élèves, la diminution des problèmes de conduite (CNESEO, 2017).

Que ce soit la façon de marcher dans les couloirs, de tenir son stylo, de s'asseoir sur sa chaise, de découper, de coller, de préparer son cartable, d'écrire au tableau, de tenir un ballon, de fermer la porte de la classe, etc, chaque geste pratiqué en classe relève d'une technique du corps :

⁵⁷ *Habitus* : En sociologie, un *habitus* désigne une manière d'être, une allure générale, une tenue, une disposition d'esprit.

⁵⁸ La qualité de vie à l'école. CNESEO, 2017.

« L'acquisition des techniques du corps par les acteurs relève d'une éducation souvent très formalisée, intentionnellement mise en œuvre par l'entourage de l'enfant (ou de l'adulte qui cherche à s'approprier un autre usage des choses du monde). La part du mimétisme joue un rôle non négligeable dans cette éducation. » (Lebreton, 2016, p101)

Si chaque geste fait l'objet d'une technicisation, dans le milieu scolaire, c'est qu'il est recherché à la fois une soumission à la règle scolaire de façon à disciplinariser le corps, et une optimisation des gestes et des déplacements, de façon à faire converger toute l'énergie de l'élève vers le meilleur rendement scolaire.

« Le contrôle de l'activité implique le contrôle de l'emploi du temps des acteurs concernés, l'élaboration gestuelle de l'acte qui décompose ce dernier en ces éléments successifs jusqu'à procéder à la plus étroite corrélation du corps et du geste afin de parvenir au meilleur rendement. Un souci d'utilisation exhaustive s'efforce de ne rien laisser en friche des ressources physiques et morales de l'acteur. » (Lebreton, 2016, p 101).

La gestuelle ainsi que les techniques du corps attendues dans le milieu scolaire renvoient également à un lexique corporel et sémantique commun, à une symbolique commune dans laquelle chacun des acteurs se trouve rassuré dans son positionnement :

« À l'intérieur d'une même communauté sociale, les manifestations corporelles et affectives d'un acteur sont virtuellement signifiantes aux yeux de ses partenaires, elles sont en résonance mutuelle, se renvoyant les unes aux autres à travers un jeu de miroir infini. » (Lebreton, 2010, p 382).

Ce lexique sémantique commun à l'intérieur d'une même communauté sociale implique donc le partage d'une série d'attitude, de gestuelle, de manière de faire et de se présenter, véritable codage symbolique des positions de chacun au sein de la communauté. Selon ce paradigme, le corps est essentiellement un corps symbolique, dont l'expression des émotions est codifiée :

« Il n'existe pas de naturel d'un geste, d'une perception, d'une émotion ou de son expression. Le corps est parti intégrante de la symbolique sociale. » (Lebreton, 2010, 382)

La volonté de l'école d'éduquer à ce code commun s'oriente essentiellement dans la direction d'une passivité corporelle, pourtant, cette tendance ne va pas de soi au regard des processus d'apprentissage des enfants.

En effet, la particularité de l'apprentissage réside dans son nécessaire passage par un éprouvé corporel, par une expérimentation, avec au minimum une mise en situation de l'élève lors des phases

d'apprentissage. Or, les habitudes pédagogiques françaises se caractérisent plutôt par la recherche d'une passivité corporelle des élèves suivant une forme scolaire déjà évoquée précédemment. Pourtant, l'apprentissage peut difficilement se faire en dehors de toute implication corporelle :

« La pensée n'est pas hors du corps, elle est le corps [...] La réflexivité n'est pas un acte de pensée pure ou un seul trait de conscience, elle traverse tout autant le corps. L'expérience montre qu'elle n'est pas nécessairement une attention lucide et élaborée. » (Lebreton, 2014, p 25)

Cette affirmation du sociologue David Lebreton est largement partagée par d'autres chercheurs, d'ailleurs P. Perrenoud ne dit pas autre chose :

« Depuis que l'école existe, de mille façons, certains ont montré qu'elle créait des conditions d'apprentissage contraires aux règles élémentaires d'un fonctionnement intellectuel fécond » (Perrenoud, 2017, p 17).

La nécessaire implication du corps dans les apprentissages n'est plus à démontrer, dans la théorie de la cognition incarnée, ou *embodiment* - approche en sciences cognitives - le lien entre la cognition et les systèmes sensori-moteur est établi. Selon cette approche, le corps et ses interactions avec l'environnement, les perceptions, les actions, les ressentis sont fondamentaux dans le fonctionnement cognitif.

Le corps n'est ici pas un obstacle aux apprentissages mais un vecteur, voire un acteur à part entière des apprentissages. La cognition n'est plus vue sous l'angle du traitement d'information, mais plutôt comme ayant pour visée de supporter l'action.

« Cette théorie trouve une validation empirique dans des recherches comportementales et en neuro-imagerie qui montrent que les systèmes cognitif et sensorimoteur sont intimement liés et que l'interaction entre le corps et l'environnement favorise les apprentissages dans des domaines variés tels que la lecture, l'arithmétique, le langage, la résolution de problèmes... » (Bara, Tricot, 2018, p 6).

Ainsi, la recherche par l'institution scolaire d'une forme de passivité et de silence corporel chez les élèves n'est-elle pas nécessairement bénéfique aux apprentissages de ces derniers :

« Une intelligence corporelle ne cesse de doubler la conscience réflexive, elle l'anticipe parfois sur son registre propre. Le corps n'est pas un appareil perfectionné à la disposition de l'esprit : l'un et l'autre sont mêlés. » (Lebreton, 2014, p 27).

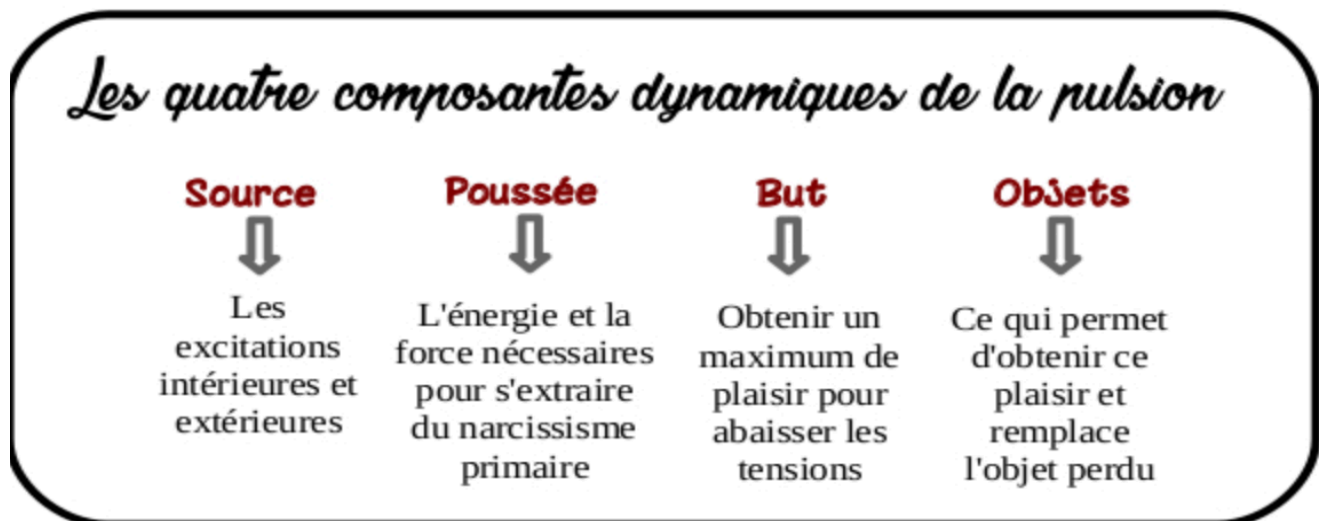
6. Le corps pulsionnel à civiliser

Le corps de l'écolier est non seulement un formidable vecteur d'apprentissage, mais aussi le socle et le lieu d'expression de la dimension pulsionnelle. En effet, si la pulsion tend à être très fortement refreinée à l'école, elle n'en est pas moins nécessaire à toute implication désirante du sujet dans sa propre existence. Nous pouvons définir la pulsion comme un :

« *Processus dynamique consistant en une poussée qui fait tendre l'organisme vers un but. Selon Freud, une pulsion a sa source dans une excitation corporelle (état de tension) ; son but est de supprimer l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle ; c'est dans l'objet ou grâce à lui que la pulsion peut atteindre son but* » (Laplanche, Pontalis, 1984, p 360).

Nous pouvons voir cette définition résumée dans le schéma ci-dessous :

Figure 28 : Les composantes de la pulsion



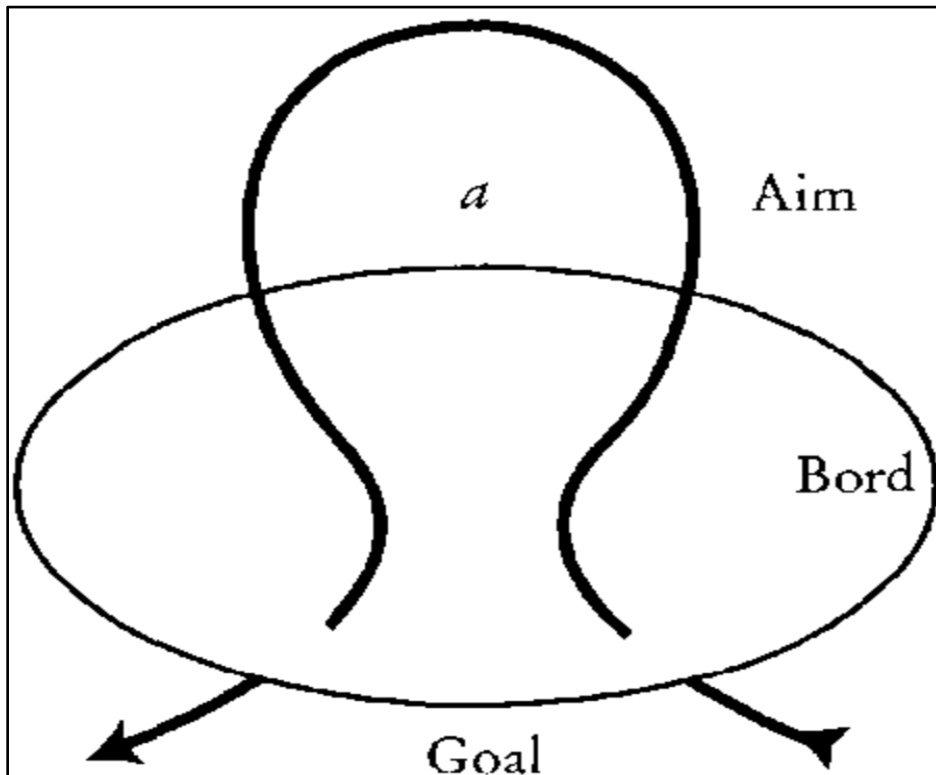
Source : <https://i1.wp.com/lapsychanalyste.fr/wp-content/uploads/2020/11/Les-pulsions-tableau-1.jpg?w=596&ssl=1>

Une des lectures de la conception freudienne serait que toutes les pulsions partielles (orale, anale) seraient rassemblées sous le primat de la pulsion génitale qui viendrait les coordonner selon un processus de maturation, dans l'approche de l'égo-psychologie⁵⁹. Pour Lacan, les pulsions ne peuvent que rester partielles, la pulsion génitale – sexuelle - même si elle est déterminante ne serait que l'une des expressions pulsionnelles, pour Lacan, les pulsions restent partielles et non prises dans un

⁵⁹ Concept introduit pour la première fois par Heinz Hartmann en 1937, dans un exposé à la Société psychanalytique de Vienne. En France, dès les années 1950 de nombreux psychanalystes se sont opposés à l'*ego-psychology*, et les psychanalystes freudiens et lacaniens sont en désaccord avec une vision de la psychanalyse qui ne privilégierait qu'une visée adaptative de la cure.

processus de maturation, il va mettre l'accent sur quatre pulsions partielles : orale, anale, invoquante, scopique, qui sont autant de forme que peut prendre l'objet *a* ⁶⁰.

Figure 29 : La pulsion dans la théorie lacanienne



Source: https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Circuito-pulsional-LACAN-1964-65-1998_p169_fig3_319293090

Dans ce schéma la pulsion, représentée ici par la flèche, va faire le tour de l'objet *a*, qu'elle ne peut jamais atteindre, elle ne trouvera pas de résolution dans l'atteinte d'un objet, mais fera un circuit qui passe autour de cet objet.

Par ailleurs, la pulsion est selon Lacan, une « tension stationnaire », une force constante, ce qui la distingue d'un instinct ancré dans des cycles biologiques. (Lacan, 1973, p 165)

La conception lacanienne fait donc clairement la différence avec une notion biologisante d'instinct, que l'on pourra ici relier à la notion de besoin. C'est la prise du langage sur le corps qui produit la pulsion. Dès lors, la pulsion vient s'articuler, dans un rapport à l'Autre, au registre de la demande et du désir.

⁶⁰ Objet *a* : « N'est pas un objet du monde. Non représentable comme tel, il ne peut être identifié que sous forme d'« éclats » partiels du corps, réductibles à quatre : l'objet de la succion (le sein), l'objet de l'excrétion (féces), la voix, le regard. (Chemama, Vandermerch, 2003, p 291).

« La pulsion, c'est l'écho dans le corps, du fait qu'il y a un Dire. Telle est donc la pulsion : ni plus ni moins qu'un écho, dans la chair jouissante, du langage, du parlêtre. La pulsion n'est donc pas que l'effet dans la psyché d'un évènement somatique, c'est l'écho dans le Corps, in corpore, d'une énonciation. » (Assoum, 2021, p 32).

Les expressions pulsionnelles que l'on pourra rencontrer chez les enfants dans le cadre scolaire, peuvent être les manifestations corporelles mettant en péril la possibilité d'un collectif, comme se manifestant dans le réel du corps. Cela peut se manifester par des attitudes exubérantes et non régulées par l'enfant, qui serait lui-même débordé par ces manifestations pulsionnelles (logorrhée, agitation extrême, etc.). Nous ne parlons pas ici des manifestations corporelles faisant objection au dispositif disciplinaire de l'école - où l'on pourrait voir la manifestation de la singularité d'un sujet, qui affirme une position subjective en ne se laissant pas objectiver dans le discours de l'école, mais au contraire, d'une manifestation pulsionnelle débridée dans laquelle le sujet se perd.

L'objet *a* est défini par Lacan comme l'objet cause du désir, c'est dans une rencontre avec le grand Autre qu'émerge le sujet divisé d'une part, et d'autre part l'objet *a* comme objet cause du désir. Lacan définit cet objet comme étant fondamentalement irreprésentable, comme un vide mais aussi comme une forme de vivant qui anime et injecte du vivant dans la structure symbolique. Dans cette logique, le sujet ne se laisse pas réduire par le symbolique - auquel cas, il ne serait qu'un objet - l'objet *a* témoigne d'un rapport au vivant préservé, malgré la prise du langage sur le corps, il est un indice de la singularité du sujet, en tant que celui-ci est objection au discours de l'Autre et ne se laisse pas définir par lui.

Comme nous l'avons vu au début de cette partie, au fil des siècles à l'école, les expressions corporelles et pulsionnelles n'ont eu de cesse d'être réduites par la discipline scolaire dans le but de les rendre les plus silencieuses possibles. Comme le remarque Lacan : « Toute formation humaine a pour essence, et non pour accident, de refreiner la jouissance » (Lacan, 2001, p 364).

Dans une perspective foucauldienne, les expressions corporelles multiples et singulières des individus tendent à être homogénéisées selon une norme de comportement ou d'attitude type, attendue par les institutions :

« [...] les individus ou les sujets sont le résultat de dispositifs d'assujettissement qui fonctionnent comme épingle d'une multiplicité corporelle hétérogène à une norme qui l'identifie et l'homogénéise symboliquement pour tenter en pratique d'en contrôler la conduite. » (Sauvêtre, 2009, § 10)

Cette normalisation des manifestations corporelles, des relations interpersonnelles et cet apaisement pulsionnel serait le propre des institutions. La fonction de ces dernières se justifiant par la propagation des valeurs collectives qu'elles assument : la prison comme lieu d'application de la loi, l'hôpital psychiatrique comme lieu de traitement de la maladie mentale au service de la santé, l'école comme lieu d'apprentissage et production d'une subjectivité. (Sauvêtre, 2009).

Dans une perspective freudienne, l'institution fait oeuvre de civilisation, comme toutes les entreprises humaines basées sur la cohabitation des hommes entre eux, elle remplit essentiellement une fonction d'apaisement et de régulation :

« Il nous suffira de redire que le terme civilisation désigne la totalité des œuvres et organisations dont l'institution nous éloigne de l'état animal de nos ancêtres et qui servent à deux fins : la protection de l'homme contre la nature et la régulation des hommes entre eux. » (Freud, 2016, p 37).

La possibilité de vivre dans une communauté et ainsi de bénéficier de relations interhumaines basées non pas sur la loi du plus fort, mais sur une forme d'entraide et de solidarité se fait au prix de renoncements. Ainsi, l'usage de la force individuelle est remplacée par la puissance collective ; mais surtout : *« les membres de la communauté limitent leurs possibilités de plaisir alors que l'individu isolé ignorait toute restriction de ce genre. » (Freud, 2016, p 42).*

Si ces restrictions pulsionnelles permettent l'inscription de l'homme dans une communauté, elles ne doivent pas se faire d'une façon trop abrasive, et si la tâche première de l'éducation est bien d'apprendre à l'enfant à maîtriser ses pulsions - qu'elles soient sexuelles ou agressives - cette éducation ne doit pas conduire à une destruction de la subjectivité de l'enfant. Il s'agit de trouver un équilibre entre la contrainte et la liberté laissée à l'enfant :

« L'éducation a donc à chercher sa voie entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde du refuser. Pour autant que la tâche n'est pas insoluble, un optimum doit pouvoir être trouvé pour l'éducation, tel qu'elle puisse apporter le plus et nuire le moins. Il s'agira de décider jusqu'où on a le droit d'interdire, en quels temps et par quels moyens. » (Freud, 1995, p 233).

L'un des écueils célèbres de cet excès de discipline demeure celui du père du président Scheber, qui ne pouvant envisager de laisser s'exprimer aucune forme de désir mit en place une éducation basée sur une sévérité et un déni du désir chez ses enfants, grâce à des dispositifs prétendument scientifiques. Cette éducation eut les conséquences qui rendirent célèbre le président Scheber, mais tous les enfants de sa fratrie furent touchés :

« Nous ne connaissons pas grand-chose des filles. D'une certaine manière, nous pourrions dire qu'elles ont payé avec leur silence. L'aîné Daniel Gustave décida de sortir de scène en se suicidant,

tandis que Daniel Paul se trouva une place d'exception dans une autre histoire aussi folle. Bref, le Dr Schreber fit ce que personne ne doit jamais oser mettre en place dans l'éducation d'un enfant au risque qu'elle devienne un processus mettant l'enfant en grande difficulté de s'en émanciper. » (De La Jonquière, 2022, p 43)

Dans l'institution scolaire, l'équilibre entre une expression pulsionnelle et la vie en collectivité est – comme nous venons de le voir - l'objet de la discipline scolaire, mais aussi parfois cela sera l'occasion d'une rencontre dans un lieu où l'on apprend à faire avec l'autre, dans le respect de sa fragilité comme de la nôtre. Jacques Pain et Fernand Oury font d'ailleurs de la reconnaissance de la condition humaine et de sa fragilité, un préambule à tout travail dans une institution. (Pain, 2013).

L'institution serait donc le fondement de la vie sociale et culturelle qui rendrait possible des échanges sociaux relativement pacifiés. En cela elle est une instance de régulation des rapports sociaux, une matrice symbolique générique. Mais les institutions ne fonctionnent pas en autarcie, au contraire, elles sont à replacer dans le contexte sociétal et idéologique du moment, elles sont traversées par les signifiants en circulation dans la société (comme nous pourrions le remarquer dans le compte-rendu des résultats de notre recherche). L'institution scolaire, comme toute institution fabrique des groupes, elle classe, elle trie, grâce aux discours normatifs en vigueur (par exemple le discours médical, le discours psychologique).

Les demandes adressées à l'enfant par l'institution consistent essentiellement en une soumission à un code de conduite, objet de la discipline scolaire, qui comme nous venons de le voir, ne doivent pas écraser la subjectivité de l'enfant sous des exigences trop brutales, au point de ne le laisser aux prises qu'avec un sentiment d'insécurité :

« L'autorité, dans la mesure où elle se fait trop présente dans la réalité, disparaît de fait, pour ne laisser place qu'à une insécurité (mais aussi hostilité) fondée sur la peur ». (Mannoni, 1973, p35).

De même, le processus d'éducabilité ne doit pas conduire à un autoritarisme didactique brisant la singularité de l'enfant, y compris dans son rythme et ses modalités d'apprentissage :

« Nous devons postuler que les êtres sont éducatibles. C'est essentiel et fondamental. Mais nous ne pouvons pas basculer dans le dressage. Ce serait nier l'éducation, confondre l'éducation d'un sujet et la fabrication d'un objet. Ce serait prendre le parti du conditionnement. » (Meirieu, 2009, p6).

Synthèse 5 : le corps des sciences humaines à civiliser

L'influence de la philosophie platonicienne à l'égard du corps comme « tombeau de l'âme », la vision du corps comme fruit du pécher dans la religion catholique, la philosophie cartésienne dans laquelle les passions, en tant que faisant partie de la dimension corporelle doivent être contrôlées par le biais de la volonté, tout ceci amène à une vision du corps comme devant être contrôlé, discipliné, soumis. Foucault va faire de sa prise en compte un enjeu important : transposé dans le cadre scolaire, la notion de biopouvoir, va prendre la consistance la discipline scolaire (Foucault, 1975. L'école va s'attacher de façon très précise à contrôler les corps et leur mouvement en créant des clôtures, mettant en place un quadrillage, dans lequel chaque individu doit rester à sa place ; en individualisant les corps en leur donnant des places dans les rangs.

La constitution du corps propre doit beaucoup à l'environnement car il se constitue à partir des interactions avec lui. Cette construction du corps propre, dans et par l'environnement peut s'opérationnaliser dans le stade du miroir. Dans ce temps logique, repris par Lacan à Wallon, l'image du bébé est renvoyée par la mère ou son substitue, elle est accompagnée de signifiants qui vont venir qualifier le bébé. Celui-ci constituera ainsi son image corporelle grâce aux signifiants de l'Autre.

Grâce au corps des signifiants, l'organisme va se transformer en corps, par le passage du symbolique dans l'organisme, il sera converti en corps, dans une opération de « corpsification ». Dans la théorie lacanienne, outre la dimension imaginaire de l'enfant au miroir et la dimension symbolique des signifiants qui y sont associés, une autre part qui excède le symbolique sera nommée « réelle » par Lacan. Dans la dimension réelle, nous retrouvons donc un reste, car tout de l'organisme ne s'est pas résorbé dans le symbolique. Cette part non symbolisée est aussi nommée incorporelle, cette dimension de l'incorporel va s'exprimer dans la dynamique libidinale et via la notion de jouissance. Au fil des siècles à l'école, les expressions corporelles et pulsionnelles n'ont eu de cesse d'être réduites par la discipline scolaire dans le but de les rendre les plus silencieuses possibles. Si toute formation humaine a pour essence, et non pour accident, de refreiner les débordements pulsionnels, le processus d'éducabilité ne doit pas conduire à un autoritarisme didactique brisant la singularité de l'enfant, y compris dans son rythme et ses modalités d'apprentissage. C'est le célèbre arbitrage entre le Scylla du laisser-faire et le Charybde du refuser (Freud, 1995).

Problématisation détaillée et hypothèse

Nous avons vu combien le système scolaire français s'est progressivement structuré en un fonctionnement pédagogique dans lequel la discipline joue un rôle prépondérant.

En effet, la forme scolaire classique induit chez les enseignants une forte demande de soumission à l'autorité du maître, le plus souvent en position de contrôle de l'activité pédagogique. Les élèves sont appelés à rester le plus silencieux et immobiles possible, tout en se pliant à un emploi du temps identique pour tout le groupe classe.

De plus, les élèves sont perçus comme une seule entité : le groupe classe, dans laquelle la constitution d'un collectif d'élève n'est pas recherché, ce groupe étant plutôt la juxtaposition d'individus le plus souvent isolés dans des exercices scolaires solitaires. La part singulière de chaque enfant n'est pas prise en compte dans cette logique, qui conçoit plutôt les élèves comme des individus devant se conformer au maximum à l'élève idéal, produit par la forme scolaire.

Ce système scolaire normatif, fonctionne aussi dans une logique catégorielle et déféctologique, dans laquelle le recours à des prises en charge médicales vient sceller le diagnostic médical et le côté « hors norme » de certains écoliers.

Pourtant, depuis la loi du 11.02.2005, tous les élèves, qu'ils soient reconnus handicapés ou non, peuvent être scolarisés dans l'école ordinaire, l'école de leur secteur.

Ceci place la question de l'hétérogénéité des groupes d'élèves au centre du système scolaire.

Les enseignants doivent procéder à des ajustements importants de la forme scolaire classique, voire à ne plus l'utiliser, pour faire fonctionner le paradigme inclusif : leur mission est alors de rendre accessibles les situations d'apprentissage dans un dispositif commun, pour que chacun puisse progresser.

L'enjeu de la transformation, est donc le passage de cette forme scolaire traditionnelle, classique, basée essentiellement sur la place centrale du maître et de l'enseignement, à un autre fonctionnement où les façons d'apprendre des élèves seraient centrales. Le passage d'un fonctionnement pédagogique centré sur l'autorité du maître, sur la soumission à une temporalité propre à la classe (Perrenoud, 2017) et à la discipline corporelle (Foucault, 1977) à des pratiques fondées sur l'activité et la créativité des élèves, et sur l'écoute de leurs besoins de mouvement, car être inclus, signifie être présent à ce qui se passe, avoir sa place pleine et entière, et avoir droit à la parole.

Cela passe aussi par la prise en compte des désirs, de ce qui pourrait paraître superflu, mais par quoi va se révéler l'essence de la subjectivité des élèves.

Rendre l'école accessible à tous, mettre en place un plan incliné pédagogique (Gardou, 2012), sous-entend que tous les élèves sont capables de faire des apprentissages, quels qu'ils soient.

L'accessibilité pédagogique renvoie à une accessibilité sociale : comment penser en termes d'éducabilité, et non plus en termes déféctologiques ? (Plaisance, 2013)

La prise en compte la subjectivité, implique de s'interroger sur l'impact des catégorisations sur les enfants. Que signifie grandir avec un étiquetage dans un groupe social comme l'école ? (M. Kohout-Diaz, 2020).

La scolarisation en école ordinaire d'enfants parfois rebelles au métier d'élève, rétifs à la soumission à des règles disciplinaires impersonnelles est donc un véritable enjeu. L'accessibilité pédagogique doit-elle être transformée en une obligation de réussite scolaire, quel qu'en soit le coût subjectif pour ces élèves rebêles, ou tout au moins réactifs à la demande scolaire ? Si le processus inclusif se résume à la seule prise en compte d'acquisition de compétences scolaires, les objectifs de l'école inclusive ne sauraient être atteint (Gardou, 2012, Tremblay, 2020), et pire encore, la souffrance générée par cette « inclusion » à marche forcée pourrait non seulement ne pas se démarquer du paradigme intégratif, mais plus encore, à tenter de normaliser des élèves fragiles sans prendre en compte leur singularité, produire des sujets défiants envers les apprentissages et le savoir en général, et peu enclins à s'investir dans le collectif de la classe, sinon de la société ultérieurement.

Nous avons choisi de faire du corps des élèves un indicateur de l'évolution de leur accueil dans cette époque inclusive. Après avoir démontré les stratifications historiques ayant conduit à la mise en œuvre de la forme scolaire classique, nous allons examiner sa pérennité à l'ère de l'école inclusive. La discipline scolaire, le codage des comportements et attitudes, la demande de conformisation à une attitude standardisée, la recherche d'une classe homogène, les exigences corporelles de silence, d'immobilité, la non prise en compte des besoins corporels des élèves, tous ces éléments se trouvent-ils modifiés depuis l'entrée dans le processus inclusif ?

Pour cela nous allons nous focaliser sur le corps des élèves, et la façon dont les enseignants l'accueillent dans la réalité des classes. Autorisent-ils les élèves à se lever, à aller aux toilettes, à boire, à se reposer. Les autorisent-ils à parler entre eux, à s'entre-aider, à exprimer leur point de vue ? Conçoivent-ils leur démarche pédagogique de façon que les élèves soient actifs dans la classe, en travaillant en groupe par exemple, en mettant en œuvre des projets, etc.

En un mot, sont-ils passés du paradigme intégratif, où les élèves doivent tant bien que mal suivre le rythme de la classe, même si pour eux le coût est très élevé, ou bien sont-ils passés à un autre modèle, prenant en compte la singularité de chacun, sans pour autant verser dans la discrimination, ou l'autoritarisme ?

Dès lors, plusieurs questions se posent : la forme scolaire a-t-elle été modifiée depuis l'entrée dans le paradigme inclusif ? Le paradigme inclusif permet-il de prendre en compte d'une façon renouvelée le corps des élèves ? Autrement dit, le corps des élèves essentiellement disciplinarisé, et anonyme -

car compris comme un exemplaire du groupe des élèves - a-t-il été perçu comme l'incarnation subjective de l'élève, depuis l'entrée dans le paradigme inclusif ?

Enfin, la notion de besoin éducatif particulier prend-elle en charge la dimension corporelle au sens large : va-t-elle permettre de prendre en compte les élèves, en tant que sujet cette fois-ci, et non plus comme spécimen d'un groupe, pour prendre en compte leur dimension corporelle ?

Dans notre hypothèse, nous avons sélectionné les points saillants de ces questionnements. Cette hypothèse va se décomposer en trois assertions principales :

1. Les enseignants ne disposent pas d'une approche efficace pour orienter leurs pratiques pédagogiques dans le sens d'un apprentissage inclusif ;
2. Ils font fonctionner une nouvelle catégorie d'élèves « à besoins éducatifs particuliers » ;
3. Ils ne mesurent pas les effets de leur dispositifs pédagogiques sur le corps, avec les effets subjectifs que cela peut avoir.

L'hypothèse générale étant la suivante :

Les enseignants ont du mal à s'orienter dans la démarche inclusive, leur faible prise en compte de la dimension corporelle en est l'un des indicateurs.

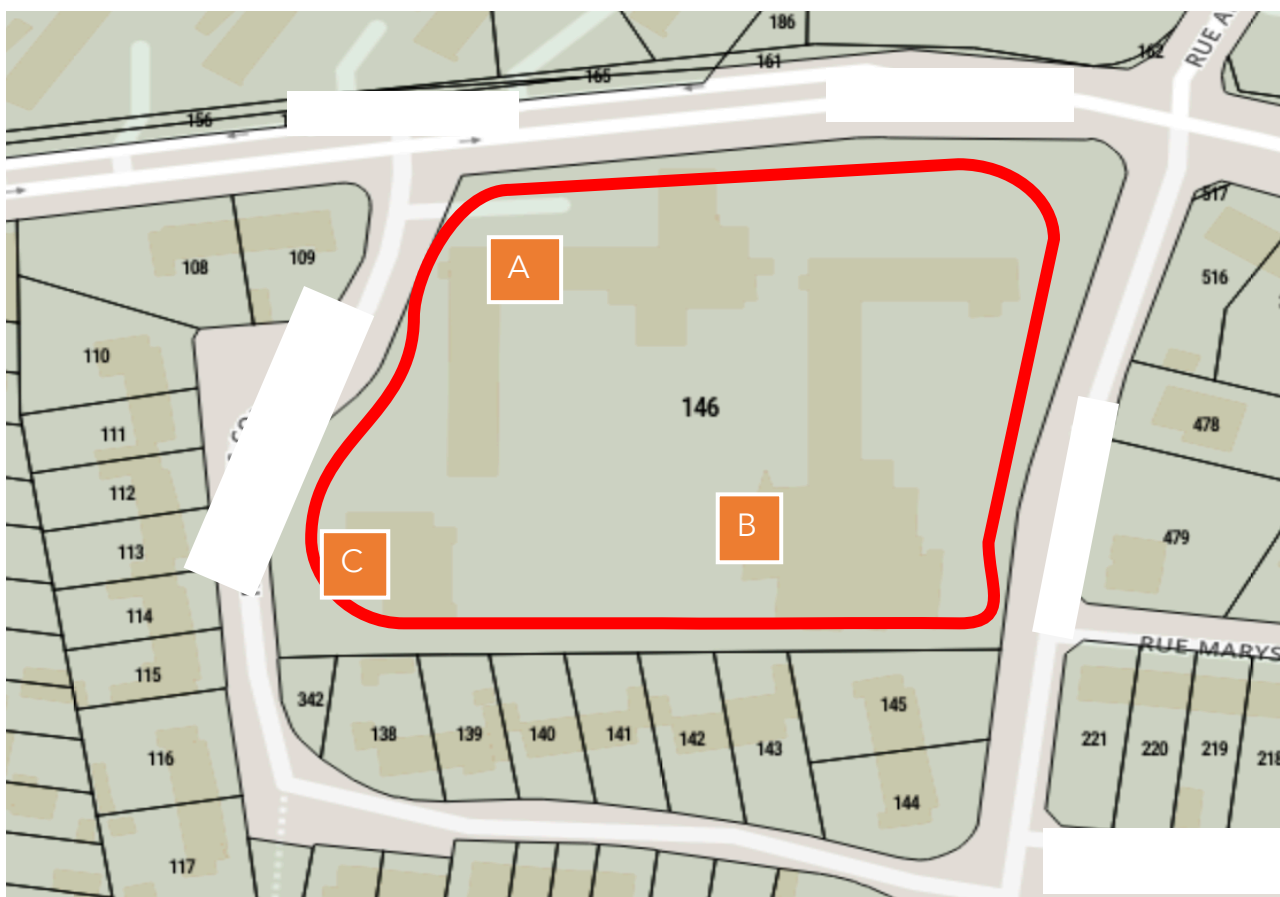
B. La méthode de recherche.

1. Le contexte de l'enquête.

1.1 Une école dans un quartier politique de la ville.

L'école a été ouverte le 1^{er} septembre 1993, elle est composée de trois bâtiments. Sur cette image du cadastre, nous voyons que l'école est construite dans une zone résidentielle, elle est entourée de maison de ville, de l'autre côté de l'avenue de l'Yser, se trouvent des immeubles locatifs à plusieurs étages et de constructions récentes (2021-2022).

Figure 30 : Le groupe scolaire J avec ses trois bâtiments A, B et C.



Source : <https://france-cadastre.fr/cadastre/merignac-33>

Bâtiment A : Sept classes élémentaires, la salle du dispositif ULIS, le bureau de la direction, la salle des animateurs des activités périscolaires, une salle des maîtres, une salle de réunion, une salle multisensorielle.

Bâtiment B : A l'étage, 5 classes élémentaires, les deux salles du RASED (Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté). Au rez de chaussée : les classes maternelles, le bureau de la direction de l'école maternelle, le bureau de la psychologue de l'éducation nationale.

Bâtiment C : le gymnase, utilisé majoritairement par les classes, à disposition des associations le mercredi après-midi et le samedi.

L'école J est située dans la circonscription de l'Education Nationale de B.M, qui est une circonscription assez importante. Elle contient le nombre d'établissements suivants :

Tableau 5 : Le nombre d'école de la circonscription de B-M

| Écoles maternelles | Écoles primaires ⁶¹ | Écoles élémentaires | Collèges | Lycées |
|--------------------|--------------------------------|---------------------|----------|--------|
| 21 | 4 | 21 | 10 | 2 |

Comme nous pouvons le voir sur les photos en pages suivantes, cette école est vétuste, et un plan de réhabilitation est en cours, avec plusieurs propositions de plan faites par un cabinet d'architecte, les plans sont régulièrement présentés par la municipalité à l'équipe pédagogique et aux parents d'élèves élus en tant que représentant des parents, lors des « Conseils d'école »⁶².

⁶¹ Avec une direction unique pour la maternelle et l'élémentaire

⁶² Conseil d'école : réunion dans laquelle les représentants de parents d'élève élus, l'équipe pédagogique, la municipalité et les membres du RASED évoquent les problématiques de l'école.

Figure 31 : Photo de la cour de récréation de J



La cour de récréation de J. et l'un des bâtiments principaux de l'école. Les élèves ont décoré les sous-bassement en peignant des mots comme : copines, joie, amour, au moment des temps périscolaires.

Figure 32 : Photos de la cour de récréation de J



Le préau et la cour de récréation de J. Au sol, des marquages faits durant la période post-Covid.



Le seul coin de verdure dans la cour de récréation. Le grillage aux poteaux blancs en arrière-plan délimite la cour de récréation de l'école maternelle J.

Figure 33 : Photos des couloirs et dégagements de J

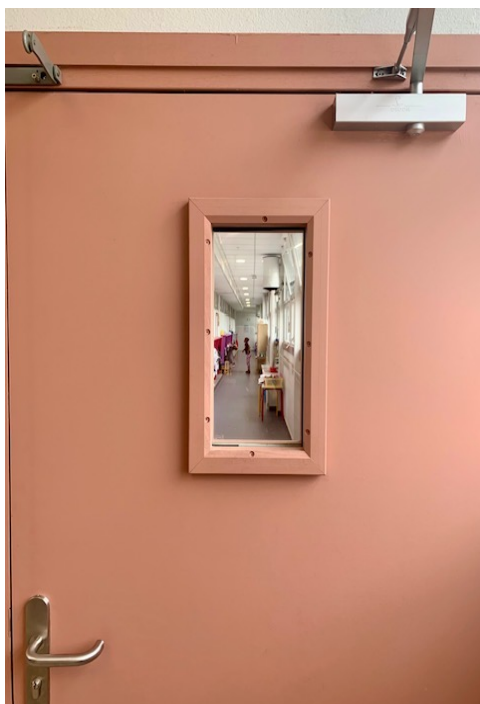


Un dégagement au premier étage. Puis à droite une porte donnant sur un long couloir



Les longs couloirs dans l'école de J. Celui-ci distribue l'entrée de quatre classes. Au fond se trouvent les uniques toilettes de l'étage, qui comporte aussi du côté opposé le même type de couloir, distribuant aussi sur quatre salles de classes.

Figure 34 : Photos de la porte de communication avec la maternelle, la salle du RASED, les toilettes



La porte de communication vers l'école Maternelle, elle-même constituée d'une partie ancienne avec de longs couloirs.



La salle des enseignantes du RASED. Utilisée tant par l'enseignante chargée de l'aide pédagogique (nous voyons par exemple les lettres de l'alphabet, et des affiches avec des syllabes), que par l'enseignante chargée de l'aide relationnelle. Cette salle est utilisée de façon modulable, pour des petits groupes de 5 à 10 enfants, comme pour des classes entières dans les ateliers « philo ».



Les deux seules toilettes de l'étage, elles sont utilisées tant par les enseignants que par les élèves. Les classes situées dans le couloir opposé doivent aller aux toilettes soit sous le préau, et traverser la cour de récréation après avoir descendu un étage, soit dans ces toilettes, et parcourir deux grands couloirs.

Figure 35 : Les longs couloirs de J



Les lavabos situés en face des classes, les enfants y vont aussi boire ou remplir leurs gourdes.

Le couloir avec en face, le dégagement, puis un autre couloir identique, et derrière, les seuls WC de l'étage.

Figure 36 : Les portes de deux classes à J



Un exemple de porte d'entrée des classes donnant sur le grand couloir. Sur l'une, deux yeux entre lesquels se trouve le nom de l'enseignant. Sur l'autre, les nombres jusqu'à 99, dans une classe de CP.

L'école est située dans un quartier à la limite du quartier centre-ville, elle bénéficie des nombreux équipements sportifs de la commune (stade, stade nautique neuf, gymnase), l'utilisation des équipements culturels est également facilitée par la commune (cinéma, salles de spectacles, salle d'expositions, bibliothèque, médiathèque), plusieurs maisons de quartier proposent des activités extra-scolaire après la classe, le week-end et durant les vacances, coordonnées par le service P-R-E (Programme de réussite éducative) qui est mis en place dans ce quartier. Ce plan vise à :

« remédier à un ensemble de difficultés rencontrées par des enfants et des jeunes, en leur proposant un suivi personnalisé à travers le parcours de réussite éducative. » (<https://agence-cohesion-territoires.gouv.fr/programme-de-reussite-educative-35>)

L'objectif de ce plan est de mettre en lien différents acteurs institutionnels présents sur le territoire tels que les enseignants, les directeurs d'école, les assistantes sociales, le médecin scolaire, etc. Les actions de ce plan s'orientent vers les enfants, les jeunes ainsi que leurs familles, si ceux-ci demeurent

dans un quartier prioritaire de la politique de la ville, comme c'est le cas pour l'école J.. Celle-ci n'est pas encore classée dans l'un des réseau REP ou REP+, mais les demandes sont faites par les six établissements concernés, pour que cette labélisation soit effective dès que possible.

C'est dans le cadre de la politique de la ville que le P-R-E met en place de nombreuses activités en dehors du temps scolaire. Activités sportives, culturelles et de loisirs, mais aussi accompagnement scolaire et éducatif, prévention du décrochage scolaire, soutien à la parentalité.

La direction de l'école J. a pour habitude de faire fonctionner cette instance dans le cadre des équipes éducatives dans lesquelles plusieurs partenaires institutionnels se réunissent au sujet d'un élève. Dans ce type de réunion, les parents sont obligatoirement présents, et d'autres participants y sont conviés en fonction de la situation : médecin scolaire, enseignants du RASED, psychologue de l'éducation nationale, service de soin ou praticien en libéral, établissement médico-social, service du P-R-E de la mairie, responsable des activités périscolaires de l'école, etc.

A l'occasion de ces réunions, et dans le but de trouver des solutions ou bien des points d'appuis pour les élèves et leurs familles, les interventions du P-R-E sont régulièrement proposées aux familles. Dans ce cas, la directrice du PRE est présente lors des équipes éducatives, elle peut proposer une intervention dans les familles pour de l'aide aux devoirs, assurés par un bénévole ; un dispositif nommé « vacances apprenantes » organisé sur les congés scolaires, et qui vise à redonner envie aux élèves de s'impliquer dans l'école; un accompagnement à la parentalité dans un lieu dédié, où les parents peuvent rencontrer des professionnels de l'enfance et être accompagnés gratuitement s'ils en éprouvent le besoin.

Dans l'école J., deux enseignantes du RASED interviennent de façon plutôt soutenue. L'une, sur un poste d'« enseignante chargée de l'aide à dominante pédagogique », intervient à 75% de son emploi du temps dans cette école, les 25% restant étant consacrés à l'école du centre-ville, également concernée par la politique de la ville et pour qui une demande de catégorisation en REP ou REP+ a aussi été formulée.

Cette enseignante intervient dans les classes avec l'enseignant de la classe, dans le cadre du co-enseignement⁶³, elle anime aussi des ateliers avec l'autre enseignante du RASED, elle peut aussi assurer des prises en charge avec des petits groupes d'élèves dans sa classe, le nombre d'élèves n'excède en général pas six enfants.

⁶³ Co-enseignement : « [...] un travail pédagogique en commun, dans un même groupe et dans un même temps, de deux ou de plusieurs enseignants se partageant les responsabilités éducatives pour atteindre des objectifs spécifiques » (Tremblay, 2012)

L'autre enseignante sur un poste d'« enseignante chargée de l'aide à dominante relationnelle » intervient sur sept écoles, elle consacre une journée entière aux écoles J. maternelle et élémentaire, soit un volume conséquent au regard de son secteur d'intervention.

Les deux enseignantes du RASED interviennent parfois ensemble pour animer des ateliers avec la totalité de la classe, comme des « ateliers philo », dans lesquels les enfants sont amenés à débattre de sujets proposés par les deux enseignantes, en suivant un code de conduite contractualisé. Dans ce cas, l'enseignante de la classe observe ses élèves durant l'atelier et échange avec les deux enseignantes à la fin de l'atelier.

Elles ont également proposé un atelier « sans demande scolaire », prénommé « SAS »⁶⁴, dans lequel elles reçoivent, en toute fin de journée, des élèves pour qui le séjour dans la classe, avec ses contraintes en termes de respect du code de conduite, de l'impossibilité de mouvement dans la classe, du poids de la demande scolaire, en un mot pour qui le métier d'élève (Perrenoud, 2017) est très éprouvant. Dans ces ateliers, les élèves ont le choix de s'inscrire dans une activité proposée par les enseignantes, ou bien de mener seul une activité de leur choix. Chaque classe dispose de trois places dans cet atelier, la participation au « SAS » se fait sur proposition de l'enseignante de la classe, en fonction de ce qu'elle évalue des besoins de l'enfant : si elle estime que l'enfant a beaucoup de mal à soutenir son attention, s'agite, ne peut plus répondre à la demande scolaire, est fatigué, etc, alors elle va lui proposer de participer à l'atelier « SAS ».

La ville de M. voit sa population s'accroître d'année en année, elle est passée de 66095 habitants en 2008 à 72197 en 2019. Dans le tableau n°1, nous voyons que la population la plus nombreuse est constituée par les personnes de 15 à 44 ans.

⁶⁴ Voir en annexe N° 25

Tableau 6 : Population de la ville de M par tranche d'âge entre 2008 et 2019

POP T0 - Population par grandes tranches d'âges

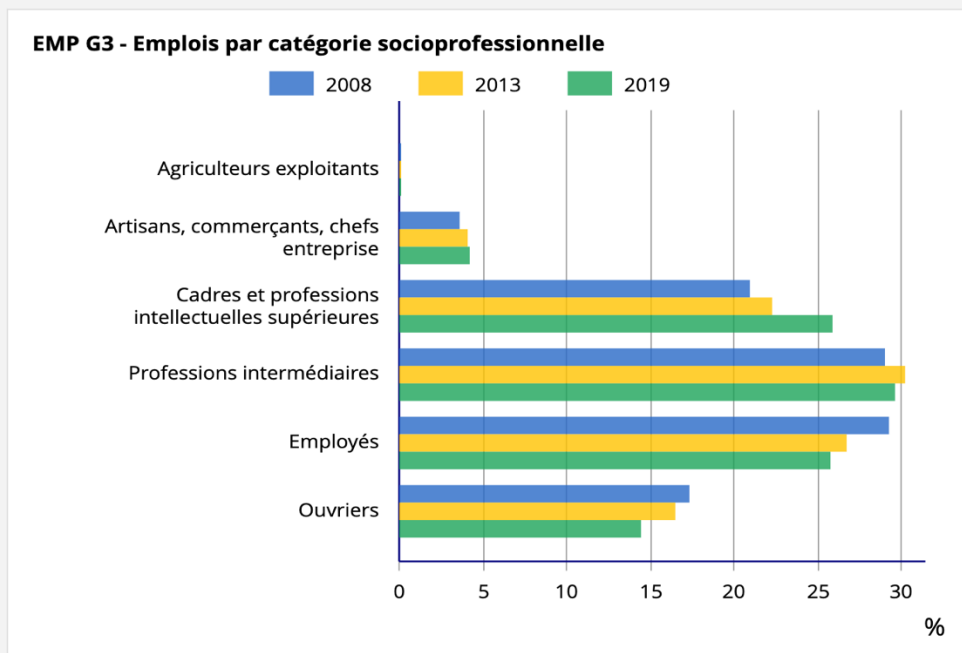
| | 2008 | % | 2013 | % | 2019 | % |
|-----------------|---------------|--------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| Ensemble | 66 095 | 100,0 | 68 386 | 100,0 | 72 197 | 100,0 |
| 0 à 14 ans | 10 707 | 16,2 | 10 827 | 15,8 | 11 200 | 15,5 |
| 15 à 29 ans | 14 625 | 22,1 | 14 863 | 21,7 | 15 211 | 21,1 |
| 30 à 44 ans | 13 944 | 21,1 | 14 034 | 20,5 | 14 846 | 20,6 |
| 45 à 59 ans | 13 459 | 20,4 | 13 380 | 19,6 | 14 154 | 19,6 |
| 60 à 74 ans | 7 602 | 11,5 | 9 165 | 13,4 | 10 476 | 14,5 |
| 75 ans ou plus | 5 758 | 8,7 | 6 117 | 8,9 | 6 309 | 8,7 |

Sources : Insee, RP2008, RP2013 et RP2019, exploitations principales, géographie au 01/01/2022.

La majorité de la population de la ville dans son ensemble travaille dans le secteur des professions intermédiaires.

Tableau 7 : Les catégories socioprofessionnelles de M

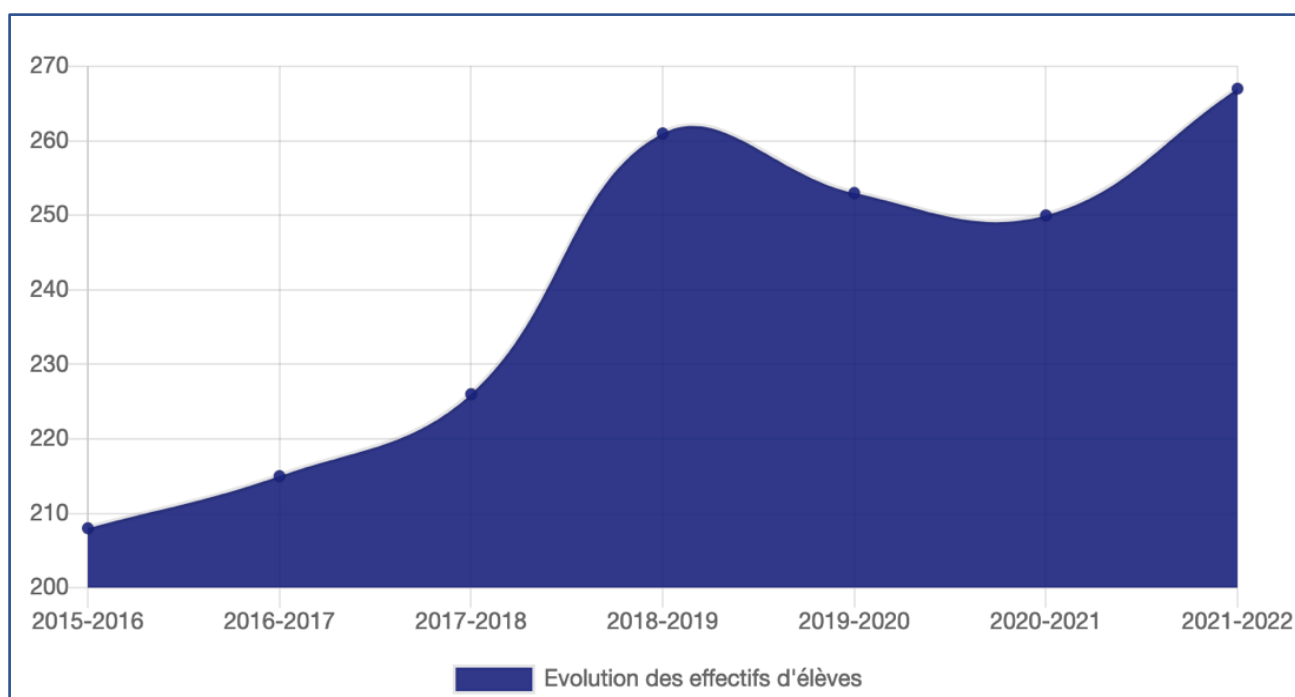
EMP G3 - Emplois par catégorie socioprofessionnelle



Sources : Insee, RP2008, RP2013 et RP2019, exploitations complémentaires lieu de travail, géographie au 01/01/2022.

Comme dans la ville dans son ensemble, les effectifs de l'école ne cessent d'augmenter depuis 2018-2019. Les années COVID ont infléchi cette tendance, mais depuis 2021, la progression a repris sa courbe antérieure. Tous les ans, une classe supplémentaire est ouverte, portant le nombre de classes actuelles à 12, avec en plus la classe du dispositif ULIS. L'augmentation du nombre de classe a eu une incidence sur le fonctionnement de l'école, puisque la directrice est passé d'un mi-temps d'enseignement, mi-temps de travail de direction, à un temps plein de travail de direction. Ceci la rendant plus disponible pour l'organisation générale de l'école, nous aurons l'occasion d'y revenir.

Tableau 8 : Évolution des effectifs de J de 2015 à 2022



Source : <https://univ-numerique.fr/etablissement/>

Un autre acteur important existe dans l'école, il s'agit de l'équipe municipale des activités périscolaires. Ces personnels rétribués par la municipalité ont plusieurs missions : accueillir les enfants le matin avant l'entrée en classe, les conduire dans leur classe et animer des activités jusqu'à ce que l'enseignant arrive en classe ; assurer l'animation d'activités sur le temps de pause méridien, avec des activités d'extérieures quand le temps le permet, des ateliers créatifs, de jeux de société, etc. Cette équipe encadre aussi les jeux libres, de façon que les conflits entre enfants soient traités avant qu'ils ne dégèrent, en s'organisant pour qu'au moins un animateur soit libre et puisse intervenir pour médiatiser une situation si besoin. Enfin, après la journée de classe, des T-A-P (temps d'accueil périscolaires) sont organisés un jour sur deux, en alternance avec l'aide aux devoirs (cette aide est

apportée par les enseignants de l'école, qui sont dans ce cas payés par la municipalité), en plus de cela, tous les jours de la semaine un service de garderie est assuré par la mairie.

Une attention toute particulière est portée par le directeur des activités périscolaires aux dispositifs d'apprentissages socio-émotionnels, de type S.E.L (Cnesco, 2017), l'objectif étant ici de faire en sorte que les enfants puissent communiquer sur leurs ressentis, leurs souhaits et puissent tout autant, faire des propositions de jeux, ou se retirer d'un jeu dans lequel ils ne se retrouvent pas. Les enfants sont éduqués par cette équipe à utiliser des « Messages Clairs » (Eduscol, 2015).

Cette façon de médiatiser les relations entre les élèves, via les « Messages Clairs » est également utilisée par la majorité des enseignants de l'école.

Durant l'année scolaire 2022-2023, les effectifs de l'école sont les suivants :

Tableau 9 : Les effectifs des classes à J en 2022-2023

| Niveau de classe | Nombre d'élève |
|------------------|----------------|
| CP - A | 24 |
| CP - B | 23 |
| CP- CE1 | 22 |
| CE1- A | 24 |
| CE1 - B | 23 |
| CE2 – A | 26 |
| CE2 – B | 26 |
| CE2 – CM1 | 24 |
| CM1 | 24 |
| CM2 – A | 26 |
| CM2 – B | 25 |

1.1.1 Un passif : les deux années où l'école vacille.

Durant l'année scolaire 2017-2018, de graves perturbations du climat scolaire ont été notées par le Pôle ressource de circonscription⁶⁵, puisqu'au moins une classe était devenue quasiment « hors de contrôle », selon les propos des enseignantes présentes dans l'école à cette époque.

En effet, à la suite de la mise en congé maternité de l'enseignante titulaire d'une classe de CE2, au début du deuxième trimestre, plus de dix-sept remplaçants se sont succédés dans cette classe, parfois

⁶⁵ Pôle ressource de circonscription : réunion organisée par l'Inspecteur de la circonscription, qui vise à traiter les situations pour lesquelles l'équipe de l'école est en difficulté, également à harmoniser les interventions des RASED dans la circonscription.

n'y restant qu'une journée, et ne souhaitant plus y revenir. Il a par exemple été rapporté des propos d'élèves de cette classe perçus comme visant à « faire craquer » les remplaçants, à « prendre le pouvoir » dans la classe. Certain s'étant senti sous l'emprise des élèves qui menaçaient de « dire n'importe quoi à leurs parents pour que l'enseignant ai des problèmes »⁶⁶.

Par ailleurs, cette même année scolaire, une classe de CM2 connaissait également de grandes difficultés sensiblement du même ordre, atténuées cependant par la permanence de l'enseignant titulaire de la classe.

Enfin, plusieurs situations d'enfant en difficultés personnelles et sociales étaient présentes dans l'ensemble de l'école.

Il est important de noter à cette époque une forme d'instabilité dans l'équipe pédagogique, avec un fort *turn over* de 40% de l'équipe jusqu'à l'année scolaire 2019-2020. A cela s'ajoutait l'instabilité du poste de psychologue EN.EDA (psychologue du premier degré, EDA : éducation, développement et apprentissages), la titulaire étant en congé longue maladie, elle était remplacée chaque année par des psychologues non titulaires du poste, qui ne pouvaient donc pas pérenniser leurs actions.

L'année suivante, en 2018-2019, trois classes ont également connues de très graves perturbations, une classe de CP, une classe de CM1 et une classe de CM2. Mais cette année a aussi été marquée par l'arrivée d'une nouvelle direction, d'une nouvelle psychologue, et d'une nouvelle enseignante du RASED (chargée de l'aide à dominante pédagogique) toutes trois titulaires de leur poste respectif.

Cette année-là, la situation de l'école J. a été à de très nombreuses reprises évoquée lors des Pôles ressources de circonscription, mobilisant parfois tous le temps de la réunion.

Une analyse des problématiques de l'école avait d'ailleurs été faite par la psychologue (moi-même) et transmise aux services du DASEN (Directeur académique des services de l'éducation nationale), via l'IEN (Inspecteur de l'éducation nationale) de la circonscription.

Par la suite, lors de cette année 2018-2019, plusieurs actions ont été mises en place grâce à l'initiative de l'IEN.

Des aides en direction de l'enseignante de la classe de CP (aide des conseillers pédagogiques, stage de formation pour l'enseignante). En direction des élèves, avec une intervention massive de toutes les enseignants spécialisés de la circonscription le mercredi matin (soit quatre enseignantes).

Pour la classe de CM2, un soutien à l'enseignant avait été mis en place, celui-ci sortait à peine de formation, il était « T1 » (titulaire pour la première année).

Enfin, dans la classe de CM1, l'enseignante était partie en congé de maladie à la fin du premier trimestre, c'est au début de son remplacement que la situation de cette classe est devenue problématique. Fort de l'expérience de l'année précédente, l'IEN a choisi de la dédoubler, deux

⁶⁶ Propos recueillis auprès d'un enseignant remplaçant travaillant régulièrement dans cette école, et ayant travaillé une journée dans cette classe en 2017- 2018.

remplaçants choisis pour leur savoir-faire ont été mobilisés pour assurer l'enseignement dans cette classe durant tout le deuxième trimestre.

Par ailleurs, il s'est avéré que plusieurs enfants présentaient une souffrance psychique importante, et que des prises en charge thérapeutiques étaient nécessaires, ainsi qu'un accompagnement socio-éducatif de certaines familles, la psychologue a assuré la mise en lien des familles avec les organismes compétents, et certaines prises en charge au sein de l'école.

L'école de J était à cette époque une école que l'on pourrait qualifier de « surspécifique » au sens où :

« Une école surspécifique est une école cumulant a priori les problèmes sociaux, inscrites et recrutant dans un environnement socialement déstructuré par le chômage, l'échec, la stigmatisation. Elle peut être entendue comme délinquante ou violente, à partir du moment où elle ne traite pas ces problèmes, voire les néglige, tant aux niveaux de ses partenaires et de la ville que de la vie scolaire et pédagogique » (Oury, Pain, 1998, p 1).

1.1.2 De 2018 à 2023 : des solutions pour que l'école tienne.

Depuis la rentrée 2018, l'école J. a radicalement changée. Certaines personnes y venant occasionnellement à l'époque pour des réunions pouvaient comparer cette école à « un ITEP » (Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique) ou bien à un « hôpital de jour » eu égard au climat scolaire très dégradé qui y régnait. Plus concrètement, on pouvait y voir des enfants hurler dans les couloirs, se battre dans l'école, des enseignants eux-mêmes courant à la recherche d'enfant qui tentaient de s'échapper de l'école, ou introuvables, car ils s'étaient cachés dans les bâtiments.

D'innombrables actions ont été menées dans cette école afin de recréer un cadre d'apprentissage cohérent et serein pour tous les enfants. Certaines actions tiennent d'une décision formelle de l'équipe pédagogique ou de l'IEN, d'autres sont plus informelles, et tiennent davantage à la qualité des relations interpersonnelles des enseignants entre eux.

Parmi les actions formelles, nous pouvons noter : la mise en place d'un conseil des maîtres une fois par semaine, et éventuellement un supplémentaire en cas de situation urgente ; la modification de l'organisation du mercredi matin (journée de classe dans cette municipalité), davantage axés vers des ateliers de création, d'échange, ou sportifs ; la mise en place d'un suivi des élèves bénéficiant d'un PPRE (Plan personnalisé de réussite éducative) de façon à ce que de la cohérence dans les aides apportées et une progression réfléchie dans les apprentissages soit mise en place ; idem pour les élèves inscrits dans le dispositif ULIS ; une intervention massive du RASED, avec de nombreuses séquences de co-enseignement avec les enseignantes du RASED ; la réunion régulière d'équipes

éducatives avec la présence de nombreux partenaires pouvant apporter du soutien à la famille et à l'école ; un travail de liaison important de la direction envers les familles, avec une écoute réactive aux problèmes divers rencontrés par les enfants à l'école ; une attention portée par l'IEN à la question du remplacement des enseignants en congé ; un travail en partenariat étroit avec l'équipe municipale des activités périscolaires. La liste n'est pas exhaustive, mais elle rend compte des grandes lignes de la démarche de l'équipe pédagogique, de l'équipe périscolaire et du RASED.

Parmi les actions plus informelles nous retrouvons : la création d'un groupe WhatsApp « enseignants » de façon à ce qu'aucun enseignant ne soit isolé en cas de difficulté avec un / des élève.s de sa classe; le fait que la majorité des enseignants restent déjeuner sur le site donnant la possibilité d'échanges et d'actions de soutien en cas de besoin; une entraide des enseignants entre eux lorsque certains élèves ne peuvent plus supporter la demande scolaire, et ont besoin d'une pause hors de leur classe, à ce moment-là, un autre enseignant se propose de l'accueillir dans sa propre classe, ou bien la directrice peut aussi l'accueillir dans son bureau ; l'inscription à de nombreux projets pédagogiques par binômes ou trinôme d'enseignant ; l'organisation d'ateliers pédagogiques avec des classes mitoyennes ; l'organisation de repas de fin de période, de fin d'année ; une attention portée aux événements de la vie de chaque membre de la communauté éducative (enseignants, membres du RASED, AESH, etc) ; l'inscription ouverte à tous à des activités hors du temps de travail pour le soutien à des démarches caritatives, etc.

L'école J. a donc modifié son fonctionnement au cours des quatre années scolaires passées, passant d'une école non sécurisante dans laquelle les élèves et les familles ne se sentaient ni accueillis, ni en sécurité, à une école fournissant un cadre éducatif cohérent et sécurisant à tous les élèves. Avant même d'examiner le matériel recueilli durant l'enquête de terrain, nous ne pouvons manquer de remarquer que nombre des éléments listés plus haut se retrouvent dans l'ouvrage de P. Tremblay dans lequel il évoque les dix conditions ou facteurs nécessaires à la réussite de l'inclusion scolaire :

« [...] la législation et les ressources ; les valeurs et attitudes ; le leadership de la direction et l'engagement collectif ; le groupement, la présence et la participation ; la qualité de l'enseignement ; l'accessibilité et la différenciation pédagogique ; le soutien aux élèves ; la collaboration entre professionnels ; les relations avec les parents de la communauté ; le développement professionnel » (Tremblay, 2020, p 8).

1.2. La recherche action : comment comprendre l'injonction d'inclusion scolaire ?

Ayant travaillé plusieurs années dans l'éducation nationale en tant que psychologue, et auparavant en tant qu'enseignante spécialisée, la question de l'inclusion, de l'accueil de tous les élèves par l'institution scolaire, a toujours été pour moi un sujet de préoccupation, voire de perplexité.

Cette perplexité, et la sensation de se trouver face à une situation recelant une forte ambivalence - entre les injonctions légales et l'opinion exprimée par les enseignants - a été un point de départ dans mon intérêt pour la question de l'inclusion scolaire.

« [...] l'enquête n'est pas déclenchée par des spéculations mentales, mais par une perturbation des transactions qui s'opèrent entre le sujet, son activité et l'environnement. » (Thiévenaz, 2019, p 12).

Ce sont en effet les discours discordants des textes officiels, et des enseignants des écoles, ainsi que leurs pratiques très hétérogènes s'adossant à des discours tout aussi variés, qui m'ont incité tout d'abord à clarifier le cadre légal de l'école inclusive, puis à voir quelle pourrait être ma contribution à sa mise en œuvre en tant que psychologue de l'éducation nationale.

Cet intérêt s'est d'abord exprimé par mon implication dans une recherche-action durant trois années scolaires, le but initial de cette démarche était de réfléchir à la façon dont, depuis ma place de psychologue de l'éducation nationale, je pouvais contribuer à améliorer la mise en œuvre de l'école inclusive dans les écoles dans lesquelles j'intervenais. L'objectif était aussi d'évaluer l'impact des actions du psychologue au cœur des réseaux RASED (Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté) comme central d'une école inclusive.

En effet, en tant que psychologue de l'Éducation Nationale, je suis sollicitée par les enseignants pour les aider à comprendre les situations des élèves en grande difficulté scolaire sur le terrain. Il m'est possible de donner des pistes d'aménagement de la relation enseignant-élève ou le cas échéant des suggestions de fonctionnements pédagogiques et de partenariats. A ce titre, le psychologue est un acteur et un personnel-ressource clé d'une éducation inclusive.

La question principale concernait les actions du psychologue : comment faire en sorte que ses actions ouvrent sur une réelle modification des pratiques enseignantes, au bénéfice des élèves en difficultés et *in fine* de tous les élèves ?

La méthodologie de cette recherche-action est basée sur une enquête de terrain, d'essence ethnographique, avec l'utilisation du cahier de terrain, et de grilles d'observations en classe.

Voici un bref résumé du déroulement de cette recherche :

La première année, des difficultés de fonctionnement très importantes sont apparues au sein de l'établissement : problème de respect du cadre, des limites, de mise au travail, sens donné aux apprentissages, à la contrainte et à la vie dans un collectif du côté des élèves. L'analyse des dispositifs pédagogiques existants a permis de mettre en évidence la nécessité d'un changement profond. La plupart des classes fonctionnaient selon une pédagogie simultanée (magistrale), avec peu de travail en petits groupes. Les aménagements de la demande scolaire étaient pourtant bien présents, mais sans modulation dans la forme scolaire mise en place en classe.

J'ai proposé de consacrer la matinée du mercredi (qui est une demi-journée de travail dans cette municipalité) à des ateliers au niveau du cycle, en mélangeant les classes, avec un maximum de 15 élèves par atelier, pour que ce projet puisse fonctionner, il a également fallu faire appel à des professionnels extérieurs à l'école (pour encadrer les ateliers sports, théâtre). Ceci a pu se mettre en place rapidement grâce à l'appui sur une expérience antérieurement menée dans une autre école de la circonscription.

Cette première expérience d'une modification de la forme scolaire, a permis de mettre en perspective les bénéfices de ce dispositif au regard des difficultés rencontrées dans l'école : groupes d'élèves plus réduits, meilleurs suivis des élèves par les enseignants, climat scolaire plus apaisé, meilleure qualité des relations entre les élèves et les enseignants, sentiment de soutien ressenti par les enseignants grâce à l'arrivée dans l'école d'intervenants avec qui des discussions et interactions ont permis de prendre du recul par rapport aux difficultés de certains élèves.

Lors de cette deuxième année, des modulations plus fines ont pu être travaillées avec l'équipe : un travail en atelier en classe et à l'intérieur du cycle ; un travail de différenciation au niveau de la demande scolaire (déjà présent l'an dernier) assorti cette année d'une différenciation du support de cette demande (oral/écrit, individuel/petit groupe/groupe classe, immédiat/différé...) ; un travail autour de l'impact de la forme scolaire sur le fonctionnement affectif des enfants, et recherche d'une « mise en sécurité psychique » des enfants.

Enfin, lors de la troisième année, la réflexion avec les enseignants s'est poursuivie autour de la question de l'inclusion scolaire plus directement, ceci à plusieurs niveaux : la pérennisation des pratiques mettant en œuvre une inclusion scolaire, apparentées à la pédagogie universelle (élèves actifs dans leurs apprentissages, respects des besoins corporels des élèves, travail en ateliers, pratiques de recherche/discussion/argumentation plaçant les élèves en responsabilités de certaines phases d'apprentissage) ; la recherche d'outils professionnels permettant une meilleure communication entre les membres de l'équipe ; une recherche de mutualisation des démarches et outils ; une réflexion sur la démarche inclusive et le lien avec l'accessibilité scolaire pour tous, en dehors de tout diagnostic médical.

Au terme de cette recherche-action, nous avons pu constater le bénéfice d'un travail en équipe pluridisciplinaire, en l'occurrence, la coopération des enseignants avec : l'équipe périscolaire, le RASED, les intervenants présents lors des ateliers du mercredi matin. Tout ceci a conduit l'équipe à réfléchir à une transformation possible de pratiques pédagogiques majoritairement cloisonnées et enfermées dans la forme scolaire classique, pour aller dans le sens d'une mutation des pratiques vers une démarche plus inclusive.

L'état des lieux initial mettait en évidence plusieurs difficultés rencontrées par les enseignants avec leurs élèves : des élèves qui ont des difficultés à respecter les limites, la pérennité du cadre toujours remise en question, peu d'appétence scolaire, des problèmes d'autonomie et d'investissement du travail cognitif. De plus, les enseignants déploraient le peu de mobilisation parentale, ainsi que le peu de ressource culturelle chez les familles.

Lors de la deuxième année, des modulations de la forme scolaire ont pu être présentées avec succès à l'équipe et pensées comme un changement profond des pratiques pédagogiques : le travail en atelier en classe et à l'intérieur du cycle s'est généralisé, avec pour objectif une plus grande mobilisation des élèves dans les apprentissages, en agissant sur plusieurs plans : cognitif, relationnel, affectif. La différenciation au niveau de la demande scolaire s'est étoffée avec la prise en compte d'une différenciation du support de cette demande (oral/écrit, individuel/petit groupe/groupe classe, immédiat/différé...). Un travail autour de l'impact de la forme scolaire sur le fonctionnement affectif des enfants a été abordé grâce à davantage d'observation en classe de ma part, et davantage de concertations avec les enseignants en dehors des moments de « crise ».

Enfin, lors de la troisième année, la question de l'inclusion scolaire est devenue une préoccupation forte dans cette école : les ateliers sont une pratique très répandue dans les différentes classes, un travail sur les outils professionnels au service de l'inclusion et en cours, l'inscription de la question de l'inclusion scolaire et de l'accessibilité pédagogique comme éléments clef du prochain projet d'école, la tenue d'une réunion mensuelle au sujet de questions inclusives.

Dans cette recherche-action, la question était pour nous de prendre une part active à la démarche inclusive, et de centrer nos recherches sur les dispositifs institutionnels permettant d'opérer une réelle mutation vers une école à dimension inclusive, et de mesurer lesquelles de nos actions pouvaient être propices à cette démarche.

Au cours de cette recherche-action, dans les nombreuses observations dans les classes, et les nombreuses discussions avec les enseignants, l'univers scolaire nous est apparu très paradoxal : opposition entre les actes et les discours des enseignants ; grand dévouement et engagement au-delà des heures de travail de la part des enseignants, et positions très normatives (au sujet du style parental, de l'attitude et de l'éducation supposée des enfants, etc.).

Nous avons pris conscience qu'au-delà du constat fait par les enseignants au sujet des difficultés des élèves en classe, et du lien qu'ils établissent entre ces difficultés et les dispositifs pédagogiques utilisés, la mutation de leurs pratiques vers une forme scolaire moins classique et plus inclusive reste un enjeu parfois insurmontable pour certains.

Par ailleurs, l'écart entre les textes officiels et le niveau d'information des enseignants en matière inclusive reste pour moi un sujet d'étonnement.

Enfin, dernier sujet d'étonnement, que ce soit au cours des observations en classe, ou bien dans les moments de concertation que nous pouvions avoir avec eux, la dimension corporelle des élèves était omniprésente, que ce soit dans le temps de classe, dans des réflexions récurrentes faites aux élèves au sujet de leur posture, leurs déplacements, leur énonciation, etc ; ou bien dans des temps de concertation que nous pouvions avoir avec eux.

Une articulation quasi systématique était faite entre les difficultés scolaires des élèves et leur dimension corporelle, comme si les deux domaines étaient articulés par des liens de cause à effet, une envie de bouger, de boire, un besoin de parler pouvant rendre compte de difficultés scolaires, tout comme certaines tenues vestimentaires, ou apparence physique en général, mais aussi tout un ensemble de gestes, d'attitudes, rattachés à la dimension éducative, qui pouvaient expliquer les performances scolaires des élèves.

Ces trois constats, au terme de la recherche action, m'ont donné envie non plus de chercher des solutions pratiques, mais au contraire, de prendre du recul face à cette école dite inclusive traversée par de nombreux paradoxes, toujours en quête de pratiques pédagogiques inclusives, et d'en analyser le fonctionnement.

« Le terrain est donc d'abord un lieu, lieu d'investigation, lieu de rencontre. Il convient de préciser d'emblée ce que l'on entend par là : quel est ce lieu, comment est-il défini, délimité, identifié ; quelle est cette rencontre, comment se fait-elle, comment la fait-on passer d'une dimension personnelle à une posture scientifique ? » (Steck, 2012, p81).

Un enjeu s'est dessiné : le passage d'un terrain de travail, où des relations interpersonnelles se sont peu à peu construites, vers un terrain de recherche, où l'enjeu est de recueillir toutes les informations utiles à la recherche, sans filtre lié à des enjeux affectifs.

1.3 Prendre du recul, mettre en place une triangulation.

D'autres écoles ont également été impliquées dans cette recherche. L'objectif essentiel était de prendre du recul par rapport aux données recueillies à l'école J, et de situer cette école par rapport à d'autres réponses, les besoins méthodologiques ayant conduits à ce choix seront détaillés. Nous allons maintenant présenter ces écoles.

1.3.1 La maternelle J.

Il s'agit de l'école maternelle située dans la même emprise architecturale que l'élémentaire J. Elle a sa propre direction, et de ce point de vue, c'est une entité administrative distincte de l'école J. Elle est composée de 6 classes, réparties comme suit :

Tableau 10 : Les effectifs de l'école J maternelle en 2022-2023

| Niveau de classe | Nombre d'élèves |
|----------------------------------|-----------------|
| Petite section | 27 |
| Petite section / moyenne section | 25 |
| Moyenne section | 27 |
| Moyenne section / grande section | 24 |
| Grande section | 23 |
| Grande section | 23 |

Les élèves scolarisés dans cette maternelle vont généralement poursuivre leur cursus scolaire dans l'école élémentaire J.

Dans cette école, une enseignante du RASED intervient de façon hebdomadaire, des réunions régulières s'y tiennent, de façon à faire le point sur les situations méritant un suivi par l'équipe enseignante et l'équipe du RASED.

Comme l'élémentaire, cette école est située dans un quartier politique de la ville, et bénéficie à ce titre des mêmes dispositifs municipaux.

C'est une école dans laquelle nous travaillons régulièrement, ce qui en fait donc un terrain facilement accessible.

1.3.2 L'école primaire FN.

L'école primaire FN est une entité assez importante, elle est composée de 20 classes, et a une direction unique pour l'élémentaire et la maternelle. Elle est située dans une autre partie de la circonscription de B.M, elle n'est pas non plus sur la même commune, et accueille un tout autre public scolaire. En effet, située dans un quartier très prisé, où la population se renouvelant, a tendance à se gentrifier.

Nous sommes donc loin des caractéristiques de l'école J. À FN, seul un psychologue intervient, aucune équipe de RASED n'est présente, ce n'est pas une école dans laquelle nous intervenons. L'école FN est composée de 20 classes avec les effectifs suivant :

Tableau 11 : Les effectifs de l'école FN en 2022-2023

| Niveau de classe | Nombre d'élèves |
|---------------------------------------------------|------------------------|
| Petite section / Grande section | 25 |
| Petite section / Grande section | 25 |
| Petite section / Moyenne section | 23 |
| Petite section / Moyenne section | 25 |
| Petite section / Moyenne section | 25 |
| Petite section / Moyenne section / Grande section | 24 |
| Moyenne section / Grande section | 26 |
| CP | 24 |
| CP | 24 |
| CP-CE1 | 23 |
| CE1 | 23 |
| CE1 | 24 |
| CE1/ CE2 | 22 |
| CE2 | 27 |
| CE2 | 26 |
| CM1 | 26 |
| CM1 | 26 |
| CM1 | 24 |
| CM2 | 27 |
| CM2 | 26 |

L'école FN a une équipe relativement stable dans laquelle 16% des enseignants ont plus de 8 ans d'ancienneté, tous les enseignants travaillent à temps complet.

Dans le tableau suivant, nous allons pouvoir comparer certaines caractéristiques de ces trois écoles.

Tableau 12 : Les caractéristiques des enseignants de J, J maternelle et FN. Avec l'IPS des familles du secteur de ces écoles

| | J. élémentaire | J. maternelle | FN |
|---------------------------------------------|-----------------------|----------------------|------------|
| Âge moyen des enseignants | 43,6 ans | 41,4 ans | 45 ans |
| Genre des enseignants | 100% femmes | 100% femmes | 80% femmes |
| IPS ⁶⁷ 2018 des parents d'élèves | 92,1 | 92,1 | 138,9 |
| IPS 2019 | 92,7 | 92,7 | 138,6 |
| IPS 2020 | 93,8 | 93,8 | 140,3 |
| IPS 2021 | 93,7 | 93,7 | 141,3 |
| IPS 2022 | 95,3 | 95,3 | 143,4 |

Source : APAÉ⁶⁸.

Quelques données supplémentaires sont à noter au sujet des démarches d'orientations des élèves dans les deux écoles élémentaires, à voir dans le tableau suivant :

⁶⁷ IPS : Indice de positionnement social

⁶⁸ APAÉ : aide au pilotage et à l'auto-évaluation pour le premier degré. Outil mis à la disposition des IEN par les services de l'Education nationale.

Tableau 13 : Maintiens et orientations des élèves de J et FN

| | J. élémentaire | FN |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------|
| Taux de maintien des élèves (redoublement) en 2022 | CP : 0% CE1 : 1,9% CE2 : 2,2% CM1/CM2 : 0% | CP CE1 CE2 CM1/CM2 } 0% |
| Élèves orientés en 6 ^{ème} SEGPA en fin de CM2 (année 2022) | 2,2% | 0,3% |

Source : APAÉ

1.3.4. La circonscription de B.M

L'école J est située dans la circonscription de B.M, un questionnaire a été proposé à l'ensemble des enseignants de la circonscription. Nous verrons ultérieurement les caractéristiques de ce questionnaire.

Cette circonscription assez importante. Elle contient le nombre d'établissements suivants :

Tableau 14 : Le nombre d'établissement scolaires dans la circonscription de B-M

| Écoles maternelles | Écoles primaires ⁶⁹ | Écoles élémentaires | Collèges | Lycées |
|--------------------|--------------------------------|---------------------|----------|--------|
| 21 | 4 | 21 | 10 | 2 |

⁶⁹ Avec une direction unique pour la maternelle et l'élémentaire

Par ailleurs, cette circonscription présente les caractéristiques suivantes :

Tableau 15 : Les caractéristiques des enseignants de la circonscription de B-M

| | | |
|-------------------------------------|--------------------|-------|
| Nombre de personnels | 461 | |
| Titulaires de leur poste | 77% | |
| Moyenne d'âge des personnels | 43,4 ans | |
| Ancienneté des personnels | Inférieure à 2 ans | 33% |
| | Entre 2 et 5 ans | 30% |
| | Entre 5 et 8 ans | 8,8% |
| | Supérieure à 8 ans | 27,4% |

Source : APAÉ

Enfin, concernant les caractéristiques socio-professionnelles de cette circonscription, elles sont les suivantes :

Tableau 16 : Les niveaux d'IPS des familles du secteur scolaire de la circonscription de B-M

| | |
|-----------------------------------------------|-------|
| IPS ⁷⁰ moyen de la circonscription | 116,9 |
| IPS le plus bas | 83 |
| IPS le plus élevé | 144 |

Source : APAÉ

2. Présentation de la position épistémologique.

Après avoir présenté notre terrain de recherche, et la recherche action qui fut notre première analyse de la demande institutionnelle d'inclusion scolaire, nous allons maintenant présenter, de façon plus précise, notre méthodologie de recherche, ainsi que les sous-bassement théoriques qui la sous-tendent.

⁷⁰ IPS : Indice de positionnement social. Indice créé par les services du ministère de l'Éducation Nationale en 2016, qui prend en compte les professions et catégories socio-professionnelles des parents d'élèves.

2.1 Le positionnement épistémologique

Nous allons maintenant aborder notre positionnement épistémologique au cours de cette recherche. Il sera essentiellement axé autour de trois points principaux : la notion de « parlêtre » (Lacan, 1987) que partage le chercheur et les enquêtés, articulé à la dimension langagière dans la construction de l'objet scientifique ; la nécessaire implication du chercheur dans son objet de recherche ; et enfin la dimension clinique de notre approche épistémologique.

2.1.1 Chercheur et enquêtés sont des parlêtres.

Le néologisme « parlêtre » est emprunté à Jacques Lacan, qui l'invente à un tournant de sa théorisation, dans lequel il s'éloigne de la conception de la parole comme rendant compte de la dimension symbolique et imaginaire de l'inconscient, pour s'orienter dorénavant vers la prise en compte de la place prépondérante de la dimension du réel dans l'acte de parole.

« L'homme vit de l'être [...], d'où mon expression de parlêtre qui se substituera à l'inconscient de Freud [...] en tant que parlé comme constituant LOM (l'homme) », (Lacan, 1987, p 13)

Ce néologisme vient souligner l'importance de la parole, non que la parole n'existât pas dans la théorie lacanienne jusque-là, mais il s'agit ici d'une modification de la fonction de cette dernière. Avant l'invention de ce néologisme, la parole était traversée par la question du désir : la parole peut-elle rendre compte du désir, et être comprise comme une « parole pleine », s'agit-il d'une parole de solution qui va pouvoir élucider, dans l'ordre symbolique, l'aporique question du désir.

Cette question fût tranchée par Lacan, qui va postuler « *l'incompatibilité du désir avec la parole, désir qui la hante pourtant et à laquelle il donne son sens.* » (Soler, 2008, p 27).

La parole, auparavant hantée par la question du désir, et l'idée qu'elle pouvait approcher cette question, va ensuite s'articuler à la question de la jouissance. Terme éminemment lacanien, fort éloigné de son usage courant, la jouissance est à mettre en lien avec le désir, de façon très succincte, nous pouvons retenir qu'elle constitue les :

« Différents rapports à la satisfaction qu'un sujet désirant et parlant peut attendre et éprouver de l'usage d'un objet désiré » (Chemama, Vandermersch, 2003, p204).

La parole du « parlêtre » n'est non plus seulement la parole qui tente de rendre compte, de façon toujours inachevée, de la dimension désirante du sujet, mais une parole articulée à une dimension foncièrement indicible :

« [...] la parole, jusque-là située comme véhicule du sens dans le champ du langage, entre symbolique et imaginaire, s'y trouve par le biais du savoir qu'elle articule connectée au champ de la jouissance. » (Soler, 2008, p 31).

Cette jouissance est méconnue du sujet, elle n'a rien à voir avec la notion de plaisir tel que ce mot existe dans le langage courant. Elle est liée au rapport instauré par le sujet à ses objets de désir, ceci peut se décliner sur une infinité de variation, allant du ratage, à l'impossible, de l'abandon à l'emprise, etc.

La parole était donc, dans un premier temps, articulée aux registres symboliques et imaginaires. Grâce à la création du néologisme *parlêtre*, il est mis en évidence l'articulation privilégiée de la parole à quelque chose d'indicible, à la dimension « réelle » de la théorie lacanienne. Or, cette dimension réelle se retrouve également dans la question de la jouissance, qui traverse le sujet, mais à laquelle il n'a pas accès.

Cette jouissance s'exprime de façon élective par le corps :

« L'homme a un corps, il parle avec son corps, il parlêtre de nature. Le corps n'est pas ici le corps imaginaire de la forme, c'est le corps vivant de la substance jouissante, car pour jouir il faut un corps » (Soler, 2008, p 31).

Il s'ensuit que le corps est un lieu où une part d'indicible est exprimée, il est ce par quoi la part de « réel », c'est-à-dire d'irreprésentable, se présente au sujet. Le corps est donc le vecteur d'expression se faisant à l'insu du sujet :

« Je parle sans le savoir. Je parle avec mon corps et ceci sans le savoir. Je dis donc toujours plus que je ne sais. » (Lacan, cité dans Soler, 2008, p 32).

Cet aspect de la dimension corporelle, comme exprimant une part de l'intimité psychique du sujet, tout en le faisant à l'insu de ce dernier, est très importante pour notre recherche. En effet, cela positionne la dimension du corporel comme un élément que l'on ne peut aborder de front, espérant trouver des réponses positives dénuées d'ambivalence, accessibles de façon immédiate ; ceci ayant par conséquent un impact sur la méthodologie employée, comme nous le verrons par la suite.

Dans un autre champ, philosophique celui-là, notre parti pris épistémologique prend également en compte la dimension du langage dans la construction de l'objet scientifique, et dans l'analyse qui en découle, spécifiquement dans les sciences humaines et sociales. En particulier le rapport entre langage et vérité mérite notre attention.

« Nous parlons comme si nos mots coïncidaient avec ce dont nous parlons et dire quelque chose, et dire quelque chose de vrai sont spontanément confondus. On parle comme si les distinctions entre expression et signification et entre signification et vérité n'existaient pas » (Utaker, 2019, p 342).

Il y a en effet un enjeu dans la façon d'appréhender les énoncés de chacun d'entre nous, en tant qu'utilisateurs du langage, en tant que parlêtre. En suivant la pensée de Wittgenstein, nous pourrions prendre la réalité pour un effet du langage, et l'objectivation de la vérité pour une illusion (Utaker, 2019), car dans cette logique, un écart nécessaire doit exister entre pensée et réalité. Par exemple, une phrase peut être tout à fait juste syntaxiquement et sémantiquement, sans pour autant qu'elle ne corresponde à un fait avéré, *« Donc ni vérité, ni fausseté ne font partie de la phrase et c'est pourquoi sa fausseté est indépendante de la phrase » (Utaker, 2019, p 344)*. Le langage n'est donc pas uniquement réduit au fait de nommer ou de désigner, ni à seulement traduire nos pensées, bien d'autres éléments y sont présents, et comprendre une phrase serait finalement assez proche de la compréhension d'un thème musical, qui ne saurait se réduire à un simple assemblage de notes (Hadot, 2010).

Il y a donc dans le langage un rapport grammatical, lié à l'utilisation du langage, et un rapport épistémique, lié à la réalité. Ces deux dimensions, lorsqu'elles sont confondues, peuvent mener à une utilisation totalitaire du langage, où ce qui serait dit serait nécessairement vrai, dans cette logique, il n'y aurait pas de place pour l'erreur, ni pour la rencontre avec le nouveau, l'inattendu.

« La réalité nous dépasse et notre pensée ou notre langage n'est pas son miroir. Donc, pas de transparence et cela veut dire qu'il y a aussi quelque chose dans le langage ou dans la pensée qui nous dépasse et qui nous induit en erreur. Autrement dit, il y a une opacité de notre grammaire bien différente de la clarté de la logique » (Utaker, 2019, p 348).

Car, toujours dans la perspective de Wittgenstein, ce qui nous dépasse, qui nous induit en erreur, contribue au malentendu intersubjectif, que le langage peine à corriger :

« [...] lorsque vous avez expédié vos signaux et que j'ai eu ainsi l'occasion d'être instruit de votre monde intérieur, est-ce que je connais vraiment ce monde, ou est-ce que les signaux proviennent d'une source pour moi à jamais invérifiable, secrète, et sont ainsi le signe de quelque chose que je ne peux jamais connaître ? » (Laugier, 2006, p 59).

Ainsi, l'opacité reste importante entre les mots employés, les explications données, et la façon dont l'interlocuteur va les recevoir. Ce qui amène à s'interroger sur la part des représentations personnelles de celui qui va recevoir le message, et sur la façon dont - lorsque nous pensons « comprendre » le point de vue d'autrui – nous pouvons finalement ne percevoir que l'écho de nos propres représentations. De plus, lorsque nous-même, nous parlons, sommes-nous assurés d'avoir un accès à notre psychisme, à notre intériorité ? Notre intériorité n'est-elle pas finalement accessible que par ce que nous pouvons donner à voir à l'extérieur :

« Bref, la notion ordinaire d'intérieur désigne donc tout à la fois l'inaccessible et le manifeste [...]. Je n'ai pas accès à l'intérieur (la pensée, l'esprit), sauf par l'extérieur (les critères extérieurs, les gestes, la parole). En ce sens il serait vain d'exiger du dehors – du critère – de donner plus que ce qu'il a. Le critère est par nature décevant, mais il ne l'est qu'à partir d'une interprétation faussée de ce qu'est l'intérieur : comme quelque chose de caché. (Laugier, 2006, p 62).

Cet intérieur, pourtant si intime, ne se manifeste finalement que par un détour par l'extérieur. Mais il reste néanmoins, même s'il se manifeste en dehors de nous, une expression de notre intériorité, et à ce titre, il appartient à notre intimité psychique.

« Le discours silencieux, intérieur n'est pas un phénomène à moitié caché comme si on le percevait à travers un voile. Il n'est certes pas caché, mais son concept peut facilement nous désemparer, car il longe de près sur une longue distance le concept d'un processus externe, sans pourtant se recouvrir avec lui » (Wittgenstein, cité dans Laugier, 2006, p 62).

Si notre intérieur est caché, s'il fait partie de notre intimité nous n'en sommes pas pour autant un propriétaire positif, qui pourrait avoir une connaissance panoramique de tout son domaine intérieur. Une part d'étrangeté, voire d'inquiétante étrangeté ne manque pas de figurer parmi les ressentis habituels de tous les êtres humains.

Ainsi donc, ce sont nos actes, nos actions, qui vont permettre l'expression de cette dimension privée. Or, nos actes, nos actions se soutiennent de notre dimension corporelle :

« Le corps humain est la meilleure image de l'âme humaine non pas en tant qu'il la représente ou la possède, mais en tant qu'il lui donne expression. Reconnaître la nature du rapport intérieur / extérieur, c'est également reconnaître que vos expressions vous expriment, qu'elles sont à vous, et que vous êtes en elles. Cela signifie que vous vous autorisez à être compris, chose que vous pouvez toujours refuser. J'aimerais souligner que ne pas vous y refuser, c'est reconnaître que votre corps, le corps de vos expressions, est à vous, qu'il est tout ce qu'il n'y aura jamais de vous. » (Laugier, 2006, p 66).

Le corps ne se résume donc pas à de quelconques réseaux neuronaux qui s'exprimeraient indépendamment du sujet, car dans ce cas, il serait coupé de sa dimension intérieure. Il existe bien un rapport d'intimité avec son corps, même si, par ailleurs, le corps n'est pas non plus un canal volontaire de l'expression de l'intériorité du sujet, car une dimension opaque reste toujours présente.

Tout comme chez Lacan, nous voyons que le corps pour Wittgenstein, est un lieu dans lequel va s'exprimer la plus grande part de l'intimité du sujet, parfois à son insu. Il est un lieu d'authenticité, par l'expression de cette intimité singulière. Le corps est également un lieu étrange, à la fois lieu de l'intime, et lieu d'une inquiétante étrangeté : l'« Unheimlich » freudien.

Le rapport au corps, entretenu par tout un chacun, est teinté de cette ambivalence du proche et de l'étranger.

Dans cette recherche, les questions que nous avons adressées aux enseignants, au sujet du corps des élèves, ne manquent pas de mobiliser cette ambivalence. Pour prendre en compte l'accès aux dires des enseignants, en tant qu'ils sont susceptibles de « nous dépasser »⁷¹ ou de nous « induire en erreur »⁷², nous avons mis en place une méthodologie basée sur d'autres sources, telles que les observations en classe, et les questionnaires anonymes.

Dans un registre plus clinique (que nous allons définir ensuite), il sera intéressant d'observer de quelle façon les enseignants prennent en compte tous ces messages et signaux corporels envoyés par les élèves, lorsque l'on prend la mesure de toutes les significations, plus ou moins explicites et opaques, qu'ils contiennent.

⁷¹ Voir la citation p 141.

⁷² Voir la citation p 141.

2.1.2 La nécessaire implication du chercheur dans son objet.

De cette difficile séparation entre le chercheur et ses représentations alors qu'il écoute ses interlocuteurs, il découle l'aspect indissociable de la relation du chercheur à son objet de recherche :

« [...] l'activité théorique, si elle relève d'une activité cognitive, est indissociablement liée aux différentes implications subjectives, sociales et culturelles du chercheur. La conséquence en est un renoncement au mythe de la neutralité au profit d'une prise en compte des implications du chercheur comme travail nécessaire » (Giust-Desprairies, 2013, p 17).

Ainsi, l'implication du chercheur se retrouve dans ses choix méthodologiques, dans l'attention qu'il porte à tel élément, ou évènement, qu'il va choisir d'élever ou non au rang de matériel de terrain. Son parti pris se retrouve aussi dans ses analyses et dans les liens qu'il va établir entre les différents matériaux, et dans le sens qu'il va conférer à l'ensemble des données de terrain.

La recherche, en tant qu'objet se construit par un sujet singulier, le chercheur, elle va nécessairement avoir un lien avec son parcours personnel, ses questions, les savoir-faire qu'il a été amené à construire, etc. En tant qu'espace d'élaboration, la recherche peut également être l'écran sur lequel viennent se projeter des questions existant sur un autre plan, plus intime cette fois-ci.

La création de son objet de recherche ne doit rien à la nécessité ou au hasard, même s'il est difficile, en tant que chercheur, de reconnaître sa propre implication personnelle dans sa recherche, comme si celle-ci constituait un point éminemment intime et scotomisé à la fois, comme la tâche aveugle de l'œil.

Ceci relève d'une rencontre avec une *« [...] Inquiétante étrangeté (où) le chercheur tente de se trouver en faisant l'impasse de lui-même, scientifiquement, à moins que la rigueur scientifique justement le renvoie à lui-même dans sa position d'observateur, instaurant une relation, le retrouvant clinicien là où il s'y attendait le mois. » (Barus-Michel, 2013, p 124).*

Le dispositif méthodologique est donc fondamental pour mettre un écart entre le chercheur et son objet, afin d'éviter qu'il n'y ait un écrasement narcissique de l'objet sur le chercheur lui-même :

« C'est le dispositif qu'il installe qui garantira l'admission de l'autre en l'assignant lui à une place qui, en quelque sorte, lui enlève la maîtrise narcissique de la recherche. Ce dispositif il faut l'entendre comme ce par quoi le chercheur s'oblige. Le dispositif maintient la séparation entre le chercheur et son objet, le chercheur et lui-même. (Barus-Michel, 2013, p 125).

Dans notre méthodologie de recherche, cette implication du chercheur, si elle est nécessaire, doit cependant être considérée comme un biais potentiel, et s'il n'est pas question de la neutraliser car elle

est l'un des moteurs de la recherche, elle doit tout de même être prise en compte à ce titre. Nous reviendrons sur ce point à la fin de cette partie.

2.1.3 L'écoute clinique de son terrain de recherche.

C'est dans une dimension clinique que se situe notre méthodologie de recherche. Par dimension clinique, nous entendons une construction de l'objet de recherche qui se fait en entendant ce qui, du terrain, cherche à s'exprimer. L'objet de recherche n'est donc pas un déjà là, donné qui ne demanderait qu'à être vu. Cette démarche clinique implique un lien d'écoute entre le chercheur et son terrain, en cela la parole des enquêtés est toujours adressée.

« Prenant acte que le sujet est un être parlé autant que parlant, assujetti mais aussi visant à être sujet, l'approche clinique ne s'inscrit pas dans une souveraineté du sens, mais prétend saisir le sujet dans sa parole vive qui est une parole traversée par différentes perspectives. » (Giust-Desprairies, 2013, p 18).

La validité et le sérieux d'une recherche ne se juge donc pas à l'aune de la neutralité du chercheur, mais plutôt à la façon dont l'implication de celui-ci a été prise en compte. Et c'est dans la façon dont l'objet de recherche va se construire, que la qualité « clinique » de la recherche va se constituer :

« La véritable objectivité consiste à analyser en quoi la subjectivité du chercheur intervient dans le processus de production de la connaissance. La neutralité est un leurre, le rapport au savoir est inscrit dans des rapports de pouvoir, réel et symbolique, que le chercheur doit expliciter au lieu de penser qu'elle peut les neutraliser » (De Gauléjac, 2013, p 314).

Ainsi la démarche clinique mise en place dans notre méthodologie correspond à la définition suivante :

« [...] la démarche clinique se spécifie d'être non seulement recueil d'un matériau, mais aussi accès à ce qui travaille le chercheur dans le processus de recueil de données. Elle donne à voir les modes de sollicitations favorisés ou autorisés par une structure, une organisation, une situation sociale, ainsi que leurs incidences sur les individus, en termes de réponses, sous forme de préjugés, de croyances, d'idéologies, ou encore de représentations individuelles ou collectives. Dans cette perspective, la démarche scientifique n'est pas d'isoler des modes de fonctionnement, des systèmes de représentation, des pratiques sociales en tant que telles, mais plutôt de construire différents niveaux de réalité et d'examiner les ponts de rencontre dans leurs interférences, leurs agencements ou leurs décalages » (Giust-Desprairies, 2013, p19).

Le travail de terrain se fait dans une interaction relationnelle, la place symbolique occupée par le chercheur, aux yeux de l'enquêté, est une donnée très importante, car elle peut radicalement modifier son discours :

« Qui suis-je pour l'autre ? Quelle place occupe-t-il et veut-il occuper ? A quelle place souhait-t-il me mettre ou craint-il que je sois ? Qu'est-ce que je pense qu'il veut faire de moi ? Quelle place j'occupe et je me représente que j'occupe, dans ma manière de répondre à sa demande et par mon offre ? » (Giust-Desprairies, 2013, p 20).

C'est à ces effets de transfert que le chercheur clinicien doit s'adapter régulièrement tout au long de son travail du terrain. Les questions posées par le chercheur, ses postures corporelles, ses prises de note, ou bien l'absence de celle-ci, vont générer une interprétation par l'enquêté, et parfois, un ajustement aux supposées demandes du chercheur. C'est à ces mouvements de la part de l'enquêté que le chercheur doit s'adapter, de façon à ne pas laisser sa recherche enfermée dans ses attentes supposées.

La clinique dans la recherche, consiste donc aussi à se laisser travailler par le terrain, de façon que nos représentations initiales puissent être remises en question, et évoluer vers une compréhension plus nuancée, plus fine de l'objet scientifique.

« Nous ne fréquentons pas un terrain, nous ne travaillons pas avec, sans être marqués en retour et faire justement de ce marquage une des dimensions permettant de l'intérieur la construction d'un savoir, dans ce va-et-vient entre proximité et distance qui singularise l'approche clinique. » (Cifali, 2002, p 5).

Cette posture clinique chez le chercheur, qui tente de ne pas passer à côté de son objet de recherche, en prenant en compte les effets transférentiels et en jeu dans le travail de terrain, cela demande au chercheur une implication et une adaptation constante :

« Un clinicien est celui qui accepte d'œuvrer dans l'incertitude, de prendre ses décisions dans des situations souvent paradoxales en tenant compte de l'ensemble des partenaires concernés » (Cifali, 2002, p 11).

2.2 Notre positionnement méthodologique *in situ*.

Après avoir exploré notre positionnement épistémologique, nous allons maintenant voir, quelles en sont les traductions méthodologiques.

2.2.1 *Quand les enseignants se font l'écho de l'institution*

Le terrain de recherche, qui est aussi notre lieu de travail, fait partie d'une démarche générale que nous pouvons qualifier d'empirico-inductive. Par-là, nous entendons comment, à partir de données brutes, nous donnons du sens à des situations, évènements, discours, attitudes, etc. Toutes choses qui, avant d'être élevées au rang de données du terrain, pouvaient passer inaperçues.

« Donner du sens est ainsi une activité herméneutique : le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures. [...] il conduit à une transformation des représentations, pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. » (Blais, Martineau, 2006, p 3).

Plusieurs types d'analyses qualitatives existent. Dans le tableau ci-dessous, une vision synthétique nous permet de repérer les deux approches qui seront utilisées dans cette recherche : l'approche générale d'analyse inductive, et l'analyse du discours.

Tableau 17 : Les différentes types d'approches qualitatives

| | Approche générale d'analyse inductive | Théorie ancrée | Analyse du discours | Phénoménologie |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objectif général visé | Dégager les significations centrales et évidentes parmi les données brutes et relevant des objectifs de recherche. | Développer une théorie en s'enracinant dans l'analyse des données de terrain. | Fournir une description détaillée du langage et des textes en tant que pratiques sociales de même que de leur organisation rhétorique et argumentaire. | Explorer la manière dont une expérience de vie a été ressentie et comprise par la personne qui l'a vécue. |
| Résultat attendu au terme de l'analyse | Des catégories étant les plus révélatrices des objectifs de recherche identifiés au départ par le chercheur | Une théorie qui inclut des thèmes ou des catégories mis en relation | Un compte rendu descriptif des diverses significations dans le texte analysé | Une description cohérente et explicite du sens de l'expérience et du vécu des acteurs |

Source : Tableau 1, Comparaisons entre des approches d'analyse, Blais et Martineau, 2006, p7.

Dans notre recherche, en ce qui concerne notre terrain, nous avons cherché à dégager des pistes utiles à la compréhension de cette école aux prises avec la question de l'éducation inclusive. Cette singulière école étant comprise comme représentante de l'« École » au sens large, et les enseignants qui y travaillent comme des individus traversés par un discours et porteurs de savoir-faire et de pratiques pédagogiques largement partagés par la profession enseignante. Notre interprétation des matériaux recueillis sur le terrain ne se fera donc pas à l'aide de catégories psychologiques, ou psychopathologiques qui s'appliqueraient aux enseignants de cette école.

Grâce à trois références théoriques que nous allons aborder maintenant : sociologique, philosophique et psychanalytique, nous verrons comment justifier le parti pris qui est le nôtre : celui de ne pas interpréter les actions et les dires des enseignants comme relevant de leurs seules caractéristiques psychologiques singulières.

Nous considérons en revanche, que ces enseignants sont pris dans une forme de discours circulant dans l'École, au sens large, et qu'à ce titre, ils représentent des versions différentes d'un même discours, comme des variations sur un même thème.

Pour le sociologue Bernard Lahire, le social « gît dans les plis singuliers de chaque individu » (Lahire, 2013, p11). Le social se définirait comme des dispositions à agir, à sentir, à croire, etc. Chaque individu porterait en lui des compétences et des dispositions (à penser, sentir, agir...) qui seraient le produit de ses expériences socialisatrices multiples. Chaque individu serait le résultat de multiples plis de la structure sociale qui se seraient sédimentés en lui (Martuccelli, De Singly, 2018). Ici, le concept d'individu n'est pas séparé du social, les individus étant socialement fabriqués (Lahire, 2013). Ce serait donc à partir des faits sociaux imprimés, réfractés dans chaque individu que l'on peut avoir accès au social :

« C'est à partir de ces formes réfractées du social [en chaque individu] que tout sociologue étudie le social et non le contraire. » (Lahire, 2013, p99).

Pour la sociologue Dominique Memmi, dans le prolongement de Michel Foucault, le contrôle des individus va se faire par un jeu de contraintes subtiles, et s'imposer grâce à l'adhésion des acteurs, même si celle-ci se fait « du bout des lèvres et en situation » (Martuccelli, De Singly, 2018).

« L'étape contemporaine du processus d'individuation apparaît alors comme un produit de l'État moderne : c'est un processus par lequel les agents sociaux sont appelés à reproduire les discours de l'État plutôt qu'à les subir sous forme de sanctions juridiques imposées à des pratiques déviantes. Peu importe ici ce qu'ils font. Ils peuvent se contenter d'une adhésion minimale, purement discursive, leur permettant d'être capables de les produire au moment voulu [...] La police des corps tourne à une police des récits. » (Memmi, citée dans Martuccelli, de Singly, 2018, p76)

Pour recontextualiser cette citation, Memmi mène ici une enquête dans des cabinets médicaux, au sujet de pratiques liées à la naissance (IVG, pilule du lendemain, poursuite de la grossesse). Elle analyse ce qui se passe dans la vie sociale, et le contrôle qu'exerce la sécurité sociale, comme instance étatique, en régulant les décisions des médecins comme celles des patientes, au moyen d'incitations ou de découragements financiers.

L'objet de cette enquête est aussi le corps, et son contrôle. Même si, dans notre recherche, il s'agit d'un autre champ, la question du contrôle du corps se pose (pour nous, contrôle des élèves par les enseignants). Dans notre recherche, notre interprétation de ce contrôle le place dans la lignée de pratiques pédagogiques orientées par le discours de l'institution :

« L'interdiction opère ainsi d'une manière subtile, par qualification et disqualification des pratiques, parfois dans des énonciations qui intègrent une partie d'indécision, voire de non-savoir. » (Memmi, citée dans Martucelli, De Singly, 2018, p 77).

C'est donc dans un environnement de travail où les individus, ici les enseignants, sont apparemment libre de leurs opinions, sans interdits pénalisés, ni surveillance permanente, qu'ils vont pourtant devoir déployer un discours et des pratiques que l'on pourrait qualifier de discours de l'État, cette contrainte s'exerçant par un jeu de coercitions et de freins subtils.

Pour le philosophe Michel Foucault, dans un registre structuraliste, le discours opérant dans une institution par exemple, ne se trouve pas caché en profondeur, comme encrypté et difficile à atteindre, au contraire, pour y avoir accès, il suffit d'écouter et d'observer ce qui s'y passe. Ce discours est très accessible, et se retrouve vivant, porté par les différents individus qui composent cette institution. Pour accéder à ce discours, la méthode suivante est recommandée :

« [...] ne pas aller du discours vers son noyau intérieur et caché, vers le cœur d'une pensée ou d'une signification qui se manifesteraient en lui ; mais, à partir du discours lui-même, de son apparition et de sa régularité, aller vers ses conditions externes de possibilité, vers ce qui donne lieu à la série aléatoire de ces événements et qui en fixe les bornes. » (Foucault, 1970, p 24)

Dans notre recherche, ce discours est tenu par les enseignants qui le rendent vivant et actuel. Et, même si ce sont bien eux les porteurs de ce discours, ils n'en sont pas pour autant les créateurs ni les auteurs:

« L'auteur, non pas entendu, bien sûr, comme l'individu parlant qui a prononcé ou écrit un texte, mais l'auteur comme principe de groupement du discours, comme unité et origine de leurs significations, comme foyer de leur cohérence. » (Foucault, 1970, p 12).

A l'apparente liberté d'opinion dont les enseignants semblent jouir, s'oppose en fait une emprise de ce discours de l'institution sur eux-mêmes, et par conséquent sur leurs pratiques professionnelles :

« [...] ce sont les discours eux-mêmes qui exercent leur propre contrôle ; procédures qui jouent plutôt à titre de principes de classification, d'ordonnement, de distribution, comme s'il s'agissait cette fois de maîtriser une autre dimension du discours : celle de l'événement et du hasard. » (Foucault, 1970, p 10).

Pour Giorgio Agamben, dans le prolongement de M.Foucault, le discours fait partie d'un ensemble plus large : un dispositif, dont la fonction est initialement de répondre à une situation particulière, à une urgence, un aléa, et dont l'objectif est le contrôle :

« Ce que j'essaie de repérer sous ce nom c'est [...] un ensemble résolument hétérogène comprenant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments [...] par dispositif, j'entends une sorte –disons- de formation qui, à un moment donné, a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante... [...] il s'agit là d'une certaine manipulation des rapports de force [...] ». (Agamben, 2006, p 8).

Pour Foucault, comme pour Agamben, le dispositif renvoie :

« [...] à une économie c'est-à-dire à un ensemble de praxis, de savoirs, de mesures, d'institutions, dont le but est de gérer, de gouverner, de contrôler, d'orienter, les comportements et les pensées des hommes. » (Agamben, 2006, p28).

Le discours chez Lacan est ce qui organise le lien social, mais il y intègre la notion de jouissance. Une des thèses fortes de Lacan est que le sujet est pris dans un ordre symbolique qui le dépasse. Le langage n'est pas un instrument au service du sujet, mais il fonde le sujet lui-même.

Quand il parle, le sujet en dit toujours plus qu'il ne le voudrait. Cette thèse est reprise à partir de la notion de discours. C'est le discours de l'inconscient au niveau du sujet : le sujet est parlé. Mais le discours peut être entendu à deux niveaux : celui des signifiants maîtres, de l'histoire singulière du sujet, et à un autre niveau, plus sociétal, plus collectif, dans lequel le sujet est pris, en tant que sujet ontologiquement social.

Dans cette deuxième acception du discours, il faut aussi prendre en compte l'impact des signifiants maîtres du discours qui prévaut dans l'institution, et qui fonctionne comme un dispositif.

Ce discours de l'institution peut rentrer en contradiction avec des positions plus subjectives. Le discours fonctionne comme il doit fonctionner et produire ce qu'il doit produire. Même si le sujet ne partage pas les mêmes points de vue que le discours institutionnel, il peut se trouver divisé, et se sentir pris dans une contradiction. Ainsi, chacun est plus ou moins résistant au discours de l'institution, chacun peut se sentir plus ou moins impacté psychiquement, mais l'inexorable conséquence du discours est de produire son effet, nous renvoyons ici aux expériences de Milgram ⁷³ et du panopticum (Foucault, 1975).

⁷³ **L'expérience de Milgram** : est une expérience de psychologie (1963) qui évalue le degré d'obéissance devant une autorité qu'il juge légitime et permet d'analyser le processus de soumission à l'autorité.

2.2.2 Terrain de travail ou terrain de recherche ?

Comme cela a été dit plus haut, notre terrain de recherche correspond, pour partie, à notre terrain de travail en tant que psychologue de l'éducation nationale.

Cette grande proximité avec le terrain, qu'elle soit culturelle, administrative, voire affective, nous a permis un accès facilité aux différents acteurs, ainsi qu'à toutes observations utiles à la recherche, ce qui a été de ce point de vue une aide précieuse pour notre entrée méthodologique basée sur l'observation participante.

« Le terrain, dans ces conditions, est bien plus que le support pour une cueillette de données, fût-elle scrupuleusement respectueuse des règles prescrites par tel ou tel concepteur de méthode. Le terrain a-t-on dit mérite d'être pensé comme une partie constitutive, intégrée et organique, de la recherche elle-même. S'il se présente comme un moment dans le déroulement diachronique de la recherche, il participe néanmoins synchroniquement au temps de la recherche elle-même. Par sa définition, on l'a dit, il empirise [...] l'intention de la recherche. Pour le dire autrement, il offre le matériau d'observation sur lequel prendra corps l'interrogation théoriquement formulée du chercheur. Par son traitement méthodologique, il s'ouvre à l'heuristique ancrée dans l'empirisme, réalisant ce faisant l'ambition des sciences du social à être des sciences de l'empirie » (Messu, 2016, p 96).

Selon Jean Peneff, l'observation participante se fonde sur quatre critères majeurs : la présence prolongée du chercheur sur le site étudié ou au sein du groupe déterminé ; la prise d'un rôle fonctionnel reconnu utile ou justifié par le milieu étudié ; l'immersion est bien réelle, et non pas formelle, les situations banales ou routinières sont bien vécues au même titre que les acteurs du terrain ; la finalité n'est pas une simple familiarité avec le terrain, mais bien un relevé d'informations, il ne faut pas perdre de vue que la familiarité permet l'accès aux codes et langages interne, mais qu'elle ne constitue pas l'objectif en soi. (Peneff, 1992, p 231).

Notre méthodologie relève donc bien, selon ces critères, de l'observation participante, mais transformer un terrain de travail en terrain d'enquête n'a pas été si évident.

Si pour Jeanne Favret-Saada, le travail de l'ethnologue sur le terrain est assimilé à l'apprentissage d'un code inconnu (Favret-Saada, 1977), il fût plutôt question de la démarche inverse dans cette recherche. En effet, c'est davantage sur une forme de connivence que j'ai dû travailler, plutôt que sur un manque de proximité culturelle avec le terrain de recherche.

En l'occurrence, c'est sur cette proximité qu'une attention méthodologique a dû être mobilisée :

« Contrairement à la tâche plus connue par l'anthropologue de rendre l'étrange familier, ici, dans cette approche de l'école, c'est du contraire qu'il s'agit : rendre le familier étrange. » (Bouvard, Bouvert, 2007, p 693).

Il a fallu se dégager d'une forme de « communication phatique » (Favret-Saada, 1977), c'est-à-dire une forme de communication présente pour garder le contact, « parler pour parler », pour marquer le désir de communiquer - forme relationnelle très présente dans l'école - pour aller vers une communication davantage axée sur une écoute des informations relatives à la recherche.

L'enjeu était ici de cerner le poids de cette proximité culturelle entre le chercheur et son terrain, pour qu'elle ne bouche pas l'accès au discours présent dans l'institution, au-delà des relations interpersonnelles en jeu, et pour avoir ainsi accès au nouveau, à l'inconnu, à la rencontre.

L'un des garde-fous méthodologiques, a été de prendre conscience de cette « prise » de l'ethnologue dans le discours des « indigènes », du fait que l'ethnologue est lui aussi partie prenante de leur discours (Favret-Saada, 1977). Ma place de psychologue, doublée du statut de doctorante, pouvait en effet orienter le discours des enseignants, vers une conformation à ce que je souhaitais potentiellement entendre, comme une soumission au « sujet supposé savoir » mis en évidence par Lacan. Cet élément doit être bien identifié, de façon à être intégré, et « repris » à son tour dans l'analyse des données du terrain.

Cette prise de conscience fût doublée de précautions méthodologiques. En effet, deux axes principaux décrivent la méthodologie mise en œuvre : le premier axe repose sur l'observation participante en tant que telle, avec la participation à la vie de l'école, durant les moments de travail, comme durant les moments plus informels (repas de midi, discussions informelles, participations à des activités festives en dehors du temps de travail, etc), entretiens semi-directifs avec certains enseignants de l'école, nous y reviendrons plus précisément ultérieurement. Ces éléments sont très malléables, car fortement impactés par le transfert envers le chercheur et sa position symbolique ressentie par chaque enseignant. C'est ainsi que les éléments exprimés dans les entretiens, ou dans la vie professionnelle au quotidien doivent être interprétés avec précaution :

« [Les opinions] sont peu solides et présentent peu d'intérêt sauf à entreprendre une étude fine des contradictions des attitudes d'une même personne ou de la complexité des niveaux d'opinion selon qu'elle prend – alternativement ou simultanément dans la conversation [...] » (Peneff, 1992, p251).

Pour contenir ce biais, l'autre axe méthodologique est constitué par un focus groupe animé par l'enseignante de l'Ulis, afin de ne pas placer le chercheur comme point d'adresse, mais bien comme observateur des discussions ; des observations en classe armées d'une grille d'observation ; des questionnaires en ligne. Nous pouvons ajouter à cela le recours à un questionnaire à l'attention de tous les enseignants de la circonscription dans laquelle se trouve l'école.

Enfin, le recours à l'écrit est utilisé afin de prendre de recul, d'analyser et d'exercer son attention à rester ouverte à la venue de la surprise, pour cela, l'utilisation d'un cahier de terrain est d'une aide précieuse. Il se compose de notes de terrain rédigées sur place qui seront reprises le soir ou le lendemain, de notes rédigées d'après des souvenirs, de synthèse pour coordonner les notes et repérer les points récurrents.

« [...] des dispositifs d'ethnographies « croisées », à plusieurs regards, permettent de traquer plus facilement les « allant-de-soi » des hypothèses produites. » (Boumard, Bouver, 2007, p 693).

Il nous semble ainsi important de prendre en compte la nécessaire implication personnelle du chercheur dans le choix des matériaux recueillis. A ce titre, les données sont nécessairement le produit de la mise en relation très personnelle du chercheur, de son terrain et des effets de sa présence incarnée.

« Le « terrain [...] est la grande affaire des ethnologues. Nous pouvons le définir comme étant à la fois un lieu, un ensemble de gestes et d'usages, mais aussi de relations, que l'on observe, décrit, et auxquels bien souvent on participe. » (Descelliers et al, 2007, p 683).

2.3 La stratégie méthodologique : hypothèses, indicateurs, variables, outils et protocoles

A partir de notre hypothèse : *« Les enseignants ont du mal à s'orienter dans la démarche inclusive, leur faible prise en compte de la dimension corporelle en est l'un des indicateurs. »*, nous allons maintenant présenter les variables, indicateurs et outils utilisés pour la valider.

Dans le tableau suivant, nous avons listé les trois hypothèses opérationnelles retenues, ainsi que les indicateurs et variables relatifs à ces trois hypothèses.

Nous verrons également dans la colonne de droite, les outils utilisés pour récolter les données relatives aux variables et indicateurs choisis et tester ces hypothèses.

Puis nous détaillerons les indicateurs et variables retenus, et nous présenterons les outils utilisés dans les sous-parties suivantes.

Tableau 18 : La stratégie méthodologique globale pour étudier J, notre terrain de recherche

| Hypothèses | Indicateurs | Variables | Outils |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| <p>Hypothèse opérationnelle N°1 :</p> <p>Les enseignants ne disposent pas d'une approche efficace pour orienter leurs pratiques pédagogiques dans le sens d'un apprentissage inclusif</p> | 1.1 Connaissance du concept d'école inclusive | <ul style="list-style-type: none"> - Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire ? - Selon vous, quels sont les enfants concernés par l'inclusion scolaire ? - Donnez UN MOT lié selon vous au concept d'inclusion scolaire, à partir de votre expérience d'enseignante. | Questionnaire |
| | 1.2 Connaissance des objectifs de l'école inclusive | <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les objectifs de l'école inclusive ? - Quelle mise en œuvre pour l'école inclusive ? - Quels indicateurs de réussite sont choisis ? | Focus groupe |
| | 1.3 Positionnement professionnel sur l'école inclusive à partir de sa pratique professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> - Tu as combien d'élèves « en inclusion » dans ta classe ? - Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ? - Qu'est-ce qui rend l'inclusion scolaire compliquée dans l'attitude des élèves ? | Entretiens semi-directifs |
| <p>Hypothèse opérationnelle N°2 :</p> <p>Ils font fonctionner une nouvelle catégorie d'élèves « à besoin éducatifs particuliers »</p> | 2.1 Lien fait par l'enseignant entre la dimension inclusive et la notion de « BEP » | <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous déjà eu dans votre classe, un ou plusieurs élèves que vous situeriez en situation d'inclusion scolaire ? - Si c'est le cas, qu'avez-vous mis en place pour réaliser cette inclusion ? - Estimez-vous avoir réussi cette inclusion ? Merci d'expliquer. - Estimez-vous avoir eu besoin d'aide pour la mettre en œuvre ? - Si c'est le cas, merci de préciser de quel type d'aide il s'agit. - A titre personnel, que pensez-vous de l'inclusion scolaire ? | Questionnaire |
| | 2.2 Utilisation du terme « BEP » dans la vie professionnelle | Quels élèves concernés par la démarche inclusive ? | Focus groupe |
| | | Utilisation du terme « à besoins éducatifs particuliers » par les enseignants dans les discussions professionnelles. | Observation participante |

| Hypothèses | Indicateurs | Variables | Outils |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Hypothèse opérationnelle N°3 : Ils ne mesurent pas les effets de leur dispositifs pédagogiques sur le corps, avec les effets subjectifs que cela peut avoir | 3.1 Familiarité de l'enseignant avec la demande institutionnelle d'inclusivité + 3.1 bis Représentations des enseignants au sujet des attitudes corporelles des élèves | Tu as combien d'élèves « en inclusion » dans ta classe ? Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ? Qu'est-ce qui rend l'inclusion scolaire compliquée dans l'attitude des élèves ? | Entretiens semi-directifs |
| | 3.2 Prise en compte de la dimension des besoins corporels dans les dispositifs pédagogiques | Comment sont pris en compte dans la classe : - le besoin de mouvement, - le besoin d'échange avec ses pairs, - le besoin de repos, de calme, la fatigue, boire, toilettes. Quel type d'organisation pédagogique est mise en place dans la classe : - magistrale, - participation active des élèves (ateliers, projets, etc). Comment est structuré l'espace de la classe : - îlots, tables individuelles, espace de travail en groupe - existence de coins (jeu, lecture, repos, etc.) | Observation en classe |

2.3.1 Les indicateurs et variables

Les indicateurs et variables visent à répondre aux questions suivantes : le paradigme de l'inclusion a-t-il conduit à modifier la façon dont l'école appréhende le corps des élèves ? Et d'une façon générale l'école a-t-elle modifié sa façon d'accueillir les manifestations corporelles usuelles qui peuvent se présenter chez les élèves en classe, telles que la fatigue, le besoin de mouvement, le besoin de boire, d'aller aux toilettes, de poser une question à son camarade ? Les pratiques pédagogiques des enseignants ont-elles été impactées positivement par le processus inclusif, ainsi, la forme scolaire a-t-elle été modifiée ?

C'est autour de deux éléments principaux que notre attention s'est portée : la connaissance et les pratiques inclusives des enseignants, leur ressenti autour de l'accueil d'élèves dits « en inclusion », ou à besoins éducatifs particuliers ; et leur façon de faire avec le corps des élèves, quand celui-ci se manifeste, même a minima dans la classe, et ne reste pas silencieux et immobile, tel que la forme scolaire classique tend à le définir.

Notre objectif, cerner la question du corporel à l'école en contexte inclusif, va être approché en multipliant les outils méthodologiques, en particulier en distinguant ceux du registre déclaratif, que l'on rencontre dans les entretiens et dans certains aspects de l'observation participante, et du registre de l'action *in situ*, que l'on rencontre dans les observations en classe, et dans certains aspects de l'observation participante.

Dans les tableaux suivants, nous verrons quels ont été les variables et les indicateurs retenus pour que nos indicateurs soient jugés positifs et donc significatifs pour notre recherche.

Par variable, nous entendons : les variables qualitatives et les variables quantitatives. Les variables quantitatives sont des variables numériques (renseignées par des chiffres), pour lesquelles les relations d'ordre et de proportionnalité ont un sens. Les variables qualitatives sont soit des variables nominales (renseignées par des lettres), soit des variables numériques mais sans relations d'ordre et de proportionnalité. » (Coron, 2020)

Par exemple, dans notre questionnaire, les indicateurs correspondent aux questions directement reliées à notre hypothèse, les variables vont correspondre aux questions posées.

Nous allons voir ici l'ensemble des outils méthodologiques utilisés dans cette recherche, ainsi que leur chronologie de mise en œuvre, sous forme d'un tableau synthétique. Nous verrons ensuite plus en détail l'articulation des indicateurs, et variables aux outils utilisés. Puis nous préciserons comment chaque outil aura été utilisé.

Tableau 19 : La chronologie de l'utilisation des outils de recherche

| Type d'outil | Période de mise en oeuvre |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Observation participante | Décembre 2019 → février 2023 |
| Observations en classe | Décembre 2019 → février 2023 |
| Questionnaires aux enseignants de J | Décembre 2020 → mars 2021 |
| Projet « Espace d'École » FN | Janvier 2021 |
| Focus groupe enseignants de J | Mars 2021 |
| Questionnaire à l'ensemble des enseignants de la circonscription de B-M | Janvier 2022 → mai 2022. |
| Entretiens semi-directifs J | Septembre 2022 → juin 2023 |

2.3.2 L'observation participante :

L'observation participante a commencé dès mon inscription en thèse, en septembre 2019, et a consisté à prendre part à toutes les activités de l'école J, qui est mon terrain de recherche principal.

Ces activités sont les suivantes : participation aux réunions tenues au sein de l'école, participation aux moments informels de la vie de l'école, participation au travail avec les enseignantes du RASED.

Les prises de notes se faisaient de différentes façons : une prise de note à la marge de nos notes personnelles lors d'une réunion, de façon à ne pas donner à voir aux participants les points qui avaient retenus notre attention, puis report ensuite de ces annotations sur un cahier de terrain. Ce cahier était nourri chaque jour des observations diverses faites dans la journée.

Cette observation participante s'est aussi déroulée dans l'école J maternelle, avec la même méthodologie. Et également dans l'école FN, de façon plus circonscrite cette fois-ci, (car cette école est en dehors de notre secteur de travail), et uniquement lors de la participation aux préambules du projet « Espace d'école », qui ne verra finalement jamais le jour (ce projet sera présenté plus loin).

Enfin, cette observation participante a également pu se dérouler lors des réunions du pôle ressource de la circonscription, réunion dans laquelle chaque psychologue de la circonscription (5 psychologues en tout), et les personnels des RASED exposaient les situations pour lesquelles une réflexion collégiale était la bienvenue. L'IEN est responsable de l'organisation de ce type de réunion, en tant que chargé du pilotage de la circonscription, il est à même de prendre des initiatives plus administratives au besoin, pour faciliter la gestion de certaines situations complexes.

Dans le tableau suivant, voici un récapitulatif des actions concernées par l'observation participante :

Tableau 20 : Les actions menées dans l'observation participante à J, J maternelle et FN

| École / Type d'action | Réunions | | | | | Participation aux moments informels de l'école | Travail avec les enseignantes du RASED | Pôle ressource de la circonscription |
|-----------------------|--------------------|-----|-------------------|---------------------|-----------------|------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|
| | Équipes éducatives | ESS | Conseil de cycles | Conseil des maîtres | Conseil d'école | | | |
| J. | X | X | X | X | X | X | X | X |
| J. maternelle | X | X | X | X | | X | X | X |
| FN | | | | X | | | | X |

Dans notre stratégie méthodologique, l'observation participante répond à l'hypothèse opérationnelle N°2, elle est résumée dans le tableau suivant :

Tableau 21 : Les indicateurs, variables et outils dans l'observation participante

| Hypothèse opérationnelle | Indicateurs | Variables | Outils |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Hypothèse opérationnelle N°2 : Ils font fonctionner une nouvelle catégorie d'élèves « à besoin éducatifs particuliers » | 2.2 Utilisation du terme « BEP » dans la vie professionnelle | Utilisation du terme « à besoins éducatifs particuliers » par les enseignants dans les discussions professionnelles. | Observation participante |

2.3.3 Les observations en classe :

Ces observations se sont faites avec un guide d'observation dans toutes les classes de l'école J. Certaines observations ont aussi pu être menées à l'école J. maternelle, de manière moins systématisée cependant.

Dans le tableau suivant, nous voyons le nombre d'observations faites par école et par niveau de classe.

Tableau 22 : Les observations faites à J et J maternelle

| Écoles | Niveau de classe | Nombre d'observation | Élève du dispositif ULIS |
|--------------|------------------|----------------------|--------------------------|
| J | CP | 6 | 1 |
| | CE1 | 4 | 0 |
| | CE2 | 3 | 1 |
| | CM1 | 3 | 1 |
| | CM2 | 4 | 6 |
| J maternelle | PS | 3 | / |
| | MS | 2 | / |
| | GS | 2 | / |

Ces observations ont été faites grâce au guide d'observation se trouvant en annexe (annexe N° 26). Ce guide visait à objectiver les observations faites, de façon à avoir une observation distanciée de certains éléments cruciaux, non influencée par des facteurs affectifs, de connivence, ou au contraire de non-approbation des pratiques pédagogiques observées.

Les points cruciaux observés relevaient de l'agencement spatial de la classe, du type d'activité pédagogique observée, de la possibilité, ou non, pour les élèves de se lever, d'aller aux toilettes, de

prendre la parole, et des réflexions faites par l'enseignant aux élèves s'agissant de leur corps (tenue, mouvement...).

Dans le tableau suivant, nous voyons quelle a été la place des observations en classe dans notre stratégie méthodologique, en particulier en ce qui concerne les indicateurs et variables.

Tableau 23 : Les hypothèses opérationnelles, indicateurs et variables en jeu dans les observations en classe à J

| Hypothèse opérationnelle | Indicateurs | Variables | Outils |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| <p>Hypothèse opérationnelle N°3 :</p> <p>Ils ne mesurent pas les effets de leur dispositifs pédagogiques sur le corps, avec les effets subjectifs que cela peut avoir</p> | <p>3.2 Prise en compte de la dimension des besoins corporels dans les dispositifs pédagogiques</p> | <p>Comment sont pris en compte dans la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le besoin de mouvement, - le besoin d'échange avec ses pairs, - le besoin de repos, de calme, la fatigue, boire, toilettes. <p>Quel type d'organisation pédagogique est mise en place dans la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - magistrale, - participation active des élèves (ateliers, projets, etc). <p>Comment est structuré l'espace de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - îlots, tables individuelles, espace de travail en groupe - existence de coins (jeu, lecture, repos, etc.) | <p>Observations en classes</p> |

2.3.4 Le questionnaire aux enseignants de l'école J :

Ce questionnaire s'est déroulé en ligne de façon anonyme, il est resté ouvert aux réponses durant quatre mois.

Dans le tableau suivant, nous répertorions les indicateurs et variables lié à cet outil méthodologique.

Tableau 24 : Les hypothèses opérationnelles, indicateurs et variables en jeu dans le questionnaire

| Hypothèse opérationnelle | Indicateur | Variable | Outils |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <p>Hypothèse opérationnelle N°1 :</p> <p>Les enseignants ne disposent pas d'une approche efficace pour orienter leurs pratiques pédagogiques dans le sens d'un apprentissage inclusif</p> | <p>1.1 Connaissance du concept d'école inclusive</p> <p>- Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire ?</p> <p>- Selon vous, quels sont les enfants concernés par l'inclusion scolaire ?</p> | <p>- Donnez UN MOT lié selon vous au concept d'inclusion scolaire, à partir de votre expérience d'enseignante.</p> | Questionnaire |
| <p>Hypothèse opérationnelle N°2 :</p> <p>Ils font fonctionner une nouvelle catégorie d'élèves « à besoins éducatifs particuliers »</p> | <p>2.1 Lien fait par l'enseignant entre la dimension inclusive et la notion de « BEP »</p> | <p>- Avez-vous déjà eu dans votre classe, un ou plusieurs élèves que vous situeriez en situation d'inclusion scolaire ?</p> <p>- Si c'est le cas, qu'avez-vous mis en place pour réaliser cette inclusion ?</p> <p>- Estimez-vous avoir réussi cette inclusion ? Merci d'expliquer.</p> <p>- Estimez-vous avoir eu besoin d'aide pour la mettre en œuvre ?</p> <p>- Si c'est le cas, merci de préciser de quel type d'aide il s'agit.</p> <p>- A titre personnel, que pensez-vous de l'inclusion scolaire ?</p> | Questionnaire |

2.3.5 Le focus groupe :

Il a été organisé en partant d'une demande administrative : rédiger un projet d'école. Plusieurs catégories étaient à renseigner dans le nouveau projet d'école, dont l'une traitant de la démarche inclusive.

Par demi-groupe, les enseignants ont réfléchi à tous les thèmes à renseigner. La discussion concernant la question de l'inclusion fût animée par l'enseignante coordinatrice de l'ULIS, et nous y avons participé.

Le fait que l'enseignante du dispositif ULIS anime cet atelier, nous a permis de ne pas être le point d'adresse de cette réunion, et ainsi d'éviter un certain nombre de biais que nous verrons par la suite. Nous avons pu participer à ce moment, en tant que psychologue de l'éducation nationale, tout en repérant combien notre expertise au sujet de l'inclusion était présumée, voire attendue lorsqu'il s'agissait par exemple de fournir le vocabulaire *ad hoc*, et combien notre décentrage était nécessaire

de façon à permettre aux enseignants de s'exprimer librement sur un sujet qu'ils disaient ne pas maîtriser.

Il s'est déroulé en mars 2021, soit après le questionnaire adressé aux enseignants de J, les 7 enseignants participant à cet atelier devaient renseigner un document du ministère de l'éducation nationale au sujet de l'école inclusive.

La question ouverte du document était la suivante : « Comment organiser l'inclusion scolaire dans une logique de parcours ? »

Les enseignants ont finalement organisé leurs réponses en suivant les quatre questions suivantes, à voir dans le tableau suivant :

Tableau 25 : Les thématiques abordées dans le focus groupe

| Types de questions | Nombre de réponses |
|-------------------------------------------------|--------------------|
| Quels sont les objectifs de l'école inclusive ? | 1 |
| Quelle mise en œuvre ? | 1 |
| Quels élèves concernés ? | 2 |
| Quels indicateurs de réussite sont choisis ? | 7 |

Dans le tableau suivant, voyons les indicateurs et variables utilisés pour traiter notre deuxième hypothèse opérationnelle, pour laquelle le focus groupe est un outil d'investigation.

Tableau 26 : Les hypothèses opérationnelles, indicateurs et variables en jeu dans le focus groupe

| Hypothèses opérationnelles | Indicateurs | Variables | Outils |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------|
| Hypothèse opérationnelle N°2 : Ils font fonctionner une nouvelle catégorie d'élèves « à besoins éducatifs particuliers » | 2.2 Utilisation du terme « BEP » dans la vie professionnelle | Quels élèves concernés par la démarche inclusive ? | Focus groupe |

2.3.6 Les entretiens semi-directifs

Plusieurs entretiens ont été effectués, ils sont répertoriés dans le tableau suivant :

Tableau 27 : Dates et durées des entretiens menés à J.

| Type de personnel | Date de l'entretien | Durée de l'entretien | Nombre d'élève « en inclusion » dans la classe |
|-------------------------------|---------------------|----------------------|------------------------------------------------|
| Enseignante classe de CP | 20/06/23 | 10mn | 0 |
| Enseignante classe de CP | 22/06/23 | 19mn | 1 |
| Enseignante classe de CP-CE1 | 22/06/23 | 15mn | 0 |
| Enseignante classe de CE1 | 20/06/23 | 37mn | 0 |
| Enseignante classe de CE1 | 19/06/23 | 26mn | 0 |
| Enseignante classe de CE2 | 13/01/2023 | 32 mn | 0 |
| Enseignante classe de CE2 | 2/02/2023 | 30 mn | 1 |
| Enseignante classe de CE2-CM1 | 16/01/2023 | 12 mn | 1 |
| Enseignante de CM1 | 23/02/23 | 23 mn | 1 |
| Enseignante classe de CM1-CM2 | 27/09/2022 | 17 mn | 2 |
| Enseignante classe de CM2 | 27/09/2022 | 20 mn | 2 |
| Enseignante classe de CM2 | 6/10/2022 | 12 mn | 2 |
| Enseignantes du RASED | 4/05/2023 | 30 mn | / |
| Coordinatrice de l'ULIS de J | 25/05/2023 | 32mn | / |
| Direction de l'école J | 8/06/2023 | 26mn | / |

Les entretiens comportaient environ trois ou quatre questions, plusieurs guides d'entretiens ont été utilisés en fonction des interlocuteurs : un premier guide a été utilisé pour les entretiens avec les enseignants, un second pour l'entretien avec les enseignantes du RASED, un troisième pour l'entretien avec la coordinatrice de l'ULIS de J, un autre encore, pour l'entretien avec la direction de l'école, les questions sont présentées dessous.

Tous les entretiens ont été accompagné d'une observation en classe, seule une enseignante a refusé cette observation.

Tous les enseignants ont été interviewé, d'abord ceux accueillant dans leur classe un élève de l'ULIS, puis les autres. Au début de notre recherche, le mot « inclusion », s'il était connu théoriquement par l'équipe pédagogique, ne semblait pas connecté à une pratique professionnelle, et de plus, assez flou pour être compris dans une large acception.

Au fur et à mesure de notre recherche, nous avons vu la signification de ce mot se réduire à un aspect technique, à savoir l'organisation matérielle nécessaire à l'accueil des élèves de l'ULIS dans leur classe d'inscription administrative.

Ce mot est désormais employé pour rendre compte de l'organisation pédagogique (emploi du temps, cohérence entre les apprentissages en classe ordinaire et ULIS, organisation matérielle...), au sujet des élèves ayant une reconnaissance de handicap et inscrit dans l'ULIS.

Les entretiens se sont déroulés une fois les questionnaires passés, afin d'avoir accès à des données plus qualitatives d'une part, et afin de vérifier si un discours commun se retrouvait parmi les enseignants de la communauté éducative.

Tous les enseignants de l'école ont été interviewés. Il est à noter le rétrécissement du mot « inclusion » au fur et à mesure de notre enquête, ce qui est repérable en partie grâce aux questionnaires. En effet, lors de la passation des questionnaires, le mot inclusion avait encore un sens assez ouvert et pouvait aussi bien caractériser un élève allophone, les élèves souffrant de troubles « dys », les élèves en difficultés sociales, etc. Le mot inclusion s'est progressivement refermé sur la seule catégorie des élèves de l'ULIS qui venaient « en inclusion » dans leur classe de référence, c'est pourquoi seuls ces enseignants ont été interviewés dans un premier temps.

De fait, il est maintenant entendu parmi la communauté éducative de l'école, que « en inclusion » signifie uniquement l'accueil d'un élève de l'ULIS dans sa classe de référence, pour tout ou partie de la journée.

Un élève ayant une notification de la MDPH, lui octroyant la présence d'un AESH ne sera pas automatiquement associé au terme « en inclusion » qui est maintenant complètement associé à l'Ulis.

Ces entretiens se sont déroulés durant l'année scolaire 2022-2023, ils durent entre 10 et 40 minutes, ont été enregistrés et retranscrits grâce à la fonction « dicter » du traitement de texte « Word », il s'agit donc de discours rapportés (Rosier, 2008).

Les questions étaient différentes pour les enseignantes du RASED, pour la coordinatrice ULIS, pour la directrice, car ces trois types de personne occupent des fonctions différentes et ne sont pas confrontées de la même façon à la question de l'inclusion scolaire. Les différentes questions posées sont listées ci-dessous.

Tableau 28 : Les questions posées dans les différents entretiens semi-directifs

1. Questions posées aux enseignantes de classe ordinaire *avec* et *sans* accueil dans leur classe d'un élève de l'ULIS. En effet deux groupes se dessinent au vu des résultats obtenus : celui des enseignants accueillant cette année un ou deux élèves de l'Ulis dans leur classe, et celui des enseignants qui n'en accueillent pas cette année.

Question N°1 : Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

Question N° 2 : Qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude, leur comportement ?

Question N° 3 : A quels indices vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

Question N° 4 : Penses-tu qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

Question N° 5 : Tu as combien d'élèves « en inclusion » dans ta classe ?

Question N° 6 : Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ?

Question N° 7 : Qu'est-ce qui rend l'inclusion scolaire compliquée dans l'attitude des élèves ?

2. Questions posées à la coordinatrice ULIS :

1. Qu'est-ce que l'inclusion scolaire pour toi en général ?

2. Plus concrètement, quelles sont les actions que tu dirais inclusives dans cette école, qu'elles soient liées à l'ULIS ou pas ?

3. Concernant les élèves de l'ULIS, comment vous organisez-vous, les enseignants et toi, pour que leur inclusion se fasse le mieux possible ?

3.bis : Quels sont les éléments que tu communiquez aux enseignants, avez-vous des moments de régulation institutionnalisés ou non... ?

4. As-tu identifié des freins à l'inclusion, quel que soit le niveau : institutionnel, relationnel, matériel, etc ?

5. Selon toi, quel est l'objectif de l'inclusion des élèves de l'ULIS dans les classes ordinaires ?

6. Quel est ton ressenti par rapport à l'inclusion, es-tu satisfaite de la façon dont ça se passe ? Que faudrait-il modifier ?

3. Questions posées aux deux enseignantes du RASED :

1. Qu'est-ce que l'inclusion scolaire pour vous en général ?

2. Quelles sont les actions concrètes que vous qualifieriez d'inclusives dans cette école ?

3. Quels freins à l'inclusion auriez-vous repéré dans cette école ?

4. Diriez-vous que l'école J. est inclusive ?

4. Questions posées à la direction de l'école :

1. A ton avis, qu'est-ce que l'inclusion ?

2. Comment décrire une école qui serait inclusive ?

3. Qu'avez-vous mis en place à J par rapport à l'inclusion ?

3.bis Dirais-tu que l'école J est inclusive ?

4. Tu trouves que les élèves ont quel type de rapport à leur corps ?

5. Penses-tu que l'on devrait changer quelque chose dans l'écoute des besoins corporel des élèves ?

2.3.7 Les investigations méthodologiques à J maternelle et FN

Le questionnaire aux enseignants de la circonscription de B-M :

Comme le précédent, il s'est déroulé de façon anonyme. Pour faire circuler ce questionnaire, nous devons avoir accès à la liste mail de chaque école de la circonscription, pour cela, une demande a été faite auprès de l'IEN.

Seulement après avoir pris connaissance du questionnaire, il a autorisé sa diffusion. Nous l'avons donc envoyé aux 46 directeurs d'écoles qui ont ensuite eu la charge de le diffuser auprès de leurs équipes.

Tableau 29 : Liste des questions posées dans le questionnaire aux enseignants de la circonscription

| Questions du questionnaire adressé aux enseignants de la circonscription. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire? Selon vous, quels sont les enfants concernés par l'inclusion scolaire? Classez vos réponses par ordre de préférence Donnez UN MOT lié selon vous au concept d'inclusion scolaire, à partir de votre expérience d'enseignant.e Avez-vous déjà eu dans votre classe, un ou plusieurs élèves que vous situeriez en situation d'inclusion scolaire? Dans les situations d'inclusions que vous avez conduites, avez-vous mis en place quelque chose en particulier pour réaliser cette inclusion? Estimez-vous avoir réussi cette inclusion? Merci d'expliquer. Concernant les élèves, les objectifs de l'inclusion vous semblent-ils clairs? De quelle.s type.s d'aide.s pensez-vous avoir besoin pour réussir l'inclusion? Quelle est votre retour d'expérience au sujet de l'inclusion scolaire? |

Projet Espace d'École à FN :

La mairie de B. souhaitait faire un audit sur 4 écoles de la ville pour voir lesquelles seraient concernées par la re-végétalisation de leur cour de récréation. L'école FN, établissement construit au début du 20^{ème} siècle, a une cour de récréation au sol bétonné et entouré par bâtiments scolaires et cantine, elle était une candidate idéale pour ce type de projet.

Par ailleurs, le projet d'école était en cours de rédaction à l'époque, il tournait autour des questions suivantes : le « vivre ensemble », la construction d'un livret PEAC⁷⁴ pour tous les élèves de petite section, et le développement du numérique. Le moment de la rédaction des projets d'école est toujours

⁷⁴ PEAC : Parcours d'éducation artistique et culturel.

un moment où les équipes murissent leurs choix de projets pédagogiques pour les années à venir. Dans ce contexte, l'idée de la construction d'un projet à médiation artistique a été proposée par le psychologue de l'éducation nationale travaillant dans cette école.

Afin d'organiser une réflexion fructueuse à ce sujet, le psychologue proposa la venue d'une personne travaillant dans le champ de la création théâtrale et de la médiation culturelle. Je fus également invitée à participer à cette réunion initiale, en raison de mon projet de recherche en cours, dont les axes principaux : l'accueil de tous dans une dimension inclusive, et la façon dont le corps des élèves, ses besoins et manifestations, sont pris en compte par l'école, faisant écho à ce projet.

Lors de la première réunion, Mr R. chargé de la médiation culturelle, positionna d'emblée la réflexion autour de l'espace apprenant, avec une question sur les modalités d'apprentissages, qui pourraient s'envisager en dedans et en dehors de l'école. Ainsi qu'une réflexion sur la question de l'ouverture de l'école aux parents. Il proposa de recueillir les paroles des enfants sur les imaginaires des jardins, pour commencer.

Un autre participant à ce projet, Mr M-B, présent en sa qualité de DDEN⁷⁵, proposa également de commencer à entrer dans la construction du projet en donnant la parole aux élèves de l'école, de façon à prendre connaissance de leurs attentes.

Plusieurs réunions ont eu lieu en comité réduit (le psychologue de l'école, la directrice, le médiateur culture, le DDEN), une réunion a eu lieu avec les services scolaires de la municipalité, et enfin une réunion avec les enseignants de l'école, le psychologue, la directrice (et nous-mêmes, à chaque réunion).

Le matériel de terrain a donc été recueilli au cours de ces échanges.

Notre contribution à ce projet, en tant que doctorante, nos propositions d'entretien, d'observation, d'animation de séances collectives avec les élèves et les enseignants, autour de la question de l'accueil de tous, de l'ouverture de l'école, du mouvement des corps, etc. ayant donné lieu à des remarques particulièrement intéressantes de la part de cette équipe.

Le projet n'aboutira finalement pas. Les données recueillies seront discutées dans le chapitre suivant.

Un projet international autour du mouvement à l'École : SoMovED

La question du mouvement, du déplacement et de la dimension corporelle des élèves, est une préoccupation partagée par plusieurs chercheurs en sciences de l'éducation à travers l'Europe. Nous avons eu la chance de participer à un projet « Erasmus + »⁷⁶ regroupant plusieurs universités européennes autour de la question du mouvement dans l'éducation. Cette recherche visait à cerner les



⁷⁵ DDEN : Délégués départementaux de l'éducation nationale

⁷⁶ Sous la direction du Pr. Kohout-Diaz pour l'université de Bordeaux.

différentes façons d'utiliser les déplacements dans le fonctionnement pédagogique. Le mouvement questionne la forme scolaire en autorisant la prise en compte des besoins corporels liées à la tonicité, au besoin de repos, de calme, d'isolement, d'échanges etc. Le mouvement peut aussi s'entendre au niveau du fonctionnement pédagogique, avec la mise en activité, et en projet des élèves autour de sujets discutés entre eux dans l'objectif de les impliquer et de les rendre acteurs des apprentissages faits à l'école ou à l'université, dans le but de coopérer pour mettre ses théories à l'épreuve. Dans les classes de maternelles et de début d'élémentaire, ou bien à la demande des élèves quel que soit leur âge, le mouvement peut aussi signifier toucher, manipuler, bricoler, pour ensuite passer à l'abstraction, les expériences motrices précédant l'abstraction. Les mouvements du corps vont avec les mouvements psychiques et cognitifs, la question du mouvement dans les établissements d'apprentissage n'est donc pas du tout marginale.

Ce projet donnait l'occasion de rencontres en visioconférence une fois par mois, et chaque université était engagée dans la production de documentation au sujet d'un aspect de cette question. Des journées d'étude ont également été organisées.

Pour notre part, nous avons contribué à la production d'un « handbook » (manuel de l'enseignant), d'un Mooc, et d'un article. Ce projet « Erasmus », même 'il n'a pas contribué directement à notre recherche, l'a soutenu car il a été l'occasion d'échanges tant au sujet de la forme scolaire, que des solutions alternatives à celle-ci, mais aussi pour la dimension de processus que recouvre la mise en mouvement. Tout comme la démarche inclusive, la mise en mouvement relève d'une dynamique, elle est toujours en construction, non figée, et relève aussi d'un tâtonnement et d'une démarche expérimentale.

2.4 Le traitement des données recueillies grâce aux outils méthodologiques.

Les investigations méthodologiques ont ensuite fait l'objet d'un traitement des données recueillies, comme elles sont de nature qualitative, leur traitement vise à dégager les tendances de fond en réponse aux questions posées par notre recherche. Certains outils ont demandé un traitement plus complexe que d'autres, c'est ce que nous allons examiner maintenant.

2.4.1 Analyse des données de l'observation participante

Les données recueillies à partir de l'observation participante sont utilisées en appui d'autres investigations, telles que les entretiens semi-directifs, et les observations en classe. Grâce à cet outil, nous avons pu observer les enseignants dans leur quotidien professionnel, et voir s'il existe un décalage entre les réponses données à l'entretien semi-directif par exemple, et le contenu des conversations régulières sur le lieu de travail, en ce qui concerne la thématique inclusive, ou bien la prise en compte des besoins corporels des élèves à l'école.

2.4.2 Analyse des données des observations en classe

Les observations en classe se sont déroulées en deux phases. Dans la première, toutes les classes ont été observées au gré des observations faites dans le cadre de notre fonction de psychologue de l'éducation nationale.

Dans la deuxième phase, à partir de septembre 2023, les classes accueillant un élève de l'ULIS ont été observées durant le temps de présence de cet élève en classe. Dans les deux cas, les observations ont été faites à partir d'une grille, constituée par les variables retenues. La grille d'observation est à consulter en annexe (Annexe N°26).

Une fois ces données recueillies, un travail de synthèse a été mené, qui visait à répertorier le nombre d'occurrence dans chaque variable.

Nous verrons dans les tableaux ci-dessous les différentes variables prises en compte dans les observations en classe :

- la structuration de l'espace de la classe,
- la disposition du bureau des élèves,
- le type de forme scolaire observée durant les moments d'observations,
- le déroulement de la séquence pédagogique observée,
- le type de posture de l'enseignant durant l'observation,
- le type d'ambiance de classe observée,
- le type de gestion du temps de début et de fin d'activité.

Tableau 30 : Observation en classe, la structuration de l'espace de la classe

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Table des élèves, bureau du maître sans aucun autre aménagement | Table des élèves en rangées + Table pour du travail en groupe | La classe avec des coins aménagés* | La classe avec une salle connexe** | La classe avec l'aménagement du couloir en face de la classe |
| | | | | |

*Coins aménagés : repos, bibliothèque, bricolage, tables de travail collectif, ordinateurs, etc.

** Bibliothèque de l'école, salle d'art plastique, autre salle de classe non utilisée, etc.

Tableau 31 : Observations en classe, les positions des bureaux d'élèves

| En U | En îlots | En rangées |
|------|----------|------------|
| | | |

Tableau 32 : Observation en classe, type de forme scolaire observée

| Magistral SANS Aménagement | Magistral AVEC Aménagement | Individualisé Plan de travail | Atelier Travail en groupe Différenciation |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------|
| | | | |

Tableau 33 : Observation en classe, déroulement de la séquence pédagogique observée

| Travail écrit | | Travail à l'oral | | |
|---------------|-------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Individuel | Groupe Atelier | Travail collectif Le P.E* distribue la parole | Travail collectif Le P.E régule la circulation de la parole | Travail collectif Les élèves peuvent se parler directement |

* P.E : professeur des écoles

Tableau 34 : Observation en classe, type de posture de l'enseignant observé

| Contrôle | Contre-étayage | Accompagnement | Enseignement | Lâcher-prise | Magicien |
|----------|----------------|----------------|--------------|--------------|----------|
| | | | | | |

Tableau 35 : Observation en classe, type d'ambiance de classe observée

| Silence Concentration | Bruit de fond Ambiance de travail | Bruit de fond Désorganisation | L'enseignant parle fort Démonstration d'autorité |
|--------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------|
| | | | |

Tableau 36 : Observation en classe, gestion du temps de début et fin de l'activité par l'enseignant.

| | | |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <i>Le PE décide du début et de la fin d'une activité</i> | <i>Le PE indique le moment limite pour débuter / terminer une activité</i> | <i>Les élèves arrêtent leur activité à leur initiative</i> |
| | | |

2.4.3 Analyse des données des questionnaires

Pour les questions du questionnaire correspondant à des variables, des tableaux récapitulatifs sont élaborés, prenant en compte le nombre d'occurrence des réponses, de façon à dégager des tendances de fond dans les réponses des enseignants.

A titre d'exemple, voici un tableau traitant la question N°16 du questionnaire aux enseignants de J : « *Qu'avez-vous mis en place pour réaliser cette inclusion ?* », les données sont ensuite transformées en un schéma de type histogramme.

Tableau 37 : Question N° 16 du questionnaire à J, mettre en place l'inclusion scolaire

| | Type de réponses | Occurrences |
|---------------|------------------------------------------------|-------------|
| Question N°16 | Adaptation (tâches, temps, matériel, mobilier) | |
| | Différenciation | |
| | Tutorat | |
| | PPRE | |
| | Travail avec le RASED et UPE2A | |
| | Ressources disponibles supplémentaires | |
| | Temps d'accompagnement spécifique | |
| | Contrat d'inclusion | |

2.4.4 Analyse des données du focus groupe

Les données recueillies dans la séance du focus groupe ont été classées dans le tableau suivant :

Tableau 38 : Les données recueillies durant le focus groupe.

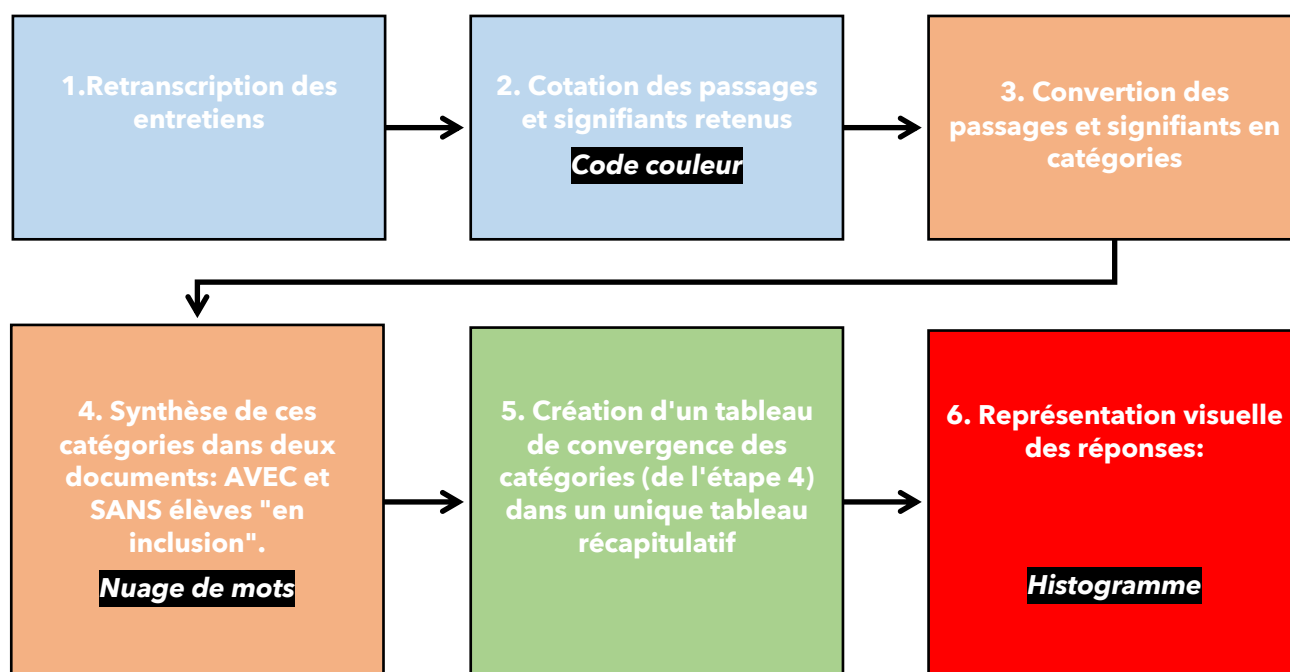
| Types de questions | Nombre de réponses |
|-------------------------------------------------|--------------------|
| Quels sont les objectifs de l'école inclusive ? | |
| Quelle mise en œuvre ? | |
| Quels élèves concernés ? | |
| Quels indicateurs de réussite sont choisis ? | |

Ces données vont contribuer à cerner la connaissance des enseignant sur la démarche inclusive, le nombre d'occurrence dans chaque catégorie de question va nous permettre d'objectiver cette tendance.

2.4.5 Analyse des données des entretiens semi-directifs

Les données recueillies dans les entretiens ont ensuite été triées pour être traitées : d'une part, les éléments de réponses directes aux questions posées ont été répertoriées et pondérées (correspondant au nombre de fois évoqué dans l'entretien), ces données, correspondant à des thèmes, ou des signifiants récurrents ont fait l'objet du traitement visible aussi dans le schéma ci-dessous :

Figure 37 : Traitement des verbatim des entretiens.



D’autre part, les verbatim ne relevant pas d’une réponse directe à la question posée, ont fait l’objet d’un traitement séparé de ces premières réponses.

La liste de ces deuxièmes types de données est visible dans quatre tableaux récapitulatifs présentés dans le document ci-dessous :

Tableau 39 : Les quatre catégories thématiques retrouvées dans les entretiens

| Hostiles à l’inclusion | | Favorables à l’inclusion | | Questionnements et paradoxes | | Éléments extérieurs à l’école | |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Enseignants AVEC élèves dits « en inclusion » | Enseignants SANS élèves dits « en inclusion » | Enseignants AVEC élèves dits « en inclusion » | Enseignants SANS élèves dits « en inclusion » | Enseignants AVEC élèves dits « en inclusion » | Enseignants SANS élèves dits « en inclusion » | Enseignants AVEC élèves dits « en inclusion » | Enseignants SANS élèves dits « en inclusion » |
| Document de synthèse | | Document de synthèse | | Document de synthèse | | Document de synthèse | |

Le discours des enseignants a été ensuite analysé au regard de plusieurs sources théoriques : l’approche foucaldienne, lacanienne, et celle de Laurence Bardin.

L’un des objectifs de notre méthodologie est d’examiner l’existence d’un discours commun à tous les enseignants de l’école J, au-delà des caractéristiques personnelles de chacun d’entre eux, chaque

enseignant étant pris comme un agent du discours. Dans l'approche foucauldienne, l'institution est à l'origine de la production des discours. Dans l'extrait suivant, c'est l'institution qui parle :

« [...] le discours est dans l'ordre des lois ; qu'on veille depuis longtemps sur son apparition ; qu'une place lui a été faite, qui l'honore mais le désarme ; et que, s'il lui arrive d'avoir quelque pouvoir, c'est bien de nous (l'institution), et de nous seulement qu'il le tient. » (Foucault, 1971, p 9)

Car dans cette perspective, l'auteur du discours n'est pas à entendre comme la personne qui parle, mais comme l'entité qui le produit, c'est-à-dire comme : *« [...] unité et origine de leurs significations, comme foyer de leur cohérence » (Foucault, 1971, p 28)*. Dans notre recherche, les enseignants de J, s'ils utilisent le discours de l'institution en le reprenant à leur compte, n'en sont pas moins traversés par lui.

Par ailleurs, dans la méthodologie d'analyse que Foucault met au point dans « L'ordre du discours », quatre points de vigilance sont énoncés, le dernier, la règle d'extériorité, nous alerte sur la nécessité de prendre les énoncés pour ce qu'ils sont, sans chercher à y découvrir un sens caché ou crypté :

« [...] ne pas aller du discours vers son noyau intérieur et caché, vers le cœur d'une pensée ou d'une signification qui se manifesterait en lui ; mais à partir du discours lui-même, de son apparition et de sa régularité, aller vers ses conditions externes de possibilité, vers ce qui donne lieu à la série aléatoire de ces événements et qui en fixe les bornes » (Foucault, 1971, p 55).

Nous nous attacherons donc à collecter et analyser les éléments de discours des enseignants de J, sans y adjoindre d'interprétations ou d'inférences particulières, mais nous nous focaliserons sur l'analyse des éléments recueillis, de la façon la plus objective possible, de façon à dégager les lignes de forces, ou les signifiants maîtres (Lacan) à l'œuvre dans le discours des enseignants de J.

Dans la perspective lacanienne, la catégorie du discours est utilisée pour produire une théorie du lien social. Dans sa théorisation du discours, Lacan distingue quatre places : l'agent, l'autre, la production et la vérité. Le discours va déterminer les conditions de la parole, c'est-à-dire que les discours constituent la réalité – ce que nous appelons la réalité – à notre insu, c'est la réalité qui nous entoure, qui nous détermine, que nous composons et qui nous compose dans la même occasion, cette réalité, selon Lacan, est constituée de quatre discours et pas plus. (Clastre, 2012).

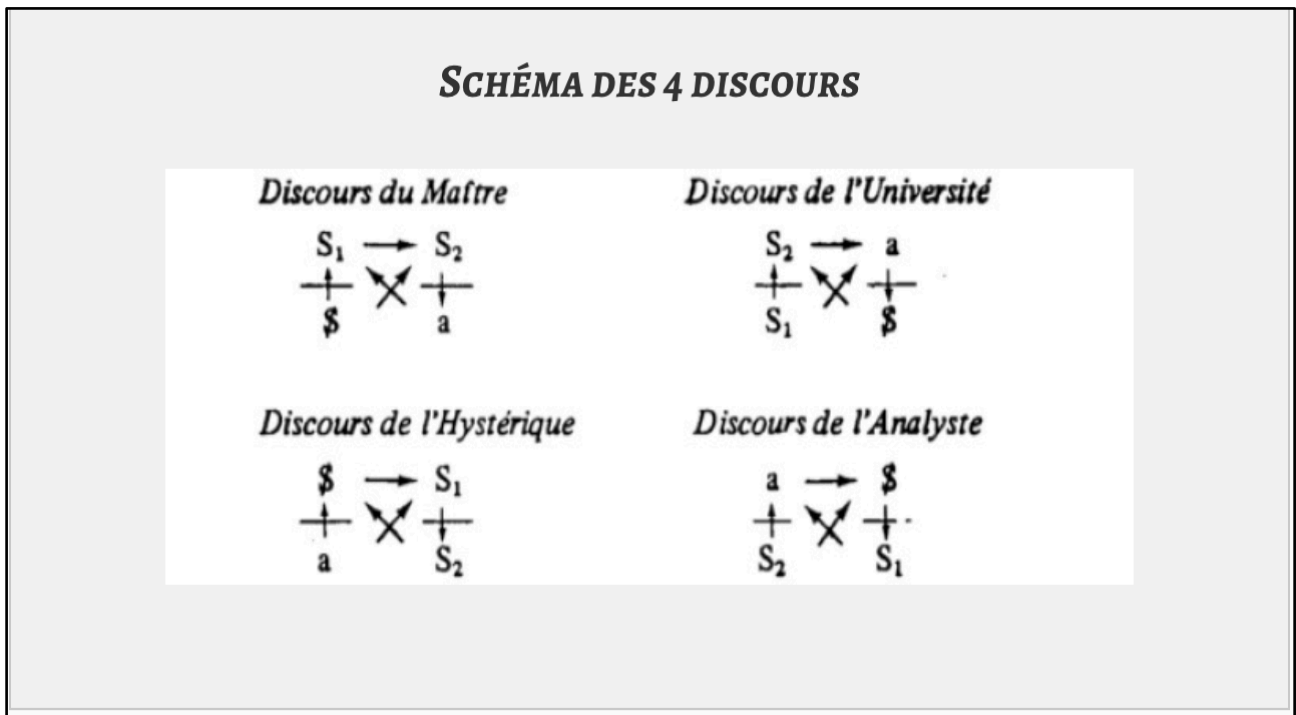
Comme nous le voyons ci-dessous, les quatre discours correspondent à quatre places subjectives différentes. La matrice des discours est la suivante :

Tableau 40 : La matrice des discours chez Lacan.

| | |
|--------|------------|
| Agent | Autre |
| Vérité | Production |

A chaque place sont positionnés : le S_1 (les signifiants maîtres), le S_2 (le savoir), a (l'objet a), $\$$ (le sujet divisé). Nous voyons ci-après comment dans chaque discours, ces éléments changent de place pour se positionner dans la matrice aux différentes places de l'agent, de l'autre, de la vérité et de la production. Ce changement de place s'effectue cependant selon un certain ordre de succession : $a - \$ - S_1 - S_2$.

Figure 38 : Schéma des quatre discours chez Lacan.



Source : <https://www.cairn.info/revue-champ-lacanian-2012-1-page-65.htm>

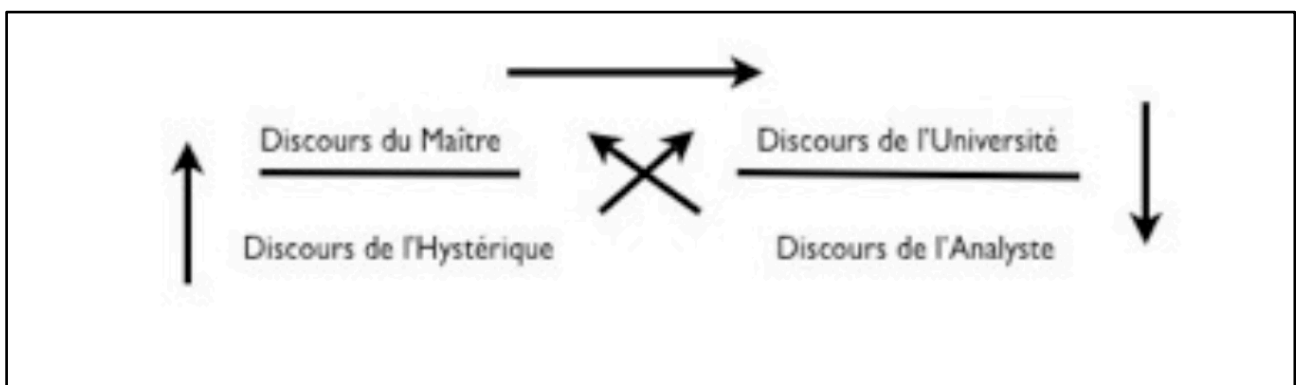
Par exemple, dans le discours du maître, l'agent du discours est le S_1 (les signifiants maîtres), il s'adresse au savoir S_2 en place d'autre dans la matrice, il va produire l'objet a (le plus de jouir), le quatrième élément en place de vérité $\$$ (le sujet divisé) est inaccessible à l'agent (S_1). Il y a donc une barre entre le S_1 et le $\$$, entre l'agent et la vérité, ce qui revient à envisager que l'agent du discours n'a pas accès à la vérité du discours qu'il met en œuvre. Une autre barrière existe entre la production et la vérité que Lacan nomme barrière de la jouissance (Lacan, 1991) ce qui correspond au nécessaire renoncement pulsionnel pour traiter la jouissance.

Si nous plaçons l'enseignant en place de maître, comme agent de ce discours, il va utiliser les signifiants maîtres de l'école pour mettre ses élèves au travail par le biais du savoir, ce qui lui procure un surplus de jouissance. La vérité de ce discours va rester inaccessible à l'agent, cette vérité réside dans la division subjective du maître, qui implique en lui une part d'indétermination, d'incertitude et d'incomplétude. C'est grâce à cette ouverture que l'élève (esclave dans la métaphore hégélienne) va pouvoir loger et déployer son propre désir. L'enseignant quant à lui, va rester dans l'ignorance de la division subjective, les S_1 qu'il va utiliser lorsqu'il décrit un élève par exemple, vont définir l'élève sans reste comme si son être pouvait être réduit à des signifiants non dialectisables.

Les quatre discours ne peuvent être pris isolément, les personnes que nous avons rencontrées passant du discours du maître au discours de l'hystérique par exemple, et tenant quelques propos que l'on pourrait ranger dans les deux autres discours. Ainsi, les locuteurs se positionnent à des places

différentes dans les quatre discours ; là aussi, c'est selon une certaine chronologie que ce déplacement s'effectue, selon $\frac{1}{4}$ de tour à chaque fois, lorsqu'un discours se retrouve face à un point de butée. Précisons que le discours de l'analyste n'est pas le point d'aboutissement du discours, mais l'un d'entre eux. Le discours du capitalisme étant un détournement du discours du maître, avec l'inversion entre S_1 et $\$$, là, le sujet a accès à l'objet a , la barrière de jouissance a sauté, et en tant qu'agent il aurait accès à sa vérité (S_1) qui rendrait compte de son être, le sujet ne serait plus divisé, et réduit à un certain nombre de signifiants.

Figure 39 : Permutations des places successives dans les quatre discours.



Source : https://www.psychanalyse.com/pdf/lacan_Les_quatre_discours.pdf

De façon plus concrète, dans l'analyse du discours des enseignants de J (dans les entretiens), nous avons suivi une méthodologie partant des verbatim recueillis pour ensuite mettre en place des regroupements de thèmes, ou mots (signifiants) récurrents, dans une procédure par « tas » pour enfin mettre en place les catégories qui permettraient le traitement du matériel recueilli :

« La première activité consiste à se mettre en contact avec les documents d'analyse. À faire connaissance en laissant venir à soi les impressions. Les orientations. C'est ce qu'on peut appeler la phase de lecture flottante par rapport avec l'attitude du psychanalyste. Petit à petit, la lecture devient plus précise en fonction d'hypothèses émergentes. De la projection sur le matériel de théorie adaptée de l'application possible de techniques utilisées sur des matériaux analogues. » (Bardin, 2013, p126).

Après cette lecture « flottante » des retranscriptions écrites des entretiens, nous avons donc procédé à un codage qui visait à formaliser des catégories de thèmes ou mots, expressions, revenant régulièrement dans le discours de l'entretien ainsi examiné. Nous avons donc procédé d'abord par différenciation des éléments présents, puis par un regroupement ; soit par un inventaire initial, puis une classification visant à mettre en place des catégories.

Nous avons également eu recours à une quantification intra discours (dans le discours d'un enseignant) et inter-discours (dans les discours de tous les enseignants), en notant le nombre d'occurrence de chaque élément pertinent, tout en prenant garde à ne pas rigidifier outre mesure cette analyse : « *Souple dans sa démarche, l'analyse qualitative doit être souple dans l'usage de ses indices.* » (Bardin, 2013, p148).

Notre surprise fût de voir que les mêmes éléments récurrents revenaient aussi dans les autres entretiens, chez presque tous les enseignants. Partant de ce constat, nous avons pu dégager les signifiants maîtres utilisés par l'équipe de J (les « S₁ » de la théorie lacanienne). Nous avons cependant à l'esprit que ces discours doivent être pris avec circonspection, à la fois comme une photographie langagière d'un instant donné, mais aussi par les invariants liés à la forme scolaire, éclairant sur l'ancrage disciplinaire de l'École :

« L'analyse de l'énonciation repose sur une conception du discours comme parole en actes. L'analyse de contenu classique considère le matériel d'étude comme un donné, c'est à dire un énoncé immobilisé, manipulable, segment, rentable. [...] Le discours n'est pas un produit fini, mais un moment dans un processus d'élaboration avec tout ce que ça comporte de contradictions, d'incohérence, d'inachèvement. » (Bardin, 2013, p 224).

3. À la recherche de l'objectivité.

Comme nous avons pu l'exposer auparavant, notre terrain de recherche est aussi l'un de nos lieux de travail. Ceci présente des avantages et des inconvénients qu'il nous faut prendre en compte.

L'intérêt de cette situation est d'une part, une bonne connaissance des rouages du fonctionnement institutionnel que nous n'avons pas à découvrir, ainsi que de bonnes relations avec l'équipe de l'école J. Mais d'un autre côté, nous devons prendre garde à rechercher l'objectivité maximum dans notre travail de recherche, ainsi que dans nos analyses.

Pour cela nous avons répertorié les biais que pourraient constituer une trop grande proximité avec l'équipe pédagogique de J, ou bien une trop grande complicité, ou au contraire, des jugements a priori qui empêcheraient de rester ouvert à la redécouverte de ce terrain, dans une perspective scientifique cette fois.

Nous allons donc présenter divers biais possibles, en fonction des outils utilisés. Dans le dictionnaire, les biais sont définis comme :

« (Statistique) Fait susceptible de rendre un fait non représentatif. (Psychologie) Biais cognitif : distorsion dans le traitement d'une information, susceptible de fausser le raisonnement et le jugement. » (Dictionnaire Le Robert en ligne).

Le tableau suivant récapitule les biais par type d'outils méthodologique ainsi que les solutions envisagées pour les neutraliser, nous les verrons plus en détail ensuite.

Tableau 41 : Les différents biais en fonctions des outils méthodologiques utilisés.

| Outils | Types de biais | Solutions |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Observation participante | - Biais du chercheur : biais de confirmation - Biais implicite | - Tenue d'un cahier de terrain - Création de catégories / mot-clef |
| Questionnaires aux enseignants de J | - Biais du chercheur : biais de confirmation | - Transformation des données en graphiques / pourcentage / mot-clef |
| | - Biais du répondant : effet de halo | - Faire varier l'ordre des questions |
| Questionnaires aux enseignants de la circonscription | - Biais du répondant : effet de halo - Biais de désirabilité sociale | - Faire varier l'ordre des questions - Anonymat des réponses |
| Observation en classe | Biais du chercheur : biais de confirmation | Construire un guide d'observation en amont |
| Focus groupe | Biais du chercheur : biais de confirmation | - Tenue d'un cahier de terrain - Création de catégories / mot-clef |
| | Biais du répondant : biais de désirabilité sociale | - Neutralité émotionnelle du chercheur - Ne pas être le point d'adresse des enseignants |
| Entretiens semi-directifs | Biais du chercheur : biais de confirmation | Objectivation des données du discours |
| | Biais du répondant : biais de désirabilité sociale | - Questionnaire semi-directif - Neutralité émotionnelle du chercheur |

| |
|--------------------|
| Biais du répondant |
| Biais du chercheur |

Examinons plus précisément ces biais, et voyons comment ils se présentent dans notre recherche.

Le biais de confirmation :

« On appelle biais de confirmation la tendance supposée des humains à sélectionner les informations qui vont dans le sens de ce qu'ils croient (ou veulent croire) et à interpréter celles dont ils disposent en faveur de leurs hypothèses favorites [...] Quelle que soit l'explication que l'on prétende y apporter, on fait couramment le constat suivant : les gens s'arrangent le plus souvent pour sélectionner les informations qui vont dans le sens de ce qu'ils croient (ou veulent croire) et interprètent les informations dont ils disposent pour les faire parler en faveur de leurs hypothèses favorites. Cette supposée tendance à la confirmation de nos croyances occupe une place centrale dans le répertoire de ce qu'il est désormais convenu d'appeler des « biais cognitifs ». (Worms, 2021, p 567)

«Selon les contextes, la notion de biais de confirmation recouvre une très grande variété de phénomènes correspondant aux différentes manières dont nos croyances ou nos attentes influencent la recherche, la sélection, la conservation, l'interprétation ou encore l'évaluation des informations» (Worms,2021, p569).

Ce biais cognitif peut se présenter dans une recherche à plusieurs étapes : dans le recueil des données tout d'abord, où il sera sélectionné de façon élective, tous les éléments connus du chercheur, et qui vont dans le sens de ses représentations initiales. Ensuite dans l'interprétation des résultats, le chercheur aura tendance à vouloir confirmer ses hypothèses, en établissant un lien de corroboration entre les résultats obtenus et ses connaissances antérieures.

Ce biais concernerait donc la façon dont le chercheur va interpréter tous les éléments recueillis sur son travail de terrain, à l'aune de ses représentations préalables. Ce qui va finalement l'amener à valider ses hypothèses à partir d'une forme d'enfermement dans des représentations antérieures à la recherche. Le chercheur voit ce qu'il cherche à trouver sur son terrain pour confirmer sa théorie ou son hypothèse. Par là-même, il se prive de l'effet de surprise qu'il peut rencontrer dans son travail de terrain. Il se met aussi à l'abri de la résistance du terrain à l'égard de la théorie :

« Une autre manière de prendre au sérieux le terrain est de lui accorder la capacité de détruire jusqu'au plus bel édifice théorique conçu [...] il faut savoir lui reconnaître un statut d'obstacle possible au déploiement harmonieux des cadres théoriques qu'on se propose de lui appliquer. [...] Il faut donc aller jusqu'à reconnaître une puissance de résistance du terrain à l'égard de la théorie ». (Messu, 2016, p 102-103).

Dans notre recherche, le risque du biais de confirmation se rencontre particulièrement dans l'observation participante, dans les entretiens semi-directifs, dans les observations en classe et dans le focus groupe.

Pour lutter contre ce biais, tous les éléments permettant d'avoir une observation et une écoute distanciée et médiatisée sont les bienvenus, la liste des procédés utilisés se retrouve dans le tableau ci-dessus.

Le biais implicite : est un biais du chercheur, à articuler au biais de confirmation. Il s'agit ici des préjugés non conscients qu'a le chercheur au sujet de son terrain. Cela va l'amener à présupposer la compréhension des enquêtés, même si des ambivalences ou des ambiguïtés seraient à lever. Ce biais implique aussi une lecture influencée par l'environnement socioculturel du chercheur.

« Le sociologue américain Anselm Strauss montra dans les années 1960 que les professionnels de santé pouvaient de manière inconsciente attribuer aux patients une valeur sociale qui dépendait de leur position sociale et économique, mais également de leur appartenance ethnique. Cette valeur sociale attribuée pouvait déterminer certains aspects du soin. Dans la lignée de ces travaux et d'autres sur la mémoire implicite et les effets d'amorçage, s'est forgé dans le cadre disciplinaire de la psychologie sociale le concept de biais cognitif implicite. Ces biais sont des préjugés conscients de différentes natures [...] qui peuvent être présents alors même que les personnes qui en sont porteuses peuvent n'exprimer aucun préjugé explicite. » (Azria, 2019, p9)

Une solution pour se défaire de ce biais, est de se nourrir d'autres points de vue sur son terrain de recherche, éventuellement en compulsant des recherches déjà faites sur un terrain équivalent, de manière à prendre conscience des autres points de vue possibles.

Biais de désirabilité sociale : consiste à se montrer tel que l'on imagine que notre interlocuteur s'attend à ce que nous soyons, dans la mesure où nous prêtons à cet interlocuteur une importance, ou une place symbolique particulière.

« La désirabilité sociale, se définit comme l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects réputés des membres typiques d'un collectif social (Pansu & Beauvois, 2004, cité dans Cambon, 2006, p 128).

Cette notion est proche de la notion de transfert, en psychanalyse, qui peut exister aussi en dehors du cadre de l'analyse :

« En dehors du cadre de l'analyse, le phénomène de transfert est constant, omniprésent dans les relations, que ce soient des relations professionnelles, hiérarchiques, amoureuse, etc. » (Chemama, Vandermersch, 2003, p 439).

Dans notre recherche, la double casquette de psychologue, et de chercheur sur un sujet dans lequel les enseignants se sentent peu à l'aise, peut avoir un effet négatif sur notre recherche de données, dans la mesure où les enseignants peuvent avoir la tentation de donner des réponses qu'ils imaginent adéquates aux regard de certains points de repère comme le discours circulant dans l'éducation nationale à ce sujet ; sur un versant militant les discours en lien avec les conditions ou la charge de travail, avec la formation ; un discours psychologisant ou médicalisant, etc.

Ce biais peut se mettre en marche dans plusieurs situations, comme cela est répertorié dans le tableau précédant. Notre attitude générale, a été de nous décaler le plus possible de cette relation transférentielle, en médiatisant les échanges par des documents écrits, en ayant une attitude la plus neutre possible, afin de ne pas donner à voir nos réflexions intérieures. Et au-delà des techniques méthodologiques, en ayant un réel intérêt pour ces moments de rencontre plus serrés avec les enseignants qu'étaient les entretiens, les observations en classe, ou le focus groupe, en étant animée par l'envie d'entendre l'avis singulier de nos interlocuteurs, au-delà de toute norme de réponses.

Effet de halo : consiste à attribuer une qualité à un ensemble, ou à un tout, à partir de la seule caractéristique d'une partie qui la compose : *« L'effet halo consiste à inférer d'une impression générale une caractéristique spécifique. » (Rozenzweig, 2009, p 9).*

Cet effet, très intéressant, a été mis à jour avant la première guerre mondiale, il est donc bien documenté, mais reste pourtant très actif dans la façon dont nous évaluons situations et interlocuteurs. Ce biais cognitif se retrouve dans toutes les situations d'évaluation, et gagnerait à faire partie des formations en directions des personnels de l'éducation nationale, car il est très actif, tant il semble difficile d'évaluer séparément le tout, et une partie du tout.

« [...] l'effet halo, une tendance à inférer telle ou telle caractéristique spécifique à partir d'une impression générale. Ce concept a été identifié par un psychologue américain, Edward Thorndike, à l'université de Columbia, en 1920. L'armée américaine avait souhaité étudier la façon dont les officiers évaluaient les soldats sous leurs ordres pendant la guerre de 14-18. En analysant les données, le chercheur s'est aperçu que certains soldats faisaient l'objet d'excellentes évaluations dans les domaines les plus divers, et que d'autres étaient évalués de façon très négative sur tous les sujets, ce qui lui avait paru étrange. » (Rozenzweig, 2009, p 10).

Ce biais pourrait se rencontrer dans notre enquête de terrain, du côté des enseignants, à plusieurs reprises, que ce soit dans le questionnaire, où une question peut avoir un effet de suggestion ou de contamination sur une autre ; ou bien dans des relations directes comme les entretiens ou les observations en classe.

Du côté du chercheur, d'une façon générale, plusieurs biais sont présents dans la démarche qualitative : les biais méthodologiques qui sont en lien avec des approximations dans la méthodologie, avec des difficultés au niveau des outils, de la planification des démarches de recherche, des méthodes utilisées dans l'usage des outils.

Les biais cognitifs, qui sont inhérents au fonctionnement cognitif de tout un chacun, peuvent être caractérisés par nos représentations préalables, nos habitudes installées et difficilement modifiables, etc.

Les biais émotionnels, particulièrement présents lorsque le chercheur a un contact très prolongé avec son terrain, et que des liens affectifs s'installent.

Les biais socioculturels vont renvoyer aux jugements, voire aux stéréotypes que le chercheur éprouve, à son insu la plupart du temps, car tout chercheur parle d'un lieu situé, et ses expériences, intérêts, orientations théoriques, etc, vont inévitablement avoir un impact sur son positionnement théorique. (Rabatel, 2013).

Du côté des enquêtés, nous avons vu que plusieurs biais peuvent les conduire à ne pas répondre de façon totalement sincère, comme cela pouvait être le cas dans les entretiens ou le focus groupe, car la volonté de se soumettre au discours présumé attendu par le chercheur, est plus forte que le souhait de faire valoir son point de vue, ceci constituant un biais émotionnel.

Cela peut également conduire à transformer ses réponses lors du questionnaire, de façon à correspondre aux réponses supposément attendues par le chercheur, ou aux réponses présumées bonnes au regard du discours circulant dans l'éducation nationale, cela étant à la fois un biais socio-culturel et émotionnel. (Coron, 2020).

C. Résultats, analyses et discussion.

Nous allons maintenant prendre connaissance des résultats et réponses obtenues à nos questions de départ et ainsi envisager la validation de notre hypothèse.

Le problème central de notre recherche se définit par une préoccupation au sujet du cadre inclusif dans l'enseignement du premier degré en France, et plus spécifiquement au sujet de la prise en compte du corps des élèves dans la démarche inclusive.

Pour rappel, nos questions de départ concernent la façon dont les enseignants appréhendent la notion d'inclusion scolaire et comment ils mettent en œuvre les apprentissages dans cette démarche inclusive. Plus spécifiquement, nous nous interrogeons sur la place qu'ils font au registre corporel des élèves dans le fonctionnement pédagogique de leur classe.

Ce qui nous a conduit à former l'hypothèse selon laquelle les enseignants ont du mal à s'orienter dans la démarche inclusive, leur difficile prise en compte de la dimension corporelle en étant l'un des indicateurs.

Ainsi, nous allons exposer les résultats obtenus en prenant en compte les deux polarités de nos questions : la démarche inclusive d'une part, et d'autre part, la place du corps et des besoins corporels des élèves dans une journée de classe.

Nous verrons que globalement nos résultats vont dans le sens d'un maintien de la forme scolaire classique, alors même que les enseignants de notre terrain de recherche mettent tout en œuvre pour faire vivre le processus inclusif dans leur école. Ceci induit une ambivalence que l'on retrouvera dans les entretiens sous forme de déclaration paradoxale proche du démenti. La prise en compte des besoins corporels des élèves peine à être réalisée, car elle se heurte aux recommandations disciplinaires prescrites par cette organisation pédagogique qui traverse l'École et dont les enseignants sont les agents. La démarche inclusive, quant à elle, réduite à l'accueil d'élèves de l'ULIS « en inclusion » dans les classes dites ordinaires, si elle fait l'objet d'un réel souci de l'équipe au sujet du bien-être de ces élèves, ainsi que de leurs apprentissages, contribue malgré elle, à se faire l'écho d'une ségrégation basée sur un discours médicalisant.

1. Inclut-on toujours les allophones, à qui s'adresse l'inclusion ?

La définition de l'inclusion par les enseignants est un élément fondamental, car il va nous permettre de situer dans quel paradigme ils positionnent leurs démarches pédagogiques : ont-ils pris acte de

l'accueil d'enfants moins compliant à la forme scolaire classique, et ainsi modifié le fonctionnement pédagogique des classes, ou bien restent-ils captifs de la forme scolaire classique ?

Pour aborder cette question, nous allons tout d'abord analyser les résultats du questionnaire présenté aux enseignants de l'école J., et celui présenté à l'ensemble des enseignants de la circonscription dans laquelle se trouve l'école.

1.1 Une définition de l'inclusion qui se resserre : du questionnaire aux entretiens semi-directifs avec les enseignants de J.

La question N° 12 du questionnaire⁷⁷ : « Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire ? » donne lieu aux réponses suivantes, résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 41 : Questionnaire J., le concept d'inclusion scolaire

| | Type de réponses | Occurrences |
|----------------------|-------------------------------------------|-------------|
| Question N°12 | L'école doit s'adapter à tous les élèves | 5 |
| | Moduler les activités en fonction des BEP | 3 |
| | Gérer l'hétérogénéité des classes | 1 |

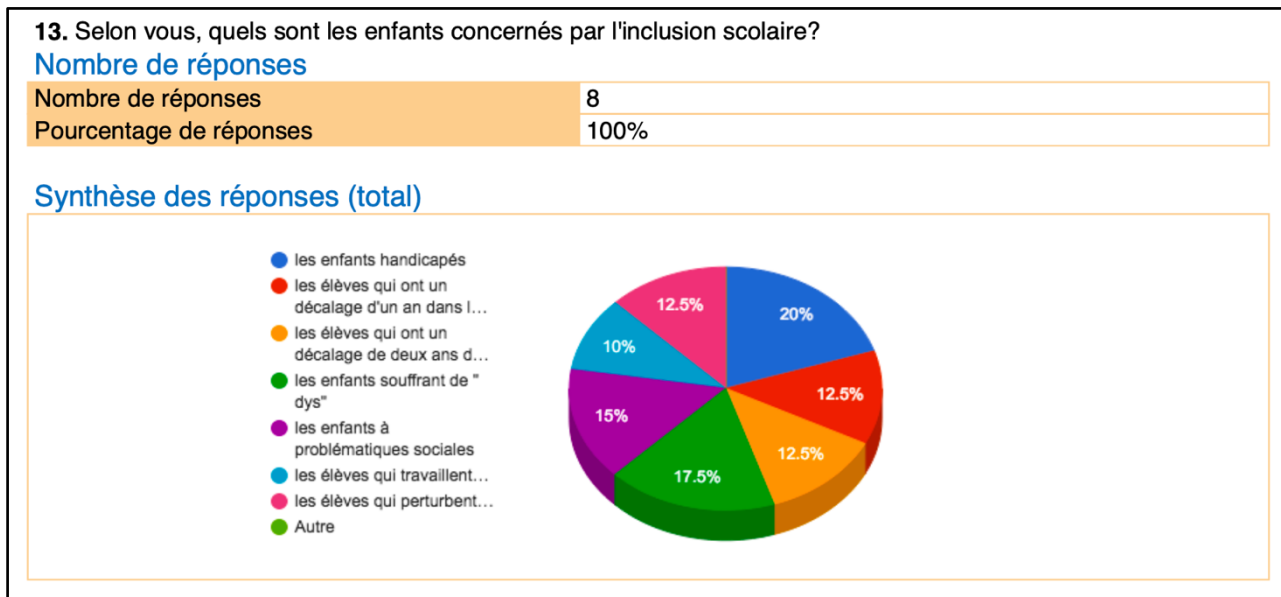
Dans ces verbatim, se dégage majoritairement l'idée que l'école doit s'adapter aux élèves, et non l'inverse, et que les élèves portant l'étiquette à « BEP » doivent bénéficier d'une modulation des activités pédagogiques.

Dans la question N° 13 : « Selon vous, quels sont les enfants concernés par l'inclusion scolaire ? » se détache une catégorie particulière : les enfants « handicapés » (20% des réponses), suivis par les enfants souffrants de « dys » (17,5%), qui sont également concernés par la médicalisation de leur trouble « dys », et les enfants à problématiques sociales (15%). Suit ensuite un groupe de réponses : les élèves qui perturbent la classe, les élèves qui ont un décalage de niveau scolaire d'un an, les élèves qui ont un décalage de niveau scolaire de deux ans (12,5%). La dernière catégorie étant composée des élèves qui travaillent lentement (10%).

Dans le tableau suivant, nous allons voir quels sont les enfants concernés par la démarche inclusive à J.

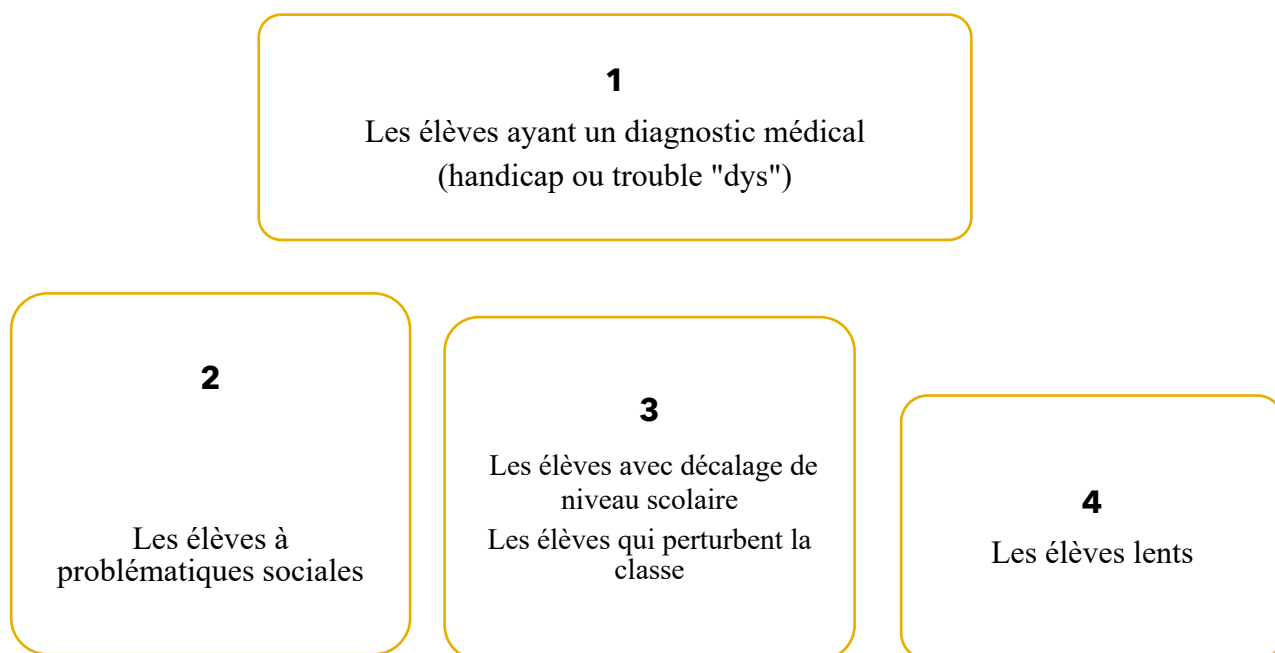
⁷⁷ Ce questionnaire est visible en intégralité en annexe n°1.

Figure 42 : Les enfants concernés par la question inclusive à J



A partir des réponses au questionnaire, les enfants concernés par l'inclusion scolaire peuvent donc être classés selon le podium suivant :

Figure 40 : Podium des enfants concernés par l'inclusion scolaire à J



Si à l'époque de la passation de ce questionnaire (entre janvier et mars 2020) , nous voyons que la définition des contours de l'inclusion donnait l'occasion de plusieurs options possibles, en 2023 en revanche, au moment de la passation des entretiens, le mot « inclusion » n'est utilisé que dans sa forme substantive « en inclusion », et il désigne exclusivement les élèves de l'ULIS venant sur

certaines créneaux de la journée dans leur classe de référence, parfois l'élève reste la journée complète dans la classe, au même titre que les autres élèves de la classe, il est alors « totalement inclus ».

A la question N°14 : « Donnez *UN MOT* lié selon vous au concept d'inclusion scolaire, à partir de votre expérience d'enseignant. e » , les réponses sont les suivantes :

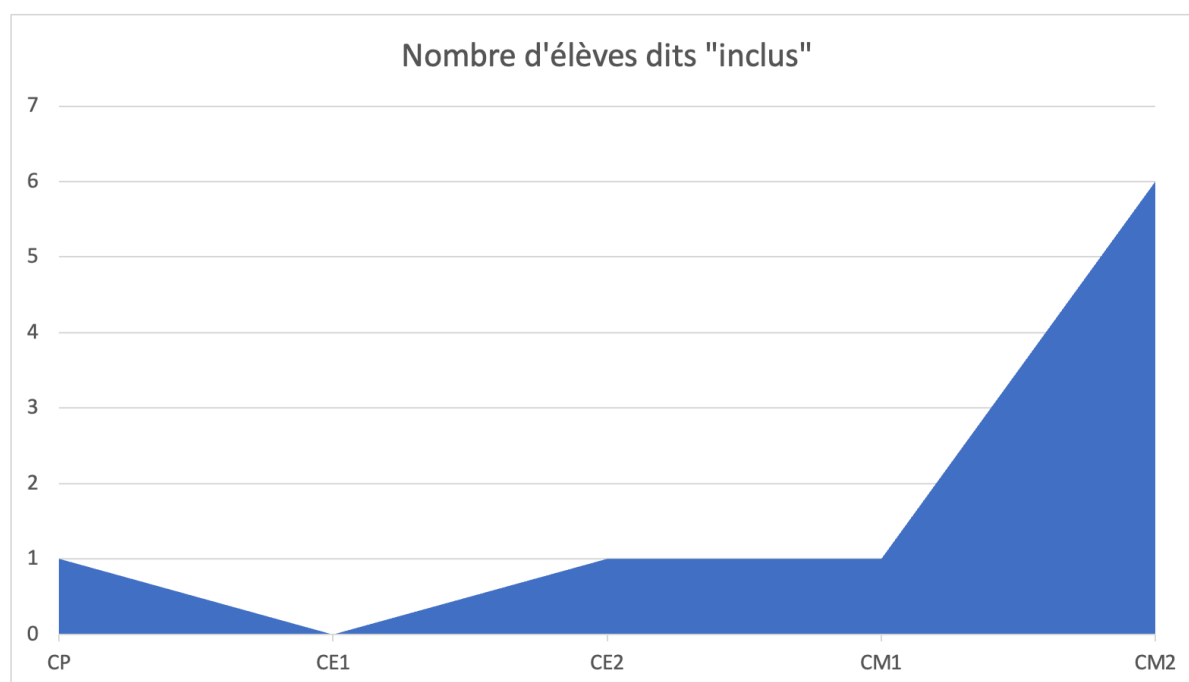
Tableau 42 : Questionnaire à J, un mot lié au concept d'inclusion scolaire

| | Type de réponses | Occurrences |
|---------------|------------------------------|-------------|
| Question N°14 | Adaptation / différenciation | 6 |
| | Insatisfaisant | 1 |
| | Difficile | 1 |

A la grande majorité, ce sont les aménagements qui arrivent en tête, il s'agit ici de faire des modifications pour quelques élèves, sans repenser la forme scolaire générale.

La catégorie des élèves dits « en inclusion » par l'équipe de J. correspondant donc aux élèves de l'ULIS, est répartie comme nous pouvons le voir dans le tableau suivant. Nous voyons que la majorité de ces élèves est scolarisé en CM1 et CM2, soit des enfants de 9 à 11 ans.

Figure 41 : Le nombre d'élèves placés en situation d'inclusion scolaire à J.



1.2 Questionnaire des enseignants de la circonscription

A la question N°1 : « Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire ? », les enseignants de la circonscription ont répondu selon le résumé suivant :

Tableau 43 : Questionnaire circonscription, le concept d'inclusion scolaire

| | Type de réponses | Occurrences |
|---------------------|--------------------------|-------------|
| Question N°1 | Accueillir tout le monde | 16 |
| | Enfants handicapés | 11 |
| | Accueillir les BEP | 10 |
| | Rendre accessible | 3 |
| | Processus | 1 |
| | Élèves de l'ULIS | 1 |

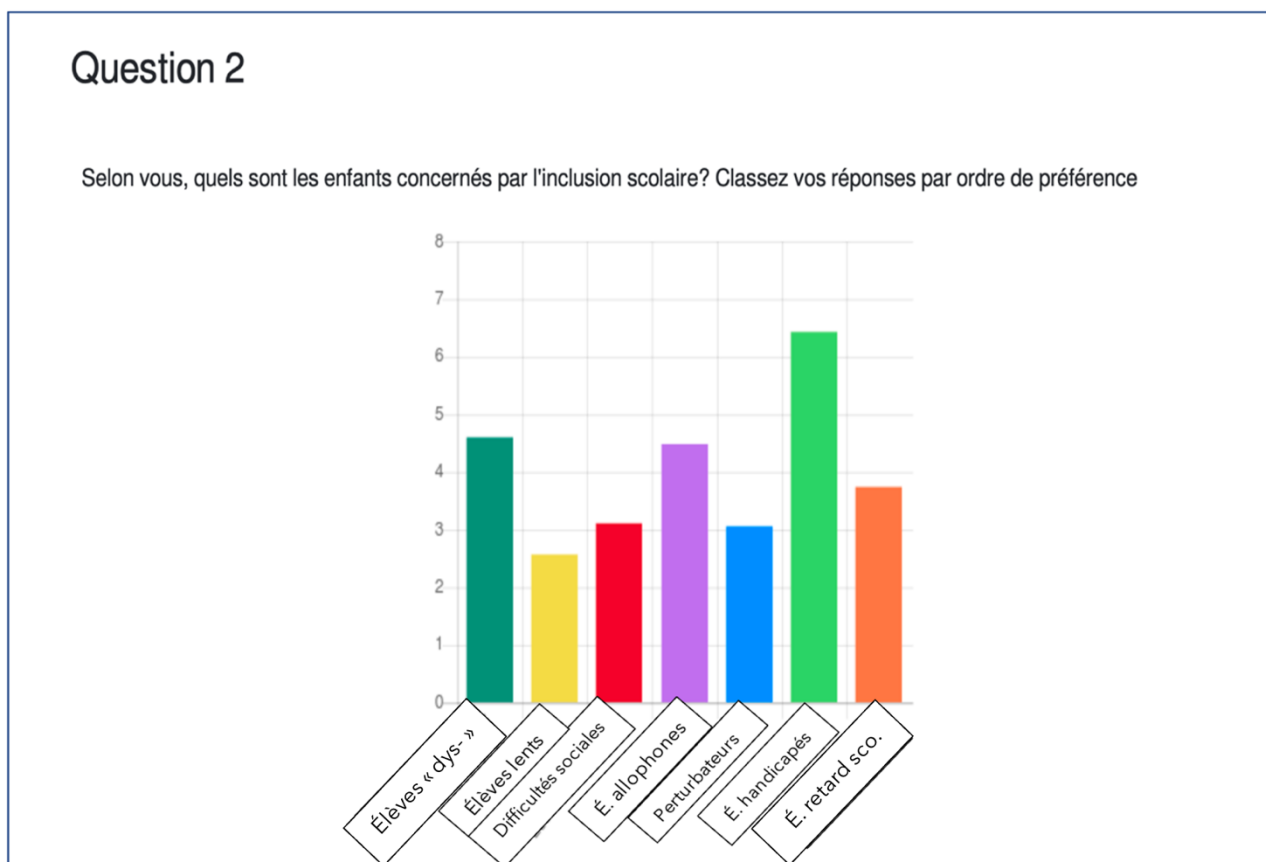
Nous voyons clairement dans ces réponses, la même tendance que les réponses des enseignants de J : l'inclusion signifie majoritairement accueillir « tous les enfants ».

En deuxième position nous trouvons ici l'accueil des élèves handicapés, ce qui était absent des réponses des enseignants de J. En troisième position, nous retrouvons la question des élèves à « BEP ». Si en troisième position nous avions à J la question de l'hétérogénéité, nous la voyons en quelque sorte dépliée plus précisément dans les réponses des enseignants de la circonscription : elle demande à rendre accessibles les savoirs, et elle relève d'un processus.

L'école J aurait donc à ce stade, une tendance à moins médicaliser la question de l'inclusion scolaire que les enseignants de la circonscription.

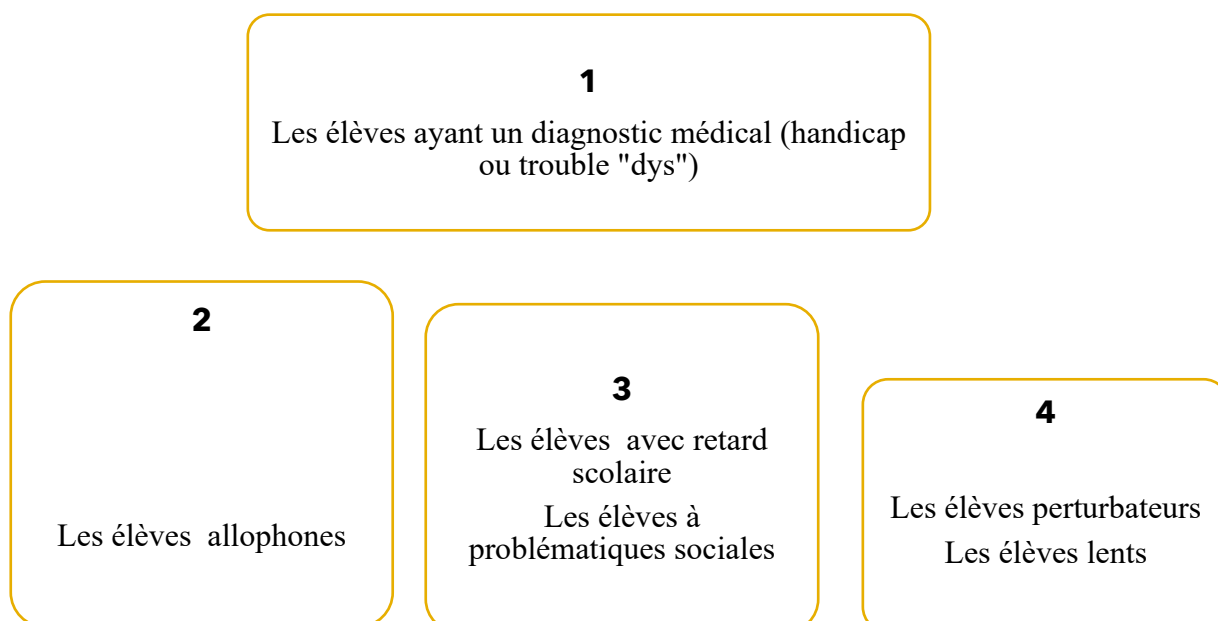
Voyons maintenant les réponses des enseignants de la circonscription à la question suivante : « Selon vous, quels sont les enfants concernés par l'inclusion scolaire ? »

Figure 42 : Quels sont les enfants concernés par l'inclusion scolaire dans le questionnaire aux enseignants de la circonscription.



A partir des réponses au questionnaire, parmi les enseignants de la circonscription, les enfants concernés par l'inclusion scolaire peuvent donc être classés selon le podium suivant :

Figure 43 : Podium des enfants concernés par l'inclusion scolaire dans la circonscription de B-M



Nous retrouvons ici les mêmes tendances dans les réponses, que ce soit dans l'école J. ou chez les enseignants de la circonscription.

Ainsi, les enfants concernés par l'inclusion sont d'abord des enfants « handicapés », ou souffrant de troubles « dys », donc concernés par un diagnostic médical.

Viennent ensuite les enfants avec des problématiques sociales pour J. et les enfants étrangers pour la circonscription.

La troisième place est occupée dans les deux cas par les enfants avec un retard scolaire.

Les élèves lents sont toujours en dernière position, donc peu concernés par la notion d'inclusion. Les élèves perturbateurs glissent de la 3^{ème} à la 4^{ème} place d'un public enquêté à l'autre.

A la question N°3 : « Donnez *UN MOT* lié selon vous au concept d'inclusion scolaire, à partir de votre expérience d'enseignant. e », les réponses qui se dégagent sont les suivantes :

Tableau 44 : Questionnaire à la circonscription, donner un mot lié au concept d'inclusion scolaire

| | Type de réponses | Occurrences |
|---------------------|-----------------------------------------|-------------|
| Question N°3 | Adaptation / différenciation | 10 |
| | Difficile / Manque de moyen | 10 |
| | Rencontre / accompagner / accessibilité | 9 |
| | Handicap / BEP | 3 |
| | Équipe | 1 |

Nous voyons que les enseignants, lorsqu'il est fait appel à leur expérience professionnelle, se situent du côté d'un vécu professionnel dans lequel arrive en première place *ex aequo* la question de l'adaptation et de la différenciation (qui sont deux éléments quasi synonymes dans le discours quotidiens des enseignants), et la gageure que représente la démarche inclusive car elle est associée au manque de moyen alloués.

Vient ensuite la question de la rencontre, de l'accompagnement, et de l'accessibilité pédagogique, qui posent tous trois la question implicite de la forme scolaire.

Enfin, le handicap est mentionné à la fin, probablement car il n'est pas identifié comme un levier de l'action professionnelle des enseignants.

Dans la même question adressée aux enseignants de J., la première réponse est identique : aménager, différencier, sont ensuite évoqués les thèmes de la difficulté et du manque de moyen dans les deux questionnaires. Dans les deux cas, il s'agit majoritairement de variation sur le thème de la forme scolaire classique, et non de modifications fondamentales, tel que cela pourrait s'entrevoir avec le mot « accessibilité » rencontré dans le questionnaire aux enseignants de la circonscription.

Pour résumer nos résultats concernant la définition de la notion d'inclusion, nous pouvons noter plusieurs points : si la démarche inclusive s'adresse en théorie à tous les enfants (Tableau N°1), elle concerne dans sa mise en œuvre les élèves dits « handicapés » ou à « BEP » (Podium N°1). Cette tendance se retrouve également au niveau des enseignants de la circonscription (Tableau N°3, podium N°2).

Pour ce qui concerne le vécu et l'expérience de l'inclusion scolaire en tant que professionnel, les résultats visibles tant concernant l'école J. que les enseignants de la circonscription, nous montrent que se présente d'abord la question de l'adaptation / différenciation de la forme scolaire classique, il n'est pas question ici de modifier radicalement le fonctionnement pédagogique, et l'aspect « difficile » voire insatisfaisant est ensuite évoqué (Tableau N°2 et 4).

Quant à savoir si les enseignants de J. pensent avoir réussi dans la démarche d'inclusion, les avis sont assez mitigés.

A la question N°17 dans le questionnaire adressé aux enseignants de J. « Estimez-vous avoir réussi cette inclusion scolaire ? » les réponses s'organisent de la façon suivante :

Tableau 45 : Questionnaire à J, votre avis sur la réussite de l'inclusion scolaire

| Réponses | Résumé des verbatim | Occurrences | |
|----------|------------------------------------------------------------------------|-------------|----------|
| OUI | - L'élève a compris une notion | 1 | |
| | - Les élèves ne se sentent pas exclus | 3 | 7 |
| | - L'élève accepte de faire un autre travail que le groupe de la classe | 1 | |
| | - L'élève à progressé | 2 | |
| MITIGÉ | - à voir par rapport à la situation de départ de l'élève | 1 | |
| NON | - Sentiment d'impuissance | 1 | 6 |
| | - Pénalise le reste du groupe | 1 | |
| | - Perturbe le reste du groupe | 1 | |
| | - Manque de formation | 1 | |
| | - Manque de temps pour s'occuper de l'élève | 1 | |
| | - Manque des aides pour aider à l'inclusion (EASH, RASED) | 1 | |

Nous voyons que les réponses positives et négatives s'équilibrent. Les réponses positives s'organisent autour du sentiment de « non-exclusion », autour des progrès fait par les élèves, et enfin autour de leur acceptation d'un travail différent du reste de la classe. Les réponses négatives s'organisent autour de manque (de temps, de formation, de personnels), du sentiment d'impuissance croisé avec celui d'une pénalisation du groupe par l'élève « en inclusion », que nous retrouverons aussi dans les entretiens.

Le résumé des réponses des enseignants de la circonscription à la question N°6 : « Estimez-vous avoir réussi cette inclusion ? »

Tableau 46 : Questionnaire à la circonscription, votre avis sur la réussite de l'inclusion scolaire

| Réponses | Résumé du verbatim | Occurrences |
|----------|------------------------------------------------------------------|-------------|
| OUI | - L'enfant s'est apaisé et a créé des liens avec les autres | 2 |
| | - Objectifs atteints | 2 |
| | - Les aménagements ont pu se faire | 1 |
| | - Avec des objectifs pour les enfants à « BEP » | 1 |
| | - Les élèves inclus sont assis dans la classe | 1 |
| | | 7 |
| MITIGÉ | - Aménagements non satisfaisants | 1 |
| | - Comportement de l'élève s'est amélioré | 1 |
| | - A voir avec le ressenti de l'élève | 1 |
| | - La socialisation fonctionne, mais pas les apprentissages | 1 |
| | | 4 |
| NON | - Manque de communication avec l'enseignante de l'ULIS | 1 |
| | - Manque de temps, de formation et d'expérience | 11 |
| | - Manque de praticiens en libéral, liste d'attente trop longue | 1 |
| | - Se sent dépassé | 2 |
| | - BEP trop pesant sur une structure de classe « traditionnelle » | 1 |
| | - L'inclusion se fait au détriment de la classe ou du PE | 4 |
| | | 20 |

Au contraire des réponses des enseignants de J, qui étaient mitigées quant à leur réussite dans la démarche inclusive, les enseignants de la circonscription sont bien plus négatifs. Ils estiment majoritairement ne pas parvenir à faire fonctionner la démarche inclusive, la raison massivement évoquée ressort du manque (temps, formation, ressources humaines, etc.). Vient ensuite l'idée que l'inclusion se fait au détriment des élèves de la classe, nous avons extrait le verbatim suivant qui fait un résumé très clair de cette logique : « *la situation catastrophique d'une classe avec deux, trois, voire quatre élèves "particuliers" traduit par l'absurde et insurmontable contrainte que l'on fait peser sur la structure scolaire traditionnelle, au détriment de tous, en particulier de ceux qui auraient la capacité d'en tirer quelque chose (les fameux "boursiers" de jadis).* »

Car comme le dit très bien cet enseignant, « la structure scolaire traditionnelle » que l'on peut entendre comme la classe ordinaire, non spécialisée, est en souffrance pour accueillir ces élèves à « BEP », ou « en inclusion ». Mais nous pouvons aussi entendre que la « structure scolaire traditionnelle » se réfère à la forme scolaire classique, et en effet, inclure sans modifier cette forme scolaire relève d'une gageure.

1.3 Qu'est-ce qu'inclure dans les entretiens avec les enseignants de J. ?

Nous avons fait des entretiens avec tous les enseignants de l'école de J. Certains accueillent des élèves de l'ULIS dans leur classe, « en inclusion », d'autre pas.

Nous avons remarqué des différences dans les verbatim de ces entretiens⁷⁸, selon que les enseignants accueillent ou non des élèves « en inclusion » au moment de l'entretien. Les deux groupes ont des réponses différentes dans certains domaines, en particulier celui de l'intérêt de la démarche inclusive.

Nous avons cherché à faire une super-synthèse de tous les verbatim en prélevant certains signifiants récurrents (voir l'explicitation de notre démarche en partie B, méthodologie), nous nous sommes aperçus que le fait d'avoir un ou deux enfants « en inclusion » l'année de l'entretien a une importance sur la teneur de l'entretien, et sur le rapport à la démarche inclusive.

Les résultats de cette super-synthèse sont donc différents en fonction de l'AVEC ou SANS élève « en inclusion ».

Voici dans un premier temps, un résumé purement quantitatif des occurrences positives et négative concernant la démarche inclusive, selon que les enseignants sont AVEC ou SANS élèves « en inclusion » dans leur classe l'année de l'entretien.

Tableau 47 : Synthèse de verbatim favorables et hostiles à l'inclusion.

| Verbatim hostiles à l'inclusion | | Verbatims favorables à l'inclusion | |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Enseignant AVEC élèves dits « en inclusion » | Enseignant SANS élèves dits « en inclusion » | Enseignant AVEC élèves dits « en inclusion » | Enseignant SANS élèves dits « en inclusion » |
| 31 occurrences | 14 oc. | 26 oc. | 19 oc. |

Nous pouvons remarquer plusieurs choses dans ce tableau : tout d'abord les enseignants AVEC des élèves « en inclusion » sont plus prolixes que leurs collègues SANS, ils abordent plus de thèmes et émettent plusieurs occurrences dans chaque thème.

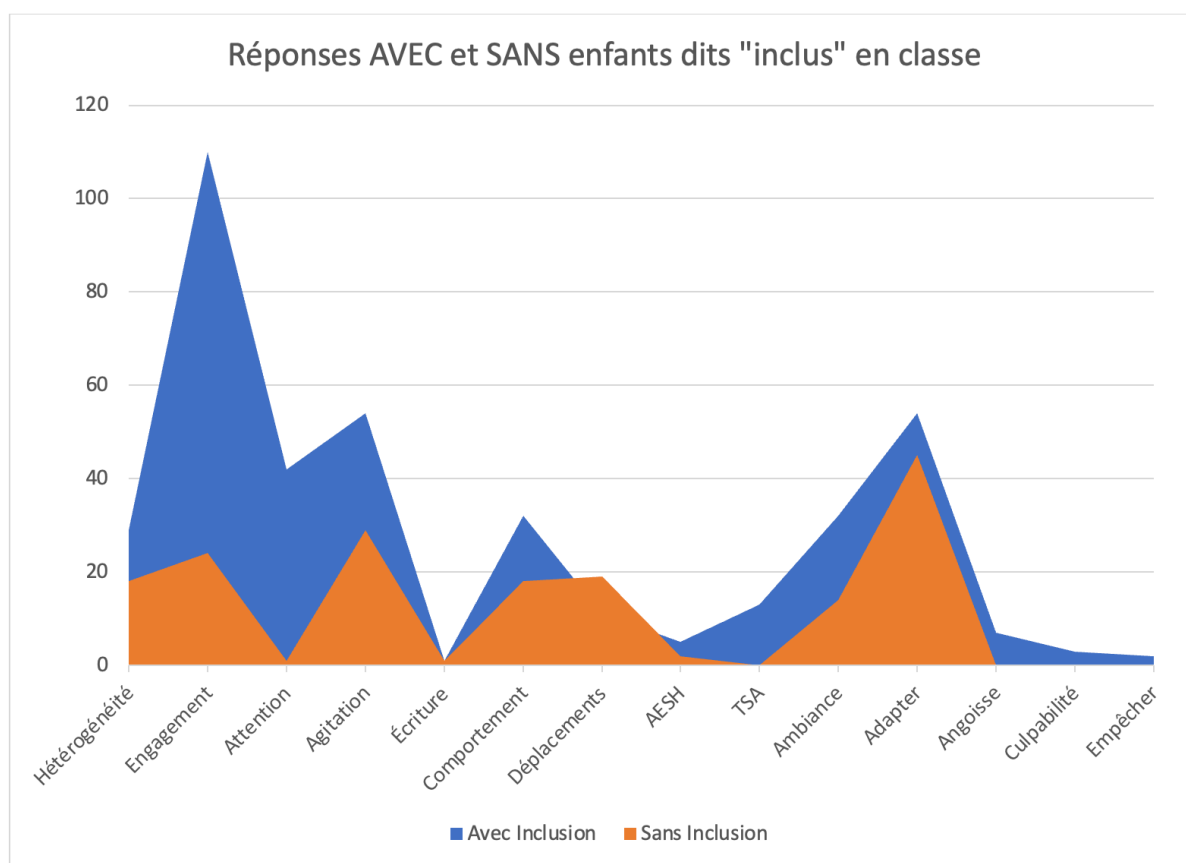
Nous remarquons aussi que dans la catégorie des enseignants AVEC, les verbatim hostiles sont plus nombreux que les verbatim favorables, ce qui est le contraire pour les enseignants SANS (AVEC : 31 contre, 26 pour ; SANS : 14 contre, 19 pour).

⁷⁸ L'ensemble de retranscriptions des entretiens sont visibles en annexe.

Nous avons ensuite fait une recension des signifiants récurrents dans les entretiens, il est intéressant de noter que, quelle que soit la question posée, les mêmes signifiants reviennent et sont utilisés comme des analyseurs de situation. Ce sont les signifiants suivants : hétérogénéité des classes, engagement des élèves, attention, agitation, comportement, écriture, déplacements, AESH, TSA, ambiance, adapter, angoisse, culpabilité, empêcher (ne pas empêcher les enfants).

Ces signifiants se retrouvent en plus grande quantité chez les enseignants *AVEC* élève en inclusion. Dans le schéma suivant, nous avons rassemblé tous les thèmes ou signifiants revenant régulièrement, en abscisse, les occurrences sont notées en ordonnée.

Figure 44 : Thèmes abordés dans les entretiens par les enseignants *AVEC* et *SANS* élèves en inclusion dans leur classe.



Le schéma correspond aux signifiants récurrents dans les entretiens, nous pouvons les entendre comme à la fois ce qui est lié à la problématique inclusive, mais aussi comme ce que l'on peut déplorer dans cette démarche.

Dans le tableau suivant, sont reportées les occurrences des thèmes et signifiants principaux pour les groupes *AVEC* et *SANS* élèves « en inclusion ».

Tableau 48 : Catégories des thèmes et signifiants récurrents dans les entretiens

| Convergences | Catégories convergées | | Nombre d'oc. total |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| | <i>Avec inclusion</i> | <i>Sans inclusion</i> | |
| Hétérogénéité | Hétérogénéité, Dérange la classe | Hétérogénéité | 47 |
| | 29 occurrences | 18 oc. | |
| Engagement | Mise au travail, Capacité, Passif, Relâchés, Travailler en classe entière, Fatigués | Engagement, Confiance en soi Figé, Évitement, Ne travaille pas | 134 |
| | 110 | 24 | |
| Attention (Concentration) | Attention/ concentration, Bavardages | Attention | 43 |
| | 42 | 1 | |
| Agitation | Agitation | Agitation | 83 |
| | 54 | 29 | |
| Écriture | Écriture | Écriture | 2 |
| | 1 | 1 | |
| Comportement | Comportement, Crises | Comportement, Comportements étranges | 50 |
| | 32 | 18 | |
| Déplacements | Mauvaise posture | Déplacements/mouvements, Rapport à son corps, Posture | 30 |
| | 11 | 19 | |
| AESH | AESH | | 7 |
| | 5 | 2 | |
| TSA | TSA | | 13 |
| | 13 | 0 | |
| Ambiance (de classe) | Ambiance de classe Manque de respect, Regard des autres | Respect | 46 |
| | 32 | 14 | |
| Adapter (différencier) | Gestion classe/temps, Demande du travail, Sens de l'inclusion, Fait plaisir aux parents, Dérange la classe | Gestion de la classe, Intégrer dans la classe, Adapter/différencier, Perturbe | 99 |
| | 54 | 45 | |
| Angoisse | Angoisse | | 7 |
| | 7 | 0 | |
| Culpabilité | Culpabilité | | 3 |
| | 3 | 0 | |
| Empêcher (ne pas) | Ne pas empêcher les enfants | | 2 |
| | 2 | 0 | |

Par exemple, le thème de l'engagement est celui qui revient le plus chez les enseignants *AVEC* élèves « en inclusion », ici l'engagement est associé à la *mise au travail* – qui est un signifiant revenant très souvent - des élèves, à leurs capacités cognitives, à leur attitude (passive ou trop relâchée, leur fatigue), ou bien à la difficulté de travailler simultanément avec tout le groupe classe. Pour les enseignants *SANS*, l'engagement est aussi corrélé à la confiance en soi, à l'évitement, au fait de pas travailler, d'être figé.

Pour les enseignants *SANS* élèves en inclusion, c'est le signifiant agitation qui revient le plus, car l'adaptation de leurs contenus pédagogiques pour certains élèves pose problème, car cela demande un travail de préparation supplémentaire ainsi qu'une vigilance de leur part durant la journée de classe. Pour les deux groupes d'enseignants (*AVEC* et *SANS* élèves « en inclusion ») les signifiants *agitation* et *adapter* sont cités très fréquemment. Il s'agit là de déplorer l'agitation des élèves, qu'ils soient en inclusion ou non.

Adapter est aussi associé à plusieurs thèmes : la gestion de la classe, le temps passé avec les élèves qui ont besoin d'aide, la question du sens de l'inclusion, (est-ce pour « faire plaisir aux parents »), l'adaptation peut aussi déranger ou perturber la classe.

L'hétérogénéité est aussi régulièrement citée, elle vient signaler le regret de ne pas se trouver en présence d'une classe homogène sans élèves à « BEP », ni « en inclusion » venant perturber le groupe classe. Dans les verbatim des entretiens, le fait que ce type d'élève dérange, perturbe la classe revient régulièrement.

L'attention est citée par les enseignants *AVEC* des élèves « en inclusion », et quasiment pas par les enseignants *SANS*. Il s'agit en réalité du couple *attention-concentration*, auquel s'ajoute souvent la question du bavardage.

L'ambiance de classe est citée par les deux groupes, mais davantage par les enseignants *AVEC* élèves « en inclusion » ; il faut entendre derrière ce mot la question du respect de la règle, du respect des autres élèves, la façon dont le regard des autres est problématique ou non et génère des tensions dans la classe.

Les deux acronymes AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap) et TSA (trouble du spectre autistique) sont cités majoritairement par les enseignants *AVEC* élèves « en inclusion », ceci correspond à leur crainte d'accueillir dans leur classe un élève présentant un TSA, ainsi que la difficulté de travailler avec un AESH dans la classe, pour diverses raisons : relationnelles, organisationnelles et aussi car la présence de l'AESH pourrait induire une moindre autonomie chez les élèves de la classe qui seraient amenés à la solliciter.

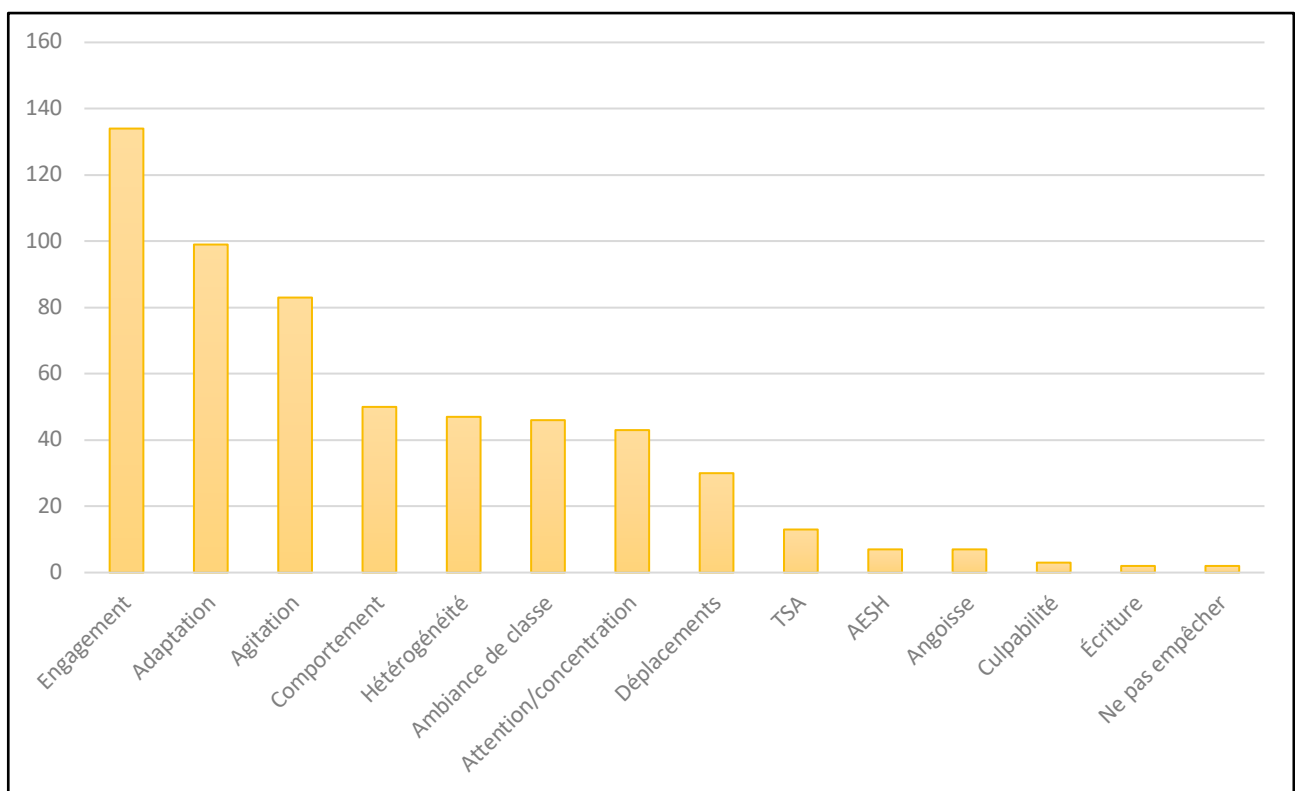
Le comportement est un signifiant également associé aux crises que peuvent faire certains élèves dans la classe, ainsi qu'à tout comportement perçu comme étrange.

L'écriture est citée comme pouvant être problématique pour certains élèves, expliquer certains comportements d'évitement.

Enfin, les trois derniers mots du tableau : angoisse, culpabilité et ne pas empêcher (les enfants de faire) sont davantage dans le registre du ressenti personnel des enseignants. Ils renvoient à des émotions générées par le processus inclusif.angoisse et culpabilité sont motivées par la responsabilité d'accueillir dans sa classe des élèves relevant de l'ULIS, et pour lesquels l'accueil et les apprentissages sont des enjeux importants.

Les thèmes et les signifiants retranscrits de façon quantitative sont visibles dans le schéma suivant :

Figure 45 : Thèmes et signifiants abordés par les enseignants AVEC et SANS élèves "en inclusion"



Voyons maintenant un peu plus dans le détail les extraits des verbatim des enseignants au sujet de la démarche inclusive.

Ces verbatim ont été classés par dominantes : plutôt favorable ou réservé quant au processus inclusif. Nous remarquons que la liste des griefs à l'égard de l'inclusion scolaire est bien plus importante que la liste des éléments positifs, au point que les enseignants n'ayant pas d'élèves « en inclusion » n'y trouvent finalement aucun point positif.

Dans le tableau suivant, nous allons voir une compilation des extraits de *verbatim* plutôt réservés quant à la démarche inclusive.

Tableau 49 : Extraits de verbatim plutôt réservés quant à la démarche inclusive

| Enseignants AVEC élèves dits « en inclusion » | |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Types de verbatims plutôt hostiles à l'inclusion | Verbatims |
| Inconvénients à l'inclusion | <p>Créé des problèmes de discipline</p> <p>Bons élèves pénalisés</p> <p>Mauvais élèves perdus</p> <p>L'enseignant « anime » les élèves</p> <p>Les élèves ont des comportements d'évitement de la tâche</p> <p>Je dois aller les chercher</p> <p>Doivent faire comme les autres</p> <p>« L'Ulis ça lui convient, donc elle ne rate pas grand-chose en classe. » Pourquoi pas tout le temps en ULIS ?</p> <p>L'inclusion, c'est être capable (de suivre en classe ordinaire)</p> <p>Gène la classe / on ne peut plus faire classe comme d'habitude</p> <p>L'inclusion n'est pas pour tout le monde</p> <p>Dérange la classe/ des élèves en trop</p> |
| Enseignants SANS élèves dits « en inclusion » | |
| Types de verbatims plutôt hostiles à l'inclusion | Verbatims |
| Inconvénients à l'inclusion | <p>L'AESH rend les élèves moins autonomes, et aussi les autres élèves de la classe pas autonomes car il lui pose des questions.</p> <p>Les EBEP demandent trop de temps</p> <p>Les élèves dits « inclus » ne sont pas nos élèves</p> <p>Les EBEP déconcentrent nos élèves</p> <p>Pas épanouissant pour les EBEP d'être en classe ordinaire</p> <p>Perte de temps révoltante</p> <p>Perturbe les autres élèves</p> <p>Différenciation perçue comme injuste par les autres élèves.</p> |

Dans ce tableau nous voyons que la liste des *verbatim* – plutôt réservés à l'égard de l'inclusion scolaire – tourne autour de thèmes déjà présentés plus haut (cf tableau N° 46-47), à savoir : les élèves en inclusion ou dits « à BEP » pénalisent le groupe classe ; l'inclusion scolaire n'est pas pour tout le monde et les élèves inclus doivent pouvoir suivre la classe, ou bien ils seraient mieux en ULIS ; les aménagements faits pour les élèves inclus demandent un travail supplémentaire.

Dans le tableau suivant, les arguments en faveur de la démarche inclusive sont assez réduits : l'inclusion scolaire serait possible car les enseignants auraient une bonne formation, une bonne

information et culture de l'inclusion. Et du côté des élèves, ce processus se passe bien quand les élèves « en inclusion » sont acceptés par les autres.

Tableau 50 : Extraits de verbatim plutôt favorables à la démarche inclusive

| Enseignants AVEC élèves dits « en inclusion » | |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Types de verbatims plutôt hostiles à l'inclusion | Verbatims |
| Avantages de l'inclusion | Bonne formation Accepté par les autres Information et culture de l'inclusion |
| Enseignants SANS élèves dits « en inclusion » | |
| Types de verbatims plutôt hostiles à l'inclusion | Verbatims |
| Avantages de l'inclusion | / |

Comme nous avons pu le voir auparavant, la démarche inclusive est circonscrite à l'accueil des élèves de l'ULIS, par exemple, à la question « Toi tu dirais que tu as combien d'élèves « en inclusion » dans ta classe ? », la réponse est la suivante :

« C'est M. qui a été reconnu, enfin, son handicap a été reconnu. » (Annexe N°14, P2).

Certains enseignants semblent se repérer suffisamment dans les objectifs et attentes de l'inclusion, en particulier grâce à la présentation que fait l'enseignante de l'ULIS des élèves inscrits dans le dispositif, et aussi grâce au « Projet d'inclusion scolaire »⁷⁹ (nommé ici contrat d'inclusion) que les enseignantes de classes « ordinaires » signent en début d'année :

« Mais je trouve qu'on est une école quand même, on a assez de culture de l'inclusion où voilà, on a déjà toutes les informations qu'il faut par E. Donc, avant de commencer, on connaît bien les profils des élèves. Et puis le fait de signer le fameux contrat d'inclusion aussi, quelque part ça nous aide aussi à ne pas nous mettre trop la pression voilà, c'est à dire par exemple je vais voilà je vais me dire que pour L. effectivement l'objectif prioritaire ça va être la socialisation, évidemment qu'il y a des objectifs dans les matières mais c'est pas l'essentiel voilà. » (Annexe N°1, P4).

⁷⁹ Voir trois exemples de Projet d'inclusion scolaire en annexe N° 24.

Pourtant, d'une manière générale, les enseignants considèrent que le sens et les objectifs de l'inclusion ne sont pas très clairs comme l'exprime cette enseignante : « *L'inclusion, je ne sais pas quelles sont les attentes... ?* » (Annexe N°10, P5).

Les attentes en termes de compétences scolaires sont un sujet d'interrogations récurrentes : l'élève « en inclusion » est-il dans sa classe de référence pour y être simplement socialisé, ou bien pour y faire de réels apprentissages ? Comment faire avec ces élèves « en inclusion » dans les classes, alors que leur niveau de lecture, écriture ou compréhension, ou bien les trois, sont si décalés par rapport à la norme de compétences de la classe ?

« *Mais peut-être qu'on pense que c'est suffisant de s'imprégner oralement ? Enfin je sais pas... quelles sont les attentes, mais on est tellement loin ! Est-ce que c'est ça le bénéfice ? Est-ce que ça suffit ? Quel est le sens ? Ouais quel est le sens et qu'est-ce qu'on attend de l'inclusion ?* » (Annexe N°10, p4).

L'étrangeté de ces élèves est telle, que les enseignants des classes dites ordinaires ne savent pas comment se comporter avec eux, ni exactement ce qu'ils peuvent leur demander sur le plan scolaire :

« *T. il a pas l'air à l'aise, est-ce que je le stoppe mais en même temps est-ce qu'il faut pas le pousser un peu en fait ? C'est super dur ouais, je vois c'est pas du tout, enfin c'est pas pour moi c'est impossible à faire ! Ouais, moi, pour moi, ils sont pas du tout inclus : ils sont là enfin je voudrais hein (qu'ils soient inclus) mais, mais honnêtement je les inclus pas ! Je les inclus dans le sens où pour moi ils font partie de la classe et que je les considère comme tel, mais réellement non parce que je sais pas comment adapter, parce que je sais pas ce qu'ils sont en mesure de faire ou de pas faire.* » (Annexe N°19, P 5).

Les élèves « en inclusion » dans la classe semblent avoir largement gardé un statut de corps étranger dans les classes dites ordinaires :

« *[...] toi tu as des élèves, tu as tes 25 et on t'en rajoute un qui se greffe, parfois on se dit que c'est pour l'école inclusive, on met des théories, c'est des statistiques, il y a tant d'élèves inclus dans l'école française, ok, mais qu'est-ce qui s'y passe ? Après ça fait plaisir aux parents aussi... C'est beaucoup les parents d'élèves qui ont poussé l'inclusion, de savoir que leur enfant est dans une classe « classique » sinon, qu'est-ce qu'on cherche... ?* » (Annexe N°10, p 5).

L'accueil de ces élèves « en inclusion », rend des actes pédagogiques habituels inconfortables, le moment des évaluations est le révélateur de l'incongruité de leur présence en classe :

« [...] je lui ai dit : « Tu sais T et L, tu sais j'ai rien, et puis les évaluation ils les font pas », donc la solution ça a été que les évaluations ils les fassent avec E, dans l'ULIS, bon.... Mais il n'y avait rien non plus. Mais elle m'a dit ce qui compte c'est qu'ils soient avec les élèves de la classe... bon. Elle m'a dit que l'objectif premier c'était pas les apprentissages, l'objectif premier c'est qu'ils soient avec leur classe. Donc, ok on les inclut un peu, mais l'objectif n'est pas les apprentissages... » (Annexe N°8, P4).

Nous voyons que le processus inclusif, en tant qu'il implique la participation et les apprentissages de tous les élèves, reste une démarche inconfortable pour les enseignants des classes ordinaires, malgré leur forte implication dans l'école et dans l'accueil de tous.

Le risque étant que les élèves « en inclusion », ne soient finalement accueillis en classe « ordinaire » que pour un motif de socialisation, et non pour faire de réels apprentissages. Un pilotage par la tâche peut alors se mettre en place, passant sous silence les enjeux de l'enseignement, et transformant les transactions didactiques attendues en simulacres, dans laquelle la finalité de l'apprentissage ne serait plus que la production d'une réponse sous un format stéréotypé et non la réflexion de l'élève. Cet écueil est très bien verbalisé par l'enseignante suivante :

« [...] dès fois je l'ai à côté de moi par exemple je viens ici [sur la table en fond de classe, utilisée pour le travail en groupe], avec une fiche de travail et puis après je le fais travailler avec moi, mais en fait c'est dicter les mots, enfin c'est tellement long... Après, on a fait le vocabulaire spatial, là c'était à droite à gauche dessus... déjà il a rien écrit hein, je dis : « Ben regarde, ça par rapport au mot tu penses que c'est ça ? Va lire et après tu me dis. » Bon, mais c'est trop dur, alors il essaie juste par reconnaissance visuelle en fait, mais c'est pas ça l'intérêt, c'est sa stratégie mais... Et après il dit : « Ben je mets quoi ? » Voilà bah alors tu dis : « Mais non, qu'est-ce que tu mettrais ? » Et alors tu finis par craquer ! Parce qu'il faut quand même avancer, mais là il attend, enfin il y a encore une grande attente, alors tu dis « bah au-dessus, tu l'as dans les mots » mais ça dure 2- 3 min, alors je dis : « bah ce mot-là » alors je lui montre au-dessus ce mot-là donc il va recopier, mais t'es obligé ! Enfin, tu peux pas faire autrement ! Parce que je pense qu'avec quelqu'un comme lui, on peut pas faire autrement vu qu'il sait pas lire, on est plus dans la compréhension, on n'est plus dans l'acquisition mais t'es obligé, tu peux pas faire autrement ! Mais peut-être qu'on pense que c'est suffisant de s'imprégner oralement ? Enfin je sais pas... quelles sont les attentes, mais on est tellement loin ! Est-ce que c'est ça le bénéfice ? Est-ce que ça suffit ? Quel est le sens ? Ouais quel est le sens et qu'est-ce qu'on attend de l'inclusion ? » (Annexe N°10, p 4).

Le fait que les enseignants soient si peu à l'aise avec l'accueil des élèves dits « en inclusion » peut aussi relever de leur épistémologie pratique, et ainsi de leurs représentations de leur métier d'enseignant, mais aussi de leur conception de la nature des processus d'apprentissage. (Benoit, 2013).

Cette conception de la pratique professionnelle, de la façon d'enseigner, de la difficulté scolaire, des savoirs à enseigner est une conception pratique, qui s'adresse à la pratique de l'enseignant. En cela, elle est une épistémologie pratique. Cette épistémologie est elle-même soutenue par le cadre symbolique de la culture enseignante, fait de la diffusion des pratiques professionnelles du plus grand nombre, des recommandations et évaluations des IEN, des documents officiels comme les notes de services des DSDEN (Direction des services départementaux de l'éducation nationale) qui viennent cadrer au plus près les pratiques de tous les enseignants (classes ordinaire, ULIS, RASED).

Cette épistémologie pratique est faite de l'expérience propre à chaque enseignant, mais aussi de règles de conduites partagées par la profession, elle a valeur de norme professionnelle. (Marlot, Toullec-Théry, 2014).

Dans de très nombreux témoignages, la place prise par la coordinatrice de l'ULIS est centrale, c'est elle qui indique dans quelles matières les élèves iront « en inclusion », quelles peuvent être les attentes des enseignants à leur égard, les objectifs de l'inclusion, ce qui revient à maintenir une forme d'externalité de ces élèves à leur classe de référence. Parfois, les indications données vont jusqu'au placement de l'élève dans sa « classe d'inclusion » :

« Après, j'aurais pu faire l'inclusion différemment parce que là, je lui ai mis une table face à la fenêtre parce que j'avais vu avec E. (coordinatrice ULIS) en début d'année, elle m'avait conseillé de faire ça. Mais est-ce que de lui mettre une table au milieu du groupe, est-ce que ça ne l'aiderait pas plus ? Est-ce que les autres n'interagiraient pas plus avec lui en art plastique pour voir ce qu'il va faire, et cetera. Faudrait essayer pour voir s'il y a plus d'interaction... » (Annexe N°14, p3).

Un autre élément à ne pas négliger dans les difficultés, voire les obstacles au processus inclusif, relève aussi tout simplement des conditions matérielles :

« L'inclusion, on est pour, mais c'est pas simple avec les moyens qu'on a, parce que le problème c'est qu'on n'a pas non plus les moyens matériels et financiers pour pouvoir vraiment les mettre au travail dans de bonnes conditions. » (Annexe N°7, P5).

Le principe même de l'école inclusive peut éventuellement être remis en question :

« Ben voilà, moi je peux pas le faire, je sais pas ce qu'on cherche dans l'inclusion ? Est-ce que c'est progresser plus en venant dans une classe classique, ou bien en travaillant dans sa classe ULIS avec tout le « plateau technique » pour l'aider ? » (Annexe N°10, p4).

La tentation de déléguer l'accueil de tous les élèves ayant un diagnostic médical à une équipe d'enseignants spécialisés est toujours présente, et elle s'origine dans l'incompréhension de cette démarche.

Synthèse :

Le point de vue des enseignants de J sur la démarche inclusive telle qu'elle est pratiquée.

Rappelons que la démarche inclusive se définit par l'accueil des élèves de l'ULIS dans leurs classes de références, dites « ordinaires ». Au terme de cette partie, nous pouvons remarquer que selon que les enseignants ont des élèves dits « en inclusion » dans leur classe, ou non, leur façon de ressentir la démarche inclusive s'en trouve infléchi. Les enseignants ayant des élèves « en inclusion » sont plus prolixes et ils abordent plus de thèmes que leurs collègues sans. Mais ceux ayant des élèves dits « en inclusion » sont plus hostiles à la démarche inclusive, ce qui n'est pas le cas lorsque les enseignants n'ont pas d'élèves « en inclusion » dans leurs classes. Le fait d'expérimenter cette situation, ne pousserait donc pas les enseignants à reproduire cette expérience.

Dans cette logique, ils sont nombreux à manifester leur incompréhension face aux objectifs de la démarche inclusive, et voient arriver dans leur classe l'élève « en inclusion » comme un corps étranger à la classe, un élève « en plus ».

1.4 Les grands témoins de la démarche inclusive à J.

Nous allons maintenant donner la parole aux grands témoins du processus inclusif à J. que sont : les enseignantes du RASED, la coordinatrice ULIS, et la directrice de l'école.

1.4.1 Pourquoi inclure ? Le sens de la démarche inclusive.

Au sujet de la définition et du sens de la démarche inclusive dans les écoles, pour la direction de l'école J, elle signifie l'accueil des élèves qui auparavant n'avaient pas droit à une scolarité en école ordinaire : « [...] des enfants qui, normalement, n'auraient pas accès à [...] un temps de classe avec des apprentissages [...] classiques. Comme nous, nos Ulis. » (Annexe N°9, p 1). L'inclusion scolaire est ici liée à une notification de la MDPH : « [...] c'est comme la plupart de, de certains de nos élèves relevant de la MDPH quand même et qui sont dans les classes complètement et qui, qui suivent tous les enseignements et la vie scolaire » (Annexe N°9, p 1). L'inclusion peut être totale, c'est-à-dire qu'un élève avec un diagnostic de handicap peut être scolarisé dans une classe ordinaire, mais il restera cependant marqué du sceau du handicap, et sera tout de même « en inclusion » dans sa classe : « [...] ils font partie de nos classes, oui, ils sont inclus dans une liste. [...] Certains de nos élèves relevant de la MDPH quand même et qui sont dans les classes complètement et qui qui suivent tous les enseignements et la vie scolaire. » (Annexe N°9, p 1).

Pour les enseignantes du RASED, l'inclusion peut avoir un sens plus large, il s'agit d'accueillir tous les enfants, sans définir de catégories préalables, même si elles ne sont pas très loin : « (l'inclusion scolaire) c'est accueillir les enfants tels qu'ils sont, tels qu'ils se présentent avec leurs difficultés et leurs capacités, quels que soient les troubles, c'est accueillir l'enfant. » (Annexe N°11, p1). C'est également la possibilité d'apprendre à l'école : « C'est permettre à tout enfant de s'inscrire dans un parcours scolaire, quel qu'il soit. Et quel que soit cet enfant. » (Annexe N°11, p1). C'est aussi s'inclure dans le monde, autant qu'incorporer les codes symboliques de son environnement : « [...] c'est un travail sur les compétences sociales, le vivre ensemble, comment être un parmi les autres, un travail relationnel, inclusif, donc accepter les autres, tenir compte des autres, la relation à l'adulte, donc tout ça c'est inclure quand même une part de soi dans le système, et aussi transversal, ou justement l'enfant peut aller d'un endroit à un autre, tout en étant lui-même, c'est tout ça, c'est une inclusion de codes, de personnes, d'apprentissages, de plein de choses, dans un travail de bienveillance et de tenir compte de l'autre. » (Annexe N°11, p 1).

Pour la coordinatrice ULIS, l'inclusion a un sens assez large : « *L'inclusion scolaire, c'est [...] permettre, on va dire à chaque enfant de pouvoir accéder à la scolarité, mais pour moi ça reste, et c'est ce qui est pas forcément toujours le cas, ça reste dans ce qui est quelque chose de bénéfique pour l'enfant.* » (Annexe N°13, p 1). Mais cette idée générale s'opérationnalise d'une façon plus circonscrite: « *Pour moi ce qui est inclusif dans cette école... bah déjà c'est sûr, c'est le fonctionnement de l'ULIS [...]* » (Annexe N°13, p 1).

La démarche inclusive concernant les élèves se soutient du plaisir pris par cette enseignante dans le travail avec ses collègues : « *Donc c'est dans cette école oui, ça fonctionne merveilleusement bien, où les collègues sont... Tellement de bonne volonés, ont tellement envie de bien faire* » (Annexe N°13, p 2).

Pour cette enseignante, organiser l'inclusion des élèves de l'ULIS avec ses collègues des classes ordinaires, est l'occasion de mettre en œuvre une vraie relation d'écoute, et de la confiance. Si elle demande aux enseignants de respecter leur emploi du temps, afin de faciliter l'accueil ponctuel des élèves de l'ULIS dans les classes, de son côté elle fait tout pour être réactive lorsque des difficultés apparaissent avec certains élèves. Selon elle : « *L'ULIS, c'est vraiment l'inclusion scolaire. Au plus beau de ce que ça peut fonctionner ici.* » (Annexe N°13, p 2).

Toutes ces interlocutrices s'accordent à trouver l'école J. inclusive. Comme les enseignantes du RASED : « *Ah, oui ! Pour moi, oui [...] toutes les personnes travaillent à l'inclusion, toutes les aides et tout ce qui est fait, oui, c'est de l'inclusion.* » (Annexe N°11, p 4). Ou bien, avec la direction de l'école, lorsqu'il est demandé ce que serait une école inclusive : « *[...] la nôtre ! Oui, totalement. Alors justement, la nôtre ou les enfants ne font, à part peut-être un ou deux enfants relevant de l'Ulis parce qu'ils ont de grosses difficultés, ils ne font absolument aucune différence entre eux. Tous les enfants sont égaux.* » (Annexe N°9, p 1).

1.4.2 Comment rendre une école inclusive ?

Lorsqu'il faut détailler les démarches précises qui rendent l'école J. inclusive, chaque professionnel expose ses propres pratiques.

Pour la coordinatrice ULIS, rendre l'école inclusive est passé par un travail sur le langage : ceci consistait à dire aux élèves du dispositif : « Tu vas dans *ta* classe », au sujet de la classe ordinaire dans laquelle il était accueilli « en inclusion », alors qu'auparavant « *Ta* classe » sous-entendait la classe de l'ULIS. A cela s'est ajouté le fait que presque tous les élèves du dispositif font l'entrée et la sortie de la journée dans leur classe de référence, soit une heure par jour minimum. Moyennant quoi, l'enseignante de l'ULIS attend de ses collègues un accueil des élèves du dispositif comme s'ils

faisaient partie de la classe ordinaire de référence : « [...] il y a une équipe géniale qui considère vraiment les élèves comme leurs élèves à eux et qui bénéficient du dispositif » (Annexe n°13, p1). Même cette acceptation peut être qualifiée *a minima* de contingente, voire de superficielle, car la coordinatrice évoque aussi le rejet de ces élèves dans la bouche de certains enseignants, qui lui ont déjà opposé l'argument suivant : « j'ai déjà les miens, je veux pas en plus gérer les tiens alors que t'en as que 12 ! » (Annexe N°13, p 10).

En dehors de ce travail sur le langage, un travail de fiabilité de l'emploi du temps des enseignants a été demandé, de façon à ce qu'un enfant arrivant par exemple à 14h30 dans une classe de CM2 pour la séquence de lecture, puisse bien participer à cette activité, et non pas à la fin de la séquence précédente. De son côté, la coordinatrice ULIS s'organise en fonction des emplois du temps de tous les enseignants pour planifier le déroulement de sa journée de classe avec les élèves présents dans l'ULIS. Elle estime aussi devoir être réactive de façon à alléger au maximum la démarche d'accueil pour les élèves de l'ULIS : « [...] il faut pas que ça devienne quelque chose qui puisse être problématique et pesant pour l'enseignant et qu'il se sente pas soutenu. » (Annexe N°13, p 4).

Pour la direction de l'école, le processus inclusif passe par le fait d'avoir réussi à fédérer l'équipe pédagogique autour de valeurs humanistes, même si cela demande à chaque professionnel un investissement important. En effet, toute l'équipe prend le repas de midi en commun, et peut alors échanger au sujet d'éventuelles difficultés. L'inclusion fait partie de ces valeurs qu'elle met en œuvre par l'échange intensif d'informations au sujet des élèves, et de leurs situations familiales particulières au besoin. Ceci implique toutes les personnes travaillant dans l'école : les AESH, les personnels municipaux du périscolaire, les enseignantes du RASED. Le fait que la direction soit entièrement dédiée à sa fonction administrative et d'animation de l'équipe (et qu'elle n'enseigne plus du tout en classe) semble être un élément important, car il permet plus de disponibilité et de réactivité : « j'interviens dans toutes les classes, à n'importe quel moment. Et ça, ça met vite le holà ! [...] Le fait que je sois complètement disponible, ça joue énormément. » (Annexe N°13, p 3).

Enfin, pour les enseignantes du RASED, si leurs actions ont une visée inclusive, elles se déclinent de différentes façons en fonction de leur spécialité. Pour l'enseignante chargée de l'aide relationnelle, l'inclusion va passer, par exemple, par des ateliers en classe de petite section autour du langage : « [...] ça démarre à la PS, avec accueillir l'enfant tel qu'il est dans une sphère professionnelle, le travail d'étayage langagier pour des enfants qui ne parlent pas français, c'est aussi inclusif. » (Annexe N°11, p 1).

Pour l'enseignante chargée de l'aide pédagogique, cela passe par une approche novatrice du fonctionnement de la classe, le co-enseignement : « Au niveau des apprentissages, ce que je mets en

place moi, c'est le co-enseignement, parce que je pense que ça c'est vraiment une action qui permet l'inclusion, beaucoup plus que les petits groupes (externalisés). Et puis tous les échanges qu'il y a à la fin du cours avec les enfants, où ils s'aperçoivent que l'enseignant est là pour leur apporter un enseignement, mais que, eux aussi, ils savent des choses, et qu'ils peuvent aussi apprendre des choses ensemble. » (Annexe N°11, p 1).

C'est donc en questionnant explicitement la forme scolaire classique que les deux enseignantes du RASED font vivre le processus inclusif, ceci n'est pas présent dans le discours de la direction de J, ni de la coordinatrice de l'ULIS, alors que pour cette dernière au moins, le fonctionnement qu'elle a mis en place dans l'ULIS ne relève en rien de la forme scolaire classique.

2. Adapter, aménager ou comment inclure sans changer la forme scolaire ?

Nous allons aborder ici les aménagements pédagogiques mis en place par les enseignants pour répondre à la demande légale d'inclusion scolaire. Ces éléments seront basés sur les déclarations faites lors du questionnaire, aux discussions tenues lors du focus groupe, et sur des éléments d'observation dans les classes.

2. 1. Les démarches inclusives déclarées

2.1.1 Les démarches inclusives déclarées dans les questionnaires

Dans le tableau suivant, nous avons synthétisé les propositions faites par les enseignants à la question N°16 du questionnaire adressé aux enseignants de J. : « [...] Qu'avez-vous mis en place pour réaliser cette inclusion ?

Tableau 51 : Questionnaire J, mettre en place l'inclusion scolaire

| | Type de réponses | Occurrences |
|----------------------|------------------------------------------------|-------------|
| Question N°16 | Adaptation (tâches, temps, matériel, mobilier) | 8 |
| | Différenciation | 4 |
| | Tutorat | 2 |
| | PPRE | 2 |
| | Travail avec le RASED et UPE2A ⁸⁰ | 1 |
| | Ressources disponibles supplémentaires | 1 |
| | Temps d'accompagnement spécifique | 1 |
| | Contrat d'inclusion | 1 |

Nous voyons que là encore, le duo « adaptation-différenciation » arrive en tête des modalités pédagogiques inclusives. Le travail avec les enseignantes du RASED n'est pas une forme d'externalisation de la difficulté, car ces dernières interviennent dans les classes en co-enseignement. Par ailleurs, l'enseignante de l'UPE2A est également dans les classes à animer un atelier dans lequel les autres élèves de la classe participent.

Nous relevons donc, dans les pratiques déclarées des enseignants de J, 4 types de réponses relevant d'une éventuelle modification de la forme scolaire : tutorat, travail avec le RASED/UPE2A, mise à disposition de ressources supplémentaires, et temps d'accompagnement spécifique.

A cette même question adressée aux enseignants de la circonscription, c'est à dire la question N° 5 : « Dans les situations d'inclusions que vous avez conduites, avez-vous mis en place quelque chose en particulier pour réaliser cette inclusion ? », les enseignants de la circonscription ont répondu selon le tableau suivant :

⁸⁰ UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

Tableau 52 : Questionnaire circonscription, mettre en place l'inclusion scolaire

| | Type de réponses | Occurrences |
|---------------------|-----------------------------------------------------|-------------|
| Question N°5 | Adaptation (tâches, temps, matériel, mobilier) | 10 |
| | Différenciation | 4 |
| | Relations renforcées avec les parents / partenaires | 4 |
| | Atelier compétences socio-émotionnels / yoga | 2 |
| | Rien de particulier | 1 |
| | Tuteur | 1 |
| | Échange de bonnes pratiques | 1 |
| | Travail en atelier | 1 |
| | PPRE | 1 |

Nous remarquons donc que, comme dans les réponses des enseignants de J., les adaptations de la tâche demandée, du matériel utilisé, du mobilier, de l'espace, etc, arrivent en tête des modalités pédagogiques inclusives. De même, la différenciation est nommée en deuxième position. Nous voyons que les modifications concernent donc majoritairement les élèves dits « en inclusion » et non le dispositif pédagogique global.

Les relations avec les parents, les partenaires de soins tels que les CMPP (centre médico-psychopédagogique), ou CMPEA (centre médico-psychologique pour enfants et adolescents) , les soignants en libéral (psychologues, orthophonistes...) sont placés en troisième position, ces relations ne sont pas nommées dans les réponses au questionnaire des enseignants de J., pourtant, de nombreux liens sont fait dans cette logique.

Dans ces réponses, seul le travail en atelier est à entendre comme une démarche relevant d'une modification de la forme scolaire, la différenciation étant en général entendu comme une forme d'aménagement portant sur les seuls élèves dits « en inclusion », ou bien « en difficulté ».

2.1.2 La démarche inclusive dans les entretiens

Dans les entretiens, les enseignants ont explicité leurs pratiques pédagogiques tendant vers la démarche inclusive, le tableau ci-dessous recense les dispositifs pédagogiques et les modalités de relations aux élèves perçus comme inclusifs.

Tableau 53 : Les pratiques inclusives dans les verbatim des entretiens.

| Verbatim des pratiques inclusives Des enseignants AVEC et SANS élèves « en inclusion » |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le groupe |
| La classe flexible - Travail en atelier / petit groupe - Travaile en groupe de besoin - Souplesse dans son organisation AESH – Tuteurs - Accompagnement des élèves par l’enseignant de la classe |
| La pédagogie |
| « Il est capable » - Faire une pause lecture en début d’après-midi - Donner plus d’aide aux élèves - Faire des pauses Faire relâche / jouer - Dictée à l’adulte quand l’élève ne sait pas écrire/ lire - Donner des récompenses quand l’élève a bien travaillé Donner des privilèges quand l’élève se conduit bien - Utiliser le tétra-aide - Ne fais plus d’évaluation sommative - « Je travaille avec lui » : s’organiser pour passer un moment avec les élèves qui en ont besoin. |
| Le silence |
| Tolérer les discussions quand les élèves travaillent |
| Le mouvement |
| L’immobilité les perturbe - Laisser les enfants bouger / Besoin de bouger pour travailler - Les élèves peuvent rester debout - Les élèves ont besoin de bouger pour écouter - Les élèves peuvent marcher dans le couloir |
| L’espace de la classe, les aménagements |
| Coin jeu - Élastiques sous les tables - Ballon sensoriel - Casque anti-bruit - Les enfants aiment lire allongés par terre |
| Relations et interactions souhaitées |
| Singularité - On devrait faire en sorte que les élèves se sentent bien - Doit faire plaisir - Entre-aide |
| Réflexions sur les pratiques professionnelles |
| Relativiser nos perceptions des choses - Enseigner de façon plus « fun » |

Nous voyons que de nombreux éléments sont cités par les enseignants, qui pourraient permettre de modifier la forme scolaire classique pour le bénéfice de tous, cette forme scolaire est souvent citée comme ayant un effet négatif sur la concentration des élèves :

« [...] ils ont du mal à être attentifs justement quand on a des formats de classe très classiques : on fait la leçon, on fait des exercices, je trouve que nous, enseignants, beaucoup plus qu'avant, il faut trouver un style d'enseignement un peu « fun » : utiliser des supports ludiques, des vidéos, des jeux et cetera ... » (Annexe N°17, p1).

Un fonctionnement différent, type atelier est reconnu comme bien plus profitable pour les apprentissages des élèves :

« Voilà, les niveaux effectivement extrêmement différents, effectivement je trouve que c'est très compliqué de travailler en classe entière pour certaines choses donc c'est vrai que moi j'ai opté pour des groupes de besoins, des ateliers en français et maths. Après c'est très compliqué à mettre en œuvre, mais je pense que c'est indispensable, parce que moi j'ai des tels écarts dans ma classe qu'effectivement les très bons - si je fais tout en collectif- les très bons vont s'ennuyer, vont pas être tirés vers le haut, et les mauvais, ils vont pas... ça va être noyé dans le groupe » (Annexe N°17, p1).

Car le format de type *leçon collective- travail individuel- correction collective* est de moins en moins supportable par les élèves, qui souhaiteraient un fonctionnement pédagogique plus ludique :

« [...] même ceux qui sont performants, mais ils sont quand même là-dedans, c'est ils veulent remplir. Voilà, ils ont rempli leur tâche scolaire donc ils peuvent faire autre chose de peut-être plus ludique ou voilà » (Annexe N°6, p4)

Les élèves ne semblent plus enclins à supporter ces moments de travail individuel, sans aucun échange entre eux, cette modalité reste pourtant canal d'apprentissage régulier :

« Tu vois, parce que tu peux pas apprendre si t'acceptes pas de te retrouver tout seul de de te tromper, de recommencer enfin ». (Annexe N°6, P6)

Pourtant, l'attitude des élèves traduit facilement les modalités pédagogiques dans lesquelles ils s'impliqueraient plus volontiers :

« Voilà, c'est ça le plaisir d'apprendre. Je trouve que de moins en moins qu'ils l'ont et je vois bien. Par contre, quand je fais du jardinage, bah c'est clair ! » (Annexe N°6, p7)

En effet, les projets qui permettent de sortir de la classe, de s'engager sur les projets concrets, sont bien plus attrayant pour les élèves :

« Mais faudrait du coup faire tout le temps des, des projets, mettre du sens, donner du sens à tout quoi. Et on peut pas tout mettre en pratique » (Annexe N°6, p6).

De même que lors de travail en petit groupe, les enseignants remarquent que les élèves sont bien plus actifs et investissent l'activité scolaire proposée :

« [...] c'est vrai, déjà rien que l'APC, quand on travaille en groupe de travail de 4/5 élèves là ils sont actifs, ils travaillent, mais après c'est pas les mêmes conditions. Mais l'APC c'est de la lecture, mais dès que c'est un passage à l'écrit ça les freine, ça les bloque, après c'est des élèves qui peinent à écrire, alors ça peut aussi jouer ... le passage à l'écrit qui est peut-être difficile pour eux... ? »
(Annexe N°8, p2)

Mais même si les constats sont là, et si des expériences ponctuelles de modifications de la forme scolaire existent dans les temps de classes, ceux-ci semblent ne devoir rester que des exceptions, des entorses au modèle de la forme classique, qui demeure la référence du fonctionnement pédagogique normal. Dans les entretiens, les impasses de la démarche inclusive dans le contexte inclusif de la forme scolaire sont bien posées :

« C'est que parfois je vois pas trop l'intérêt, enfin en fait on va faire des leçons sur l'espace et le temps, et il n'y a pas de reformulation, il y a des mots qu'il ne comprend pas, donc il va copier sans comprendre en fait, et il n'a personne à côté de lui, pourtant ça l'aiderait ! Ben voilà, moi je ne peux pas le faire, je sais pas ce qu'on cherche dans l'inclusion ? Est-ce que c'est progresser plus en venant dans une classe classique, ou bien en travaillant dans sa classe ULIS avec tout le « plateau technique » pour l'aider ? » (Annexe N°10, p4)

Dans les entretiens avec les « grands témoins » de la démarche inclusive à J. la mise en œuvre concrète est également évoquée, mais elle ne s'inscrit pas dans la même temporalité pour ces trois témoignages.

Pour la direction de J. confrontée à son arrivée dans l'école à de graves difficultés liées au climat scolaire, à la discontinuité des aides apportées aux élèves, et à l'épuisement professionnel de certaines enseignantes, le travail sur la forme scolaire a été un élément incontournable dans l'école. Ainsi, le fonctionnement du mercredi matin (journée de classe dans cette commune) a été modifié. La demi-journée de classe classique a été transformée en un moment où des ateliers de toutes sortes ont été organisés, avec l'aide d'enseignants supplémentaires (Remplaçants, RASED). La direction de l'école fait référence à ce moment durant l'entretien : *« On peut même banaliser, on, on l'a eu fait, banaliser des matinées pour les faire complètement différemment et pouvoir exhorter si tu veux le, le problème. Avoir une autre approche, et après on revient à un système classique parce qu'on a réglé le souci et les enfants reviennent dans un système avec d'autres valeurs, du moins c'est ce qu'on espère. »*
(Annexe N°9, p2).

Pour la coordinatrice de l'ULIS, la forme scolaire classique n'a pas de raison d'être dans son dispositif, en effet non seulement les élèves ont un niveau hétérogène, ils ne sont pas tous là en même temps, car répartis dans les classes « en inclusion », mais surtout, ces élèves ont souvent été orientés dans ce dispositif à cause de difficulté à accepter la contrainte et l'isolement dans lesquels la forme scolaire classique les place. C'est donc un autre fonctionnement pédagogique qui fonctionne dans l'ULIS. Pour autant, ce fonctionnement alternatif à la forme scolaire classique – utilisé de façon pérenne dans l'ULIS - ne fait l'objet d'aucun essaimage. Ni durant l'entretien, ni durant l'observation participante, nous n'avons été témoin de discussions professionnelles à ce sujet.

Enfin, les enseignantes du RASED ont un tout autre positionnement, elles déplorent le fonctionnement pédagogique souvent rependu dans les écoles : « [...] ils sont sur des fiches tout le temps, quand c'est pas des petits films, c'est des fiches... et le tableau numérique. » (Annexe N°11, p 5). Les enseignantes travaillent dans les classes en co-enseignement, ou bien proposent des ateliers en classe entière ou demi-classe autour de thème de réflexion spécifique, les « ateliers philo ». Elles organisent aussi un espace « SAS » sans demande scolaire en fin de journée, ainsi que des ateliers externalisés en petits groupes dans leur salle. Les « ateliers philo » sont pensés pour apaiser le climat général de la classe, et plus largement de l'école : « très souvent c'est pour répondre à une demande de gestion difficile du groupe. Des enfants qui n'arrivent pas à se parler, à s'entendre, à s'écouter, ou il y a des rapports de force, c'est ça un peu... » (Annexe N°11, p 2). Ces ateliers sont aussi à visée inclusive : « favoriser le climat de classe et permettre à chacun de trouver sa place en tant que penseur, qu'élément penseur, et qu'individu qui se construit, donc c'est de l'inclusion puisqu'il est en construction et dans les échanges. » (Annexe N°11, p 2).

2.1.3 La démarche inclusive en discussion dans le focus groupe

La question des outils à utiliser a été soulevée durant ce focus groupe, ce champ étant tout à fait vierge pour les enseignants de cette école au moment où il a eu lieu, en effet, aucun outil n'avait encore été pensé à ce moment-là pour soutenir la démarche inclusive, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

Les propositions faites tournent autour des axes suivants : la transmission des informations au sujet des élèves d'une année sur l'autre ; la fixation d'objectifs d'apprentissage et leurs évaluation via les PPRE ou des contrats ; l'accroissement du travail en équipe avec une réunion par période au sujet de l'inclusion, la mise en place d'ateliers interclasses, ainsi que des projets communs de façon à avoir des regards croisés sur les élèves et à ne pas se trouver seuls face à l'organisation pédagogique ; enfin, la mise au point de projets qui mobilisent toute l'école le mercredi matin sur des activités hors apprentissages.

Si ces propositions sont intéressantes, car elles ont le mérite de proposer un suivi longitudinal des élèves « en inclusion », et ainsi d'être attentif à leur réelle inclusion dans des projets communs à toute

l'école, dans une démarche non ségrégative, en revanche ces propositions n'interrogent à aucun moment la forme scolaire. Nous remarquons également, que la question du corps des élèves « en inclusion » n'est pas abordée non plus, celle-ci est pourtant très liée à la forme scolaire et à la façon dont certains élèves ne peuvent s'y plier, manifestant alors leurs besoins corporels de façon plus ou moins acceptable pour l'institution scolaire. Les interventions et propositions des enseignants se situant donc plutôt du côté d'une optimisation de la forme scolaire, plutôt que dans une logique de réflexion « out of the box ».

2.2 Les démarches inclusives observées

Dans les observations en classe, plusieurs points ont été notés, nous allons reporter ici les éléments concernant l'aménagement de l'espace ainsi que le fonctionnement pédagogique remarqué durant le temps d'observation passé dans la classe (une heure en moyenne par observation).

2.2.1 L'espace de la classe

Dans le tableau suivant, nous allons voir dans quel type de structure de classe se trouvent les élèves. :

Tableau 54 : Observation en classe, la structuration de l'espace de la classe

| | | | | |
|-----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Table des élèves, bureau du maître sans aucun autre aménagement | Table des élèves en rangées + Table pour du travail en groupe | La classe avec des coins aménagés* | La classe avec une salle connexe** | La classe avec l'aménagement du couloir en face de la classe |
| 2 | 9 | 6 | 1 | / |

*Coins aménagés : repos, bibliothèque, bricolage, tables de travail collectif, ordinateurs, etc.

** Bibliothèque de l'école, salle d'art plastique, autre salle de classe non utilisée, etc.

Nous précisons dans le tableau suivant la position des tables des écoliers :

Tableau 55 : Observation en classe, les positions des bureaux d'écoliers

| | | |
|------|----------|------------|
| En U | En îlots | En rangées |
| 1 | 1 | 9 |

Nous voyons que majoritairement, les élèves évoluent dans des classes à l'organisation plutôt traditionnelle, au regard de la forme scolaire : les tables sont installées en rangées, en général ce sont des tables de deux élèves, mais dans une des classes observées, les tables sont isolées les unes des autres, en « forme militaire » (voir les verbatim des entretiens). Dans la plupart des classes des coins

sont aménagés de façon que les élèves puissent y accéder selon des modalités différentes : une fois le travail terminé, sur autorisation de l'enseignante, ou bien grâce à des privilèges acquis avec un contrat de comportement.

Ces coins sont constitués d'activités que les élèves peuvent faire seuls, en autonomie : lire, faire des constructions, du petit bricolage, des pliages, du dessin avec du matériel spécifique... De même, majoritairement, les classes sont équipées d'une table, plus ou moins grande, en fond de classe, qui va permettre à l'enseignant d'organiser un atelier, en général sous sa responsabilité, ou bien celle de l'enseignante du RASED. Ces ateliers, lorsqu'ils sont animés par l'enseignante de la classe, sont majoritairement des groupes de besoins, et accueillent les élèves par niveau de difficulté, ou bien par niveau d'aide requise. Les ateliers animés par l'enseignante du RASED sont systématiquement hétérogènes.

Nous allons maintenant rendre compte du fonctionnement pédagogique noté durant ces phases d'observation dans trois tableaux : le type de dispositif pédagogique observé, le type de situation observée, la posture d'étayage du maître.

Dans le tableau suivant, nous pouvons noter la façon dont la séquence pédagogique observée se déroule :

Tableau 56 : Observation en classe, type de forme scolaire observée

| Magistral SANS Aménagement | Magistral AVEC Aménagement | Individualisé Plan de travail | Atelier Travail en groupe Différenciation |
|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------|
| 7 | 2 | / | 3 |

Nous avons ensuite analysé plus finement les situations observées dans le tableau suivant :

Tableau 57 : Observation en classe, déroulement de la séquence pédagogique observée

| Travail écrit | | Travail à l'oral | | |
|---------------|-----------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Individuel | Groupe/ Atelier | Travail collectif Le P.E* distribue la parole | Travail collectif Le P.E régule la circulation de la parole | Travail collectif Les élèves peuvent se parler directement |
| 6 | 3 | 4 | / | / |

* P.E : professeur des écoles

Ceci nous renseigne sur la situation pédagogique observée en majorité : celle d'une activité collective simultanée, dans laquelle l'enseignant contrôle la circulation de la parole, et d'une situation d'écriture

individuelle, ce qui correspond au schéma classique de la forme scolaire dans laquelle l'enseignant fait une leçon, qui est ensuite suivie d'exercices individuels d'application, faits en autonomie.

Enfin, dans le dernier tableau, nous allons voir quelle est la posture d'étayage de l'enseignant durant la séquence observée, les catégories utilisées ont été empruntée à D. Bucheton (2009)⁸¹.

Tableau 58 : Observation en classe, type de posture de l'enseignant observé

| Contrôle | Contre-étayage | Accompagnement | Enseignement | Lâcher-prise | Magicien |
|----------|----------------|----------------|--------------|--------------|----------|
| 8 | 1 | 1 | 2 | 1 | / |

Nous remarquons que la posture majoritairement observée est celle qui permet de faire fonctionner au mieux la forme scolaire classique : la posture de contrôle. Là, l'enseignant pilote de façon serrée l'avancée des tâches, le groupe travaille en synchronie, l'enseignant est en « tour de contrôle », toutes les interactions des élèves passent par lui.

Selon Bucheton, dans ce type de pilotage de la tâche, on trouve peu geste de tissage (Bucheton, 2009), c'est-à-dire peu de geste de mise en relation du dehors et du dedans de la classe, de la tâche en cours et celle qui suit ou précède ; et l'atmosphère y est tendue et hiérarchique.

Deux enseignantes seulement ont une posture d'enseignement au moment de l'observation. Cette posture correspond à la formulation par l'enseignant de la structuration des savoirs et normes, c'est une forme d'institutionnalisation.

⁸¹ Les catégories utilisées correspondent aux fonctionnements suivants :

1. Posture de contrôle :

L'enseignant pilote de façon serrée l'avancée des tâches, le groupe travaille en synchronie. L'enseignant est en « tour de contrôle », toutes les interactions des élèves passent par lui. Peu de geste de tissage. Atmosphère tendue.

2. Posture de contre-étayage :

Pour avancer plus vite, le maître peut aller jusqu'à faire à la place des élèves.

3. Posture d'accompagnement :

L'enseignant se retient de parler et d'intervenir, il provoque des discussions entre les élèves. Il évite de donner la réponse et d'évaluer.

4. Posture d'enseignement :

L'enseignant formule et structure les savoirs et les normes, il fait ce que les élèves ne peuvent pas faire tout seul.

5. Posture de lâcher-prise :

L'enseignant autorise les élèves à expérimenter les chemins qu'ils choisissent, les élèves sont responsables de leur travail. Cette posture est un gage de confiance envers les élèves un sentiment de confiance. Les tâches à résoudre peuvent se réaliser facilement seuls (fichiers).

6. Posture du « magicien » :

Par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est pas construit, ni nommé, il est à deviner.

Dans ce pilotage l'atmosphère de la classe est concentrée et attentive, et l'enseignant fait de nombreux aller-retour entre les tâches faites et celles à venir, ou sur des tâches déjà effectuées.

Dans les deux postures, c'est donc bien toujours autour de l'enseignant que tourne les activités de classe, dans la majorité des observations, celui-ci contrôle la totalité du déroulement de la séquence, les élèves sont seuls et travaillent de façon simultanée.

Nous remarquons également l'existence de deux postures radicalement différentes : l'accompagnement et le lâcher-prise, dans lesquelles les initiatives des élèves sont centrales puisqu'il peut *a minima* exprimer ses théories, et les mettre à l'épreuve de la discussion avec ses pairs.

Dans le tableau suivant, nous voyons les différents types d'ambiance de classe observées.

Tableau 59 : Observation en classe, type d'ambiance de classe observée.

| Silence Concentration | Bruit de fond Ambiance de travail | Bruit de fond Désorganisation | L'enseignant parle fort / Démonstration d'autorité |
|--------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| 5 | 3 | 2 | 1 |

Nous voyons que dans la majorité des classes observées, l'atmosphère y est concentrée et silencieuse, dans deux cas, l'atmosphère y est bruyante car il s'agit d'un moment de transition entre deux activités. Dans un cas, l'enseignant tente de reprendre la classe « en main », c'est-à-dire d'y instaurer à nouveau le silence et la concentration en faisant preuve d'autorité. Ces trois catégories ressortent de la même logique : le silence est exigé, mais parfois le mettre en place ne fonctionne pas.

Dans trois observations en revanche, les élèves peuvent parler et se déplacer, ce qui génère du bruit, mais ils sont pour autant au travail. Cette dernière catégorie est en rupture avec la précédente, car elle ne fait pas l'amalgame entre bruit et absence de travail chez les élèves, et elles les amènent au contraire à échanger entre eux.

Pour parachever notre observation des démarches inclusives au regard de la forme scolaire mise en place, nous allons maintenant recenser la façon dont le temps est pris en charge dans la classe.

Tableau 60 : Observation en classe, gestion du temps de début et fin de l'activité par l'enseignant.

| Le PE décide du début et fin d'une activité | Le PE indique le moment limite pour débiter / terminer une activité | Les élèves arrêtent leur activité à leur initiative |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| 8 | 2 | 0 |

Nous voyons que la posture de contrôle observée au tableau N°59, se retrouve ici dans la gestion du temps consacré aux activités scolaires. L'enseignant décide majoritairement du début et de la fin de ces activités, avec dans deux cas de figure, une légère marge de manœuvre laissée aux élèves dans l'avancement de leur travail scolaire, l'organisation globale de la succession des activités revenant à l'enseignant.

Après avoir étudié le terrain de J, et pour chercher un point de comparaison avec une autre école, nous avons projeté d'explorer un autre terrain : l'école FN, située dans un tout autre environnement urbain, et accueillant une tout autre population scolaire. Nous avons projeté d'y mettre à l'épreuve notre questionnement, en ce qui concernait la prise en compte des besoins corporels des élèves, et la nécessaire modification de la forme scolaire qui le permettrait. Nous avons saisi l'opportunité d'un audit de la municipalité au sujet de la revégétalisation des cours de récréation, et de l'amorce d'un projet avec une association de médiation culturelle pour entrer en contact avec cette école. Malheureusement, cette expérience ne verra pas le jour. Ceci nous aura néanmoins permis de mettre en perspective le fonctionnement de J, et de prendre la mesure du fonctionnement d'une autre école, au sujet de nos questions.

2.3 « Espace d'école », ou l'impossible changement de forme scolaire à FN

La très grande école FN est située en zone urbaine, avec une cour de récréation intérieure, plutôt bétonnée, et peu d'espace de verdure. Elle a été construite en 1892, et au fil des années, s'est vue entourée complètement par les bâtiments scolaires. La cour est partagée par la maternelle et l'élémentaire.

La mairie nouvellement conquise par une équipe municipale écologiste, souhaite faire des audits dans les écoles du type FN afin de verdir les cours de récréations.

C'est à partir de ce projet municipal que le psychologue intervenant dans l'école de FN va faire une proposition, s'appuyant sur un projet antérieur déjà abouti : « Les petits chemins » qui avait pour point de départ une réflexion autour de l'espace et de la forme scolaire.

2.2.1 « Les petits chemins », racines du projet « Espace d'école »

« Espace d'école » est le nom de l'ébauche de projet qui a commencé à se mettre en place à FN à la suite de l'audit de la municipalité.

Cette ébauche de projet s'appuyait donc sur un projet précédent, qui avait fourni à plusieurs intervenants un savoir-faire suffisant pour envisager de tenter l'expérience dans un autre contexte. Ce projet antérieur : « Les petits chemins », avait été mené à l'occasion de la mise en place d'un PEAC (Projet éducatif artistique et culturel).

Dans le texte d'une présentation de ce projet devant un public universitaire, on trouve l'exergue suivante :

« L'instruction a des lieux définis et séparés, mais encore faut-il savoir quelle instruction il faut dispenser. L'éducation enseigne le passage, le déplacement, voire l'errance sans lieu défini. L'école démocratique doit se localiser avec l'une et se délocaliser avec l'autre. » (Nancy, 2003, p 19)

C'est donc en questionnant les déplacements dans et hors de l'école, les passages et les formes d'apprentissages que ce projet avait émergé.

Il était composé de deux volets : l'un se déroulant à l'école et au collège, l'autre se situant dans l'espace de la ville, en compagnie d'une association de médiation culturelle et d'un artiste en résidence dans l'école.

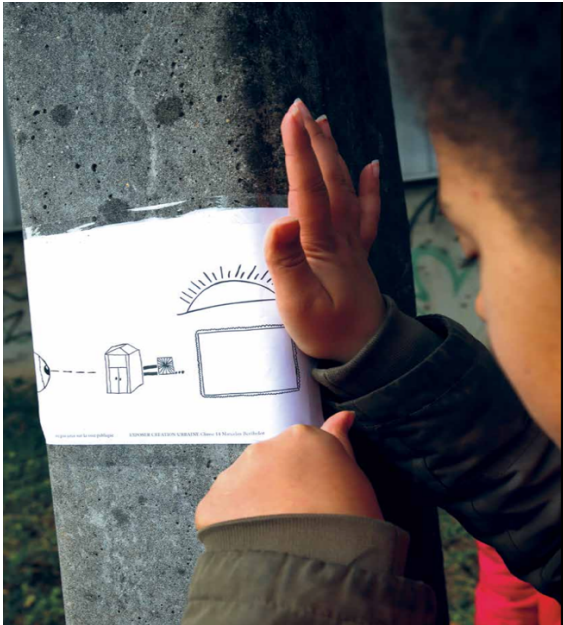
Du côté de l'école, il s'accompagnait de quelques modifications de la forme scolaire : les enfants étaient accueillis à 8h20 dans les classes, et non dans la cour de récréation ; au lieu d'une demi-journée de classe ordinaire, une organisation du mercredi matin par ateliers à dominante culturelle et artistique avait été pensée: philo-écriture, jeux mathématiques, théâtre d'ombres, vidéo émotions, ouverture culturelle (connaissance d'autres pays), lecture d'oeuvre d'art, cinéma, littérature arts visuels, où toutes les classes étaient mélangées, l'esprit inclusif y était revendiqué : « Ce dispositif favorise l'inclusion des élèves d'Ulis école qui trouvent un lieu où leur parole vaut autant que celle des autres. » (Cazeneuve, Legay, 2016, p163-164). Il s'accompagnait aussi de la mise en place d'un café-parent hebdomadaire, avec la présence de la coordonnatrice TAP (temps d'accueil périscolaire).

Dans le champ artistique, le point de départ était de formaliser, sur le modèle des chemins de grande randonnée, un parcours de randonnée culturelle dans la ville.

Dans la mise en œuvre, les déplacements avaient été le cœur du travail de l'artiste plasticien. Les élèves avaient été placés dans diverses situations : rencontrer l'artiste dans un lieu culturel de la ville en suivant le plan qu'il avait envoyé à la classe, et non en suivant le chemin le plus fonctionnel ; aller de l'école au collège (qui est situé de l'autre côté de la route), en 45 à 60 mn, sans aller en ligne droite, et noter tous les objets remarquables notés sur ce chemin ; se rendre en un même lieu avec des protocoles d'observations différents ; création par chaque élève d'une carte parcours aller-retour de son voyage ; apporter une marque sur le paysage de la ville : l'idée étant de souligner l'existant, pour ensuite y introduire des éléments qui viendront enrichir, perturber ou transformer le paysage. Des

actions plus performatives avaient aussi été menées : coller des affiches fabriquées par les élèves dans la ville, organiser une déambulation revendicative (par exemple : « On veut plus de spectacles ! ») dans les rues avec un mégaphone ; occuper une école la nuit, en s'éclairant avec des lampes torches.

Figure 46 : Photos des activités menées dans le cadre du PEAC



Les élèves collant les affichettes qu'ils ont créés avec les intervenants du projet PEAC.



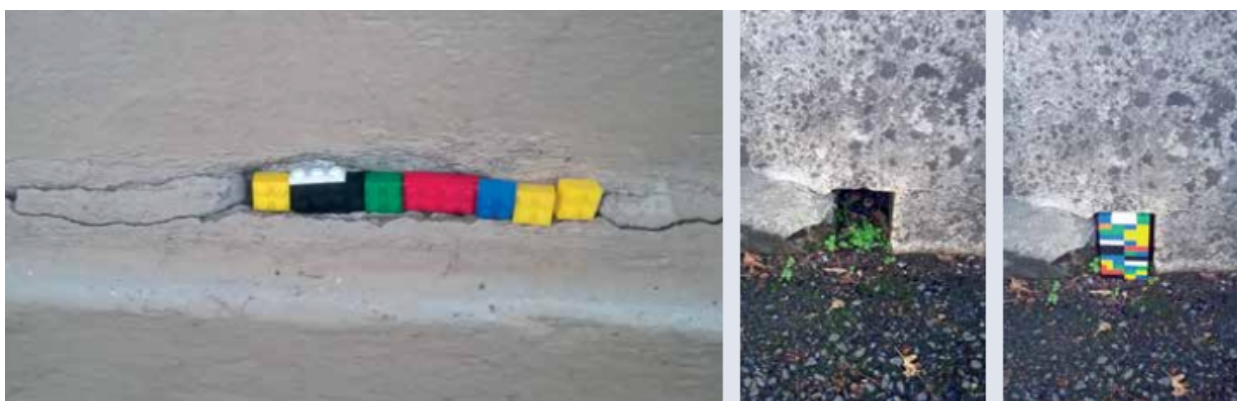
La manifestation performative, une expérience qui a particulièrement plu aux élèves.



La déambulation dans l'école la nuit, encadrée par un adulte. Ici, une salle informatique inutilisée, où les élèves ne vont pas d'habitude.



Même dans une visite de l'école à un moment inédit, les élèves sont néanmoins en rang deux par deux.



Des legos dans les interstices des murs de la ville et des murs de l'école.

Ce projet avait eu un réel impact sur les enseignants comme sur les élèves. Les enseignants assurent que leurs pratiques professionnelles s'étaient enrichies, qu'ils avaient pris conscience des possibilités offertes par la ville, et de l'intérêt de sortir de l'école. Ils avaient d'ailleurs mis en œuvre davantage de projets littéraires et interdisciplinaires depuis cette expérience, et d'une façon générale, déclarent expérimenter davantage en classe depuis, c'est-à-dire qu'ils laissent plus volontiers un espace d'initiative aux élèves. D'ailleurs, les enseignants trouvaient les élèves plus autonomes, plus motivés, et moins fatigués.

Les élèves, de leur côté, déclaraient avoir fait des découvertes dans la ville, avoir aimé manifester dans les rues car les passants regardaient et écoutaient. Cela avait été l'occasion de découvertes liées au savoir : l'écriture n'est pas uniquement liée aux exercices scolaires, mais la liberté d'écrire ce que l'on veut existe. Enfin, il avait été possible de faire autre chose à l'école que des exercices scolaires : bricolage et invention sont possibles, et lorsqu'elles avaient été montrées aux gens dans la rue, ils avaient apprécié.

C'est donc fort de la réalisation de ce projet ambitieux, ayant eu un réel impact sur les élèves comme sur les enseignants, que le psychologue et l'association de médiation culturelle proposent une réflexion au sujet d'un autre projet, dans une autre ville, avec un autre public scolaire. Cette ébauche de projet est assez vite nommée : « Espace d'école ».

2.2.2 « Espace d'école », les raisons d'un échec

Le psychologue intervenant à FN proposa donc d'élargir la problématique du verdissage de la cour de récréation - initialement posée par la municipalité - à la question des déplacements dans l'école, et de la circulation entre l'intérieur et l'extérieur de cette école si repliée sur elle-même, au moins du point de vue architectural.

Dans une note d'intention produite par l'association de médiation culturelle, nous pouvons lire les arguments suivants :

« Lieu d'apprentissages et de transmission des savoirs, l'école a aussi vocation à se faire laboratoire d'expérimentation culturelle pour explorer de nouvelles manières d'être ensemble dans la classe et dans l'école. En croisant différentes approches (pédagogique, géographique, artistique, architecturale), il s'agira d'ouvrir un espace de réflexion et de création pour questionner des aménagements et des agencements de lieux actuellement conditionnés par des protocoles sanitaires. Comment faire avec ces contraintes pour inventer des pratiques spatiales et relationnelles qui soutiennent encore le désir d'apprendre, de s'exprimer, de partager ? Cette démarche de micro-géographie invitera à mettre en lien l'expérience extrascolaire avec la pratique scolaire et à constituer une maîtrise d'usage participative impliquant l'ensemble de la communauté éducative pour produire du commun. » (Annexe N°23)

Même si elle n'est pas nommée en tant que telle, la problématique inclusive est bien présente dans ce projet. Il s'agit ici de l'inclusion scolaire de tous, adulte comme enfant, elle est envisagée de façon bien éloignée de la question de l'étiquetage médical des élèves dits « handicapés ». Ce projet invite à réfléchir à la façon dont un collectif peut fonctionner au service de chacun, il n'est pas anodin de lire dans la note d'intention les mots « désir d'apprendre, de s'exprimer, de partager », si loin des textes officiels de l'éducation nationale. La méthodologie, « *mettre en lien l'expérience extrascolaire avec la pratique scolaire et à constituer une maîtrise d'usage participative impliquant l'ensemble de la communauté éducative pour produire du commun* » invite à mettre en écho la réalisation du projet et sa méthodologie de travail.

Pour arriver à cette élaboration, plusieurs réunions ont eu lieu avec la direction de l'école FN, le psychologue de l'école, le DDEN (Délégué départemental de l'éducation nationale), le président de l'association de médiation culturelle, et nous-mêmes.

Le cadre général du début du projet avait été abordé, avec prudence eu égard aux questions de financement.

Parmi les éléments initiaux, notons ceux de la direction : un projet d'école en cours de rédaction autour des questions comme le vivre ensemble, la construction d'un livret PEAC pour tous les élèves petite section, le développement du numérique. Ce projet embryonnaire pouvait donc tout à fait s'inscrire dans le projet d'école.

Le DDEN, ainsi que le directeur de l'association de médiation culturelle ont insisté d'emblée sur l'importance de donner la parole aux enfants, éventuellement sur le thème de jardins imaginaires.

De notre côté, il nous semblait intéressant et opportun de nous inscrire dans ce projet en tant que chercheur, avec la possible mise en œuvre d'une méthodologie visant à aborder les représentations des enseignants sur les circulations possibles entre l'école et son extérieur, mais aussi les déplacements dans la classe, dans l'école, et d'une façon générale la forme scolaire, avec la question de son impact sur la dimension corporelle et inclusive. En suivant la proposition du DDEN : demander leur opinion et ressenti aux élèves, nous pouvions nous inscrire concrètement dans ce projet en interrogeant les enseignants sur leur perception des élèves, de leurs besoins corporels et affectifs.

Dans une réunion ultérieure, avec la municipalité, une délégation composée des mêmes interlocuteurs, le DDEN en moins, a rencontré la responsable du service éducation. Il lui a été présenté l'esprit du projet organisé autour de plusieurs axes : comment vivre ensemble et faire société par-delà les différences culturelles, sociales et éducatives. Comment être ensemble dans ce lieu collectif alors que chacun a des besoins différents qui sont de plus en plus revendiqués. Besoins en termes de ressource pédagogiques, de temps, en termes d'éprouvés des besoins corporels différents, qui donnent lieu à des demandes singulières : pouvoir être en mouvement, avoir besoin de silence, d'isolement, d'écrire sur un support informatique, besoin de réfléchir en groupe ou seul...etc. Ensuite comment l'école peut-elle accueillir tous les élèves tel que le dessine l'éducation inclusive. La question de l'espace est ici primordiale : comment alléger ou moduler la demande scolaire pour des enfants pour qui la forme scolaire actuelle est parfois lourde à porter, comment moduler les situations d'apprentissages en fonction des besoins didactiques, comment faire le lien avec d'autres lieux, où des situations d'apprentissages existent aussi, même si ce n'est pas l'école.

Tout ceci amène à la question de l'espace scolaire, qui doit pouvoir amortir toutes ces situations et être questionné voire repensé.

La dimension corporelle était également présente dans cette présentation, avec les expériences du corps dans l'espace chez l'enfant ; le schéma corporel où l'espace est un ensemble de lieux entretenant des relations qualitatives, non métriques ; enfin notre topologie, notre représentation de l'espace comme quelque chose de vécu, et non pas une donnée objective.

C'est d'ailleurs l'espace comme expérience vécue et ressentie qui induisait la méthodologie employée, axée sur l'écoute des avis des enfants et des enseignants, et sur le concours de différentes approches : universitaires, artistiques, architecturales.

Lors de cette réunion, avec la municipalité, la question budgétaire a été abordée, et ce domaine ne semblait pas être un obstacle majeur car un budget minimum pour le lancement du projet était déjà disponible.

La structure fonctionnelle, l'orientation générale du projet étaient donc déjà assis, il ne restait plus qu'à revenir vers l'équipe pédagogique de FN pour organiser son lancement.

Durant toutes les réunions que nous avons à l'école, nous n'avons jamais vu d'enseignant se joindre à nous, la direction de l'école faisant le lien avec son équipe. Cette délégation de responsabilité n'a probablement pas concouru à la survie de ce projet.

Lors de la première réunion avec l'équipe de FN, les partenaires potentiels ont été présentés, ainsi que le cadre dans lequel le projet pourrait s'inscrire : à la fois le renouvellement du projet d'école, et l'audit de la municipalité visant à verdir les cours de récréations.

Les enseignants découvraient le projet, qui n'avait finalement jamais été évoqué auparavant avec la direction, ce qui a constitué un premier obstacle.

Sur l'existence du projet en lui-même, les enseignants étaient pour le moins partagés, expliquant qu'ils s'étaient déjà impliqués dans la création de plusieurs projets cette année, et que plusieurs n'avaient pas pu aboutir, ce qui leur avait particulièrement déplu, au regard de l'investissement personnel qu'ils y avaient placé.

Pour les enseignants qui ont bien voulu examiner la proposition, plusieurs points semblaient problématiques : la question de la forme scolaire, qui n'apparaissait pas comme un point nécessitant réflexion. Elle se présentait plutôt comme une donnée naturelle et inhérente à l'École. La méthodologie : le fait de passer par des entretiens, des discussions de groupe avec les enseignants comme avec les élèves était perçu comme chronophage et inutile car cela alourdissait le projet. L'association de médiation culturelle était également perçue comme intéressée financièrement par le projet, cherchant simplement une autre façon de trouver de potentiels clients.

Sur la vingtaine d'enseignants présents à cette réunion, seuls trois étaient réellement intéressés et partants pour ce projet. Quelques autres étaient manifestement dans une défiance importante, car l'origine du projet leur semblait opaque, et était attribuée par défaut à une injonction plus ou moins hiérarchique. Certains étaient plutôt inquiets de devoir s'engager dans une méthodologie qu'ils n'avaient pas choisie. Des paradoxes sont également apparus quant à la mise en œuvre du projet : quelques-uns ne voulant pas de projet « clef en main » où ils ne seraient que des exécutants, ne souhaitaient pas non plus s'engager dans un parcours participatif avec des partenaires extérieurs à l'école, ni avec les élèves, mais voulant être seuls décisionnaires du cheminement du projet dans leurs classes respectives.

Même si ce projet n'a finalement pas pu voir le jour, plusieurs points nous sont apparus intéressants à mettre en balance avec l'école J.

Tout d'abord, pour la majorité de l'équipe de FN, l'absence de questionnement sur la forme scolaire, qui est dans cette école totalement naturalisée, la disposition des classes en autobus, l'enseignement magistral, l'immobilité et la soumission des élèves au rythme collectif, le travail solitaire de façon simultanée, tout cela semble faire partie de l'école et n'est pas amené à être interrogé.

L'absence de questionnement au sujet du processus inclusif. L'école FN n'ayant pas d'ULIS, il semblerait que l'équipe ne se sent pas concernée par la question de l'inclusion scolaire dans son sens le plus ouvert.

La difficulté pour cette école de travailler en collaboration au sein même de l'école, à l'occasion de ce projet il a été donné à voir la fermeture importante de l'école par rapport à son extérieur, ainsi que sa forte réactivité à l'égard de tout ce qui pouvait, de près ou de loin, être considéré comme une injonction hiérarchique.

Face à l'hostilité de l'équipe à l'égard de ce projet, il a été abandonné dès la première réunion avec l'équipe pédagogique.

Par contraste avec l'équipe de J, l'absence - dans les discussions lors de l'examen du projet « Espace d'École » avec les enseignants - de la dimension inclusive de l'école, en tant que lieu d'accueil, et d'ouverture, nous a paru ici particulièrement illustrant.

De même que l'absence de questionnement de la forme scolaire, qui est ici un point aveugle, et ne constitue pas un paramètre à faire varier, au bénéfice de la démarche inclusive. D'ailleurs, le processus inclusif n'a pas fait partie des questions abordées, comme si cette dimension était inconnue de l'ensemble de l'équipe.

Enfin, l'absence de leadership de la direction, qui, bien que présente à toutes les réunions préliminaires n'a transmis aucune information aux membres de l'équipe pédagogique. Ce leadership a un effet indirect sur la réussite des élèves, grâce à son influence sur l'efficacité personnelle des enseignants, leurs engagements et leurs croyances. Les directions donnant le ton d'une gamme de processus importants, comme l'inclusion scolaire. En matière inclusive, leurs actions tournent autour de 3 axes principaux : l'implantation et la pérennisation de l'École inclusive, la collaboration entre membres de l'équipe-école, l'engagement des parents (Tremblay, 2020). Or, ici, aucun de ces axes n'a été véritablement soutenu par la direction de FN.

Ce détour par l'école FN nous permet de mettre en perspective les actions entreprises à J, en ce qui concerne la dimension inclusive. Nous allons maintenant poursuivre l'examen du cadre pédagogique mis en place dans l'école J. Après la forme scolaire dans son sens large, voyons maintenant comment la discipline est mise en place dans la classe.

3. Faire rugir le lion du comportement : comment discipliner classe ?

La dimension disciplinaire a aussi fait l'objet d'une attention particulière durant les observations en classe. Nous avons en particulier regardé comment s'établissait la « gestion du comportement » des élèves par les enseignants.

Il est assez répandu dans les classes de voir afficher des indicateurs de bons et moins bons comportements. Ces indicateurs prennent l'apparence d'un code couleur, allant du vert, qui est un « bon comportement » au rouge ou noir, qui est un comportement inapproprié.

Ces indicateurs sont en général référés à un contrat, signé ou non par l'élève et sa famille, qui va préciser les comportements attendus en classe, et parfois dans l'école dans son ensemble.

Ces indicateurs de comportement se présentent de différentes façons, fleur ou étoile du comportement : l'élève colorie quotidiennement la couleur qui correspond le mieux à son comportement de la journée, et fait signer par ses parents cette page à la fin de la semaine ; feux tricolores et « lion » du comportement : l'enseignant place une étiquette avec le prénom de l'élève dans l'une des couleurs représentant son comportement.

Parfois, être dans le « vert » donne des privilèges, comme aller au coin jeu de la classe (cf entretiens).

Une jeune enseignante résume la fonction des contrats de comportement : « *Le lion du comportement, c'est un outil qui va permettre d'étalonner l'enfant sur l'échelle du métier d'élève* ».

Des exemples de ce type de dispositifs sont visibles en suivant :

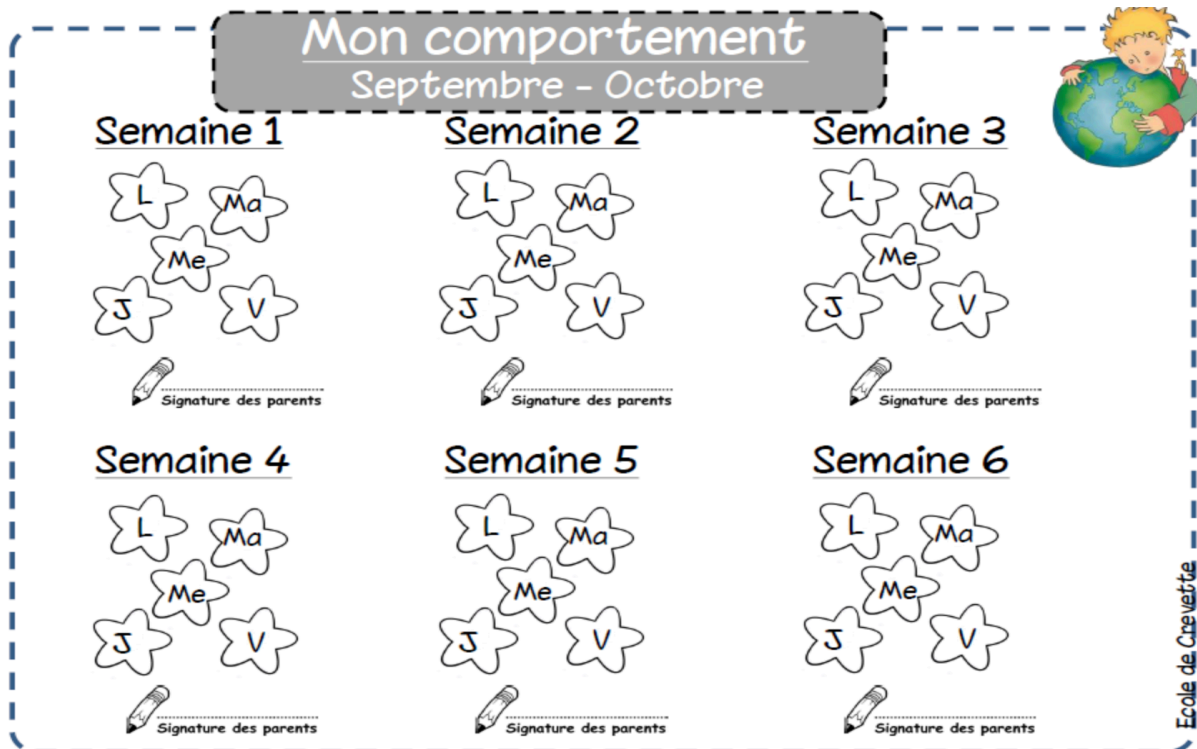
Figure 47 : Le lion du comportement



Source : <https://i2.wp.com/lutinbazar.fr/wp-content/uploads/2012/07/Lion-bleu.jp>

Cet exemple ne provient pas de l'école J, il a été trouvé sur le net, les prénoms des enfants ne correspondent ainsi à aucun des élèves de J.

Figure 48 : Les fleurs du comportement



Source : https://www.ecoledecrevette.fr/wp-content/uploads/2019/03/bwcBxPvAhTWiS71E_vLst1ptlDc.png

Ce type de fleur du comportement a pu être utilisé par les enseignants de J, il s'agit également d'un modèle trouvé sur le net.

Le document suivant, a été trouvé dans l'école J, il est utilisé dans l'école lorsqu'une classe est particulièrement rétive à la discipline scolaire, au point que cela inquiète les enseignants car mettant en péril les conditions d'apprentissages des élèves.

Figure 49 : Un contrat de comportement utilisé à J

Mon comportement

Nom :

Prénom :

Classe : CP / CE1 / CE2 / CM1 / CM2

| EN CLASSE : | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | Commentaire(s) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|----------------|
| J'ai mon matériel pour travailler | | | |
| Je suis poli(e) <i>(Je dis bonjour, au revoir, s'il vous plait, merci...)</i> | | | |
| Je respecte mes camarades de classe <i>(Je ne me moque pas d'eux, je respecte leurs points de vue, je ne les embête pas...)</i> | | | |
| Je respecte les enseignants | | | |
| Je suis concentré(e) et attentif(ve) | | | |
| Je respecte les prises de parole <i>(Je lève le doigt pour prendre la parole)</i> | | | |
| Je me tiens correctement en classe <i>(je suis bien assis, je suis à l'écoute des consignes et conseils donnés, je ne dégrade pas)</i> | | | |

Vert : règle respectée Orange : règle respectée de temps en temps Rouge : règle non respectée

| DANS LES LOCAUX DE L'ECOLE, LA CANTINE ET LA COUR DE RECREATION : | 1 ^{er} semestre | 2 ^{ème} semestre | Commentaire(s) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|----------------|
| Je me déplace en marchant | | | |
| Je me mets en rang silencieusement dès que le signal est donné | | | |
| Je respecte mes camarades d'école <i>(Je ne me moque pas d'eux, je respecte leurs points de vue, je ne les embête pas...)</i> | | | |
| Je respecte l'ensemble des adultes de l'école <i>(je les écoute, j'entends les remarques qu'ils me font)</i> | | | |
| Je suis poli(e) <i>(Je dis bonjour, au revoir, s'il vous plait, merci...)</i> | | | |
| Je respecte les prises de parole <i>(Je lève le doigt pour prendre la parole)</i> | | | |
| Je me tiens correctement dans les locaux <i>(je suis bien assis, je suis à l'écoute des consignes données, je ne crie pas, je ne dégrade pas)</i> | | | |

Signature de l'élève :

Signatures des parents :

3.1 La discipline dans les observations

Dans nos observations, nous avons donc prêté attention à ce type de dispositif disciplinaire, la synthèse de nos observations se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 61 : Observation, gestion du comportement des élèves par le maître

| « Fleur » du comportement | Affichage des élèves dans le rouge | Feux tricolores | Autre |
|---------------------------|------------------------------------|-----------------|----------|
| 0 | 3 | 0 | 8 |

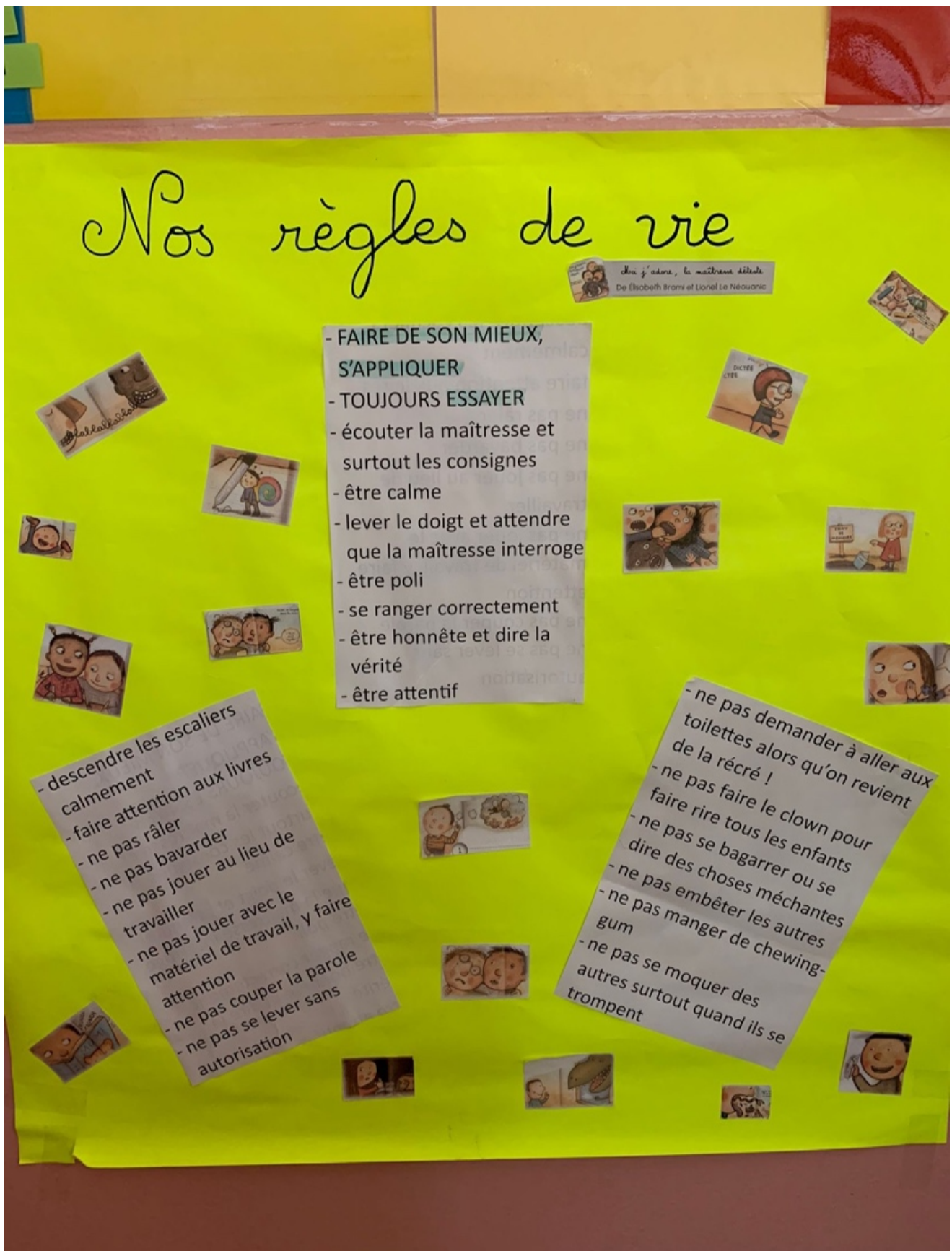
L'échelle utilisée pour signaler aux élèves un comportement inadapté est variable, parfois le comportement au sens large est visé (cf contrat de comportement « Mon comportement » ci-dessus), parfois l'échelle utilisée est plus spécifique, par exemple, une enseignante utilise un système de point sur une échelle de bavardage. Dans la catégorie « Autre », nous observons en général des réprimandes et remarques sans contractualisation particulière.

Nous voyons ici, que les enseignants de J. utilisent peu ce type de contrat de comportement, et régule les situations davantage au cas par cas, en prenant en compte notamment les manifestations comportementales irrépressibles de certains élèves très réactifs à la demande scolaire, ce qui va les amener à mettre en place un traitement équitable et non simplement égalitaire de la discipline en classe.

Par ailleurs, en dehors des règles de l'établissement, votées au conseil d'école et signées par les parents d'élèves en début d'année, les enseignants dans leur classe, établissent aussi des règles de vie propres à la classe.

Nous verrons en suivant, un exemple de ce type de règle de vie de classe en CP. Dans cet exemple, ce sont les enfants qui ont mis au point les règles de vie et donc la liste des éléments interdits. Les règles établies, sont visibles sur une affiche réalisée dans le cadre d'une activité pédagogique encadrée par l'enseignante. Les élèves n'ont donc pas été étrangers aux demandes implicites de l'enseignante, en tant que vecteur de la forme scolaire. Ils sont même allés au-delà des renoncements que réclame cette forme pédagogique.

Tableau 62 : Les règles de vie de la classe, élaborées par des élèves de CP



Nous y retrouvons des éléments qui appartiennent à la forme scolaire classique : lever le doigt, se ranger, ne pas bavarder, ne pas jouer avec le matériel de travail, ne pas se lever sans autorisation, être attentif, écouter la maîtresse et les consignes. Des règles qui relèvent de la courtoisie nécessaire à la vie en collectivité : ne pas râler, ne pas couper la parole, être poli, ne pas se moquer des autres, ne pas embêter les autres, ne pas se bagarrer ou dire des choses méchantes. Des éléments plus pédagogiques : faire attention aux livres, faire de son mieux, s'appliquer, toujours essayer. Et des interdictions qui portent sur des espaces de liberté que s'octroient habituellement les enfants pour supporter le système scolaire et sa dimension disciplinaire : ne pas jouer au lieu de travailler, ne pas demander d'aller aux toilettes alors qu'on revient de la récréation, ne pas faire le clown pour faire rire tous les enfants, ne pas manger de chewing-gum.

Il est notable de voir que ces derniers espaces de liberté ont été ici désignés par les élèves eux-mêmes, lors de la rédaction de ces règles de vie, donc dévoilés, pour être ensuite notés comme interdits, les privant de ces espaces de repli. Nous voyons que les règles de vie ont non seulement été intégrées par les enfants, mais augmentées de la privation de potentiels espaces de liberté.

Ceci nous évoque la dimension « féroce » du surmoi, cette instance décrite par Freud « *est assimilable à celui d'un juge ou d'un censeur à l'égard du moi. Freud voit dans la conscience morale, l'auto-observation, la formation d'idéaux, des fonctions du surmoi [...] il se constitue par intériorisation des interdits parentaux* ». (Laplanche, Pontalis, 1984, p 471).

Cette instance surmoïque n'est pas uniquement transmise par l'éducation parentale, mais aussi par la culture, le langage, et les exigences du milieu social immédiat (Lacadée, 2010).

Ici, non content de retranscrire, dans ce code de comportement, les règles habituelles que l'on retrouve dans toutes les classes de l'école élémentaire, nous voyons que les élèves ont en quelque sorte « fait du zèle » et ajouté des interdictions pour des comportements dont l'enseignant aurait probablement fait son affaire.

En l'occurrence, nous pourrions ici parler également de la « gourmandise » du surmoi, car non content de se priver de la possibilité de bavarder, jouer avec son matériel, se lever pendant la classe, etc. les élèves se privent également de la liberté de rire en faisant le clown, ou de manger du chewing-gum en cachette.

La nature dite « gourmande » du surmoi tient ici à son insatiabilité : plus les renoncements sont nombreux, plus ils sont amenés à l'être : « *La forme sous laquelle l'instance morale s'inscrit concrètement dans l'homme, et qui n'est rien moins que rationnelle à son dire, cette forme que Freud a appelé le surmoi, est d'une économie telle qu'elle devient d'autant plus exigeante qu'on lui fait plus de sacrifices* » (Lacan, 1986, p 349).

Les élèves ne sont donc pas sans connaître les règles de vie de la classe, mais au-delà de ces interdictions factuelles, ils adhèrent à la dimension civilisatrice de toute formation humaine. Il est intéressant de noter ici, que les deux versants du surmoi sont visibles : la dimension de frein à la jouissance⁸², avec les règles relevant du maintien de la forme scolaire ou du respect élémentaire nécessaire à toute vie en collectivité. Mais aussi la dimension de rupture par rapport à ce fonctionnement, énoncé de façon paradoxale dans les interdictions relevant du plaisir de macher du chewing-gum, de faire le clown, ou de sortir de la classe pour aller aux toilettes.

En effet, dans le surmoi, les deux versants cohabitent : impératif moral et impératif de jouissance. Nous voyons ici, que cet impératif de jouissance, s'il a été énoncé et si donc il existe dans cette énonciation, ne peut trouver sa place à l'école que dans sa dimension niée, dans ce code de comportement ; les choses relevant de la dimension pulsionnelle : rire, manger, aller aux toilettes, sont bien énoncées, mais ne peuvent exister ici que dans leur forme négative.

Mais il va sans dire que les élèves n'ont de cesse que de récupérer cette jouissance interdite, et les éléments pulsionnels énoncés par les enfants peuvent aussi être perçus comme un pied de nez à la discipline scolaire, en désignant justement ces lieux d'une possible récupération d'une jouissance. Ce qui est pour eux une façon d'objecter leur vécu pulsionnel et donc leur singularité au discours disciplinaire de l'école.

Après avoir pu broser le tableau le plus objectif possible de la demande scolaire et de la dimension disciplinaire dans l'école J, voyons maintenant ce qu'il en est du discours des enseignants de J au sujet de ladite discipline.

3.2 « Il y a tellement d'humain qui perturbe » : la discipline dans les entretiens

Nous allons rapidement examiner ce que nous avons dégagé, dans les entretiens, du point de vue des enseignants au sujet de la discipline dans leur classe.

La forme scolaire classique avec ses écoliers silencieux et immobiles, sans aucun besoin corporel, à la limite de la désincarnation, est un souhait rarement concrétisé dans les classes, car le « facteur humain perturbe » :

⁸² Jouissance : « Différents rapports à la satisfaction qu'un sujet désirant et parlant peut attendre et éprouver de l'usage d'un objet désiré » (Chemama, Vandermersch, 200, p 204).

« Enfin, il y a toujours des choses... qu'il y a tellement l'humain qui rentre en jeu. Et ici, il y a beaucoup d'humain qui perturbe que... et puis y a plein de choses sur lesquelles t'as pas de prise quoi. » (Annexe N°6, p2-3).

En effet, nombreux sont les enseignants qui déclarent avoir du mal à maintenir une forme de discipline dans la classe :

« [...] là je suis contente aujourd'hui d'avoir réussi à avoir ce que j'ai aujourd'hui, mais j'ai dû ramer beaucoup, pour calmer certains, ou qu'ils se rendent compte que voilà, à cause d'eux on n'avance pas, ça pénalise les autres, on fait moins de choses, donc j'ai joué aussi là-dessus. Comme par exemple on ne sortait pas du tout l'après-midi, voilà, votre attitude, votre mise au travail, ça va pas, donc ...Et là, depuis que ça va bien, on sort tous les jours, on fait une pause, donc c'est un peu le deal, la condition » (Annexe N°8, p1)

Plus concrètement, la difficulté à garder une classe silencieuse et attentive, a – pour certains enseignants - un impact sur la qualité de l'information reçue par les élèves, et donc sur leurs apprentissages :

«[...] y en a la moitié qui suit et l'autre moitié qui suit moins, alors après pour les ramener voilà ! C'est ça qui, moi parfois, me pose question. Parfois tant pis je le vois bien, mais je continue quand même parce que je me dis que derrière il y a la leçon, qu'on reviendra dessus. Parfois je m'arrête, je peux aussi écouter pour changer d'activité, ou reprendre un point pour remobiliser un peu tout le monde. Mais c'est vrai que sur les gros groupes, là j'ai 26 élèves, gros groupe classe je les ai pas tous. Après, c'est une difficulté que rencontrent tous les enseignants, mais enfin que j'arrive à gérer » (Annexe N°10, p1).

La discipline passe par l'écoute et le silence, ce qui devient de plus en plus difficile à instaurer :

« Pour ces élèves, je dirai bavardage, c'est très problématique parce que quand je parle il y en a la moitié qui n'entend pas, ou qui fait autre chose ou qui est concentré sur autre chose. Après, la classe, c'est compliqué j'ai dû les mettre en forme militaire un par un » (Annexe N°8, p1).

Dans le grand groupe, la prise de parole des élèves se fait grâce à un tour de parole mis en place par l'enseignant, or ce tour de parole n'est globalement pas bien respecté :

« [...] ils ont tendance à prendre la parole spontanément, même si vraiment j'essaie d'instaurer on lève le doigt pour parler et cetera... ils ont vraiment du mal à respecter ça. Donc quelquefois ça part vite en fait en brouhaha général, et je trouve que c'est ça le plus difficile ! » (Annexe N°12, p1).

Si la discipline dans la classe, selon le modèle de la forme scolaire classique, est difficile à mettre en œuvre, la place du corporel inhérente à ce modèle, l'est tout autant. Voyons comment les enseignants s'expriment au sujet de la dimension corporelle.

4. « Son corps le dérange », vers un écolier désincarné

Nous avons eu l'occasion de voir à quel point les remarques au sujet des déplacements, de la tenue sur la chaise, la tenue pour écrire, de l'utilisation du matériel scolaire, sont récurrentes au cours d'une journée. Ces règles se retrouvent écrites dans les contrats de comportement, ou dans les règles de vie de classe mises au point par les élèves, elles constituent l'armature disciplinaire de la forme scolaire. Nous allons voir plus précisément deux règles particulièrement importantes aux yeux des enseignants, car elles reviennent de façon récurrente durant les observations : la régulation des déplacements et la demande de silence.

4.1 L'immobilité

L'une des façons de commencer à prendre en compte les besoins corporels, est d'observer comment les enfants sont autorisés à circuler dans la classe.

Dans les fonctionnements pédagogiques traditionnels, les élèves sont assis à leur place, se déplacent collectivement aux heures d'entrée et de sortie de la classe, ou bien individuellement sur demande particulière de l'enseignant, pour venir au tableau, et corriger un exercice par exemple.

Nous ferons part des réflexions que les enseignants adressent aux élèves durant nos moments d'observation en classe, et qui renseignent sur leurs souhaits concernant l'attitude attendue chez les élèves, principalement une attitude d'écoute et de silence.

4.1.1 On ne se lève pas comme ça en classe !

En effet, durant nos moments d'observation, les enseignants peuvent adresser des remarques aux élèves au sujet de leur tenue ou de leur attitude.

Par exemple, au sujet de la circulation des élèves en classe, à propos d'un élève qui n'a plus de colle, et qui va en chercher dans la réserve au fond de la classe : « *Tu ne vas pas errer dans la classe à la recherche d'une colle ?* », puis quand l'élève veut ramener la colle dans l'armoire de la classe : « *Écoute, tu restes à ta place avec la colle* », (CE2). Cette remarque illustre une difficulté à voir les élèves marcher en classe, alors que l'enseignant a laissé la possibilité d'aller se ravitailler en matériel dans l'armoire au fond de la classe.

Mais nous pouvons entendre très fréquemment des remarques du type : « *On ne se lève pas comme ça en classe !* » (CM) quel que soit le niveau de classe.

De même, la tenue sur sa chaise est l'objet de remarques régulières : « *On s'assoit sur sa chaise, et on arrête de gigoter* » (CP).

Dans le tableau suivant, nous avons répertorié les possibilités de mouvement des élèves dans l'espace de la salle de classe.

Tableau 63 : Observation, circulation des élèves dans la classe.

| Les élèves circulent librement | Les élèves circulent sur autorisation du maître | Aucune circulation autorisée |
|--------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------|
| 3 | 3 | 5 |

Nous voyons que majoritairement, les élèves ne peuvent pas circuler dans la classe (5). Dans l'un des cas, les élèves étaient libres de circuler sans autorisation particulière (3) de façon inconditionnelle. Dans la deuxième colonne, c'est uniquement sur demande que les élèves pouvaient se mouvoir dans la classe (3), ce qui tend à situer ce fonctionnement plutôt dans une forme scolaire classique, en effet dans ce cas, la gestion de la classe en tant que groupe homogène est sous-entendue, et elle va primer sur les besoins corporels singuliers des élèves de la classe. Mais cette autorisation de circuler peut aussi être envisagée comme une liberté laissée aux élèves au cas par cas, en fonction de leurs besoins singuliers, et à l'appréciation de l'enseignant dont la sensibilité clinique peut ici être supposée.

Nous allons voir ensuite plus précisément la façon dont les besoins corporels basiques des élèves sont pris en compte dans la classe.

Tableau 64 : Observation, prise en compte des besoins corporels des élèves.

| Les élèves peuvent <i>Seulement</i> Boire dans la classe | Les élèves peuvent aller aux toilettes pendant la classe | | Les élèves peuvent bouger/ se lever dans la classe | Les élèves peuvent se reposer dans la classe s'ils sont fatigués | Autre* |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------|
| | Sur demande | Librement | | | |
| 9 | 5 | 0 | 3 | 1 | 1 |

*possibilité de s'isoler à une table au fond de la classe et de travailler avec un casque anti-bruit.

De façon majoritaire, les élèves peuvent boire à leur convenance dans la classe, dans la mesure où ils possèdent une gourde. Pour cela, il n'est donc pas nécessaire de demander une autorisation particulière à l'enseignant. En revanche, si l'élève doit remplir sa gourde aux robinets, il doit alors demander une autorisation de circuler dans la classe, et risque de se voir refuser cette possibilité, comme nous avons pu en être témoin à plusieurs reprises.

Le déplacement vers les toilettes est interdit en dehors des récréations, dans cinq classes observées, il est cependant possible pour les élèves de s'y rendre, mais systématiquement accompagné par un autre élève de la classe, les raisons invoquées à ce déplacement en binôme, relève de la sécurité (élève tombant dans les couloirs, faisant un malaise, étant bloqué dans les toilettes...).

Dans trois classes observées, les élèves peuvent se lever, se déplacer dans la classe s'ils en éprouvent le besoin, sans autorisation particulière (ce qui correspond aux données du tableau N°64).

Enfin, dans deux classes observées, les élèves peuvent se reposer s'ils en ont le besoin, ou bien s'isoler du bruit de la classe en portant un casque anti-bruit. La possibilité faite aux élèves de se déplacer, boire, aller aux toilettes, se reposer, s'isoler est donc réelle, même si elle n'est pas généralisée à toute l'école.

De même la posture est une source de préoccupation pour les enseignants qui sont très attentifs à la façon dont le corps des élèves est positionné sur leur chaise, et à des moments particuliers : écriture, lecture, moment de silence demandé, etc.

Voici quelques exemples de remarques à ce sujet :

« Pour lire on s'installe correctement, les deux pieds à plat sous le bureau » (CE).

« Tu t'assois, tu ne bouges plus tes fesses » (CP).

« Assieds-toi correctement » (CP).

« Mains dans le dos, posez les crayons ! » (CP)

« On montre l'ardoise les coudes sur la table » (CP)

Parfois l'enseignant intervient directement sur le corps de l'élève, par exemple dans la situation suivante, l'élève est assis sur sa chaise, et a coincé ses genoux contre son bureau, il se balance doucement, l'enseignante demande à plusieurs reprises à cet élève de mettre ses pieds à plat, ce qu'il fait à chaque fois, mais manifestement il se sent bien dans cette position, car il s'y replace presque sans y prêter attention, finalement l'enseignante va lui appuyer sur les genoux pour les faire toucher le sol, et avancer sa chaise de façon à coller l'élève contre son bureau.

De même, des besoins corporels simples peinent à être prise en compte en classe, alors qu'ils font pourtant l'objet de recommandations habituelles dans la vie de tous les jours : lorsqu'on a le nez qui coule on se mouche, lorsqu'on a trop chaud on se découvre. Dans la classe, ces préoccupations corporelles sont supplantées par la discipline scolaire. Par exemple, un élève enlève son sweat-shirt durant un moment de dictée :

« - Enseignante : X. ça va, mais tu fais quoi là ?!

- Élève : Maîtresse ça me gratte partout, je crois que j'ai une allergie !

*- Enseignante : Mais moi je ne peux rien faire ! Alors concentre-toi sur la dictée ça va passer ! »
(Observation en classe de CE1).*

Ou bien, un enfant se lève pour aller se moucher (son nez coule) dès que l'élève se lève : *« Ah, mais franchement Y, non ! Reviens vite, on t'attend pour la dictée ! ».*

Dans les entretiens, le mouvement des élèves est perçu comme un facteur superflu qui va détourner l'élève de sa concentration, dans une représentation clivée du corps et de l'esprit :

« J'ai un élève qui. Mais il est pollué par ce, son.... Le fait qu'il veuille se lever tout le temps, que il puisse pas s'empêcher de se lever, il fait ça toute la journée » (Annexe N° 7, p3).

Le mouvement des élèves peut être compris comme un parasitage important de l'activité d'apprentissage, dans ce cas, le corps des élèves gêne, il est en trop et perturbe l'activité scolaire :

« [...] pourquoi ils gesticulent autant ? Depuis le début, il faut qu'ils soient plus ou moins debout, ils ne sont jamais assis sur leurs deux fesses, du coup ça a des répercussions sur leur écriture et la qualité de ce qu'ils rendent. Après, s'ils étaient mieux assis, je pense qu'ils auraient une meilleure écriture, par exemple, M. qui est devant, qui est toujours bien assise, bien droite, elle a un très beau cahier ». (Annexe N°8, P3).

Certains enseignants sont bien conscients de la demande impossible à satisfaire que l'on réitère quotidiennement auprès des enfants :

« [...] même moi, si on me demandait 6 h par jour d'être assise à un bureau et de regarder et d'écouter la maîtresse, je pense que je n'y arriverai pas, à mon âge et avec, je sais ce qu'il faut faire, je sais ce qui est attendu, je sais ce qui est bien... Donc eux très clairement, moi je trouve normal, c'est peut-être pas très académique ce que je dis mais tant pis, mais moi je trouve normal qu'ils aient besoin, en fait, on peut bouger, se lever, se mettre à côté de la chaise » (Annexe N°16, p5).

D'autres ont bien compris le rôle du mouvement dans l'intégration de l'expérience, qui, loin de perturber ou de distraire de l'écoute, participe au processus d'apprentissage :

« [...] voilà, je pense que il y a des enfants qui ont peut-être besoin de faire autre chose et qui pour autant écoutent, j'en ai dans la classe pour ne pas les citer mais qui sont sans cesse en train de dessiner, et en début d'année je me disais, il fait ça parce que il fait autre chose. C'est trop difficile pour lui ou enfin voilà et en fait pas du tout. C'est peut-être quelque chose qui... Qu'il avait besoin de faire ça pour ... Pour écouter et ça n'exprime pas forcément, c'est pas parce qu'il fait autre chose, c'est pas. ... C'est pas quelque chose d'échappatoire quoi. » (Annexe N°15, P3-4).

Et pour aller plus loin dans cette réflexion, l'effet contre-productif de cette demande d'immobilité non seulement sur les apprentissages, mais aussi sur le bien-être des enfants est bien remarquée par cette enseignante :

« [...] je pense qu'effectivement certaines certains enfants, ils sont pas faits pour ça c'est toute la journée quoi ! Ça les perturbe, donc moi dans l'idéal c'est ce que j'avais tenté il y a 2 ans avec le COVID ça avait pas marché. Moi j'avais tenté le concept de la classe flexible, oui voilà, donc la mairie m'avait réalisé ce beau meuble avec 30 casiers. Ils avaient leur casier et pas de table dédiée. Ce qui fait qu'en fait, c'était un espace modulable et les élèves se sentaient mieux ouais. Tu vois, donc ils vont enlever les chaussures il y avait un petit un petit coin de canapé et cetera... sauf qu'on a des classes trop petites et matériellement on peut pas faire ça... » (Annexe N°17, p2).

Quelques enseignants proposent même des dispositifs de manipulation sensorielle dans la classe :

« Donc j'ai ça, c'est un ballon rempli de grains de riz, alors y en a beaucoup de cassé donc malheureusement il y en a plus beaucoup. Et moi, je reste persuadée, mais c'est peut-être que je me trompe, hein ? Moi je le fais un peu... Comment dire au ressenti ? Par rapport à ce que je vois des enfants en fait » (Annexe N°16, P5).

À l'école maternelle J., les remarques des enseignants au sujet de l'immobilité, de la bonne posture sont aussi très régulières, ce qui peut sembler surprenant vu le jeune âge des élèves (3-5 ans). Voici quelques remarques notées lors de moments d'observation : « Tiens-toi bien, croise tes jambes » (GS), ou bien alors le contraire : « Assieds-toi bien, décroise les jambes » (PS). Ou bien, lors d'un moment collectif en début de journée : « Assieds-toi bien, sans t'appuyer sur le dossier du banc » (PS).

Toujours dans l'école maternelle, la disciplinarisation du corps s'étend aussi aux moments où celui-ci pourrait être l'objet d'expérimentations corporelles, comme dans la salle de motricité : « Assieds-toi sur les fesses, tu ne peux pas m'écouter si tu fais de la gym » (PS, salle de motricité). C'est aussi dans cette école que la première séance de motricité des élèves de petite section a été organisée autour de l'usage du tambourin et du sifflet comme signal devant déclencher une posture particulière⁸³, le corps de l'enfant de trois ans étant alors très vite exposé aux codes et signaux supposés régir son attitude et ses postures à l'école.

⁸³ Les élèves sont en salle de motricité et se déplacent à leur guise. L'enseignante utilise un tambourin, à un coup de tambourin les élèves doivent s'arrêter sur place, deux coups, s'assoier par terre, trois coups, se mettre en boule, etc. Au coup de sifflet, les enfants doivent sauter à l'intérieur d'un cerceau placé au sol.

D'une manière générale, le corps des enfants est très souvent corrélée à une appréciation négative : trop bruyant, trop mou, trop mobile, etc. Le corps de l'élève de maternelle est pris en compte, mais dans la dimension de contention qu'il appelle de la part de l'école, et en tant qu'il peut contribuer aux apprentissages en restant le plus silencieux possible. Le but ultime, l'idéal est-il d'en faire un élève « désincarné », purement symbolique, qui pourra s'accommoder de la forme scolaire classique ?

Pourtant, le corps est un formidable levier d'apprentissage, et les expériences motrices contribuent directement à l'efficacité cognitive.

« La cognition se construirait à partir des interactions sensori-motrices avec l'environnement qui ne servent pas de base à la construction des représentations mais qui sont la structure même de la pensée. » (Bara, Tricot, 2018, p 4).

Au pôle ressource de circonscription, les situations des élèves qui posent problèmes aux équipes pédagogiques sont signalées aux participants du pôle ressource par l'intermédiaire des personnels des RASED (enseignants spécialisés, psychologues). Plusieurs situations ont ainsi été évoquées, dans différentes réunions, en voici quelques exemples.

La situation d'un élève réfugié, inscrit dans une autre école de la circonscription, a été abordée : cet enfant arrive d'une zone de guerre, il était en CM2 dans son pays d'origine et l'équipe de sa nouvelle école se plaint de comportements dérangeants, comme ne pas vouloir manger la nourriture de la cantine, ce jeune explique que la nourriture de son pays lui manque trop, il s'exprime en anglais et dit vouloir emmener un panier repas (comme il pouvait le faire dans son pays). Ou comme, durant les récréations, lorsqu'il circule dans tout l'espace de l'école et non dans les zones où se trouvent les enseignants ou les animateurs municipaux, c'est-à-dire qu'il souhaite pouvoir circuler en dehors des zones surveillées par un adulte. Ces attitudes sont jugées dans un registre pathologique par l'équipe enseignante qui demande conseil au pôle ressource. Il est rapporté les propos suivants tenus par son enseignant : « Il n'est pas dangereux finalement, quand on se déplace à l'extérieur de l'école, il ne s'échappe pas ». Comme si le comportement peu orthodoxe de ce jeune, au regard de l'attitude type du métier d'élève (Perrenoud, 2017) devait impliquer une pathologie mentale chez lui, ou comme si au contraire un comportement normé par la forme scolaire garantissait une absence de pathologie mentale.

Un autre un élève, inscrit en classe de CE2 dans une école éloignée de J, est évoqué : R. a huit ans, il est, plutôt instable dans la classe, a du mal à se mettre au travail et à suivre les consignes, sollicite les autres, les taquine. Les propos rapportés de l'enseignante sont les suivants : « R., veut toujours jouer,

il veut toujours se faire plaisir, il n'aime pas les contraintes. Mais à l'école, on n'est pas là pour se faire plaisir, on est là pour travailler », propos adressé à sa mère lors d'une réunion de l'équipe éducative. R. est dans une situation familiale difficile, connue de tous : à la suite des violences du père, la famille a été relogée dans un autre quartier.

Nous retrouvons ici le thème du travail dans sa dimension de contrainte, mais aussi l'école comme un lieu où le plaisir n'a pas droit de citer. Ceci nous rappelle le texte de Foucault (Foucault, 1975), dans lequel il s'étonne de la délibidinalisation engendrée par l'école. Au-delà du processus de civilisation qui appelle une pacification pulsionnelle, cet appel à ne pas se faire plaisir va au-delà dans une démarche de normalisation mortifère.

Dans un autre cas, il s'agit d'un élève de trois ans, scolarisé en petite section de maternelle, dans une école maternelle d'un secteur plus favorisé de la circonscription de B-M. Il est très remuant, il menace verbalement, physiquement parfois, mais il est décrit comme très pertinent lorsqu'il parvient à être calme. Il est scolarisé dans la classe d'un enseignant qui impose des contraintes de travail en groupe difficiles à tenir pour des enfants si jeunes.

La personne qui rapporte cette situation au pôle ressource est psychologue, et vient le rencontrer en classe, où il joue avec des jeux de construction et d'autres enfants, assis à une table. Le psychologue vient juste de le voir avec ses parents en entretien dans son bureau, où ses difficultés avec les autres, ses débordements ont été évoqués.

Dans la classe, l'enfant lui montre une hache qu'il a fabriquée et dit : « C'est une hache cannibale !! ». L'enseignant qui assistait à la scène intervient immédiatement, s'interposant dans la relation entre le psychologue et l'enfant, pour lui dire : « On a dit que l'on ne disait que des choses gentilles, c'est interdit de dire des choses méchantes ! »

Cet exemple illustre très bien à la fois la pédagogisasson du langage ainsi que sa normalisation. Ici, la dimension subjective de cet enfant, qui verbalise ici - plutôt qu'il n'agit - son agressivité, ne peut avoir sa place. Des propos conformes à la règle de la vie de classe sont les seuls qui puissent être énoncés. Là encore, au-delà du principe civilisateur, c'est une fin de non-recevoir qui est adressé à l'enfant.

Dans une autre situation à l'école élémentaire, toujours dans un secteur bien plus favorisé que J, la directrice commence une réunion de l'équipe éducative en expliquant l'importance de la recherche de solutions à l'école, et avec l'importance d'un diagnostic pédagogique, pour un élève de CE2. Ce jeune, dit « agité » en classe, est pris en charge par le CMPEA (centre médico-psychologique pour enfants et adolescents), et par une orthophoniste en libéral. La personne rapportant la dynamique de la réunion au pôle ressource a été étonnée de la façon dont la prise en compte - initialement affichée - de cet enfant, dans sa dimension subjective, avec la question de la signification de son agitation, a

été recouverte par le discours de l'orthophoniste, dans un registre médicalisant. Celle-ci oriente la situation de ce jeune vers un bilan neuropsychologique, et utilisant un vocabulaire technique, où l'analogie avec le fonctionnement d'un ordinateur est omniprésente (multitâche, mémoire de travail, surcharge, saturation de la mémoire, etc). La réunion initiée dans un registre plutôt clinique s'est finalement terminée par une demande de la directrice « Vous auriez des recommandations à nous faire ? ».

Nous voyons ici que la dimension d'adresse de l'agitation de ce jeune n'a pas échappée à l'équipe pédagogique. Pourtant, l'appel du discours médical et la dimension ici anonyme du discours tenu par l'orthophoniste, vient gommer cette dimension clinique au profit de recommandations techniques.

Voyons maintenant un autre élément auquel les enseignants sont sensibles : le mouvement, il va porter sur l'usage ou la manipulation du matériel scolaire des enfants.

4.1.2 Tu ne joues pas avec ta gomme !

Le matériel scolaire (mais aussi les vêtements, cartables, etc) est l'occasion de remarques très régulières de la part des enseignants. En particulier les trousse des élèves, qui sont l'objet d'une attention toute particulière de leur part : « On range sa trousse, sinon on est tenté de toucher ses affaires » (CE), ou bien : « Arrête de fouiller dans ta trousse » (CM).

Parfois le rappel à la règle est plus insistant, quand par exemple un enfant fait miroiter au mur les reflets du soleil sur sa règle : « Tu arrêtes avec ton « zigouigouigoui » avec le soleil sur ta règle, je vais voir maman ce soir, je vais lui en parler ! » (CE2). Ou bien encore, lorsqu'un enfant regarde sa montre régulièrement : « Je vais te prendre la montre si ça t'empêche d'avoir les idées claires ! », pour finalement mettre cette menace à exécution, et enlever la montre du poignet de l'élève.

Enfin, le matériel scolaire personnel de l'élève semble être sous la responsabilité de l'enseignant, ce matériel ne doit pas être utilisé à des fins ludiques, et la dimension affective des objets qui figurent dans les trousse notamment, est peu prise en compte : « Tu ne joues pas avec ta gomme, mais tu peux jouer avec ta balle anti-stress » (CE1). Dans cet exemple, l'élève a un diagnostic de HPI / troubles anxieux (HPI : haut potentiel intellectuel), il cherche donc à se rassurer en touchant un objet familier, sa gomme, pendant le moment où l'enseignante fait une leçon devant toute la classe. Ici l'enseignante lui demande d'utiliser sa balle anti-stress. Il est intéressant de voir que si la possibilité de toucher un objet est laissée à l'élève, dans la mesure où il ne s'agit pas de son matériel scolaire ; en revanche, l'élève n'a le droit que de manipuler un objet appartenant au champ médical (la balle anti-stress), cette manipulation est tolérée au titre d'un aménagement de la demande scolaire, pour cet enfant diagnostiqué.

D'une manière générale, le fait qu'un enfant joue, est très problématique aux yeux de certains enseignants car cela est supposé avoir un impact sur sa disponibilité : « Il joue avec son matériel, il chantonne »

(CE), ou bien encore « *Il joue beaucoup trop !* » (CE), « *Il peut faire des apprentissages s'ils sont seulement sous forme de jeu, sinon, rien !* » (CP). Les enseignants déplorent régulièrement ne pas être formés à la psychologie de l'enfant, ceci se repère en effet dans ce type de discours, en effet, le jeu n'est pas antinomique avec les apprentissages.

Parfois nous retrouvons la corrélation supposée entre le mouvement et la difficulté scolaire : « *Le fait de toucher des petits objets l'empêche de travailler* » (CE), ou bien « *Son corps le dérange et l'empêche de se mettre au travail* » (CE), et dans la même logique : « *Il n'est pas idiot, son corps ne suit pas : il est debout. Il serait bien assis sur un ballon, il ne peut pas être assis sur une chaise. Je lui ai scotché son pot à crayon sur la table, car il le faisait tomber toutes les 30 secondes* » (CE).

Car la norme scolaire demande immobilité et calme : « *[...] depuis l'équipe éducative, il était comme un enfant normal, il avait arrêté de gigoter, mais là, il recommence* » (CM).

Enfin, cet enseignant fait une synthèse lumineuse de la corrélation entre le corps et le métier d'élève : « *Elle n'est pas dans une posture d'élève, son corps n'est pas dans une posture d'élève* » (CE).

S'il est attendu de l'élève qu'il soit calme et le plus immobile possible, pour autant, l'élève ne doit pas être calme au point de se soustraire au déroulement de la classe, il doit être vivant, mais selon des codes bien précis, sinon son immobilité sera problématique : « *Il est apathique en classe* » (CM), ou bien « *C'est un zombie, parfois il a le regard dans le vide* » (CE).

Dans l'école J. maternelle, nous avons eu l'occasion d'entendre de façon très claire la position de certaines enseignantes sur les moments ludiques que peuvent avoir les enfants dans la journée de classe, par exemple : « *Dans l'école, on n'est pas là pour avoir des copains petits ou grands, quelle que soit la couleur et quoi que ce soit, on est là pour apprendre !* » (PS), ici, les liens sociaux, le plaisir d'échanger ensemble étant jugé secondaire à l'apprentissage, qui évoquerait un mécanisme désincarné.

De la même façon, la présence corporelle ne doit être ni trop tonique, ni trop calme : « *Il est toujours un peu tendu physiquement* » (PS). Car l'immobilité, si elle est considérée comme excessive, peut devenir problématique au point d'être signalée à la psychologue de l'école : « *Elle n'a pas de réaction, elle est amorphe, elle peut rester au même endroit tout le temps* » (GS).

4.1.3 La question du mouvement dans les entretiens

Si nous avons pu voir précédemment que les enseignants de J. attendent de leurs élèves des mouvements corporels minimum, ils sont pourtant conscients de la nécessité de laisser aux élèves la possibilité de parler, de bouger, de s'isoler, etc. Les verbatim suivants sont la synthèse des remarques des enseignants prenant en compte ce besoin de mouvement, et allant parfois jusqu'à proposer des modifications de la forme scolaire allant dans le sens d'une plus grande prise en compte des besoins corporels des élèves.

Dans le tableau suivant, nous avons donc listé tous les verbatim liés à la dimension de l'acceptation du mouvement dans les entretiens. Par exemple, à la rubrique « Le silence », il a été évoqué dans tous les entretiens la possibilité de « tolérer les discussions quand les élèves travaillent ».

Tableau 65 : La question du mouvement dans les entretiens

| Verbatim liés au mouvement et à la relation pédagogique Des enseignants AVEC et SANS élèves « en inclusion » |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Le silence |
| Tolérer les discussions quand les élèves travaillent |
| Le mouvement |
| L'immobilité les perturbe |
| Laisser les enfants bouger / Besoin de bouger pour travailler |
| Les élèves peuvent rester debout |
| Les élèves ont besoin de bouger pour écouter |
| Les élèves peuvent marcher dans le couloir |
| L'espace de la classe, les aménagements |
| Coin jeu |
| Élastiques sous les tables |
| Ballon sensoriel |
| Casque anti-bruit |
| Les enfants aiment lire allongés par terre |
| Relations et interactions souhaitées |
| Singularité de chaque enfant |
| On devrait faire en sorte que les élèves se sentent bien |
| Doit faire plaisir |
| Les élèves doivent s'entre-aider |

Dans ce tableau nous retrouvons de nombreuses pistes pour que la forme scolaire soit modifiée au service de la démarche inclusive : accepter les besoins corporels des enfants comme le mouvement, les déplacements, y compris en dehors de la classe, les plaisirs sensoriels, le besoin de jouer ; le besoin de parler, d'échanger au sujet d'une tâche scolaire, de s'entre-aider, mais aussi les laisser vivre des échanges sociaux ; l'accès au plaisir, au bien-être ; et enfin la conscience que chaque enfant est singulier.

Ainsi, il paraît clair pour certains que l'enfant - dans la forme scolaire classique - est capable à la fois d'écouter l'enseignant, et de faire autre chose, en général une action motrice.

De leur côté, nos grands témoins que sont les enseignantes du RASED, la direction de J, et la coordinatrice ULIS n'ont pas un discours homogène à ce sujet.

Les enseignantes du RASED, assez critiques à l'égard de la forme scolaire, ont mis en place un « SAS », lieu sans demande scolaire en fin de journée de classe, elles expliquent pourquoi :

« le « SAS » a une visée inclusive, ça leur permet de mieux supporter aussi la journée d'école qui peut être longue. » (Annexe N°11, p 3).

Ce dispositif s'adresse potentiellement à tous les enfants, sans étiquetage particulier, qui ne peuvent pas supporter les contraintes diverses de la classe durant toute une journée : *« dans la classe c'est des profils plutôt explosifs ».* (Annexe N°11, p 3).

Les enseignantes ont fait en sorte que les élèves du « SAS » soient parties prenantes et non pas victimes de ce dispositif : *« non, les enfants qui viennent au SAS, « ils ont besoins de », ils sont capables tous, tous les enfants qui viennent au SAS de dire pourquoi ils viennent. »* (Annexe N°11, p 3).

De son côté, l'enseignante de l'ULIS est parfaitement avertie des besoins corporels des élèves de son dispositif : *« ils ont besoin de sas, de sortir, d'avoir une grande mobilité. Donc moi j'ai ma salle de motricité à côté où j'ai acheté trampoline, planche d'équilibre, corde, ballon rebondissant, toutes ces choses-là »* (Annexe N°13, p 7-8).

Elle a négocié, avec la direction et l'équipe des animations périscolaires, une salle de classe située entre deux salles régulièrement vides (une salle de réunion et la salle du périscolaire). Les élèves de son dispositif ont besoin de se déplacer, de sortir de la classe d'ULIS, de faire du bruit, de chanter : *« Et on peut pas le faire dans la classe, c'est pas possible, on peut pas lui mettre la musique ou il peut chanter, crier, faire ce qu'il veut. »* (Annexe N°13, p 8).

Le besoin d'espace est très important, et la coordinatrice ULIS déplore une salle de classe si petite, avec si peu d'aménagement possibles :

« Au contraire, il me faudrait une classe 3 fois plus grande que les autres. Et il y a des besoins qui sont autres et c'est ça. Donc là on a fait au mieux, il y en a qui ont des, enfin des orientations (tables orientées dans différentes directions dans la classe), on les a fait comme on peut... y en a qui ont des... Des montants, il y en a certains qu'on a pu enlever, comme pour N., il y en a qui ont encore des montants pour s'isoler. On fait ce qu'on peut, mais, si je pouvais pousser les murs, je le ferai parce que moi j'aimerais avoir un coin de jeu symbolique, un coin de machin... Je peux pas, mais au moins de temps en temps, je peux utiliser soit le péricolaire, soit la salle de réunion pour ces élèves-là qui ont, soit besoin de s'apaiser, soit besoin... Mais justement de crier, de sauter dans tous les sens, de mettre la musique à fond. Ces choses-là. » (Annexe N°13, p 8).

Quant à la direction de J. la question des besoins corporels prend un tout autre sens, puisque sont évoquées dans cet entretien des problématiques corporelles indépendantes des questions pédagogiques.

En effet, les réponses tournent autour de la question de la sexualité à différents âges. Ainsi, pour les plus jeunes :

« tu as tous les élèves de CP. On constate des découvertes, voilà, ils sont en mode découverte. Donc c'est là où on va avoir les petits soucis. Là il a baissé le pantalon, il a regardé, voilà. Voilà par contre, très souvent, on a le souci de sexualisation des adultes de ces découvertes-là. Donc souvent je fais une information avec les parents en disant. Il y a des choses tout à fait normales, il y en a d'autres qui le sont pas, c'est évident [...] » (Annexe N°9, p 3).

Pour les plus âgés, les enjeux seraient différents, en particulier en fonction du genre :

Pour les plus grands : « Les filles s'intéressent un peu plus aux garçons, donc du coup elles se pomponnaient un peu plus tu vois ? Les garçons ? Pas vraiment. Ils sont pas tout à fait dans cette phase mais par contre eux sont plutôt dans la phase. « Qui est le plus fort ? » donc c'est plus là, on va découvrir qui... Quel est le rapport de force qu'on peut avoir avec les autres et des fois on va le pousser jusqu'aux adultes, donc les limites » (Annexe N°9, p 3).

Le virage de la puberté naissance chez les élèves de cours moyen amène d'autres types de préoccupations :

« j'ai des petites filles qui sont réglées maintenant et autant j'en avais peut-être une à deux par an, autant là j'en ai facilement six, sept cette année. Ouais mais déjà morphologiquement, elles sont déjà bien plus développées que les que les années précédentes. Donc il y a aussi cette évolution-là. Cette évolution-là nous pose problème parce que beaucoup de jeunes filles qui sont déjà pré-ados s'habillent en ado de collègue et donc là, moi, ça me pose des soucis vestimentaires ici. » (Annexe N°9, p 3).

Les soucis vestimentaires en question avait déjà fait débat dans l'équipe, le problème étant essentiellement lié la légèreté des tenues montrant des parties de corps qui n'auraient pas vocation à être montrées par des enfants à l'école, comme les cuisses ou le ventre.

Toujours dans un registre lié à la sexualité, la question du consentement est associée dans l'entretien à la dimension corporelle, en effet, un travail au niveau de l'école est déjà initié cette année scolaire 2022-2023, ce projet sera augmenté de la collaboration avec le collège de secteur :

« Moi je veux que, je veux qu'on travaille le consentement. Surtout, est-ce que j'ai le droit, moi, d'exprimer mes besoins et autres ? Ça ? C'est aussi ce que les autres sont obligés de l'entendre. Enfin voilà. Tous les consentements possibles par rapport à la posture [...] de l'élève enfin, de l'enfant, là. On parle même plus d'élèves. D'ailleurs, on parle de l'enfant... Je leur ai proposé, après on verra avec K. l'infirmière du collège, finir par expliquer aux CM2 qu'un consentement c'est, c'est et ça ne reste qu'un oui franc et rien que ça ! Et ça, c'est hyper important, mais ça peut être, et, c'est pas obligatoirement d'ordre sexuel, ça peut être juste t'attraper par la main, t'attraper passer la main dans tes cheveux ou n'importe quoi, c'est voilà : ça je n'aime pas, tu ne le fais pas ! » (Annexe N°9, p5).

Interrogée plus précisément sur les contraintes disciplinaires que l'école fait peser sur le corps des élèves, la direction de J. les associe à des questions de sécurité, ce qui est aussi un thème très fréquent dans l'école, où il ne passe pas une semaine sans que la direction n'appelle les pompiers pour des raisons diverses : accidents dans la cour de récréation, allergie, malaise, maladie, etc. Ainsi, le fait que les élèves ne se déplacent jamais seuls dans l'école, y compris pour se rendre aux toilettes, est légitimé par des raisons de sécurité :

« Tout ça par contre, on court pas enfin c'est plutôt on marche, on marche, on va aux toilettes, on se déplace jamais seul, c'est pas par rapport au corps, c'est vraiment par rapport à la sécurité. À savoir, on marche parce que si on court, on glisse, on tombe, on se blesse, on va par deux, parce que si un enfant est pas bien aux toilettes ou a un malaise, l'autre peut prévenir parce que s'il y va tout seul, c'est pas possible. Donc ça c'est vraiment la sécurité, donc ça c'est des choses que moi j'ai mis en place parce que je ne... Parce que retrouver un enfant lui-même, bêtement se retrouver coincé dans les toilettes ... ? Oui, voilà, j'ai toujours un enfant qui va venir, qui va dire : les toilettes sont coincées, R. est dedans [...] Et donc on y va et on ouvre. Et parce qu'il y a, parce que ça crée des phobies pour les enfants [...] Quand ils sont restés coincés trop longtemps. Bon, voilà ça, c'est une question de sécurité, c'est pas propre au corps lui-même. » (Annexe N° 9, p 6).

La question du corps est donc plus volontiers liée à l'intégrité physique, et l'on retrouve le thème du consentement précédemment évoqué :

« Le corps nous par rapport, c'est plutôt mon intégrité physique, tu ne la touches pas, c'est à dire que j'ai ma sphère privée. Et intime, voilà, on travaille sur les CM2, à savoir que tu ne me touches pas, tu ne me touches pas le bras si je ne le veux pas, tu ne touches pas mon corps, mon corps il m'appartient mon corps. Je suis censé en faire ce que je veux le plus sainement possible. » (Annexe N° 9, p 6).

Pourtant, le consentement – inhérent au vécu subjectif - sera également mis entre parenthèses pour des raisons de sécurités.

« Et les autres ne viennent pas m'attraper la main, me tenir à la main, sauf si je l'accepte : oui ; si j'accepte pas : non. Et ça c'est important. Et c'est pour ça qu'on dit toujours, mettez-vous deux par deux, mais on dit jamais : tenez-vous la main, jamais, je ne le fais jamais. Après, au moment de la rue, je leur demande, tu vois, quand je me déplaçais, je leur disais : « Ça vous dérange ? On se tient la main. Je suis plus sécurisée ». Ça pose pas de problème parce que je leur montre que c'est une question de sécurité et que c'est pas une agression, c'est pas quelque chose d'intime. [...] Vous vous tenez. Je sais qu'il n'y en a pas un qui tombe, et s'il y en a un qui tombe et l'autre est là pour le soutenir. Voilà, c'est vraiment une question de sécurité. »

La forme scolaire n'est pas évoquée dans cet entretien, son impact sur les élèves, leur vécu corporel et leurs besoins, ne sera pas abordée, alors même que la question du corps, de l'intimité corporelle est tout à fait prise en compte par la direction de J.

Nous voyons comment la question des besoins corporels est très vite associée à la question d'un débordement, d'un danger ou d'un accident. Nous pouvons faire le lien avec les corps « à corriger » de J-B de La Salle, ou bien plus proche de nous les contraintes liées à la codification du corps des élèves dans les déplacements (en rang deux par deux), les prises de parole (lever le doigt), les moments de transition, ou de calme demandés (les coudes sur la table). Le discours de l'École, bien au-delà de la direction de J, est traversé par des références à la fois religieuses et égalitaires, nous voyons combien les résurgences de ce discours sont présentes encore actuellement, en effet, ne peut-on évoquer le corps de l'élève à l'école sans le neutraliser par des pratiques sécuritaires ?

4.2 Le silence

La demande de silence est un des points clef de la discipline scolaire garantissant la forme scolaire classique. Dans un passage de Chronique de l'École caserne, nous trouvons déjà cette exigence :

« La première chose, mademoiselle, quand vous prenez les enfants du cours préparatoire, c'est la discipline : il faut les faire taire... » (Oury, Pain, 1998, p10).

Elle est rappelée à de nombreuses reprises durant les observations, et peut prendre les formes suivantes :

A propos d'un travail à faire de façon solitaire, en autonomie : *« Vous travaillez en silence »* (classe de CP).

A l'occasion d'un travail en groupe, les élèves discutent à propos du contenu du travail à fournir, mais ce bruit de fond semble trop incommoder l'enseignante, qui demande aux élèves de faire un travail de groupe le plus silencieux possible : *« Il y a trop de bruit, vous chuchotez sinon on va arrêter le travail de groupe »* (classe de CM), le silence primant ici sur le dispositif groupal et la possibilité d'échange entre les élèves.

Ou bien dans un autre exemple, certains élèves vont participer à un atelier lecture sur la grande table au fond de la classe, atelier mis en place dans le but de travailler l'échange autour de la compréhension du texte, la consigne est la suivante : *« Vous allez au fond, vous lisez le texte et vous ne parlez pas ! »* (CE).

Au sujet d'une discussion collective en classe, où les élèves s'expriment sur un sujet commun : *« Si vous parlez sans lever le doigt, on arrête de discuter et vous copiez la leçon tout seul »* (CM), ceci vient illustrer la posture de contrôle de l'enseignant (Bucheton, 2009) qui ne peut pas laisser la parole circuler entre les élèves, sans qu'elle ne soit régulée par lui-même, le temps de l'élaboration collective passant après la demande de silence.

Cette posture de contrôle est rappelée par l'enseignant : *« Lève ta main pour parler »* (CM), une fois la main levée, il faut ensuite une validation de la part de l'enseignant qui contrôle ainsi qui peut parler ou pas.

Cette demande de silence s'étend à tous les moments de la classe, y compris lors des moments plus informels de changement d'activité : *« J'ai dit on change de document, je n'ai pas dit on bavarde ! »* (CM).

La demande de silence est motivée par la corrélation faite entre silence et concentration, c'est-à-dire entre silence et écoute du maître, ou bien entre silence et production solitaire d'un exercice scolaire : *« Pour se concentrer on a besoin de se taire et de silence »* (CM), *« Il faut qu'il y ait moins de bruit sinon on ne peut pas se concentrer ! »* (CE).

Cette demande de silence est parfois impérieuse : « *Tu te tais, sinon dans 30 secondes tu es dehors !* » (CP).

Cette demande est récurrente dans les classes observées : « *Je veux avoir le silence !* » (CP), ou bien : « *J'attends le silence, j'en ai assez de crier, vous m'écoutez !* » (CP). L'oralisation des élèves lorsqu'ils travaillent seuls, et qu'ils ont besoin de parler pour s'aider dans leur tâche est également considérée comme non appropriée : « *Arrête de parler tout seul* » (CP).

Même si les nombreux appels au silence émaillent les journées de classe des élèves, d'une façon qui pourrait sembler paradoxale, comme nous allons le voir dans le tableau suivant, la possibilité de parler est laissée aux élèves.

Voyons maintenant ce qu'il en est de la possibilité d'échanger entre enfant durant le temps de classe.

Tableau 66 : Observation, paroles échangées entre les élèves.

| Les élèves parlent entre eux <i>PENDANT</i> leur travail | Les élèves parlent entre eux <i>APRES</i> leur travail | Les élèves n'ont pas la possibilité de parler entre eux durant la classe |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Travail en : binôme, atelier, individuel, avec possibilité de demander de l'aide à un camarade | Dans des activités accessibles une fois le travail scolaire fait * De façon libre sans support particulier | |
| 8 | 4 | 3 |

* Travail dit en général « en autonomie » composé : d'activités scolaires ludiques, de dessin, de bricolage, de lecture de livres au coin bibliothèque de la classe, etc.

Malgré les appels au silence récurrents, nous voyons que les élèves ont majoritairement la possibilité de parler entre eux de façon régulière pendant les moments de travail, même si ceux-ci sont de nature individuelle, parfois, il est même possible voir souhaitable aux yeux de certains enseignants, de demander de l'aide à un camarade plutôt que de solliciter le maître.

Cette possibilité d'échange se retrouve aussi dans les moments succédant à la réalisation d'une tâche scolaire, les possibilités d'échange pendant et après le travail n'étant pas exclusives, mais tous les enseignants ne proposent pas de façon structurée des moments plus libres après les temps de travail.

Enfin, une minorité d'enseignant n'autorise pas – durant le temps de l'observation – des échanges de parole entre enfants.

Nous voyons que si les déplacements, et les possibilités de repos, d'isolement, de circulation dans l'école et dans la classe, sont très proche de la forme scolaire classique et d'une disciplinarisation du corps des élèves, les échanges entre élèves constituent en revanche un espace en rupture avec cette forme scolaire.

Dans les entretiens, une enseignante le verbalise très bien :

« [...] après ils sont un peu bruyants mais s'ils restent dans les apprentissages je le tolère, moi ce qui me dérange c'est quand ils discutent pour autre chose ouais, mais voilà dans leur comportement après ils sont pas irrespectueux, ils sont juste voilà un peu à l'aise quoi... ! » (Annexe N°12, p2).

Majoritairement, dans l'école J. les élèves peuvent échanger entre eux, et y sont même parfois encouragés explicitement par les enseignants, dans le but de favoriser l'entre-aide mutuelle, qui est une valeur forte déclarée par la direction de l'école. Mais ceci n'empêche pas ces derniers enseignants de souhaiter une classe silencieuse, et d'en faire la demande récurrente, tout en laissant la possibilité aux élèves d'échanger entre eux ce qui semble antinomique. Comme si ce point nodal de la forme scolaire semblait être pris en compte d'une façon paradoxale : sur le point d'être dépassé dans la pratique, mais encore non déclaré obsolète dans les demandes de l'institution scolaire, dans laquelle l'enseignant est censé « tenir sa classe » (Marlot, Toullec-Théry, 2014).

5. « Tous les enfants sont différents, mais... », comment faire une place à la singularité ?

Pour clore cette partie, nous évoquerons le mouvement paradoxal dans lequel sont pris les enseignants, qui à la fois doivent « tenir leur classe », et tenir compte des singularités de chacun. Dans l'enseignement magistral simultané, cette double préoccupation relève d'un véritable challenge. L'élève « en inclusion », devient le symptôme de cette forme scolaire :

« Très évidemment, tous les enfants sont différents les uns des autres, mais il y en a qui sont le sont un petit peu plus. » (Annexe N°15, p4)

Les élèves « différents » cités sont à entendre comme les élèves de l'ULIS, ou des élèves ayant un diagnostic. Cette différence est située dans un rapport à la norme :

« Mais je pense qu'en incluant, à partir du moment où l'enfant est, est différent, [...] il n'est pas vraiment dans la norme ». (Annexe N°15 p 4)

La question de la norme scolaire est un enjeu central de la mise en œuvre de l'école inclusive, celle-ci doit accueillir les élèves nécessairement « hors-norme » qui étaient auparavant (la loi du 11.02.2005) orientés dans des structures en dehors de l'école dite ordinaire. Il paraît donc inenvisageable d'accueillir ces mêmes élèves, dans l'école ordinaire, ou ordinairement normative, sans changer son fonctionnement.

« [...] pour devenir inclusive, l'école tant du point de vue structurel que pédagogique va devoir s'organiser pour répondre aux besoins des tous les élèves et non à certains d'entre eux. » (Suau, 2020, p 26).

Comment pourrait-on envisager d'accueillir des élèves ayant des façons d'appréhender le collectif, le savoir, et la demande scolaire difficilement compatible avec un fonctionnement rigide et impersonnel (Perrenoud, 2017) dans une école qui n'aurait fait aucune mise à jour à son fonctionnement et continuerait à poursuivre dans la voie normative ?

« La manière d'enseigner est d'une importance majeure dans toute réforme destinée à améliorer l'inclusion. L'enseignant doit s'assurer que chaque élève comprend les instructions et les modalités de travail qu'on attend de lui. Il doit aussi comprendre la façon dont l'élève réagit à ce qu'on lui enseigne, car l'enseignement n'a de sens et d'utilité que si l'élève en acquiert le contenu » (Suau, 2020, p 19).

L'école inclusive est nécessairement une école de l'invention, de la recherche de nouvelles façons de procéder non seulement avec des élèves rétifs à la normalisation, mais avec tous les élèves qu'ils soient dits « en inclusion » ou non :

« L'école inclusive est celle qui va au-delà de la normalisation [...] elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas à faire disparaître la différence, mais bien à l'appivoiser. [...] L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique où toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école où l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres » (Rousseau et Prud'homme, cité dans Tremblay, p 6).

L'organisation scolaire rigide, dont parle Tremblay, et la question de son impact sur le corps des élèves, sur leur agitation, leur capacité à se concentrer, n'est que peu prise en compte. L'organisation pédagogique peut être perçue par les enseignants comme dépassée et ne correspondant plus à l'époque actuelle, ni à ce que les enfants contemporains peuvent supporter, pour autant le lien entre cette organisation et ses conséquences sur le vécu subjectif et les attitudes corporelles des élèves n'est pas conscientisée dans l'institution scolaire. La forme scolaire est naturalisée, c'est un invariant, parfois regrettable, mais avec lequel tout le monde doit composer, adulte comme enfant.

Les enfants présentant une agitation sont rangés du côté du handicap, qu'ils soient « déjà diagnostiqués », ou pas encore :

« Et je pense que finalement, on en a quand même pas mal. Parce qu'il y en a au niveau enfin, qui gèrent complètement différemment les émotions, qui ont des comportements parfois, qui sont proches finalement de l'hyperactivité, mais ils n'ont peut-être pas été étiquetés hyperactifs ». (Annexe N°15, P4).

Ces enfants dits différents, parfois agités ou inattentifs, parfois probablement excédés par le cadre très coercitif de la discipline scolaire, rencontrent des difficultés à se fondre dans le groupe :

« Pour moi, c'est les élèves qui ne sont pas en mesure de suivre tout ce qui est enseignement collectif, en fait oui c'est ça qui est difficile. Donc ouais, ils vont parler, ils vont prendre la parole ils nous... inopinément, faire du bruit où.... Donc il dérange en fait, il dérange la classe hein » (Annexe N°12, p4).

Nous voyons parfaitement ici que le modèle de la pédagogie normative, caractérisée par la forme scolaire classique, est très vite déstabilisé par l'accueil d'élèves « en inclusion », ou à « Besoins éducatifs particuliers ». Le réflexe des enseignants fonctionnant selon ce schéma est - logiquement

dans ce paradigme - de les considérer comme un corps étranger, qui est d'ailleurs une autre acception du mot inclusion⁸⁴ .

L'école inclusive ne saurait donc être seulement un accueil physique dans les classes ordinaires, mais aussi la possibilité de donner une place à ces élèves :

« Une école inclusive ne se limite pas à une école qui accueille les élèves à besoins spécifiques, mais plutôt à une école qui s'est transformée pour permettre cet accueil, pour favoriser la pleine participation de chacun (contre l'exclusion) et la réussite scolaire et/ou éducative de ces élèves » (Tremblay, 2020, p7).

Les élèves « en inclusion » viennent donc questionner la discipline scolaire, mais les dispositifs d'aide que constituent les AESH sont également perçus comme une perturbation du bon déroulement du fonctionnement normal de la classe, car ils offrent aux élèves l'opportunité de sortir de l'isolement des tâches individuelles :

« Après ça, y'a quelque chose de plus particulier à cette année-là, c'est que j'ai une AESH dans la classe [...], elle est attribuée pour un élève. Mais du coup ce qui est compliqué c'est que beaucoup se lèvent et vont lui demander de l'aide, et il y a beaucoup de déplacements, et y'en a qui sont moins autonomes que ce qu'ils pourraient » (Annexe N°15, p 2).

Tous ces verbatim ressortant d'un registre normatif, cohabitent pourtant avec des prises de conscience sur les conditions d'accueil des élèves :

«[...] je pense qu'effectivement les élèves passent toute la journée dans la classe, et on met pas forcément suffisamment de choses en place pour qu'ils se sentent bien. » (Annexe N°17, p2)

La difficile condition des élèves dits « en inclusion » est également bien repérée. Leur spécificité supposée et ne faisant donc symboliquement pas partie de la classe, rend la relation entre l'enseignant et l'élève plus difficile, au point que cette spécificité rend délicate la création d'un lien spontané entre l'enseignant et son élève :

⁸⁴ Définition du mot « inclusion ». En minéralogie : corps étranger (solide, cristallisé ou vitreux, liquide ou gazeux) contenu dans la plupart des cristaux et des minéraux. En verrerie : hétérogénéité due à la présence d'un corps étranger dans le verre. (Larousse en ligne : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inclusion/42281>).

« [...] certains élèves qui prennent beaucoup de place par rapport à d'autres c'est plutôt ça de canaliser sans les empêcher sans les brimer non plus parce qu'ils sont volontaires donc il faut pas non plus trop les empêcher aussi donc ce serait plutôt ça que je trouverais difficile ». (Annexe N°19, p2)

Pourtant, malgré cette prise de conscience, le changement de fonctionnement pédagogique semble relever d'un impossible, et le groupe classe reste toujours prépondérant sur la prise en compte singulière :

« Pour chaque élève on devrait réagir comme ça, en se disant de quoi il a vraiment besoin en fait, mais que logiquement, malheureusement on peut pas y arriver, ça c'est déjà frustrant » (Annexe N°7, p4).

5.1 Je sais bien mais quand même...le changement de forme scolaire est-il impossible ?

Cet impossible changement des pratiques pédagogiques, cet « *on peut pas y arriver* » semble ancré, dans le discours des enseignants, dans deux logiques congruentes : d'une part un impossible relevant de la rencontre avec les attitudes et la singularité de chaque enfant ; et d'autre part, une impossibilité à envisager un fonctionnement pédagogique alternatif à la forme scolaire classique.

La première logique évoque une rencontre avec le « réel » au sens où le définit Lacan, comme l'irreprésentable, ce qui échappe à la représentation (Chemama, Vandermersch, 2003) ; la seconde, avec une forme de démenti. C'est ce que nous allons voir dans les deux parties suivantes.

5.1.1 « Je ne suis pas là pour les faire dormir », faire comme si le réel n'existait pas.

Dans cette première logique, comment comprendre cet impossible changement, cet « *on peut pas y arriver* » énoncé par l'enseignante citée plus haut ?

Dans les trois catégories lacaniennes, le « réel » est « *Défini comme l'impossible, il est ce qui ne peut être complètement symbolisé dans la parole ou l'écriture et, par conséquent, ne cesse pas de ne pas s'écrire* » (Chemama, Vandermersch, 1995, p360).

Nous faisons l'hypothèse que cet impossible est lié à la rencontre avec le réel comme point de butée du discours des enseignants, et au-delà, comme discours de l'École, lorsqu'ils ne parviennent pas à

rendre compte de l'objet qu'ils souhaitent viser, en l'occurrence le fonctionnement attendu ou idéal d'une classe. Le réel n'est pas soluble dans l'Imaginaire et le Symbolique, il serait ce qui échappe à la symbolisation, qui est l'irreprésentable. Mais cette notion doit être utilisée avec prudence car : « [...] la définition du « réel » chez Lacan est très complexe et parfois les lacaniens eux-mêmes ne sont pas tous d'accord. » (La Jonquière, 2022, p36).

Cet impossible changement relèverait-il d'un impossible à prendre en compte le réel en jeu dans leur pratique ? Dans le discours de cet enseignant, comme dans bien d'autres entretiens, nous remarquons qu'en dépit d'un constat ou d'une prise de conscience, le pas suivant, qui consisterait à modifier les pratiques pédagogiques, ne se fait pas, comme frappé d'un impossible. Loin de nous l'idée de faire porter la responsabilité sur les enseignants individuellement, car nous voyons comment ce type de logique discursive est partagé bien au-delà de J, et parfois de façon bien plus radicale. Le discours officiel qu'ils véhiculent assigne une place symbolique à chacun, et renseigne sur le fonctionnement attendu des uns et des autres, (soit l'acceptation du métier d'élève pour les uns, et la mise en œuvre de la forme scolaire pour les autres). Ce discours de l'École semble confronté à un point de butée, verbalisée dans les discours des enseignants comme ce qui pose problème, ce que l'on déplore, ce qui empêche le fonctionnement « normal » de la classe, comprise ici comme la pure mise en œuvre des places symboliques des uns et des autres.

Cet impossible, s'il s'agit d'un réel, excéderait la réalité ordonnée par le symbolique. Ainsi le réel :

« Il n'est pas cette réalité ordonnée par le symbolique, appelée par la philosophie » représentation du monde extérieur ». Mais il revient dans la réalité à une place où le sujet ne le rencontre pas, sinon sous la forme d'une rencontre qui réveille le sujet de son état ordinaire » (Chemama, Vandermersch, 1995, p360).

Les mots utilisés par les enseignants au moment de cette rencontre avec ces moments où ils décrivent quelque chose qui ne suit pas son cours habituel, sinon attendu, viendraient signaler cette rencontre avec une forme de réel.

Les mots que les enseignants emploient pour qualifier des situations assez variables sont toujours identiques, quelle que soit la question posée, et quelle que soit la situation évoquée. Ces mots récurrents peuvent avoir une valeur de signifiants, ils vont organiser le discours des enseignants autour d'un certain tropisme.

Un signifiant peut être défini dans différents champs, dont la psychanalyse :

« Le terme de signifiant est emprunté à la linguistique. Chez Saussure, le signe linguistique est une entité psychique à deux faces : le signifié, ou concept, par exemple pour le mot arbre, l'idée d'arbre, et non le référent, l'arbre réel : et le signifiant, réalité psychique également puisqu'il s'agit non du

son matériel que l'on produit en prononçant le mot arbre, mais de l'image acoustique de ce son, que l'on peut avoir dans la tête par exemple lorsqu'on se récite une poésie à voix haute ». (Chemama, Vandermersch, 2003, p 396).

Une fois la réalité grammaticale évoquée, et son articulation au langage comme essence du « parlêtre », voyons comment les signifiants opèrent les uns par rapport aux autres :

« Si le signifiant est conçu comme autonome par rapport à la signification, il peut prendre dès lors une tout autre fonction que celle de signifier : celle de représenter le sujet et ainsi de le déterminer ». (Chemama, Vandermersch, 2003, p 397).

La célèbre formule de Lacan résume cette définition :

« Un signifiant, c'est ce qui représente le sujet pour un autre signifiant » (Lacan, 2004, p178).

Les signifiants que nous voyons émerger chez les enseignants, au moment où la limite du fonctionnement « normal » de la classe apparaît, au moment où cet « impossible » modification des pratiques se dévoile, ces signifiants ne permettent pas conceptuellement de « faire avec » la difficulté que les enseignants rencontrent. Cette difficulté signale l'émergence de la singularité des enfants, et s'exprime dans l'attitude, le mouvement, la corporéité de ces derniers. Cette singularité vient en quelque sorte faire résistance au cadre scolaire et à sa demande.

Face à cette résistance et à l'émergence de la singularité des élèves, pour les enseignants un choix pourrait s'opérer : la réduire en ayant recours aux moyens disciplinaires habituels de l'école, et si cela ne suffit pas la réduire en la médicalisant ; ou d'un autre côté, tenter de « faire avec », véritable alternative à la forme scolaire, car elle ne prend pas en compte uniquement le groupe dans le souhait de l'homogénéiser (Meirieu, 2008).

Car c'est bien au moment où le discours des enseignants pourrait prendre en compte le singulier et l'indéterminé, au sens de ce qui échappe à la détermination du symbolique, et ainsi prendre acte d'une butée sur un réel qui ne se symbolise pas, sur sa nature irréprésentable et irrémédiablement énigmatique, que sont mobilisés des discours venant recouvrir cette rencontre : la mauvaise posture ou mauvaise attitude des élèves (ce qui relève des contrats de comportement), les difficultés de concentration, l'élève diagnostiqué TSA, la présence d'une AESH, etc.

Le réel est à entendre comme quelque chose qui est fondamentalement constitutif de notre existence, il n'est pas un accident de parcours, ou un malheureux concours de circonstances qui aurait pu être

évité, il fait partie de notre existence en tant que « parlêtre », tout ne peut pas être symbolisé par le langage, car c'est l'existence même du langage va créer des zones « réelles » :

« Le réel est l'impossible d'une modalité logique. Il est un problème de syntaxe du langage. Il n'existe pas hors syntaxe, donc le « réel » n'est pas ce supposé extérieur dont nous ne pouvons rendre compte. Le « réel » est le fait même que la comptabilité recommence sans cesse à l'insu de l'agent comptable » (De La Jonquière, 2022, p 163).

Le réel est articulé au démenti (dont nous parlerons en partie suivante) c'est ce qui explique la double difficulté de sa prise en compte de façon conscientisée :

« Le démenti porte sur le réel qui provoque sa propre méconnaissance, il est en quelque sorte, effet du réel ». (Lemèrer, 2003, p73).

Voici quelques exemples d'affirmations paradoxales, toutes liées à la rencontre avec un réel, qui ne sera cependant pas être pris en compte par les enseignants, malgré son dévoilement.

Ces extraits ont été rencontrés au fil des entretiens. Certains sont résumés pour plus de clarté, les plus explicites sont cités directement à partir de l'entretien :

- *Les élèves sont plus actifs en petits groupe (nous travaillons en grand groupe). (Annexe N°8).*

Ici, l'enseignante remarque que les élèves qu'elle suit en APC (activités pédagogiques complémentaires), dans un petit groupe de quatre à cinq élèves, sont plus actifs, et participent davantage à l'activité pédagogique proposée. Pour autant, cette organisation pédagogique ne sera pas généralisée aux moments de classe, en organisant un travail en atelier ou en binôme par exemple. La forme scolaire reste ici non modifiable, et l'épreuve de l'expérience de l'APC ne va pas permettre de la questionner.

- *Le passage à l'écrit est majoritairement difficile dans cette classe, (nous ne pouvons pas faire autrement) (Annexe N°8).*

Ici, l'enseignante a remarqué qu'une demande d'écriture systématique est problématique pour nombre d'élèves de sa classe, car ils ont du mal à écrire pour des raisons diverses (geste mal assuré, incertitude sur la demande scolaire, problème d'orthographe, problème de lecture et de production des graphèmes, etc). Pour autant, la forme des exercices demandés ne sera pas modifiée, et ainsi à la suite d'une leçon collective, les élèves font des exercices seuls, pour cela ils remplissent par écrit des exercices sur des fiches ou directement dans un manuel scolaire.

- *Les rythmes sont trop fatigants (nous ne les modifions pas) (Annexe N°10).*

L'enseignante est frappée par l'inadaptation des rythmes scolaires aux capacités d'engagement cognitif des élèves, d'autant que l'école J travaille aussi le mercredi matin, étant toujours sur un accueil des élèves neuf demi-journées par semaine (4,5 jours). Le rythme de la semaine de classe est donc épuisant, mais le rythme des journées est aussi fatigant selon cette enseignante : les enfants ont du mal à enchaîner les séquences d'apprentissages les unes après les autres, sans aucun lien entre elles. Pour autant, des alternatives à la journée de classe traditionnelle pourraient être envisagée, comme la possibilité de faire un temps calme en début d'après-midi, la possibilité de s'asseoir par terre pour lire, d'écouter une histoire au casque, ou de la musique, de mettre en place un plan de travail, etc.

- *Le passage au tableau angoissant (nous le faisons tous les jours) (Annexe N°8).*

La correction au tableau des exercices (faits de façon solitaire), est une épreuve pour de nombreux enfants, pour autant, alors que, face au tableau, plusieurs d'entre eux ont pleuré, sont restés mutiques, tremblent pour écrire, ou bien écrivent de façon illisible, ce rituel se répète. L'enseignante peut très bien décrire la détresse et les moments d'angoisse de certains élèves, pour autant, il semble s'agir ici d'un passage obligé non négociable, quel que soit le ressenti de l'élève. Cette épreuve est aussi un moment délicat pour cette enseignante, qui perçoit bien le désarroi de certains élèves, mais elle semble aussi captive de la poursuite d'une demande qui semble l'un des incontournables de la forme scolaire classique.

- *« Parler devant tout le monde c'est pas simple donc je le fais quand même parce qu'on avait dit qu'il fallait essayer » (Annexe N°19).*

Il s'agit ici d'une autre activité pratiquée dans la forme scolaire classique : les élèves donnent la réponse à une question posée par l'enseignant, la « bonne réponse » est attendue. Certains élèves ont beaucoup de difficultés à proposer des réponses, n'étant pas du tout assurés qu'ils vont répondre à la demande. Pour autant, cette situation est répétée régulièrement dans la journée de classe. Dans cet exemple, il s'agit de plus d'un enfant dit « en inclusion ».

- *« le bras allongé et la tête posée dessus, ça je reprends, je laisse pas faire, on est à l'école ! Certains c'est vrai n'ont pas les heures de sommeil, [...] en même temps moi je suis pas là pour les faire dormir, donc oui je les laisse pas. » (Annexe N°10, p3).*

Les élèves de cette classe sont fatigués, cette enseignante fait régulièrement remarquer aux parents d'élèves l'importance d'un coucher à une heure raisonnable et sans écran pour ces enfants de huit ans. Pour autant, certains jouent sur des consoles de jeux vidéo tard dans la nuit, et arrivent somnolents en classe le matin. Nous voyons ici, qu'ayant parfaitement conscience de cette situation, et par ailleurs tentant d'avoir une action dessus via l'information aux parents, le fonctionnement pédagogique et disciplinaire de la classe ne sera pas modifié. Les corps, même fatigués sont appelés à se tenir droit, et en position d'écoute.

Dans toutes ces situations, les constats sont pourtant très bien faits, tant au plan de l'apprentissage des élèves, qu'au plan émotionnel - avec en général un accroissement de l'angoisse chez les enfants les plus vulnérables - ou avec des appuis affectifs ou identitaires plus fragiles. Pour autant, les modifications de la forme scolaire sont marginales. Que ce soit l'inadaptation des rythmes scolaires, la fatigue des enfants, les difficultés qu'ils rencontrent pour s'impliquer dans un travail en grand groupe, leurs angoisses devant l'écriture, la prise de parole en public, devant l'exposition dans les passages au tableau, etc. Devant le réel des corps fatigués, des enfants anxieux, bloqués par une demande scolaire peut-être trop exigeante, il va cependant rester impossible de prendre en compte ces signaux, leur recouvrement par le démenti restant le plus fréquent.

D'autres énoncés relèvent plutôt du constat d'une forme scolaire inadaptée, mais naturalisée et donc inamovible, c'est ce que nous allons voir maintenant.

5.1.2 « *J'adore les inclusions mais cette année j'étais bien contente de pas en avoir !* », *l'éternelle forme scolaire.*

Comme nous pouvons le voir dans le titre de cette partie extraite d'un entretien, deux affirmations opposées peuvent cohabiter : « *j'adore les inclusions* », qui est une affirmation montrant une forme d'adhésion ou de soumission aux injonctions légales applicables à tout agent de la fonction publique, et « *j'étais bien contente de ne pas en avoir* », qui relève du vécu professionnel et du ressenti de cette enseignante, et qui concerne sa pratique effective en classe.

L'un des éléments ayant attiré notre attention durant l'analyse des données de cette recherche, est le recours très régulier à la figure du démenti, à tel point que nous avons envisagé un temps d'en faire une des catégories des discours des enseignants. Comme le dit Morin dans un article à propos du démenti : « *c'est parfois dans le plus infime détail, le plus ténu, ce que le sujet dit en passant comme si de rien n'était, que parfois se loge sa vérité.* » (Morin, 2008, p128). Ainsi, c'est souvent à la fin d'une longue description des dysfonctionnements dus à la demande légale d'inclusion, que les

enseignants vont isoler ce qui justement viendrait causer ce dysfonctionnement, et pour lequel, ils pourraient envisager des solutions dans la classe.

Par exemple, des affirmations du type : les enfants sont inattentifs / bruyants / agités, ont du mal à travailler en grand groupe, sont davantage impliqués lorsque l'on travaille en petit groupe, ces affirmations ne semblent pas déboucher sur une modification des pratiques pédagogiques, dans le discours des enseignants, du moins en ce qui concerne la structure principale de la forme scolaire, car à la marge, les enseignants tiennent bien entendu compte des constats qu'ils peuvent faire (comme par exemple l'autorisation tacite de laisser les enfants communiquer entre eux).

Ainsi, ce que l'on pourrait appeler « vérité », dans la citation de Morin, ou du moins réalité perçue de la classe (dans l'exemple, ils sont inattentifs/ agités/ bruyants) donne aux professionnels la possibilité de poser un diagnostic pédagogique, et partant de là, de réfléchir à des solutions. Or, dans le discours des enseignants, c'est ce pas qui est difficilement franchi. Si les constats sont là – qui se réfèrent à la croyance en une réalité de classe idéale car homogène, avec des élèves adhérents à la forme scolaire et endossant le métier d'élève – peu d'action sont véritablement entreprises, ou revendiquées pour modifier structurellement et foncièrement le fonctionnement de la classe.

Dans son article, Morin précise :

« Le démenti concerne fondamentalement une vérité à extraire d'un savoir. Freud utilise ce terme dans deux cas : la castration maternelle [...] et le meurtre du père. [...] Il démontre ainsi que c'est une façon d'échapper soit à la menace de castration, soit à la responsabilité d'un acte. Le démenti est un index, une preuve qu'il y a quelque chose de caché, de refusé et, si nous suivons cette trace, elle nous conduit à une vérité. » (Morin, 2008, P128).

Le démenti serait donc « une façon d'échapper à la responsabilité d'un acte ». Ici, l'acte serait pédagogique, et aurait une portée idéologique, car en constatant l'inefficacité de la forme scolaire classique dans la démarche inclusive, les enseignants seraient amenés à la modifier. Or ceci pourrait mettre en cause leur « croyance » en l'efficacité universelle de cette forme scolaire, pour suivre la logique de Morin.

Le terme « croyance » est utilisé tant par Freud que par Mannoni au sujet du démenti. Arrêtons-nous un instant sur ce terme « *Verleugnung* » que l'on trouve dans le texte original de Freud (Freud, 1959). Il est en général traduit en français par « déni », mais pour des raisons de confusion avec un autre terme allemand : « *Verneinung* », qui en français a été traduit par « dénégation », et qui peut prêter à confusion sous certaines tournures, Lacan va proposer le terme de démenti. Nous retrouvons ce terme chez Lacan à partir de 1967 à propos de la formation du psychanalyste. Il est intéressant de noter que

dans ce texte, le placement du psychanalyste, comme sujet supposé savoir - acte inaugural nécessaire à l'effectuation d'une analyse - est démentie par son acte en tant que psychanalyste dans la conduite de la cure, où il ne cesse de se dérober de cette place, au profit de la responsabilité du sujet en analyse. (Lemérier, 2003).

Nous trouvons une analogie intéressante avec la position des enseignants dans les entretiens, qui se placent en maîtres d'une classe calme, silencieuse et attentive, alors que la réalité de la classe ne cesse de le démentir.

Voyons maintenant plusieurs énoncés relevant à la fois chez les enseignants de la prise de conscience d'une difficulté chez certains élèves, et dans le même mouvement de l'impossibilité à y changer quoi que ce soit. Nous pourrions remarquer une partie de l'énoncé dans laquelle les enseignants vont établir ce qui s'apparente à un constat en forme de diagnostic pédagogique, juxtaposé à une affirmation ne prenant pas en compte ce diagnostic, mais référée à l'idéal de la forme scolaire classique. En général, les diagnostics portent sur les difficultés à travailler en grand groupe, ou sur une demande scolaire inadaptée à certains élèves.

« j'essaie de les ramener, de dire : « Eh Ben ! T'es avec nous ? » Tiens, hop les animer un peu, ranimer un peu leur intérêt ouais ! Euh après bah, ceux qui sont dans leur bulle, on peut pas toujours non plus les ramener... c'est gérer la déconcentration. [...] Oui l'attention, enfin la concentration est pour beaucoup difficile à soutenir sur une période enfin assez longue. » (Annexe N°10, p1)

Nous voyons donc là, dans une classe de CE2, que l'enseignant fait une analyse tout à fait lucide de la situation, mais n'évoque pas de modification de l'organisation structurelle de la classe. Si les élèves ont des problèmes de concentration sur une période de travail trop longue, celle-ci sera probablement écourtée au besoin, mais structurellement, la durée des temps de concentration demandés ne reçoit pas de modification majeure.

Parfois, la difficulté des élèves est très bien analysée, comme ici à propos d'un élève « en inclusion » dans la classe de CE2 :

« C'est que parfois je vois pas trop l'intérêt, enfin en fait on va faire des leçons sur l'espace et le temps, et il n'y a pas de reformulation, il y a des mots qu'il ne comprend pas, donc il va copier sans comprendre en fait, et il n'a personne à côté de lui, pourtant ça l'aiderait ! Ben voilà, moi je peux pas le faire, je sais pas ce qu'on cherche dans l'inclusion ? Est-ce que c'est progresser plus en venant dans une classe classique, ou bien en travaillant dans sa classe ULIS avec tout le « plateau technique » pour l'aider ? » (Annexe n°10, p4).

Cet élève est donc dans la classe à certains moments, il suit des leçons dans lesquelles le sens de certains mots lui manque, mais comme le dit très bien cet enseignant *« il n'y a pas de reformulation »*, donc pas d'aide en direction de cet élève, ni de ceux – hors inclusion – qui profiteraient probablement d'une explicitation. En effet, nous pouvons très bien comprendre que dans une organisation de classe traditionnelle, il n'est pas possible à l'enseignant de s'occuper à la fois du groupe, et de chaque élève. Nous percevons très bien la difficulté de cet enseignant qui déplore le manque d'aide humaine, via une AESH (*« il n'y a personne à côté de lui, pourtant ça l'aiderait »*). Ceci ne revient-il pas à pérenniser la forme scolaire, et à externaliser une difficulté ?

Au sujet de l'agitation et de l'attention des élèves dans une classe de CE2 :

« Pour ces élèves, je dirai bavardage, c'est très problématique parce que quand je parle il y en a la moitié qui n'entent pas, ou qui fait autre chose ou qui est concentrée sur autre chose. Après la classe, c'est compliqué j'ai dû les mettre en forme militaire un par un » (Annexe N°8, p 1).

Ici les élèves n'écoutent pas lorsqu'ils sont en position d'assister à une leçon collective, ils font autre chose, ne sont pas attentifs, or la réponse pédagogique proposée ne va pas dans le sens d'une modification structurelle de la forme scolaire, au contraire c'est vers un renforcement de celle-ci que nous nous dirigeons. Dans cette nouvelle configuration, les élèves sont isolés les uns des autres, un contrôle encore plus poussé de leur corps se met en place.

Mais nous rencontrons bien entendu des situations dans lesquelles l'enseignant après avoir pris la mesure de la difficulté ou du paradoxe, tente d'y apporter une solution :

« Par exemple, D. il est non-lecteur, mais scripteur, donc ça veut dire qu'il va recopier des choses mais sans comprendre, donc ça veut dire qu'il va faire de la graphie, et il ne peut pas apprendre les leçons, et en plus il cumule, comme souvent en ULIS, des problèmes de mémorisation. Donc pour l'évaluation et la vérification des connaissances, je ne peux absolument pas fonctionner comme avec d'autres élèves de ma classe... Donc je me donne moi-même mes propres objectifs, donc ça fait deux ans que je ne les évalue pas vraiment, parce que je m'aperçois que c'est une situation compliquée, c'est une situation de stress pour eux, ils savent qu'ils n'y arriveront pas. Ce qui m'intéresse plus c'est de leur amener une démarche, quand on fait des sciences, c'est la démarche expérimentale, trouver des hypothèses, de vérification... donc je me détache des évaluations » (Annexe N°20, p3).

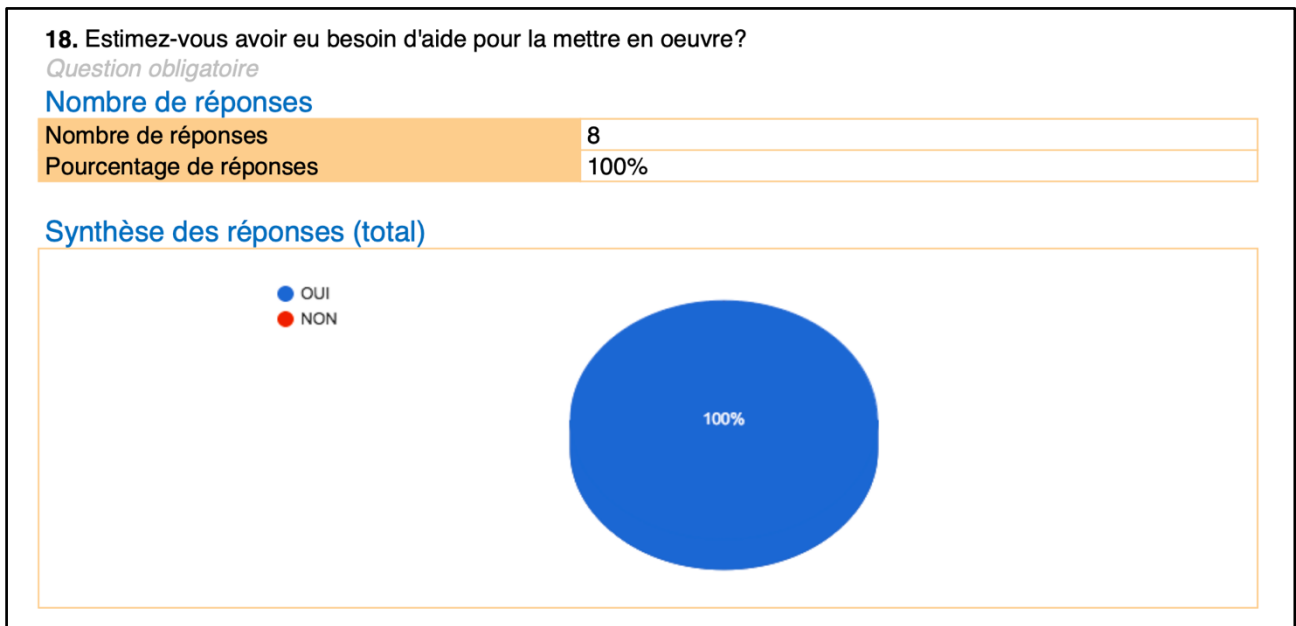
Partant du constat d'un élève non-lecteur, cet enseignant de CM2 en tire les conséquences, et oriente les apprentissages de cet élève « en inclusion » dans sa classe vers la compréhension d'une démarche, plus que vers le passage sous une évaluation normalisante.

La déclaration de l'enseignant servant de titre à cette partie contient à elle seule le paradoxe de l'école inclusive : comment être contre le principe de l'inclusion ? Mais une fois cela posé, comment concrètement la mettre en place dans une École n'ayant fait aucun aménagement de sa forme scolaire ?

« j'adore les inclusions mais je te cache pas que cette année [...] j'étais bien contente de pas en avoir tu vois ! » (Annexe N° 6 p 11)

Car, si l'idée de la démarche inclusive est accueillie positivement par les enseignants, ils disent avoir besoin d'aide pour la mettre en œuvre. Dans le questionnaire adressé aux enseignants de J, tous les enseignants déclarent avoir besoin d'aide pour mener à bien la démarche inclusive :

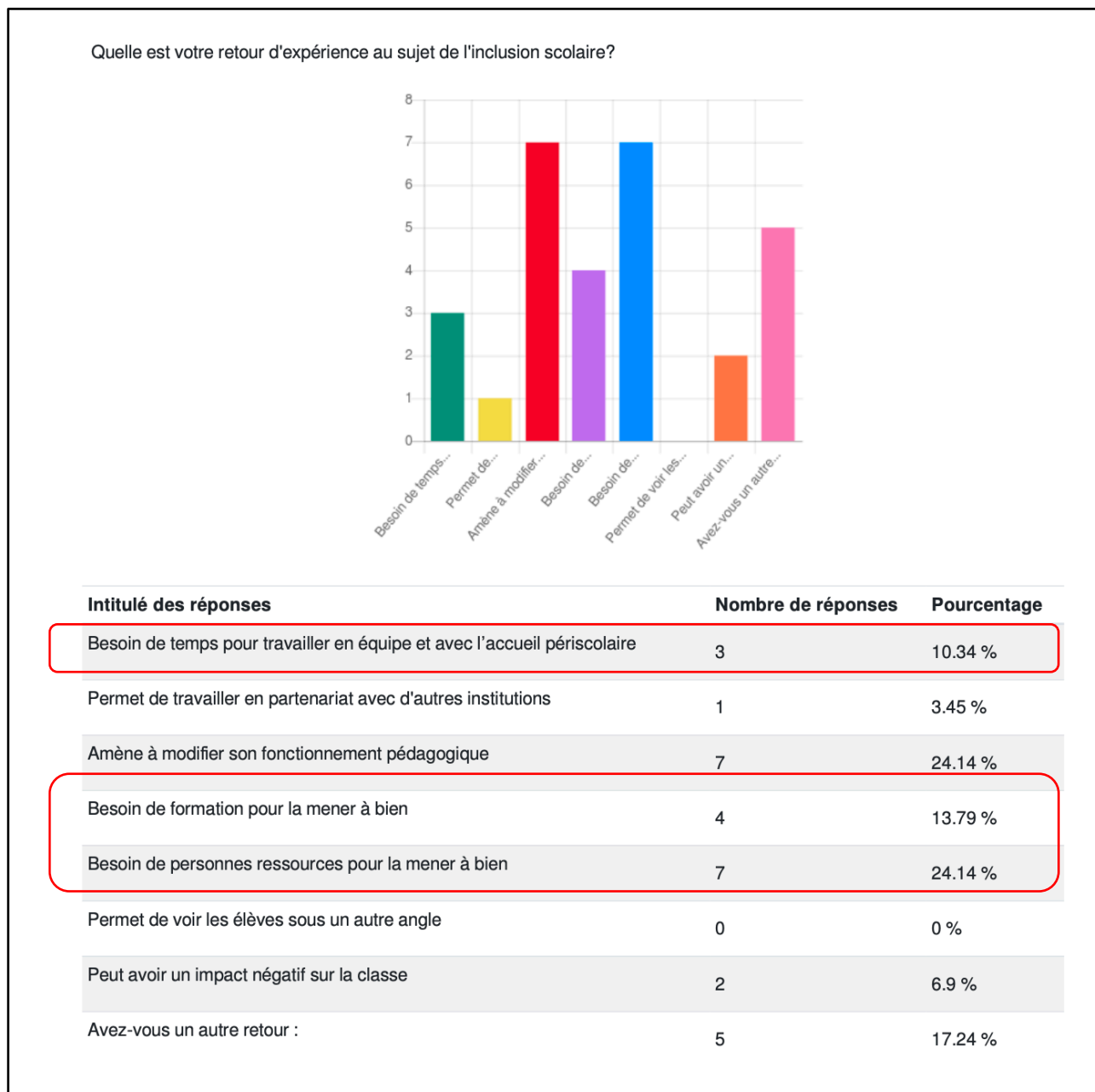
Figure 50 : 100% des enseignants demandent de l'aide pour travailler au processus inclusif.



Extrait du questionnaire aux enseignants de J (Annexe N°1)

Quant aux enseignants de la circonscription, ils déclarent à 48 % avoir besoin de temps pour travailler en équipe, avec les personnels de l'accueil périscolaire, de formation (les conseillers pédagogiques), et de personnes ressources, comme nous pouvons le voir sur la capture d'écran ci-dessous.

Figure 51 : 100% des enseignants demandent de l'aide pour travailler au processus inclusif.



Source : Extrait du questionnaire aux enseignants de la circonscription (Annexe N°1)

Cela rejoint les recherches de Suau :

« [...] même si les enseignants se disent favorables à l'accueil de ce public (porteur d'un diagnostic de handicap par la MDPH) ils se disent non préparés et ne pas savoir comment accueillir des élèves avec des troubles du comportement ou avec des retards plus ou moins prononcés... » (Suau, 2020, p 38).

Pour finir, laissons la parole à cette enseignante de CM2, à propos des discussions professionnelles liées à l'amélioration des pratiques dans une logique inclusive :

« Mais oui, c'est vrai qu'on en parle pas vraiment. Comment améliorer ? On parle de comment ça se passe, mais on va pas plus loin. » (Annexe N°14, p 4).

C'est en effet le constat fait également dans les entretiens : les enseignants évoquent des éléments pouvant servir de point de départ à un diagnostic pédagogique, mais franchissent difficilement l'étape suivante : « *Comment améliorer ?* ». Probablement par manque de temps et d'orientation dans la démarche inclusive. Probablement aussi par difficulté à prendre des initiatives au niveau local.

5.2 La nébuleuse rhétorique des signifiants

Cette rencontre avec cet impossible changement de fonctionnement pédagogique ne manque pas de faire surgir les signifiants maîtres qui viennent organiser le discours de l'institution scolaire, par la voix des enseignants de J. Il est intéressant de remarquer que les mots, les signifiants, utilisés durant les entretiens, se retrouvent quelle que soit la question posée, comme s'ils avaient une valeur cardinale pour le discours des enseignants.

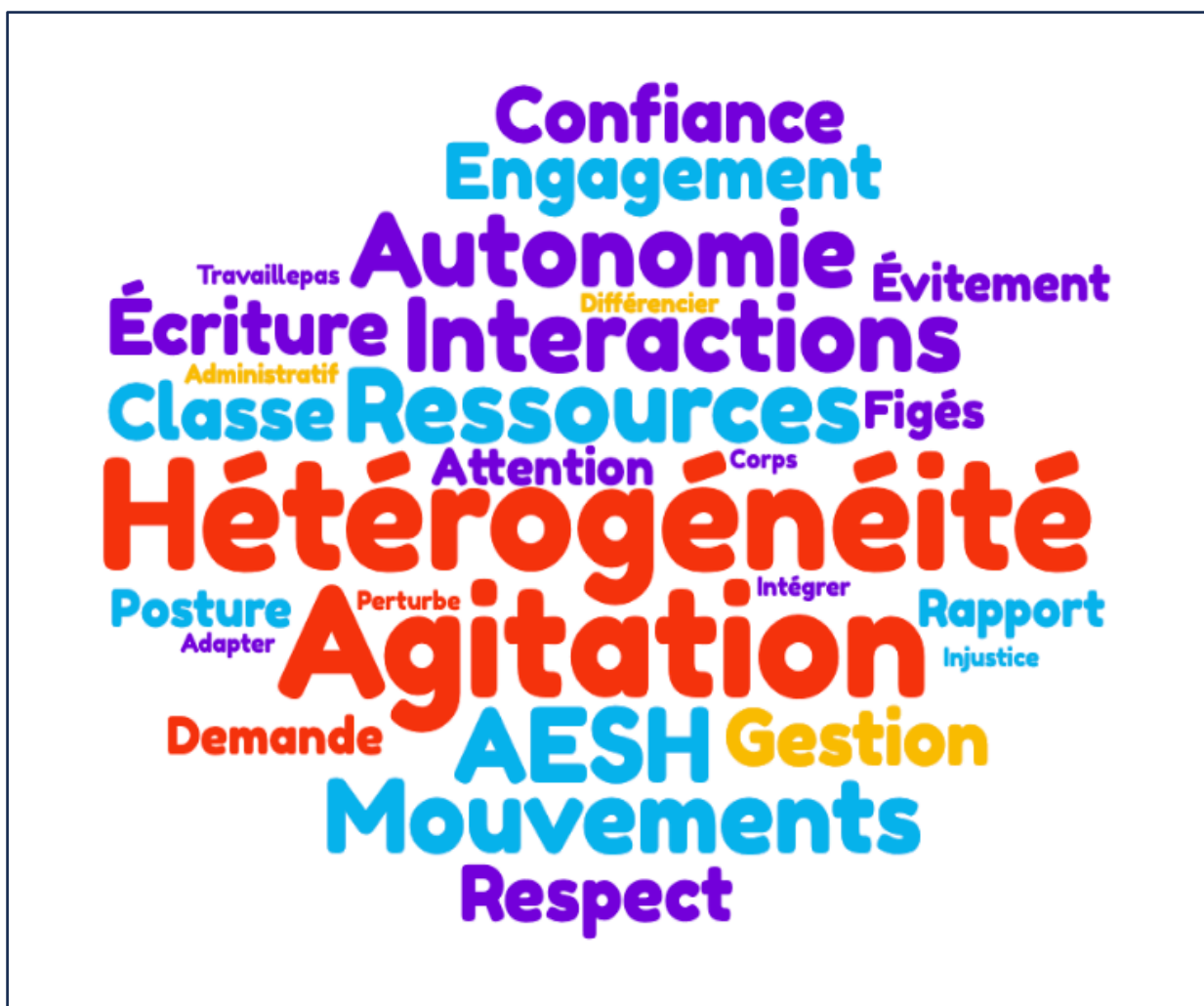
En effet, quelle que soit la question posée, pour les enseignants ayant des élèves « en inclusion » dans leur classe, il sera toujours question de « mise au travail », de « travail » scolaire », de « concentration », de « comportement », « d'agitation », etc ; soient des éléments évoquant l'engagement des élèves dans la demande scolaire. Ainsi, leur attitude (relâché, agité, passif, fatigué, etc.) est l'élément central qui fait retour dans leur discours, comme quelque chose de problématique, éventuellement comme une forme de réel.

La variété des signifiants utilisés ne se situe finalement pas au niveau des réponses à des questions différentes, mais plutôt au niveau du vécu des enseignants, selon qu'ils ont ou non, des élèves « en inclusion » dans leur classe.

Car pour les enseignants n'ayant pas d'élève « en inclusion », les occurrences des signifiants sont légèrement différentes. Seront plutôt prépondérantes les thèmes de « l'hétérogénéité », « l'agitation », le « mouvement », « l'autonomie », les « interactions », soient des éléments évoquant plutôt la « gestion » du groupe classe et la limitation des interactions entre les élèves.

Tout d'abord, voici représentés sous forme d'un nuage de mot, ceux utilisés par les enseignants ayant des élèves « en inclusion » dans leur classe. Nous avons ici repris directement les mots utilisés par les enseignants, avant de les regrouper dans des catégories convergentes. Dans le nuage de mot N°1, les mots utilisés proviennent donc directement des verbatim, ce sont donc les signifiants utilisés par les enseignants dans les entretiens.

Figure 53 : Nuage de mots N°2, Les signifiants principaux des enseignants SANS élèves dits « en inclusion » dans leur classe.



Source : Nuage de mot des enseignants SANS élève « en inclusion » mis au point avec les signifiants utilisés par les enseignants (avant la création de catégories et leur convergence). ((Cf occurrences des mots en annexe N°22).

Pour les enseignants AVEC des élèves « en inclusion » les signifiants : mise au travail, travail, comportement, évoque l'attitude « scolaire » attendue des élèves, elle est en lien avec la fonction disciplinaire de l'école, et le comportement normé attendu, même si ce comportement ne se rencontre quasiment jamais dans la réalité chez les élèves.

Nous notons aussi la présence d'un autre champ discursif avec des signifiants comme : « relâché, fatigué, passif, manque de respect, mauvaise posture », qui évoque la dimension éducative incombant à la famille, les attitudes déplorées en classe pourraient être en lien avec l'éducation familiale.

D'autres signifiants comme : « hétérogénéité, dérange, ambiance, TSA, bruit, agités, comportement, crise » évoquent davantage la question de l'éducation inclusive et de la difficulté d'accueillir des élèves qui viennent « déranger » le cours normal de la classe. La dimension inclusive, exclusivement

corrélée dans le discours des enseignants de J à l'accueil des élèves de l'ULIS dans les classes, est donc elle-même articulée à la catégorisation dans une dimension médicale et biologique.

Pour les enseignants *SANS* élèves « en inclusion » dans leur classe, les enseignants utilisent les signifiants : « agitation, mouvement, attention, AESH, figé », soit tout ce qui relève de la dimension diagnostic ou de la compensation à la suite d'une reconnaissance de handicap.

Par ailleurs, les signifiants : « hétérogénéité, ressource, écriture, gestion, demande (d'aide), classe, différencier, autonomie, interaction (éviter les interactions entre les élèves) », évoquent plutôt la dimension d'une classe type, où les éléments cités sont, soit à déplorer (hétérogénéité), soit viennent à manquer (ressources) pour que la classe soit « gérée » de façon idéale.

Viennent ensuite des signifiants comme : « respect, posture, engagement, confiance, injustice, corps, ne travaille pas », qui évoquent plutôt des éléments relevant de la responsabilité de l'élève, soit dans une dimension éducative (respect), soit dans la responsabilité individuelle de l'élève qui peut amener vers un diagnostic si le problème noté ne se résorbe pas (posture).

Il ressort de cette analyse que trois types de domaines sont convoqués dans le discours des enseignants : la dimension idéale de la classe, toujours inaccessible ; le registre médical plus ou moins explicite, qui incombe à la responsabilité de l'élève, sur qui porte la responsabilité du problème rencontré ; enfin la responsabilité éducative de la famille qui vient rendre compte d'attitude ou d'état d'esprit de l'élève qui pose problème en classe.

Ces trois types de registre venant – dans une dimension explicative - éviter la question de l'indétermination et de la singularité de l'élève, et du réel en jeu, en réintroduisant une logique symbolique qui viendrait produire une explication aux difficultés ressenties dans la classe par les enseignants. Ainsi le registre normatif d'une classe type ou idéale ; celui non moins normatif de la « bonne santé » exempt de tout diagnostic ; et enfin, celui d'une « bonne éducation » prodiguée par la famille sont convoqués pour rendre compte de ce qui va venir échapper au cadre symbolique posé par l'École. Dans cette réintroduction du registre symbolique, nous voyons ici l'évitement par l'École, de la dimension à la fois réelle et libidinale de l'élève :

« Il faudrait savoir pourquoi notre société a tellement d'intérêt à montrer que le savoir est triste. Peut-être précisément à cause du nombre de gens qui sont exclus de ce savoir. » (Foucault, 1975, p1655).

Dans cette entreprise de délibidinalisation et dans le refus de « faire avec » (Meirieu, 2008), la volonté de normalisation s'impose au-delà de la variabilité des signifiants que nous avons pu mettre en lumière :

« [...] est-ce que les pouvoirs de normalisation, les techniques de normalisation ne sont pas, à l'heure actuelle, une sorte d'instrument général que vous trouvez un peu partout dans l'institution scolaire, dans l'institution pénale, dans les ateliers, dans les usines, dans les administrations, comme une sorte d'instrument général et généralement accepté, parce que scientifique, qui va permettre de dominer et d'assujettir les individus. Autrement dit, la psychiatrie comme instrument général d'assujettissement et de normalisation des individus. » (Foucault, 1975, p 1661).

Et lorsque cette volonté de normalisation échoue, et que l'élève proteste de sa singularité, nous reconnaissons bien là les questions implicites posées à son sujet par l'institution scolaire, via le discours médical :

« [...] le psychiatre à l'école, qui, justement, lorsqu'un petit garçon ne réussit pas très bien ses examens, vient fourrer son nez et dit : « Mais qu'est-ce qui se passe là- dessous ? Quel est le drame affectif, quel est le problème familial, quel est l'arrêt de développement psycho-physiologique, psycho-neurologique, qui est à l'origine de cela ? » (Foucault, 1975, p 1660).

Questions qui ne manquent pas d'être adressées au psychologue de l'éducation nationale, en tant qu'il est identifié comme en capacité de dresser les contours d'un éventuel diagnostic médical. C'est alors en tant que représentant de la « fonction-Psy » qu'il est ici convoqué à la fois sur le terrain, dans les questionnements des enseignants, et aussi dans leurs discours lors des entretiens.

« La fonction-Psy est donc née de cette espèce de vis-à-vis par rapport à la famille. La famille demandait l'internement ; l'individu était placé sous discipline psychiatrique et on était censé le refamiliariser ; et puis petit à petit, la fonction-Psy s'est étendue à tous les systèmes disciplinaires : école, armée, atelier, etc. C'est-à-dire que cette fonction-Psy a joué le rôle de discipline pour tous les indisciplinables. Chaque fois qu'un individu était incapable de suivre la discipline scolaire ou celle de l'atelier, ou celle de l'armée, à la limite la discipline de la prison, alors, la fonction -Psy intervenait ». (Foucault, 2003, p 87)

Cette « fonction-Psy » a donc une fonction de contrôle, et de garant de tous les systèmes disciplinaires, elle concourt aux discours disciplinaires visant l'individualisation, et la normalisation des individus. Nous voyons comment elle apparaît lorsque le discours des enseignants rencontre un point de butée, par exemple : « [...] après, pourquoi ils gesticulent autant ? » (Annexe N°8, p 3).

Dans les questionnaires, à la question « De quel type d'aide pensez-vous avoir besoin pour réussir l'inclusion ? » les enseignants de J demandent à 42% une aide mettant en jeu cette fonction-Psy (éclairage sur son fonctionnement cognitif : 15,8% ; éclairage médical : 10,5% ; aide pour

comprendre le ressenti de l'enfant en classe : 15,8%). Alors que les enseignants de la circonscription mettent sensiblement moins l'accent sur cet aspect puisque c'est à 19% qu'ils souhaitent un éclairage médico-psychologique (éclairage psychologique 12,9% ; éclairage médical : 0% ; aide pour comprendre le ressenti de l'enfant en classe : 6,45%). Ce pourcentage semble plus bas pour les enseignants de la circonscription, mais nous retrouvons dans la catégorie « autre propositions » des demandes concernant l'intervention d'AESH, ce qui relève directement d'un diagnostic médical, il faut donc prendre ce pourcentage plus bas avec circonspection.

6. Retour sur nos questions principales, l'école J a-t-elle modifié ses pratiques pour un accueil du corps des élèves ?

Dans les chapitres précédents, nous avons formulé plusieurs questions adressées à notre terrain de recherche - en tant qu'il constitue l'une des variations de l'École française – car au-delà de J, c'est la conception de la démarche inclusive dans l'École française normalisée et standardisée que nous souhaitons interroger.

Notre question principale porte sur l'éventuelle modification de la forme scolaire pour permettre l'accueil des élèves concernés par une scolarité qui se veut de qualité inclusive. Cet accueil se présente et s'incarne dans l'accueil fait au corps des élèves, à leurs besoins, et à leurs manifestations corporelles quotidiennes.

Pour examiner ces questions, et comme nous avons pu le voir précédemment, nous avons observé cette École sous plusieurs angles : la façon dont les enseignants interprètent la démarche inclusive (Chapitre 1 : À qui s'adresse l'inclusion scolaire ?), la prévalence de la forme scolaire classique dans l'École actuelle, malgré l'injonction légale d'inclusion scolaire (Chapitre 2 : Peut-on inclure sans changer la forme scolaire ?), la place toujours très importante de la question disciplinaire dans l'École actuelle (Chapitre 3 : Comment discipliner la classe ?), et enfin, dans cette école toujours très normalisée et standardisée, comment faire une place à la singularité de chaque élève, comme le réclame la démarche inclusive (Chapitre 5 : Comment faire une place à la singularité ?).

Nous allons maintenant revenir sur l'hypothèse que nous avons formulée au début de cette recherche.

Pour mémoire notre hypothèse était la suivante :

Les enseignants ont du mal à s'orienter dans la démarche inclusive, leur faible prise en compte de la dimension corporelle en est l'un des indicateurs.

Ils ne disposent pas d'une approche efficace pour orienter leurs pratiques pédagogiques dans le sens d'un apprentissage inclusif ; ils font fonctionner une nouvelle catégorie d'élèves « à besoin éducatifs particuliers » ; ils ne mesurent pas les effets de leur dispositifs pédagogiques sur le corps, avec les effets subjectifs que cela peut avoir.

Nous allons maintenant examiner la validité de cette hypothèse au regard des résultats de notre recherche. Pour ceci, nous allons reprendre les affirmations qu'elle contient les unes après les autres :

- *Les enseignants ne disposent pas d'une approche efficace pour orienter leurs pratiques dans le sens d'un apprentissage inclusif,*
- *Ils font fonctionner la catégorie des élèves à « BEP »,*
- *Ils ne mesurent pas les effets de leurs dispositifs pédagogiques sur le corps des élèves.*

Nous allons reprendre ces trois questions, en y répondant grâce aux résultats obtenus dans cette partie en cours.

6.1 Des pratiques pédagogiques orientées vers quel but ? Les enseignants disposent-ils d'une approche efficace pour orienter leurs pratiques ?

Dans notre hypothèse, nous interrogeons le fait que les enseignants soient en capacité de s'orienter dans les pratiques inclusives. C'est-à-dire qu'ils aient une représentation des objectifs de la démarche inclusive, et qu'ils aient une méthodologie pour la mettre en œuvre, sans minimiser la difficulté que cela représente au quotidien, et la dimension d'expérimentation et de tâtonnement qu'elle implique. Dans les questionnaires comme dans les entretiens, les enseignants semblent plutôt déboussolés (Kouhout-Diaz, 2017) par cette démarche.

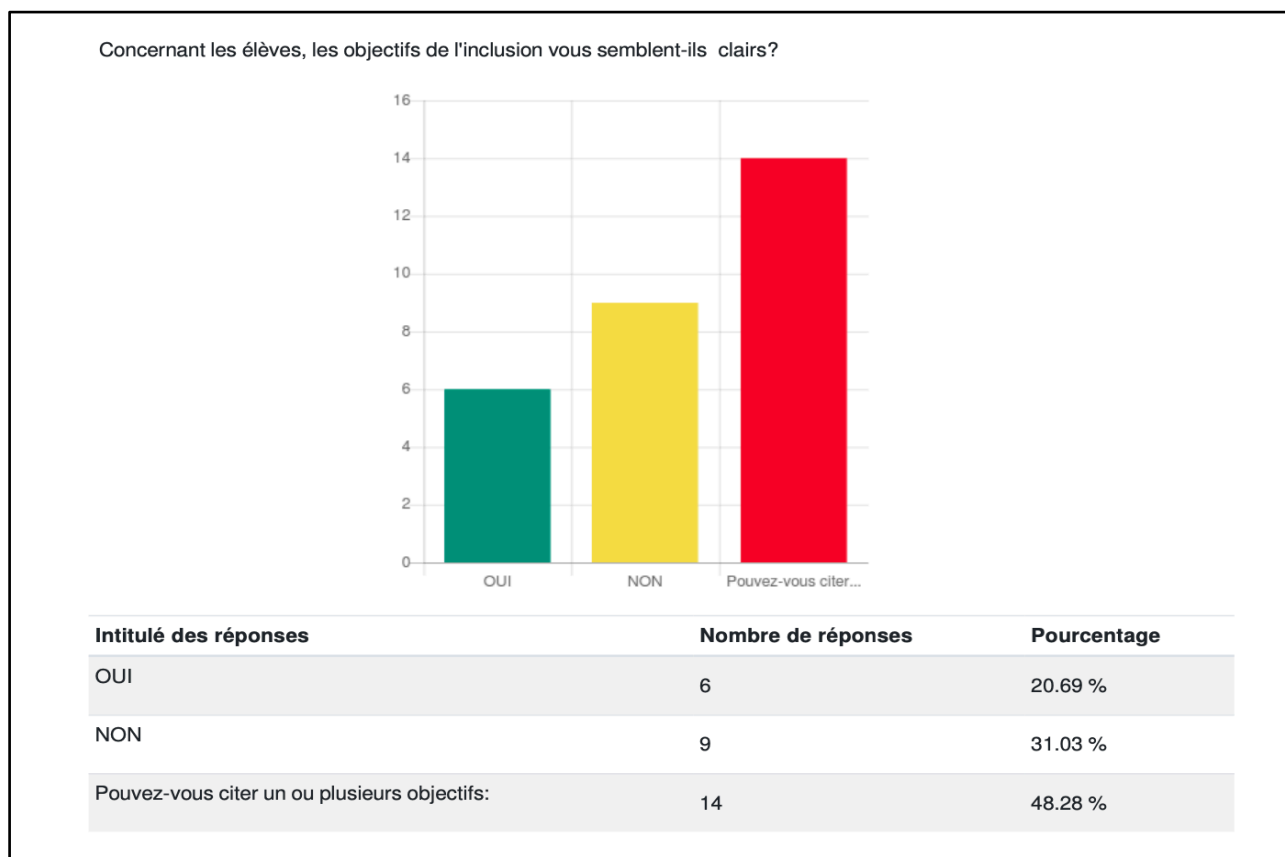
6.1.1 Les enseignants déboussolés dans le questionnaire et dans les entretiens.

Dans le questionnaire adressé aux enseignants de la circonscription, la clarté des buts de la démarche inclusive est très variable.

Comme nous pouvons le voir sur l'histogramme suivant, seuls 20% des enseignants répondent par l'affirmative à la question : « Les objectifs de l'inclusion vous semblent-ils clairs ? ».

Pour 30% la réponse est négative. Et les 48% restant vont proposer des objectifs très variés à la démarche inclusive, comme nous le voyons dans le tableau récapitulatif venant juste après.

Figure 54 : Les objectifs de l'inclusion dans le questionnaire aux enseignants de la circonscription.



Réponse des enseignants de la circonscription à la question : « Les objectifs de l'inclusion vous semblent-ils clairs ? » (Annexe N°2).

Tableau 67 : Questionnaire à la circonscription, « Les objectifs de l'inclusion vous semblent-ils clairs ? ». Détail des réponses à la sous-question : « Pouvez-vous citer un ou plusieurs objectifs ? »

| | Type de réponses | Occurrences |
|---------------------|-----------------------------------------|-------------|
| Question N°7 | Socialisation | 8 |
| | Acquisition de compétences scolaires | 5 |
| | Culture du respect de la différence | 5 |
| | Intégration scolaire | 4 |
| | Travail sur des objectifs individuels | 3 |
| | Impliquer les parents | 1 |
| | Scolariser les élèves à « BEP » | 1 |
| | Travailler l'autonomie | 1 |
| | Faire de la différenciation pédagogique | 1 |
| | Faire des économies budgétaires | 1 |

Comme nous pouvons le voir dans ce tableau, la socialisation arrive en tête des réponses, ce qui correspond à la réponse majoritaire sur le bien-fondé de l'inclusion scolaire dans les entretiens. Elle est suivie par l'acquisition des compétences scolaires, ce qui est l'objectif affiché de l'école. La culture du respect de la différence, le « vivre ensemble » arrivent ensuite, ce qui appartient à la même logique que la socialisation, évoquée en première place.

Nous avons été assez étonnés de voir citée ici l'intégration scolaire, paradigme supposé dépassé par celui de l'inclusion scolaire, ce qui nous alerte sur le niveau de connaissance des orientations du ministère de l'Education nationale par ses agents, et donc le niveau de formation qui leur est proposé à ce sujet.

Vient ensuite le travail sur des objectifs individuels, qui énonce la conception individuelle de l'inclusion et de la difficulté scolaire, ainsi que la réponse proposée : l'individualisation des aides ou compensations. L'implication des parents est assez peu citée, ce qui peut nous informer sur le niveau d'ouverture de l'école sur l'extérieur. La différenciation pédagogique et l'autonomie ont été notées dans deux catégories différentes, mais sur le terrain, il est fréquent de voir des pratiques d'aménagement individuel de la demande scolaire nommée « différenciation ». Enfin, de façon cynique, les économies budgétaires sont nommées comme objectif de l'inclusion, ce qui désavoue totalement son bien-fondé selon ce répondant.

Dans les entretiens, l'objectif de l'inclusion scolaire, et sa raison d'être, est jugée floue par les enseignants. Voici quelques exemples d'énoncés allant dans ce sens.

Les enseignants décrivent souvent des situations vécues au nom de l'inclusion scolaire, dans lesquelles ils se sont sentis mal à l'aise, dépassés, voire révoltés par ce qui leur était imposé, ou imposé à la classe.

Ici, il s'agit d'un élève de classe de CE1, diagnostiqué TSA :

« Quand t'as un énergumène qui passe en courant ou qui pousse des cris. Et puis c'est un peu anxio-gène. Enfin un peu, c'est anxio-gène tout court pour tout le monde ! Oui, toi en plus, en tant qu'adulte, moi je vois bien. T'es tendu quand même, et du coup t'appréhendes quand t'as des séances avec cet enfant-là, là t'appréhendes toujours : comment ça va se passer ? » (Annexe, N°6, p 10).

Car, dans des situations où l'enfant « en inclusion » présente des troubles du comportement, ou du moins une attitude qui questionne la réussite de cette démarche, les enseignants sont très vite déstabilisés et malmenés :

« [...] pour moi oui c'est c'est c'est très dur, et en fait c'est ce qui est très frustrant ! J'y pense mais tous les jours, je me dis : bon alors, comment là... ? C'est complètement raté je les ai pas du tout, bah justement inclus ! » (Annexe N°19, p 5).

Les questions des enseignants portent aussi sur le vécu de l'élève dit « en inclusion », comment vit-il cette situation, fait-il des apprentissages, l'inclusion atteint-elle son objectif ?

« [...] moi j'ai pas le sentiment que ce soit hyper, hyper épanouissant pour les enfants parce qu'ils sont là sans être là, ils sont-ils font partie de la classe mais quand même, ils ratent plein de choses des fois moi ça m'arrive de faire des, des plaisanteries sur un truc qu'on a vu le matin parce qu'on a vu un texte qui était rigolo et qu'il y avait un mot qu'on réutilise l'après-midi dans un autre contexte. Mais lui ? Tout ça donc, c'est pas évident, je dis pas que c'est enfin, je suis assez partagée » (Annexe N°16, p 7).

Parfois, c'est en termes de souffrance pour l'élève « en inclusion » que cette expérience est parlée :

« Et là, on se demande franchement, je me demandais à quoi ça sert pour le reste de la classe et puis pour cet enfant ?! Parce qu'on a l'impression qu'il souffrait quoi, il criait... » (Annexe N°12, p 5).

Ou bien en termes de souffrance pour la classe qui accueille un élève « en inclusion » :

« c'est dur d'accepter que. ... Que tu imposes ça à tes élèves et que tu sais qu'enfin, des fois, ça remet enfin y a pas d'apprentissage ou presque pas parce que ça se passe pas du tout comme prévu. Ça je trouve. C'est difficile en fait de. Tu vois ? » (Annexe N°6, p11)

Ou bien les enseignants ont des interrogations sur l'inclusion scolaire, à cause de difficultés matérielles, argument ne remettant pas en cause le paradigme inclusif, mais qui permet d'émettre des réserves sur sa mise en œuvre :

« Je sais pas comment je ferais, j'ai même pas assez de bureaux et de tables et de chaises. Et en plus une inclusion au milieu... alors qu'ils ont besoin de régularité, de de sécurité, de... En fait. Parce que je vois, je crois que c'est les limites en fait de... les limites matérielles qui influent sur l'inclusion. » (Annexe N°7, p5).

Ou bien encore, quand les difficultés matérielles viennent révéler le malaise général au sujet de la démarche inclusive :

« j'ai l'impression qu'on veut inclure pour inclure, bien sur tout le monde veut inclure, mais après il faut des moyens, c'est pas pour tout le monde ». (Annexe N°20, p 3)

Parfois le fait d'accepter un élève « en inclusion » dans sa classe est à la limite de l'acceptable, et le terme de « révolte » peut être employé – sous forme de dénégation - par certains enseignants à propos de leur difficulté à enseigner avec un élève « en inclusion » dans leur classe, quand celui-ci présente des troubles du comportement :

« Mais t'as toujours envie que ça se passe bien et, et tu vois et t'as beau, à chaque fois de te dire mais il est comme ça, il faut pas attendre ce qu'il est pas capable de donner. C'est compliqué ça, je trouve. En fait, j'ai toujours envie que ça se passe au mieux et. Et puis c'est compliqué de se dire que bah oui, forcément la séance ça va mal se passer parce qu'il est là et que c'est comme ça, c'est aussi... c'est pas une séance quoi, t'es en séance sport par exemple et c'est à chaque fois qu'il vient c'est quand même un peu lourd je trouve de, de se dire « Bah il faut accepter ça », c'est comme ça, mais en même temps moi des fois je trouve que, c'est pas acceptable, à la limite tu vois on peut pas accepter que, qu'une séance de sport elle se passe toujours mal parce que cet élève est là, même si c'est pour son bien. Moi, des fois, ça me, c'est pas que ça me révolte, mais je trouve que c'est, on peut pas accepter ça pour les autres parce que les autres aussi... » (Annexe N°6, p 10).

Partant de cette expérience souvent douloureuse ou du moins inconfortable, les enseignants sont assez désarmés pour entrer en contact avec les élèves dits « en inclusion » :

« [...] parce que ce sont pas nos élèves, donc eux, ça leur... ils aiment pas trop venir avec quelqu'un d'autre. Et puis nous, on sait pas trop non plus jusqu'où on peut aller. (Annexe N°18, p 4)

Ils ont aussi des questions sur les objectifs de la démarche inclusive :

« Alors, est-ce que c'est réussi ? Je sais pas parce que, qu'est-ce que c'est le but de l'inclusion ? C'est qu'ils viennent faire des activités en classe et qu'ils réussissent ces activités ? Ou est-ce que c'est qu'ils viennent en classe et qu'ils interagissent avec les autres ? Alors je sais pas si les objectifs d'inclusion sont très clairs ou si c'est moi qui suis pas très clair avec ça ? » (Annexe N°14, p3).

Les enseignants sont en difficulté pour s'orienter eux-mêmes dans la démarche, et aussi pour orienter les élèves de leur classe, en particulier dans la façon d'interagir avec un élève au comportement inhabituel :

« Parfois, ils comprennent pas le comportement inadapté de M. Mais après, je trouve qu'ils l'ont quand même bien inclus dans la classe, alors ils ont pas d'interaction avec lui. Oui, très peu. Je pense qu'ils savent pas comment s'y prendre. Et moi je sais pas comment m'y prendre pour leur expliquer comment il faut s'y prendre » (Annexe N°X14, p3).

Des questions sur le fond même de la démarche inclusive et sur le bien-fondé de ce paradigme sont régulièrement énoncées :

« Donc dès fois l'inclusion elle me déstabilise, je vois les limites du truc. Il faut trouver un équilibre entre le tout inclus et, est-ce que l'enfant va y trouver son compte. (Annexe N°20, p3).

Les enseignants cherchent des réponses à leurs questions, mais se retrouvent souvent seuls pour s'orienter dans la démarche inclusive :

« j'ai que des questions et pas de réponse. Mais oui c'est du tâtonnement ça c'est sûr, mais c'est du tâtonnement sans tâtonner, c'est à dire je tâtonne avec mon petit cerveau sans formation et donc je sais pas trop en fait, c'est ça si on était plusieurs c'est ce qu'on dit à plusieurs forcément on est on a plus d'idées là je tâtonne toute seule » (Annexe N°19, p 6).

Ils évoquent un manque de formation qui leur permettrait de connaître les attentes et les buts de l'inclusion scolaire :

« Après, on a jamais eu de formation sur l'inclusion, on a pas d'outils, pas d'astuce, tout ça. On a le brief d'E. en début d'année (Coordinatrice ULIS) qui est très bien fait, tout ça, mais toi tu as des élèves, tu as tes 25 et on t'en rajoute un qui se greffe, parfois on se dit que c'est pour que l'école soit inclusive, on met des théories, c'est des statistiques, il y a tant d'élèves inclus dans l'école française, ok, mais qu'est-ce qui s'y passe ? Après ça fait plaisir aux parents aussi... C'est beaucoup les parents d'élèves qui ont poussé l'inclusion, de savoir que leur enfant est dans une classe « classique » sinon, qu'est-ce qu'on cherche... ? L'inclusion, je ne sais pas quelles sont les attentes ? » (Annexe N°10, p 4).

Une formation à l'inclusion scolaire serait nécessaire, mais pas seulement, certains enseignants confient n'avoir pas beaucoup de connaissance en ce qui concerne la psychologie de l'enfant.

« L'idée est bonne, enfin franchement tout ce qu'on veut mettre en place, mais on n'est pas dans la pratique, soit alors il faut nous faire former clairement, on nous fait un mois de formation sur ce qui serait d'ailleurs indispensable, ce serait pour les autres parce que y en a qui ont des petites des petits troubles qui pourraient être... Donc ça c'est la base déjà, mais sur la psychologie de l'enfant mais bon on va parler de la formation... ! Mais bon voilà on n'a rien et donc ça c'est l'autoformation mais ouais. Et donc là non, clairement pour moi ce n'est pas de l'inclusion. » (Annexe N°19, p6).

D'une façon générale, le sens de l'inclusion scolaire oscille entre la socialisation et les apprentissages, sans que les enseignants soient vraiment assurés de faire le bon choix :

« Mais peut-être qu'on pense que c'est suffisant de s'imprégner oralement ? Enfin je sais pas... quelles sont les attentes, mais on est tellement loin ! Est-ce que c'est ça le bénéfice ? Est-ce que ça suffit ? Quel est le sens ? Ouais quel est le sens et qu'est-ce qu'on attend de l'inclusion ? » (Annexe N10, p4).

Parfois le fonctionnement administratif ne semble pas correspondre à la réalité du terrain, générant un hors-sens qui n'aide pas à se repérer dans la démarche inclusive :

« Qu'est-ce qu'on veut dire par là, je l'ai eu toute l'année sur mes listes, mais il est jamais venu dans la classe, donc c'est quoi le sens de l'inclusion là ? Après, on te dit c'est un élève de ta classe ? Qu'est-ce que ça veut dire ... ? » (Annexe N°10, p 4).

Laissons le mot de la fin à cette enseignante, qui illustre le niveau de difficulté et de complexité que représente la démarche inclusive :

« D'accord, le plus difficile, c'est l'inclusion ! » (Annexe N°16, p7).

Revenons à notre hypothèse, en particulier à l'affirmation suivante : « ils (les enseignants) ne disposent pas d'une approche efficace pour orienter leurs pratiques dans le sens d'un apprentissage inclusif ».

Les éléments que nous venons d'examiner, plus particulièrement les entretiens, démontrent de façon assez univoque non seulement la désorientation des enseignants à ce sujet, mais plus encore le désarroi dans lequel ils se trouvent face à l'injonction légale d'inclusion scolaire.

En ayant en tête ce désarroi, les pratiques pédagogiques mises en œuvre sont-elles orientées dans le sens de la démarche inclusive ?

6.1.2 Une polarisation pédagogique vers le connu de la forme scolaire classique.

Si nous définissons l'école inclusive comme une école innovante, qui prend en compte la différence sans vouloir la normaliser, et qui pour cela se dote des moyens stratégiques adaptés (Rousseau et Prud'homme, dans Tremblay, 2020), alors qu'en est-il des enseignants de l'école J ? Pour cela, revenons aux tableaux N°30 à 36 dont nous voyons la synthèse ci-dessous :

Tableau 68 : Les caractéristiques de l'organisation spatiale et pédagogique de J.

| Type d'observation | Organisation majoritairement observée |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <i>Tableau N°30 : Observation en classe, la structuration de l'espace de la classe</i> | Table des élèves en rangées + Table pour du travail en groupe |
| <i>Tableau N°31 : Observation en classe, les positions des bureaux d'écoliers</i> | En rangées |
| <i>Tableau N°32 : Observation en classe, type de forme scolaire observée</i> | Magistral sans aménagement |
| <i>Tableau N°33 : Observation en classe, déroulement de la séquence pédagogique observée</i> | Travail écrit individuel |
| <i>Tableau n°34 : Observation en classe, type de posture de l'enseignant observé</i> | Contrôle |
| <i>Tableau N°35 : Observation en classe, type d'ambiance de classe observée</i> | Silence Concentration |
| <i>Tableau N°36 : Observation en classe, gestion du temps de début et fin de l'activité par l'enseignant.</i> | Le PE (professeur des écoles) décide du début et fin d'une activité |

Synthèse des tableaux N°30 à N° 36.

Au vu de ce tableau synthétique, nous voyons à quoi ressemble majoritairement une classe de l'école J : des élèves assis à des rangées de bureaux, faisant des exercices écrits solitaires dans un contexte magistral, en silence, selon le timing de l'enseignant.

Même si une table est disposée au fond de la classe, ce qui implique de façon indiscutable un travail en groupe ou en atelier dirigé par l'enseignant, et que nous imaginons bien que le fonctionnement de la classe ne se résume pas à ce fonctionnement magistral, tout au long de sa journée, toutefois, dans les observations effectuées, ce type d'organisation magistrale s'est trouvée la plus souvent observée. Si nous tentons de nous représenter une classe type de J, nous sommes plus proche d'une classe intemporelle, voire archétypale de la forme scolaire classique, que d'une classe innovante utilisant des moyens spécifiques pour prendre en compte la différence sans la normaliser.

Les démarches pédagogiques favorisant la démarche inclusive, tel que les pratiques enseignantes universelles, le tutorat, l'enseignement réciproque, l'apprentissage coopératif sont donc assez éloignés. Ainsi que les fonctionnements pédagogiques se montrant flexibles et permettant la participation de tous sont réputées de nature inclusives (Tremblay, 2020).

Ainsi, nous voyons que les pratiques pédagogiques de J sont ici éloignées de ces pratiques réputées inclusives, même si le co-enseignement est présent à J, conduit sous l'égide de l'enseignante du RASSED chargé de l'aide pédagogique.

Nous pouvons donc valider cette première partie de notre hypothèse : les pratiques pédagogiques mises en œuvre ne relèvent pas d'une approche efficace pour s'orienter vers des modalités d'apprentissage inclusif.

6.2 Les enseignants font-ils fonctionner la catégorie des élèves à « BEP », comme une boussole ?

Dans notre hypothèse, nous avons énoncé une affirmation supplémentaire : « *ils (les enseignants) font fonctionner une nouvelle catégorie d'élèves « à besoin éducatifs particuliers ».*

Nous allons maintenant analyser la fréquence de cette occurrence à « besoins éducatifs particuliers », BEP, ou EBEP dans les entretiens et dans les questionnaires, et voir si un terme équivalent serait utilisé, comme la catégorie « handicap », ou bien « diagnostic », ou toute forme d'étiquetage en lien avec une nomenclature médicale.

Dans le questionnaire adressé aux enseignants de J, à la question « Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire », des réponses contenant la catégorie « BEP » sont présentes, comme nous pouvons le voir dans le tableau suivant.

Tableau 69 : Questionnaires aux enseignants de J et de la circonscription (Questions n°12 et 1) : « Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire », et (Question N°3) « Donnez un mot lié au concept d'inclusion scolaire ».

| Questionnaire à J (Question n°12) | Questionnaire à la circonscription (Question N°1) | Questionnaire à la circonscription (Question N°3) |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 1. L'école doit s'adapter à tous les élèves | 1. Accueillir tout le monde | 1. Adaptation / différenciation |
| 2. Moduler les activités en fonction des BEP | 2. Enfants handicapés | 2. Difficile / Manque de moyen |
| 3. Gérer l'hétérogénéité des classes | 3. Accueillir les BEP | 3. Rencontre / accompagner / accessibilité |
| / | 4. Rendre accessible | 4. Handicap / BEP |

Dans les questionnaires, nous voyons que le terme BEP est bien associé à la notion d'inclusion scolaire. En première intention, lorsqu'il est question de connaître le concept d'inclusion et d'y associer un mot, les enseignants citent « tous les élèves » (« tous les élèves », « tout le monde »), et vient ensuite la première catégorisation en forme de précision au sujet de ce « tous les élèves », c'est là que nous retrouvons alors les EBEP pour les enseignants de J, et les élèves handicapés pour les enseignants de la circonscription, suivis des EBEP. Pour les enseignants de la circonscription, le mot associé à la notion d'inclusion relève plus de l'organisation de la classe : « adapter, différencier », le terme BEP arrive là en dernière position.

Cette catégorie des élèves à BEP existe donc bien pour les enseignants de J. Voyons dans les entretiens si cette catégorie apparaît spontanément, et à quoi elle est associée.

Dans le tableau ci-dessous nous avons souhaité lister les occurrences de « BEP », « EBEP », « à besoin » dans les entretiens.

Tableau 70 : Utilisation spontanée du terme à « BEP » dans les entretiens.

| Annexe | Utilisation de : BEP/EBEP/ « à besoin » | Termes synonymes ou notions équivalentes de BEP |
|--------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| N°6 | / | « ceux qui qui te demandent un tel étayage que t'arrives pas à te libérer pour les autres » « À leur donner <i>une tâche qu'ils puissent faire seul avec leurs outils</i> , certes [...] ». « quand t'as des séances avec <i>cet enfant-là</i> , là t'appréhendes toujours : comment ça va se passer » |
| N°7 | / | « [...] quand t'as un enfant qui ne, qui, qui ne comprend pas les consignes, <i>qui a besoin d'être aidé tout le temps, tout le temps, tout le temps ?</i> » |
| N°8 | / | « j'aide pour <i>étayer ceux qui sont un peu plus faibles</i> , ensuite je les laisse travailler, je les laisse faire un peu tout seul... » « Déjà c'est <i>des élèves en difficulté</i> , si en plus on leur en rajoute... » |
| N°12 | / | « c'est super pour aider <i>les élèves en difficulté</i> » « donc A. je dirais que c'est presque un élève... je le sens pas en inclusion, ça serait <i>presque un élève de niveau avec une différenciation.</i> » |
| N°16 | / | « il a certains... <i>soit des difficultés, soit des problématiques familiales, soit voilà, un vécu qu'il va falloir gérer</i> pour le faire progresser, qui fait qu'il est pas forcément disponible tout le temps qui fait qu'il est perturbé par des choses. » « Bah ils ont <i>besoin d'aller, voilà souffler. Donc j'avais le casque. Je les autorise à aller marcher si je sens surtout que ça monte [...]</i> mais cette année, franchement, ça s'est pas produit. Non ça c'est pas souvent produit, ils en ont <i>pas eu vraiment besoin</i> » « ce que je fais de temps en temps, alors <i>avec certains profils d'élèves</i> , pas tous, mais y en a certains, souvent, je leur je leur dis d'arrêter l'exercice. » « Et franchement, c'est, c'est terrible quoi. Ouais c'est terrible pour tout le monde quoi. Pour elle en particulier parce <i>qu'il faut tout, tout, tout, tout adapter du début jusqu'à la fin et surtout tutorer tout. Enfin je veux dire, elle pourrait rien toute seule, complètement toute seule, c'est infernal pour tous les autres parce que du coup ça veut dire qu'il faut tout le temps avoir des tuteurs.</i> » |
| N°15 | / | « Ben parce que <i>l'autisme c'est extrêmement large et que d'un enfant à l'autre ils vont pas avoir forcément les mêmes besoins.</i> » |
| N°17 | / | « imaginer effectivement <i>des aménagements, de la différenciation qui va être vraiment effectivement efficace pour eux</i> voilà. Et après, c'est <i>s'adapter effectivement aux personnalités de de chacun</i> » « L'inclusion c'est compliqué <i>quand on a beaucoup de profils inclus</i> et que déjà dans les classes on a énormément de différenciation à faire, c'est vraiment très compliqué voilà » |
| N°19 | / | « ça dépend, <i>ça dépend des profils</i> » |

Nous voyons qu'aucun enseignant n'utilise le terme à « BEP » dans les entretiens. Le mot « besoin » est utilisé par trois enseignants, dans le sens de « besoin d'être aidé », ou de « besoins d'aller souffler », « pas les mêmes besoins », la première utilisation se centre sur le scolaire, la seconde, sur le ressenti émotionnel de l'enfant, et la troisième est valable sur ces deux plans.

Même si la catégorie à « BEP » n'est pas utilisée, cela ne signifie pas l'absence de raisonnement par catégorie.

Ainsi nous trouvons régulièrement la catégorie « profils », « profils particuliers », « profils d'élèves », « beaucoup de profils », etc, ceci revient à catégoriser d'une façon très large et non spécifique des enfants qui n'ont pas l'attitude ou le niveau attendu par les enseignants pour une classe donnée.

La catégorie plus ancienne « d'élèves en difficulté » est toujours utilisée. Sont évoquées également des catégorisations plus personnelles à chaque enseignant : « cet enfant-là » à propos d'un élève de l'ULIS « en inclusion » en classe ordinaire ; ou bien « un élève de niveau avec une différenciation » toujours à propos d'un élève de l'ULIS scolarisé à temps plein dans une classe de CM2.

Nous avons aussi rencontré une autre façon de parler des élèves inscrits dans une catégorie, en prenant la situation du point de vue de l'enseignant : il sera alors en position de « différencier », « d'adapter », « d'étayer ».

D'une façon générale, les enseignants n'utilisent pas la catégorie « à BEP » dans les entretiens, mais ils ne l'utilisent pas non plus dans le quotidien de leur vie professionnelle. Dans les discussions entre collègues, lorsqu'ils s'adressent à nous en tant que psychologue, cette catégorie n'est pas mobilisée non plus.

Il est intéressant de voir qu'elle est employée dans les questionnaires (Début 2021), de façon spontanée, mais deux ans plus tard, en fin 2022, début 2023, lors de la passation des entretiens, cette terminologie a été abandonnée au profit de la seule expression « en inclusion » qui caractérise dorénavant uniquement les élèves de l'ULIS venant tout ou partie de leur journée d'école en classe ordinaire.

La durée d'utilisation de cette expression « à BEP » est donc assez courte, comment l'interpréter ? Dans les prises de paroles spontanées des enseignants, la polarité est surtout orientée vers leur charge de travail en tant qu'enseignant, il n'est donc pas étonnant que les catégorisations utilisées se réfèrent à ce point de vue. Ainsi l'étayage, la différenciation, les outils, sont plutôt des préoccupations de l'ordre d'une organisation professionnelle, plus que du côté d'un diagnostic pédagogique, du ressenti ou d'une demande émanant de l'élève.

Les catégories décrivant les élèves sont floues : « cet enfant-là », ce « profil », ceux qui sont « plus faibles », un élève « de niveau », elles témoignent plutôt de l'éloignement de l'élève du niveau ou de l'attitude normale attendue, que d'une réelle investigation pédagogique.

Et la catégorie du besoin, même si elle présente de nombreux inconvénients moraux (Gardou, 2012), n'est pas utilisée par les enseignants.

Doit-on interpréter la non-utilisation de cette catégorie à « BEP » comme une absence de questionnement au sujet des besoins des élèves ? Comme une difficulté à mettre en place un

diagnostic pédagogique qui dégagerait des besoins émancipés des préconisations médicales ? Ou bien s'agit-il d'un inconfort à utiliser un terme éloigné des préoccupations des enseignants dans le processus inclusif, inconfort à savoir quels dispositifs pédagogiques et quels gestes professionnels mettre en oeuvre ?

Cette deuxième partie de notre hypothèse ne sera ainsi pas validée : les enseignants ne font pas appel à la catégorie à « BEP » dans leurs échanges professionnels. S'ils utilisent tout de même un fonctionnement catégoriel, celui-ci s'adosse davantage aux types de variations et d'écart par rapport à l'élève idéal, appartenant à une classe idéalement homogène, qui serait le produit sans reste de la forme scolaire classique.

6.3 Les enseignants mesurent-ils les effets de leurs dispositifs pédagogiques sur le corps des élèves ?

Nous avons vu précédemment combien il est attendu par les enseignants le maximum de discrétion corporelle chez les élèves, c'est-à-dire le maximum de silence, d'immobilité, et le minimum d'expression de besoins corporels (fatigue, mouvement, soif, faim, échanges avec ses camarades...). Dans les tableaux N°64, 65 et 67, nous avons reporté les éléments de nos observations concernant la circulation, les besoins, et la possibilité de parler avec ses camarades.

En voici un tableau synthétique :

Tableau 71 : Synthèse des observations sur les besoins corporels.

| | Circulation des élèves | Prise en compte des besoins corporels | Possibilité de parler entre élèves durant les activités scolaires |
|-------------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Situation majoritairement observée | Aucune circulation autorisée | Seulement autorisés à boire en restant dans la classe | Les élèves parlent entre eux <i>pendant</i> leur travail |

Nous voyons dans ce tableau que les mouvements des élèves sont particulièrement encadrés par la discipline scolaire : dans la majorité des observations, la circulation spontanée dans la classe n'est pas autorisée, ni l'assouvissement de besoins corporels, excepter le fait de boire, seulement si cela n'implique pas que l'enfant quitte la classe, ce qui sous-entend donc que l'élève possède une gourde déjà pleine.

En revanche, malgré les appels au silence réguliers, les enseignants laissent majoritairement aux élèves la possibilité d'échanger entre eux pendant leur travail, et a fortiori une fois la tâche scolaire effectuée.

Dans les entretiens, les enseignants peuvent percevoir les besoins corporels des élèves comme un parasitage de l'activité scolaire, tout en ayant à l'esprit le besoin de mouvement indiscutable des enfants, y compris pour un meilleur apprentissage.

Mais voyons maintenant un autre point de cette appréhension du corps et des besoins corporels des élèves, par les enseignants : la façon dont ils interprètent ces attitudes ou besoins déclarés par les élèves. Nous avons compilé dans le long tableau suivant, leurs interprétations des besoins corporels des élèves, trouvées dans les entretiens.

Tableau 72 : L'interprétation des besoins corporels des élèves dans les entretiens par les enseignants de J.

| N° de l'annexe | N° de l'extrait | <i>Interprétation des besoins corporels des élèves par les enseignants</i> |
|----------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| An. N°6 | N°1 | « Y en a aussi qui ont des douleurs...d'autres qui vont boire, oui, qui se mouchent, qui vont aux toilettes, ça c'est assez symptomatique. Tu vois, je trouve de de voilà une fois que t'es tout seul face à la tâche. Ça peut être parce que t'es perdu parce que t'aimes pas être tout seul face à la tâche, mais il y a tous ces trucs-là qui ...ceux ou,qui ont besoin de matériel. » |
| | N°2 | Tu vois tout à coup ils ont un crayon taillé mais qui a besoin d'être taillé. Ils ont besoin d'aller chercher un crayon de couleur, puis tu te rends compte qu'ils ont ce qu'il faut. Tu vois, c'est il y a beaucoup de contournement, échapper à ce qui est compliqué. » |
| | N°3 | « Tu vois D. par exemple que j'ai, elle est ... après, comme elle a pas conscience d'être ! Je fais un cycle gym, je peux dire que ça valait le détour sur la poutre et tout ! Mais elle, elle a pris du plaisir par contre, et elle était très empotée et il y avait eu quelques ricanements. Puis elle avait pas toujours les tenues adaptées. Des fois elle était en robe. Alors tu vois bon des fois elle restait un peu comme une tortue sur le dos. Ah ouais ! Mais tu vois ce que je veux dire et elle, elle s'est carrément pas s'y prendre et ça lui demande un vrai effort de se déplacer dans l'espace, de se coordonner, mais par contre elle a pris du plaisir, tu vois c'est mais c'est un peu à l'image de aussi ce qu'elle fait en scolaire, parce qu'elle a des acquisitions mais elle met pas de sens et tu vois c'est un peu... » |
| An. N°7 | N°4 | « J'ai un élève qui est pollué par ce, son... . Le fait qu'il veuille se lever tout le temps, que il puisse pas s'empêcher de se lever, il fait ça toute la journée. Il prend un truc. [...] il prend son taille crayon, il tape dessus et je sens qu'il peut pas s'en empêcher. Pour lui, c'est important de le faire donc je lui avais proposé une petite balle en mousse » |
| An. N°8 | N°5 | « mais j'ai dû ramer beaucoup, pour calmer certains, ou qu'ils se rendent compte que voilà, à cause d'eux on n'avance pas, ça pénalise les autres, on fait moins de choses, donc j'ai joué aussi là-dessus. Comme par exemple on ne sortait pas du tout l'après-midi, voilà, votre attitude, votre mise au travail, ça va pas, donc ...Et là, depuis que ça va bien, on sort tous les jours, on fait une pause, donc c'est un peu le deal, la condition » |
| | N°6 | « j'en ai certains, ils patientent, ils attendent, ils attendent les corrections, toute la journée, et là je leur dis : « Allez, il va falloir mettre le cerveau en action ! » Mais non, ils sont passifs, d'une grande |

| | | |
|----------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| An. N°8 | | <i>passivité, ça aussi c'est une attitude un peu pénible, ... alors je sais pas si c'est de la fénéantise, ou si c'est le fait qu'ils ont pas envie, pas compris, je sais même pas en fait certains ce que ça peut être, c'est un mélange de tout je pense. »</i> |
| | N°7 | <i>« Les élèves que j'ai en difficulté ne demandent jamais « maîtresse tu peux réexpliquer ? » jamais ! Ça les intéresse même pas. »</i> |
| | N°8 | <i>« Ce qui est difficile aussi, les apprentissages tout court, ils viennent en inclusion dans des matières où ils sont censés faire comme les autres, c'est ça le but de l'inclusion, c'est d'arriver et de ne pas être complètement largué et perdu, et je remarque que c'est pas le cas, mais je suis désolée mais c'est pas le cas ! L'année dernière quand T. et L. venaient dans ma classe, je suis désolée, mais c'était des « plantes vertes », Y avait zéro participation, à l'écrit y avait rien, donc... je me demandais pourquoi ils venaient dès fois »</i> |
| An. N°10 | N°9 | <i>C'est même parfois je suis surprise sur des activités qui les intéressent vraiment ouais, je sens que tout de suite ça parle bien et tout, et puis au bout d'un moment, y a l'effet lassitude, on a envie de zapper quoi, mais après on passe à autre chose ou tiens j'ai envie de jouer, d'appeler le copain</i> |
| | N°10 | <i>Dire que c'est le sujet qui fait que certains s'ennuient, ça c'est facile je trouve de dire ça, certaines activités oui, ils sont plus partants et ça les maintient plus en éveil, mais c'est par nature aussi. Y en a qui n'arrivent pas à se concentrer, ils entendent et puis... Je sais pas. Je sais pas si à la maison ils ont l'habitude d'être concentré sur une durée, ou d'être passif et devant la télé, ou des jeux oui.</i> |
| | N°11 | <i>« est-ce que dans leur attitude ou leur tenue corporelle je vois qu'ils sont en difficulté », parce que il y en a qui se lèvent pour aller à la poubelle, qui vont 10 fois à la poubelle sous prétexte de tailler le crayon, qui vont jeter un mini bout de papier, qui demandent s'ils peuvent aller boire, ou qui veulent aller aux toilettes alors qu'ils savent qu'on ne peut pas y aller entre deux interclasses, enfin entre deux poses, oui, c'est comme la concentration, ça se sent.</i> |
| An. N°12 | N°12 | <i>Regarder ce que le voisin est en train de faire ou de discuter avec son voisin type I. oui I. c'est exactement ce qu'elle fait, donc quand je vois qu'elle commence à se dissiper je vais la voir, et il faut, j'essaye de la recanaliser en fait, de la recentrer sur son travail. Donc la tête en l'air quoi... DEL 11</i> |
| | N°13 | <i>je fais du calcul mental et que je les interroge, par exemple I. qui se met à rire par exemple, en fait c'est une gêne quoi, j'ai bien compris que c'était une gêne, donc quand je la vois commencer à ricaner je me dis : c'est parce que je l'interroge</i> |
| | N°14 | <i>Oui, je pense qu'il y a un lien clairement. Ben, leur tenue corporelle leur attitude oui, il y a des élèves qui ont des attitudes un peu relâchée style M. quoi, qui est qui est toujours en mode relax quoi relax cool, et de ce fait il est pas il est pas dedans il est pas attentif</i> |
| | N°15 | <i>Donc il y a ça, y a des élèves qui se qui ont une attitude un peu comme M. un peu un peu désinvolte, une espèce de désinvolture qui fait que je pense que cette attitude fait qu'il est en difficulté dans les apprentissages oui. C'est en lien pour moi il rêve aussi un petit peu mais bon...</i> |
| An. N°12 | N°16 | <i>K. c'est différent, c'est gérer son trop plein d'énergie d'émotions et cetera, parce qu'il a tendance à arriver, et puis là il arrive « Maîtresse, je suis là ! », et il veut parler il veut... Voilà, qui dérange quand même la classe.</i> |
| | N°17 | <i>K., bon c'est plus... il recherche l'attention de l'adulte en fait, il pose des questions il va me voir « Maîtresse, maîtresse je te donne mon cahier de liaison ! », alors oui, « ben regarde, on avait déjà regardé les mots je les avais vus j'avais marqué », « Ah oui maîtresse ! » oui mais il y a tout le temps besoin de venir me solliciter et cetera... mais il dérange pas la classe dans le sens... si, il peut être un peu bruyant, mais c'est vraiment presque attendrissant...</i> |
| An. N°15 | N°18 | <i>Par exemple, un enfant va lire un texte, les autres vont discuter à côté, ça va pas leur poser problème ou venir me voir en disant « J'ai mal aux pieds » alors que c'est absolument pas le moment ! Et c'est voilà. C'est ce respect qui peut manquer parfois.</i> |

| | | |
|-------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | N°19 | <i>Y a des élèves quand...Ils n'ont pas compris, ils vont s'avachir sur leur chaise . C'est pas forcément une mise, une position pour se mettre au travail, donc soit ça peut être ça simplement ils n'ont pas envie de travailler, soit je pense que pour certains c'est ils se mettent en retrait parce que ils sentent que, ils sont en difficulté.</i> |
| | N°20 | <i>Bon après, il y en a certains... Moi je me suis déjà fait avoir avec une élève qui regardait à l'extérieur, qui ne semblait pas au travail et je lui dis « Bah, tu peux répéter ce que j'ai dit ? » et qui m'a répété ce que je voulais qu'elle me dise. Donc je pense qu'il y a des enfants qui ont aussi enfin, comme il y a des enfants qui sont plutôt auditifs.</i> |
| | N°21 | <i>Qui fait tomber toutes ces affaires, qui tombe de sa chaise, qui voilà, moi ça, évidemment c'est que, c'est qu'il n'arrive pas à se mettre au travail et donc il fait autre chose et il a, il est... comme il sait pas dire « je sais pas faire », ben il cherche l'attention de l'adulte par un autre biais. Enfin, moi j'ai l'impression que souvent c'est comme ça.</i> |
| | N°22 | <i>Quand on connaît les enfants, des fois il y a d'autres petites choses. Je veux aller faire pipi 3, 4, 5 fois ou je... et après j'ai soif et après voilà, j'ai mal à la tête aussi, les petits maux des fois aussi, voilà le mal au ventre, le mal de tête. On taille son crayon 10, 15, 30 fois la mine se casse tout le temps. Enfin voilà tous ces petits signes. Évidemment, pour moi, c'est quand même des signes que l'enfant est en difficulté face à quelque chose, des fois, au début, je sais pas quoi.</i> |
| | N°23 | <i>Ils ont même besoin de faire des mouvements pour que ça fonctionne bien. Plus on les contraint à pas bouger, à rester assis à je. ...Je pense que c'est contre-productif. Alors nous, ça nous soulage un peu, mais c'est contre-productif. Ça veut pas dire que je les laisse faire n'importe quoi, se lever tout le temps et tout. Voilà y a y a des règles dans la classe, ils le savent, s'ils ont besoin de quelque chose, ils lèvent la main avant de se lever, c'est pas l'anarchie. Mais par contre, je tolère. On va dire de temps en temps. Voilà les petits mouvements : se lever, faire le celui qui a l'élastique là ...Mais après, si je vois qu'il progresse et que ça avance, c'est que c'est que ça va. Enfin c'est pas, c'est pas grave. Voilà, si ça marche, c'est l'essentiel. Voilà ...</i> |
| An. N°17 | N°24 | <i>Alors y a plein déjà de clignotants corporel, on va dire effectivement la posture en classe donc on voit qu'effectivement au bout d'un moment quand il commence à s'avachir s'allonger sur la table ou à regarder par la fenêtre, ça peut montrer que c'est trop long là c'est vraiment la difficulté c'est quand un élève est perdu qu'il ne comprend pas ce qui se passe ,c'est des signaux physiques , ouais je pense que c'est essentiellement ça. Après ça peut être aussi de l'agitation donc voilà : je vais aller boire je vais aux toilettes je vais me lever, je vais aller me laver les mains... je pense que c'est essentiellement ça.</i> |
| | N°25 | <i>il y a des élèves effectivement qui ont besoin de bouger tout le temps, voilà je veux dire par exemple R. oui R. toujours en train de faire un truc voilà effectivement je lui dis c'est pas un problème, c'est quelque chose que je comprends , que t'as besoin de bouger, donc effectivement je vais le laisser un peu plus... LB 24</i> |
| An. N°18 | N°26 | <i>y en a qui me demande de venir à la table, par exemple. G., tu vois, un peu insécure, il me demande, je dis non. Enfin, s'il y a de la place je dis oui, mais si y a pas de place je dis non. Je dis : « Oui, tu travailles à ta place, tu es capable de le faire ». Enfin voilà Non parce qu'y a pas ... (compte dans sa tête, 3, 4 et...) 6 places, un maximum en même temps. Parce que si j'en prends trop de toute manière c'est pas possible, c'est pas possible.</i> |
| An. N°19 | N°27 | <i>M. c'est plus c'est plus visible c'est à dire ouais c'est immédiat il réagit aussitôt ou alors il fait tomber ses affaires ou même il se lève enfin des fois c'est voilà c'est on le voit tout de suite.</i> |
| | N°28 | <i>Ben moi je le ressens comme ça oui, des enfants soit très agités excessivement agités qui vont être toujours en train de trifouiller un peu tout, tout faire tomber s'éparpiller, il y a toujours plein d'affaires</i> |

| | | |
|---------------------|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <i>sur la table ils s'organisent pas et cetera, et à l'inverse complètement inhibé sans bouger oui. Bah voilà j'ai les 2 extrêmes.</i> |
| An. N°20 | N°29 | <i>Ils se dispersent vite, c'est difficile de tenir leur attention sur du long terme, un rien peut les déconcentrer, le fait qu'ils aient des difficultés à rester concentré je trouve ça difficile, ils sont plus rétifs à l'effort, dès qu'ils sentent que ça va demander un effort... ils veulent aller à la simplicité.</i> |
| | N°30 | <i>Ils sont durs à mettre en effort, ils veulent que tout soit jeu, mais à un moment donné, tout ne peut pas être jeu ! Ils ont du mal à l'écrit, ils veulent beaucoup parler, mais le côté plus fastidieux de l'écrit, tu vois bien que c'est pas leur truc.</i> |
| | N°31 | <i>Alors, dans ma classe, tu as ceux qui vont regarder la feuille d'à côté, tu as les copieurs, tu as celui qui va regarder dans son cartable, dans sa trousse, tu sais plus ce qu'il cherche, il a tellement cherché que quand on corrige, il n'a pas démarré, il y a ceux qui surjoue la réflexion parce qu'il croit qu'il y a une attitude qui correspond à la réflexion, alors il fait comme ça...alors que tu sens qu'en fait euh... Après tu as ceux qui vont bouger sur leur chaise, qui vont s'agiter, qui vont s'énerver, qui vont faire les pitres, après tu en as qui demandent aussi. Voilà, tous ces comportements pour éviter la tâche,</i> |

Dans cette synthèse des verbatim liés à l'interprétation des besoins et mouvements corporels des élèves, nous voyons que plusieurs niveaux de discours cohabitent, c'est ce que nous allons analyser maintenant.

Dans les onze entretiens retenus, et les trente et un passages sélectionnés, différents types d'interprétations existent, que nous avons présentées dans le tableau synthétique suivant. Ces typologies d'interprétation vont du moins favorable aux besoins corporels, aux plus favorables.

Nous avons ensuite, dans un deuxième tableau, listé les différentes typologies d'interprétations possibles, auxquelles nous avons ajouté les occurrences d'apparition dans cette sélection. Ceci nous donne l'interprétation majoritaire des besoins corporels par les enseignants.

Enfin, nous avons représenté ces différentes interprétations et leurs occurrences dans un schéma, pour plus de clarté visuelle.

Dans le tableau suivant, nous trouvons donc les différents thèmes revenant dans les discours des enseignants, lorsqu'il s'agit pour eux de donner un sens aux besoins corporels des élèves. Nous avons là accès à leurs représentations en ce qui concerne la cause de ces besoins, ainsi que la bonne façon d'y répondre.

Le tableau suivant est une synthèse du tableau précédant (N°73), avec cette fois-ci, les catégories auxquelles appartiennent les types de représentation. Ces catégories sont classées du moins favorable à l'écoute des besoins corporels, au plus favorable, dans la colonne de gauche, les numéros d'annexe

dans lesquels nous pouvons les trouver, et à droite, le nombre d'occurrence dans l'entretien pour chacune de ces représentations.

Nous présenterons ensuite un schéma (N°75) à partir de ce tableau, dans lequel nous verrons vers quel type d'interprétation tendent majoritairement les enseignants.

Tableau 73 : Les typologies d'interprétation des besoins corporels dans les entretiens.

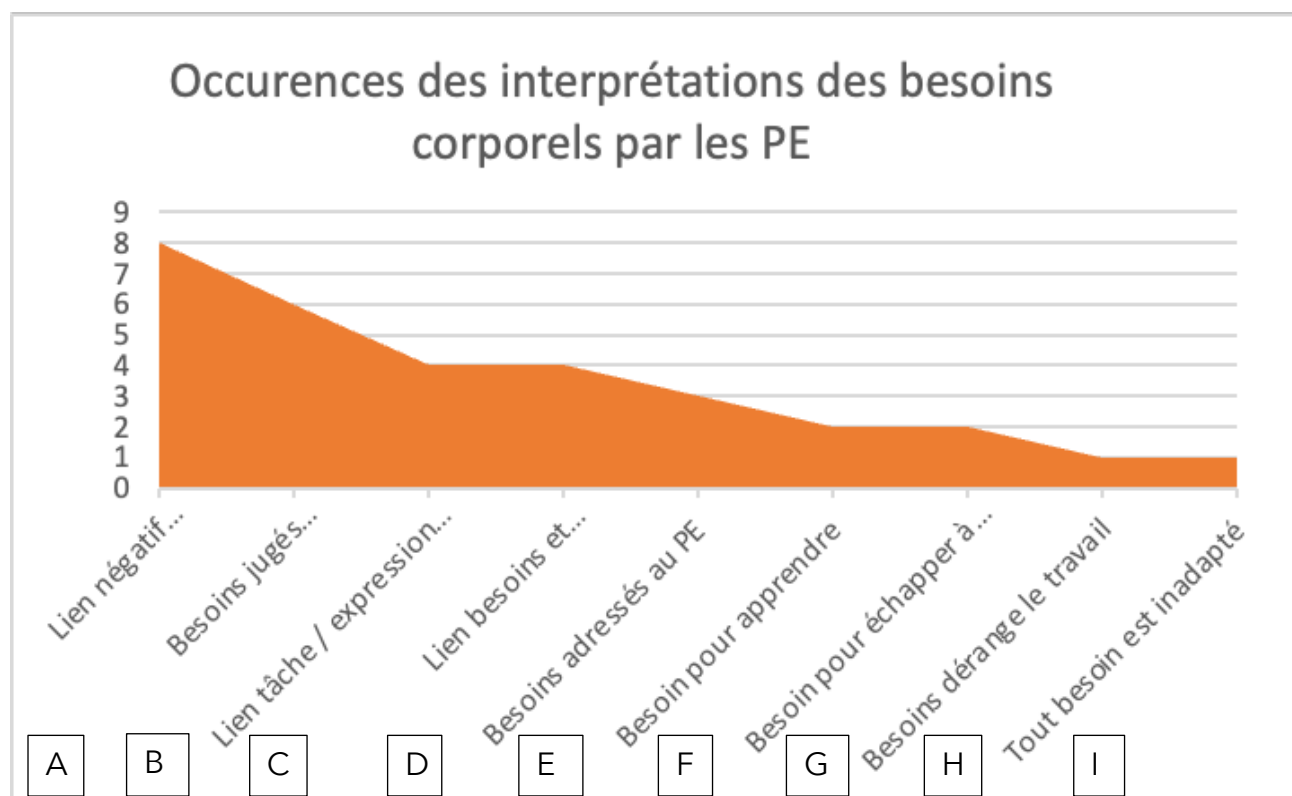
| Numéro des extraits cités | Typologie des interprétations | Occurrence par typologie d'interprétation |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| N°5 | A. Tout mouvement est inadapté à la situation de classe | 1 |
| N°6, N°7, N°9, N°12, N°29, N°30 | B. Les besoins corporels sont jugés négativement | 6 |
| N°3, N°8, N°10, N°11, N°14, N°15, N°18, N°28 | C. Le lien entre les performances scolaires et les besoins corporels est jugé négativement | 8 |
| N°4, | D. Les besoins corporels dérangent le travail scolaire | 1 |
| N°2, N°31 | E. Les besoins corporels expriment le souhait d'échapper à la tâche / demande scolaire | 2 |
| N°1, N°19, N°22, N°24 | F. La tâche / demande scolaire met en difficulté, les besoins corporels viennent signaler cette difficulté | 4 |
| N°13, N°16, N°25, N°27 | G. Les besoins corporels sont à mettre en lien avec le fonctionnement affectif | 4 |
| N°20, N°23, | H. Les élèves ont besoin d'exprimer leurs besoins corporels pour apprendre | 2 |
| N°17, N°21, N°26 | I. L'expression des besoins corporels est adressée à l'enseignant | 3 |

Synthèse du tableau N°73, et création des typologies d'interprétations des besoins corporels.

Voyons en page suivante une représentation graphique de ce résultat, ainsi qu'une analyse des interprétations des enseignants.

6.3.1 Les interprétations des enseignants à la loupe

Tableau 74 : Schéma des interprétations des besoins des élèves par les PE



Source : synthèse des tableaux N°73 et 74.

Nous retrouvons en première place, une interprétation consistant en un *lien négatif entre les performances scolaires et l'expression des besoins corporels par les enfants (C)*. Ce résultat vient corroborer l'impression empirique que nous avons lors des concertations avec les enseignants au sujet d'élèves dits « en difficultés », avant de démarrer cette recherche, dans notre fonction de psychologue. Dans ces concertations les enseignants faisaient systématiquement un lien entre les performances ou les difficultés de l'élève, et sa dimension corporelle, comme sa tenue vestimentaire, qui renvoie à la présentation de soi (Amossy, 2010) et à une logique de catégorie socio-professionnelle de la famille, donc de connivence culturelle avec l'école. Mais ces réflexions pouvaient aussi s'attacher à l'attitude en classe : attentif, agité, bruyant, organisé, se lève tout le temps pour aller aux toilettes, etc, tout élément caractérisant sa soumission au métier d'élève (Perrenoud, 2017).

En deuxième place, nous trouvons *un jugement négatif au sujet des besoins corporels (B)*. Dans cette typologie, les élèves distraits, en retrait, peut démonstratifs par exemple, ou bien fatigués, peu impliqués sont jugés dans un registre plutôt moral relevant d'une forme de paresse, ou de manque de volonté de se mettre au travail.

En troisième place, viennent avec le même nombre d'occurrences l'idée selon laquelle *la tâche ou la demande scolaire mettrait l'élève en difficulté, ce qui se transcrirait dans l'expression des besoins corporels des élèves (F)* ; ou bien alors le fait que *les besoins corporels soient à mettre en lien avec le fonctionnement affectif de l'enfant (G)*. Nous avons ici une interprétation plutôt clinique de l'expression des besoins corporels, qui ne sont plus uniquement perçus comme une causalité liée à la difficulté scolaire, mais bien des besoins qui existent au regard de la singularité de l'enfant, et de son environnement de classe.

En quatrième place, nous trouvons l'idée que *l'expression des besoins corporels est adressée à l'enseignant (I)*. Cette interprétation voit apparaître pour la première fois la question du transfert, et de l'adresse - de certains comportements ou attitudes corporelles - à l'enseignant. Cette interprétation est intéressante, car elle ouvre la possibilité d'envisager les besoins des élèves comme éléments connectés non seulement aux variations de leur environnement scolaire, qui n'est donc ici plus naturalisé ; mais aussi comme dépendant de la relation transférentielle qu'ils ont à l'égard de leur enseignant. En somme, les élèves réagiraient, selon cette interprétation, au dispositif dans lequel ils se trouvent (Foucault, 1975, Agemben, 2014).

En cinquième place, nous trouvons deux interprétations très éloignées l'une de l'autre : d'une part l'idée que *les besoins corporels seraient là pour échapper à la demande scolaire (E)*, ce qui remet en cause leur authenticité. Dans cette logique, les élèves n'ont pas vraiment de besoins corporels, ceux qu'ils expriment sont en quelque sorte un alibi pour échapper à la demande scolaire, ainsi les demandes consistant à se reposer, se déplacer, boire, aller aux toilettes, etc, ne seraient pas sincères, mais formulées dans le but de gagner du temps pour échapper à la tâche scolaire. D'autre part, ce qui est assez opposé à cette première interprétation, l'idée que *les élèves ont besoin d'exprimer leurs besoins corporels pour apprendre (H)*, qu'ils ont besoin de bouger, d'échanger avec les autres, par exemple, et l'expression de ces besoins serait légitime car elle concourrait au bon apprentissage des élèves.

Enfin, en dernière place, nous trouvons des interprétations ne prenant pas du tout en compte les besoins corporels, puisque dans l'une *tout mouvement est inadapté à la situation de classe (A)*, et dans l'autre *les besoins corporels dérangent le travail scolaire (D)*. Il s'agit ici de la position la plus radicale, qui ne mobilise véritablement aucune tentative d'interprétation des besoins corporels, qui sont simplement en trop dans la situation de classe. Ces deux interprétations sont minoritaires dans les entretiens des enseignants de J.

Si nous faisons un retour sur ces interprétations, nous voyons que les besoins corporels sont interprétés majoritairement comme une entrave à l'apprentissage. Même si des interprétations cliniques sont évoquées (F à I), elles ne sont pas majoritaires. Le corps des élèves est essentiellement objectivé dans les interprétations des enseignants, et minoritairement perçu dans la dimension subjective que les besoins corporels des élèves peuvent recouvrir.

6.3.2 Dans les coulisses des suivis psychologiques

Nous allons maintenant clore cette partie et pouvoir statuer sur la dernière affirmation de notre hypothèse.

Nous allons présenter très brièvement trois vignettes cliniques d'élèves rencontrés au titre du suivi psychologique à J. Ces élèves - pour des raisons diverses que nous exposerons brièvement - ont eu l'occasion de nous rencontrer une fois par semaine durant plusieurs mois, une année entière pour certains, en notre qualité de psychologue.

Le point qui nous semble intéressant réside dans le contraste entre les interprétations des enseignants au sujet des besoins corporels manifestés par les enfants en classe, et les effets du dispositif classe, dont pouvaient rendre compte les enfants durant ces séances.

Le premier exemple concerne un élève de CE1, cet élève est décrit par l'enseignante sur la fiche de liaison donnée au RASED comme un élève : « *très agité, il reste très peu assis sur à sa place, il se lève, crie dans la classe, se couche par terre, apostrophe un autre élève* ». Cet élève, est décrit dans les moments de concertation par cette même enseignante comme très méticuleux et appliqué, mais pouvant déranger la classe, et surtout n'ayant pas l'attitude « standard » d'un élève de CE1.

Dans le suivi psychologique, émergera progressivement pour lui la question de ce qui le menace, ainsi que le thème de la solitude. Il pourra expliquer sa passion pour les grands dinosaures carnivores qui n'ont pas de prédateurs, et faire le lien avec des élèves de la classe par qui il se sent menacé, et par ce que demande l'enseignante auquel il n'est jamais certain de pouvoir répondre. Il dira aimer faire le dinosaure, pousser des cris de dinosaure et se déplacer comme eux, à la maison, mais aussi à l'école, pour se sentir fort et invulnérable.

Nous voyons ici que cet enfant – qui n'était pas en difficulté scolaire – présentait probablement une fragilité identitaire, et tentait de se soutenir d'un dinosaure imaginaire tout puissant, qui ne craignait aucune menace, pour affronter la demande scolaire, et les enjeux qu'elle représentait pour lui dans son positionnement par rapport aux autres élèves.

Nous voyons combien cet élève était éloigné d'une volonté de remettre en cause les règles de fonctionnement de la classe, ou de se mettre en opposition délibérée aux demandes de l'enseignante. Ce besoin de mouvement étant davantage à comprendre comme une nécessité quasi vitale pour lui sur le plan psychique, afin de ne pas être englouti par la demande scolaire.

La deuxième situation est celle d'une élève de CP, dans la fiche de liaison elle a « *envie de jouer, de parler, mais entre peu dans les apprentissages [...] elle joue découpe, dessine, bouge beaucoup, met tout à la bouche, ne sait pas gérer son matériel [...] elle cherche à éviter et détourne ce qui lui est demandé, elle peut proposer d'autres activités qui lui plaisent davantage [...] elle a un vocabulaire riche, participe à des échanges et s'intéresse aux choses qui l'entoure.* » Cette petite fille est donc plutôt comprise par l'enseignante comme une élève dans l'évitement, qui aurait tendance à faire préférentiellement les activités qui l'intéresse au détriment des activités scolaires, et ne sachant pas gérer son matériel, cependant, elle s'exprime bien, et elle est en lien avec ses camarades.

Durant le suivi psychologique, il est apparu que cette petite fille, cadette de deux grands frères très brillants scolairement, exprime se vivre comme différente des autres, et n'ayant pas les capacités des autres élèves de sa classe. Elle se perçoit en creux par rapport aux autres, comme n'étant pas en capacité de répondre à la demande scolaire, elle n'aime pas travailler seule, et souhaiterait avoir un camarade ou son enseignante avec elle lorsqu'il faut écrire.

Ce qui pouvait être interprété comme une tentative d'échapper à la demande, éventuellement par caprice, reflète finalement le sentiment de cette enfant de ne pas pouvoir. Le fonctionnement pédagogique de la classe renvoyant cette élève à son vécu d'incapacité et d'impuissance.

Enfin, dans la troisième situation, nous sommes en présence d'une élève de CM1, décrite par l'enseignant comme dispersée, remuante, ou bien alors fatiguée, dans la lune, et qui ne semble pas prendre la demande scolaire au sérieux. Elle est « *dans le semblant, elle a un problème moteur, a des problèmes pour se déplacer, ne peut pas du tout organiser son travail, ne veut pas se mettre au travail, elle est dans son monde, ne veut pas participer oralement* ». Soit une élève caractérisée par le déficit au plan moteur, et dans son implication dans son travail, ainsi que dans la vie de la classe.

Dans le suivi psychologique, cette élève explique avoir quitté sa ville natale, et être sans nouvelle de son père depuis. Elle vit actuellement avec sa mère qu'elle décrit comme excessivement exigeante et qui ne la sécurise pas du tout. Elle explique être extrêmement préoccupée par sa situation, et avoir du mal à suivre le cours de la classe, tant elle se sent triste et seule. Elle n'ose pas demander de l'aide à son enseignante, car le rythme de la classe va trop vite pour elle, et elle pense que ses demandes d'aide ne seraient pas acceptées par l'enseignante.

Pour cette élève, il ne s'agit ici pas tant d'éviter la demande scolaire, que de tenter faire face à une insécurité majeure, cette enfant ne peut se mobiliser car elle a probablement un vécu dépressif, qui ne trouve pas d'appuis suffisants dans le fonctionnement de la classe.

A l'aune de ces trois vignettes cliniques, nous voyons que l'écart entre les interprétations des enseignants, et le ressenti subjectif de l'élève est très important.

Ici la présomption d'évitement, ou d'inadaptation du comportement à la situation de classe, se télescope avec le vécu subjectif d'enfants, qui ne sont pas épargnés par des situations de vie insécurisantes, ou des ressentis douloureux. Cette dimension clinique est très souvent minoritairement prise en compte dans l'école, alors même qu'elle n'est pas inconnue des enseignants. Les situations de classes, (fonctionnant majoritairement ici dans une logique magistrale) ne permettant que très difficilement de prendre en compte cette dimension subjective ; les enseignants, s'ils entrevoient la souffrance et l'anxiété de certains élèves, ont du mal à le conjuguer avec la conduite d'un groupe.

La dernière partie de notre hypothèse : « ils (les enseignants) ne mesurent pas les effets de leur dispositifs pédagogiques sur le corps, avec les effets subjectifs que cela peut avoir » nous semble pouvoir être validée aux vues des différents éléments apportés dans cette dernière partie. Si cette dimension subjective est connue des enseignants, la forme scolaire classique - donnant priorité au groupe classe le plus homogène possible, et à l'élève autonome – permet difficilement d'articuler les polarités collectives et individuelles. Ainsi, les effets des dispositifs pédagogiques sont naturalisés, et leur effet sur le corps des élèves conçu comme inévitable. Ceci est pour partie articulé à la dimension civilisatrice des groupes humains, l'écueil étant de mener cette entreprise de civilisation trop avant, au dépend des besoins des élèves, notamment de leurs besoins corporels.

6.4 Pour résumer nos résultats avant de conclure

Si nous reprenons les termes de notre hypothèse, nous voyons qu'ils sont majoritairement validés par notre recherche.

En effet, nos travaux confirment un sentiment présent chez beaucoup d'enseignant, à savoir leur difficulté à se repérer dans la démarche inclusive, à en saisir les enjeux au niveau du cursus global de l'élève, et de l'articulation des politiques publiques avec la mise en œuvre sur le terrain. Ils se sentent majoritairement abandonnés dans ce processus inclusif, perçu comme une injonction déconnectée de la réalité du terrain, sans information au sujet du cadre légal de l'inclusion, sans formation au sujet des alternatives à la forme scolaire classique, ils ont souvent l'impression de faire difficilement tenir

ensemble le groupe classe d'un côté, et quelques individualités rétives au fonctionnement pédagogique normal, dans lequel ils ont eux-mêmes été formés.

Les enseignants n'ignorent pas l'importance des besoins corporels des enfants présents dans leur classe, leur besoin de mouvement, leur fatigue, voire leur angoisse s'exprimant dans le corps. Mais ils ont du mal à la prendre en compte car ils se vivent comme prisonniers de la pédagogie normative, et du discours de l'institution qui est perçu comme focalisé sur l'avancement d'une classe, voulue homogène, ainsi qu'une forme d'aliénation aux programmes.

Enfin, le terme « BEP » n'est que marginalement repris par les enseignants. Les catégories utilisées décrivent principalement les degrés de l'écart par rapport à une norme de comportement attendu en classe, soit des catégories s'adressant à leur pratique professionnelle, davantage qu'aux caractéristiques des élèves dans leurs diverses façons de vivre l'école et d'apprendre. Les conditions de travail des enseignants exerçant un puissant tropisme, vers lequel convergent la plupart de leurs questionnements. Gageons qu'avec une formation continue plus à l'écoute de leurs questionnements, et des moments d'échanges institutionnels moins contraints par leur emploi du temps très serré, ils pourraient se décentrer de préoccupations concernant majoritairement leur pratique professionnelle, pour se pencher sur les processus d'apprentissage, et les besoins des élèves à l'école, dont les besoins corporels font partie.

Conclusion

Ce travail de recherche aura été l'opportunité d'un déplacement, du passage d'une place de praticien en quête de réponses sur le fonctionnement de l'institution scolaire, à une place de chercheur trouvant dans la communauté scientifique des interrogations et approches dans lesquelles se reconnaître. Dans cette enquête de terrain, nous avons pu mettre à jour plusieurs résultats qui nous l'espérons, pourront concourir à d'autres recherches au sujet du processus inclusif.

Alors que nous allons aborder les résultats les plus probants de cette recherche, revenons pour un instant dans le présent de la rédaction de cette conclusion, en septembre 2023. Nous avons assisté le 1^{er} septembre, à une partie de la réunion de pré-rentree scolaire à J, et alors que tous les enseignants de l'école sont réunis pour organiser cette nouvelle année, la direction donne à son équipe diverses informations, dont les activités sportives organisées par la municipalité dans lesquelles seront impliqués les enseignants auprès d'animateurs municipaux. Dans cette séquence, ce qui a retenu notre attention, fut l'absence de choix laissé aux enseignants, ainsi tel enseignant souhaitant faire pratiquer une activité sportive à ses élèves, activité pour laquelle il a un intérêt particulier, ou bien qu'il juge propice à la création d'une ambiance fédératrice dans la classe, cette activité ne lui sera pas accessible eu égard au choix préalable de la municipalité en fonction de critère de gestion. Dans cette même réunion, les enseignants ont également découvert la date des évaluations nationales de CP, CE1 et CM2, à organiser dès septembre, ainsi que d'autres points organisationnels. De chaque point évoqué lors de cette partie de la réunion, leur désir et la possibilité d'un choix étaient exclus.

Toujours au mois de septembre 2023, au sujet des évaluations nationales, les équipes de la circonscription de B-M ont reçu une note de rentrée de la part de l'IEN (Inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription). Dans cette note, un passage évoque justement les évaluations nationales : « [...] *La passation des évaluations est définie par un protocole détaillé dans le guide pour le professeur. S'il importe d'en suivre rigoureusement le cadre, il est également essentiel de présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce que l'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent aucune appréhension et qu'un climat de confiance s'installe.* » Nous retrouvons ici tout le paradoxe également présent dans le discours des enseignants au sujet des besoins des élèves. Il semblerait que la forme scolaire classique soit indépassable, y compris sous le paradigme inclusif déclaré. Dans cette note de rentrée, il est rappelé que les évaluations nationales doivent se faire selon un protocole impersonnel, ne prenant donc pas en compte les besoins des enfants, mais il est demandé - en même temps - de présenter ces évaluations de la façon la plus rassurante possible. Cette demande de l'institution, si l'on en perçoit bien la portée normative d'étalonnage de la population scolaire, se veut aussi non angoissante (« *qu'ils n'éprouvent aucune appréhension* »), cela relève à notre sens d'une gageure : il est demandé aux enseignants de faire en

sorte que les élèves se sentent rassurés, sans avoir pour autant la possibilité de modifier le cadre de cette passation, ni de prendre en compte leurs besoins durant cette évaluation normalisée et standardisée.

Cette absence de choix laissée tant à la direction qu'à l'équipe nous apparaît comme saisissante, ceci nous évoque *a minima* deux types d'ajustement des gestes professionnels aux situations rencontrées : l'un créatif dans lequel les enseignants trouvent des solutions inédites, l'autre adaptatif dans lesquels ils déclinent des méthodes habituelles (Suau, 2020). Nous ne pouvons que faire le lien avec la démarche inclusive, telle que nous l'avons longuement vu se dérouler dans l'école J. L'injonction légale qui oriente la démarche inclusive - dont les fondements éthiques sont indiscutablement bénéfiques pour tous - est beaucoup moins claire pour les enseignants dans sa mise en œuvre. Dans les entretiens, nombreux sont ceux qui s'avouent perdus dans cette démarche, qui déplorent leur manque de savoir-faire, leur manque de formation continue, et qui se sentent désorientés, seuls face à une tâche dont la noblesse n'est pas remise en question, mais avec si peu de boussole que cela génère chez eux un sentiment d'incompétence, et parfois de révolte. Les plus directs assument ne pas souhaiter se trouver en situation de devoir accueillir un élève « en inclusion » dans leur classe. Car le processus inclusif, s'est réduit au fil des quatre ans de notre recherche, pour ne plus désigner à ce jour que les déplacements des élèves de l'ULIS « en inclusion » dans les classes ordinaires de l'école.

Au terme de cette recherche, que pouvons-nous penser de la démarche inclusive à J ? Cette école met-elle en œuvre des démarches allant dans le sens d'un processus inclusif ? La réponse à cette question n'est pas si simple, car il nous faut mettre en lumière deux réalités dans l'emploi de ce terme. Pour le ministère de l'éducation nationale, comme nous avons pu le voir dans cette recherche, l'école inclusive est éminemment liée à l'accueil d'élèves porteurs d'un diagnostic médical et ayant déposé un dossier de reconnaissance de handicap auprès de la MDPH (maison départementale de la personne handicapée). De ce point de vue, l'école J est un modèle de l'école inclusive : tous les élèves de l'ULIS sont « inclus » dans les classes ordinaires, la coordinatrice de l'ULIS présente les niveaux scolaires et les attentes pédagogiques pour chaque enfant à l'enseignant de la classe ordinaire qui va l'accueillir tout ou partie de la journée. L'AESH de l'ULIS assure au maximum les accompagnements de ces élèves lors des moments passés hors de l'ULIS, pour ceux qui en ont besoin. Une attention particulière est portée sur les élèves ayant une reconnaissance de handicap lors des temps de classes, mais aussi lors des temps périscolaires, avec un travail en coordination étroite entre l'école et les personnels municipaux. Une relation de confiance est entretenue entre la direction et les familles, de façon à se montrer réactive à toute difficulté rencontrée par les élèves ayant une reconnaissance de handicap. De ce point de vue, les élèves de l'ULIS, ou ayant une reconnaissance de handicap, sont traités avec les mêmes égards, que les élèves des classes dites « ordinaires ».

Si nous nous plaçons dans une autre perspective, celle de la recherche scientifique, répondre à cette question nécessite de prendre en compte d'autres éléments, la démarche inclusive ne se résumant pas à l'accueil d'élèves de l'ULIS en classe ordinaire.

Pour Tremblay, la démarche inclusive s'appuie sur cinq facteurs facilitateurs : la culture de la collaboration, le soutien aux élèves, le leadership de la direction de l'établissement, les interventions adaptées aux besoins des élèves, les attitudes et les valeurs de enseignants. De ces points, incontestablement la collaboration, les valeurs déclarées, le leadership de la direction sont présents à J. Le soutien aux élèves et les interventions adaptées dans leur direction restent des éléments pour lesquels il est difficile de dégager une tendance générale. Précisons les critères de Tremblay, en faveur du soutien aux élèves : l'adaptation seulement quand c'est nécessaire, l'adaptation sur des bases individuelles, et non sur les caractéristiques générales d'un trouble, voir les adaptations comme temporaires, les adaptation tendent vers l'ordinaire, elles ne doivent pas stigmatiser l'élève, doivent contrer toute forme de stigmatisation, enfin, si aide humaine, elle doit être pour tous les autres élèves, et non pas seulement l'élève à BEP, ou avec une reconnaissance de handicap. Nous voyons que de ce point de vue, la démarche inclusive à J ne satisfait pas tous ces critères. Mais au-delà de J, c'est la conception de la démarche inclusive dans l'ensemble des écoles qui peut être questionnée. De ce point de vue, Tremblay énonce aussi des facteurs nuisant à la démarche inclusive : classes surpeuplées, locaux inadaptés, conception du handicap comme manque ou déficit, méthodes d'enseignement rigides, manque de service de soutien à l'inclusion, implication faible des parents. Même si à J les classes ne sont pas surchargées, et les parents très impliqués, grâce à l'action de la direction, les locaux sont pour le moins inadaptés, les méthodes d'enseignement, si on ne peut pas les qualifier de rigides, s'éloignent peu de la forme scolaire classique. Quant au soutien à la démarche inclusive, il vient essentiellement des membres du RASED, et de la coordinatrice de l'ULIS, à ce jour aucune intervention de membres d'établissements médicosociaux n'existe à J, qui pourrait accompagner l'accueil de tous les élèves. (Tremblay, 2020).

Dans son rapport de 2011, l'OMS a également mis à jour les critères suivants comme entravant le processus inclusif : le manque de financement, de ressources humaines adéquates, des politiques et cadres institutionnels inappropriés, des services inadéquats et sans réponse, une mauvaise coordination des services (OMS, 2011). Notre recherche ne nous permet pas de trancher sur tous ces critères, mais si nous nous en tenons aux données recueillies dans les entretiens, les enseignants de J ne cessent de déplorer le manque de financement et le manque d'accompagnement humain, le manque de réactivité de l'institution, et ils se sentent globalement seuls face à la mise en place du processus inclusif.

Sur un terrain plus en lien avec l'éthique de la démarche inclusive, Gardou liste un certain nombre d'arc boutant sur lesquels bâtir une école et une société inclusive dans laquelle tout le monde doit avoir sa place, quelle que soit sa situation ; une société dans laquelle la norme qui mène à la catégorisation doit être interrogée ; dans laquelle toutes les vies ont la même valeur ; enfin, vivre doit passer par la possibilité d'exister et la possibilité d'exprimer ses désirs. (Gardou, 2012).

Quant à la prise en compte de la dimension corporelle de l'élève - à l'ère du paradigme inclusif - lorsque leurs besoins et manifestations dérogent au silence et à l'immobilité inhérent à la forme scolaire classique, nos résultats montrent une prise en compte contrastée. Si le bruit, le mouvement, les bavardages, la soif, la fatigue, etc, sont toujours pour l'enseignant des enjeux de maintien de l'ordre dans la classe, ceci tend à s'assouplir dans au moins un domaine de façon claire. En effet, malgré le fait que les enseignants déplorent majoritairement les discussions des élèves entre eux durant la classe, ils leur laissent cependant une possibilité d'échange. Cette évolution significative est à mettre au crédit de l'école J pour qui la solidarité et l'entraide sont des valeurs fortes et revendiquées. En revanche, dans les autres domaines, et en particulier pour les besoins liés à la dimension motrice, comme le besoin de mouvement, de repos, de postures non normalisées, la disciplinarisation du corps reste un élément majoritairement présent, même si, là aussi, plusieurs enseignants déclarent être alertés sur la difficulté que génère chez eux cette demande : « *c'est peut-être pas très académique ce que je dis mais tant pis, mais moi je trouve normal qu'ils aient besoin en fait, on peut bouger, se lever, se mettre à côté de la chaise de... Bon, moi je suis assez tolérante avec ça.* » (Annexe N°16, p5). Dans ce témoignage, la pesanteur de la demande supposée de l'institution est très claire (« *c'est peut-être pas très académique ce que je dis mais tant pis* »), cette enseignante a pourtant fait le choix de s'en émanciper, tout comme une autre de ses collègues au sujet des évaluations des élèves de l'Ulis « en inclusion » : « *Donc pour l'évaluation et la vérification des connaissances, je ne peux absolument pas fonctionner comme avec d'autres élèves de ma classe... Donc je me donne moi-même mes propres objectifs, donc ça fait deux ans que je ne les évalue pas vraiment, parce que je m'aperçois que c'est une situation compliquée, c'est une situation de stress pour eux, ils savent qu'ils n'y arriveront pas. Ce qui m'intéresse plus c'est de leur amener une démarche.* » (Annexe N°20, p3).

Le poids des attentes de l'institution, qu'elles soient réelles ou supposées vont induire des pratiques pédagogiques qui se cristallisent en normes professionnelles (Marlot, Toullec-Théry, 2014). Ainsi, l'association de l'école inclusive à la notion de handicap, réduit sur le terrain le processus inclusif à la seule question de l'emploi du temps des élèves de l'ULIS, et fait l'impasse sur les conditions pédagogiques de la démarche inclusive. Dans ces conditions, l'école inclusive n'est-elle « *qu'un écran de fumée rhétorique* » ? (Gardou, 2012, p 10).

Si cette recherche nous a permis de nous pencher sur l'avancée de la démarche inclusive dans les écoles, de nombreuses zones mériteraient d'être mises en lumière. Nous nous sommes attachés à documenter le processus inclusif du point de vue de l'institution, sans personnaliser les données recueillies, en nous employant à replacer le discours de chaque enseignant dans le discours plus global de l'École, par lequel chacun d'entre eux est traversé.

Mais un autre point de vue mériterait d'être éclairé : celui des enfants présents dans l'école, qu'ils soient dits « en inclusion » ou non. Car cette recherche porte sur un aspect éminemment singulier : le corps dans sa confrontation au collectif de l'École. La forme scolaire classique s'est avérée, au cours de nos investigations, toujours très ancrée dans le fonctionnement pédagogique, elle n'a pas été questionnée à l'occasion de la mise en place du processus inclusif. Ce dernier, essentiellement basé sur la compensation et l'ouverture de droits auprès de la MDPH. La forme scolaire et les dispositifs pédagogiques contribuant à la démarche inclusive n'a pas encore fait l'objet d'une communication de grande ampleur de la part du ministère de l'éducation nationale.

La corrélation implicite faite entre l'école inclusive et la reconnaissance de handicap renvoie aussi au rôle clef délégué à la médecine, concernant les mécanismes de catégorisations utilisés dans les écoles. Sur notre terrain de recherche, « en inclusion » est en passe de devenir le synonyme de « porteur de handicap ». Nous retrouvons à nouveau ici, le rôle de la médecine dans la mise en place de normes de santé : « *Depuis l'Antiquité (et surtout depuis la révolution française) on ne conçoit pas de doctrine, de technique d'éducation corporelle ou physique, qui ne se réclame de la médecine [...] en fait, la médecine a charge de transmettre et d'enseigner à l'enfance l'ensemble des idéologies sociales politiques et économiques d'une époque, [...] de lui fournir ou de reconnaître la représentation d'une sorte d'optimum corporel [...]* ». (Suau, 2020, p 210).

Au niveau de la perception que les enseignants se font des besoins et manifestations corporelles de certains élèves, la prégnance de ce regard médical est omniprésente. Dans les entretiens, tel enfant ayant besoin de bouger sera par exemple qualifié d'hyperactif non encore diagnostiqué, tel autre, curieux de ce qui se passe dans son environnement sera soupçonné d'avoir des troubles de l'attention. Notons que les catégories du DSM-V en pédopsychiatrie sont basées sur des indicateurs liés à l'univers scolaire, elles occupent une place centrale dans l'interprétation des besoins et manifestations corporelles des enfants par l'institution scolaire. Si nous prenons l'exemple du TDA-H (Trouble de l'attention, avec ou sans hyperactivité), tout élève ayant des difficultés à rester assis sur sa chaise six heures par jour, pourra être suspecté de souffrir d'un TDA-H, cette manifestation corporelle n'est plus pensée dans sa valeur symptomatique, comme expression d'un affect, d'un mal-être par exemple, mais dans sa valeur de syndrome déconnecté de l'environnement, et relevant de la seule responsabilité de l'élève : « *Le passage de la valeur symptomatique à la valeur syndromique de l'hyperkinésie se*

fait donc avec l'intégration de la notion de difficulté scolaire au diagnostic : un des principaux critères diagnostiques devient la difficulté pour l'enfant à accepter les contraintes scolaires [...] » (Cazeneuve, 2013, p 76). C'est cette valeur syndromique de l'hyperkinésie qui deviendra le TDA-H.

Ainsi, l'examen des effets des dispositifs pédagogiques sur la subjectivité des élèves aurait pu apporter un éclairage supplémentaire à cette recherche. La catégorisation des élèves selon des critères se réclamant du registre médical a un impact sur la subjectivité des élèves catégorisés, ainsi que sur ceux susceptibles de l'être. Si les résultats de cette recherche vont dans le sens d'une difficile prise en compte de la dimension des besoins corporels de l'élèves, qu'en serait-il si nous portions la focale sur leurs désirs ? Les corps sont toujours un enjeu de correction et de redressement, y compris dans une école portant des valeurs humanistes comme J. Mais qu'en est-il de l'enfant en tant que sujet, au sens freudien, et non en tant qu'agent exécutant un programme scolaire selon un comportement et des attitudes codifiées ? Dans les 4 discours, selon Lacan l'agent et l'autre sont toujours portés par le corps. Au contraire, le discours du capitalisme et le discours de la science ne sont pas incarnés et ne font pas lien social (Lacan, 1991). L'école est traversée par la dynamique sociétale, à son corps défendant, même si elle se veut un espace protégé et protecteur pour les enfants, les préservant des dérives contemporaines.

La domination du discours de la science va dans le sens d'un effacement, d'un retrait du corps par un triple refus : par refus de la narration, par forclusion de la vérité comme cause des choses de l'amour, par refus du corps producteur car il est en passe d'être remplacé par la robotisation et la financiarisation de l'économie. (Askofaré, 2009).

Le signifiant *inclusion* ne vient-il pas désigner un symptôme de l'École ? Accueillis dans les classes ordinaires, les élèves des ULIS ont-ils pour autant pu y trouver leur place ? Plus largement, les élèves des classes ordinaires sont-ils réellement eux-mêmes inclus à l'école, ou accueilli sous une forme paradoxale relevant d'une « extranéité » (Gardou, 2012) ? L'École propose-t-elle une place pour chacun en fonction de ses possibilités, de ses besoins, et de ses désirs ? Nous avons vu que lors de la réunion de pré-rentree de J, aucun choix n'était possible ni pour la direction de J, ni pour ses enseignants. L'inclusion scolaire viendrait-elle révéler cet impossible accueil de la singularité de chacun, qu'il soit enfant ou adulte ?

Cette question nous amène à envisager des pistes pour d'autres recherches, toujours en lien avec le processus inclusif.

Par exemple, comment se fait l'articulation du global au local, dans le processus inclusif ? Pour l'heure, les pratiques des enseignants sont alignées sur une mise en œuvre verticale des décisions

prises au niveau central du ministère de l'éducation nationale. Cette verticalité se veut la garante de l'égalité sur tout le territoire français, pour autant, ce fonctionnement garantit-il une équité de traitement ? Lors de cette réunion de pré-rentree à J, nous avons vu combien la question du choix, et par là même, la question du désir en jeu dans la transmission, était mise de côté, au profit d'injonctions émanant tant du ministère que de la municipalité. S'il est nécessaire qu'une orientation soit donnée par les politiques publiques, l'unilatéralité des initiatives pose question. L'éducation inclusive ne pourrait-elle pas être à la fois « top-down » comme c'est le cas actuellement, et aussi et « bottom-up », c'est à dire que la possibilité de faire des aller et retour entre le terrain et les politiques publiques soit envisageable, de façon qu'il soit possible au local de prendre des initiatives et d'amortir un certain nombre d'incohérences entre l'institutionnel et le singulier (Mainardi, 2014) dans une perspective de responsabilisation des acteurs de terrain ? Les conditions d'une mise en œuvre locale de la démarche inclusive nous semblent une piste de recherche intéressante.

Une autre piste de recherche s'attacherait à comprendre - comment l'expérience de l'espace, comme expérience d'interaction entre l'individu et l'espace et l'individu est les autres - vient intercéder dans les apprentissages. L'usage de l'espace dans l'apprentissage, venant questionner à la fois la mise en œuvre pédagogique, et apprentissages réels des élèves, les savoirs n'étant pas acquis en autoclave, mais devant pouvoir se transposer dans d'autres situations. (Lussault, 2015).

Enfin, une autre recherche pourrait se centrer sur les modalités d'apprentissages des élèves dits « en inclusion », dans notre recherche, le dilemme entre apprentissage et socialisation (à entendre comme les moments d'interaction des élèves « en inclusion » avec les autres élèves est omniprésent chez les enseignants de J. Quels sont les modalités d'apprentissage de ces élèves ? A quel type de fonctionnement pédagogique sont-ils exposés le plus souvent ? Comment les enseignants posent-ils un diagnostic pédagogique de leurs élèves ? Quels leviers pédagogiques sont utilisés dans la démarche inclusive ?

Bibliographie.

- Agamben, G.** (2014). Qu'est-ce qu'un dispositif ? Éditions Payot & Rivages.
- Afgoustidis, D. & Fernandez, P.** (2007). Ces enfants qui perturbent : vers une école prévenante. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.
- Amatayakul, S** (2012), Surmonter ses émotions, conquérir son destin, réflexions sur l'éthique de Descartes. *Diogène, N°237*, 109-120.
- Amati-Mehler, J.** (2009). Inscription psychique et trace mnésique. *Revue française de psychanalyse*, 73(5), 1641-1647.
- Amossy, R (2010)**, Ethos et présentation de soi, une traversée des disciplines, *La présentation de soi*, PUF.
- Andrieu, B.** (2007). Le corps humain. Une anthropologie bio culturelle. *Corps normalisé, Corps stigmatisé, Corps racialisé*. De Boeck Supérieur.
- Armstrong.F**, 2001. « Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas », *Revue française de pédagogie, N°134*, 87-96.
- Armstrong.F**, 2009. « Éducation inclusive : de la théorie à la pratique. Étude de cas en Angleterre » in BENOIT. H, PLAISANCE. É, *L'éducation inclusive en France et dans le monde, hors-série 5, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 99-106.
- Arveiller, J.** (2012). Épistémophilie. *Le Télémaque, Vol 1*, 19-26.
- Assoun, PL** (2021) La pulsion de Freud à Lacan. Le mythe le plus réel, *Figures de la psychanalyse 2021/2 (n° 42)*, 23 à 37.
- Askofaré, S** (2009), Du corps ... au discours, dans Doucet et al, *Pratiques et usages du corps dans notre modernité*, Éres, Coll L'ailleurs du corps, 59-66.
- Assante V**, (2003). Situation de handicap et cadre de vie, Rapport présenté au nom de la section du cadre de vie du Conseil économique et social.
- Augé, M.** (2015). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la sur modernité*. Le Seuil.
- Auzou-Caillemet, T, et Loret, M,** (2016). *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*, Fname, Retz.
- Azria, E** (2019), Biais implicites et soins différenciés dans l'étude des inégalités sociales de santé entre migrants et non-migrants, Entre piège épistémologique et hypothèse fertile, *Revue française d'éthique appliquée, Éres, 2019/2, N°8*, 8-11.
- Bara, F., & Tricot, A.** (2017). Le rôle du corps dans les apprentissages symboliques : apports des théories de la cognition incarnée et de la charge cognitive. *Recherches sur la Philosophie et le Langage*, 33, 219-249. HAL Open Science, 1-35.

- Bardin, L.** (2013). *L'analyse de contenu Vol. 69*. Paris : Presses universitaires de France, 1977.
- Barrère, A** (2013), La montée des dispositifs, un nouvel âge de l'organisation scolaire, *Carrefour de l'éducation*, N°36, 95-116, Armand Colin.
- Barry, V.** (2014). Pratiques inclusives : quels savoirs professionnels pour prévenir l'exclusion dans le domaine de l'éducation ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.
- Barthelemy, S., & Jeannin, L.** (2019). Histoire et courants architecturaux du bâtiment scolaire, une nouvelle ère à venir ? *Tréma*, (52).
- Batiste, D.** (2003). Soutenir une autorité fragile. *Enfances Psy*, (2), 108-117.
- Benoit, H.** (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 65-78.
- Benoit, H.** (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 49-64.
- Berger, M.** (2005). *L'enfant instable : approche clinique et thérapeutique*. Dunod.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M.** (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bergès, J., BERGES-BOUNES, M., & CALMETTES-JEAN, S.** (2013). *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas ?* Ères.
- Bert, J. F.** (2006). La contribution foucauldienne à une historicisation du corps. *Revue Dialecta « Corps »*, 2006, N°1, 53-60.
- Bion, W. R., & Robert, F.** (1979). *Aux sources de l'expérience*. PUF.
- Blais, M., & Martineau, S.** (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Blanc, D.** (1986) « L'école, les rituels et la lettre », *Ethnologie française*, N° 4, 407-412.
- Blanchard-Laville, C.** (1999). Présentation : recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation. *Revue française de pédagogie*, 5-8.
- Boimare, S., & Socquet-Juglard, S.** (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod.
- Boltanski, L.** (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales. Histoire, sciences sociales Vol. 26, N°1*, 205-233. EHESS.
- Bolter, F. Keravel, E. Oui, A. Schom, A. C. & Séraphin, G.** (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. Une revue bibliographique internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 124(1), 105-112.
- Boumard, P, Bouvet, R** (2007), La société européenne d'ethnographie de l'éducation, *Ethnologie française*, Vol 37, p 689-697, Presses universitaires de France.

- Bonjour, P.** (2006). Comprendre les enjeux de l'inclusion, le détour par l'histoire. *Reliance*, (4), 86-90.
- Bonnefond, M.** (2003). Les parents, l'autorité et la loi. *Enfances Psy*, (2), 45-48.
- Braz, A.** (2011). *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Bréal, M.** (1906). D'où vient le mot latin corpus. *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 50(4), 268-274.
- Bucheton, D. Soulé, Y.** (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique vol 3 - n°3*.
- Buisson-Fenet, H.** (2018). *Inclure le handicap, recomposer l'école ?* ENS éditions.
- Camberlein, P.** (2015). *Politiques et dispositifs du handicap en France-3e éd.* Dunod.
- Camberlein, P.** (2019), *Aide-Mémoire-Politiques et dispositifs du handicap en France-4e éd.* Dunod.
- Cambon, L** (2006), Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité, *Revue internationale de psychologie sociale*, T 19, 125-151, Presses universitaires de Grenoble.
- Canguilhem, G.** (1966). Le normal et le pathologique.
- Caron, J-C** (1999). *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle.* Éditions Aubier.
- Castanet, D.** (2004). Le réel du corps : phénomènes psychosomatiques et symptôme. *L'en-je lacanien*, (2), 107-123.
- Cazeneuve, C.** (2013). *Désarroi de l'enfance : l'enfant sans symptôme ?* [Thèse de doctorat en psychologie, Université Toulouse Jean Jaures].
- Charbonneaux, J** (2013), Je sais bien mais quand même, essai pour une sémiotique de la croyance. *Communication et langage*, N°179,123-124, Édition NecPlus.
- Charlot, B.** (2007). Une autre école est-elle en train d'émerger ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (46), 99-108.
- Châtelet, A. M.** (1998). La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914. *Annuaire de l'École pratique des hautes études*, 129 (12). 275-277.
- Châtelet, A-M.** (2003) *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle.* Éditions Recherches.
- Chaumon, F.** (2009). Sujet de l'inconscient, subjectivité politique. *Essaim*, (1), 7-22.
- Chemama, R., & Vandermersch, B.** (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse.* Larousse.
- Chello, F.** (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée plurielle*, (2), 85-95.
- Cherfi, M.** (2016). *Ma part de Gaulois.* Éditions Actes Sud.
- Cheval, P., Youf, D.** (2012). Entretien avec Marcel Gauchet. *Les Cahiers Dynamiques*, (4), 6-17.

- Cifali.M.** (1999). « Impossible ? », une boutade inépuisable, *Le portique, revue de philosophie et de sciences humaines* n°4.
- Cifali, M.** (2002). Une clinique en Sciences de l'éducation. *Cahier En question*, (43). 31-38.
- Cifali, M. Imbert, F.** (1998). *Freud et la pédagogie*. Education et Formation, PUF.
- Clastres, G** (2012), Conférences sur les discours, *Champ Lacanien 2021/1 (11)*, p 65-85, Ed EPFCL.
- Cléro, J-P** (2003), Concepts lacaniens, *Citées N°16*, p145-158, Presses Universitaires de France.
- Condette, J. F., & Savoye, A.** (2016). Une éducation pour une ère nouvelle : le congrès international d'éducation de Calais (1921). *Les études sociales*, (1), 43-77.
- Condette, J. F.** (2019). *Les recteurs : deux siècles d'engagements pour l'école (1808-2008)*. Presses universitaires de Rennes.
- Coq, G.** (1994). Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire. *Diversité N° 99-1*, p 49-60.
- Conseil de l'Europe, comité des ministres** (2001) *Résolution ResAP-1 sur l'introduction des principes de conception universelle dans les programmes de formation de l'ensemble des professions travaillant dans le domaine de l'environnement bâti* (adoptée par le Comité des Ministres le 15 février 2001, lors de la 742^e réunion des Délégués des Ministres).
<https://rm.coe.int/16804c3d70>
- Coron, C.** (2020). Outil 11. Le questionnaire : les biais. *La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise*. Dunod.
- Cornu L.** (2009). Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque* (2). Presses universitaires de Caen, 29-44.
- D'Allonnes, M. R.** (2005). Le temps et l'autorité : À propos d'Alexandre Kojève. *Esprit* (1940-), 208-214.
- Darmon, M** (1990), *Essais sur la topologie lacanienne*, Denoël.
- De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F., & Massa, A.** (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Erès.
- DEPP** (2021), *Pratiques pédagogiques, que nous apprennent les données de la DEPP ?*
https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/50878/pratiques-pedagogiques-que-nous-apprennent-les-donnees-de-la-depp-laurene-bocognano?_lg=fr-FR
- De Singly, F.** (2012). *Le questionnaire : l'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Debarbieux. E.** (2005). Du climat scolaire : définition, effet et politiques publiques, *Education et formation* n° 88-89, p – 11.
- De La Jonquière, L, Baldassi D'Arrigo, F.** (2022), Du cas Schreber et de ce qu'on ne doit pas oser faire dans l'éducation : une contribution au débat sur la transmission. *Cliopsy 2022/2 (N° 28)*, 29 45, Éditions Association Cliopsy.

- De La Jonquière, L** (2022), A quoi sert le mot « réel » chez Lacan, *Psychanalyse, pensée scientifique et scientisme, Analyse freudienne Presse 2022/1 (N° 29)*, 153- 165, Éres.
- De La Salle, J. B.** (1740). *Règles de la Bienséance Civile et Chrétienne*. Ed César Chapuis.
- De Sardan, J. P. O.** (2001). L'enquête de terrain socio-anthropologique. *Enquête*, 8, 63-81.
- Delory-Momberger, C.** (2017). *Éprouver le corps : Corps appris, corps apprenant*. Éres.
- Derouet-Besson, M. C.** (1998). *Les murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Editions Métailié.
- Descellier, J, Martin, J, Soucaille, A** (2007), Un ethnologue dans la classe, retour sur une expérience, *Ethnologie française Vol 37*, 681-688, Presse Universitaire de France.
- Dethiville L** (2008). *Donald W. Winnicott, une nouvelle approche*. Edition Campagne première.
- Dhilly, O** (2020), *Les plus belles histoires*. Edition de l'Opportun.
- Dizerbo, A.** (2016). Être et avoir un corps à l'école. Des enjeux biographiques du contrôle du corps dans l'institution scolaire. *Éprouver le corps. Corps appris. Corps apprenant. Toulouse : Erès*.
- Do, C. L.** (2007). *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants. N°182*. DEPP.
- Dolto, F.** (1971). *Psychanalyse et pédiatrie*. Editions du Seuil.
- Dolto, F.** (1984). *L'image inconsciente du corps*. Seuil.
- Dolto, F.** (1994). *Les étapes majeures de l'enfance*. Gallimard.
- Dolto, F** (1994). *Les chemins de l'éducation*. Le Club.
- Dolto, F** (1986). *La difficulté de vivre*. Le livre de poche.
- Dolto, F** (1985), *Le cas Dominique*. Editions du Seuil.
- Dubet, F.** (2014). *Le déclin de l'institution*. Le seuil.
- Dubet, F.** (2020). Le métier d'enseignant : une alchimie à reconstruire. *Administration Education, 168(4)*, 13-20.
- Dolto, F** (1985). *La cause des enfants*. Robert Laffont.
- Dufour, S** (2016), *Initiative AIDES – Phase II Besoins des enfants, partage des responsabilités et cohérence des actions envers eux, rapport de recherche*. <https://docplayer.fr/54878420-Initiative-aides-phase-ii-besoins-des-enfants-partage-des-responsabilites-et-coherence-des-actions-envers-eux.html>
- Duportail, G. F.** (2011). *Analytique de la chair*.
- Durozoi, G. Roussel, A** (2009). *Dictionnaire de philosophie, nouvelle édition*. Nathan.
- Dutriaux, L, Gyselinck, V.** (2016). Cognition incarnée, un point de vue sur les représentations spatiales. *L'année psychologique 116-3*, 419-465.
- Ébersold, S.** (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école, *Reliance 2006/4 N° 22*, 37- 39.

- Ebersold, S.** (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et Formation* vol 61, 71-83.
- Ebersold, S., & Detraux, J. J.** (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2),102-115.
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C.** (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Conseil national d'évaluation du système scolaire- Cnesco, Conférence de comparaisons internationales.
- Ehrenberg, A.** (2004). Les changements de la relation normal-pathologique. À propos de la souffrance psychique et de la santé mentale. *Esprit* (1940-), 133-156.
- Eribon, D.** (2013). *La société comme verdict*. Fayard.
- Faure, S., & Garcia, M. C.** (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 85-94.
- Favret-Saada, J.** (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Gallimard.
- Filiod, J. P.** (2007). Anthropologie de l'école. Perspectives. *Ethnologie française*, 37(4), 581-595.
- Filippova, D.** (2019). *Techno pouvoir : dépolitiser pour mieux régner*. Éditions Les Liens qui libèrent.
- Foucault, M.** (2003). *Le pouvoir psychiatrique*. Cours au collège de France 1973-1974. HESS, Galimard, Seuil.
- Foucault, M.** (1971) *L'ordre du discours*, NRF Gallimard. Ebook.
- Foucault, M.** (1976). *Histoire de la folie à l'âge classique*. Gallimard.
- Foucault, M.** (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. NRF.
- Foucault, M.** (1975). *Radioscopie de Michel Foucault* (entretien par J. Chancel). Paris: Editions Radio France.
- Frelat-Kahn, B.** (2009), Entre nature et contingence, de la normalité à la normativité, *Revue Le Télémaque* N° 36, 45-56.
- Freud, S.** (2014) *Cinq psychanalyses*, Paris, Puf, (1935).
- Freud, S.** (1959) L'organisation génitale infantile, in *La Vie sexuelle*, Paris PUF, 113-116, (1923).
- Freud, S.** (2016). *Le malaise dans la civilisation*. Points.
- Freud, S.** (1995), Nouvelles suites des leçons d'introduction à la psychanalyse, Éclaircissements, applications, orientations, dans *Œuvre complètes, tome XIX*, Paris PUF.
- Gardou, C.** (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, (4), 91-98.
- Gardou, C.** (2012). *La société inclusive, parlons-en !* Ères.
- Gardou, C, Horvais, J.** (2012), Au-delà du besoin, le désir, *Empan*, N°88, 104-110, Ères.
- Gardou, C.** (2013). Chaque singularité est un autre accès au monde... *Le Télémaque*, (1), 9-14.
- Garel, J. P.** (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, (122-123), 143-165.

- Gaspard, J. L., & Doucet, C.** (2009). *Pratiques et usages du corps dans notre modernité*. Èrés.
- Gasparini Rachel** (1998), *La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire* [Thèse de doctorat en sociologie et anthropologie, Université Lyon 2].
- Geffard, P** (2014). Blanchard-Laville Claudine. Au risque d'enseigner. *Revue française de pédagogie*, N° 187, 139-140.
- Guerci, A.** (2007). Normalité, norme, normativité. Anthropologie physique des corps-autres. *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé* (pp. 57-75). De Boeck Supérieur.
- Ottavi, D., Gavarini, L., et Pirone, I.** (2022). *Le Normal et le Pathologique à l'école aujourd'hui*. Presses universitaires de Vincennes.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M.** (2009). Passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan ! *Actes de la Recherche*, (7), 239-271.
- Giordan, A** (2007), Apprendre le corps ? *Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé*. 133-146. De Boeck édition.
- Go, P-L** (2012), La normativité dans l'éducation, *Revue Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, N°45, 77 à 94.
- Godeau, E** (2020), Les écoles de plein air : une utopie à revisiter. *Revue Rhizome*, n° 78.
- Goichot, E. Chartier M. Compère M-M. Julia D.** (1977). L'Education en France du XVIe au XVIIIe siècle. *Archives de sciences sociales des religions*. https://www.persee.fr/doc/assr_0335-5985_1977_num_43_2_2120_t1_0230_0000_1
- Gombert, A., Feuilladiou, S., Gilles, PY, Roussey, JY** (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- Guirimand, N., & Mazereau, P.** (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefours de l'éducation*, (2), 47-60.
- Haag, G.** *De la naissance physique à la naissance psychologique. L'aventure de Naître*. Le Zébré.
- Hacking, I** (2005). Normalisation, « l'épidémie » d'obésité, Cours au collège de France, 1^{er} mars 2005.
- Hadot, P.** (2010), *Wittgenstein et les limites du langage*, Vrin.
- Hanique, F., & de Gaulejac, V.** (2015). *Le Capitalisme paradoxant. Un système qui rend fou*. Le Seuil.
- Harris, M., Williams, M. H., Jacques, P., & Bick, E.** (2007). *Les écrits de Martha Harris et d'Esther Bick*. Ed. Du Hublot.

- Hayat, S., Lyon-Caen, J., & Tarragoni, F.** (2018). La singularité. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (34), 7-21.
- Hazan, É.** (2006). *LQR : la propagande du quotidien*. Raisons d'agir.
- Hébert, T., & Dugas, É.** (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (43).
- IGEN (2013). *Le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire*. Rapport de l'IGEN, n° 2013-095.
- Imbert, F.** (1987). *La Question de l'Éthique dans le champ éducatif*. Edition Matrice.
- Irwin, V., Wang, K., Tezil, T., Zhang, J., Filbey, A., Jung, J., Bullock Mann, F., Dilig, R., and Parker, S.** (2023). *Report on the Condition of Education 2023* (NCES 2023-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2023144>.
- Jacquet-Francillon, F.** (1995). *Naissance de l'école du peuple*. Les éditions de l'Atelier.
- Jeammet, P.** (2003). L'autorité pour différencier et construire. *Enfances Psy*, (2), 86-96.
- Jeannin, L.** (2017). La mobilité, clé de nouvelles pratiques ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (43).
- Joly, F.** (2008). *L'enfant hyperactif : De quoi s'agit-il ? Pourquoi s'agite-t-il ?* Editions du Papyrus.
- Juan B, Geoffroy É, Schneider J.-L, Rouet A.** (2007). *Les sources de la pédagogie chrétienne : anthologie de textes de Jean-Baptiste de la salle*. Salvator.
- Julia, D** (1984). *Dictionnaire de philosophie*. Larousse.
- Kaufmann, J-C.** (2016). *L'entretien compréhensif*. A. Colin.
- Katz, S, Legendre, F, Connan, P-Y, Charles, F** (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. *Presses de sciences Po*, n°87, 95-111.
- Kohout-Diaz, M.** (2017), Incertitudes de l'éducation inclusive, *Revue Spirale*, N°60, 71-87.
- Kohout-Diaz, M.** (2018). *L'éducation inclusive : un processus en cours*. Ères.
- Kohout-Diaz, M.** (2018). *Tous à l'école ! Bonheurs, malentendus et paradoxes de l'éducation inclusive*. Presses universitaires de Bordeaux.
- Kohout-Diaz, M** (2020), Rhétoriques inclusives et subversions de la déféctologie. *Psychologie Clinique*. N° 50, 15 à 24.
- KUHN T.S** (1972). *La Structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- La Salle, J. B. D., & Geoffroy, E.** (2007). *Les sources de la pédagogie chrétienne : anthologie de textes de Jean-Baptiste de La Salle*. Salvator.
- Lacan, J.** (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je, telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. *Revue française de psychanalyse* 4, 449-455.
- Lacan, J.** (2001). Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'École. *Autres écrits*, 254.

- Lacan, J.** (1970) Radiophonie. Dans Lacan, *Autres écrits*. Seuil.
- Lacan, J.** Répétition de l'UN : une formule zen.
- Lacan, J.** (1973), Le Séminaire, Livre XI, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Le Seuil.
- Lacan, J.** (2001). *Autres écrits*. Seuil
- Lacan, J.** (1966). *Les écrits*. Seuil.
- Lacan, J.** (1998), *Les formations de l'inconscient, Livre V*. Seuil.
- Lacan, J.** (1975). Les écrits techniques de Freud 1953-1954. *Le séminaire*. Seuil.
- Lacan, J.** (1991). *Le séminaire : Livre XVII : L'envers de la psychanalyse*. Seuil.
- Lacan, J.** (1987) « Joyce le symptôme II ». Dans *Joyce avec Lacan*, 31-36. Navarin.
- Lacan, J.** (2004), *Le séminaire livre X, L'angoisse*. Seuil.
- Lacan, J.** (1986) *L'éthique de la psychanalyse*. Seuil.
- Lahire, B.** (2013). *Dans les plis singuliers du social : individus, institutions, socialisations*. La Découverte.
- Lalanne, J. A.** (1850). *Influence des pères de l'église sur l'éducation publique pendant les cinq premiers siècles de l'ère chrétienne, Dissertation Académique*. Sagnier et Bray.
- Lantheaume, F.** (2011), La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°26, 117-132.
- Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z. & Sauvé, M.-R.** (2019). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245–263. <https://doi.org/10.7202/1060013ar>
- Laugier, S.** (2006) Le secret, le privé, la vérité. *Citées*, 2006, n°26, 55- 68.
- Laure, F. Chagnon, J-Y.** (2021). De la difficulté scolaire au handicap, un nouveau monde d'exclusion ? A propos du parcours de trois enfants. *La psychiatrie de l'enfant*, N°64, 119-142.
- Le Boulch, J.** (1998). *Le corps à l'école au XXIe siècle. Pratiques corporelles*. PUF.
- Le Breton, D.** (1999). *L'adieu au corps*. Editions Métailié.
- Le Breton, D.** (2010). Mauss et la naissance de la sociologie du corps, *La Revue du Mauss*, 2010/ 2 (36), 371-384.
- Le Breton, D.** (2023), *La sociologie du corps*. Que sais-je ? PUF. <https://www.cairn.info/la-sociologie-du-corps--9782715418059-page-96.htm>
- Le Capitaine, J-Y.** (2013), L'inclusion n'est pas un plus d'intégration, exemple des élèves sourds. *Revue Empan* N°89, 125-131.
- Lecoq-Simon, S.** (2021). Unclulsion en atelier. *Revue le Courtil en ligne*, 26. <https://www.courtilpro.be/courtilenlignes/index.php/revue/article/26-interpretes-de-l-inclusion/clinique/premiere-sequence-unclulsion>
- Léger, C.** (2004). L'immersion du corps dans la psychanalyse. *L'en-je lacanien*, (2), 79-91.

- Lehmann, J. P.** (2007). Un concept méconnu de la clinique de Winnicott : le narcissisme primaire. *Che vuoi? (2)* p 39-53.
- Lelièvre, C.** (2021), *L'école d'aujourd'hui à la lumière de l'histoire*. Odile Jacob.
- Léon, A. Roche, P.** (2018). *Histoire de l'enseignement en France*. Que sais-je? n° 393. Presses Universitaires de France.
- Lemérier** (2003), *Carnets N°45-46*. EPSF
- Lessard, D. Chamberland, C. Léveillé, S.** (2007). *Les enfants du Canada, centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants : actualités*. LBEC. <https://initiativeaides.ca/documentation/>
- Lessourd, S** (2006), Une société du maternel. *Humus- Subjectivité et lien social*, 11- 51.
- Lévy, A.** (2017). Le corps comme discord. Le corps comme discorps. *Cliniques méditerranéennes, (2)*, 7-17.
- Little, M.** (2002). Lorsque Winnicott travaille dans des zones où dominant les angoisses psychotiques – un compte rendu personnel. *Transfert et états limites*. PUF.
- Lorvellec.Y.** (2001). *Les sciences humaines et l'éducation selon Alain*. L'Harmattan, « Education et philosophie ».
- Lussault, M., et Guyon, R.** (2015). L'école ne peut pas être indifférente l'expérience singulière du monde : entretien avec Michel Lussault. *Diversité : revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*, 7-10.
- Lyotard, J. F.** (1979). *La condition postmoderne*. Minuit.
- Macherey, P. Pirone, I. Ottavi, D** (2020), La force des normes. *Revue Psychologie Clinique n° 50*, 7 à 14.
- Mainardi, M.** (2014). Responsabilité des professionnels du milieu scolaire (en contexte d'inclusion) selon le paradigme de l'influence réciproque. [Conférence] Actes du colloque AIRHM Québec, 29-33.
- Maingueneau, D** (2012). *Introduction, Argumentation et Analyse du Discours*. <http://journals.openedition.org/aad/1345> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.1345>
- Malinowski, B.** (1963). Les argonautes du Pacifique occidental. *Revue Française de Sociologie, 4(2)*.
- Malson, L** (2007), *Les enfants sauvages : mythe et réalité / (Suivi de) Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron par Jean Itard*. 10-18, (1^{re} éd. 1964, Union générale d'éditions).
- Mannoni, M., Lefort, R., & Benhaim, S.** (1973). *Education impossible*. Seuil.
- Mannoni, O.** (2022). *Je sais bien, mais quand même...* Seuil.
- Marchive, A.** (2012). Contrôle et autocensure dans l'enquête ethnographique. Pour une éthique minimaliste. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle, 45(4)*, 77-94.
- Marchive, A.** (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, vol. 45(4)*, 7-14.

- Marlot, C. Toulec-Thierry, M** (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Marmion, J. F.** (2010). L'Erreur de Descartes. Antonio Damasio, 1994. *Sciences Humaines*, 211(1), 12-12.
- Marrou, H. I.** (2014). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité : le monde romain*. Média Diffusion.
- Martin H, Merdrignac B.** (1999). *Culture et société dans l'occident médiéval*. Ophrys.
- Martucelli, D, De Singly, F** (2018), Quelles théories pour une sociologie de l'individu ? L'individu et ses sociologies. Armand Colin.
- Meirieu.P.** (2008). Étrangement présent, Dialogue avec la figure majeure de la pédagogie institutionnelle, [Conférence] Colloque Université Paris 10.
- Meirieu, P.** (2008). Le maître, serviteur public : sur quoi fonder l'autorité des enseignants dans nos sociétés démocratiques ? [Conférence] Conférence donnée dans le cadre de l'Ecole d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone.
- Meirieu, P.** (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les cahiers dynamiques*, N°43, 4 à 9.
- Meirieu, P., & Guyon, R.** (2016). L'enfant a besoin de discontinuités éducatives . Entretien avec Philippe Meirieu. *Diversité*, 183(1), 12-16.
- Mel, A., & Tony, B.** (2002). *Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation dans l'école*. CEEI Centre pour l'Étude de l'Éducation Inclusive.
- Ménéchal, J., & Misès, R.** (2004). *L'hyperactivité infantile : débats et enjeux*. Dunod.
- Merleau-Ponty, M** (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Messu, M** (2016), Le terrain, mais pour quoi faire ? *Les cahiers de recherche sociologique*, n°61, 91-108
- Milner, J. C.** (1984). *De l'école*. Editions du Seuil.
- Miller, JA** (2017), L'Autre dans l'Autre. *La cause du désir* N°96, 100-111.
- Misrahi, R** (1998). *Le corps et l'esprit dans la philosophie de Spinoza*. Les Empêcheurs de penser en rond.
- Missonnier, S.** (2009). Identifications, projections et identifications projectives dans les liens précoces. *Le divan familial*, (1), 15-31.
- Monseur, C. Baye, A.** (2016). *Quels apports des données PISA pour l'analyse des inégalités scolaires ?* Rapport pour le Conseil national d'évaluation du système scolaire. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/monseur1.pdf>
- Morel, S.** (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*, La dispute, L'enjeu scolaire.
- Morin,I.** (2008), Dans les ténèbres du démenti. *Revue Psychanalyse* N°11, 119-130.
- Mosconi, N. Pochet,D. Oury, J. Oury, F** (1988), « L'année dernière, j'étais mort... » signé Miloud. *Revue française de pédagogie*, volume 83, 116-119.

- Mosconi, N.** (2021). Relation d'objet et rapport au savoir. *Cliopsy*, (1), 107-123.
- Nancy, J. L.** (2003). Distinction des lieux. *Vacarme*, (1), 15-19.
- Neri, J. P., Tramoy-Werner, S., & Farre, C.** (2000). *Psychologie clinique dans l'institution scolaire : de la demande institutionnelle au sujet : pour une pratique clinique à l'école*. Presses univ. de Grenoble.
- Nique, C.** 2009. Napoléon et la création des recteurs ou la double légitimité de la fonction rectorale. In Condette. *Les recteurs : Deux siècles d'engagements pour l'École (1808-2008)*. Presses universitaires de Rennes.
- Ogilvie, B** (2005), Le stade du miroir. *Revue Philosophie*, 96-119. Presses universitaires de France.
- OMS**, (2011), *World report on disability*. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>
- ONPE**, (2016), *Les besoins fondamentaux de l'enfant et leur déclinaison pratique en protection de l'enfance*. <https://www.onpe.gouv.fr/publications/besoins-fondamentaux-lenfant-et-leur-declinaison-pratique-en-protection-lenfance>
- Organisation mondiale de la Santé** (2021). Orientations et dossiers techniques relatifs aux services de santé mentale communautaires : promotion des démarches centrées sur la personne et fondées sur ses droits : résumé d'orientation. *Orientations et dossiers techniques relatifs aux services de santé mentale communautaires : promotion des démarches centrées sur la personne et fondées sur ses droits : résumé d'orientation*.
- Ottavi, D., Blais, M. C., & Gauchet, M.** (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock.
- Ouellet, S., Caya, I., & Tremblay, M. P.** (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207-226.
- Oury, J.** (2005). Le collectif.
- Pain, J.** (2013). L'institution comme système. Une lecture systémique de l'institutionnel. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, (1), 31-45.
- Pain, J** (2015), Pédagogie institutionnelle et psychothérapie institutionnelle : l'institution au centre du changement. *Revue Vie sociale et traitement N°125*, 40 à 46.
- Peneff, J.** (1992). *L'hôpital en urgence : étude par observation participante*. Editions Métailié.
- Perrenoud, P.** (2017). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF sciences humaines.
- Pirone, I** (2020), Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre : quelle place pour la transmission de la culture à l'école ? *Cliniques méditerranéennes*, (102), 109-121.
- Plaisance, É.** (2009). Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, (61), 11-40.

- Plaisance.E, B.** Belmont, A. Verillon, C. Schneider, (2007). Intégration ou inclusion, éléments pour continuer le débat, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* N°37, 159-164.
- Plaisance, É.** (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 219-230.
- Ponnou S.** (2015). *Lacan et l'éducation. Manifeste pour une clinique lacanienne de l'éducation.* L'Harmattan.
- Potte-Bonneville, M** (2012), Les corps de Michel Foucault, *Les cahiers philosophiques* N°130, 72-94.
- Pourtois, JP. Desmet, H** (2012), *L'éducation post-moderne.* Education et Formation PUF.
- Prat, R.** (2005). Panorama de l'observation du bébé selon la méthode Esther Bick dans les pays francophones. *Devenir*, 17(1), 55-82.
- Qualinclus,** (2020). *Ensemble pour une école inclusive. Guide d'auto-évaluation pour une école inclusive.* Ministère de l'Education Nationale.
- Rabatel, A** (2013) « L'engagement du chercheur, entre « éthique d'objectivité » et « éthique de subjectivité. *Argumentation et Analyse du Discours* (11).
URL : <http://journals.openedition.org/aad/1526> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.1526>
- Raveaud, M** (2002) *L'enfant, l'écolier et le citoyen : apprendre à appartenir et à participer. La socialisation des 4-7 ans à l'école primaire publique en Angleterre et en France.* [Thèse de doctorat, Paris 7].
- Renouard. J.M** (1982). Déviance juvénile, de la gestion de l'inadaptation à l'organisation de l'exclusion. *Déviance et société*, Vol 6 (2), 167-184.
- RERS** (2022), *Enseignement, formation, recherche.* DEPP.
- Comité national contre la tuberculose et les maladies respiratoires** (1959), Société française de la tuberculose et des maladies respiratoires. *Revue de tuberculose et de pneumologie.* Masson.
- Riché, P.** (1991), Réflexion sur l'histoire de l'éducation dans le Haut Moyen Âge. *Histoire de l'éducation*, N°50, 17-38.
- Riché, P.** (2016). *L'enseignement au Moyen Âge.* Cnrs.
- Riché, P.** (1993). *Education et culture dans l'occident médiéval.* Variorum
- Rioux, A,** (2010) Devenir enseignant : entre idéalisation et principe de réalité. *Cliopsy*, N° 4, 61 à 72 Éditions Association Cliopsy.
- Rogers, C. R., Le Bon, D., Hameline, D., & Hameline, D.** (1972). *Liberté pour apprendre ?* Dunod.
- Roquet, N** (2011). *Anne-Marie Châtelet, Le souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952).* MétisPress.
- Rosier, L** (2008). *Le discours rapporté en français.* Ophrys.

- Rozenzweig, P** (2009), L'effet halo ou les mirages de la performance, *Le journal de l'école de Paris du management* N° 79, 9-16, Édition Association des amis de l'école de Paris.
- Ruano-Borbalan, J-C.** (2001), *Éduquer et former : connaissances et débats en éducation et formation*. Sciences humaines éditions.
- Saint-Jacques, D.** (1986). Corps et mouvement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 71-88.
- Sarfati, G-E** (2011), Les formes de l'universalité, *Pardès*, N°49, 11-18.
- Sauvêtre, P** (2009). Michel Foucault : problématisation et transformation des institutions ; *Tracés, revue de sciences humaines*, N°17/ 2009, 165-177. <https://journals.openedition.org/traces/4262>
- Savournin, F** (2016). De la difficulté au trouble : vers une médicalisation des difficultés scolaires ? *Revue Empan* (1), 42-46.
- Schmid-Kitsikis, E.** (2015). *Wilfred R. Bion*. Presses universitaires de France.
- Schneuwly, B.** (2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? *Le français aujourd'hui*, (1), 29-38.
- Sénécal, I. Brazeau, C. Quirion, I.** (2018) *La pédagogie inclusive, conception universelle des apprentissages*. Publication de l'établissement Saint Anne.
- Sensevy, G.** (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, (57), 39-50.
- Sève, C.** (2020). Prendre en compte le corps sensible à l'école. *Administration Education*, (3), 75-81.
- Sqvever, A, Liévain, S** (2020), Les opérateurs inconscients dans l'apprentissage scolaire, *Clinique méditerranéenne* (102,) 9-19.
- Soler, C** (2008), Du parlêtre, *L'en-je lacanien 2008/2 (n° 11)*, 23 - 33.
- Solomon, A.** (2004). *Les Changements de la Relation Normal-Pathologique. À Propos de la Souffrance Psychique et de la Santé Mentale*. Esprit.
- Steck, J-F** (2012). Être sur le terrain, faire du terrain. *Hypothèses 2012/1 (15)*, 75 à 84.Éditions de la Sorbonne.
- Stevens, A.** (1990). Deux destins pour le sujet : identifications dans la névrose et pétrification dans la psychose. *Les feuillets du Courtil*, (2), 25-39.
- Thévenot, A, Metz, C** (2008), Regards contemporains sur l'enfant : des figures contradictoires , *Revue Dialogue 2008/3 (n° 181)*, 95 - 104 .
- Thiévenaz, J** (2019), La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation, *Recherche et formation* N°92, 9-17.
- Tissot, P.** (2020). Itinérances adolescentes à l'école : à la recherche d'un lieu « autre ». *Cliopsy*, (1), 43-59.
- Toullec-Théry, M** (2020). Il/elle va en inclusion. *Revue Ressources* N° 22, 6-7

- Toullec-Théry, M** (2020). L'AESH, aide ou écran à l'inclusion scolaire ? *Revue Ressources* N° 22, 64-72.
- Thomazet, S.** (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le Français aujourd'hui*, (1), 19-27.
- Troger, V., & Ruano-Borbalan, J. C.** (2015). Histoire du système éducatif. PUF.
- Unesco,** (2020) *Rapport mondial du suivi sur l'éducation*. <https://www.unesco.org/gem-report/fr/2020-gender-report>.
- Unesco,** (1994) *Déclaration de Salamanque. Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : Accès et qualité*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Urban, E.** (2021). Esprit et corps, ce qu'en dit Descartes. *Revue de Psychologie Analytique*, N°10, p 83-96. <https://doi.org/10.3917/rpa1.010.0083>
- Utaker, A,** (2019), Langage et réalité, l'enjeu du « tournant grammatical » chez Wittgenstein. *Revue de métaphysique et de morale* N°104, 339- 349.
- Valette-Cagnac, E.** (2003). Être enfant à Rome, le dur apprentissage de la vie civique. *Revue Terrain anthropologique et sciences humaines* n° 40, 49-64. <https://journals.openedition.org/terrain/1534#tocto1n3>
- Vandervelde-Rougale, A.** (2012). *L'organidrame ou organiscopie: un dispositif clinique pour approcher la complexité des organisations*.
- Vandervelde-Rougale, A.** Fugier, P. (2019). *Dictionnaire de sociologie clinique*. Erès.
- Vernant J-P** (1986). Le corps des dieux, Collection Le Temps de la réflexion, *Raison présente*, 83(1).
- Vigarelo, G.** (2002). Tiens-toi droit. *Le souci du corps*, *Sciences Humaines*, (132).
- Villard, M.** (1997). De la question du regard dans la construction du sujet. *Site web: perso.wanadoo.fr/maurice.villard/regard.htm*.
- Vincent, G.** (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.
- Vorms, M** (2021), Bayes et les biais. Le biais de confirmation en question. *Revue métaphysique et morale*. 2021/ 4 (N°112), 567-590. <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2021-4-page-567.htm>
- W.R BION** (1964). Théorie de la pensée. *Revue française de psychanalyse*, 28(1), 75-84.
- Wanlin, P, Crahay, M** (2011), Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 51-64.
- Wallon, H.** (1927). *L'Enfant turbulent, Étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*. Alcan.
- Wallon, H.** (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Dunod.

- Warnock, M.** (1979). Children with special needs: the Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667.
- Willhelm, C.** (2005) L'éducation nationale et la loi de 2005. *Reliance*, 2006/4 N° 22, 22 - 25.
- Willett, G** (1996), Paradigme, théorie, modèle, schéma, qu'est-ce donc ? *Revue communication et organisation*, n°10, 1-19.
- Winnicott, D. W.** (1954). Les aspects métapsychologiques et cliniques de la régression au sein de la situation analytique. *De la pédiatrie à la psychanalyse*, 131-148.
- Winnicott, D. W.** (1975). Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant. *Jeu et réalité*, 153-162.
- Winnicott, D. W** (1987), *Le bébé et sa mère*. Science de l'homme Payot.
- Winnicott, D.W** (1984), *Agressivité, culpabilité et réparation*. Petite bibliothèque Payot.
- Winnicott, D. W.** (1986). *Conversations ordinaires*. NRF, Editions Gallimard.
- Winnicott, D. W.** (2008). *Conseils aux parents*. Bibliothèque scientifique Payot.
- Woodhead, M** (1999). Reconstructing developmental psychology: some first steps. *Children & Society*, 13(1), 3-19.
- Woods, P.** (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin.
- Zaoui, P.** (2005). L'ordre symbolique, au fondement de quelle autorité ? *Esprit (1940-)*, 221-239.
- Zenoni, A.** (2005). Le corps de la phénoménologie. *La Cause freudienne*, (1), 105-108.

Liste des tableaux

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Tableau 1 : Charte de l'éducation nouvelle</i> | 44 |
| <i>Tableau 2: La discipline dans la classe</i> | 48 |
| <i>Tableau 3: Les priorités de dépenses des enseignants du premier cycle de l'OCDE</i> | 49 |
| <i>Tableau 4 : Répartition des élèves selon le type de trouble en 2021-22</i> | 58 |
| <i>Tableau 5 : Le nombre d'école de la circonscription de B-M</i> | 142 |
| <i>Tableau 6 : Population de la ville de M par tranche d'âge entre 2008 et 2019</i> | 150 |
| <i>Tableau 7 : Les catégories socioprofessionnelles de M</i> | 150 |
| <i>Tableau 8 : Évolution des effectifs de J de 2015 à 2022</i> | 151 |
| <i>Tableau 9 : Les effectifs des classes à J en 2022-2023</i> | 152 |
| <i>Tableau 10 : Les effectifs de l'école J maternelle en 2022-2023</i> | 160 |
| <i>Tableau 11 : Les effectifs de l'école FN en 2022-2023</i> | 162 |
| <i>Tableau 12 : Les caractéristiques des enseignants de J, J maternelle et FN. Avec l'IPS des familles du secteur de ces écoles</i> | 163 |
| <i>Tableau 13 : Maintiens et orientations des élèves de J et FN</i> | 164 |
| <i>Tableau 14 : Le nombre d'établissement scolaires dans la circonscription de B-M</i> | 164 |
| <i>Tableau 15 : Les caractéristiques des enseignants de la circonscription de B-M</i> | 165 |
| <i>Tableau 16 : Les niveaux d'IPS des familles du secteur scolaire de la circonscription de B-M</i> | 165 |
| <i>Tableau 17 : Les différentes types d'approches qualitatives</i> | 175 |
| <i>Tableau 18 : La stratégie méthodologique globale pour étudier J, notre terrain de recherche</i> | 182 |
| <i>Tableau 19 : La chronologie de l'utilisation des outils de recherche</i> | 184 |
| <i>Tableau 20 : Les actions menées dans l'observation participante à J, J maternelle et FN</i> | 185 |
| <i>Tableau 21 : Les indicateurs, variables et outils dans l'observation participante</i> | 186 |
| <i>Tableau 22 : Les observations faites à J et J maternelle</i> | 186 |
| <i>Tableau 23 : Les hypothèses opérationnelles, indicateurs et variables en jeu dans les observations en classe à J</i> | 187 |
| <i>Tableau 24 : Les hypothèses opérationnelles, indicateurs et variables en jeu dans le questionnaire</i> | 188 |
| <i>Tableau 25 : Les thématiques abordées dans le focus groupe</i> | 189 |
| <i>Tableau 26 : Les hypothèses opérationnelles, indicateurs et variables en jeu dans le focus groupe</i> | 189 |
| <i>Tableau 27 : Dates et durées des entretiens menés à J.</i> | 190 |
| <i>Tableau 28 : Les questions posées dans les différents entretiens semi-directifs</i> | 192 |
| <i>Tableau 29 : Liste des questions posées dans le questionnaire aux enseignants de la circonscription</i> | 193 |
| <i>Tableau 30 : Observation en classe, la structuration de l'espace de la classe</i> | 196 |
| <i>Tableau 31 : Observations en classe, les positions des bureaux d'écoliers</i> | 197 |
| <i>Tableau 32 : Observation en classe, type de forme scolaire observée</i> | 197 |
| <i>Tableau 33 : Observation en classe, déroulement de la séquence pédagogique observée</i> | 197 |
| <i>Tableau 34 : Observation en classe, type de posture de l'enseignant observé</i> | 197 |
| <i>Tableau 35 : Observation en classe, type d'ambiance de classe observée</i> | 197 |
| <i>Tableau 36 : Observation en classe, gestion du temps de début et fin de l'activité par l'enseignant.</i> | 197 |
| <i>Tableau 37 : Question N° 16 du questionnaire à J, mettre en place l'inclusion scolaire</i> | 198 |
| <i>Tableau 38 : Les données recueillies durant le focus groupe.</i> | 198 |
| <i>Tableau 39 : Les quatre catégories thématiques retrouvées dans les entretiens</i> | 199 |
| <i>Tableau 40 : La matrice des discours chez Lacan.</i> | 201 |
| <i>Tableau 41 : Les différents biais en fonctions des outils méthodologiques utilisés.</i> | 205 |
| <i>Tableau 42 : Questionnaire J., le concept d'inclusion scolaire</i> | 211 |
| <i>Tableau 43 : Questionnaire à J, un mot lié au concept d'inclusion scolaire</i> | 213 |
| <i>Tableau 44 : Questionnaire circonscription, le concept d'inclusion scolaire</i> | 214 |
| <i>Tableau 45 : Questionnaire à la circonscription, donner un mot lié au concept d'inclusion scolaire</i> | 216 |
| <i>Tableau 46 : Questionnaire à J, votre avis sur la réussite de l'inclusion scolaire</i> | 217 |
| <i>Tableau 47 : Questionnaire à la circonscription, votre avis sur la réussite de l'inclusion scolaire</i> | 218 |
| <i>Tableau 48 : Synthèse de verbatim favorables et hostiles à l'inclusion.</i> | 219 |
| <i>Tableau 49 : Catégories des thèmes et signifiants récurrents dans les entretiens</i> | 221 |
| <i>Tableau 50 : Extraits de verbatim plutôt réservés quant à la démarche inclusive</i> | 224 |
| <i>Tableau 51 : Extraits de verbatim plutôt favorables à la démarche inclusive</i> | 225 |
| <i>Tableau 52 : Questionnaire J, mettre en place l'inclusion scolaire</i> | 235 |
| <i>Tableau 53 : Questionnaire circonscription, mettre en place l'inclusion scolaire</i> | 236 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Tableau 54 : Les pratiques inclusives dans les verbatim des entretiens.</i> | 237 |
| <i>Tableau 55 : Observation en classe, la structuration de l'espace de la classe</i> | 241 |
| <i>Tableau 56 : Observation en classe, les positions des bureaux d'écopliers</i> | 241 |
| <i>Tableau 57 : Observation en classe, type de forme scolaire observée</i> | 242 |
| <i>Tableau 58 : Observation en classe, déroulement de la séquence pédagogique observée</i> | 242 |
| <i>Tableau 59 : Observation en classe, type de posture de l'enseignant observé</i> | 243 |
| <i>Tableau 60 : Observation en classe, type d'ambiance de classe observée.</i> | 244 |
| <i>Tableau 61 : Observation en classe, gestion du temps de début et fin de l'activité par l'enseignant.</i> | 244 |
| <i>Tableau 62 : Observation, gestion du comportement des élèves par le maître</i> | 257 |
| <i>Tableau 63 : Les règles de vie de la classe, élaborées par des élèves de CP.</i> | 258 |
| <i>Tableau 64 : Observation, circulation des élèves dans la classe.</i> | 263 |
| <i>Tableau 65 : Observation, prise en compte des besoins corporels des élèves.</i> | 264 |
| <i>Tableau 66 : La question du mouvement dans les entretiens</i> | 272 |
| <i>Tableau 67 : Observation, paroles échangées entre les élèves.</i> | 279 |
| <i>Tableau 68 : Questionnaire à la circonscription, « Les objectifs de l'inclusion vous semblent-ils clairs ? ». Détail des réponses à la sous-question : « Pouvez-vous citer un ou plusieurs objectifs ? »</i> | 304 |
| <i>Tableau 69 : Les caractéristiques de l'organisation spatiale et pédagogique de J.</i> | 310 |
| <i>Tableau 70 : Questionnaires aux enseignants de J et de la circonscription (Questions n°12 et 1) : « Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire », et (Question N°3) « Donnez un mot lié au concept d'inclusion scolaire ».</i> | 312 |
| <i>Tableau 71 : Utilisation spontanée du terme à « BEP » dans les entretiens.</i> | 313 |
| <i>Tableau 72 : Synthèse des observations sur les besoins corporels.</i> | 315 |
| <i>Tableau 73 : L'interprétation des besoins corporels des élèves dans les entretiens par les enseignants de J.</i> | 316 |
| <i>Tableau 74 : Les typologies d'interprétation des besoins corporels dans les entretiens.</i> | 321 |
| <i>Tableau 75 : Schéma des interprétations des besoins des élèves par les PE</i> | 322 |

Liste des figures

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <i>Figure 1: Pratiques de classe fréquemment appliquées, illustration et comparaison européenne</i> | 50 |
| <i>Figure 2: À qui s'adresse la démarche inclusive ?</i> | 54 |
| <i>Figure 3: Définition du handicap en 1980</i> | 54 |
| <i>Figure 4: Définition du handicap en 2005</i> | Erreur ! Signet non défini. |
| <i>Figure 5 : L'origine sociale de l'élève selon le trouble</i> | 59 |
| <i>Figure 6 : Les élèves présentant une maîtrise satisfaisante des mathématiques et du français en début de CP, septembre 2020</i> | 60 |
| <i>Figure 7 : L'évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap</i> | 62 |
| <i>Figure 8 : Les répartitions des demandes de reconnaissance de handicap auprès de la MDPH</i> | 63 |
| <i>Figure 9 : Les différents paradigmes éducatifs</i> | 67 |
| <i>Figure 10 : Les différents plans d'aide aux élèves</i> | 74 |
| <i>Figure 11 : Les différents plans d'aide aux élèves dans le détail</i> | 75 |
| <i>Figure 12 : Les fiches pédagogiques par type de besoin</i> | 76 |
| <i>Figure 13 : Les recommandations générales pour le TDA / H</i> | 86 |
| <i>Figure 14 : Les recommandations au sujet des supports et des prises de note, ainsi que des sanctions, pour les élèves avec TDA/H</i> | 87 |
| <i>Figure 15 : Le "Vel", la dynamique aliénéation-séparation chez Lacan</i> | 91 |
| <i>Figure 16 : L'aliénéation du sujet à l'Autre chez Lacan</i> | 92 |
| <i>Figure 17 : La pyramide des besoins de Maslow</i> | 96 |
| <i>Figure 18 : Tableau des 12 besoins de Pourtois et Desmet</i> | 98 |
| <i>Figure 19 : Le modèle du bien-être de Konu et Rimpela</i> | 100 |
| <i>Figure 20 : Les différents niveaux de l'analyse de la situation d'un enfant, dans le projet canadien "Initiative AIDES"</i> | 101 |
| <i>Figure 21 : Image en première page du site de l'UNESCO, la société inclusive est un objectif</i> | 104 |
| <i>Figure 22 : Illustrations sur le site de l'UNESCO avec les mots clefs "inclusion, éducation"</i> | 105 |
| <i>Figure 23 : Première page de la rubrique "inclusion scolaire"</i> | 106 |
| <i>Figure 24 : Première page du site du ministère de l'Éducation nationale</i> | 106 |
| <i>Figure 25 : La première page du site du M.E.N. Le discours du ministre : l'inclusion comme objectif d'égalité.</i> | 107 |
| <i>Figure 26 : La première page du site du M.E.N. Une école de qualité inclusive.</i> | 107 |
| <i>Figure 27 : Le schéma optique de Lacan</i> | 121 |
| <i>Figure 28 : Les trois registres du réel, symbolique et imaginaire de Lacan</i> | 128 |
| <i>Figure 29 : Les composantes de la pulsion</i> | 132 |
| <i>Figure 30 : La pulsion dans la théorie lacanienne</i> | 133 |
| <i>Figure 31 : Le groupe scolaire J avec ses trois bâtiments</i> | 141 |
| <i>Figure 32 : Photo de la cour de récréation de J</i> | 143 |
| <i>Figure 33 : Photos de la cour de récréation de J</i> | 144 |
| <i>Figure 34 : Photos des couloirs et dégagements de J</i> | 144 |
| <i>Figure 35 : Photos de la porte de communication avec la maternelle, la salle du RASED, les toilettes</i> | 145 |
| <i>Figure 36 : Les longs couloirs de J</i> | 146 |
| <i>Figure 37 : Les portes de deux classes à J</i> | 147 |
| <i>Figure 38 : Traitement des verbatim des entretiens.</i> | 199 |
| <i>Figure 39 : Schéma des quatre discours chez Lacan.</i> | 202 |
| <i>Figure 40 : Permutations des places successives dans les quatre discours.</i> | 203 |
| <i>Figure 41 : Les enfants concernés par la question inclusive à J</i> | 212 |
| <i>Figure 42 : Podium des enfants concernés par l'inclusion scolaire à J</i> | 212 |
| <i>Figure 43 : Le nombre d'élèves placés en situation d'inclusion scolaire à J.</i> | 213 |
| <i>Figure 44 : Quels sont les enfants concernés par l'inclusion scolaire dans le questionnaire aux enseignants de la circonscription.</i> | 215 |
| <i>Figure 45 : Podium des enfants concernés par l'inclusion scolaire dans la circonscription de B-M</i> | 215 |
| <i>Figure 46 : Thèmes abordés dans les entretiens par les enseignants AVEC et SANS élèves en inclusion dans leur classe.</i> | 220 |
| <i>Figure 47 : Thèmes et signifiants abordés par les enseignants AVEC et SANS élèves "en inclusion"</i> | 223 |
| <i>Figure 48 : Photos des activités menées dans le cadre du PEAC</i> | 247 |
| <i>Figure 49 : Le lion du comportement</i> | 254 |
| <i>Figure 50 : Les fleurs du comportement</i> | 255 |
| <i>Figure 51 : Un contrat de comportement utilisé à J</i> | 256 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Figure 52 : 100% des enseignants demandent de l'aide pour travailler au processus inclusif.</i> | 294 |
| <i>Figure 53 : 100% des enseignants demandent de l'aide pour travailler au processus inclusif.</i> | 295 |
| <i>Figure 54 : Nuage de mots N°1, Les signifiants principaux des enseignants AVEC des élèves dits « en inclusion » dans leur classe.</i> | 297 |
| <i>Figure 55 : Nuage de mots N°2, Les signifiants principaux des enseignants SANS élèves dits « en inclusion » dans leur classe.</i> | 298 |
| <i>Figure 56 : Les objectifs de l'inclusion dans le questionnaire aux enseignants de la circonscription.</i> | 303 |

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE DE
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE SOCIÉTÉS, POLITIQUE, SANTÉ PUBLIQUE
SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Par Dominique Gillet-Cazeneuve

Titre :
Le corps de l'élève, un impensé de l'école inclusive ?

Annexes

Sous la direction de : Magdalena Kohout-Diaz

Soutenue publiquement le 12 décembre 2023

Membres du jury :

Léandro de La Jonquière, Professeur des Universités, Paris 8, Président
Sylvie Canat-Faure, Professeur des Universités, Montpellier, rapporteur
Dominique Méloni, Maîtresse de conférence, Amiens, rapporteur
Magdalena Kohout-Diaz, Professeur des Universités, Bordeaux, Directrice de thèse

Liste des annexes :

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANNEXE N°1 : QUESTIONNAIRE A J..... | 357 |
| ANNEXE N°2 : QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DE LA CIRCONSCRIPTION DE B-M..... | 372 |
| ANNEXE N°3 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES PROFESSEURS DES ECOLES DE J..... | 389 |
| ANNEXE N°4 : GUIDE D'ENTRETIEN DES ENSEIGNANTES DU RASED (RESEAU D'AIDE AUX ELEVES EN DIFFICULTE). 390 | |
| ANNEXE N°5 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LA DIRECTION DE J..... | 391 |
| ANNEXE N°5 BIS : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LA COORDINATRICE DE L'ULIS | 392 |
| ANNEXE N°6 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J. | 393 |
| ANNEXE N°7 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J. | 404 |
| ANNEXE N°8 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J. | 409 |
| ANNEXE N°9 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC LA DIRECTION DE J. | 414 |
| ANNEXE N°10 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J..... | 422 |
| ANNEXE N°11 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTES DU RASED. | 428 |
| ANNEXE N°12 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J..... | 434 |
| ANNEXE N°13 : RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC LA COORDINATRICE DE L'ULIS DE J. | 440 |
| ANNEXE N°14 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J..... | 451 |
| ANNEXE N°15 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J..... | 456 |
| ANNEXE N°16 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J..... | 462 |
| ANNEXE N°17 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J..... | 470 |
| ANNEXE N°18 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J..... | 475 |
| ANNEXE N°19 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J..... | 480 |
| ANNEXE N°20 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UN ENSEIGNANT DE J..... | 488 |
| ANNEXE N°21 : LIVRET EN LIGNE « LES PETITS CHEMINS » | 492 |
| ANNEXE N°22 : PROJET PEAC..... | 493 |
| ANNEXE N°23 : NOTE D'INTENTION N°1 DU PROJET « ESPACE D'ECOLE » | 498 |
| ANNEXE N°24 : PROJET D'INCLUSION A J. | 499 |
| ANNEXE N°25 : PROJET SAS DES ENSEIGNANTES DU RASED..... | 502 |
| ANNEXE N°26 : GUIDE D'OBSERVATION DANS LES CLASSES..... | 503 |

Annexe N°1 : Questionnaire à J

Suivi des réponses à votre questionnaire

Synthèse

| | |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nom questionnaire | Mme Dominique Gillet, doctorante en sciences de l'éducation au LACES, Université de Bordeaux. Questionnaire aux professeurs des écoles: "Comment le psychologue EN peut-il contribuer à une meilleure inclusion scolaire?" |
| Créateur | domgillet@wanadoo.fr |
| Date création questionnaire | 06/12/2020 |
| Nombre de questions | 20 |
| Nombre de questions obligatoires | 14 |
| Nombre de répondants | 8 |

Répondants

| Répondants | Nombre de réponses | Pourcentage de réponses | Date dernière réponse |
|--------------|--------------------|-------------------------|-----------------------|
| JMACE1 | 20 | 100% | 20/01/2021 |
| enseignant33 | 17 | 85% | 20/01/2021 |
| Emilie Jolie | 20 | 100% | 22/01/2021 |
| loulou | 18 | 90% | 23/01/2021 |
| Béa | 18 | 90% | 24/01/2021 |
| Basile | 19 | 95% | 02/02/2021 |
| ALfred | 19 | 95% | 03/02/2021 |
| LM | 19 | 95% | 04/02/2021 |

Résultats de votre questionnaire

1. quelle est votre ancienneté dans le métier de PE?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|----------|
| JMACE1 | 15 ans |
| enseignant33 | 7 ans |
| Emilie Jolie | 7 ans |
| loulou | 20 ans |
| Béa | 7 ans |
| Basile | 20 ans |
| ALfred | 4 ans |
| LM | 6 ANS |

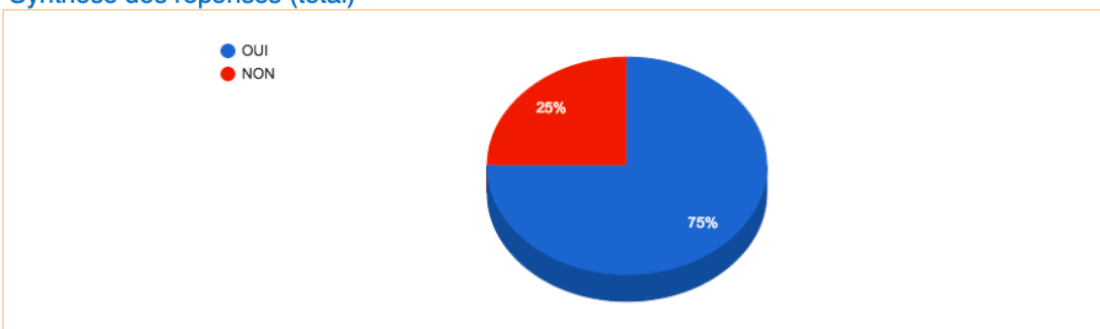
2. Avez-vous exercé un autre métier avant de devenir PE?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | OUI |
| enseignant33 | NON |
| Emilie Jolie | OUI III Commentaires : garde d'enfants, cours à domicile, animatrice, Aesh |
| loulou | NON |
| Béa | OUI |
| Basile | OUI III Commentaires : fonctionnaire territorial |
| ALfred | OUI |
| LM | OUI III Commentaires : Responsable Ressources Humaines |

3. Si c'est la cas, était-il en rapport avec les enfants?

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|-----|
| Nombre de réponses | 6 |
| Pourcentage de réponses | 75% |

Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|--------------------|
| JMACE1 | non |
| Emilie Jolie | oui |
| Béa | Non |
| Basile | non |
| ALfred | Jeunes (12-25 ans) |
| LM | NON |

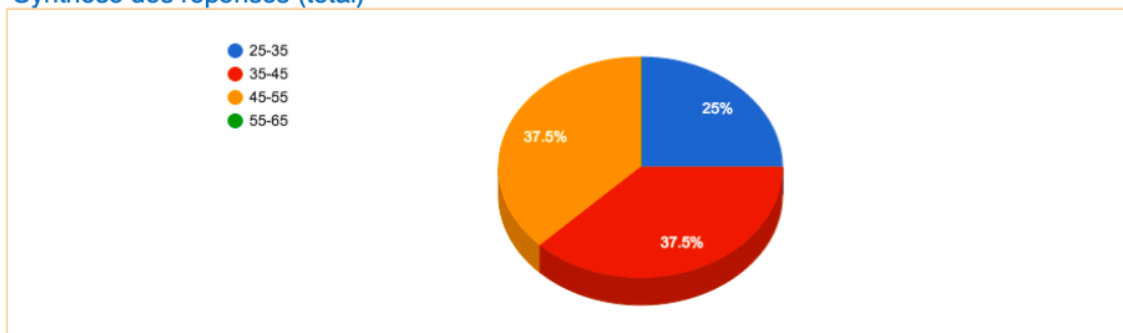
4. Quel est votre âge?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|----------|
| JMACE1 | 45-55 |
| enseignant33 | 25-35 |
| Emilie Jolie | 25-35 |
| loulou | 45-55 |
| Béa | 35-45 |
| Basile | 45-55 |
| ALfred | 35-45 |
| LM | 35-45 |

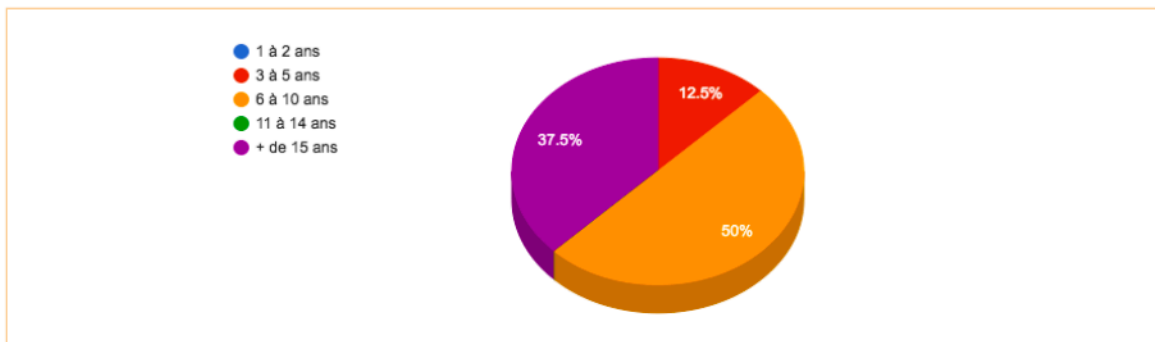
5. Votre formation initiale de PE date de :

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|-------------|
| JMACE1 | + de 15 ans |
| enseignant33 | 6 à 10 ans |
| Emilie Jolie | 6 à 10 ans |
| loulou | + de 15 ans |
| Béa | 6 à 10 ans |
| Basile | + de 15 ans |
| ALfred | 3 à 5 ans |
| LM | 6 à 10 ans |

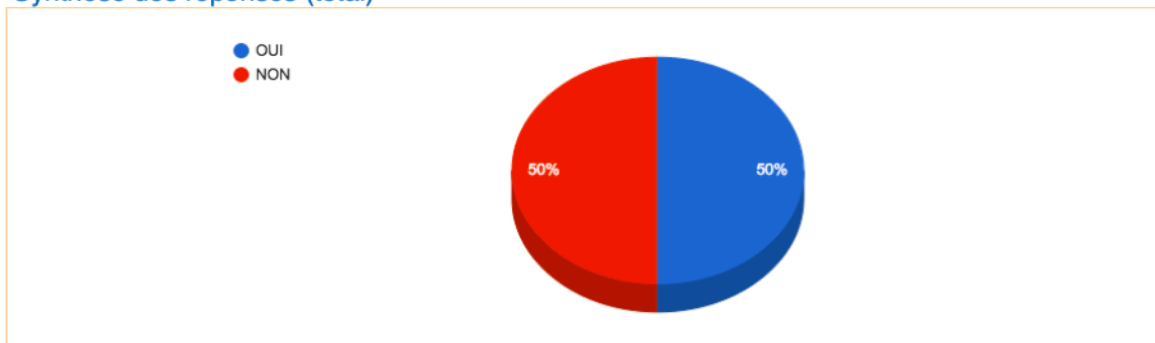
6. Trouvez-vous que votre métier de PE a changé depuis vos débuts dans la carrière?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | OUI |
| enseignant33 | NON |
| Emilie Jolie | OUI |
| loulou | OUI |
| Béa | NON |
| Basile | OUI III Commentaires : plus exigeant en temps et implication même si l'ancienneté devrait réduire le premier point |

| | |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALfred | NON III Commentaires : Trop peu de recul pour évoquer la situation quand à ma situation. Cependant la comparaison avec des situation objective décrite par des collègues plus anciens montre une évolution sensible. |
| LM | NON |

7. Si c'est le cas, pouvez-vous expliquer en quoi consiste ce changement?

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|-----|
| Nombre de réponses | 4 |
| Pourcentage de réponses | 50% |

Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | climat scolaire - rythmes scolaires |
| Emilie Jolie | adaptation de plus en plus poussée aux élèves et aux familles dépréciation sociale du métier |
| loulou | nous avons beaucoup plus de documents à remplir pour expliquer ce que l'on met en place dans la classe pour aider les élèves en difficulté |
| Basile | davantage de différenciation - recherche croissante de solutions pour parer aux problèmes de comportement, de difficultés à entrer dans les apprentissages - plus de conseil aux familles pour aider leurs enfants à devenir élève - plus d'intervention pour sensibiliser les parents au rôle qu'ils ont à jouer, à l'intérêt qu'ils doivent porter à la vie de leur enfant à l'école |

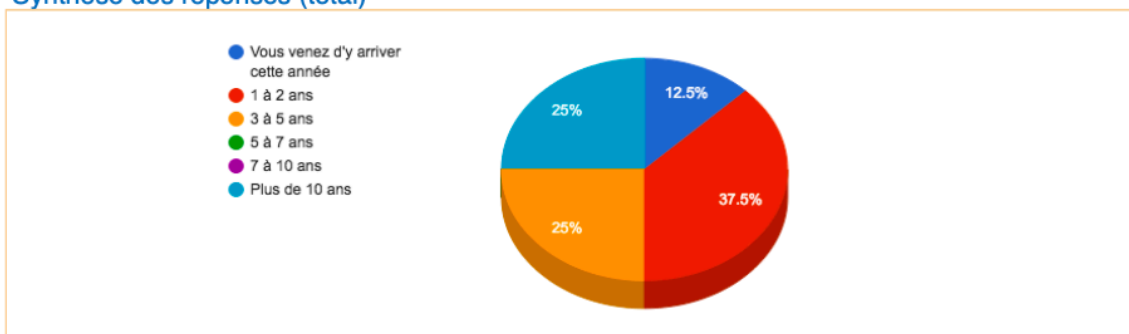
8. Vous travaillez dans votre école depuis combien de temps?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|------------------------------------|
| JMACE1 | 3 à 5 ans |
| enseignant33 | 1 à 2 ans |
| Emilie Jolie | Vous venez d'y arriver cette année |
| loulou | Plus de 10 ans |
| Béa | 1 à 2 ans |
| Basile | Plus de 10 ans |
| ALfred | 3 à 5 ans |
| LM | 1 à 2 ans |

9. En un mot, pouvez-vous définir l'ambiance de cette école?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | Malgré un climat scolaire difficile, l'équipe éducative est soudée et avance dans le même optique ; celui de l'élève placé au centre des apprentissages |
| enseignant33 | Très bonne ambiance Equipe pédagogique soudée. |
| Emilie Jolie | élèves en difficultés scolairement et socialement, équipe solidaire, dynamique, motivée, qui travaille en commun ainsi qu'avec les autres acteurs de l'école (rased, periscolaire...) |
| loulou | solidarité entre les collègues, beaucoup d'échanges |
| Béa | Excellente, bonne synergie. |
| Basile | motivante |
| ALfred | PUBLIC accueilli très divers mais avec des enfants en grandes difficultés. Le climat s'est considérablement amélioré, mais il est sensible que la tension peut rapidement monter. |
| LM | SOLIDARITE |

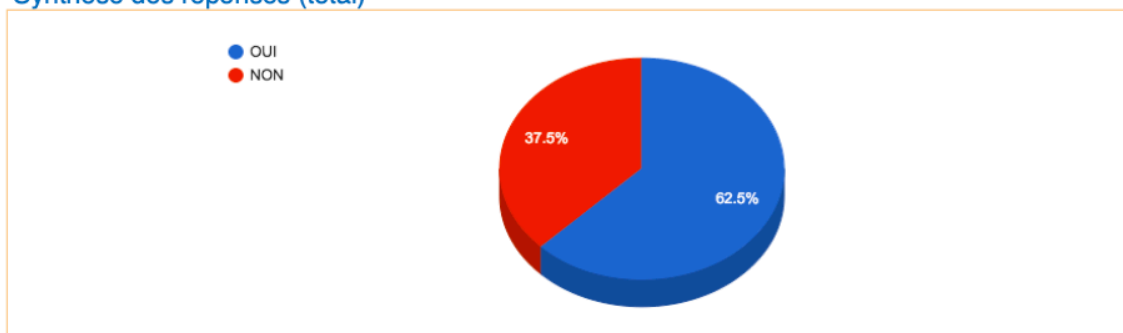
10. Trouvez-vous le travail auprès des élèves de votre classe difficile?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | OUI |
| enseignant33 | OUI |
| Emilie Jolie | OUI |
| loulou | NON III Commentaires : mais il est parfois difficile de savoir quoi faire pour aider un élève |
| Béa | NON |
| Basile | NON III Commentaires : pour la première fois depuis longtemps... |
| ALfred | OUI III Commentaires : En "moyenne" ces dernières années avec des années plus faciles que d'autres. |
| LM | OUI III Commentaires : Charge de travail très importante et tension nerveuse car élèves de moins en moins respectueux de l'autorité. Conséquences palpables en classe de la surexposition aux écrans et aux réseaux sociaux. |

11. Si oui, pouvez-vous préciser?

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|-----|
| Nombre de réponses | 4 |
| Pourcentage de réponses | 50% |

Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | enfants bolides dont le comportement perturbe le fonctionnement de la classe (fuite, excès de colère)- rien en rapport avec des difficultés d'apprentissage |
| Emilie Jolie | difficile et épuisant mais très enrichissant |

| | |
|--------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALfred | Grande hétérogénéité d'autant plus compliquée que certaines élèves ont un niveau particulièrement bas. Beaucoup d'élèves peu enclin à fournir des efforts réguliers. Temps de concentration assez faible. De nombreux élèves encore extrêmement égocentré, peinant parfois à réguler efficacement leurs émotions. Importance de l'école mal comprise ou minorée par le modèle familiale. |
| LM | De plus en plus d'élèves à BEP, différenciation voire adaptations très complexes à mettre en place. Sentiment de ne jamais en faire assez. Education à faire à la place de certains parents. |

12. Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Détail des réponses

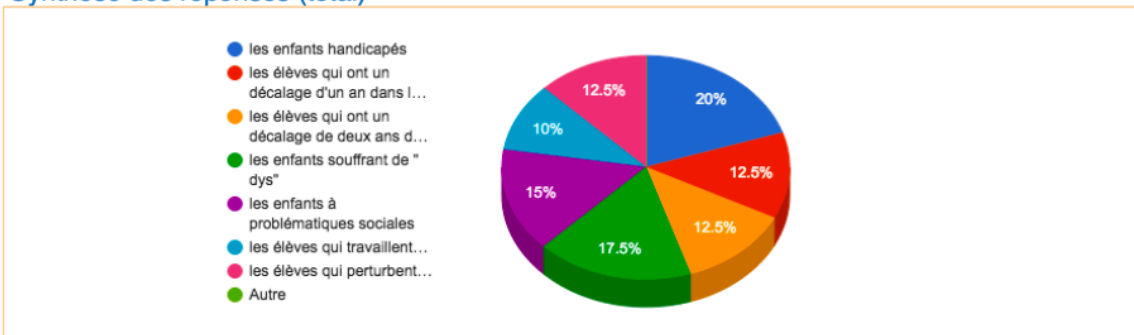
| Répondants | Réponses |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | pouvoir mener une même activité, un même domaine d'apprentissage en le modulant pour tous les élèves selon leurs besoins spécifiques. |
| enseignant33 | Difficulté de gérer l'hétérogénéité des niveaux. |
| Emilie Jolie | répondre aux besoins spécifiques (quelque soit leur nature) de chaque élève afin de favoriser leur accès à la scolarisation |
| loulou | accepter tous les élèves et essayer de s'adapter au mieux pour les aider dans les apprentissages |
| Béa | Inclure tous les enfants sans exception. |
| Basile | le fait de permettre à tous les élèves d'entrer dans les apprentissages : les élèves du dispositif ULIS, mais aussi les enfants à besoins spécifiques du fait de leur comportement, de leur rapport aux apprentissages, de leurs difficultés d'attention, de passage à l'écrit, de déchiffrage... |
| ALfred | L'école doit s'adapter aux caractéristiques de l'enfant afin que celui-ci puisse poursuivre sa scolarité comme tout un chacun, ou tout du moins dans les meilleures conditions pour lui. |
| LM | Que les élèves à BEP ne sont plus intégrés mais inclus. C'est un véritable changement de paradigme. Ce n'est pas à eux de s'intégrer mais à l'école (et à la société en général) de s'adapter à leurs besoins. |

13. Selon vous, quels sont les enfants concernés par l'inclusion scolaire?

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | les enfants handicapés les élèves qui ont un décalage d'un an dans les compétences attendues les élèves qui ont un décalage de deux ans dans les compétences attendues les enfants souffrant de "dys" les élèves qui travaillent très lentement |
| enseignant33 | les enfants handicapés les élèves qui ont un décalage d'un an dans les compétences attendues les élèves qui ont un décalage de deux ans dans les compétences attendues les enfants souffrant de "dys" les enfants à problématiques sociales les élèves qui travaillent très lentement les élèves qui perturbent le déroulement de la classe III Commentaires : Tous les enfants mentionnés ci-dessus sont pour moi concernés. En revanche, notamment pour les élèves perturbateurs, ils peuvent déclencher chez d'autres élèves un mal-être, une peur d'aller à l'école, un sentiment d'insécurité. Ce sentiment d'insécurité est également source de tension pour l'enseignant. |
| Emilie Jolie | les enfants handicapés les enfants souffrant de "dys" les enfants à problématiques sociales III Commentaires : et les allophones |
| loulou | les enfants handicapés les élèves qui ont un décalage d'un an dans les compétences attendues les élèves qui ont un décalage de deux ans dans les compétences attendues les enfants souffrant de "dys" les enfants à problématiques sociales les élèves qui perturbent le déroulement de la classe |
| Béa | les enfants handicapés les enfants souffrant de "dys" les enfants à problématiques sociales les élèves qui perturbent le déroulement de la classe |
| Basile | les enfants handicapés les élèves qui ont un décalage d'un an dans les compétences attendues les élèves qui ont un décalage de deux ans dans les compétences attendues les enfants souffrant de "dys" les enfants à problématiques sociales les élèves qui travaillent très lentement les élèves qui perturbent le déroulement de la classe |

| | |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ALfred | les enfants handicapés III Commentaires : Réponse difficile. Il faut trancher entre 1-inclusion : qui permet d'accueillir les enfants qui ne pouvaient pas venir à l'école sans un dispositif particulier. Ou 2- inclusion : dont l'école adapte ses apprentissage afin de répondre au besoin propre de chaque difficulté. |
| LM | les enfants handicapés les élèves qui ont un décalage d'un an dans les compétences attendues les élèves qui ont un décalage de deux ans dans les compétences attendues les enfants souffrant de "dys" les enfants à problématiques sociales les élèves qui travaillent très lentement les élèves qui perturbent le déroulement de la classe |

14. Donnez UN MOT lié selon vous au concept d'inclusion scolaire, à partir de votre expérience d'enseignant.e

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|------------------------------------------|
| JMACE1 | adapatation |
| enseignant33 | Différenciation |
| Emilie Jolie | ADAPTATION (de l'élève, de l'enseignant) |
| loulou | s'adapter |
| Béa | Adaptabilité |
| Basile | adaptation |
| ALfred | Insatisfaisant |
| LM | DIFFICILE |

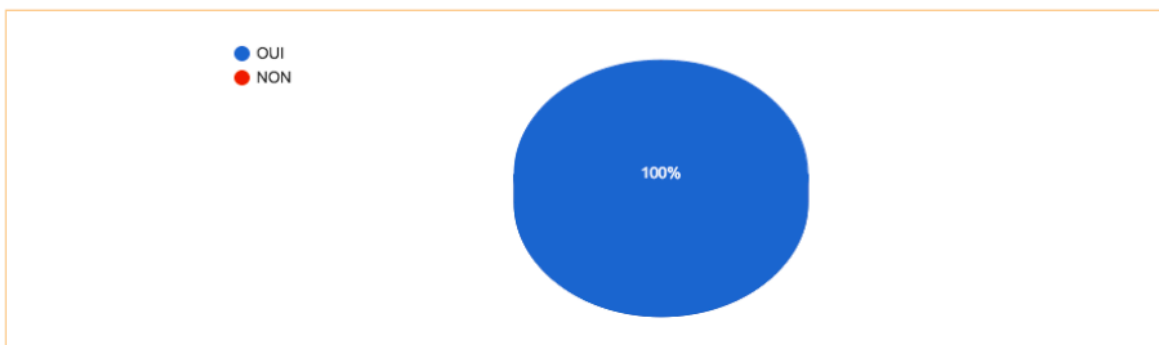
15. Avez-vous déjà eu dans votre classe, un ou plusieurs élèves que vous situeriez en situation d'inclusion scolaire?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|----------|
| JMACE1 | OUI |
| enseignant33 | OUI |
| Emilie Jolie | OUI |
| loulou | OUI |
| Béa | OUI |
| Basile | OUI |
| ALfred | OUI |
| LM | OUI |

16. Si c'est la cas, qu'avez-vous mis en place pour réaliser cette inclusion?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | différenciation de la nature des supports, allègement des tâches dites écrites, adaptation visuelle des documents proposés, adaptation du temps sur un travail attendu. |
| enseignant33 | Mise en place de différenciation dans certains domaines, travail en collaboration avec le Rased ou UPE2A. |
| Emilie Jolie | adaptation matérielle ainsi que des tâches à effectuer |
| loulou | travail différencié, tutorat |
| Béa | Différenciation pédagogique, adaptations de mobilier,...dans la classe |
| Basile | tutorat - PPRE - aménagement du travail, des objectifs, de l'installation, du matériel, des outils disponibles, de la communication |
| ALfred | Dispositif institutionnel (PPRE). Travail différencié, positionnement adapté dans la classe, temps d'accompagnement spécifique. |
| LM | contrat d'inclusion, PPRE, différenciation et adaptations |

17. Estimez-vous avoir réussi cette inclusion? Merci d'expliquer.

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | Dès lors que l'élève a découvert/compris une notion, une démarche. Quel que soit le mode de restitution, l'élève parvient à expliquer/démontrer/réaliser l'activité. |
| enseignant33 | Je ne sais pas si je peux parler de réussite, mais les élèves concernés vivaient très bien cette différenciation et ne se sentaient pas exclus, mais bien en appartenance avec le groupe classe. Ils comprenaient que ce qui leur était proposé était ce qui était le plus adapté selon moi pour eux. |
| Emilie Jolie | selon les élèves oui, pour d'autres non... je le mesure par rapport à l'évolution de l'élève sur l'année et au chemin parcouru par rapport à la situation de départ |
| loulou | l'élève a progressé à son rythme, s'est senti bien dans la classe (pas de moquerie, bienveillance de la part des autres élèves) |
| Béa | Pas vraiment, sentiment d'être impuissant face au trouble de l'enfant, de ne pas avoir assez de temps pour s'en occuper et impression de pénaliser le reste du groupe dans leur travail car ils sont perturbés par certains comportements de l'enfant inclus. Pas de formation, sentiment d'être seul. |
| Basile | oui quand l'enfant en question réussit à se sentir en confiance et à s'engager dans les apprentissages, se sent en réussite, progresse régulièrement, s'apaise, investit son rôle d'élève et son espace classe |
| ALfred | Non. Le temps consacré a été bien trop faible pour accompagner de manière satisfaisante l'élève. Parfois une préparation insuffisante pour cet élève car le travail pour le groupe a primé. Avoir l'impression que cette élève a été "gérer" mais pas pris en compte véritablement. Constant sentiment de révolte par rapport à une situation qui ne devrait pas être, l'enfant n'ayant eu aucune réponse institutionnelle par l'Ed-Nat tandis que son handicap a été reconnu. |
| LM | J'en ai réussi certaines d'autres moins. Même en sachant sur la papier quelles sont les bonnes pratiques de l'inclusion, sans aide humaine supplémentaire (AESH et/ou RASED et/ou maître surnuméraire), c'est souvent très compliqué en classe de consacrer suffisamment de temps aux élèves à BEP. |

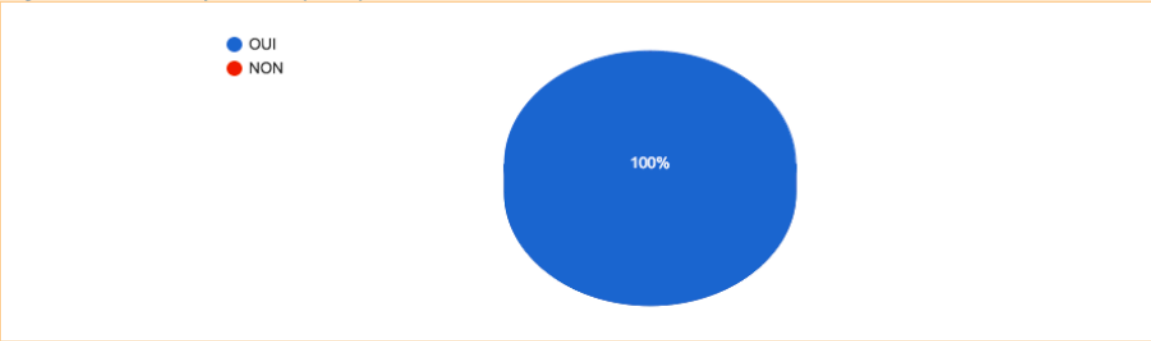
18. Estimez-vous avoir eu besoin d'aide pour la mettre en oeuvre?

Question obligatoire

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

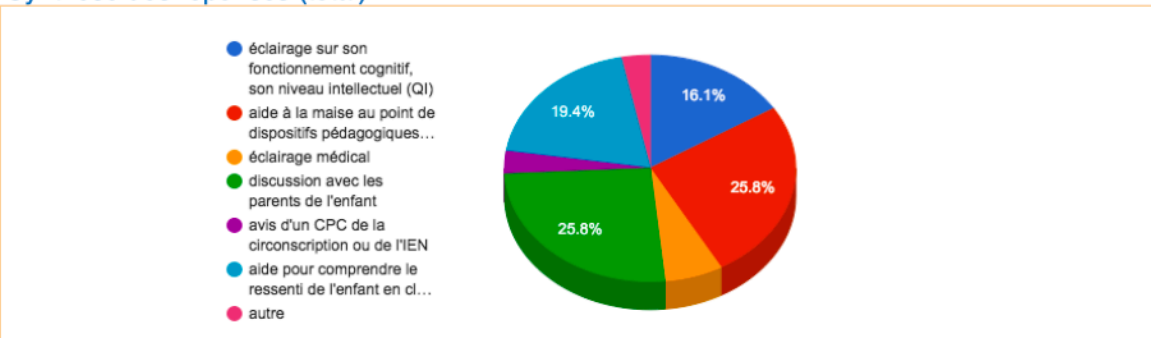
| Répondants | Réponses |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | OUI |
| enseignant33 | OUI III Commentaires : Importance du RASED. |
| Emilie Jolie | OUI |
| loulou | OUI |
| Béa | OUI |
| Basile | OUI |
| ALfred | OUI III Commentaires : Sans avoir pris le temps d'avoir véritablement approfondi la question pourtant. |
| LM | OUI |

19. Si c'est le cas, merci de préciser de quel type d'aide il s'agit

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Synthèse des réponses (total)



Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|------------|----------|
|------------|----------|

| | |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | aide à la maise au point de dispositifs pédagogiques qui facilitent votre travail en classe discussion avec les parents de l'enfant aide pour comprendre le ressenti de l'enfant en classe |
| enseignant33 | éclairage sur son fonctionnement cognitif, son niveau intellectuel (QI) aide à la maise au point de dispositifs pédagogiques qui facilitent votre travail en classe éclairage médical discussion avec les parents de l'enfant |
| Emilie Jolie | éclairage sur son fonctionnement cognitif, son niveau intellectuel (QI) aide à la maise au point de dispositifs pédagogiques qui facilitent votre travail en classe éclairage médical discussion avec les parents de l'enfant aide pour comprendre le ressenti de l'enfant en classe |
| loulou | aide à la maise au point de dispositifs pédagogiques qui facilitent votre travail en classe discussion avec les parents de l'enfant |
| Béa | éclairage sur son fonctionnement cognitif, son niveau intellectuel (QI) aide à la maise au point de dispositifs pédagogiques qui facilitent votre travail en classe discussion avec les parents de l'enfant avis d'un CPC de la circonscription ou de l'IEN aide pour comprendre le ressenti de l'enfant en classe |
| Basile | aide à la maise au point de dispositifs pédagogiques qui facilitent votre travail en classe discussion avec les parents de l'enfant aide pour comprendre le ressenti de l'enfant en classe autre !!! Commentaires : discussions avec des collègues, l'équipe du RASED, les enseignants précédents, la collègue d'ULIS ressource très précieuse ! |
| ALfred | éclairage sur son fonctionnement cognitif, son niveau intellectuel (QI) aide à la maise au point de dispositifs pédagogiques qui facilitent votre travail en classe discussion avec les parents de l'enfant aide pour comprendre le ressenti de l'enfant en classe |
| LM | éclairage sur son fonctionnement cognitif, son niveau intellectuel (QI) aide à la maise au point de dispositifs pédagogiques qui facilitent votre travail en classe discussion avec les parents de l'enfant aide pour comprendre le ressenti de l'enfant en classe |

20. A titre personnel, que pensez-vous de l'inclusion scolaire?

Nombre de réponses

| | |
|-------------------------|------|
| Nombre de réponses | 8 |
| Pourcentage de réponses | 100% |

Détail des réponses

| Répondants | Réponses |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| JMACE1 | Si les moyens nécessaires à l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques sont alloués, l'école inclusive trouve tout son sens dans le "vivre ensemble". Toutefois, j'exclue les élèves au comportement très difficile (RQTH non reconnu) de la notion d'inclusion scolaire. |
| enseignant33 | Je trouve l'inclusion favorable et enrichissante pour tous. En revanche, je trouve que l'inclusion des élèves perturbateurs peut parfois être lourde autant pour les enseignants que pour les élèves. |
| Emilie Jolie | peut être une expérience positive selon les enfants, au cas par cas, et en ayant les moyens nécessaires à disposition |
| loulou | je pense que quand on est seul dans la classe, ce n'est pas toujours facile. Il est parfois difficile d'accepter que l'on n'y arrive pas comme on le voudrait. |
| Béa | C'est un excellent principe mais cela reste très difficile à mettre en place |
| Basile | que c'est un projet noble, ambitieux mais coûteux et qui parfois lorsqu'il met en présence trop d'éléments (élèves) à fort besoin peut paraître compliqué à gérer et fragilise les apprentissages et la sérénité des autres enfants de la classe |
| ALfred | La volonté telle qu'affichée par la loi de 2005 sur l'inclusion est très pertinente et riche. Dans le cadre scolaire, où les conditions d'exercice se dégradent, l'injonction d'inclusion est une charge supplémentaire pour l'enseignant qui plus est plus ou moins formé ou sensibilisé à la question. L'inclusion scolaire est symptomatique de la disjonction entre le discours de l'institution et la mise en œuvre réelle de cette politique. |
| LM | Que c'est un beau concept humaniste sur le papier Mais que sans moyens associés, c'est mettre les enfants à BEP et les enseignants en souffrance. Le modèle italien est souvent cité mais il fait préciser qu'ils sont deux enseignants par classe |

Annexe N°2 : Questionnaire aux enseignants de la circonscription de B-M



L'inclusion scolaire

Question 1

Que signifie pour vous le concept d'inclusion scolaire ?

Date de la réponse

Réponses

Accueillir dans les classes et dans l'école des enfants de tous horizons et de toutes difficultés allant de la difficulté scolaire à la difficulté de comportement en passant par le handicap. 16/05/22

Inclure tous 1 16/05/22

Accueillir un enfant différent 16/05/22

L'accueil d'enfants à besoins particuliers dans une classe ordinaire 16/05/22

Tous les enfants, quelles que soient les différences / difficultés / handicaps / troubles, doivent pouvoir être 16/05/22scolarisés ensemble.

Inclusion 16/05/22

C'est le fait d'inclure dans le système scolaire, en tenant compte des particularités d'une personne, d'un 16/05/22enfant, d'un processus.

Accueil enfants handicapés 16/05/22

Permettre l'accès à l'école aux enfants en situation de handicap ou des élèves à besoins éducatifs particuliers 17/05/22

Inclure un élève handicapé dans un milieu scolaire. 17/05/22

Accueillir dans les écoles les enfants différents, porteurs de handicaps physiques ou mentaux 17/05/22

C'est le choix de la scolarisation dans une classe classique pour des enfants ayant des besoins spécifiques. 17/05/22

Enseigner à des élèves d'ULIS au sein d'une classe qui n'est pas une Ulis. 17/05/22

Accueil d'enfants à profil particulier 17/05/22

Permettre à tout enfant, avec le bagage qui lui est propre, d'évoluer, d'apprendre et de grandir au coeur de son groupe classe et de son école. Pas de se tenir : à coté de...J'ajoute que l'inclusion scolaire doit permettre de réconcilier et de "soigner" les parents et les familles de ces enfants qui ont très souvent parcouru un chemin compliqué avant que leur enfant soit VU et reconnu. 17/05/22

Inclure les élèves à besoin particuliers en classe ordinaire, qui est donc supposée être 17/05/22 composée d'élèves sans besoin particulier

Permettre à tous les enfants d'être scolarisés, d'évoluer avec leurs pairs et d'adapter les dispositifs avec l'ensemble des partenaires question 2 : Je ne comprends pas "classer par ordre de préférence". Je propose un classement en fonction du niveau plus u moins important des dispositifs nécessaires. 18/05/22

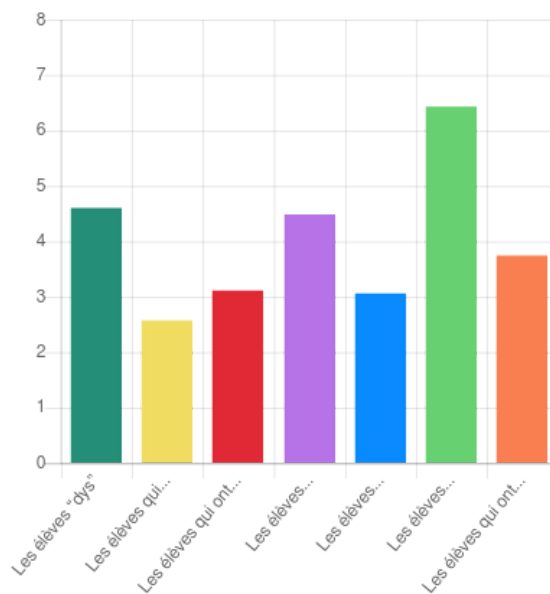
C'est le fait de rendre accessible l'enseignement à tous les élèves. 18/05/22

La tentative de réaliser des économies sous des prétextes moraux en vidant les structures spécialisées, qui bloquent des enseignants devant peu d'élèves. Cette tentative est d'autant plus efficace qu'elle s'appuie d'une part sur la mauvaise conscience atavique des enseignants du premier degré et d'autre part sur le besoin de nos contemporains de moraliser les problèmes afin de plaquer sur toute chose la satisfaisante grille d'analyse du manichéisme. Celle-ci permet à tout un chacun de connaître le grisant frisson d'être un Juste lancé à la poursuite des forces du Mal, du regrettable égoïsme, de la maléfique discrimination et de sa perfide jumelle, la stigmatisation.

| Réponses | Date de la réponse |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| | 19/05/22 |
| Permet aux élèves en situation de handicap d'être accueillis comme les autres dans le cursus scolaire ordinaire | |
| Accueillir tous les élèves en âge d'être scolarisés | 19/05/22 |
| Cela signifie la possibilité pour tout enfant d'être scolarisé malgré un handicap et dans la mesure du possible. | 19/05/22 |
| Permettre à tous les élèves, quel que soit leur situation, d'apprendre et se sentir bien à l'école | 19/05/22 |
| Permettre à des enfants atteints de pathologies de poursuivre une scolarité en classe "ordinaire" | |
| L'accès à des classes classiques sous certaines conditions pour des élèves à profils particuliers | 20/05/22 |
| P | 19/05/22 |
| | 20/05/22 |
| Accueillir au maximum dans nos classes des élèves à besoin particuliers | 20/05/22 |
| Réussir à faire sentir l'appartenance à un groupe social par le partage de connaissance | 21/05/22 |
| Accueillir dans des classes dites ordinaires tous les élèves quels que soient leurs difficultés ou handicap | 21/05/22 |
| Permettre à tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés d'être intégrés dans une classe ordinaire | |
| | 22/05/22 |
| Accueillir tous les enfants quel que soit leurs difficultés et adapter l'enseignement en fonction de leurs besoins. | 22/05/22 |
| L'école pour tous avec une adaptation des pratiques pédagogiques en fonction des besoins de chacun. | |
| Accueillir les enfants en situation de handicap ou à besoins particuliers pour suivre une scolarité en milieu classique pour évoluer, grandir, échanger avec des enfants de leur classe d'âge | 24/05/22 |
| Un changement de paradigme par rapport à la notion d'intégration ... | 26/05/22 |
| Donner les mêmes moyens à tous les élèves sans distinction (handicap, milieu social, origine, ...) | 30/05/22 |
| L'accès à la scolarité en école de tous les élèves, y compris ceux à profils (physiques, mentaux, comportementaux) particuliers. | 05/06/22 |
| Assurer une scolarité pour tous les élèves | 06/06/22 |
| Accueil en classe ordinaire d'un enfant avec un handicap | 10/06/22 |

Question 2

Selon vous, quels sont les enfants concernés par l'inclusion scolaire ? Classez vos réponses par ordre de préférence



Intitulé des réponses **Score moyen**

Les élèves "dys" 4.6

Les élèves qui travaillent lentement 2.57

Les élèves allophones 4.49

Les élèves handicapés 6.43

Les élèves perturbateurs 3.06

Les élèves qui ont une ou deux années de retard par rapport au niveau scolaire attendu 3.74

Les élèves qui ont une problématique sociale 3.11

Question 3

Donnez UN MOT lié selon vous au concept d'inclusion scolaire, à partir de votre expérience d'enseignant. e

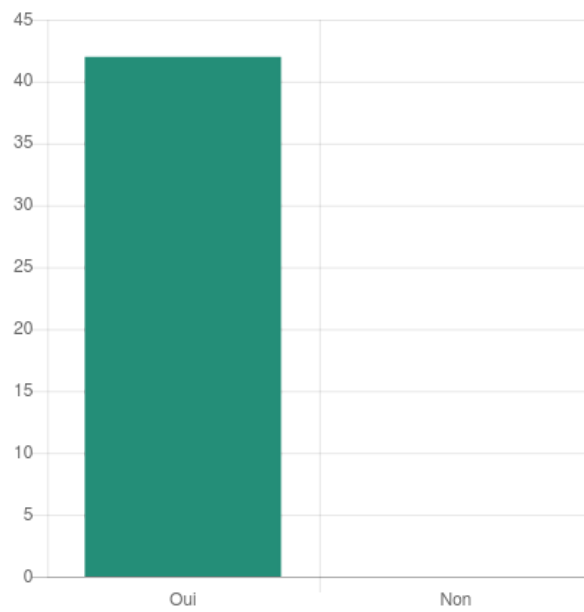
| Reponses | Date de la réponse |
|------------------|--------------------|
| ADAPTATION(S) | 16/05/22 |
| Différenciation | 16/05/22 |
| Rencontre | 16/05/22 |
| Accepter | 16/05/22 |
| difficile | 16/05/22 |
| manque de moyens | 17/05/22 |
| Handicap | 17/05/22 |
| Difficile | 17/05/22 |
| désarmée | 17/05/22 |
| Intéressant | 17/05/22 |
| Équipe | 17/05/22 |
| REBOND | 17/05/22 |
| Difficile | 17/05/22 |
| accompagner | 18/05/22 |
| accessibilité | 18/05/22 |
| adaptabilité | 18/05/22 |
| catastrophe | 18/05/22 |
| MANQUE DE MOYEN | 18/05/22 |
| Adaptation | 19/05/22 |
| adaptation | 19/05/22 |
| Bienveillance | 19/05/22 |
| égalité | 19/05/22 |
| Tolérance | 19/05/22 |
| trouble | 19/05/22 |
| adaptation | 20/05/22 |
| d | 20/05/22 |
| Adaptation | 20/05/22 |
| Compréhension | 21/05/22 |
| différenciation | 21/05/22 |
| adaptation | 22/05/22 |
| PPRE | 24/05/22 |
| collaboration | 24/05/22 |
| BEP | 26/05/22 |
| INCOMPATIBLE | 30/05/22 |
| ÉPUI SANT | 05/06/22 |

| Réponses | Date de la réponse |
|----------|--------------------|
|----------|--------------------|

| | |
|------------------|----------|
| Contre-productif | 10/06/22 |
|------------------|----------|

Question 4

Avez-vous déjà eu dans votre classe, un ou plusieurs élèves que vous situeriez en situation d'inclusion scolaire ?



Intitulé des réponses Nombre de réponses Pourcentage

| | | |
|-----|----|-------|
| Oui | 42 | 100 % |
|-----|----|-------|

Non 0 0 %

Question 5

Dans les situations d'inclusions que vous avez conduites, avez-vous mis en place quelque chose en particulier pour réaliser cette inclusion ?

| | Date de la réponse |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| Réponses | |
| Aménagements, différenciation, matériel, coin, emploi du temps... | 16/05/22 |
| Accueil particulier avec AESH. 16/05/22 | |
| Supports différents (en lien avec sa classe d'ULIS), travail adapté (en quantité et en "qualité" | 16/05/22 |
| Différenciation, règles adaptées, emploi du temps personnalisé 16/05/22 | |
| Atelier différencié | 16/05/22 |
| Adaptation des règles, du travail, de mon comportement 16/05/22 | |
| Adaptation du travail demandé | 17/05/22 |
| Mise en place d'un tuteur 17/05/22 | |
| Oui, mais c'est compliqué | 17/05/22 |
| Non, rien de particulier. 17/05/22 | |
| Relations renforcées avec les parents | 17/05/22 |
| OUI 17/05/22 | |
| Oui | 17/05/22 |
| Aménagements dans la classe, communication plus importante avec l'ensemble des intervenants, échanges de bonnes pratiques 18/05/22 | |
| Pour des élèves allophones et des élèves en situation de handicap | 18/05/22 |
| Oui, aménagement de la salle, supports différenciés, reformulations, ateliers dirigés (élèves allophones) 18/05/22 | |
| Oui, avec plus ou moins de succès et, sans doute faut-il le préciser par souci d'honnêteté, de compétence. | 18/05/22 |
| OUI 18/05/22 | |
| Oui | 19/05/22 |
| Différenciation, adaptation matérielle 19/05/22 | |
| Différenciation. | 19/05/22 |
| Oui 19/05/22 | |
| Oui (aménagements du temps, des enseignements, des supports de travail, des aides) | 19/05/22 |
| Oui 20/05/22 | |
| Cahier d'inclusion | 20/05/22 |

Oui co construction de critères de réussite

Travail différencié, travail en EMC sur les émotions, les messages clairs

21/05/22

Rien de particulier. Cela dépend du profil de l'enfant. La constante c'est la diminution 22/05/22 de la quantité d'écrit, à l'adaptation des supports.

Mise en place d'un PPRE, d'équipes éducatives (ou de suivi), liaison avec le psychologue scolaire,
Adaptation des espaces de la classe, rendez-vous parents fréquents, projet bien être à l'école (enpartenariat
avec les JDD) avec des séances de Yoga, EMC (conseils d'enfants) ...

24/05/22

Réponses

Élève bénéficiant d'AESH, différenciation voire parfois individualisation ... et pour
allophones, classe UPE2A et individualisation 24/05/22
Oui 05/06/22

Question 6

Estimez-vous avoir réussi cette inclusion ? Merci d'expliquer.

Réponses

Date de la réponse

Je ne suis pas parfaitement satisfaite. Selon moi nous ne faisons pas assez de points réguliers avec
l'enseignante d'ULIS et les autres partenaires. 16.05.22

Oui Les objectifs visés ont été atteints. 16/05/22

Pas à chaque fois. Quand un suivi extérieur est réalisé : orthophonie, suivi psy ou
psychomotricité... l'enfant a progressé. Mais il y a un manque de praticiens (liste d'attente de
plusieurs mois.), certaines familles sont démunies ou pensent que l'école peut TOUT résoudre.
17/05/22

Rarement. Manque de moyens, de formation et élèves parfois trop "handicapés" pour pouvoir être
accueillis en classe. 17/05/22

Oui, en adaptant les activités, l'enfant a pu participer et s'épanouir à l'école. 17/05/22

Désolée pas le temps 17/05/22

La réussite ne se mesure pas dans l'immédiat. L'inclusion est réussie si l'élève concerné a pu
développer un sentiment d'appartenance au groupe et s'il a progressé. C'est difficile à évaluer par
oui ou non. 18/05/22

Le plus souvent, non. Le cas des élèves "à besoin éducatifs particuliers" est une vaste blague, le terme
"besoin" traduisant surtout la recherche d'un responsable, qui se lit aussi à travers les innombrables
compte-rendu, plans, fiches, notes - autant de justifications à fournir que finalement, nous avons fait
tout notre possible (mais quel possible ? nous ne sommes pas formés à cela). Ce qui relève à mon
sens d'adaptation extra-pédagogique n'est pas de mon ressort, ni surtout de ma compétence ; en outre,

situation catastrophique d'une classe avec deux, trois, voire quatre élèves "particuliers".
18/05/22

Non, car aucune information ni formation sur la manière d'accueillir un élève autiste 19/05/22

Oui et non : Beaucoup de temps passé à adapter mes pratiques de classe parfois au détriment d'autres élèves en légères difficultés qui auraient eu besoin de ma présence. 19/05/22

Pas toujours car dans certains cas la pression sur le groupe et sur le maître est telle que l'inclusion devient impossible. 19/05/22

Moyennement, car il faut s'adapter en permanence ce qui est difficile 19/05/22

Plus ou moins. Faire de son mieux ne suffit pas, ni les bonnes intentions. La réalité des classes (effectifs, double niveau, élèves en difficultés, manque d'aides et de temps) est une vraie difficulté pour accompagner ces élèves. 19/05/22

Moyennement - l'inclusion sans AESH est difficile à mener, trop d'élèves déjà à besoins pour pouvoir s'occuper vraiment d'un élève en inclusion 20/05/22

Les élèves font partie intégrante de la classe. Ils sont là sur certaines matières, mais sont inscrits sur tous les outils de classe, ont leur place attirée. 20/05/22

Rien n'est jamais parfait, mais apaisement pour les élèves concernés et leurs pairs 21/05/22

Cela dépend des moyens dont on dispose. Actuellement avec deux élèves allophones 2 dys, 1 TDAH et des élèves en difficultés lambda plus ou moins importantes, la gestion du temps est difficile dans une classe de 29 CM2, Alors, non, cette inclusion n'est pas la hauteur de ce que je souhaiterais. 22/05/22

L'évolution de l'enfant semble positive. 24/05/22

Oui et Non. oui car élèves se sentant bien à l'école, heureux de partager des moments avec leurs camarades, progrès constatés soit en autonomie, soit dans les apprentissages. Et non car au-delà de la différenciation, l'individualisation n'est pas toujours (et est-ce souhaitable) possible, dans un niveau, avec une élève autiste, 2 allophones, 1 dys ... Et parfois, les limites de l'apprentissage sont doubles 24/05/22

Oui pour certains, non pour d'autres. Faute de moyens, d'encadrement, de formation. 30/05/22

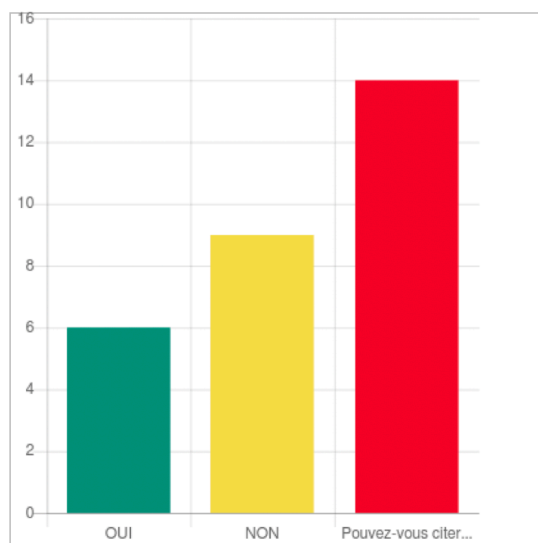
Oui dans le sens d'élève inclus dans un groupe, qui y a trouvé sa place. Non vis-à-vis des objectifs d'apprentissage, non atteints. 05/06/22

Non, la présence de chacun de ces enfants sur différentes années a fortement perturbé le fonctionnement de la classe (car non accompagné), a créé une fatigue aiguë chez les adultes de la classe (Atsem et enseignant), a nécessité la présence de l'adulte pour l'enfant en question au détriment du reste du groupe, et a priori ne semble pas avoir apporté beaucoup à ces enfants. Le ratio bénéfice / nuisance penche davantage du côté des nuisances .

10/06/22

Question 7

Concernant les élèves, les objectifs de l'inclusion vous semblent-ils clairs?



| Intitulé des réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------------------------------------------|--------------------|-------------|
| OUI | 6 | 20.69 % |
| NON | 9 | 31.03 % |
| Pouvez-vous citer un ou plusieurs objectifs: | 14 | 48.28 % |

Détails du champ Pouvez-vous citer un ou plusieurs objectifs :

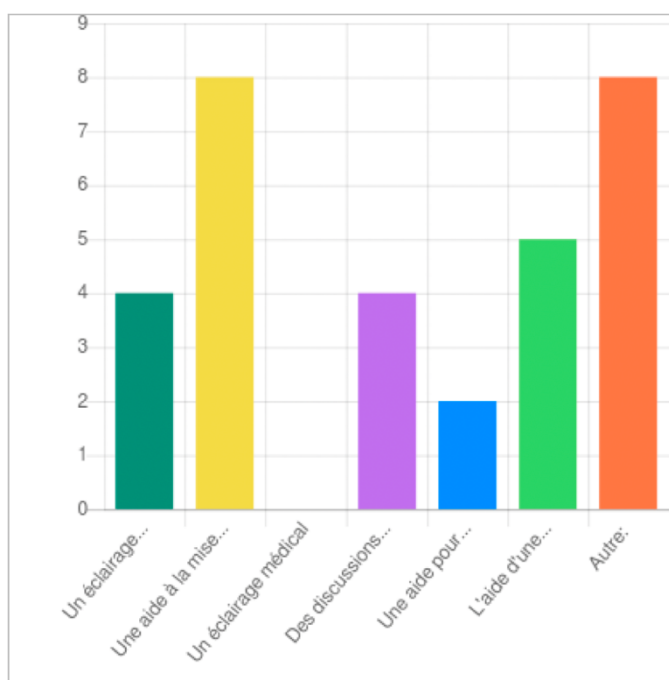
Réponse

Date de la réponse

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Les objectifs dépendent de chaque élève. | 16/05/22 |
| Intégration / acquisition d'un maximum de compétence / changement du regard des autres | 16/05/22 |
| Faire acquérir le niveau requis pour sa classe d'âge, fréquenter d'autres enfants | 17/05/22 |
| Réussir leur intégration sociale et leur permettre d'acquérir un niveau de compétences adaptées | 19/05/22 |
| Scolariser les élèves à besoin éducatifs particuliers dans les meilleures conditions possibles | 21/05/22 |
| Poursuivre certains apprentissages, basiques (lecture, écriture, calculs (élève en niveau CE2), - acquérir de l'autonomie, - interagir avec ses camarades, se socialiser, | 24/05/22 |
| Faire découvrir le handicap aux enfants et accepter la différence | 10/06/22 |

Question 8

De quelle.s type.s d'aide.s pensez-vous avoir besoin pour réussir l'inclusion?



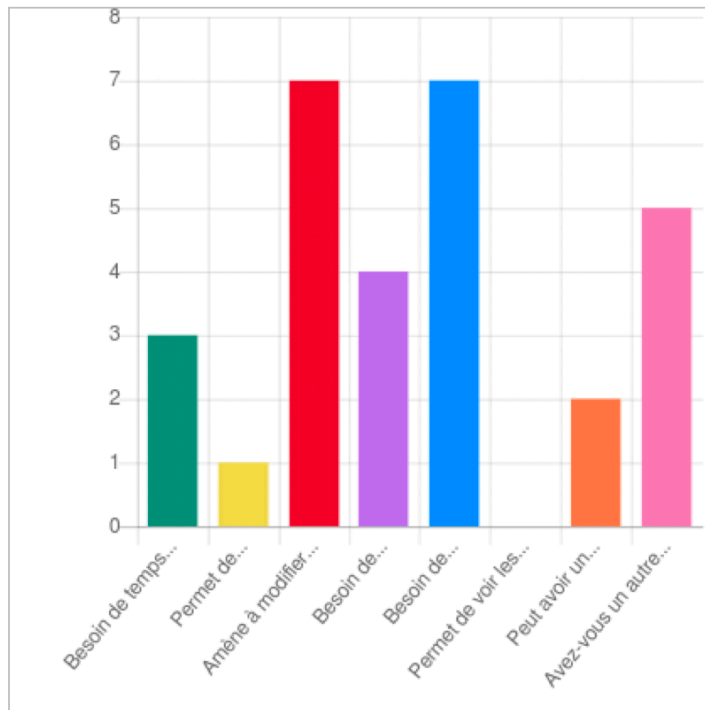
| Intitulé des réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-------------|
| Un éclairage psychologique sur le fonctionnement cognitif, le niveau intellectuel (QI) | 4 | 12.9 % |
| Un éclairage médical | 0 | 0 % |
| Une aide pour comprendre le ressenti de l'enfant dans la classe | 2 | 6.45 % |
| Une aide à la mise au point de dispositifs pédagogiques | 8 | 25.81 % |
| Des discussions avec les parents de l'élève | 4 | 12.9 % |
| L'aide d'une personne ressource (CPC/ CPC école inclusive/...) | 5 | 16.13 % |
| Autre: | 8 | 25.81 % |

Détails du champ Autre :

| Réponses | Date de la réponse |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| LA PRESENCE SYSTEMATIQUE D'UNE AESH | 18/05/22 |
| Des effectifs limités ou la présence d'un autre adulte dans la classe | 19/05/22 |
| Du personnel supplémentaire et spécialisé : enseignant spécialisé, éducateur, psychologue... 30/05/22 | |
| Des AESH pour chacun de ces enfants en quantité suffisante, de qualité et sur le temps jugé nécessaire par l'enseignant | 10/06/22 |

Question 9

Quelle est votre retour d'expérience au sujet de l'inclusion scolaire?



Intitulé des réponses Nombre de réponses Pourcentage

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------|---|---------|
| Besoin de temps pour travailler en équipe et avec l'accueil périscolaire | 3 | 10.34 % |
| Amène à modifier son fonctionnement pédagogique | 7 | 24.14 % |
| Besoin de personnes ressources pour la mener à bien | 7 | 24.14 % |
| Peut avoir un impact négatif sur la classe | 2 | 6.9 % |
| Permet de travailler en partenariat avec d'autres institutions | 1 | 3.45 % |
| Besoin de formation pour la mener à bien | 4 | 13.79 % |
| Permet de voir les élèves sous un autre angle | 0 | 0 % |
| Avez-vous un autre retour : | 5 | 17.24 % |

Détails du champ « Avez-vous un autre retour » :

Réponses

Date de la réponse

Je suis un peu navrée d'avoir dû classer par ordre de préférence les profils d'enfants relevant de l'inclusion (de 1 à 7) j'ai été très mal à l'aise de réaliser cela et cette question 2 m'a poussée à me poser une question sur qui mérite plus que les autres. Je n'avais justement, jamais vu l'inclusion sous ce spectre. De plus, il y a les grands absents qui sont TOUJOURS oubliés dans les questionnaires de ce type : les ENFANTS À HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL. Ils méritent eux aussi d'être vus et d'être accompagnés et inclus dans les groupes classes avec leurs particularités, merci beaucoup. Adeline ARNAUD

17/05/22

Là aussi, tous ces items sont pertinents : selon l'enseignant, l'élève, la classe. La personne ressource peut compiler ces besoins

21/05/22

Annexe N°3 : Guide d'entretien avec les professeurs des écoles de J.

C'est un entretien qui va être relativement court, 15/20 mn maximum. J'aimerais que l'on parle de plusieurs choses qui tournent autour de l'attitude des élèves en classe, et de la question de l'inclusion scolaire.

Groupe de questions n°1.

- Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?
- Qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude, leur comportement ?

Groupe de questions n°2.

- A quels indices vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?
- Penses-tu qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

Groupe de questions n°3.

- Tu as combien d'élèves « en inclusion » dans ta classe ? (Il faut que l'enseignant définisse ce que c'est pour lui l'inclusion scolaire, ou bien qu'il dise qu'il ne sait pas ce que c'est)
- Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ?
- Qu'est-ce qui rend l'inclusion scolaire compliquée dans l'attitude des élèves ?

Annexe N°4 : Guide d'entretien des enseignantes du RASED (Réseau d'aide aux élèves en difficulté).

Entretien semi-directif des enseignantes du RASED.

1. Qu'est-ce que l'inclusion scolaire pour vous en général ?
2. Quelles sont les actions concrètes que vous qualifieriez d'inclusives dans cette école ?
3. Quels freins à l'inclusion scolaire auriez-vous repéré dans cette école ?
4. Diriez-vous que l'école J. est inclusive ?

Annexe N°5 : Guide d'entretien avec la direction de J

1. A ton avis, qu'est-ce que l'inclusion scolaire ?
2. Comment décrire une école qui serait inclusive ?
3. Qu'avez-vous mis en place à J par rapport à l'inclusion scolaire ?
3.bis Dirais-tu que l'école J est inclusive ?
4. Tu trouves que les élèves ont quel type de rapport à leur corps ?
5. Penses-tu que l'on devrait changer quelque chose dans l'écoute des besoins corporels des élèves ?

Annexe N°5 bis : Guide d'entretien avec la coordinatrice de l'ULIS de J.

1. Qu'est-ce que l'inclusion scolaire pour toi en général ?

2. Plus concrètement, quelles sont les actions que tu dirais inclusives dans cette école, qu'elles soient liées à l'ULIS ou pas ?

3. Concernant les élèves de l'ULIS, comment vous organisez-vous, les enseignants et toi, pour que leur inclusion scolaire se fasse le mieux possible ?

3.bis : Quels sont les éléments que tu communiquez aux enseignants, avez-vous des moments de régulation institutionnalisés ou non... ?

4. As-tu identifié des freins à l'inclusion scolaire, quel que soit le niveau : institutionnel, relationnel, matériel, etc ?

5. Selon toi, quel est l'objectif de l'inclusion scolaire des élèves de l'ULIS dans les classes ordinaires ?

6. Quel est ton ressenti par rapport à l'inclusion scolaire, es-tu satisfaite de la façon dont ça se passe ?
Que faudrait-il modifier ?

Annexe N°6 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

**Classe de CE1,
20/06/23,
37 minutes**

Question N°1 : Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

E : Tu parles de tous les enfants en général ?

D : Oui, tous les enfants.

D : Qu'ils arrivent à tous s'engager dans l'activité que je donne de manière autonome, c'est-à-dire sans solliciter l'adulte, oui. Donc ils sont assez en confiance, même avec un travail aménagé pour tous, se lancer dans la tâche. Alors après ça concerne plus un petit groupe finalement parce que la plupart des enfants, moi ce que je remarque, c'est que, sauf si événement particulier, fatigue ou quoi... ils suivent le mouvement, ils ont envie. Et après pour tout un tas de raisons, je trouve. Il y a ceux bah...qu'il faut stimuler à qui il faut donner envie .

Tu vois, je parle même pas de difficulté scolaire, mais de ceux qui n'ont pas envie. Ceux qui sont en difficulté et qui, qui ont envie, mais qui savent pas utiliser leurs outils, qui savent pas comment s'y prendre. Après t'as quand même... moi, c'est ça qui me pose le plus problème, ceux qui peuvent pas écrire, tu vois comme - je peux dire, des prénoms ou pas ?

D : oui, je les rends anonymes ensuite, c'est bon.

E : Voilà par exemple, je pense à N. cette année, lui, il arrive vraiment pas à lâcher prise et à se dire qu'il peut faire quelque chose tout seul, mais ça peut être écrire « du » tu vois ! Et il va te dire : « Ah mais c'est *d* qu'on entendait ? » Au début il a toujours besoin. Il veut que tu valides toutes réponses et ça : et je trouve ça difficile que tout le monde se lance vraiment pour que tu puisses, après toi adulte, faire ton boulot, que moi je trouve, je pense être le mien : c'est de circuler, d'aller aider, de remettre sur les rails ceux qu'ont mal compris la consigne, parce que je trouve que la plupart du temps t'es un peu chronophage par ceux qui qui te demandent un tel étayage que t'arrives pas à te libérer

pour les autres et que des fois juste un, les autres une petite minute de revalidation de consigne, de faire un exemple ensemble, ça suffirait à ce qu'ils réussissent.

Et, et du coup moi je trouve ça super frustrant parce que j'ai toujours l'impression d'aider les mêmes quoi. Ouais.

Ou alors de mettre ces enfants-là sur une tâche qui n'a rien à voir. Qui est plus occupationnelle où il y a pas le même enjeu - en fait pédagogique - pour pouvoir bosser leur enjeu pédagogique avec les autres. Donc, quand c'est des leçons aussi importantes, Ben, je me sens obligée de faire des ateliers, parce que je sais très bien que sinon, si c'est une notion complexe, Ben je vais aider les mêmes.

Et puis en plus, c'est des enfants. Cette notion de complexe, c'est pas forcément à leur portée. Pas avoir les mêmes enjeux et moi je trouve, c'est ça qui est difficile à gérer dans un groupe quoi. Alors en fin d'année, c'est plus facile parce que tu connais bien ton groupe et je trouve que pendant une grande partie du début d'année, c'est la complexité. Elle est là aussi de qu'est-ce que tu peux proposer à chacun pour qu'il se débrouille seul, pour que chacun puisse arriver à faire une tâche seul, quoi ?

À leur donner une tâche qu'ils puissent faire seuls avec leurs outils, certes, mais sans les aider, sans besoin à chaque étape de finalement... il y en a une limite, si tu leur donnes la réponse, oui et là, moi je... enfin ils sont pas en apprentissage. En fait tu fais à leur place puisqu'ils sont pas capables de le faire. C'est ça qui est difficile. Quoi. Tu veux C'est de donner à chacun d'être dans la même notion quand même.

La plupart du temps, parce que quand t'es en cours simple, il faut quand même que tu avances parce que je veux dire, on fait plus le maintien et on est quand même censé les amener à l'année d'après. Donc même si tu, tu vois bien qu'il y a des décalages qui seront, ils sont pas capables de faire certaines choses mais t'es, t'es quand même obligé de, de faire en sorte qu'ils en entendent parler.

T'es toujours en train d'aménager quoi ! Parce que, selon le domaine, en grammaire, tu vois en grammaire, je trouve que ça peut être facile d'alléger des petits lecteurs de l'oral, mais tu réfléchis voilà, mais certaines années, les petits lecteurs, ils ont pas forcément le raisonnement, donc c'est encore autre chose qu'il faut aménager. Tu vois ? Et je trouve que pourtant je suis. ... Ça fait longtemps que je fais le même niveau et j'ai pas un truc qui marche, j'ai l'impression que faut tout le temps réadapter parce que t'as pas le même groupe.

Moi cette année, ce que je fais tous les ans, c'est que je prends un groupe au fond. Cette année je l'ai pas fait parce que j'ai pas vraiment... Et puis t'as celui qui monopolise, l'oral. Alors tu peux pas travailler avec les autres ! Donc j'ai l'impression d'être beaucoup dans le tâtonnement au moment de trouver une vitesse de croisière. Et et voilà, et pouvoir amener chacun là où il peut aller. C'est ça qui est compliqué. Je trouve de faire avancer chacun au maximum. Voilà, enfin je trouve. C'est compliqué comme métier, très motivant, c'est voilà.

Mais oui, tu vois, Ben tous les matins, je je suis pleine d'espoir et puis finalement souvent, voilà, il y a untel qui est mal luné, machin, E. aujourd'hui son petit frère vient de naître, donc je viens de comprendre pourquoi la matinée était pliée. Enfin, il y a toujours des choses qu'il y a tellement l'humain qui rentre en jeu. Et ici, il y a beaucoup d'humain qui perturbe que... et puis y a plein de choses sur lesquelles t'as pas de prise quoi ... donc ça te donne une clé, tu comprends, mais en même temps t'as pas la solution. Donc tu gères au mieux pour pas rentrer en friction avec lui parce que tu sais que c'est douloureux et compliqué et tout, mais en même temps le rendre disponible pour le boulot. Ouais c'est c'est pas toujours évident quoi. Je trouve ouais, je sais pas si j'ai répondu à ta question.

Question N°2

D: Si, si, très bien, alors qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

E : Par exemple, ce que je trouve problématique, c'est que ils s'écoutent pas, ils savent pas s'écouter. Ouais. Parce que souvent, ça suffirait quoi ! Tu poses une question. Euh, ils ont plus ou moins les billes, mais avec un groupe, c'est ça qui est bien, c'est que il y en a un qui donne une amorce de réponse, et puis on enrichit, et cetera. Donc ça, je trouve que c'est compliqué, qui savent pas s'écouter, y en a qui ne sont pas du tout attentifs à l'oral, mais il y en a, ils ont surtout envie de donner leur réponse, ils vont donner la même que le copain. Enfin voilà, ce truc-là je trouve.... et moi je trouve que c'est un, ils ont quand même de plus un égo, ils sont de plus en plus centrés sur eux-mêmes, pas à l'écoute des autres ça, moi ça cette année ça me pose vraiment problème, ils sont préoccupés par être rapide, être devant et sont plus vraiment dans le sujet.

Moi je trouve par exemple que beaucoup, moi j'ai plein de bons éléments mais je trouve qu'ils bâclent un peu, ils sont dans la précipitation et ils prennent pas le temps de faire les choses de manière réfléchie et appliquée quoi. Si t'as pas un guidage ou une carotte ou quelque chose de particulier qui les tient là-dessus, je trouve qu'ils sont dans l'immédiateté. Tu vois oui, et bah c'est assez typique quand tu fais des questions de lecture, je trouve que sur la mesure des années qui avancent, ils vont de moins en moins aller fouiller le texte. Ah oui, là, ils se rappellent plus, ils se rappellent plus parce qu'on a à l'oral, tu fais pas mal d'échanges à l'oral sur ce qu'on a compris du texte, parce que c'est nécessaire que on n'a pas le même niveau de compréhension, donc ça c'est des phases plutôt chouettes ou tout le monde enrichit son lexique, sa compréhension du texte.

Mais après, quand il passe à l'écrit. Ben moi je trouve que... si ! Ce qui est problématique, moi je trouve c'est qu'ils arrivent pas à dépasser la difficulté justement. Donc je trouve que c'est vrai dans la lecture parce que voilà ils ont pas la réponse immédiate. Ça demande un effort d'aller chercher dans

ton texte de vérifier que ta réponse est possible et c'est vrai pour tout, même pour les maths. Reprends enfin reprendre une réponse, je leur dis : « Ah c'est, c'est pas tout à fait ça », ça tu vois bien, que ça leur coûte. Ouais, moi je trouve ça, c'est compliqué, tu vas les amener à ça. Alors c'est peut-être parce qu'ils sont plus jeunes, hein ? Peut-être que c'est moins vrai pour des CM, ça je sais pas. Ça fait longtemps que j'en ai pas eu. Mais je trouve que c'est un vrai sujet quoi, tu vois, ils ont l'impression qu'ils ont fait quelque chose, ils peuvent passer à autre chose quoi. C'est beaucoup là-dedans ? Ouais. Et ils ont pas forcément le souci de bien le faire, et même ceux qui sont performants, mais ils sont quand même là-dedans, c'est ils veulent remplir. Voilà, ils ont rempli leur tâche scolaire donc ils peuvent faire autre chose de peut-être plus ludique ou voilà. Mais même ça, ça les satisfait d'aller poser le cahier ou de dire qu'ils ont terminé, tu vois ? C'est beaucoup. ... L'enjeu est là-dedans et après de se dire. « Ah bah tiens, oui, t'as fait une belle phrase tu vois, t'as pris le temps de construire ta phrase ». C'est, ça devient de plus en plus compliqué. Je trouve, de les amener à ça.

Question N°3 : A quel.s indice.s vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

E : Le fait d'être figé, oui, ça peut être le fait de regarder autour de soi pour voir ce que font les autres. Mais à la limite, ça je trouve que c'est plutôt bien. Tu vois, ça m'inquiète plus la première catégorie d'enfants. Des fois t'es perdu, t'as pas entendu. Parce que t'écoutes pas peut-être. Mais si t'arrives à prendre des repères sur les autres et rattraper je trouve pas ça grave. Après ce qui je trouve perturbant c'est les enfants qui voilà qui restent figés. Qu'ont pas de repères dans le matériel qui se disent pas : « Ah bah tiens, on fait telle matière, faut sortir tel outil, » tu vois. Voilà, ça peut être aussi des enfants qui sont perdus. Il y en a certains, je les vois commencer à faire la grimace quand ils vont dans la zone de difficulté. Ce que tu leur demandes, ils ont pas compris ce que t'as dit. Alors ils arrivent pas à le faire. En tout cas ils trouvent pas de réponse, ils commencent à s'agiter à faire du bruit, jouer avec leur matériel. Mais il y en a aussi de plus en plus. Je trouve qui qui chouinent, tu vois oui, ils sont pas bien alors surtout de voir les autres qui se mettent en route, ça, ça les met encore plus mal. Alors il y a ceux qui vont tout le temps demander aux autres ceux qui vont copier sur les autres. Tu vois qu'ils ont un plan B et il y a ceux qui à qui ça coûte vraiment. Enfin je sais pas t'as l'impression qu'il y a un enjeu sur leur ego.

Ce qu'on dit à chaque fois si on ne comprend pas un mot de la consigne, si on se rappelle plus quand c'est plusieurs consignes enchaînées, on demande à son voisin et y en a qui, ça coûte vraiment, qui n'ont pas envie de demander aux autres qui préfèrent me demander à moi, tu vois, c'est pas, c'est pas le même enjeu, j'ai l'impression.

Y en a aussi qui ont des douleurs. Oui, d'autres qui vont boire, oui, qui se mouchent, qui vont aux toilettes, ça c'est assez symptomatique. Tu vois, je trouve voilà, une fois que t'es tout seul face à la tâche. Ça peut être parce que t'es perdu parce que t'aimes pas être tout seul face à la tâche, mais il y a

tous ces trucs là qui ...ceux ou qui ont besoin de matériel. Tu vois tout à coup ils ont un crayon taillé mais qui a besoin d'être taillé. Ils ont besoin d'aller chercher un crayon de couleur, puis tu te rends compte qu'ils ont ce qu'il faut. Tu vois, c'est il y a beaucoup de contournement, échapper à ce qui est compliqué encore. Et moi, j'ai un peu de recul, je trouve que c'est de plus en plus frappant. Tu vois cette difficulté à sortir de ta zone de confort quoi, et ce que t'as l'impression que si... puisque tu les fais travailler en atelier parfois quand ils sont en atelier et quand il y a une situation comme ça qui a priori est pas évidente pour eux. Oui, ce que t'as l'impression, ce que tu dis, peut-être que c'est le fait d'être tout seul ce que t'as l'impression quand ils sont en groupe, c'est différent, c'est différent. Oui, il y en a plein quand même qui ont... mais après, quand ils sont en atelier moi enfin moi, à cet âge-là, ils ont du mal à s'aider sans donner la réponse, donc parfois l'entraide au moins quand ils ont fini un travail. C'est pas pour tous les types de travail. Ceux qui ont finis en premier, deviennent des assistants vont aider, dépanner les autres, mais il y en a qui n'attendent que ça.

Y en a qui n'attendent que ça, tu vois, si tu veux au bout de 5 Min qu'ils ont du travail, « on peut venir m'aider », tu vois ? Ils sont vraiment dans l'évitement de la tâche compliquée ou voilà. Et même si t'as l'outil. Enfin il y a des choses. C'est typique, hein. Pour faire des mots croisés, ils ont compris comment ça marche. On en fait depuis la rentrée, on a fait une fois par semaine, c'est les mots de la dictée. Donc tu prends ton classeur, tu vas chercher les mots, il y en a pas beaucoup, ils attendent systématiquement qu'on vienne les aider. Et alors ? Moi je dis Ben non, les mots croisés, on se fait pas aider parce que l'outil suffit, pas besoin et ça, ça c'est compliqué pour certains de dire que non, Bah y a des moments où on se fait pas aider !

Et d'ailleurs, ces enfants-là, les temps d'évaluation c'est hyper compliqué et et généralement bah moi-là je vois les évaluations, j'ai pas réussi à leur faire tout faire comme exercice même si tu vois au lieu de leur demander 6 phrases pour reconnaître le verbe même si j'en attends que 3.

Je laisse aussi les temps supplémentaires en classe ou en APC parce que c'est un peu différent. C'est leur posture en APC, je trouve, c'est pas dans le grand groupe. Pour certains, ça modifie les choses. Mais même tu sens que, ils pourraient fournir ce travail-là dans le cahier du jour, sur un travail lambda. Et. Et là, ils savent de toute façon bah voilà, il y a qui peuvent pas utiliser leurs outils pour le coup, et et je vais pas les aider, je vais leur redire la consigne, mais je vais pas leur donner la réponse et ça c'est un vrai truc quoi. C'est et ils s'autorisent pas parfois à écrire et à essayer, même de mettre en prenant le risque que ça soit faux.

J'ai l'impression au contraire qu'on est de plus en plus dans l'empathie, les aménagements. Enfin, même moi, de ma carrière, j'ai l'impression que j'étais un peu plus intransigente au début. Tu vois et que je différenciais moins le travail et que je faisais moins de compromis avec ceux qui vont nous donner les réponses à l'oral.

J'ai l'impression que je faisais moins une chose comme ça au début. Et pourtant, même si j'ai l'impression qu'on aménage de plus en plus, Ben j'ai l'impression que eux, ils ont de plus en plus de mal à accepter que des fois Ben c'est comme ça, c'est eux tout seul. Alors je sais pas si c'est mon ressenti ou si c'est une réalité, mais bon quand même. Quand on échange entre collègues ou on partage un peu ce qu'on a vu quoi, j'ai l'impression que c'est un peu général. Je sais pas quoi ça, c'est enfin comment ça s'explique hein ? Mais. Mais c'est problématique, ça, je trouve. Tu vois parce que tu peux pas apprendre si t'acceptes pas de te retrouver tout seul de de te tromper, de recommencer enfin. Moi je trouve que ouais j'ai. ... Moi ça me rassure, je pense, parce qu'ils fournissent quand même du travail, ça me permet de vérifier quand même s'ils suivent à leur niveau, qu'ils comprennent une partie de la notion, mais en même temps, j'ai l'impression que...

Tu fais, t'apprends des mots pour écrire une dictée, d'ailleurs, on s'en fiche, à la limite de ça, c'est que ça va te servir quoi. Je trouve qu'il y en a de moins en moins qui font du lien. Oui. Avec ces choses là, oui. Et moi je trouve que tu vois par exemple les métiers des adultes sont de moins en moins concrets enfin, et que moi je vois bien souvent avec M (une autre enseignante) , on travaille sur le pain, comment on fait les aliments ? Ils ont de moins en moins de contact avec le réel. Moi je trouve, et du coup te dire Bah tu vois, on rend la monnaie alors moi je leur dis, Ben vous pourrez aller vous acheter les glaces cet été, vous allez vous faire avoir tout ça. Mais tu te rends bien compte que rien que ça, bah tu vois.

Quand j'étais petite, j'allais acheter le pain, les bonbons, ils n'utilisent plus ça. Donc tu leur fais rendre la monnaie mais tu sais les gens... et je sais pas, j'ai l'impression qu'ils payent tout en carte, tu vois c'est en fait tout ça, ça devient complètement... Un dictionnaire, on leur fait chercher dans un dictionnaire, mais qui est l'adulte qui utilise un dictionnaire, tu vois ? J'ai l'impression qu'il y a plein de choses qu'on leur apprend, mais que finalement, ça reste scolaire. Du coup pour eux, de toute façon... t'as besoin d'écrire, pour mettre un mot en anglais, et moi tu vois, mais du coup ça, ça devient compliqué.

Dès que tu fais une sortie à la Ferme, t'as bossé avant sur une notion, là tu sens bien que... Enfin, il y a une satisfaction, ils sont super contents de de montrer ce qu'ils savent à l'interlocuteur et de et là ils mettent du sens. Mais faudrait du coup faire tout le temps des des projets, mettre du sens, donner du sens à tout quoi. Et on peut pas tout mettre en pratique, mais tu vois dans dans leur vie, dans leur vie extérieure. En plus ici je pense qu'ils ont une vie familiale peut être un peu pauvre sur des sorties culturelles, sportives, et cetera. Et du coup, je pense qu'ils font de moins en moins de liens entre ce qu'on leur apprend et et, et la vie quoi. Enfin, t'apprends des choses sur les arbres. Bah ça tombe bien, tu sais, tu vas ramasser des champignons, n'importe quoi... Mais tu vois ils font plus rien de concret de façon ils sont chez eux, enfermés.

Ils ont pas ... Enfin, je sais pas, l'idée c'est d'avoir envie d'apprendre. Et puis tu te sens libre, tu te sens autonome. Ils ont pas forcément envie de ça quoi. Peut-être parce que c'est des CE, mais même avant je trouve que, ils en avaient plus. Je trouve qu'il y en a plein qui même des bons (élèves) qui sont pas très motivés, tu vois ? Oui ils ont pas envie, des bons lecteurs qui aiment pas lire, moi j'en ai plein dans ma classe alors qu'avant ceux qui savaient pas lire bon bah c'est ceux à qui ça coûtait, tu comprenais bien.

Mais même moi, je leur ai demandé à la rentrée qu'est ce qu'ils aimaient bien lire. Ils savaient pas oui parce qu'ils pratiquent pas en fait, mais oui, et alors ? « Ben tu lis pas des bandes dessinées, des mangas ? » Ah oui, les mangas, mais alors tu vois bien et... mais ils ont pas de plaisir tu vois ? Voilà, c'est ça le plaisir d'apprendre. Je trouve que de moins en moins qu'ils l'ont et je vois bien. Par contre, quand je fais du jardinage, bah c'est clair parce que...

Question N°4

D : Manipuler, toucher, faire des choses concrètes, c'est peut-être autre chose, mais est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés et le corps ? Entre les difficultés des élèves, et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : Oui, quand même. Alors entre ce qu'ils montrent de leur corps ou ... ?

D : toi , ce que tu vois en tant qu'enseignante. Ça peut être tout et n'importe quoi.

E : Oui, je dirais spontanément, oui, mais alors argumenter...

Oui Ben moi je vois bien que ceux qui sont à l'aise avec leur corps. Pour se déplacer, s'orienter dans une séance de sport, et cetera. Généralement, le reste fonctionne.

D : OK,

E : puis il y a aussi ceux qui sont un peu gauches, qui savent pas où, qui sont un peu précipités. C'est vrai que dans les apprentissages. Certaines petites choses qui peuvent bloquer aussi, ça peut être dans l'application dans l'écriture.

Mais après y a aussi des fois des enfants qui sont très à l'aise dans les activités sportives. Et moins dans les apprentissages.

D'ailleurs, généralement, c'est bien parce que les activités sportives, ça permet de les, de les valoriser quoi je trouve. Et c'est plutôt chouette après t'en a un qui sont tu vois D. par exemple que j'ai, elle est ... après, comme elle a pas conscience d'être : je, je fais un cycle gym, je peux dire que ça valait le détour sur la poutre et tout ! Mais elle, elle a pris du plaisir par contre, et elle était très empotée et il y avait eu quelques ricanements. Puis elle avait pas toujours les tenues adaptées. Des fois elle était en robe. Alors tu vois bon des fois elle restait un peu comme une tortue sur le dos. Ah ouais ! Mais tu vois ce que je veux dire et elle, elle sait carrément pas s'y prendre et ça lui demande un vrai effort de se déplacer dans l'espace, de se coordonner, mais par contre elle a pris du plaisir, tu vois c'est mais

c'est un peu à l'image de aussi ce qu'elle fait en scolaire, parce qu'elle a des acquisitions mais elle met pas de sens et tu vois c'est un peu...

Mais par contre N. c'est un gamin qui est carrément en galère scolaire lui, en sport, il est super à l'aise et c'est bien je trouve parce qu'il est super épanoui en même temps, il en fait pas non plus des louches, même s'il est un peu. Ben il a pas forcément conscience. D'ailleurs il est à l'aise, il se fait plaisir, il est épanoui. Après tu vois, oui c'est vrai qu'il y a Y. , tu vois qui est très renfermé. Bah elle est un peu pareil niveau corporel pendant les séances. Cela je sais pas à quoi tu sens qu'elle est dans la retenue malgré tout. Et même en course à pied, elle a été sélectionnée dans l'équipe de relais parce qu'elle était dans les plus rapides. Je pense qu'elle aurait pu être bien plus rapide. Tu vois, mais bon, les autres se sont entraînés tout, mais elle je sais même pas si elle a mis de sens au fait d'être retenue, ce que ça voulait dire. Tu vois et mais elle se lâche pas quoi tu vois ? En fait, elle est resté dans l'inhibition quand même. Alors elle fait quand même, tu vois, moi j'ai pas d'élèves qui sont vraiment en blocage, qui se retiennent. Elle fait quand même mais tu sens bien qu'elle se lâche pas qu'elle attend de voir les autres avant de se lancer. Il y a aussi ça, tu vois, il y en a qui sont comme ça dans le scolaire, mais N. par exemple, tu vois qui est du genre à copier tout ça lui non. Dans le sport, il se sent à l'aise donc... Il a pas peur et l'autre quoi tu vois ? Et du coup je sais pas si j'ai répondu.

Question N°5 :

D : Mais si ! Alors on passe à la suite, tu as des élèves « en inclusion » dans ta classe cette année ?

E : Non.

Question N°6 :

D : OK, qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ?

E : Ben, c'est d'adapter, d'adapter les séances. Pour que... Qu'ils soient avec nous. Qui, qu'ils arrivent à en retirer le maximum. Tu vois ? Et qu'ils soient intégrés dans le groupe et pas oui....

Alors je parle de 2 choses différentes. Le plus difficile ?

Si le plus difficile, moi je trouve, c'est quand même, même si dans cette école ça marche pas trop mal, c'est qu'ils soient pleinement intégré dans le groupe classe. Le passage, je trouve ça pas si évident que ça non plus. Même tu vois, Y. que j'ai eu l'an dernier, elle était avec son AESH donc elle était là tout le temps en fait, elle était jamais dans le dispositif (ULIS) . Malgré tout. Même si tu vois, ça marchait bien, elle a réussi à suivre plein d'apprentissages. Elle reste quand même un peu à part, tu vois les, les autres n'intègrent pas non plus comme une élève lambda. Quand il faut faire des équipes, et cetera. C'est, c'est pas comme si les autres oubliaient qu'elle faisait partie de ce dispositif. Enfin moi je trouve

pas. Tu vois alors que elle pour le coup, elle était là tout le temps. Oui, c'était plus facile, à la limite de la considérer comme à part entière dans la classe. Et quand il y avait des équipes, elle était pas choisie, par exemple, par les autres enfants. Bah ou toujours par les mêmes, les 3 petites mimi. Et puis moi j'ai bien vu en fin d'année qu'il y avait un petit phénomène d'usure. Tu vois que parce que tu vois que y a les petites mimi qui vont avec elle, donc des fois tu fais les équipes , « tu te mettras là » et puis des fois en fin d'année, bon, tu sens que R. , elle en a peut-être marre d'être avec nous, mais tu vois, je veux dire, je trouve, c'est pas si facile que ça. Et c'est une élève qui était, je prends elle (Y.) parce qu'elle était là tout le temps, qu'elle avait pas de comportement trop perturbant et qu'elle y avait pas de problème d'agressivité ou tu vois de débordements qu'il peut y avoir avec certains. Mais malgré tout, t'as quand même l'impression que eux, ils sentent...Oui, et qu'elle elle est.... Voilà enfin en tout cas, c'est mon ressenti. Après, il y a jamais de de remarques qui sont très malveillantes, hein ? Oui mais quand même, je trouve que à l'usage ils considèrent cet enfant à part. Sauf alors après y a M. que j'ai eu l'an dernier, mais parce que lui il est resté jusqu'au mois de janvier. Donc lui à la limite, tu vois. Voilà, il faisait partie de leur groupe. Mais mais quand ils arrivent comme ça. Tous les autres parce que j'en ai eu tous les ans, à part cette année. Ben, je trouve qu'ils ont quand même un traitement un peu ... ? C'est, et c'est encore pire quand ils sont à 2. Oui Ben parce qu'ils se mettent un peu par 2 et du coup c'est un peu le binôme. Moi j'avais L. et LS. Ils étaient là tout le temps par 2, et même eux ils avaient du mal à se dissocier. Tu vois fallait un peu forcer les choses. Même si tu vois maintenant , on a fait plein de choses hein, ils arrivent, ils font l'accueil, ils finissent avec nous, c'est, c'est beaucoup mieux, ça fait beaucoup moins comme avant. Au c'est vrai que c'était pas vraiment mal. Enfin. Je trouve qu'ils étaient pas vraiment inclus dans la classe, c'est mieux. Mais je trouve que je sais pas, c'est faire en sorte que ce soit des enfants à part entière. C'est encore autre chose. Et en plus tu vois l'an dernier, on est parti en classe découverte en octobre, donc il y a quand même eu un gros temps où elle était là (Y.) , mais j'ai l'impression quand même qu'il (la) considérait pas comme pleinement avec eux quoi....

Question N°7 :

D : Qu'est-ce qui rend l'attitude des élèves compliquée dans l'inclusion ?

E : Qui, qui s'agite, qui pousse des cris, des choses comme ça, moi je trouve ça super compliqué à gérer avec le reste du groupe là parce que même si dans une classe sans inclusion t'as toujours des élèves à part, qui ont des comportements à part en début d'année, tu prends un temps pour parler avec

le groupe, enfin voilà pour que le groupe accepte que tout le monde n'a pas les mêmes droits parce que c'est un peu inévitable avec certains profils.

Oui, moi je trouve que ça, ça reste compliqué pour... Pour que toi, quand y a pas d'AESH, quand ils viennent tout seuls, tu vois, pour que ça te permette de mener les séances et de gérer le groupe sans qu'il y ait des temps où tu sois obligé de d'arrêter ou d'intervenir ou d'individualiser par rapport à cet enfant.

Moi je trouve. C'est compliqué parfois. Moi, j'ai eu M. très peu de temps. Sans AESH, tu vois ? Je trouve que alors moi je savais pas faire hein, ça a pas duré longtemps mais et je trouve si tu peux pas dire aux autres bah de faire comme si... Parce qu'en vrai ,c'est pas vrai. Quand t'as un énerguemène qui passe en courant ou qui pousse des cris. Puis c'est un peu anxiogène. Enfin un peu, c'est anxiogène tout court pour tout le monde !

Oui, toi en plus, en tant qu'adulte, moi je vois bien. T'es tendu quand même et du coup t'appréhendes quand t'as des séances avec cet enfant-là, là t'appréhendes toujours : comment ça va se passer. Donc t'es pas non plus complètement ... même si tu te dis à chaque fois. Avant bah pour ... faut arriver en plus à se dire de toute façon t'y es pour rien, tu ne peux pas agir là-dessus s'il est en ULIS, c'est pas par hasard, c'est que y a des, des troubles, et cetera. Mais t'as toujours envie que ça se passe bien et, et tu vois et t'as beau, à chaque fois de te dire mais il est comme ça, il faut pas attendre ce qu'il est pas capable de donner. C'est compliqué ça, je trouve. En fait, j'ai toujours envie que ça se passe au mieux et. Et puis c'est compliqué de se dire que bah oui, forcément la séance ça va mal se passer parce qu'il est là et que c'est comme ça, c'est aussi c'est pas une séance quoi, t'es en séance sport par exemple et c'est à chaque fois qu'il vient c'est quand même un peu lourd je trouve de, de se dire « Bah il faut accepter ça », c'est comme ça, mais en même temps moi des fois je trouve que, c'est pas acceptable, à la limite tu vois on peut pas accepter que qu'une séance de sport elle se passe toujours mal parce que cet élève est là, même si c'est pour son bien. Moi, des fois, ça me, c'est pas que ça me révolte, mais je trouve que c'est, on peut pas accepter ça pour les autres parce que les autres aussi... Donc je comprends que ces enfants-là ça leur apporte. Mais parfois, et puis que ça ouvre les autres à d'autres choses. Moi je trouve que ça a un vrai rôle. Je trouve que les enfants de cette école par exemple, sont super tolérants. Je sais pas si c'est à cause de ça, mais ils sont pas dans le jugement des autres et je trouve ça enrichissant. Tu vois sur sur la tolérance tout ça, mais en même temps en tant qu'adulte je trouve. C'est difficile d'accepter de se dire que bah y a des séances d'enseignement qui vont être... Puis il y a des enfants qui vivent ça super mal aussi, tu le ressens, tu vois que ça met dans l'agitation, et cetera. Et je trouve que c'est difficile d'accepter ça et de se dire, « Bah c'est comme ça ». Même quand t'as une enseignante en ULIS qui est dynamique et elle a raison, hein, mais en même temps, des fois c'est dur d'accepter que. ... Que tu imposes ça tes élèves et que tu sais que

enfin, des fois, ça remet enfin y a pas d'apprentissage ou presque pas parce que ça se passe pas du tout comme prévu. Ça je trouve. C'est difficile en fait tu vois ?

C'est bah c'est sûr hein, moi je veux dire moi j'adore les les inclusions mais je te cache pas que cette année en plus j'avais vu...j'étais bien contente de pas en avoir tu vois ! Parce que mine de rien....

Et après, toutes les inclusions se passent enfin.... C'est, il y a tellement de profils différents aussi parce que il y a ceux aussi où c'est, c'est le contraire et ils vont pas te perturber machin, mais il faut quand même que je réussisse à les faire rentrer et à vraiment les inclure. Si c'est juste que ça se passe bien, que ça ne dérange pas, c'est pas non plus l'enjeu ou quoi tu vois, c'est.... Et c'est varié, d'un élève à l'autre, c'est pas du tout la même chose. Pas du tout, oui. Une inclusion, c'est enfin moi je sais pas, ça fait tellement longtemps que je suis ici. Je crois que j'ai pas eu tellement de profils similaires, y en a où on te dit « bah y a pas d'attente vraiment pédagogique », c'est qu'il soit en contact avec des enfants de son âge, il y en a pour qui c'est y a des enjeux pédagogiques, des enjeux de comportement parce qu'il y a des vrais enjeux enfin. C'est, c'est assez complexe à à gérer.

D : Ok !

E : bon voilà je sais pas si c'était bien !?

D : c'est parfait.

Annexe N°7 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

Classe de CP-CE1

Le 22/06/23,

15 minutes.

Question n°1.

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

E : Gérer les niveaux de classe par exemple, avec le double niveau. Quand un groupe est occupé, l'autre enfin.... la différenciation. Enfin, avec la différenciation et tout ça, c'est à dire gérer en même temps 2 choses. Moi j'ai du mal à gérer plusieurs choses à la fois et c'est vrai que ça, ça me...cela peut perturber, j'y arrive, mais voilà, ça c'est compliqué.

Ensuite, tout ce qui est administratif. Ça, j'ai un peu de mal parce, parce qu'on en a de plus en plus, je trouve. Et ça, ça devrait pas faire partie de la classe, tu vois ? Mais il s'avère que voilà, on est, on est prof principal à plein temps. Et que.... et on a même pas de prime de prof principal ! Mais du coup, c'est vrai que ça, c'est épuisant en fait.

Après, le plus difficile à gérer ? Sinon c'est peut être le bruit quand il y en a, j'ai du mal mais ça c'est moi, c'est parce que j'ai du mal à supporter un peu. Sinon ? Pas le contenu des cours.

Pas trop de trucs en tête, à part en fait l'organisation générale, tu vois ? C'est sûr que quand t'as des élèves qui sont quand même autonomes. Cette année, ça a été plus cool que les autres années par exemple, parce que j'ai pas eu de cas lourd. Ils peuvent travailler un peu tout seul quand il le fallait, donc ça j'avoue que c'est beaucoup plus facile. Quand t'as quand t'as un enfant qui ne, qui, qui ne comprend pas les consignes, qui a besoin d'être aidé tout le temps, tout le temps, tout le temps ! Comme une fois j'avais eu M. ça me cassait toute ma classe finalement et il avait le droit lui pour autant d'avoir des choses que je enfin que je fasse pour lui. Mais mais j'y arrivais pas. J'arrivais pas à tout cumuler. Après, il y a eu l'AESH mais bon, voilà, ça, c'est pas forcément passé comme... Comme je l'aurais voulu et puis j'avoue qu'avec le grand groupe que j'avais dans la classe, plus lui. Et j'aurais voulu faire plus pour lui en fait, mais j'ai l'impression que je n'avais pas assez de temps.

Question N°2

D : Ok. Ensuite, en général, qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude, leur comportement ?

E : Pour moi donc forcément hein,

D : Oui, pour toi

E : Quand ils se chamaillent là, toute la journée c'est vrai que ça, à force c'est un peu pénible, mais c'est pas non plus dramatique hein !

Mais c'est en fait plein de petites choses, ce métier qui s'accumulent et que finalement ça devient une grosse chose. Donc les chamailleries incessantes ça c'est un peu pénible. La question, c'est... ?

D : qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

E : Le fait de pas accepter de faire des erreurs .Il y en a pas mal qui....Qui pleurent ou qui... Qui se diminuent tout seul. Enfin, en disant qu'ils sont nuls en disant que, enfin ils ont, ils ont pas vraiment confiance. Alors évidemment ça, c'est un travail qui se fait au long cours. Mais c'est vrai que, à la fin de l'année quand même, c'est mieux mais tu vois encore ce matin ! J'ai eu un élève, donc on est quand même à la fin de l'année. Qui, parce qu'il ne comprenait pas quelque chose que, un apprentissage nouveau de la technique opératoire, de l'addition. Il s'est mis une pression telle devant les autres, qu'il s'est mis à pleurer. Euh ! Encore maintenant en fait, parce que comme s'il était nul, comme si tout le monde était sur lui !

D : je vois.

E : J'ai l'impression que enfin, moi j'essaie de travailler ça beaucoup avec les élèves, la confiance de se dire que c'est pas grave, on fait des erreurs, moi j'en fais tout le temps. La gestion de l'erreur c'est un peu compliqué parfois pour les élèves. Redis-moi la question ?

D : qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

E : C'est normal que j'ai le néant dans la tête là ?

D : Ben c'est parce que c'est bon, parce que voilà, t'as trouvé une réponse donc on va passer à autre chose.

Question n°3.

D : A quels indices vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

E : Le regard. Il regarde un peu partout il. ..On sent qu'il est pas très à l'aise mais après c'est juste un question de de ressenti de ma part, hein, je sais pas.

D : À quels indices vois-tu qu'un élève est perdu ou... qu'est ce qui te fait dire que tel élève, il a pas compris où il est perdu ?

E : Et puis et puis après, forcément, il. ...Soit il repose la question, qu'on vient d'expliquer ou soit il. ...

Oui, enfin je pense, c'est dans l'attitude. Déjà je vois que ça, ça a quelque chose qui va pas. J'arrive pas à expliquer quoi tout de suite, forcément, mais en tout cas je vois que, il est pas à l'aise que... moi je le vois comme ça.

Question N°4

D : OK, penses-tu qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : J'ai un élève qui. Mais il est pollué par ce, son... . Le fait qu'il veuille se lever tout le temps, que il puisse pas s'empêcher de se lever, il fait ça toute la journée. Il prend un truc. Bah c'est, c'est lui qui est là et il prend son taille crayon, il tape dessus et je sens qu'il peut pas s'en empêcher. Pour lui, c'est important de le faire donc je lui avais proposé une petite balle en mousse ça mais bon, apparemment ça n'a pas été choisi comme option. En fait, il est ailleurs, il bouge la tête, il tombe de sa chaise. Et je suis sûre, ça a un impact sur son, sur son travail.

D : Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : Après, il y a le corps, l'élève dont je te parle, qui peut pas s'empêcher de bouger. Et puis il y a le, le corps. Est-ce que je suis bien assis pour travailler est-ce que j'ai la bonne attitude, enfin ? Écrire et tout ça, ça aussi, ça, ça perturbe forcément, hein ? Souvent, ils me disent « maîtresse, je peux changer de chaise, Je suis trop basse »... Et puis la tenue. Ça influence forcément le reste.

Question N°5

D : Tu as combien d'élèves en inclusion dans ta classe ?

E : j'en ai pas cette année.

Question N°6

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ?

E : Pour moi, le plus compliqué, c'est la différenciation à faire. Mais même dans une classe en général, de toute façon, c'est... Chacun a des besoins différents. Et là, il y a des besoins quand on a une inclusion encore. Bah des besoins encore plus particuliers quoi, hein ? Des des, des besoins ? Oui. Euh. J'ai du mal à, comme je disais tout à l'heure, à trouver le temps. Enfin m'organiser pour que je puisse m'occuper du reste de la classe et de m'occuper vraiment correctement de cet élève. Et souvent j'ai je suis déçue de moi parce que j'arrive pas à vraiment faire, alors je suis motivée hein, je me dis « bah cette année, je vais, je vais vraiment mettre tout ce qu'il faut » mais en fait ça te rattrape, parce que les tâches administratives, les : Ah Ben je dois appeler parce que X s'est cogné la tête, Ah, il faut que je... en fait toutes ces choses qui polluent un petit peu le ... enfin qui polluent.

C'est, c'est la vie hein, mais parfois, on a même pas le temps déjà de faire ce qu'on avait prévu en classe en général, et en plus pour un élève qui a des besoins en particulier. .. J'ai, je enfin là je j'ai pas, j'ai moins le droit à l'erreur parce que lui il est là, il faut qu'il fasse quelque chose qu'il se passe quelque chose. Il faut pas rester à rien faire. Comme les autres parce qu'il y a des petits moments de flottement dans la classe, c'est humain aussi, donc forcément, c'est pas dès qu'un groupe termine quelque chose. Hop, il a tout de suite quelque chose. Il faut... attendez.... Souvent, je leur dis, « Attendez, je je suis à vous tout de suite, je, je finis juste ça » parce que moi je suis pas multitâche hein...

Et les choses les unes après les autres. Et du coup ça. Bah lui, il peut pas ! On peut pas ! Alors, l'AESH, c'est hyper important, là aussi pour justement... Pallier enfin un petit peu quoi. C'est à nous de prévoir et ça de prévoir enfin, ça prend énormément de temps à moi, c'est pour moi, c'est assez compliqué de cumuler tout ça en fait parce que ça fait beaucoup de choses à gérer. Et je peux pas non plus laisser tomber le reste de la classe, et je peux pas laisser tomber, laisser tomber cet élève non plus.

Donc je voilà pour moi, ça fait beaucoup. Voilà, si y en a 2 c'est encore plus compliqué. Pour chaque élève on devrait réagir comme ça, en se disant de quoi il a vraiment besoin en fait, mais que logiquement, malheureusement on peut pas y arriver, ça c'est déjà frustrant. Donc on fait des petites améliorations, des petits ajustements en fait. Voilà pour... à toi, je sais que t'as un problème, je sais pas.... Avec la frise numérique... bon bah on va faire un travail là-dessus. Mais là aussi, c'est faut prendre du temps pour préparer quelque chose alors c'est pas inné comme ça ou alors peut-être dans 30 ans mais.... Mais c'est vrai, c'est compliqué. La différenciation en général de toute façon.

Question N°7

D : Qu'est-ce qui rend l'inclusion scolaire compliquée dans l'attitude des élèves ?

E : Ce qui rend compliqué ?

D : qu'est-ce qui rend l'inclusion scolaire compliquée dans l'attitude des élèves ? C'est à peu près la même question que tout à l'heure, mais cette fois-ci avec le l'ingrédient supplémentaire qu'il y a l'inclusion.

E : Ben déjà, du point de vue de l'enfant qui est en en inclusion ? Ben là, comme je disais tout à l'heure, il peut s'ennuyer. Il peut trouver le temps long. Certains élèves s'ennuient ou ils sont mals parce que, parce que ils tiennent plus quoi ! Ceux qui sont de l'autre côté et qui essaient de travailler et qui ... Bah quand cet élève en a marre, bah c'est normal, il fait plus de bruit parfois et.... Ils ont du mal à travailler aussi et c'est vrai, c'est pas simple parce que moi je peux que parler de mon expérience. Pareil avec M. et que quand il y avait un moment de flottement comme ça, ou qu'il avait terminé son exercice ou enfin son activité. Et Ben il allait sous les chaises des autres. Les autres, Bah ils étaient

plus gentils avec lui hein mais.. « Maîtresse, qu'est-ce que je dois faire ? Il est sous ma chaise ». Bon, finalement on arrive, on a perdu, personne n'arrive à travailler.

Après, il venait enlever mes lunettes, il embêtait son AVS, parce qu'il savait très bien que ce qui l'embêtait enfin.

Jouer au ballon à chaque fois bon on peut hein ! Mais, forcément, ça aura interrompu aussi les autres dans leurs tâches.

On a beau dire, bien sûr, on est pour hein. L'inclusion, on est pour, mais c'est pas simple avec les moyens qu'on a, parce que le problème c'est que on n'a pas non plus les moyens matériels et financiers pour pouvoir vraiment les mettre au travail dans de bonnes conditions. On pourrait très bien imaginer déjà plus de place dans la classe. On n'a pas assez de place, ils sont collés les uns aux autres. Et encore, on pourrait avoir plus d'élèves. Je sais pas comment je ferais, j'ai même pas assez de bureaux et de tables et de chaises. Et en plus une inclusion au milieu alors qu'ils ont besoin de régularité, de de sécurité, de... En fait.

Parce que je vois, je crois que c'est les limites en fait de... les limites matérielles qui influent sur l'inclusion, et forcément....

Annexe N°8 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

**Classe de CE2.
2/02/ 2023,
Durée 30mn.**

D : doctorante,

E : enseignante

Question N°1.

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

E : premièrement je dirais le comportement de certains, qui peut influencer sur l'ambiance de la classe, surtout au niveau du travail de la classe. Au début d'année dans cette classe de CE2, c'était très compliqué, la mise au travail, le comportement de certain, la mise au travail, là ça s'est apaisé, mais ça a duré quand même deux bonnes périodes pour avoir enfin une ambiance de classe sereine et propice au travail, là je suis contente aujourd'hui d'avoir réussi à avoir ce que j'ai aujourd'hui, mais j'ai dû ramer beaucoup, pour calmer certains, ou qu'ils se rendent compte que voilà, à cause d'eux on n'avance pas, ça pénalise les autres, on fait moins de choses, donc j'ai joué aussi là-dessus. Comme par exemple on ne sortait pas du tout l'après-midi, voilà, « votre attitude, votre mise au travail, ça va pas, donc » ...Et là, depuis que ça va bien, on sort tous les jours, on fait une pause, donc c'est un peu le deal, la condition, et ils ont compris que tout travail mérite récompense et que en travaillant dans de bonnes conditions, on peut obtenir des choses vraiment sympa. Voilà, je vois que ça, une fois que l'ambiance de la classe est sympa sereine et calme, on peut tous se mettre au travail convenablement.

Question N°2.

D : Qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

E : Pour ces élèves, je dirai bavardage, c'est très problématique parce que quand je parle il y en a la moitié qui n'entend pas, ou qui fait autre chose ou qui est concentrée sur autre chose. Après la classe, c'est compliqué j'ai dû les mettre en forme militaire un par un,

D : oui, ils sont isolés, chacun à une table séparée des autres.

E : mais au début de l'année c'était pas du tout comme ça, ils étaient par groupe, et là j'ai dû les séparer tous et là je me rends compte que ça va mieux, donc je leur ai dit « quand ça ira encore mieux on pourra peut-être se remettre au travail de groupe », mais c'était catastrophique en début d'année, dès qu'ils avaient un voisin à gauche, à droite, en face...

D : au départ ils étaient en îlot ?

E : au départ ils étaient en U, un grand U qui fonctionné très bien l'année dernière, cette année ça ne fonctionnait pas du tout, parce que , dès que les affinités se créent, un peu trop, ça repart, ça redégénère, et aussi beaucoup regardent par la fenêtre, là aussi j'ai eu quelques remarques de parents : « Pouvez-vous changer mon enfant de place ? Il est trop concentré sur ce qui se passe dehors ! », il y a aussi ça à prendre en compte. C'est vrai que quand c'est la récréation ils ont tous la tête dehors, quand il neige ils ont tous la tête dehors, quand il y a un arc en ciel, ils ont tous la tête dehors, ça aussi ça peut perturber le cours de la classe, ça reste des enfants ça reste un peu normal, mais bon ça coupe, le temps qu'on revienne à ce qu'on était en train de faire, bon... On perd beaucoup de temps.

Donc d'abord c'est les bavardages, et après dans les comportements, ça peut être l'attitude face au travail, j'en ai certains, ils patientent, ils attendent, ils attendent les corrections, toute la journée, et là je leur dis : « Allez, il va falloir mettre le cerveau en action ! » Mais non, ils sont passifs, d'une grande passivité, ça aussi c'est une attitude un peu pénible, ils attendent que les autres fassent pour eux. Moi je fonctionne beaucoup avec mise au travail en autonomie, j'aide pour étayer ceux qui sont un peu plus faible, ensuite je les laisse travailler, je les laisse faire un peu tout seul, mais à ce moment-là il y en a qui attendent, comme ils savent qu'après il y a la correction qui arrivent au tableau, ben voilà, ils attendent.

Mais il y en a beaucoup, vraiment beaucoup, alors je sais pas si c'est de la fénéantise, ou si c'est le fait qu'ils ont pas envie, pas compris, je sais même pas en fait pour certains ce que ça peut être, c'est un mélange de tout je pense.

D : Est-ce que ça a été possible de les mettre en groupe pour voir s'ils ont la même attitude en groupe aussi ? Est-ce que ces enfants-là tu les remarques passifs pareil, ou alors ils sont différents ?

E : Non, c'est vrai, déjà rien que l'APC, quand on travaille en groupe de travail de 4/5 élèves là ils sont actifs, ils travaillent, mais après c'est pas les mêmes conditions. Mais l'APC c'est de la lecture, mais dès que c'est un passage à l'écrit ça les freine, ça les bloque, après c'est des élèves qui peinent à écrire, alors ça peut aussi jouer ... le passage à l'écrit qui est peut-être difficile pour eux... ?

Question N°3.

D : OK, alors on passe à autre chose : à quel.s indice.s vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

E : Par exemple quand on passe à la correction au tableau en collectif, il y a en a toujours qui lèvent la main, donc volontaire, bon ou mauvais, ça n'a rien à voir, et il y en a qui se mettent en mode « carapace », c'est genre « me vois pas ! me vois pas ! » et il en a quand même que je remarque et qui sont très passifs à ce moment-là. Donc, il y a aussi le passage au tableau qui peut ne pas être évident, on est d'accord. Mais on le fait quand même tous les jours, je pense qu'ils commencent quand même à s'habituer, alors le regard des autres aussi peut compter, mais je pense aussi que la tâche demandée c'est très compliqué pour eux. A part cette attitude, de « tortue », il y a encore la passivité par rapport au travail, il y en a qui n'ont pas compris je pense et qui ne demandent rien. Les élèves que j'ai en difficulté ne demandent jamais « maîtresse tu peux réexpliquer ? » jamais ! Ça les intéresse même pas.

Ou alors il y a aussi ceux qui copient, ça peut aussi être une attitude... Cette semaine j'ai pu remarquer les mêmes feuilles, les mêmes erreurs...bon, c'est dommage.

Question N°4.

D : Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves, et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : Parfois, pas tout le temps, par exemple, ce matin, quand on a pas son matériel, la mise au travail est beaucoup plus compliquée, ça les ralenti, ils n'osent pas demander, du coup ils demandent aux copains, on perd du temps, c'est déjà une de leur attitude qui n'est pas bonne par rapport au travail, parce qu'il leur manque déjà énormément de matériel. Rien que ce matin il y en avait deux qui n'avaient pas leurs lunettes, ils ne voyaient même pas les lignes, ils ne se rendent pas compte les parents, mais rien que les lunettes, pour une journée de travail, c'est primordial ! C'est la base ! Déjà c'est des élèves en difficulté, si on plus on leur en rajoute... Et encore, ils sont au premier rang !

Après j'ai un très, très bon élève, A. et H. aussi, ils sont très très mal assis, du coup, leur écriture est très mauvaise, et pourtant j'accentue à chaque fois sur : « Si je comprends pas je compte faux ! », c'est comme ça, c'est leur façon d'être en classe ça joue sur leur travail en classe, après, pourquoi ils gesticulent autant ?? Depuis le début, il faut qu'il soit plus ou moins debout, ils ne sont jamais assis sur leurs deux fesses, du coup ça a des répercussions sur leur écriture et la qualité de ce qu'ils rendent. Après, s'ils étaient mieux assis, je pense qu'ils auraient une meilleure écriture, par exemple, M. qui est devant, qui est toujours bien assise, bien droite, elle a un très beau cahier.

Question N°5.

D : Combien as-tu d'élèves en inclusion dans ta classe cette année ?

E : une élève, c'est Y, mais qui n'est pas dans ma classe, qui vient 5 mn le matin pour récupérer son travail, et 5 mn le soir avant de partir. Je corrige quand même son cahier, donc je vois ce qu'elle a

fait, sachant que ce que je lui donne c'est le travail qu'on va faire ensuite dans la journée, mais elle ne l'a pas fait avec nous. Après son AVS me disait que tout le travail préparatoire à une leçon, toute la mise en commun elle ne le fait pas, elle veut directement la leçon et hop ! Donc je trouve que l'Ulis ça lui convient, donc elle ne rate pas grand-chose en classe.

Question N°6.

D : qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ?

E : En règle générale, déjà il y a la sociabilisation avec les autres, c'est très compliqué, je le vois par rapport à mes expériences des autres années.

Avec Y, je l'ai prise en sport quelque fois, et étonnamment, on va voir le positif, quand on fait les équipes, Y n'est pas prise la dernière, donc j'ai été agréablement surprise. Y fait forcément perdre son équipe, mais les autres n'ont pas réagi, ils ne lui en veulent pas, mais après il n'y a pas d'échange. Elle est dans sa bulle, Y ne va pas vers les autres, mais elle connaît tous les prénoms de la classe, elle rentre et elle voit qui est absent, directement, donc elle est intéressée, et quelque part elle est incluse, si elle connaît tous les élèves déjà !

Ce qui est difficile aussi, les apprentissages tous courts, ils viennent en inclusion dans des matières où ils sont censés faire comme les autres, c'est ça le but de l'inclusion, c'est d'arriver et de ne pas être complètement largué et perdu, et je remarque que c'est pas le cas, mais je suis désolée mais c'est pas le cas ! L'année dernière quand T. et L. venaient dans ma classe, je suis désolée, mais c'était des « plantes verte », Y avait zéro participation, à l'écrit y avait rien, donc... je me demandais pourquoi ils venaient dès fois, mais bon, j'en ai discuté avec E., je lui ai dit « Tu sais T et L, tu sais j'ai rien, et puis les évaluation ils les font pas », donc la solution ça a été que les évaluations ils les fassent avec E, dans l'ULIS, bon.... Mais il n'y avait rien non plus. Mais elle m'a dit ce qui compte c'est qu'ils soient avec les élèves de la classe... bon. Elle m'a dit que l'objectif premier c'était pas les apprentissages, l'objectif premier c'est qu'ils soient avec leur classe. Donc, ok on les inclus un peu, mais l'objectif n'est pas les apprentissages. Elle a pas tort non plus, un élève qui reste 100% à l'ULIS, il a pas de lien avec l'ordinaire. Et pour revenir à Y, qui normalement est incluse à 100% dans ma classe, qui n'a jamais d'ULIS, mais là c'était un peu compliqué, parce qu'on a des temps de lecture compréhension où Y est incapable de comprendre ce qu'elle lit, des questions de compréhension elle est pas capable, tout ce qui est ateliers problème en mathématique, c'est pas concret, donc elle est pas capable de le faire, et donc ces temps-là elle les passaient au fond de la classe avec l'AVS à lire un livre de Dora, à un moment tu te dis que c'est peut-être plus intelligent à retravailler ça avec E, plutôt que rester dans la classe et à rien faire. Et le regard des autres ça a été difficile en début d'année, et l'AVS me l'a fait remarquer, elle m'a dit « Les autres ne vont plus vers Y », en CE1 ils donnaient la main à Y pour se ranger, et là les miens, ils ne lui donnaient plus du tout la main, mais elle était

tout le temps avec son AVS, et les autres se sont dit, elle est tout le temps avec son AVS, on ne la dérange pas...Donc, inclure, inclure, inclure... pourquoi ? Et puis aussi le bien-être des élèves. Quel est l'intérêt de faire venir un élève dans la classe pour qu'il soit aussi mal, comme L. l'an dernier. Pour moi l'inclusion c'est censé être quelque chose qui fait plaisir, on doit avoir plaisir à venir, et aussi avoir accès à ce qui est demandé. Après, c'est aussi une question de capacité, il y a des élèves qui sont inclus et qui sont capable de prendre tout le bénéfice de l'inclusion, et d'autres qui n'ont pas compris, ils le prennent comme une punition.

C'est vrai que des élèves inclus j'ai eu un peu tous les profils.

Question N°7.

D : Qu'est-ce qui rend l'attitude des élèves compliquée dans l'inclusion ?

E : Y elle est autiste lourde, L aussi, mais c'est une forme d'autisme plus légère. Y elle peut pousser des cris en classe, elle peut se lever, venir me tirer le bras, il y a des choses que les autres élèves ne font pas ou ne feraient jamais. Elle ne gère pas ses émotions. J'accentue le fait que Y. a besoin de quelqu'un à côté d'elle, avec 30 élèves je ne peux pas m'occuper de Y, c'est juste surhumain ! Mais pour le moment son AVS ne revient pas, mais en classe seule avec autant d'élèves, c'est pas possible. Elle a beaucoup progressé, mais elle a besoin de quelqu'un à côté d'elle pour la cadrer.

L'inclusion pour moi c'est être capable, et peu d'adaptation de la part de l'enseignant, un élève ULIS inclus doit être capable de suivre comme le reste de sa classe, normalement, mais là, les inclusions que j'ai eu c'étaient pas le cas, pour T. et L. il fallait leur donner des photocopies parce qu'ils ne pouvaient pas copier les devoirs au tableau, c'est pas ça l'inclusion.

Annexe N°9 : Retranscription de l'entretien avec la direction de J.

**Entretien avec la direction de l'école J.
Le 8 juin 2023,
26 mn.**

D : doctorante

Dir : directrice

Question N°1

D : Alors, à ton avis, qu'est-ce que c'est que l'inclusion ? Pas l'inclusion au sens académique mais comment toi tu le dirais.

Dir : À part le sens académique, enfin. Qu'est-ce que l'inclusion pour moi ? Oui, l'inclusion, c'est de permettre à des enfants qui, normalement, n'auraient pas accès à partagé un temps de classe avec des des apprentissages classiques. Euh, comme nous Ulis. Malheureusement, c'est... Puisque nous, ils font partie de nos classes, oui, ils sont inclus dans une liste. Oui, maintenant oui. Tu vois le le changement, il est là. Ouais ouais, ou c'est comme la plupart de de certains de nos élèves relevant de la MDPH quand même et qui sont dans les classes complètement et qui qui suivent tous les enseignements et la vie scolaire et autres que les autres élèves et qui, pourtant, relèverait peut-être de d'aménagement plus spécifiques, voire médicaux, d'accord et on va, on risque d'en avoir à la rentrée encore plus. Des enfants plus en grand besoin de particulier, on va dire encore plus particulier que d'habitude, d'accord ? Voilà donc ça aussi...

Question N°2

D : Qu'est-ce que ça serait une école inclusive, une école qui serait inclusive, ça serait quoi ?

Dir : la nôtre ! Oui, totalement. Alors justement, la nôtre ou les enfants n'ont, ne font - à part peut-être un ou 2 enfants relevant de l'Ulis parce qu'ils ont de grosses difficultés - ils ne font absolument aucune différence entre eux. Tous les enfants sont égaux. Voilà, ça se voit et ça, c'est la nôtre ! Où j'ai jamais vu un seul enfant jusqu'à maintenant, qui pouvait critiquer un enfant qui était accompagné d'une AESH, un enfant, avec de grosse difficulté, un enfant qui relève de l'Ulis, pour eux, y a aucune différence. Et ça, c'est ça, ça fonctionne vraiment mieux par contre. Par rapport aux aménagements et et aux moyens. Ici, on a quand même 3, 4 enfants qui auraient besoin d'un accompagnement et qui

n'ont pas d'AESH par exemple, déjà une AESH c'est un accompagnement de qualité, vraiment ! On a la chance extraordinaire et ça fait, ça fait une différence quand on a des classes de 27, 28. Ça fait une grosse différence. Et on a quand même des enfants d'ULIS qui sont quasi inclus dans leurs classes, dans leurs classes, plutôt quand même. Et dont un qui part en collège classique. Donc ça c'est une réussite d'E. (enseignante de l'ULIS) à 300% enfin aussi. Le travail qu' elle a mis en place les...

Question N°3 : 3. Qu'avez-vous mis en place à J par rapport à l'inclusion ?

D : OK ? Je sais que j'ai repris un peu l'historique de quand on est arrivé et je me rappelle qu'il y a – mais j'ai pas tout en fait en tête- mais je me rappelle qu'il y a une expérience par exemple avec des médiateurs dans la cour de récré, après ça s'est arrêté, enfin voilà, ce genre, voilà ce genre de mise en place de choses quoi. Qu'est-ce qui te vient ? Qu'est-ce qui te vient en tête comme mise en place - mais vraiment n'importe quoi, c'est pas vraiment quelque chose de spécifique à l'école inclusive, à l'inclusion scolaire telle qu'on l'entend, c'est-à-dire le fait que les enfants de l'ULIS aillent dans les classes, mais d'une manière générale. C'est plus, c'est, c'est aussi en lien avec le climat scolaire. Comment, comment vous avez fait, voilà, c'est un peu ça la question, au fond. Comment vous avez fait pour que cette école qui était une école tellement... Soit une école à dimension inclusive ? Mais tu vois sans le restreindre sur la question de l'inclusion, parce que ça a aussi un impact sur tout le monde.

Dir : En fait, c'est tout à fait une équipe, une équipe soudée. Ouais. Mais ça se résume vraiment à ça !

D : Ok..

Dir : Voilà, on a une équipe soudée. Dès le moment où tu fédères, j'ai eu la chance de pouvoir le faire. Je dis bien, j'ai la chance parce que j'ai mon caractère. Mais l'équipe n'aurait pas suivi, ça n'aurait pas eu d'impact, donc j'ai la chance d'avoir eu des collègues intelligents, on va dire, mais c'est ça l'intelligence plutôt : se réadapter complètement, même pour les plus anciennes oui, avec des méthodes qui ne leur convenaient absolument pas.

Et le fait de tout partager, on partage tout, c'est à dire, on partage les problèmes, on partage les réussites, on parle de tous les enfants, donc toutes les enseignantes connaissent tous les élèves à besoin particulier, tous les enfants qui ont des besoins médicaux, ça c'est un point d'orgue ou c'est très important pour nous de tous les connaître. Et puis, surtout, on discute de tous. Voilà quand un enfant, quand une situation nous pose problème, on en discute toutes. On en discute toutes et on on on décide ensemble, de la démarche à suivre ou du plan, ou du projet ou de l'action qu'on va mettre en place ou de la façon de faire ou on. On peut même banaliser, on l'a eu fait banaliser des matinées pour les faire

complètement différemment et pouvoir exhorter si tu veux le problème. Avoir une autre approche et après on revient à un système classique parce qu'on a réglé le souci et les enfants reviennent dans un système avec d'autres valeurs, du moins c'est ce qu'on espère. Mais comme on a tout travaillé à ça. Personne n'est pris par surprise, voilà. Et puis ça c'est hyper important. Mais une équipe comme on a. C'est bah je sais qu'il y a est très peu d'écoles, qui ...donc quand bien même c'est pas pour... en comparaison, c'est c'est la seule façon que nous avons trouvé pour travailler.

Ceci dit, ça s'arrête pas à nos enseignants. Je travaille énormément avec L. (responsable des temps périscolaires). Quand je décide quelque chose, je mets L. au courant et le plus souvent il nous suit et quand eux, ils ont un souci, on essaie aussi de trouver une solution avec lui et on se met d'accord.

Donc pour l'échelle de sanctions de réparation, réparation surtout, les médiateurs. Moi je fais des conseils de délégués. Donc j'en ai un prochainement. D'ailleurs, tous les délégués de classes viennent là, on va faire le bilan de l'année avec des propositions par rapport à l'échelle, par rapport à ce qui s'est fait et il a mis un en place un test en CM, de permis à point. Alors qui a été ... On a des très bons côtés, mais encore quelques limites donc comme là c'est assez... c'est sur les plus grands, ça nous permet aussi d'avoir une interaction avec des élèves qui nous disent : Ben là c'est pas juste. Et puis là c'est ...voilà.

Donc rien ne se fait sans, et toute façon tout ce qui a été mis en place comme l'échelle de sanctions, elle a été établie et votée par toutes les classes, donc tous les élèves, donc voilà. Après le règlement, c'est le règlement, mais lui, il est, je dirais, c'est la circulaire.

On est ensemble tout le temps, tout le temps, tout le temps, ça peut être lourd pour certaines personnes qui trouvent qu'on peut pas se détendre entre midi et deux, mais en même temps je fais. ...Voilà, mes conseils de maître, ils sont, ils passent comme ça, et puis tout et puis surtout, voilà le souci se règle. Là, on se dit pas : Ben on va attendre la semaine prochaine pour le régler à l'heure de la réunion.

Donc ça c'est efficace. Et puis après, Ben voilà. Même si les autres années j'avais ma classe, alors ceci dit, c'est quand même plus confortable pour moi cette année parce que là j'interviens dans toutes les classes, à n'importe quel moment. Et ça, ça met vite le holà !

Avant, quand je pouvais, pas parce que je suis en déplacement avec mes élèves ou n'importe quoi, ça posait d'autres soucis. Le fait que je sois complètement disponible, ça joue énormément.

Question N°4 : 4. Tu trouves que les élèves ont quel type de rapport à leur corps ?

D : Alors justement, c'est un peu voisin. Tu trouves que les élèves ont quel type de rapport à leur corps ? Leur propre corps, tu trouves qu'ils sont, comment les élèves en général par rapport à leur corps, leur attitude, leur façon de faire, leur tenue, leurs besoins ? Tout type de rapport.

Dir : tu as tous les élèves de CP. On constate des découvertes, voilà, ils sont en mode découverte. Donc c'est là où on va avoir les petits soucis. Là il a baissé le pantalon, il a regardé, voilà. En fait, j'irai. Voilà par contre, très souvent, on a le souci de sexualisation des adultes de ces découvertes là. Donc souvent je fais une information avec les parents en disant :il y a des choses tout à fait normales, il y en a d'autres qui le sont pas, c'est évident, mais il y a des choses tout à fait normales et qu'il ne faut absolument pas. ..Voilà, envenimer parce que on va réagir outrageusement. Voilà, ensuite ça va passer. C'est les CE2 CM1, c'est les... Les filles s'intéressent un peu plus aux garçons, donc du coup elles se pomponnaient un peu plus tu vois ? Les garçons ? Pas vraiment. Ils sont pas tout à fait dans cette phase mais par contre eux sont plutôt dans la phase. « Qui est le plus fort ? » donc c'est plus là, on va découvrir qui...Quel est le rapport de force qu'on peut avoir avec les autres et des fois on va le pousser jusqu'aux adultes, donc les limites. Même si on les a à l'école, les CM 2, ce sont des pré-ados. Mais largement autant physiologiquement, parce que plus ça va et plus j'ai des petites filles qui sont réglées maintenant et autant j'en avais peut-être à 2 par an, autant là j'en ai facilement 6,7 cette année. Ouais mais déjà morphologiquement, elles sont déjà bien plus développées que les années précédentes. Donc il y a aussi cette évolution là. Cette évolution là nous pose moins problème parce que beaucoup de jeunes filles qui sont déjà pré-ados s'habillent en ado de collègue et donc là, moi, ça me pose des soucis vestimentaires ici. Donc c'est un autre rapport. Et par contre, les CM 2 alors voilà, on a 2CM 2 et demi, on en a un et demi qui nous pose aucun souci et qui grandissent je dirais avec leur âge, 10 ans et ils ont pas vraiment un rapport avec leur corps important si ce n'est on est des copains, on se plaît. Voilà et j'ai une classe où là on a vu tous les soucis de pré-ados. Qui était alors, je pense que c'est vraiment un phénomène de groupe, c'est-à-dire que dedans on avait 2,3 individus qui étaient déjà précoces dans le comportement, dans la façon de se voir, la façon de voir les autres, de juger, de dire t'es moche, t'es grosse t'es... Voilà donc ça, c'est des choses qui se disent avant. Mais qui ont pris une vraie connotation, physique alors que là elle est et qui crée cet effet de groupe assez malsain dans la classe et ça, on a une classe comme ça, une classe où j'interviens. Il vont les réseaux sociaux parce qu'ils sont permis, interviennent encore plus pour voilà, il y a eu des soucis à l'extérieur. Visionnage de TicToc... Et quand les parents s'en aperçoivent....Ça crée des soucis.... Physique, c'est à dire que y en a certaines qui se sont mis, Ben qui ont compensé, je pense à manger en n'importe quoi. Du coup hop hop, voilà donc y a des choses comme ça. Oui Ben oui, mais ça c'est la physiologie normale, mais par contre on a vraiment un gros passage pré-ado vraiment, même dans les classes où ça pose pas trop de problèmes hein. Physiquement on les a vus changer mais mais c'est resté soft parce que on est à l'école élémentaire, les autres ils ont déjà basculé collégien. Ça a basculé toute la classe. Donc avec les incivilités qui vont avec, avec les bagarres qui vont avec, avec les jalousies qui

vont avec, tout, tout, toutes les relations qu'on peut retrouver, plus adultes, entre guillemets, on les trouve ici dans cette classe et ça c'est. Imagines ?

Question N°5 : Penses-tu que l'on devrait changer quelque chose dans l'écoute des besoins corporels des élèves ?

Dir : c'est le système éducatif,

D : oui, le système scolaire. Est-ce que tu penses que le système scolaire devrait changer sa façon d'appréhender le corps des élèves. Le corps des élèves alors que je peux préciser les besoins, ça peut être aussi les besoins des élèves, pour des trucs tout simples qu'il y a dans, qui se passe dans une journée de classe.

Dir : Mais alors, sur le fonctionnement même de l'école, après t'as le système éducatif bon, avec les rythmes scolaires et autres.

D : Oui, on est d'accord, mais sur le fonctionnement ?

Dir : Un enfant qui a besoin d'aller aux toilettes ou n'importe quoi, on le laisse parce que on considère que voilà c'est un besoin physiologique. Évidemment, si c'est toutes les 10 Min, on se pose la question s'il est souffrant. Déjà ici, il est pas... on refreine un petit peu quand même les envies, mais ça c'est autre chose.

Tu as les rythmes scolaires à proprement parlé qui lui est imposé, mais à tous les élèves de CP au CM 2 et qui n'est pas du tout adapté. Je le confirme ! On... ça n'est pas du tout du tout adapté pour les enfants et on le voit parce que quand il y a comme au mois de mai, des jours fériés qui nous coupent la semaine, on est beaucoup plus serein. Les enfants sont beaucoup moins fatigués, sont beaucoup moins agressifs, ils sont beaucoup plus attentifs et ils ont surtout beaucoup plus plaisir à revenir. Et ceci dit, on le sait, quand un enfant est pas content de venir ou quoi que ce soit, on va pas en tirer grand chose. Par contre quand il est serein qu'il est bien, il est content de retrouver ses copains, il est content de retrouver... quoi ... ça se passe super bien , donc ça sur les rythmes scolaires il n'est pas bon.

Et après sur le corps en CM2, ils ont la tout ce qui est reproduction, et voilà, et on s'aperçoit... Alors je sais pas si c'est à nous de le changer, si c'est à nous de le faire plutôt et à mon sens non. Mais on s'aperçoit que les élèves en CM2, à 10 ans ne connaissent rien à leur corps et ne reconnaissent rien

au corps du sexe opposé et du coup... Et du coup, on a, on a des découvertes, alors beaucoup d'intérêt, jamais de jamais d'enfants choqué ni quoi que ce soit, et d'ailleurs on s'est mis d'accord pour travailler maintenant avec le collègue et on aura le même programme entre le CM1, CM2 et de 6^{ème}. et travailler sur tout ce qui est le corps, ce qui représente pour vous. On va revenir là-dessus et sur le consentement. Mais le consentement, il partira de mais... alors au départ, il était pour le collègue, il parlait du consentement. Simplement voilà : oui, « t'as le droit de ». Moi je veux que, je veux qu'on travaille le consentement. Surtout, est-ce que j'ai le droit, moi, d'exprimer mes besoins et autres ? Ça ? C'est aussi ce que les autres sont obligés de l'entendre. Enfin voilà. Tous les consentements possibles par rapport à la posture et au... De l'élève enfin, de l'enfant, là. On parle même plus d'élèves. D'ailleurs, on parle de l'enfant...

Je leur ai proposé, après on verra avec K. l'infirmière du collègue, finir par expliquer aux CM2 que un consentement c'est, c'est et ça ne reste qu'un oui franc et rien que ça ! Et ça, c'est hyper important, mais ça peut être, et c'est pas obligatoirement d'ordre sexuel, ça peut être juste t'attraper par la main, t'attraper passer la main dans tes cheveux ou n'importe quoi, c'est voilà ça je n'aime pas, tu ne le fais pas ! Après oui , oui tu peux, c'est un côté et donc ça la question du consentement donc ça c'est bien compris.

C'est un projet éventuellement qui va se faire avec le collègue. Oui. C'est un truc qui est déjà en place à B. et à F. (deux autres écoles de la circonscription) . Ils ont commencé par eux deux, et nous, on bascule l'année prochaine.

D : et est-ce que ça, c'est quelque chose dont vous ici déjà, vous commencez à parler ?

Dir : Alors nous, il y a la reproduction qui se fait en CM2 et les maîtresses ont répondu à toutes, toutes les questions posées par les élèves... Nombreuses, et c'est là où on s'aperçoit qu'il ne se connaissent pas, et que les garçons connaissent pas le corps de de la jeune fille et que la jeune fille ne connaissent pas les corps des garçons, ni la façon d'être, ni et il y a eu des questions en disant : « Ah Ben alors c'est normal quand ça se lève le matin ? » Oui, oui, oui, ça l'est, c'est physiologique, et oui ça l'est, c'est mécanique. Et au contraire, c'est signe de bonne santé, voilà et et on s'aperçoit qu'on est les seuls à leur dire Ouais... C'est ça aussi qui interroge et c'est là où je te dis, c'est pas notre place au départ. Mais tout compte fait, c'est très bien que ça soit fait. Par contre on a pas eu cette année, l'an dernier, un peu cette année, on a pas eu de retour non plus de parents. Oui, voilà, oui sur, mais ça fait partie des programmes. De toute façon, ça fait partie du programme et c'est c'est, c'est très très très important très important. Les questions et on s'est aperçu parce que on s'est vu pour travailler sur la ZAP, on s'est vu avec les 4 directeurs du secteur. Il y a eu des questions très

crues. Moi, j'ai dit cru parce que pour un enfant de 10 ans, je me dis, waouh, quand même. Mais tout compte fait...Essentielles sur son propre fonctionnement.

Donc ça veut dire que les enfants se sont découverts eux-mêmes à travers nous. Mais je me dis, Bon bah voilà, on sera là, pour moi, je trouve ça bon là.

D : Parce que du coup la , par rapport à ce que tu dis, l'école, est à la fois, chargée de... Enfin parce que c'est une nécessité, aussi parce que vous, parce que vous avez suffisamment les yeux ouverts pour vous apercevoir que cette nécessité de d'être une sorte de médiateur entre l'enfant et son corps. Oui, mais l'école, elle est aussi par rapport au corps, dans une forme de qu'est-ce t'en penses ? Dans une forme de régulation ? Tu vois, disciplinaire ?

Dir : Aussi par rapport à quoi ?

D : Ben à l'école par exemple. Moi, ce que j'entends régulièrement « les enfants faut pas courir », bah c'est un truc de base, « on court pas ». Après, il faut qu'il donne, non pas qu'il donne la main mais il faut marcher en rang deux par deux ?

Dir : alors encore mais tout ça ça par contre on court pas enfin c'est plutôt on marche, on marche, on va aux toilettes, on se déplace jamais seul, c'est pas par rapport au corps, c'est vraiment par rapport à la sécurité.

À savoir, on marche parce que si on court, on glisse, on tombe, on se blesse, on va par 2 parce que si un enfant est pas bien aux toilettes ou a un malaise, l'autre peut prévenir parce que s'il y va tout seul, c'est pas possible. Donc ça c'est vraiment la sécurité, donc ça c'est des choses que moi j'ai mis en place parce que je ne... Parce que retrouver un enfant lui même bêtement se retrouver coincé dans les toilettes ...? Oui, voilà, j'ai toujours un enfant qui va venir, qui va dire : « Les toilettes sont coincées, R. est dedans », c'est à peu près le plus souvent !! Et donc on y va et on ouvre. Et parce qu'il y a, parce que ça crée des phobies pour les enfants. Non mais sans rire, ça crée des phobies. Quand ils sont restés coincés trop longtemps. Bon, voilà ça, c'est une question de sécurité, c'est pas propre au corps lui-même. Le corps nous par rapport, c'est plutôt mon intégrité physique, tu ne la touches pas, c'est à dire que j'ai ma sphère privée. Et intime, voilà, on on travaille sur les CM2, à savoir que tu ne me touches pas, tu ne me touches pas le bras si je ne le veux pas, tu ne touches pas mon corps, mon corps. Il m'appartient mon corps. Je suis censé en faire ce que je veux le plus sainement possible. On va dire, voilà, je vais pas moi même le blesser, ni quoi que ce soit. Ça aussi, c'est important de le dire oui .

Et et les autres ne viennent pas m'attraper la main, me tenir à la main, sauf si je l'accepte. Oui, si j'accepte pas non et ça c'est important. Et c'est pour ça qu'on dit toujours, mettez-vous 2 par 2, mais on dit jamais : tenez-vous la main, jamais je ne le fais jamais.

Après, au moment de la rue, je leur demande tu vois, quand je me déplaçais, je leur disais, ça vous dérange ? On se tient la main. Je suis plus sécurisée, ça pose pas de problème parce que je leur montre que c'est une question de sécurité et que c'est pas une agression ou c'est pas voilà, c'est pas. Quelque chose d'intime, c'est juste. Voilà, vous vous tenez. Je sais qu'il y en a pas un qui tombe, et s'il y en a un qui tombe et l'autre est là pour le soutenir. Voilà, c'est vraiment une question de sécurité.

Et faire comprendre aux élèves que et c'est pour ça qu'on parlait aussi de consentement. C'est voilà, vous avez une intégrité physique, on ne la touche pas ! Et qui que ce soit d'ailleurs, et ça on fait aussi véhiculer cette idée. C'est quoi que ce soit, que ce soit le frère à la maison, le père, la mère et tout, on touche pas ! Il faut aussi qu'il respecte ça et qu'il n'aille pas filer une claque au voisin parce que il a dit non.

Mais , mais après c'est pareil, c'est leur expliquer que tout ce qu'on fait ça, une partie de devoir, mais une partie de droit, et que tant que la balance est là et qu'elle est correcte, tout se passe bien. Des moments où il y a des déséquilibres. Voilà, c'est là où on a des soucis. Simple ? Ils adhèrent bien. Enfin, ils adhèrent bien. Je dis pas qu'on a pas de bagarre, on en a plein, on a plein de bagarres, on a plein de voilà, on a plein d'agressions comme ça. Mais c'est normal, c'est aussi dans le... Dans la gestion de la frustration on va dire oui, voilà, c'est ce que nous on fait. On par de cette base là, les enfants ne se connaissent pas.

Par contre , ils affrontent des sentiments qu'ils n'avaient jamais perçu avant de venir à l'école. L'école est un... Et un lieu où on apprend, où on découvre, où on vit ensemble. Et où on apprend qu'on peut nous dire non. Et ça, c'est quelque chose auquel ils sont absolument pas habitués. Il y a peut-être 1 ou 2% qui ont été élevés, éduqués, éduqués comme ça, les autres nous leur, disons.

Bah donc, quand on dit non, c'est pas pour vous embêter, c'est parce que c'est ou un problème de sécurité ou un problème de droit ou un problème... Je sais pas moi , de vivre ensemble. Les autres ou parce que ce n'est pas le moment, c'est le moment d'apprendre des choses comme ça et avec des contraintes. Un temps où il faut rester dans les classes où il faut écouter quelqu'un où il faut partager son travail. Ces choses comme ça. On arrive à bien le stabiliser sur le temps de classe et au temps sur le temps périscolaire et ça se passe beaucoup mieux grâce à L. Et à son équipe. Mais c'est encore là où on a le plus d'explosion parce que les élèves vont pas vouloir jouer. Ils acceptent pas cette frustration et quand ils n'acceptent pas la frustration. C'est là où on a des enfants vulgaires, violents, des choses comme ça quand ils acceptent qu'on puisse que le NON puissent leur être opposé. Bon sens c'est...

D : Ok, bon merci.

Annexe N°10 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

**Classe de CE2,
Entretien du 13/01/23.
Durée totale : 32 min.**

D : doctorante

E : enseignante

D : Alors donc première question, donc qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

E : C'est de de capter leur attention et de faire en sorte de pas perdre l'attention de certains. C'est toujours difficile parce que, on le sent, on le sent au début d'une notion. Faire travailler tout le monde, au fur et à mesure on en perd donc à un moment on se retrouve avec un groupe, genre, je, enfin j'observe ça assez couramment, y en a la moitié qui suit et l'autre moitié qui suit moins alors après pour les ramener voilà ! C'est ça qui, moi parfois, qui me pose question. Parfois tant pis je le vois bien, mais je continue quand même parce que je me dis que derrière il y a la leçon, qu'on reviendra dessus. Parfois je m'arrête, je peux aussi écouter pour changer d'activité, ou reprendre un point pour remobiliser un peu tout le monde. Mais c'est vrai que sur les gros groupes, là j'ai 26 élèves, gros groupe classe je les ai pas tous. Après, c'est une difficulté que rencontrent tous les enseignants, mais enfin que j'arrive à gérer c'est... voilà je parle sans lever la main, machin qui fouille dans la trousse de truc, toutes les petites interactions qui parasitent l'activité. Au-delà de 20 je sens vraiment on a eu l'occasion d'avoir avec le confinement moins de 20 élèves et franchement ça change tout pour mener un groupe classe au-delà de 20 bah c'est c'est plus poussif quoi c'est plus poussif on en perd forcément.

D : ok, alors qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

E: Il y a autant d'élèves autant d'attitudes hein ! Là dans la classe ils sont 23, qui sont pas hyper concernés par les apprentissages donc qui sont un peu dans leur monde, ça j'essaie de les ramener de dire « Eh Ben ! T'es avec nous ? » Tiens, hop les animer un peu, ranimer un peu leur intérêt ouais ! Euh après bah, ceux qui sont dans leur bulle, on peut pas toujours non plus les ramener... c'est gérer

la déconcentration. Puis enfin bon, on a beaucoup quand même d'élèves agités, c'est pas des violents mais ces petites choses, voilà : je veux bavarder, ma trousse tombe je la ramasse, tiens je regarde ce qu'il y a dans mon cahier, tiens je regarde un peu ce qu'il y a dehors, ce qui se passe dans la cour. Oui l'attention, enfin la concentration est pour beaucoup difficile à soutenir sur une période enfin assez longue. C'est même parfois je suis surprise sur des activités qui les intéressent vraiment ouais, je sens que tout de suite ça parle bien et tout, et puis au bout d'un moment, y a l'effet lassitude, on a envie de zapper quoi, mais après on passe à autre chose ou tiens j'ai envie de jouer d'appeler le copain après est-ce que c'est aussi les journées qui sont trop longues ? Dans l'autre sens aussi. Souvent je suis pas. J'ai dit bah en grammaire en conjugaison, après en math je me dis ouais, oui, on enchaîne parfois je me rends compte quand je dis pas on ferme le cahier.

Alors après, on va te dire non, mais il faut faire des moments de transition tout ça, enfin. Je l'entends, mais... Faire 2 h de pause méridienne, par rapport au programme et tout... Il faudrait enfin, dans l'idéal, se dire Bah oui, on fait 5 minutes de transition, je sais pas de quelle manière, mais on fait pas ! E et c'est vrai qu'on enchaîne, je me rends compte, parfois je dis : « allez on prend le cahier du jour ou on le range ! ». Enfin, c'est soutenu en fait. Ouais, enfin tu vois, je comprends aussi. Et puis certains ont des problèmes de sommeil aussi, oui, en plus arrivent déjà en baillant le matin, ils sont fatigués, je les entends discuter entre eux, ils ont joué aux jeux vidéo. Ah oui, bien sûr ! La veille, on regarde la télé jusqu'à pas d'heure. Pas possible, hein ? On va leur demander de suivre en fait a priori peut-être que les journées, sont enfin les temps de classe, sont trop longs je sais pas C'est vrai qu'on le sent quand même beaucoup plus dispo le matin, donc le fait qu'on fasse le français math le matin et l'après-midi c'est vrai qu'après la pause méridienne y a quand même un moment ... hein donc c'est là où je fais la pause lecture, ou alors on se pose, ça marche bien, on se pose et tout. Mais voilà, et puis après rechaîner, il faut recommencer ouais... il faut ranger. Après, moi je m'arrête quand même de temps en temps. Je trouve qu'il y a trop de bruit, parce que ça sert à rien, si c'est pour que les 2,3 personnes qui écoutent. Quand ça monte trop, on s'arrête. Mais on doit s'interrompre souvent quoi !

D : A quels indices vois-tu qu'un élève est perdu ou qui ne comprend pas ?

E : tu vois dans le regard alors il y a plusieurs types. Bah, il y a certains qui peuvent faire autre chose « je sais » oui, donc il décide de ne pas écouter. D'autres qui font autre chose, ils écoutent, et donc du coup j'empêche pas, parce que je pense pas que s'il arrêtait de dessiner ça serait mieux... Enfin, c'est ça façon à lui de d'écouter d'être présent alors... Bah, le regard fixe. Puis après, ceux qui vont carrément faire autre chose, ranger leur casier, dessiner. Mais il y a le dessin juste je suis sur mon dessin et j'écoute, et je dessine et j'écoute rien. Ben aussi c'est les fenêtres, dès qu'il y a un peu quelqu'un sur un toit par exemple, ça peut leur faire la journée ! Après il y en a qui raccrochent, pas

tous le monde. Après il faut dire que certains ont des problème de concentration, ça je sais pas s'il y a des clés ? Dire que c'est le sujet qui fait que certains s'ennuient, ça c'est facile je trouve de dire ça, certaines activités oui, ils sont plus partants et ça les maintient plus en éveil, mais c'est par nature aussi. Y en a qui n'arivent pas à se concentrer, ils entendent et puis... je sais pas. Je sais pas si à la maison ils ont l'habitude d'être concentré sur une durée, ou d'être passif et devant la télé, ou des jeux oui.

D : Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : alors oui, si on entend la question par « est-ce que dans leur attitude ou leur tenue corporelle je vois qu'ils sont en difficulté », parce que il y en a qui se lèvent pour aller à la poubelle, qui vont 10 fois à la poubelle sous prétexte de tailler le crayon, qui vont jeter un mini bout de papier, qui demandent s'ils peuvent aller boire, ou qui veulent aller aux toilettes alors qu'ils savent qu'on ne peut pas y aller entre deux interclasses, enfin entre deux poses, oui, c'est comme la concentration, ça se sent.

D : Est-ce que tu penses qu'un élève qui a besoin de bouger, est-ce que tu penses que ça sur le long terme ça peut générer des difficultés d'apprentissage ou alors des grosses difficultés que ça peut d'une façon ou d'une autre avoir un impact sur les apprentissages ?

E : c'est-à-dire que ça veut dire qu'ils on a du mal à avoir une attention soutenue à long terme en fait, et alors après on a deux solutions nous, enfin enseignant par rapport à ça : soit on se dit « bah, toute façon il peut pas faire autrement » donc enfin la difficulté c'est de pas en jouer après, et après je pense qu'il y en a qui n'arrivent pas à rester tranquille, donc ça va pas non plus impacter leurs apprentissages, parce que ce temps-là, ils ne le passent pas à écouter et à être dans la notion, dans l'apprentissage donc de toute manière, c'est comme ça ! Après, c'est comment gérer ? Parfois je laisse un peu hein je voilà, j'en vois qui se lève pour aller à la poubelle, je laisse faire. Il y a aussi des élèves performants, mais je sais qu'ils ont besoin de se lever, je le sens, donc je laisse je laisse filer et je fais comme si je voyais pas enfin, en tout cas que je voyais pas la fréquence ouais voilà. Mais je suis pas sûre qu'ils perdent plus que ça.

Ouais voilà après c'est vrai que le côté « Je me couche sur la table » alors ça j'ai du mal à faire moi. Je vais pas trop laisser faire où ils sont couchés un peu sur la table, ça m'énerve un peu voilà ! C'est peut-être plus personnel hein, peut-être mais voilà je trouve que le bras allongé et la tête posée dessus, ça je reprends, je laisse pas faire, on est à l'école ! Certains c'est vrai n'ont pas les heures

de sommeil, dans ma réunion de rentrée je dis aux parents qu'à cet âge-là ils ont besoin de 10h de sommeil, alors faites le compte à rebours ! Non mais franchement, parfois je les plains et en même temps moi je suis pas là pour les faire dormir, donc oui je les laisse pas.

Et puis y en a comme Mohamed, lui il fait partie de ceux qui sont fatigués, ou fatigables. Là tu l'as vu, il faisait sa frise ? Non, ça c'est l'après-midi, le matin il fait la date, et sa frise, et après il part dans sa classe, enfin, dans la classe ULIS, et lui clairement, il a pas les heures de sommeil qu'il devrait avoir.

D : Tu as combien d'élèves en inclusion dans ta classe ?

E : Bah, un, M.

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ?

E : Si on prend le cas de M, la réussite de cette inclusion, enfin le l'intérêt de cette inclusion au niveau des relations avec ses pairs ça c'est bon, il y a une bonne interaction et il participe et vraiment il est intégré et fait partie intégrante de cette classe, les autres le considèrent comme appartenant à la classe voilà, socialement quelque part humainement c'est intéressant. Après euh... faire son travail et faire des apprentissages euh... c'est la limite de l'inclusion ! Sans personne à côté, c'est-à-dire à 26 élèves hein tout l'après-midi c'est pas possible. C'est que parfois je vois pas trop l'intérêt, enfin en fait on va faire des leçons sur l'espace et le temps, et il n'y a pas de reformulation, il y a des mots qu'il ne comprend pas, donc il va copier sans comprendre en fait, et il n'a personne à côté de lui, pourtant ça l'aiderait ! Ben voilà, moi je peux pas le faire, je sais pas ce qu'on cherche dans l'inclusion ? Est-ce que c'est progresser plus en venant dans une classe classique, ou bien en travaillant dans sa classe ULIS avec tout le « plateau technique » pour l'aider ? J'an ai parlé à V et à N, parce qu'avant les vacances ça n'allait pas du tout, voilà donc l'AESH de L va venir un tout petit peu travailler avec lui, après dès fois je l'ai à côté de moi par exemple je viens ici [sur la table en fond de classe, utilisée pour le travail en groupe], avec une fiche de travail et puis après je le fais travailler avec moi, mais en fait c'est dicter les mots, enfin c'est tellement long... Après, on a fait le vocabulaire spatial, là c'était à droite à gauche dessus... déjà il a rien écrit hein, je dis : « Ben regarde, ça par rapport au mot tu penses que c'est ça ? Va lire et après tu me dis. » Bon, mais c'est trop dur, alors il essaie juste par reconnaissance visuelle en fait, mais c'est pas ça l'intérêt, c'est sa stratégie mais... Et après il dit : « Ben je mets quoi ? » Voilà bah alors tu dis : « Mais non, qu'est-ce que tu mettrais ? » Et alors tu finis par craquer ! Parce qu'il faut quand même avancer, mais là il attend, enfin il y a encore une grande attente, alors tu dis « bah au-dessus, tu l'as dans les mots »

mais ça dure 2- 3 min, alors je dis : « bah ce mot-là » alors je lui montre au-dessus ce mot là donc il va recopier, mais t'es obligé ! Enfin, tu peux pas faire autrement ! Parce que je pense qu'avec quelqu'un comme lui, on peut pas faire autrement vu qu'il sait pas lire, on est plus dans la compréhension, on n'est plus dans l'acquisition mais t'es obligé, tu peux pas faire autrement ! Mais peut-être qu'on pense que c'est suffisant de s'imprégner oralement ? Enfin je sais pas... quelles sont les attentes, mais on est tellement loin ! Est-ce que c'est ça le bénéfice ? Est-ce que ça suffit ? Quel est le sens ? Ouais quel est le sens et qu'est-ce qu'on attend de l'inclusion ?

Alors socialement oui, il est bien intégré dans la classe, mais Sinon, je sais pas quelles sont les attentes ? Par l'oral et par l'écrit, sans passer par l'écrit, il qu'il est censé s'imprégner ? Mais on est tellement loin de ce qu'on demande pour un niveau CE2 ! Est-ce que c'est ça le bénéfice ? Est-ce que qu'on attend ? Quel est le sens ? Pour M, qu'est-ce qu'il en reste ? Je sais pas moi...

Sinon j'ai eu aussi M, bon ben je l'ai vu 4 fois, en sport, sinon il n'est jamais entré dans cette classe, il faisait du hockey avec nous, mis à côté et tout seul, et puis aussi M-A, il est jamais venu dans la classe, il est toujours resté dans l'Ulis, bon, ben quel sens ça a de parler d'inclusion là ?

Qu'est-ce qu'on veut dire par là, je les ai eu toute l'année sur mes listes, mais il est jamais venu dans la classe, donc c'est quoi le sens de l'inclusion là ?

Après, on te dit « c'est un élève de ta classe » ? Qu'est-ce que ça veut dire ... ?

Des inclusions réussies, ça va être L. par exemple, parce que ça se rapproche plus de ce qu'on attend d'un élève de CE2. Il progresse, il apprend. Après, on a jamais eu de formation sur l'inclusion, on a pas d'outils, pas d'astuce, tout ça. On a le brief d'E en début d'année (Coordinatrice ULIS) qui est très bien fait, tout ça, mais toi tu as des élèves, tu as tes 25 et on t'en rajoute un qui se greffe, parfois on se dit que c'est pour que l'école soit inclusive, on met des théories, c'est des statistiques, il y a tant d'élèves inclus dans l'école française, ok, mais qu'est-ce qui s'y passe ? Après ça fait plaisir aux parents aussi... C'est beaucoup les parents d'élèves qui ont poussé l'inclusion, de savoir que leur enfant est dans une classe « classique » sinon, qu'est-ce qu'on cherche... ?

L'inclusion, je ne sais pas quelles sont les attentes... ?

D : Qu'est-ce qui rend l'inclusion compliquée dans l'attitude des élèves ?

E : C'est ce que je viens de dire juste avant, mais par exemple pour M et M-A, pour moi c'est des fausses inclusions, M, quand on dit qu'il est dans ma classe alors qu'il y a pas mis les pieds... alors voilà ! Ça a plus de sens, deux années de suite j'en ai deux qui n'ont pas mis les pieds dans la classe, et il va faire 2,3 activités, accompagné, quand tout va bien ! Mais qu'est-ce qu'on veut quand on fait ça, c'est des fausses inclusions, c'est de la bien-pensance, c'est pour dire que l'école française est bien, qu'elle sait accueillir, quel est le bénéfice de ça pour les enfants ? Est-ce qu'ils n'auraient pas

été mieux dans leur classe (ULIS) ? D'un point de vue des enfants... Et encore on ne parle pas des autres élèves, quand ils ont des troubles du comportement (les élèves en inclusion) , ça a un impact sur les autres, sur la classe, tu peux plus faire classe comme d'habitude, est-ce qu'on peut laisser un élève comme ça...

Annexe N°11 : Retranscription d'un entretien avec les enseignantes du RASED.

**Les enseignantes du RASED,
Le 4/05/2023,
Durée : 30mn.**

D : doctorante

EP : enseignante à dominante pédagogique

ER : enseignante à dominante relationnelle

D : Qu'est-ce que l'inclusion pour vous en général ?

EP : C'est accueillir les enfants tels qu'ils sont, tels qu'ils se présentent avec leurs difficultés et leurs capacités, quels que soient les troubles, c'est accueillir l'enfant.

ER : C'est permettre à tout enfant de s'inscrire dans un parcours scolaire, quel qu'il soit. Et quel que soit cet enfant.

D : Quelles sont les actions concrètes que vous qualifieriez d'inclusives dans cette école ?

ER : C'est un travail sur les compétences sociales, le vivre ensemble, comment être un parmi les autres, un travail relationnel, inclusif, donc accepter les autres, tenir compte des autres, la relation à l'adulte, donc tout ça c'est inclure quand même une part de soi dans le système, et aussi transversal, ou justement l'enfant peut aller d'un endroit à un autre, tout en étant lui-même, c'est tout ça, c'est une inclusion de codes, de personnes, d'apprentissages, de plein de choses, dans un travail de bienveillance et de tenir compte de l'autre.

Alors ensuite quelles sont les actions d'inclusion, ça démarre à la PS, avec accueillir l'enfant tel qu'il est dans une sphère professionnelle, le travail d'étayage langagier pour des enfants qui ne parlent pas français, c'est aussi inclusif. Accompagner l'enfant dans ses besoins relationnels, de groupe, l'inclusion aussi c'est pédagogique, c'est accepter aussi des supports différents ou des élaborations de travaux pédagogiques spécialisés pour avancer.

EP : Je reste sur mon idée d'accueil, je trouve que c'est primordial l'accueil, après, il y a tout ce qu'a dit C. , il y a tout le positionnement de l'enseignant, la bienveillance, ça c'est hyper important, et puis tout ce qui est ici, dans cette école, tous les aménagements qui sont mis en place parce qu'il y a un réel échange entre les enseignants, et que les enseignants ici, ils connaissent tous l'historique de l'élève depuis le CP, puisqu'il y a beaucoup d'échange. Donc en fait, l'enfant quand il est accueilli dans la classe, l'enseignante, même si elle ne le connaît pas individuellement, elle en a entendu parler, donc, c'est global quoi.

Au niveau des apprentissages, ce que je mets en place moi, c'est le co-enseignement, parce que je pense que ça c'est vraiment une action qui permet l'inclusion, beaucoup plus que les petits groupes. Et puis tous les échanges qu'ils y a à la fin du cours avec les enfants, où ils s'aperçoivent que l'enseignant est là pour leur apporter un enseignement, mais que eux aussi, ils savent des choses, et qu'ils peuvent aussi apprendre des choses ensemble, que eux aussi savent des choses. Chacun sait quelque chose. Donc on arrive à attraper les points forts de chacun, à s'appuyer dessus et à les valoriser. L'inclusion c'est ça aussi, c'est au niveau du regard des pairs.

D : donc l'inclusion ce n'est pas que de la technique pédagogique ?

EP : Non, y a pas que la technique, mais la technique est importante aussi. Il y a une manière de les mener ces ateliers de co-enseignement. Il y a une... y a des enseignants spécialisés qui font du co-enseignement mais moi je ne travaille pas comme ça. Moi, c'est moi qui prends la classe, qui organise les ateliers, qui mène l'activité, mais tout est pensé dans ce sens-là.

ER : et les regards sont croisés pour évaluer les actions qui tendent vers une inclusion, donc vers comment tenir compte de tout le monde. Comment amener tout le monde vers quelque chose - ou pas – mais à sa façon, c'est une co-construction. Les « co en écho », parce qu'on peut dire co-construire, co-évaluer, co-partager.

EP : et là, il y a un réel échange de savoir, parce qu'il y a des enseignants qui s'en empare de ça après.

D : Je vois qu'il y a des chaises pour l'atelier philo, est-ce que vous diriez que ça fait partie d'une démarche inclusive ? L'atelier philo, il sert à quoi pour vous ?

EP : très souvent c'est pour répondre à une demande de gestion difficile du groupe, hein ? Des enfants qui n'arrivent pas à se parler, à s'entendre, à s'écouter, où il y a des rapports de force, c'est ça un peu...

ER : favoriser le climat de classe et permettre à chacun de trouver sa place en tant que penseur, qu'élément penseur, et qu'individu qui se construit, donc c'est de l'inclusion puisqu'il est en construction et dans les échanges.

EP : et puis, quand ils se moquent de D. on est là pour recadrer aussi, il faut qu'ils prennent conscience qu'il y a des gamins qui pensent autrement, qui réagissent autrement, et puis s'écouter et puis accepter l'autre.

Après, on essaye de trouver nos sujets (pour l'atelier philo) en fonction du climat du moment, par exemple ici, A. nous dit : « là c'est très difficile par rapport à ça, ça et ça », on essaye, bon... Après on n'est pas obligées.

D : Est-ce que vous avez l'impression que c'est utile, que c'est la meilleure entrée, est-ce que vous y allez en direct, c'est-à-dire, il y a un problème, alors on va mettre le problème directement sur la table, ou alors vous faites un détour ?

EP : je vois ce que tu veux dire, c'est une question en effet, alors là ça dépend vraiment comment tu sens, alors là je peux pas t'expliquer... C'est comment tu ressens le groupe, comment tu sens que ça va passer. Quand c'est vraiment trop douloureux, quand le groupe est à fleur de peau, moi je vais pas appuyer là où ça fait mal. Après ça dépend des gens. Mais à mon avis il faut contourner. De toute façon, ce que j'ai remarqué, c'est que quand les enfants ont envie de te dire un truc, ils vont s'organiser pour te le dire.

ER : oui, donc tout atelier a une visée inclusive.

EP : le « SAS » a une visée inclusive, ça leur permet de mieux supporter aussi la journée d'école qui peut être longue.

ER : oui, de décharger.

EP : ça permet à la classe et à l'enfant de souffler un peu aussi, c'est vrai que c'est important.

D : Alors comment ça se passe, quels sont les élèves qui vont au « SAS » ?

EP : en fait ça se fait après une concertation avec les enseignants, ils décident de 3 élèves prioritaires par classe, qui ont des problèmes de comportement, qui ont du mal à supporter la classe toute la journée, c'est des profils plutôt explosifs.

D : Est-ce que c'est des enfants qui ont un étiquetage particulier ?

EP : Ah, une reconnaissance (de handicap) tu veux dire ? Non.

ER : non, les enfants qui viennent au SAS, « ils ont besoins de » , ils sont capables tous, tous les enfants qui viennent au SAS de dire pourquoi ils viennent.

D : donc au départ, vous faites un pool d'enfant qui sont éventuellement concernés par le SAS, après les enseignants ont 3 places dans chaque classe, et donc comment on décide de qui va au SAS le soir ?

ER & EP : dans la journée.

EP : dans la journée, parce qu'il peut y avoir des enfants qui viennent une fois ou deux dans l'année, ils viennent parce qu'ils ont un coup de blues, et puis ça leur fait du bien.

ER : après il y en a qui n'ont jamais été au SAS, mais qui viennent en « petit bonus », parce que les 3 enfants qui pouvaient venir ont déjà fait une action avec l'enseignant spécialisé, et donc laissent la place à 2,3 autres qui ont envie de venir.

D : Quand vous présentez le SAS aux enfants, qui leur présente, et qu'est-ce que vous leur dites ?

EP : c'est nous, on leur explique que c'est un espace de jeu, que parfois la journée est trop longue, on leur explique les règles du SAS : « je ne me fais pas mal, je ne fais pas de mal aux autres et je ne casse pas le matériel ». Ils peuvent jouer à plusieurs, il y a des activités calmes aussi. Après, par exemple Y. elle expliquait à l'atelier piquage, qu'elle faisait ça parce que ça lui faisait travailler les muscles.

ER : oui, c'est un temps détourné où ils peuvent venir décharger - ou pas.

D : Quels freins à l'inclusion auriez-vous repéré dans cette école ?

ER : la lenteur administrative pour mettre en place des choses, pour accompagner au mieux, ça peut être un matériel humain, un matériel pédagogique, les RV aussi médicaux. C'est le temps de faire qui peut freiner, les parents qui peuvent aussi freiner et aussi les enseignants.

Le temps que les parents prennent conscience de l'état de l'enfant... Là aussi, c'est un travail de co-construction.

EP : moi je pense aussi que les enseignants saturent, plus ça va, plus il y a des particularités, sans parler des enfants « à besoins » . Les enfants sont auto-centrés de plus en plus tard, jusqu'en CE2-CM1, avant ça durait jusqu'en CP-CE1, mais là ils sont de plus en plus centrés sur eux-mêmes, là ça devient de plus en plus compliqué la gestion des groupes classes. Alors après je crois que le nombre d'élèves c'est important. Et puis pour pas se sentir seul à gérer.

ER : le public a changé, le rapport, le sens, la permanence de l'effort, c'est la génération qui zappe, c'est la génération qui surfe.

EP : beaucoup d'enseignants vont vers la facilité. Beaucoup vont étudier les sons et hop, vont mettre un petit film, donc toujours avec le support de l'image. Et c'est quand même l'auditif le plus important, et c'est rarement travaillé. Moi je pense qu'il faut que ce soit ludique, dynamique pour les accrocher, moi je travaille beaucoup à partir de jeu.

ER : c'est réveiller le sentiment de réussir et c'est aussi la petite flamme, la laisser brûler, les maintenir

EP : il faut entretenir ce désir-là, cette envie.

D : Donc, il y aurait quelque chose autour de la forme scolaire ?

EP : oui, ils sont sur des fiches tout le temps, quand c'est pas des petits films, c'est des fiches... et le tableau numérique j'en parle même pas.

ER : le problème, c'est que la manipulation à la maison se fait très peu, et l'écoute, l'écoute de comptine, il faut repartir à la base. Le frein de cette école par rapport à l'inclusion, on se rend compte ici qu'il y a plusieurs cultures, donc les bases et les représentations ne sont pas les mêmes. Le projet d'investissement pour l'école n'est pas le même.

D : Est-ce que vous diriez que cette école est inclusive ?

EP : Ah, oui ! Pour moi, oui.

ER : toutes les personnes travaillent à l'inclusion, toutes les aides et tout ce qui est fait, oui, c'est de l'inclusion.

EP : après ça reste difficile, ça demande de l'énergie. Elles (les enseignantes) échangent énormément, c'est important ça. Ils travaillent beaucoup avec les familles ici, dès qu'il y a un problème, ils échangent avec les parents. Il est fait le travail quoi, il y a du lien.

ER : c'est la croyance en... c'est-à-dire la confiance, si elle y est, si elle a été travaillée, parfois ça demande des années. Voilà, tout ce qui est « co ». Si ça n'y est pas, si ça n'a pas été travaillé... voilà.

EP : mais de toute façon ça a ses limites, tant qu'on voudra coller un enfant, le faire rentrer dans une grille, un moule, il y aura forcément des limites, c'est ce que je voulais dire au début, le problème de l'inclusion c'est qu'il faut avoir en tête que l'enfant reste unique, tu peux avoir des idées, mettre en place des choses, mais tu peux pas faire rentrer l'enfant dans le moule, ça c'est quelque chose que tu peux pas. C'est toujours bien d'avoir des outils, mais je crois qu'il faut savoir reporter ses exigences et sa demande. Il faut accepter de lâcher-prise.

ER : mais tout accompagnement est quand même bénéfique, il y a au moins de libérer la parole, échanger, ou même dans le silence quelque chose de physiquement accessible.

Annexe N°12 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

Classe de CM1/CM2

Enregistrement du 27/09/22.

20 minutes.

D : Doctorante

E : enseignante.

Question N°1

D- On va partir du plus général et puis après on arrive à la dernière question, enfin au dernier groupe de questions. Alors la première question c'est : qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe, ce qui est le plus compliqué

E - En général hein, le plus compliqué ?

D – Oui

E - C'est les bavardages, la gestion de classe ,OK c'est la gestion de classe, les moments de transition où ils ont tendance à se disperser voilà je sais que c'est le plus compliqué. Après quand on est vraiment dans les apprentissages ... ils ont tendance à prendre la parole spontanément, même si vraiment j'essaie d'instaurer on lève le doigt pour parler et cetera... ils ont vraiment du mal à respecter ça. Donc quelquefois ça part vite en fait en brouhaha général et je trouve que c'est ça le plus difficile ! C'est vraiment de réussir à les canaliser sur le respect de la prise de parole sur : voilà je parle pas pour le temps parce que voilà tout est prétexte à parler en fait , donc c'est ça le plus difficile je pense pour nous.

Question N°2

D : Qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

E- je, moi je sais pas je les sens pas non plus dans le comportement... c'est plus problématique de répondre dans leur comportement... c'est un petit peu cette, ce manque de concentration je dirais quoi, cette tendance à se dissiper vite oui voilà, en fait qu'ils se dispersent voilà

D - C'est ça oui, ce que tu disais avant finalement ?

E - Oui ça rejoint ce que je disais avant effectivement après ça dépend des moments aussi parce que par exemple dans les apprentissages je trouve que l'après-midi ils sont souvent plus agités que le matin voilà, mais quand on fait par exemple les maths ça se passe toujours hyper bien je sais pas pourquoi, on commence toujours par les maths le matin c'est parce qu'ils sont dans de bonnes dispositions, mais ils sont beaucoup plus dedans, concentrés, on fait d'abord du calcul mental sur ardoise et tout, et puis ensuite on passe à la nouvelle notion. Et ça se passe bien, et la grammaire aussi, alors on a l'impression que dès qu'on passe sur des matières un petit peu plus... Ben oui pourquoi qui sont pas les disciplines français, et c'est un peu les vacances ! Mais oui c'est un peu plus de relâchement on va dire en anglais par exemple, mais bon après ils sont un peu bruyants mais s'ils restent dans les apprentissages je le tolère, moi ce qui me dérange c'est quand ils discutent pour autre chose ouais, mais voilà dans leur comportement après ils sont pas irrespectueux, ils sont juste voilà un peu à l'aise quoi... ! Un peu à l'aise c'est des CM2 quoi ! Ouais, c'est en dernière année on les sent un peu à l'aise oui voilà.

Question N°3 :

D- OK ! Alors, après on part sur autre chose maintenant A quel.s indice.s vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

E - Alors moi déjà c'est un enfant qui se met pas au travail, oui quand y a pas de mise au travail c'est que en général c'est pas compris, ou bien justement qui commence à se pencher vers son voisin pour regarder ce que le voisin est en train de faire ou de discuter avec son voisin type I. oui I. c'est exactement ce qu'elle fait, donc quand je vois qu'elle commence à se dissiper je vais la voir, et il faut, j'essaye de la recanaliser en fait, de la recentrer sur son travail. Donc la tête en l'air quoi, c'est mon premier indice parce que ceux qui savent faire ils sont directs dedans, bien après heureusement il y a tous les autres qui lèvent la main pour de l'aide, donc ils demandent quand même assez facilement. Le problème de lever la main c'est que y a ceux qui lèvent la main pour demander de l'aide, il y a ceux qui lèvent la main pour montrer que c'est terminé qu'ils ont bien travaillé... Donc voilà, mais bon, le premier indice c'est ça : des élèves qui sont en difficulté. Ben quand, par exemple, je fais du calcul mental et que je les interroge, par exemple I. qui se met à rire par exemple, en fait c'est une gêne quoi, j'ai bien compris que c'était une gêne, donc quand je la vois commencer à ricaner je me dis : c'est parce que je l'interroge. Moi je travaille beaucoup sur ardoise, et pour moi c'est vraiment cette méthode de travail qui est super pour ça parce que tu on voit tout de suite les

élèves qui ont pas compris. En fait, pour moi, ce qui est important, c'est de corriger tout de suite ce qu'on fait parce que faire une correction sur le cahier... bon il faut le faire pour les parents ! Mais ça sert absolument à rien pour les élèves, donc la correction immédiate c'est l'ardoise. L'ardoise c'est super pour ça parce qu'on s'entraîne, et je vois tout de suite ceux qui ont pas compris. Ça me permet de reprendre et tout donc c'est aussi dans les outils, non, pas les outils, c'est les modalités de l'ardoise, je trouve que c'est super pour aider les élèves en difficulté parce que on peut tout de suite on peut tout de suite remédier plutôt que d'attendre de mettre en place ensuite différenciation. C'est bien oui mais je trouve que là remédiation immédiate c'est quand même, ça marche plus ouais...

Question N°4

D- OK, est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves, d'un côté donc et de l'autre côté leur tenue corporelle, ou leur attitude et cetera, en classe ?

E- Oui, je pense qu'il y a un lien clairement. Ben leur tenue corporelle leur attitude oui, il y a des élèves qui ont des attitudes un peu relâcher style M. quoi, qui est qui est toujours en mode relax quoi relax cool, et de ce fait il est pas il est pas dedans il est pas attentif. Moi c'est vrai que je suis tout le temps en train de d'essayer de d'attirer leur regard quand je vois qui en a certains qui m'écoutent pas. Pas forcément qui sont en train de faire autre chose, mais qui n'écoutent pas. Par exemple L., il fait autre chose mais lui il n'y a aucun problème donc je le laisse un peu faire parce que je sais que au bout d'un moment qu'il s'ennuie un peu, mais d'autres, voilà, j'attire leur regard parce que je sais qu'ils se laissent distraire par n'importe quoi, ils vont par la fenêtre ils vont regarder je sais pas le matériel de leur voisin voisine, donc il y a ça, y a des élèves qui se qui ont une attitude un peu comme M. un peu un peu désinvolte, une espèce de désinvolture qui fait que je pense que cette attitude fait qu'il est en difficulté dans les apprentissages oui. C'est en lien pour moi il rêve aussi un petit peu mais bon... Après le la problématique de la concentration, de l'internet c'est ça ouais c'est énorme vraiment : des élèves, on voit que au bout de 2 min ils sont plus en mesure de se de se concentrer sur ce qui est dit. Il faut tout le temps que j'aïlle les chercher quoi, Inès, I. aussi L. Après il y a des élèves tout à l'heure tu me demandais les élèves qui sont en difficulté alors il y a aussi l'élève figée oui G., il est comme ça. Ah oui c'est vrai ! Mais là quand je le vois figer là je me dis : il a pas compris !

Question N°5

D- OK, alors après on va partir maintenant plus sur l'inclusion. Donc tu as 2 élèves c'est ça qui sont en inclusion ?

E- Oui voilà c'est A., et K.

Question N°6

D- Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire avec ces 2 élèves-là, ou alors en général comme tu veux ?

E- D'accord, alors déjà pour moi en tant qu'enseignant c'est de me tenir à mon emploi du temps, mais d'un autre côté c'est un garde-fou aussi donc c'est pas mal . Par exemple, K., l'anglais c'est 45 min et il est arrivé une demi-heure avant quoi donc il a raté les 15 premières minutes anglais ou on faisait tout le rappel des questions donc on a déjà travaillé plein de fois mais c'est un peu dommage quoi, donc au niveau horaire déjà c'est pas très facile. La difficulté c'est de se dégager du temps aussi oui parce que c'est des enfants qui ont besoin d'attention surtout K. hein, il est quand même pas autonome. Et alors A., il faut presque aller en plus, il fait pas beaucoup de bruit, c'est vraiment discret oui donc il faut souvent aller voir si tout va bien, mais globalement il lève quand même le doigt quand il n'y arrive pas, il lève la main, toujours discret mais il lève la main. Et voilà, donc A. je dirais que c'est presque un élève... je le sens pas en inclusion, ça serait presque un élève de niveau avec une différenciation. Il est vraiment capable de faire, dans les disciplines dans lesquelles je l'ai c'est à dire toutes les disciplines sauf le français, il est au même niveau, il se débrouille bien, je trouve pas que ce soit une inclusion difficile. K. c'est différent, c'est gérer son son trop plein d'énergie d'émotions et cetera, parce qu'il a tendance à arriver, et puis là il arrive « Maîtresse, je suis là! », et il veut parler il veut... Voilà, qui dérange quand même la classe. Et puis Eh bien c'est des élèves pour lesquels il faut aménager l'exercice : j'ai réduit on l'a fait ensemble donc j'ai demandé aux autres élèves de ne pas venir me voir quand ils avaient terminé leur travail, que j'ai plus tard fait une correction collective pour que je puisse le faire avec K., puis j'ai fait une dictée à l'adulte, c'est à dire je vais poser la question à l'oral et ouais je vois ce qu'il était capable de me répondre à l'oral, et puis on l'écrit ensemble, mais bon c'est pas lui qui écrivait bien sûr, donc c'est ce temps finalement, c'est ce temps qu'on doit leur consacrer individuellement. Mais bon, c'est vrai que je trouve que j'ai 2 élèves en inclusion qui sont quand même pas mal, qui sont pas trop difficiles quoi. Moi, c'est plus la gestion des devoirs, pas facile parce que A. par exemple il fait tous les devoirs de la classe sauf le français, et oui, donc déjà il faut que je réfléchisse, il faut que je dise attention ce ces devoirs là c'est du français ça te concerne pas, donc je mets une petite étoile devant les devoirs pour lesquels il est concerné, voilà, tout ça en fait c'est des petites choses on dirait pas mais avec tout ce qu'il faut réfléchir dans la classe, des petites choses qui sont pas toujours hyper hyper simples, voilà.

D- OK

E- Après ça, puis bon la partie différenciation, mais j'avoue je prépare pas un travail spécial pour A., j'ai pas besoin de préparer un travail en amont je vais juste réduire la longueur de la tâche parce qu'il est un petit peu plus lent donc je vais, au lieu quand on fait un exercice de mathématiques, je vais lui dire de faire ce que tu peux, c'est pas grave l'important c'est que je constate qu'il a compris, et puis qu'il est bien fait, il est content au moins il a été jusqu'au bout de ce qu'il a fait voilà. Et K., c'est plus en classe quoi, c'est plus une participation orale. Il a même une belle écriture mais, il ne sait pas écrire il sait copié, mais il sait pas faire de production, ouais donc c'est particulier voilà.

D- Donc il faut un secrétaire quoi ?

E- En fait oui, bah tout à l'heure justement en anglais je lui disais donc « I'm from France » alors France tu l'écris FR-AN, donc 3 barres ou 2 barres ? J'ai dit le N 2 barres donc il écrit.

Question N°7

D- Ok, une autre question : qu'est-ce qui peut- dans l'attitude des élèves qui sont inclus, qu'est-ce qui peut être compliqué pour toi ?

E- Pour moi, c'est les élèves qui ne sont pas en mesure de suivre tout ce qui est enseignement collectif, en fait oui c'est ça qui est difficile. Donc ouais, ils vont parler, ils vont prendre la parole ils nous inopinément, faire du bruit où... donc il dérange en fait, il dérange la classe hein, surtout ce qui est collectif parce que quand on les met au travail donc quand ils sont sur une tâche, on peut les mettre en autonomie surtout les CM 2 oui, et les rattacher avec les CM2, mais tous les moments collectifs c'est plus difficile. Après, ça dépend des élèves oui, je trouve que c'est très variable en fait l'inclusion oui, c'est vraiment très très variable. L'autre jour on a eu M-A. (enfant avec un diagnostic de trouble autistique) sauf qu'il vient en activité artistique, oui il est accompagné d'un AESH ouais OK il y a des troubles autistiques oui bon, et là c'est vrai que c'est un moment... il a eu une crise quoi : il s'est mis à crier donc les élèves le regardaient... ils rigolaient, ils ricanaient donc l'AESH disait : « vous ne regardez pas ! vous ne regardez pas ! » C'est particulier de ne regarder, en plus M-A, c'est compliqué de pas le voir, il est très grand... ça fait presque peur ça oui, mais c'est vrai que c'est presque un peu... c'est inquiétant dans une situation comme ça quoi, voilà, je prends un type de handicap comme ça, l'inclusion ça va parce que c'est uniquement quelques activités mais bon moi je trouve que tant qu'il y a pas... Par exemple K., bon c'est plus... il recherche

l'attention de l'adulte en fait, il pose des questions il y a me voir « Maîtresse, maîtresse je te donne mon cahier de liaison ! » , alors oui, « ben regarde, on avait déjà regardé les mots je les avais vus j'avais marqué », « Ah oui maîtresse ! » oui mais il y a tout le temps besoin de venir me solliciter et cetera... mais il dérange pas la classe dans le sens... si, il peut être un peu bruyant, mais c'est vraiment presque attendrissant... oui , mais je trouve que pour certains élèves selon les inclusions c'est vraiment problématique. Là, M-A, l'inclusion je crois qu'elle est bien faite parce que finalement il ne vient que sur des activités où il peut venir. Mais s'il venait sur d'autres apprentissages clairement je pense que ça rendrait difficile les apprentissages pour le reste de la classe là ! Les inclusions sont bien faites, celle de K., quand il vient en sciences - parce que les sciences c'est quand même moins ludique - on fait des expériences et tout mais voilà, ça demande une réflexion, on a une méthodologie, un protocole d'expérience ...ils observent... une petite conclusion et cetera. Et heureusement qu'il y a l'AESH qui le guide à écrire et cetera, ça se passe bien. Mais je trouve que l'inclusion à tout prix c'est pas c'est pas toujours facile, et les inclusions qui sont bénéfiques pour les élèves qui sont en inclusion, et bénéfiques pour la classe aussi, parce que quelque part ça leur apprend un autre regard sur le handicap, vis-à-vis du handicap, ils me surprennent de ce qu'ils sont bienveillants quoi ! De ce côté-là je trouve que c'est bien, mais bon il faut que ce soit des élèves qui soient un minimum capable peut être élevé quoi. J'en avais un en maternelle quand j'étais à A.L c'était vraiment des crises tous les jours, et il était dans la classe tout le temps , des demi-journées entières ouais souvent le matin mais bon une fois qu'on faisait le regroupement et cetera au bout d'un quart d'heure ça y est, il commençait à crier, à se lever donc l'AESH l'amener dans le coin lecture ou le coin je ne sais quoi, et puis elle essayait de canaliser, et puis au final elle finissait avec lui dans la salle de motricité pendant 2h ! Et là, on se demande franchement, je me demandais à quoi ça sert pour le reste de la classe et puis pour cet enfant ?! Parce qu'on a l'impression qu'il souffrait quoi, il criait... Dans certains cas ouais, c'est compliqué. Là je trouve que ce sont des inclusions qui fonctionnent bien, franchement ça va.

D- OK bon ben super, merci beaucoup !

Annexe N°13 : Retranscription de l'entretien avec la coordinatrice de l'ULIS de J.

Entretien enseignante de l'ULIS

Le 25 mai 2023,

32 mn.

D : doctorante

E : enseignante

Question N°1.

D : Qu'est-ce que l'inclusion scolaire pour toi en général ?

E : L'inclusion scolaire, c'est... Alors, c'est permettre, on va dire à chaque enfant de pouvoir accéder à la scolarité, mais pour moi ça reste, et c'est ce qui est pas forcément toujours le... Mais le cas, ça reste dans ce qui est quelque chose de bénéfique pour l'enfant. Oui, c'est-à-dire que l'inclusion : à fond ! Oui, mais l'inclusion, qui reste porteuse bénéfique, est dans un cadre suffisamment sécurisant, apaisant pour que l'enfant puisse être vraiment élève et pas... ne subisse le fait d'être à cet endroit. Pour moi, c'est ça.

Question N°2.

D : Plus concrètement, quelles sont les actions que tu dirais inclusives dans cette école, qu'elles soient liées à l'ULIS ou pas ?

E : Pour moi ce qui est inclusif dans cette école... bah déjà c'est sûr, c'est le fonctionnement de l'ULIS, il y a, il y a une équipe géniale qui considère vraiment les élèves comme leurs élèves à eux et qui bénéficient du dispositif. Ça c'est quelque chose qui a changé depuis quelques années. Mine de rien, le fait de passer de la Clis à l'ULIS, et le fait que maintenant on fasse les entrées et sorties dans leur classe en fait, ce que ce soit les enfants, ouais, euh, les élèves qui bénéficient du dispositif ou les enseignants les considèrent beaucoup plus. En fait, ils font partie de la classe et ils vont à l'ULIS.

Ça a été tout un cheminement au début, au niveau notamment du langage et moi la première, c'est pas « tu reviens en Uli » et « tu vas dans ta classe », c'est « tu rentres dans ta classe ». Et « tu viendras

en Ulis, » donc déjà, ça, ça a mis un peu de temps, mais en fait ça, pour moi, c'est quelque chose qui a tout changé. Et les enfants, c'est maintenant, vraiment bon : « Je repars dans ma classe »... On l'avait mis dans le projet d'école et pour moi, les critères, c'était vraiment ça. Les critères de voir si ça fonctionne ou pas, c'était vraiment le langage que les enfants avaient eux-mêmes. « Quelle est ta classe ? » Et ça, honnêtement, je pensais pas que ça marcherait si bien ! Donc que ce soit pour les enseignants, pour les élèves de l'ULIS, et pour les autres élèves, c'est voilà. ..Il fait partie de la classe, juste que des fois il est pas là et nous on vient en ULIS, pour cette matière-là juste et on repart dans la classe donc ça c'est cool. Donc l'ULIS, moi je trouve que j'ai la chance. Donc c'est dans cette école oui, ça fonctionne merveilleusement bien, où les collègues sont... Tellement de bonnes volontés, ont tellement envie de bien faire. Ils font au mieux pour les élèves là. Euh. Et on travaille vraiment ensemble en fait, pour ce qui est le mieux pour l'enfant, même dans chaque matière, on dit : « Ben écoute. ..Là par exemple, cette partie du programme, qu'est-ce que t'en penses ou à telle heure ? », l'intervention de X , « Qu'est-ce que t'en penses ? » Et en fait, on prend les décisions vraiment projet par projet, matière par matière. Mais même sous-matière par sous-matière, là par exemple, D. faisait la géographie, puis elle m'a dit : « on est passé sur les transports, c'est quelque chose qui va pas avoir de de sens pour lui », OK, pas de souci, je le récupère. On verra le module d'après en fait. Donc Ulis, pour moi, dans cette école, et je dis bien dans cette école, fonctionne à merveille parce que j'ai des collègues qui sont extra et ,et du coup les nouveaux collègues qui arrivent, ils se mettent dans le moule en fait et donc dès qu'il y en a des nouveaux, Ben ils prennent le pas comme les autres. Et puis. C'est parti ! Et du coup, ça devient naturel pour tout le monde et chacun essaie de faire vraiment le mieux pour l'élève en question, je sais que ça ne peut que moins bien se passer en fait donc pour moi voilà. L'ULIS, c'est vraiment l'inclusion scolaire. Au plus beau de ce que ça peut fonctionner ici. Après voilà, pour moi il y a aussi des profils qui...

Après si c'est inclusion au sens plus large je t'avoue que j'ai pas forcément réfléchi donc je vais pas t'inventer quelque chose. Moi je suis très ciblée et oui sur ... autocentré peut être sur, sur ma problématique et...

Je sais plus quelle été la question en fait... quelles étaient les actions, c'était plus concrètement, quelles sont les actions que tu dirais inclusives dans cette école, qu'elles soient liées à l'ULIS ou pas bon ? Là, je parlais du groupe essentiellement Ulis, mais enfin ce fonctionnement là, pour moi, c'est...Grâce à mes collègues, c'est le meilleur fonctionnement qu'on puisse avoir en tant que coordinateur Ulis quoi ? Une vraie relation, une vraie, de vrais échanges, de la confiance parce que ça marche pas. Et donc c'est top quoi !!!

Question N°3.

D : Concernant les élèves de l'ULIS, comment vous organisez-vous, les enseignants et toi, pour que leur inclusion se fasse le mieux possible ?

E : Alors déjà, on va dire en amont l'année précédente. Euh, j'essaie de voir en fonction des classes qui vont se profiler l'année d'après. Quelles vont être les niveaux, quels vont être les doubles niveaux, quels enseignants seront sur quelle classe ? Pour pouvoir en fait, déjà, on va dire inscrire l'élève qui bénéficie du dispositif Ulis dans... Selon moi, la classe. Le plus propice à l'accueillir de façon favorable, que ce soit.

Alors, c'est pas du tout péjoratif pour les uns, les autres. Mais la personnalité de l'enseignant, parce qu'il y en a qui ont, qui seront plus ou moins à l'aise avec telle ou telle personnalité, ou soit avec le profil de classe. C'est un double niveau ou pas, que ce soit les enfants qui seront répartis dans cette classe là pour voir vraiment les interactions qu'ils peuvent éviter, les interactions les plus négatives possibles. Donc déjà ça se prépare ça en amont l'année d'avant.

Moi, après j'avoue que j'ai su depuis longtemps, j'ai des collègues en or, donc au mois de septembre après la rentrée, j'arrive en disant bon, alors les inclusions a priori seraient telle et telle matière par rapport au vécu qu'il a eu l'année d'avant donc ça part comme ça.

Je rédige un projet d'inclusion dans lequel je mets les objectifs, on va dire... Transversaux et disciplinaires les outils d'aide qui peuvent être mis en place et aussi les... Comment dire ? Ce qui peut être mis en place dans la classe, est-ce que c'est du tutorat ? Avant la trace écrite, est-ce que c'est par exemple ? De donner la photocopie de la leçon pour qu'elle soit collée ... ? C'est déjà, on va dire une base, on va dire un petit peu générale et, et après en fait on... On démarre. Par contre ça fonctionne hyper bien mais parce que je dis encore : j'ai des collègues en or, qui me changent pas non plus, l'emploi du temps, c'est l'emploi du temps ! Et il y a tellement de d'école, ça fonctionne pas comme ça, c'est : « maintenant là j'ai pas fini le français, tant pis pour lui ». Qui décale, voilà, « j'ai pas fini français, c'est un trop tard pour les sciences, je la fais pas là ». Quand, c'est l'heure des sciences, ils arrêtent tout, ils font science parce qu'ils savent que l'élève, il sera là dans leur classe à ce moment-là. Donc déjà ça fonctionne bien, parce que du coup les enfants, c'est hyper sécurisant pour eux. Ils savent où ils vont, et qu'ils feront vraiment.

Du coup eux, ils sont en confiance dans leur classe, parce qu'ils savent qu'on va pas leur faire de faux plans. Donc l'emploi du temps, c'est l'emploi du temps !

Eux leur part du marché, c'est l'emploi du temps qu'ils décident. Ils doivent s'y tenir et c'est comme ça. L'élève, il a sa place, il a son bureau, il a sa chaise, moi, en contrepartie, c'est votre emploi du temps et moi je me débrouille. Voilà, voilà, si lui il part 20 Min après alors que lui devait travailler avec lui, que lui finalement, il est en rendez-vous, que machin... c'est mon problème.

Donc eux, leur boulot : ils respectent les horaires.

Moi mon boulot, je m'organise comme je peux, avec les emplois du temps, tout le monde, il faut juste qu'ils arrivent à tous me donner les emplois du temps avant que la période de sport ne change la semaine d'après, pour que moi je puisse à chaque fois tout refaire, tout rebrasser.

Donc ça, c'est ce qui fait que ça fonctionne et après pour moi, ce qui est important c'est de en fait d'être hyper à l'écoute et hyper réactive à la moindre remarque. On va dire des enseignants. Avec K., il faut tout de suite s'en saisir parce qu'il faut pas que ça devienne quelque chose qui puisse être problématique et pesant pour l'enseignant et qu'il se sente pas soutenu.

Non, on est là et on est là pour ça, donc c'est comprendre pourquoi : est-ce que c'est le contenu, est-ce que c'est le, le moment de la journée, est-ce qu'il s'est passé quelque chose à la maison ? Est-ce que c'est l'interaction avec un pair ? Donc c'est cette recherche en permanence de comprendre, si ça a pas fonctionné, pourquoi ? Et de tout de suite agir dessus pour pas que ça se cristallise. Tant pour l'enfant que pour l'enseignant. Ouais ouais. Là par exemple, avec K, on avait fait un essai qu'il fasse l'encadrement des maternelles l'USEP. D (enseignante de sa classe) m'a dit le premier après-midi, ça a été super compliqué, je pense et compliqué pour lui. Ok, il y a pas de souci donc du coup il y va pas. Mardi matin, il s'est pointé avec le piquenique pour y aller. Du coup, D m'a dit « Bah, écoute, je l'emmène parce qu'il a son pique-nique, j'essaierai de lui trouver un rôle actif physiquement et y a pas trop de compréhension ». Donc là, il a ramassé les anneaux que lançaient les petits, c'était parfait pour lui et je lui dis « Voilà, si ça va pas, tu me dis, moi je demande à F. de prendre l'ULIS, 2 minutes, et je viens, je le récupère. Et voilà, la journée, ça peut être long pour lui et le but, c'est pas que ce soit compliqué ni pour lui, ni pour toi, ni pour les autres. Donc ça moi, je pense que c'est la clé aussi de de la relation avec les enseignants pour que ça se passe bien.

Et l'autre chose pour moi qui est le plus important aussi, c'est dire que jamais rien n'est figé. C'est pas parce qu'on a décidé qu'il y avait une inclusion dans telle matière qui sera comme ça jusqu'à la fin de l'année. C'est pas parce qu'on a décidé que là à ce moment-là ça il pouvait pas le faire. On pourra le faire plus tard. M, il a commencé les maths la semaine dernière. Pourtant, on est au mois de mai, et parce que là, on pensait que c'était à-propos, donc surtout, rien n'est fixe, rien n'est figé, tout dépend du programme de l'enfant, de comment ça se passe dans la classe et de toutes ces choses-là. Donc ça, moi je pense que c'est ce qu'il faut, que ça fonctionne. Et après, c'est bête à dire, mais c'est toutes les communications informelles. En fait, c'est tout le temps, c'est tout le temps. Là, hier je discute avec L. elle me dit en ce moment J, il est très oppressant et oui, il y a ça et ça à la maison. Voilà ce qui se passe. Par contre, je le dis honnêtement, à J, tu, tu peux lui dire les choses, tu peux te faire avec lui, c'est pas un enfant qui sera touché plus que ça et il en a besoin pour être mis à distance. Donc on a pris toutes les 2 J, on lui a reparlé pendant 5 Min et Ben... Mais c'est posé, donc c'est tous ces moments informels, là de... De communication en fait, pour, pour réguler presque au quotidien de façon hebdomadaire. Et sinon ça peut pas marcher si on se croise pas pendant un mois c'est la cata.

D : Vous auriez pu vous imaginer des régulations, je sais pas à quel rythme tu vois.

E : Alors au début c'est ce que je faisais quand j'étais là. Je m'étais dit avant chaque vacance, on fait un point sur le projet d'inclusion et on notifie tout, mais en fait au final c'était chronophage et moins porteur que la communication informelle finalement, donc après ça marche aussi, parce que la plupart de l'équipe est là depuis longtemps, et que je sais qu'ils osent me dire les choses aussi donc...C'est aussi une relation de longue date et de confiance. Si c'est des personnes qui me connaissaient pas, peut-être que moi j'oserais moins leur dire les choses ou que eux oseraient moins aussi. Donc c'est vrai que là, j'ai la chance de pouvoir m'appuyer sur cette relation-là qui dure depuis de nombreuses années maintenant. Quoi. Et je pense que aussi il y a une question de respect, on se respecte tous, oui, c'est à dire que eux, je pense qu'ils savent que je mets beaucoup dans mon travail, et moi je sais qu'ils font beaucoup pour les élèves aussi, eux dans leur classe. Donc c'est vrai qu'il y a une sorte de respect mutuel aussi qui s'est créé et du coup, on n'a pas envie de, ni de décevoir ni de mettre dans la panade. En fait au final donc je pense que c'est, j'ai été très longue pour cette question... Donc je pense que c'est, je pense que c'est un peu pour tout ça qui fait que ça se passe bien en fait.

Question N° 4

D : As-tu identifié des freins à l'inclusion, quel que soit le niveau : institutionnel, relationnel, matériel, etc ?

E : le relationnel avec l'enseignant et la façon dont il sent dans où il est, la façon dont il est accueilli aussi, et la place qu'il a dans la classe est hyper importante.

Les antécédents avec les pairs qui peut y avoir des années d'avant, comme ça, qu'on réfléchit beaucoup avant de mettre ses élèves dans ces... Donc ça c'est sûr que le relationnel c'est super important. Moi, j'ai des... D'une année à l'autre, un élève qui était par exemple mutique l'année dernière. Cette année, c'est un livre, on ne l'arrête plus, c'est moulin à parole. C'est incroyable que l'année dernière, la maîtresse n'a pas entendu le son de sa voix, c'est pas la faute de la maîtresse, c'est pas la faute de l'enfant, c'est juste que ça marchait pas très bien, et que là, Ben c'est ma faute. J'avais pas anticipé certaines choses que j'aurais peut-être pu prévoir. On n'est pas Madame Irma non plus, tu vois, mais donc relationnel, c'est sûr et certain.

Des freins institutionnels, je me trouve assez libre en fait de dans la gestion de tout ça...Mais si ! Je suis bête. Les freins institutionnels : c'est le manque d'AESH, c'est purement institutionnel et Y. elle

a son année qui a été presque foutu en l'air parce qu'elle a eu pas eu d'AESH de l'année du coup alors qu'elle était quasiment incluse...Attends... Jusqu'à ce que je revienne, elle était à 100% du temps dans l'ULIS...Là, on essaie de faire comme on peut, mais moi, j'ai plus d'AESH, c'était mon AESH-co qui faisait essentiellement l'AESH de Y. Mais elle par contre, elle part en congé maternité donc à partir de lundi, j'ai plus personne. Donc oui, parce que parce que du coup, Ben moi je me retrouve avec cet élève qui a besoin d'une aide individuelle dans la classe, donc forcément pour les autres ça va être compliqué au sein de l'ULIS et du coup, elle va, elle va perdre aussi le rythme de suivre autant dans sa classe d'un coup. Enfin c'est institutionnel au sens large mais pour moi le manque de personnel en fait, le non remplacement des AESH ou de non recrutement. Parce que c'est aussi un énorme problème, surtout quand on le signale 6 mois à l'avance et qu'en septembre, pour une raison...soit de lignes budgétaires soit de oui... Voilà donc ça pour moi clairement c'est un gros frein à l'inclusion parce que mon AESH, comme tous les après-midi, elle accompagne aussi les élèves dans leur classe pour des matières qui pourraient être pas faire sans, sans elle. Pour moi, ça, c'est le gros point noir. On va dire qu'il freine. Et qui monopolise, oui, oui, énormément, alors elle a des compétences scolaires extraordinaires, mais elle a besoin d'un adulte tout le temps avec elle. Donc à partir de là. Oui, ça va être très compliqué donc j'ai essayé de voir avec A. pour qu'elle me dise vraiment les grosses nouvelles notions que je puisse me prévoir avec toute la matinée d'être avec elle et tant pis, les autres seront en autonomie sur d'autres choses, mais on va essayer de changer comment on peut..elle a récupéré un 1/4 de créneau en plus, ça me dit ça, ça peut être gérable, peut-être en classe différemment. C'est ce qu'on voyait juste avant de te voir et du coup ouais, ça va être galère. Moi, M. je sais très bien qu'il va démarrer le collège. C'est un élève qui a une relation extraordinaire avec son AESH qu'il a là depuis 3 ans déjà. Ça va être très dur pour lui de changer l'école, de changer de collège, de perdre son... Et en plus il risque d'y avoir personne et ça va être un drame pour lui ou alors avec une AESH mutualisée, c'est une blague ? C'est quand...on travaille avec ses élèves pour le développer le sentiment de compétence, être capable. Oui, j'étais content, je sais faire les choses, je suis capable, j'ai mon organisation et là, du coup je me retrouve en 6^{ème} avec des profs qui seront pas formés, qui sauront pas faire, c'est pas la mauvaise volonté, mais ils seront pas faire et du coup enfin moi j'ai de la chance, ça m'est jamais arrivé dans ma carrière, je parle avec L. qui, elle était, a passé quelques années en Ulis, qui dit « Mais moi j'en ai plein qui sont partis dans l'ordinaire », et on peut pas briser des enfants comme ça, donc ça pour moi c'est un énorme gros frein à l'inclusion scolaire au sens, c'est ça, on peut pas avoir cinq ULIS école et 2 Ulis collège.

On veut fermer les IME, on veut mettre tout le monde dans l'ULIS. Ok hein, pas de problème hein, je veux bien accueillir des profils très différents. Des élèves pour qui le cadre n'est pas forcément le plus propice. Hein ? Bon, ça c'est un autre débat, mais à un moment donné, si on met pas le personnel, et si on met pas les débouchés possibles aussi pour qu'ils puissent continuer leur scolarité, Ben ça

fonctionne pas quoi ! Ils ont tous besoin donc là, pour moi un énorme frein au-delà de l'école, tu vois ? Oui ça suit pas du tout.

Ouais. Et après côté matériel, moi c'est cool parce qu'on a pu s'organiser ici, dans l'école, parce que moi j'ai une classe où j'ai d'un côté le périscolaire de l'autre côté, la salle de réunion. Donc en fait j'ai des salles vides à côté et c'est ce que j'avais demandé. En fait de décaler la classe de F. en fait, au début, il voulait décaler celle du B. Non, non, mettez-moi une salle libre à côté. Par exemple, j'ai le profil d'élèves comme M. et G. , ce matin, ils ont besoin de SAS, de sortir, d'avoir une grande mobilité. Donc moi j'ai ma salle de motricité à côté où j'ai acheté trampoline, planche d'équilibre, corde, ballon, rebondissant, toutes ces choses-là parce qu'ils ont des besoins vestibulaires, d'appréhender justement ces changements-là, si t'as pas de salle comme ça à côté ou tu peux laisser la porte ouverte, mais tu peux pas ! Donc matériel oui et c'est nécessaire, et quand on m'a montré les plans de la restructuration de l'école, j'ai péti un plomb !

Dans une classe de 10 m², je... c'est une blague ! « Oui, vous en avez que 12, là Madame ». Excusez-moi mais je me suis fâchée fort. Au contraire, il me faudrait une classe 3 fois plus grande que les autres. Et il y a des besoins qui sont autres et c'est ça. Donc là on a fait au mieux, il y en a qui ont des enfin des orientations (tables orientées dans différentes directions dans la classe) , on les a fait comme on peut... y en a qui ont des... Des montants, il y en a certains qu'on a pu enlever, comme pour N., il y en a qui ont encore des montants pour s'isoler. On fait ce qu'on veut, mais, si je pouvais pousser les murs, je le ferais parce que moi j'aimerais avoir un coin de jeu symbolique, un coin de machin... Je peux pas, mais au moins de temps en temps, je peux utiliser souvent le périscolaire, soit la salle de réunion pour ces élèves-là qui ont soit besoin de s'apaiser, soit besoin... Mais justement de crier, de sauter dans tous les sens, de mettre la musique à fond. Ces choses-là.

Donc, oui, il y a des besoins matériels qui sont et qui font que dans les écoles c'est pas toujours forcément le cas en fait. Donc là j'ai de la chance. On a pu s'arranger comme on veut pour avoir cette salle là, mais c'est pas toujours le cas quoi. Et en plus du coup on fait des équipes de suivi le jeudi matin pile du coup, le jour où l'élève en question n'est pas là.

D : Oui, c'est une organisation très très réfléchie.

E : mais il faut tout organiser. Mais en fait justement F. Elle m'a dit oui, mais nous le jeudi, on est en réunion, je dis, mais le jeudi, C'est le jour où M. n'est pas là, donc c'est bon. Donc on peut s'organiser comme ça, au pire je suis allée voir L. qui m'a dit exceptionnellement ce jour-là, tu peux basculer sur notre salle à nous. Donc moi ce qui m'arrange c'est pour ça que je voulais avoir les 2 salles en fait à côté. Tous les jours, après la récré, M. et H., comme elle est là à côté, Et on peut pas le faire dans la classe, c'est pas possible, on peut pas lui mettre la musique ou il peut chanter, crier, faire ce qu'il veut.

On a besoin d'une salle à côté, c'était pas forcément tout le temps le côté matériel. Et après Ben, c'est budget et bricolo. Enfin faut être bricolo quoi. Je l'ai monté avec les élèves, c'est bien, on a bricolé hein ? J'étais avec T.tu vois, je sais pas si tu te souviens de lui. J'ai été, j'ai été tout.. Ben voilà, ton petit porte-monnaie, tu vas acheté à Leroy Merlin tous les trucs avec les élèves, tu montes tes trucs, tu enfin voilà faut. ..Se débrouiller quoi, on fixe au bureau comme on peut, on on se débrouille... Des installations. Mais qui sont chouettes aussi hein, tu vois un truc ou c'est très, c'est pas neuf. Ça fait quelques années qu'elles sont là même, en fait être je sais pas. Donc oui, en fait oui tu vois ?

Question N°5.

D : Selon toi, quel est l'objectif de l'inclusion des élèves de l'ULIS dans les classes ordinaires ?

E : Ben parce que déjà c'est ce sont les enfants qui sont scolarisés avec d'autres enfants. Il faut pas que son handicap soit enfin, comme je disais, à condition que ça reste bénéfique pour eux. Pour moi, l'objectif premier il est là. Pour moi, en fait, ils sont les élèves de leur classe parce qu'ils le peuvent, si... Si les choses ont été bien faites, si une orientation ULIS a été proposée, donc en adéquation avec les besoins de l'enfant, c'est qu'il a la capacité d'être dans sa classe et de venir en ULIS.

Le problème, c'est qu'on a pas toujours ce genre-là, des fois c'est juste à Ben...Oui il va en ULIS, mais pas en sortir. Ben non, dans ce cas-là c'est pas ...vu que c'est un dispositif que c'est une classe donc c'est qu'il est capable d'être dans sa classe à des moments et de venir dans l'ULIS donc pour moi...

L'objectif principal de l'inclusion de ces élèves, c'est que si leur proposer en fait une scolarité adaptée, c'est que ils sont dans leur classe parce qu'ils le peuvent et quand ils peuvent pas pour des raisons X ou Y hein, que ce soit comportement, compétence, besoin d'un environnement autre. Enfin, pour toutes ces choses-là, ils viennent dans l'ULIS pour répondre à leurs besoins éducatifs particuliers. Mais l'objectif principal mais c'est qu'il soit un élève comme tout le monde. Enfin. Pas comme tout si, en fait qu'il puisse aller à l'école comme tout le monde en fait, oui, et.

Les mots, comment dire c'est pas non, c'est pas tu vois ...c'est pas. Non ? Non mais c'est pas ça. Non non, c'est je veux pas de langue de bois mais la question elle est tellement attends, je la relis...

En fait. Parce que pour moi, c'est leur classe, donc c'est logique en fait qu'on y soit, sauf si l'orientation est annulée a été mal faite parce que ... si pour moi ils peuvent pas y être, c'est que c'est pas la bonne orientation. Parce que l'ULIS c'est un dispositif et pas une classe donc, pour moi en fait, ils doivent être dans leur classe. Quand c'est positif et voilà, je me redis hein et quand tu peux pas, ils viennent dans l'ULIS parce que c'est ce dont ils ont besoin. Donc pour moi en fait c'est juste la scolarisation. Qui est logique quand on est affecté, en fait avec une notification MDPH pour aller dans l'ULIS. Donc pour moi c'est , c'est la grosse différence de la classe, c'est pas, on va un peu dans la classe

quand on peut... non, c'est : on est dans notre classe et. Et si on peut pas pour plein de raisons, Ben on est dans l'ULIS en fait.

Question N°6.

**D : Quel est ton ressenti par rapport à l'inclusion, es-tu satisfaite de la façon dont ça se passe ?
Que faudrait-il modifier ?**

E : Un peu dans ma question, mais j'ai passé 45 Min. C'est ça fonctionne tellement merveilleusement bien que jamais je retrouverais ça ailleurs. Je pense parce que je ne peux être que déçu. Parce que si je suis aussi tutrice, CAPEI et du coup j'ai suivi pas mal de stagiaires mais qui alertent. Il y en a une, elle m'a dit : « je suis la prostitué de la photocopieuse » . Je suis à photocopier, je lui, « Mais t'as pas sport ? Tout à l'heure ? Peut-être que lui tu pourrais le prendre en sport pendant une demi-heure ? » Je lui dis : « Non, mais t'es sérieuse quoi ? » Donc ça, ça m'a fait bondir quoi. D'accord parce ... qu'ils veulent pas ! Quand elle arrive les collègues la fuient dans les couloirs parce qu'elle dit : « ils ont peur que je les coince et que je leur demande une inclusion » , tu vois non mais c'est ça en fait c'est c'est fou quand même ! C'est... l'inclusion est tellement variable d'un établissement à l'autre et le fonctionnement, c'est tellement variable d'un endroit à l'autre.

Et déjà dédramatiser ce statut de handicap, en fait, et de certains enseignants qui pour qui... C'est très difficile et j'entends, je juge pas , quand on sait pas , quand on connaît pas, mais c'est dur, ça fait peur, c'est on a déjà comme on dit, tous les autres à gérer, on va parler, j'ai déjà entendu ça aussi : « j'ai déjà les miens, je veux pas en plus gérer les tiens alors que t'as que 12 ! » ça aussi je l'ai entendu, tu vois donc. Enfin, moi j'ai des stagiaires. Ils sont au 36^{ème} dessous parce que ça fonctionne pas, c'est dans des écoles où, par exemple, les enseignants sont là depuis très longtemps. L'ULIS a été créé après. Enfin, c'est pas leur mode de fonctionnement et ils ont pas choisi parce que l'ULIS été créée après c'est ça hein ! Et puis même il y en a. C'est comme ça depuis longtemps. Mais ils ont décidé que non, c'est pas leur problème, que ces enfants avaient rien à faire là , et c'est une question de vision aussi des enseignants. En fait, pour tout le monde, ces enfants-là n'ont pas leur place à l'école. Alors après je dis pas qu'y a des erreurs, selon moi, des erreurs d'orientation et ça pour moi c'est un très vaste programme parce que... La scolarisation pour tous à l'école, oui, mais pour qui ? C'est ...pour moi, c'est un calvaire en fait de leur infliger ça. Alors oui, OK, il faut fermer tous les IME. C'est juste source de stress, d'angoisse, de... et c'est pas adapté même si on fait ce qu'on peut, une ULIS reste dans le cadre de l'école et on n'a pas là... Les capacités ni de personnel, ni de matériel, ni de professionnalisme.

Comme je disais, je ne suis qu'enseignante. C'est-à-dire que dans l'IME, il y a des éducateurs, y a des psychologues, y a tout ça et je ne suis pas ça. Donc des fois, on peut se retrouver dans des Ulis où y

a des profils qui sont inadaptés, hyper démunis. Mais parce que même s'il y a des prises en charge extérieures, même s'il y a des cadres, même s'il y a beaucoup parce que c'est hyper important la connexion avec les tous les partenaires, toutes ces choses-là, des fois l'enfant, mais c'est juste trop pour un enfant trop de brouhaha, des va et vient des... ici même en ULIS, ça rentre, ça sort en permanence avec les rendez-vous, les inclusions, tout ça tout ça et c'est trop pour eux. Ils ont besoin de quelque chose de beaucoup plus apaisé et ça veut pas dire qu'on veut pas les mettre dans l'ordinaire avec les autres et qu'on veut les mettre à part, ça veut juste dire que le contexte environnemental est beaucoup trop dur à supporter pour eux en fait, et donc se pose toute la question pour moi, de l'inclusion scolaire dans les écoles, dans l'ordinaire, à tout prix pour tous, et je sais que c'est un énorme débat, ça en fait, hein ? Ça ?

De toute façon et pour moi, c'est très positif pour beaucoup d'enfants et heureusement pour la plupart de tous ceux qui sont notifiés ULIS. Et là, c'est compliqué, là ce c'est là.

Mais évidemment, quand la limite on est, on est qu'enseignant et on en a 12 ou 13 ou 14 des fois et on ne peut pas apporter tout ce qu'il faut. Alors oui, on essaie de faire des cours, on essaie de machin, essaie d'avoir la salle à côté, on essaie de... et je peux pas être, je peux pas être là en train de la, puis accompagner l'autre dans sa classe parce qu'il stresse, parce qu'il va avoir une évaluation et que voilà. Enfin, on ne peut pas se dédoubler, les AESH font du mieux qu'ils peuvent quand ils sont, quand il y en a, et avec les moyens qu'ils ont aussi parce qu'ils peuvent pas accompagner tout le monde non plus. En même temps. Donc oui, mais oui, mais non, en fait ! Oui pour certains, mais pour d'autres.... Pas.

Mais les besoins des uns et des autres sont tellement disparates, tellement différents qu'on peut...on fait au mieux, mais on peut pas satisfaire pleinement tout le monde non plus. Et pour moi, c'est aussi la limite de certains profils pour qui c'est soit anxiogène, soit c'est trop compliqué pour eux. Donc voilà. Ce qu'il faut modifier oui, voilà bon après mais c'est compliqué. C'est c'est... C'est hyper compliqué parce que je peux pas dire oui, il faut garder à tout prix les ULIS ouvertes parce que y en a qui fonctionnent très mal, parce que ils sont justement rejetés de partout. Ils sont...ils vivent en autarcie et tout. Moi ce que je trouve très bien, c'est depuis qu'ils ont fait UE (unités d'enseignement) les unités délocalisées dans les écoles, dans les collèges, c'est super pour les enfants qui le peuvent vivre ça. Et pour ceux qui peuvent pas là... Il reste, il reste dans les lieux sécurisant parce qu'ils ont besoin. C'est pas qu'on veut pas qu'ils soient au contact de l'ordinaire, au contraire, parce que c'est porteur, mais pour certains, à certains moments de leur vie, parce que rien n'est figé, c'est ça qui va là pour certaines à ce moment-là, c'est trop et il faut pas en fait. Et ça, on peut pas. Donc moi je trouve ça génial, c'est dit, mais c'est parce que parce que ça s'adapte davantage à chacun des profils, ceux qui doivent rester, ils restent, ceux qui peuvent suivre au collège ou à l'école. Ils ont une unité, un SAS, quelque chose qui peut permettre de réguler en plus en plus de lui, il y a souvent un enseignant

qui est détaché , qui prend aussi dans les salles. C'est une gestion de crise. Y a quelque chose, enfin ça, pour moi, c'est une bonne idée, mais ça permet, ouais de plus adapter je pense. Mais l'ULIS en tant telle, il y a des points super positifs mais et mine de rien, on est seul et on est que, et on est seul en fait. Honnêtement, j'aimerais repartir bosser en IME, en Itep parce que... Le croisement des regards des différents professionnels me manque en fait.

Alors oui, on a l'hôpital de jour au téléphone une fois par an. Oui, on a le Sessad. Oui, on croise alors les... Les relations sont super, si j'ai besoin de les appeler, je les appelle, mais au quotidien c'est pas pareil en fait, et moi, ça, ça manque vraiment. Quand je j'étais en ITEP, on avait une réunion de synthèse tous les lundis, tous ensemble, et puis on n'a pas la même façon de percevoir moi... On peut percevoir d'une autre façon en fonction du corps de métier et on prend vraiment l'enfant ou l'adolescent dans sa globalité. Et on comprend beaucoup plus de choses aussi et sur ça, c'est hyper intéressant alors que là ... Ben on est seul, on est oui, on a quelques contacts parce qu'ils sont géniaux, les partenaires, mais là, dans ta classe c'est quand même tout seul toute la journée et. Et je trouve dur des fois psychologiquement parce que tu te dis Ben si je me trompes de chemin, c'est ça, tu fais le mauvais choix, tu fais... ? C'est ça, si je me trompe d'axe, si y a quelque chose d'important que j'arrive pas à voir si...

Je trouve que c'est pas culpabilisant, mais un peu tu vois, je suis seule à gérer ces élèves là. Je veux les amener au mieux pour eux, mais des fois tu te dis Ben, c'est juste que des fois je suis pas compétente pour voir quelque chose que je que quelqu'un d'autre pourrait déceler et ça on y est. C'est hyper intéressant je trouve. Et du coup, ça porte tout le monde d'avoir l'expertise des uns et des autres en fait, et ça pour moi, c'est dommage en ULIS. Voilà !

D : OK, merci beaucoup !

Annexe N°14 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

Classe de CE2-CM1

16/01/23,

12 mn.

D : doctorante

E : enseignante

Question N°1

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

E : Je pense que c'est les problèmes qu'ils ramènent de chez eux ou de la récré en fait, ouais.

D : Ça ne sont pas des problèmes liés aux apprentissages ?

E : Ouais, parce que ceux liés aux apprentissages, j'ai été formée et je sais faire. Mais, par contre, tous les problèmes qu'ils ramènent de chez eux, les disputent les... c'est parfois plus compliqué à gérer.

Question N°2

D : Et ensuite, qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

E : Ça peut être l'insolence. Et puis ils n'ont pas forcément la notion de respect comme nous on l'entend. Et la notion de tolérance ils ont du mal à tolérer que les autres ne veuillent pas forcément jouer avec eux, par exemple ou ils ne veulent pas qu'ils emploient des mots qu'eux emploient d'habitude chez eux. Ouais, c'est tout ça, cet espace qui je ne sais pas comment expliquer, mais chacun n'a pas lui-même le même seuil de tolérance. Je pense que c'est ça. C'est que pour certains, dire un mot assez insultant qui fait partie des choses qu'ils vont dire facilement et c'est banal, et pour d'autres c'est pas le cas. En plus, même parfois des mots qui sont pas forcément insultants, mais des mots familiers, ça les choque. Après, ceci dit, c'est enfin, non c'est pas pareil pour les adultes mais. Bah en

fait, eux, c'est plus violent dans leur réponse. Ouais, si par exemple il y en a un qui va dire un mot qui n'a pas plu à l'autre, l'autre va lui dire : « Bah je veux pas que tu emploies ce mot-là, et celui qui en fait qui a dit au départ...ça va prendre des proportions... c'est lui va se mettre en tant que c'est lui la victime en fait.

Par exemple avec A., elle peut dire des choses très méchantes, des choses méchantes. On lui dit : « Pourquoi tu m'as tapé ? Elle va dire mais non, c'est pas vrai ! » Et elle se pose en tant que victime.

Question N°3

D : A quel indice ou quels indices, pluriel ou singulier, vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

E : Alors, soit il fait plus rien. Alors soit c'est parce qu'il a un manque d'attention et qu'il est plus là ou parfois y a des élèves qui font rien parce qu'ils comprennent pas. Il y a des élèves qui viennent solliciter l'aide d'un camarade ou l'aide de l'adulte. Et là, ils manifestent clairement qu'ils comprennent pas, oui. Après y a des élèves qui vont être en échec, qui vont essayer de faire pour faire plaisir, mais en fait qui ne comprennent pas quand on leur pose des questions, on voit bien que y a aucun sens et qu'ils ont fait pour faire. Et après, au niveau tout ce qui est motricité, on peut le voir aussi parce que leurs gestes sont pas adaptés à la consigne ou parce qu'ils s'isolent. Aussi, certains qui se mettent sur le côté et qui manifestent leur incompréhension par : « j'ai plus envie de jouer » ou des choses comme ça.

Question N°4

D : Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : Pas toujours. Il y a des élèves, on va expliquer quelque chose de nouveau, il va falloir être attentif et y en a qui vont se braquer et on va dire 3 mots et qui vont dire : « j'ai pas compris », oui, qui vont pas attendre l'explication complète. Alors je sais pas si c'est parce qu'ils sont impatients et que c'est trop long, ou qu'ils se braquent face à quelque chose de nouveau parce qu'ils vont avoir peur d'être dans l'échec donc. Ça peut, mais ça se ne peut pas. Je pense que c'est un peu des 2.

Question N°5

D : Alors, toi tu dirais que tu as combien d'élèves en inclusion dans ta classe ?

E : C'est M. qui a été reconnu, enfin, son handicap a été reconnu.

Question N°6

D : Et pour toi, qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion ? En tant qu'enseignant pour toi.

E : Le plus difficile, c'est d'adapter les activités que font les autres. L'abstraction c'est très compliqué pour lui, donc parfois en art plastique, on abstrait, beaucoup de choses. C'est compliqué et aussi parfois on fait des jeux collectifs. Là c'est impossible, donc c'est adapté. Et après, c'est pas très difficile de gérer parce qu'il y a I. (L'AESH de M.) et qu'elle a une relation super avec lui donc. J'ai pas besoin de gérer son comportement quand il est en classe. Ouais donc en fait la difficulté que j'ai, elle est minime, je trouve toujours des solutions à ses difficultés.

Finalement, je passe très peu de temps en fait avec lui, d'accord, même quand il est en inclusion en art plastique, je vais le voir 2,3 fois mais c'est tout quoi. En sport en parfois un peu plus quand il est disponible, on arrive à faire des choses ensemble, mais sinon, quand il n'est pas disponible, moi je m'occupe des autres.

Question N°7

D : Qu'est-ce qui rend l'inclusion scolaire compliquée dans l'attitude des élèves en général?

E : Parfois, ils comprennent pas le comportement inadapté de M. Mais après, je trouve qu'ils l'ont quand même bien inclus dans la classe, alors ils ont pas d'interaction avec lui. Oui, très peu. Je pense qu'ils savent pas comment s'y prendre. Et moi je sais pas comment m'y prendre pour leur expliquer comment il faut s'y prendre. Mais surtout il y a pas forcément de méthode. M. ne recherche pas non plus. Après, je trouve qu'il l'accepte bien parce que M. a parfois l'habitude de se déplacer et ils ne vont pas faire comme lui là-dessus. Ils vont être plus compréhensifs face à M. Par contre, ils vont pas forcément dire quelque chose. M. les bouscule, ils ne disent rien, alors que d'habitude, ça part très loin. Il n'y a pas de juste milieu en fait, ouais. Ouais, après c'est les enfants aussi. Il est là sans être là.

Question N°7 Relance

D : Et alors, qu'est-ce que tu dirais toi ? Que l'inclusion a atteint son objectif, ou enfin quelque chose comme ça, quoi que ça fonctionne ?

E : bah l'inclusion fonctionne parce qu'il est content de venir. M. est content de venir. Les autres, parfois me demandent si M. va venir au sport .Et normalement, en sport, je sors une balle pour M. parce que quand les activités deviennent trop compliquées, il joue à la balle avec I. (AESH) . Et parfois, ça arrive toujours qu'il y en ai certains qui me disent : « mais on prend pas la balle de M.? » parce que souvent j'oublie donc c'est eux qui m'y font penser. Je trouve qu'ils sont attentifs à lui, très attentif à ce que je fais. Après, j'aurais pu faire l'inclusion différemment parce que là, je lui ai mis une table face à la fenêtre parce que j'avais vu avec É. (coordinatrice ULIS) en début d'année, elle m'avait conseillé de faire ça. Mais est-ce que de lui mettre une table au milieu du groupe, est-ce que ça ne l'aiderait pas plus ? Est-ce que les autres n'interagiraient pas plus avec lui en art plastique pour voir ce qu'il va faire, et cetera. Faudrait essayer pour voir s'il y a plus d'interaction... Si c'est plus intéressant pour lui, et pour les autres aussi. Parce que lui, il ne se sent pas spécialement menacé par les autres, en fait. Il est toujours content de venir, il ne dit jamais « bonjour » aux autres, il me dit « bonjour » à moi, mais pas aux autres. Alors, est-ce que c'est réussi ? Je sais pas parce que, qu'est-ce que c'est le but de l'inclusion ? C'est qu'ils viennent faire des activités en classe et qu'ils réussissent ces activités ? Ou est-ce que c'est qu'ils viennent en classe et qu'ils interagissent avec les autres ? Alors je sais pas si les objectifs d'inclusion sont très clairs ou si c'est moi qui suis pas très clair avec ça ? ...

Question N°7, 2^{ème} Relance

D : C'est le genre de choses dont vous parlez avec É. (coordinatrice ULIS) en début d'Année ?

E : Ben, É... le début d'année ça a été le rush, j'ai été nommé le 31 août donc... Puis, après elle est partie (en congé maternité) et V. (enseignante qui a remplacé la coordinatrice ULIS durant son congé maternité) est pas forcément formé du tout, je pense que je reprendrai ça quand elle va revenir.

Question N°7, 3^{ème} Relance

D : Et est-ce que ça, ce sont des choses dont vous parlez, parce que tous les enseignants n'ont pas des élèves de l'ULIS dans leurs classes. Est-ce que entre enseignants qui accueillent des élèves de l'ULIS, ce sont des choses dont vous pouvez parler ?

E : On n'en parle pas forcément, moi j'en parle avec ma collègue qui est à côté. Mais elle, elle a M-A, qui est complètement décroché aussi, qui vient en sport mais qui est souvent décroché. Mais oui, c'est vrai qu'on n'en parle pas vraiment. Comment améliorer ? On parle de comment ça se passe, mais on va pas plus loin.

Annexe N°15 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

Classe de CP

Le 22/06/23,

19 minutes

Question n°1.

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

E : Les différences de personnalité avec... Enfin, les enfants ne vont pas réagir de la même façon. On peut pas leur parler tous de la même façon, ils vont pas tout comprendre de la même façon. Les interactions aussi entre les enfants, c'est pas forcément évident, je pense à gérer parce que bah il y a des enfants qui ont beaucoup de mal à s'entendre avec d'autres qui vont pas forcément avoir des comportements très sympas avec les autres. Ouais. Et vont se sentir rejetés. Mais étant donné qu'avant ils ont pas eu un comportement agréable, oui, c'est difficile de prendre leur défense parfois, alors que on aimerait, mais à la fois ça les fait évoluer, de leur faire comprendre qu'ils doivent changer de comportement.

Les niveaux scolaires du coup bah c'est pas évident non plus à à gérer puisque.. Ben on a forcément plus tendance à laisser en autonomie ceux qui comprennent plus rapidement. Et aller vers... On aimerait aller vers ceux qui ont plus de difficultés mais que je trouve difficile aussi pour moi à gérer, c'est que, Ben parfois on est frustré parce qu'on ne peut pas les aider autant que ce qu'on voudrait et on voit qu'ils ont du mal, mais comme y en a 5, on va pas forcément les aider. Après, par rapport à la lecture notamment ça, je trouve ça difficile. Ouais parce que comme bah déjà dès septembre il y en a certains qui un peu qui ont un peu compris le mécanisme, d'autres pas du tout et c'est pas évident du coup de enfin voilà, il faut un peu voir quel est le niveau de chacun et. Et essayer de les faire lire.

Et puis pour moi, ça passe forcément par un travail en petit groupe, parce qu'en grand groupe, c'est trop compliqué pour eux. Donc ça c'est... voilà essayer de cibler un peu les besoins de chacun. Oui, pour pouvoir les faire travailler en petits groupes. Mais ces petits groupes, il faut tout le temps les remodeler parce que, hein, des groupes de niveau vont pas être les mêmes suivant les matières. Français... donc voilà.

Le plus difficile, c'est d'essayer de toujours être à l'écoute des enfants pour voir où est-ce qu'ils en sont dans leur scolarité, voilà dans leur niveau.

Voilà, après aussi ce qui est difficile, je trouve parfois c'est qu'ils arrivent de la maison avec des problèmes qui... dont ils ne parlent pas forcément, mais on voit que ça ne va pas. Donc s'ils en parlent, c'est plus facile à la rigueur à gérer parce que Ben on va adapter du coup ce jour-là, la charge de travail ou ou c'est sur plus long terme va essayer d'être à l'écoute avec eux pour mettre en place des choses. Là, c'est c'est plus compliqué. On voit qu'il y a quelque chose qui ne va pas, mais on ne peut pas faire grand chose.

Après ça, y'a quelque chose de plus particulier à cette année-là, c'est que j'ai une AESH dans la classe et pour certains, elle est attribuée pour un élève. Mais du coup ce qui est compliqué c'est que beaucoup se lève et vont lui demander de l'aide, et il y a beaucoup de déplacements, et y'en a qui sont moins autonome que ce qu'ils pourraient. Et ils vont lui demander de l'aide ou, enfin c'est un peu l'infirmière aussi de la classe, et donc il y a beaucoup de déplacements et je trouve que parfois il y en a certains qui sont moins autonomes que ce qui qui ce qui les auraient pu être parce que ils vont voir cette personne. C'est pas du tout contre elle, c'est naturel, il voit un autre adulte, ils y vont mais ça je trouve pas ça évident. Voilà.

Question N°2

D : Qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude, leur comportement ?

E : Les filles, je trouve qui ont un comportement... Un peu trop pré-adolescente pour leur âge, elles sont de CP, et j'ai beaucoup de filles qui marchent dans les couloirs en se dandinant. Qui relèvent leur tee-shirt très haut et qui sont ouais, qui veulent plaire aux garçons déjà donc qui en classe font des cœurs avec les les mains qui essaient de leur donner la main. Donc bon, voilà ça c'est un quelque chose qui me pose problème parce que pour moi elles ont 6 ans et enfin 7 ans et j'aimerais bien qu'elle soit un peu plus innocente. Les garçons sont pas dedans normalement, mais j'ai 2, 3 filles qui voilà sont... montrent qu'elles sont présentes et que...

Après l'attitude... Moi, j'ai du mal à gérer tout ce qui est manque de respect, insolence. C'est quelque chose qui me pose problème et la méchanceté gratuite, ça c'est quelque chose. ..Tout ce qui est... donc cette année aussi j'ai un un petit garçon qui est autiste dans la classe, qui est tout le temps là, et il y a pas eu de moquerie dans l'année mais à certains moments j'ai senti que certains étaient à la limite et ça : des petits ricanements, des choses comme ça, donc, voilà, ça, c'est quelque chose qui a pu me poser problème dans l'attitude.

Après le manque d'écoute entre ça, je trouve beaucoup. Il se coupe la parole, que ce soit entre eux ou à l'adulte, il y a en fait, ils sont toujours dans... Il faut que ce soit dans l'immédiateté, qu'ils soient

servis tout de suite. Et ça, il n'arrive pas à comprendre que tout de suite, voilà tout le temps, tout le temps. Et en fait, je trouve qu'il a pas ce respect de la parole. Par exemple, un enfant va lire un texte, les autres vont discuter à côté, ça va pas leur poser problème ou venir me voir en disant « J'ai mal aux pieds » alors que c'est absolument pas le moment ! Et c'est voilà. C'est ce respect qui peut manquer parfois.

Question n°3.

D : A quels indices vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

E : je pense qu'il faut... qu'il va y avoir différents indices en fonction des élèves. Il y en a certains, c'est... Ils vont se lever et faire tout autre chose. Voilà, voilà, c'est clair. D'autres au contraire, qui vont commencer à s'agiter sur leur table, jouer avec le matériel, tout ça. Donc ça c'est plus facile à déceler. Qui se demandent qui peuvent demander à des des camarades aussi. Après, je vois aussi certains élèves parfois qui... on va être en maths, qui vont chercher dans la classe des indices sur les affichages ou ça peut me dire tiens, il y a un problème.

Après je... la, je parle par rapport à un exercice en particulier. Après, après, sur le long terme aussi, on s'en rend compte quand on fait plusieurs activités à l'oral enfin répétitives et que je vois au bout de la 3e fois 4e fois que sur l'ardoise qu'il y a toujours pas le résultat, je me dis bon, il a pas compris quoi, il est perdu ?

Question N°4

D : Penses-tu qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : y a des élèves quand... Ils n'ont pas compris, ils vont s'avachir sur leur chaise . C'est pas forcément une mise, une position pour se mettre au travail, donc soit ça peut être ça simplement ils n'ont pas envie de travailler, soit je pense que pour certains c'est ils se mettent en retrait parce que ils sentent que, ils sont en difficulté. Et à l'inverse, il y en a d'autres qui vont avoir une attitude beaucoup plus...Violente, enfin plus... Enfin ouais, ils vont se plus se replier sur eux-mêmes ou être enfin croiser les bras, être... Entre le travail qu'on leur demande parce qu'ils savent que ça va les mettre en difficulté et j'en ai pas mal, oui, ils savent qu'ils vont être en difficulté donc ils vont se fermer corporellement. Ouais pour enfin, c'est une sorte de protection j'imagine pour. Pour ne pas être mis en difficulté puisque ils savent que ils vont de toute façon l'être.

Et après, ça peut aussi être des attitudes... Oui, se mettre à discuter avec les autres, enfin faire une autre activité pour justement essayer de d'éviter cette difficulté. Alors ? Est-ce que ça pourrait, est-ce que. On peut imaginer que, un type d'attitude, je sais pas exactement lequel. Je pense que ...

La tenue corporelle pourrait induire des difficultés, oui. Ben je pense, parce que de toute façon, si. Bon après, il y en a certains... Moi je me suis déjà fait avoir avec une élève qui regardait à l'extérieur, qui ne semblait pas au travail et je lui dis « Bah, tu peux répéter ce que j'ai dit ? » et qui m'a répété ce que je voulais qu'elle me dise. Donc je pense qu'il y a des enfants qui ont aussi enfin, comme il y a des enfants qui sont plutôt auditifs, voilà, je pense que il y a des enfants qui ont peut être besoin de faire autre chose et qui pour autant écoutent, j'en ai dans la classe pour ne pas les citer mais qui sont sans cesse en train de dessiner, et en début d'année je me disais, il fait ça parce que il fait autre chose. C'est trop difficile pour lui ou enfin voilà et en fait pas du tout. C'est peut-être quelque chose qui. Qui avait besoin de faire ça pour ... Pour écouter et ça n'exprime pas forcément, c'est pas parce qu'il fait autre chose, c'est pas. ..C'est pas quelque chose d'échappatoire quoi. C'est une chose qu'il fait... Et je pense que ça n'a pas forcément de lien avec la difficulté.

Question N°5

D : Tu as combien d'élèves en inclusion dans ta classe ?

E : Donc pas forcément ULIS ?

D : Là, je peux pas te dire, c'est toi qui dis... !

E: Naturellement, l'inclusion, on va penser ULIS, Ce que je pense qu'ils ont tous des potentiels différents, et on essaye justement d'inclure tous ces potentiels pour que chacun et chaque enfant... on essaie de donner le meilleur.

Moi, j'ai un petit garçon autiste dans la classe, donc oui, je pense que là on peut parler d'inclusion puisqu'il y a un handicap et que malgré tout c'est un enfant très très différent.

Mais je pense qu'on peut parler d'autres inclusions parce que j'ai un autre enfant qui a des. ... Pour qui à la maison, c'est très compliqué au niveau social et je pense que c'est un autre type d'inclusion. Parce que enfin je, c'est une inclusion sociale mais je sais pas trop comment définir ça. Mais je pense qu'en incluant, à partir du moment où l'enfant est, est différent, enfin, qu'il n'est pas vraiment dans la norme.

Très évidemment, tous les enfants sont différents les uns des autres, mais il y en a qui sont le, sont un petit peu plus.

Et je pense que finalement, on a quand même pas mal. Parce qu'il y en a au niveau enfin, qui gèrent complètement différemment les émotions, qui ont des comportements parfois, qui qui sont proches finalement d'hyperactivité, mais ils n'ont peut-être pas été étiquetés hyperactifs. Donc je sais pas...

D : Dans cette école, toi, si on te dit si F. (direction de l'école) te dit : « Bon, t'as combien d'élèves en inclusion cette année ? »

E : Là, naturellement, je dirais « un », parce que j'ai une AVS dans la classe

D : OK

E : Donc c'est sûr. Enfin, en fait oui. À partir du moment où y'a AESH... Forcément ça si tu me demandes oui, je te dirai. J'ai un élève en inclusion.

Question N°6

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ?

E : Pour cet élève-là ?

D : dans ton expérience d'enseignante...

E : c'est d'intégrer cet enfant à la classe justement, ce qui est ce concept d'inclusion ! Parce que malgré tout il reste différent et je trouve que ce qui peut être difficile, c'est que lui, il arrive à trouver au mieux sa place et que les autres l'acceptent. Et ce qui est aussi difficile... Enfin, moi, j'ai jamais été vraiment formée, j'ai jamais eu de formation sur l'autisme ou des choses comme ça. Et donc c'est vrai qu'au départ, ça nous ça nous enfin, moi ça m'a un peu effrayé quand on m'a dit Bon... Ben parce que l'autisme c'est extrêmement large et que d'un d'un enfant à l'autre ils vont pas avoir forcément les mêmes besoins. Donc c'est vrai que ça peut parfois être difficile de de savoir ce que l'on peut mettre en place, et aussi de se dire « Bah, peut être que lundi ça va marcher mais mardi pas du tout », donc voilà ce qui est plus difficile c'est, je pense, c'est qu'il faut être capable de... De ne pas être figé dans ce qu'on a prévu, oui, et de de de s'adapter en permanence.

Ce qui peut être aussi difficile, c'est la présence d'une AVS dans la classe. Donc ça c'est pas évident. Je trouve. Moi j'appréhendais beaucoup, ça s'est très bien passé mais c'est vrai que... Ben on, il y a un autre adulte donc donc c'est pas évident.

Je disais aussi par rapport aux autres enfants, du coup, bah peut-être que certains sont moins autonomes que ce qu'ils auraient pu l'être parce que , parce que, il y a cet adulte-là.

Ce qui est difficile aussi, c'est d'expliquer aux enfants que untel, parce qu'il est inclus, a le droit de faire certaines choses, mais que eux ne peuvent pas le faire sans stigmatiser l'enfant. Donc ça c'est pas évident. Je pense que peut-être que dans les petites classes c'est plus facile. Ouais que dans les grandes classes. Bah lui avait le droit de lire un livre et pas les autres. Bon bah c'était comme ça, ils ont pas, ils n'ont pas interrogé davantage, parce que je pense que aussi eux, se rendent compte qu'il est différent et que, et que voilà.

Question N°7

D : Qu'est-ce qui rend l'inclusion scolaire compliquée dans l'attitude des élèves ?

E : Ce petit garçon n'est pas du tout tactile, donc par exemple tout ce qui était se mettre en rang, c'est vrai que eux en début d'année ont les automatismes de la maternelle de donner la main et là c'était pas du tout envisageable. Donc en début de l'année c'était un peu compliqué et lui ne supportait pas, ne supporte toujours pas trop le contact avec les filles donc ça c'était compliqué. Même être assis à côté c'était très compliqué. Il a fallu l'expliquer aux enfants. Ils savent que bon, s'il veut pas donner la main, ils donnent pas la main. Voilà !

C'est comme ça mais mais malgré tout ce que j'ai trouvé intéressant, c'est que au départ, il voulait pas toucher les autres. Mais quand on fait sport, il y arrive. C'est un cadre plus particulier et là il va accepter de faire une ronde par exemple ou de. ...Avec même avec des filles et voilà après. Je pense que ça dépend vraiment. Enfin, si on est dans le cadre d'une inclusion, ça dépend de, du handicap aussi. Parce que je pense que si c'est un.... Je trouve qu'il peut y avoir un caractère assez choquant pour pour les autres élèves et enfin même nous adultes parfois, quand on est confronté au handicap, c'est pas évident et je trouve que pour eux, souvent, ils ont jamais été confrontés....

Et je trouve que ça peut avoir.... Ça peut être effrayant pour eux, et peut-être que ça....

Annexe N°16 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

Classe de CE1.

Le 19/06,

26 mn.

D : doctorante

E : enseignante

1^{ère} Question :

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

E : Le plus difficile à gérer pour moi, alors je dirais, j'aurais une réponse un peu chronologique entre guillemets, c'est à dire que ce qui est le plus difficile pour moi à gérer en classe, c'est le démarrage d'année où ils n'ont pas leurs repères. Ou moi je les connais pas encore suffisamment. Et où la mise en route de la classe, enfin, moi je base beaucoup de choses sur l'organisation de la classe en fait. Pour ensuite pouvoir travailler, donc je consacre pas mal de temps sur l'organisation de la classe. J'ai des étiquettes de couleur, j'ai alors elles sont pas encore au tableau, mais j'ai les étiquettes de couleur pour qu'ils se repèrent. Savoir ce qu'il peut faire quand ils ont fini leur travail, j'ai un coin avec des jeux que je n'ouvre pas tout le temps par contre.

D : OK

E: Donc tout ça en fait au début ils ne savent pas, ils connaissent pas et je trouve que c'est compliqué, parce que j'ai pas l'impression d'avoir les rênes de la classe. Voilà donc pour moi, c'est ça la difficulté, c'est le démarrage d'année où il faut prendre les rênes de la classe et où on ne peut le faire que par étapes. Parce qu'on peut pas décréter que les règles de la classe, c'est ça, et que dès le lendemain ça va être, ça va être bon !

Voilà donc je dirais que c'est ça, une fois que c'est enclenché. Je dirais que c'est plutôt après des difficultés individuelles, c'est à dire avec un profil d'élève, parce que, bah, il a certains... soit des difficultés, soit des problématiques familiales, soit voilà, un vécu qu'il va falloir gérer pour le faire

progresser, qui fait qu'il est pas forcément disponible tout le temps qui fait qu'il est perturbé par des choses. Voilà. Donc je dirais qu'après c'est plutôt des difficultés individuelles.

D : les jeux, ce sont des jeux qui sont en autonomie ?

E : Alors c'est des jeux que j'ai choisi, hein, quand même c'est des jeux que j'ai choisis mais il y a aussi des vrais jeux, il y a des Playmobil par exemple. Ah oui bah voilà, moi je leur donne accès ! Alors globalement, on va dire que la semaine j'ouvre, entre guillemets, ce coin jeu 1 à 2 fois dans la semaine, pas plus, pas forcément plus, mais quand je les ouvre, ils ont le choix de faire ce qu'ils veulent. Il y a des cubes, il y a des dessins, il y a des tangram, il y a effectivement après des kapla, Playmobil, Geomag.... Tous ces jeux-là auxquels ils ont accès à certains moments de la journée, quand le travail est fini, c'est moi qui le décide.

Il y a une étiquette en fait, ils savent qu'ils peuvent aller chercher un jeu quand ils ont fini leur travail, que si je mets pas l'étiquette, c'est que c'est pas ouvert entre guillemets, et que parce que y a du travail à finir, parce que y a un exercice supplémentaire, parce que pour plein de raisons... Voilà donc sinon quand ils ont accès, ils choisissent le jeu et bien sûr bon, on le fait calmement en silence ou à sa place, et cetera. Par contre, c'est en lien avec mon organisation de, comment dire, de comportement. Ah oui, mes règles de comportement, j'ai une affiche en fait, j'ai un système très simple en CE1, c'était plus compliqué en CM2 mais en CE1 c'est simple : j'ai 4 couleurs, bleu, jaune, orange et rouge. C'est sur la porte en fait.

Voilà donc rouge. C'est vraiment quand c'est stop, on s'arrête. Ça va pas du tout et si jamais j'ai eu un rouge dans la semaine, si j'ouvre les colonnes, Ben je peux pas y aller, d'accord ? Voilà donc c'est un contrat de confiance. En fait en disant que la colonne est ouverte. Sous réserve qu'il n'y a pas eu une alerte aussi importante. On va dire que 4 dans le rouge. Voilà donc c'est vrai que c'est aussi un élément de motivation. On va dire, c'est l'élément de relâche, un peu quand même, que je leur offre à certains moments, quand je sens qu'ils en ont besoin, c'est aussi un élément de motivation. Pour bien se comporter.

D : indirect en quelque sorte. OK.

E : Voilà donc ça c'est pareil tant que c'est pas mis en place, c'est pas génial. J'ai aussi des élèves mystères dans la classe donc je tire tous les matins 3 élèves mystères, il y a 3 privilèges pour ces élèves mystères. L'objectif est simplement de bien se comporter dans la journée. Donc si je suis dans le bleu, bah, et que j'ai été élève mystère, j'ai le privilège donc j'ai une tablette par exemple avec des jeux de maths et de français, j'ai un livre, un livre mobile. Et puis le 3^{ème} c'est ce jeu.

Donc j'en reviens à ma première, tant que tout ça est pas mis en place. Moi je, j'ai du mal à bien avancer dans la classe comme je voudrais, parce que j'ai toujours l'impression de, d'éteindre des feux, une fois qu'après c'est tenu, globalement, c'est très bien.

Question N°2 :

D : Qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

E : Alors ? Moi, ce qui ce qui me pose le plus de problèmes c'est les élèves qui mentent. Oui, c'est les élèves qui mentent, qui ont du mal à accepter. Moi je les fait beaucoup travailler sur leur part de responsabilité, dans les relations humaines, sans leur dire, « c'est 100% de ta faute ou c'est 100% de la faute de l'autre ». C'est toujours quand même un peu des deux , donc il faut que chacun puisse...voilà, en discutant, accepter sa part de responsabilité. Et y a des élèves qui ont du mal à faire ça. Voilà, moi j'ai une élève dans la classe par exemple, ça fait un an que je j'essaie d'en parler avec elle, et j'ai beau, j'ai beau, j'ai beau en discuter, elle a du mal à accepter, c'est toujours de la faute des autres. Et n'hésite pas à mentir, en fait, pour se donner raison.

Voilà donc ça. Pour moi, ça, c'est un comportement problématique. C'est, je trouve difficile, d'être face à des élèves de mauvaise foi. En fait, voilà de mauvaise foi menteur qui n'accepte pas à un moment donné de dire « Bon, OK, j'ai fait une bêtise après tout ». Donc ça, c'est le plus problématique alors ça. Et après, bon heureusement, ça n'est pas arrivé très souvent, mais j'ai, j'ai eu quand même des élèves violents, hein. Voilà. Qui..qui peuvent faire des crises qui sont difficilement gérables quand ils font vraiment les. ..enfin moi, je, je n'aime pas faire ça, quand il faut maintenir un élève, voilà, parce que... on voit que, il y a que ça à faire dans l'instant en fait, hein ? Parce que on a peur pour eux. Enfin voilà, moi ça, maintenir un élève de force, pour moi c'est très très très très dur. Je le mets en 2 en 2^{ème} parce que ça m'est arrivé moins souvent heureusement ! Mais ça m'est arrivé surtout en début d'année. En fait, quand ils sont en insécurité, qu'ils savent pas trop, que voilà, on peut avoir des des débordements. Ça m'est arrivé, heureusement moins souvent que la mauvaise foi. Alors je trouve que cette génération... L'use quand même très très bien.

Question N°3.

D : Ok alors à quels indices vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

E : Alors euh. Là c'est pareil, je répondrai pas de la même façon en début au courant de l'année. Dans le courant de l'année, je vais avoir des demandes, il pose la question, moi j'en ai plein qui me disent : « maîtresse, j'ai pas compris ! ». Voilà donc...mais j'y travaille en début d'année en fait hein,

je leur dis « hein, il faut-il faut dire quand vous avez pas compris, c'est normal, ça arrive ». Voilà et puis surtout on fait profiter aux autres qui ont certainement pas compris non plus, à d'autres qui n'ont pas compris non plus des réponses, et cetera. Donc je dis là, à cette période de l'année par exemple [juin] , bon je connais aussi les élèves, donc je sais vers qui je vais aller en disant tiens, y a un risque pour que ça passe pas. Sinon en début d'année quand je les connais pas bon ben... la première chose c'est l'enfant qui s'agite, qui dit des bêtises, qui fait ricaner quelqu'un. Qui fait tomber toutes ces affaires, qui tombe de sa chaise, qui voilà, moi ça, évidemment c'est que, c'est qu'il n'arrive pas à se mettre au travail et donc il fait autre chose et il a, il est... comme il sait pas dire « je sais pas faire », ben il cherche l'attention de l'adulte par un autre biais. Enfin, moi j'ai l'impression que souvent c'est comme ça.

L'agitation d'un enfant alors pas 100% du temps , à moins qu'il y ait une pathologie. Ou un trouble...Voilà donc, on connaît ce qu'on connaît évidemment, mais oui, souvent, moi, je pense que l'agitation, c'est quand même qu'il y a un obstacle.

Alors des fois, c'est un obstacle tout bête, hein ? Oui oui, c'est : « j'ai pas de crayon, j'ai pas ma gomme », mais pour eux c'est une montagne insurmontable. Enfin, je veux dire, c'est vrai que pour nous adultes des fois, enfin, moi je me dis souvent en tant qu'adulte, pour moi c'est rien, mais en fait pour eux, c'est hyper grave de pas avoir son crayon, c'est vraiment hyper hyper grave et donc des fois c'est juste pour des petites bêtises comme ça. Souvent ces élèves-là, effectivement ils ne font rien quoi. Oui, ils attendent longtemps avant de dire « j'ai pas de crayon », des fois moi ça m'est arrivé combien de fois, un élève qui, au bout d'un moment, quand elle très timidement, vient me voir, surtout en début d'année, qui me connaissent pas « J'ai pas de crayon » ...c'est pas grave s'il fallait me le dire !

Voilà, et du coup il a il a rien fait, donc il soit ils sont perdus parce que y a pas ce qu'il faut soit ils sont perdus parce qu'ils ont pas compris la consigne ou que voilà y a quelque chose qui... donc moi je dirais l'observation effectivement du comportement d'un élève qui s'agite a en sens enfin.

Il peut aussi être complètement mutique, qui ne participe pas, qui, voilà qui, qui sort pas son cahier, qui sort pas son. Voilà, oui, ça peut être aussi un signe de je sais pas du tout là ce qu'il faut que je fasse, donc je fais rien, je suis complètement perdu. Voilà donc pas d'initiative de peur... Voilà comme j'ai pas du tout compris ce qu'on attend de moi...

Voilà, je dirais, c'est les 2 principaux signes. Après des fois il y en a d'autres.

Quand on connaît les enfants, des fois il y a d'autres petites choses. Je veux aller faire pipi 3, 4, 5 fois ou je... et après j'ai soif et après voilà, j'ai mal à la tête aussi, les petits maux des fois aussi, voilà le mal au ventre, le mal de tête. On taille son crayon 10, 15, 30 fois la mine se casse tout le temps.

Enfin voilà tous ces petits signes. Évidemment, pour moi, c'est quand même des des signes que l'enfant est en difficulté face à quelque chose, des fois, au début, je sais pas quoi.

Des fois c'est juste écrire. En fait, c'est dire si on le faisait oralement ça passe tout seul, bah c'est c'est passé à l'oral, on arrive à franchir ça, donc voilà donc du coup, ça, on est libéré de cette partie-là, donc on peut se concentrer sur l'obstacle de l'écriture et du coup ça passe.

Question N°4 :

D : Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves, et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : Moi je pense qu'il y a un lien entre l'action et le raisonnement, voilà donc, moi je, même moi, si on me demandait 6 h par jour d'être assise à un bureau et de regarder et d'écouter la maîtresse, je pense que je n'y arriverai pas, à mon âge et avec, je sais ce qu'il faut faire, je sais ce qui est attendu, je sais ce qui est bien... Donc eux très clairement, moi je trouve normal, c'est peut-être pas très académique ce que je dis mais tant pis, mais moi je trouve normal qu'ils aient besoin en fait, on peut bouger, se lever, se mettre à côté de la chaise de... Bon, moi je suis assez tolérante avec ça. À partir du moment où ça gêne pas, c'est ce que je leur dis souvent, il faut pas gêner les copains, c'est à dire si je suis debout toute la journée et que le copain derrière il voit plus rien... c'est embêtant voilà. Mais après des fois... je l'ai, alors j'ai des des élastiques par exemple pour certains élèves. Parce que cela, je sais que voilà, ça peut les aider de faire ce mouvement là. Ça évite que justement que ça soit plutôt celui-là [debout à côté du bureau] Ouais voilà parce que c'est vrai que rester assis alors moi ça me gênerait pas qu'il se lève beaucoup et tout ... Le problèmes c'est les autres que ça gêne, et après ça fait « Hey, il est debout ! Hey, je vois rien !! » Donc là, ça va pas.

Donc j'ai ça, c'est un ballon rempli de grains de riz, alors y en a beaucoup de cassé donc malheureusement il y en a plus beaucoup. Et moi, je reste persuadée, mais c'est peut-être que je me trompe, hein ? Moi je le fais un peu... Comment dire au ressenti ? Par rapport à ce que je vois des enfants en fait. À partir du moment où ça gêne pas, c'est ce que je leur dis souvent, il faut pas gêner les copains, c'est à dire si je suis debout toute la journée et que le copain derrière ne voit plus rien, plus rien, c'est embêtant. Donc mais moi, pour moi c'est essentiel pour certains, pour se concentrer et ça évite le grignotage des règles des stylos. Et, et, franchement quand ils font ça mais c'est fou, mais ça n'empêche pas de participer, ça c'est un signe. Alors je me dis, est-ce que s'ils ont ça [manipuler le ballon avec grains de riz] ils font rien ? Moi, j'en ai qui font ça, et puis j'ai posé une question. Et puis ouais, la main se lève et en fait il continue. Mais moi je crois sincèrement que les enfants en fait, ils peuvent faire un... Ils ont même besoin de faire des mouvements pour que ça fonctionne bien. Plus on les contraint à pas bouger, à rester assis à je. ...Je pense que c'est contre-productif. Alors nous, ça nous soulage un peu, mais c'est contre-productif. Ça veut pas dire que je les laisse faire n'importe quoi, se lever tout le temps et tout. Voilà y a y a des règles dans la classe, ils le savent, s'ils ont besoin de quelque chose, ils lèvent la main avant de se lever, c'est pas l'anarchie. Mais par contre, je tolère.

On va dire de temps en temps. Voilà les petits mouvements : se lever, faire celui qui a l'élastique là ...Mais après, si je vois qu'il progresse et que ça avance, c'est que c'est que ça va. Enfin c'est pas, c'est pas grave. Voilà, si ça marche, c'est l'essentiel. Voilà ...

D : Est-ce qu'il y a des enfants qui... Comme tu sens qu'ils ont besoin de de faire 3 pas dans le couloir, que pas forcément partir aux toilettes tu vois mais juste ils ont besoin de plus entendre de bruit, de marcher un peu ?

E : Il m'est arrivé d'avoir un casque dans la classe que je proposais. Voilà ce qu'on propose des fois des élèves qui ont un syndrome autistique et qui ont... Et puis moi, j'avais gardé cette idée parce que je trouvais pas ça bête quoi en fait de temps en temps.

Bah ils ont besoin d'aller, voilà souffler. Donc j'avais le casque. Je les autorise à aller marcher si je sens surtout que ça monte. En fait, c'est même moi qui leur propose souvent : « tu veux aller marcher, boire, boire un petit coup et tout ça ? ». Donc oui, je peux, mais cette année, franchement, ça s'est pas produit. Non ça c'est pas souvent produit, ils en ont pas eu vraiment besoin. Par contre, ce que je fais de temps en temps, alors avec certains profils d'élèves, pas tous, mais y en a certains, souvent, je leur dis d'arrêter l'exercice. Ouais, non pas parce qu'ils y arrivent pas, parce que je sens, ils sont pas disponibles. Donc ça, ça m'arrive et on y revient. Après oui, par contre oui. Voilà par contre, le deal, c'est, c'est tu finis pas maintenant, mais demain matin, à l'accueil qu'on va arriver, tu reprends. Et puis tranquillement le tout, c'est de finir.

Question N°6 :

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ?

E : le plus difficile c'est d'arriver à bien adapter pour ces élèves-là dans la mesure où on les connaît moins. À la fin, tout dépend du niveau d'inclusion mais y a des élèves qu'on a que sur certaines matières. Et du coup, quand on n'a pas un élève en français ou en mathématiques, en fait, qui sont quand même les matières socles qui disent plein de choses sur le profil des enfants, en fait, qui font comprendre plein de choses, la façon dont ils réfléchissent, dont ils résonnent. Je trouve que c'est parfois un peu délicat. Voilà de et ,et je trouve que du coup c'est pas très satisfaisant ce qu'on fait pour eux sur ces matières. Enfin moi après c'est mon ressenti personnel hein. Voilà, moi j'ai eu, j'ai eu des élèves, j'en ai pas cette année mais j'en ai eu l'année dernière, un, donc il est arrivé dans la classe sur certaines matières. L'arrivée, c'est déjà pas évident à gérer parce que on est sur quelque chose, on a lancé quelque chose et il arrive pour la matière et et là on se dit « Oh là là ! j'aurais bien voulu finir ce que j'étais en train de faire » parce que j'en suis au bout du bout de mon truc. Et là et pour autant, il arrive donc il faut rapidement qu'on commence ce qu'il est venu faire. Voilà bon. Donc ça déjà, ce

moment charnière, c'est un peu difficile qui déconcentre un peu tout le monde, hein. Parce que : « Ah, il est arrivé ! Il est arrivé ! Il est arrivé ! » bon. ..donc c'est vrai que c'est ce moment-là. Déjà, il est pas évident mais bon. On peut trouver des solutions pour qui se passent pas trop, trop mal. Euh par contre. Après ouais l'adaptation je trouve que c'est pas pas évident quoi. Et puis, malgré tout, il est là sans être là. Enfin, nos autres élèves, ils ont bien conscience qu'il est pas là tout le temps et donc il est là sans être là. Moi je préfère une inclusion totale honnêtement. Ou alors pas d'inclusion, si vraiment c'est pas possible pour l'élève, mais je trouve que des inclusions entre 2 c'est... je sais pas, moi j'ai pas le sentiment que ce soit hyper hyper épanouissant pour les enfants parce qu'ils sont là sans être là, ils font partie de la classe mais quand même, ils ratent plein de choses des fois moi ça m'arrive de faire des plaisanteries sur un truc qu'on a vu le matin parce qu'on a vu un texte qui était rigolo et qu'il y avait un mot qu'on réutilise l'après-midi dans un autre contexte. Mais lui ? Tout ça donc, c'est pas évident, je dis pas que c'est enfin, je suis assez partagée.

Voilà, oui, après c'est c'est c'est chouette aussi parce que on partage quand même certains moments parce que s'ils sont contents d'arriver quand même dans la classe pour travailler ces matières-là enfin mais... Je suis assez partagée. Je trouve, c'est je trouve que c'est de toute façon franchement dans notre métier, je trouve que c'est le plus difficile.

D'accord, le plus difficile, c'est l'inclusion. C'est vrai. Ceci dit, quand on a des élèves qui devraient être en inclusion et qu'on a en classe sans inclusion, on se dit que c'est ingérable, impossible ! Bah moi j'ai cette année une élève qui relève effectivement d'un dispositif ULIS, et qui est dans la classe tout le temps. Et franchement, c'est, c'est terrible quoi. Ouais c'est terrible pour tout le monde quoi. Pour elle en particulier parce qu'il faut tout, tout, tout, tout adapter du début jusqu'à la fin et surtout tutorer tout. Enfin je veux dire, elle pourrait rien toute seule, complètement toute seule, c'est infernal pour tous les autres parce que du coup ça veut dire qu'il faut tout le temps avoir des tuteurs. Ben oui, enfin le, souvent moi je sais que c'est ce que je fais hein. J'ai j'ai donc, moi je l'accompagne sur certains moments mais à d'autres moments bah c'est des élèves de la classe qui travaillent plus vite qui expliquent bien, et cetera, qui peuvent venir travailler un peu avec elle et cetera.

Question N°7

D: Qu'est-ce qui rend l'attitude des élèves compliquée dans l'inclusion ?

E : Alors moi je dirais que ça, il faut vraiment bien le préparer. En fait, voilà faut bien le préparer. Parce que en fonction des niveaux de classe, alors peut-être pas sur les petites classes, ils sont un peu plus, on va dire, tolérants un peu plus. Enfin, ils se posent un peu moins de questions sur la différence, en tout cas par contre, sur les plus grandes classes, il peut y avoir des questions vraiment très gênantes auprès de ces enfants parce que, la différence, c'est encore plus ressentie, et parfois moquée quoi.

Ressenti comme injuste, d'accord. Alors, il faut faire de la différenciation, parce qu'il faut en faire. Mais il faut savoir que les autres élèves de la classe la ressentent parfois comme une injustice. Et l'inclusion, c'est parfois un peu pareil parce qu'on est plus tolérant. Forcément, hein, si on a en inclusion un élève, dont le comportement peut dégoupiller plus facilement. Bon voilà, on va lui accepter beaucoup plus. Il faut savoir que le reste de la classe en fait, il voit tout ça. Il est quand même... ils analysent tout ça et ils se disent : « Mais c'est bon quoi donc lui, il peut balancer sa chaise parce qu'il est en colère et moi pourquoi pas ? » Donc ça c'est un élément de difficulté. En fait. C'est pour ça que je dis qu'il faut le préparer. Ouais voilà parce que je je reste persuadé que les enfants, quand on leur explique les choses : pourquoi ça se passe comme ça, et qui trouve que finalement, c'est normal que ça se passe comme ça, que c'est pas injuste, voilà. Ça, ça peut fonctionner. Préparer et il faut, je pense, régulièrement réexpliquer. Alors ça peut être avec l'EMC, avec le travail sur la tolérance, la différence. Le travail, souvent, le mot qui ressort, c'est, il est plus intelligent ou il est moins intelligent. Ah ouais, voilà, oui, ça c'est un... Ils se posent des questions, hein. autour de ça. Donc on peut aussi travailler là-dessus en disant mais du coup, qu'est ce que c'est l'intelligence ? Mais voilà, il y en a qui sont, on peut se dire qu'ils sont plus intelligents en mathématiques mais moins intelligent en français. Ce que c'est ça l'intelligence ? De dire qu'on est moins bon, et cetera. Donc tous ces sujets là, je pense que si on les travaille avec les enfants et que du coup ils y voient pas d'injustice, ça peut aller. Voilà, à partir du moment où ils peuvent ressentir ça comme une injustice, là ça crée des tensions. Donc, c'est ce ce... comment dire, cette difficulté qu'il faut lever en fait pour pas qu'ils aient le sentiment que qu'il y ait cette injustice de ça. Et puis faire attention aux moqueries parce que sur la grande classe. Médiatiser beaucoup en fait, voilà.

Annexe N°17 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

Classe de CM2.

Le 6 octobre 2022,

12 minutes.

D : Doctorante

E : Enseignante

Question N°1

D – Il y a trois groupes de questions, on part du plus général et on va vers le plus précis. Donc première question : qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe, tous les enfants.

E- L'hétérogénéité des niveaux

D- OK

E- Voilà, les niveaux effectivement extrêmement différents, effectivement je trouve que c'est très compliqué de travailler en classe entière pour certaines choses donc c'est vrai que moi j'ai opté pour des groupes de besoins, des ateliers en français et maths. Après c'est très compliqué à mettre en œuvre, mais je pense que c'est indispensable, parce que moi j'ai des tels écarts dans ma classe que effectivement les très bons - si je fais tout en collectif- les très bons vont s'ennuyer, vont pas être tirés vers le haut, et les mauvais, ils vont pas... ça va être noyé dans le groupe, donc moi pour moi, ce qui est très compliqué c'est ça, c'est vraiment l'hétérogénéité des niveaux des élèves.

Question N°2

D- OK, toujours une question générale hein, pour tous les élèves : qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

E- Moi je trouve que c'est le sens de l'effort, c'est vrai, je trouve que ça a évolué de plus en plus, c'est la société, je zappe quoi ...je regarde des vidéos ...ils sont sursollicités, je trouve beaucoup par les écrans surtout les CM 2 et je trouve que ils ont du mal à être attentifs justement quand on a

des formats de classe très classiques : on fait la leçon, on fait des exercices, je trouve que nous, enseignants, beaucoup plus qu'avant, il faut trouver un style d'enseignement un peu « fun » : utiliser des supports ludiques, des vidéos, des jeux et cetera ...et puis même dans le style moi je pense que j'en fais beaucoup voilà ! Mais effectivement pour capter leur attention et pour les centrer, et je trouve qu' ils sont moins attentifs qu'avant globalement, enfin j'ai pas non plus 15 ans de recul, mais c'est compliqué effectivement d'aller les intéresser si on est vraiment sur un format classique, ils se lassent quoi... parce qu'ils sont sur-sollicités à la maison, les écrans et cetera... donc je trouve que c'est ce qui est compliqué.

Question N°3

D- OK ensuite, 2e groupe de questions : à quel indice tu vois qu'un élève est perdu ou qu'il comprend pas ? C'est quoi tes clignotants à toi ?

E- Alors y a plein déjà de clignotants corporels, on va dire effectivement la posture en classe donc on voit qu'effectivement au bout d'un moment quand il commence à s'avachir s'allonger sur la table ou à regarder par la fenêtre, ça peut montrer que c'est trop long là c'est vraiment la difficulté c'est quand un élève est perdu qu'il ne comprend pas ce qui se passe , mais c'est tous les élèves par contre. Moi je pense que c'est effectivement c'est général, ouais je pense que c'est des signaux physiques , ouais je pense que c'est essentiellement ça. Après ça peut être aussi de l'agitation donc voilà : je vais aller boire je vais aux toilettes je vais me lever, je vais aller me laver les mains... je pense que c'est essentiellement ça.

Question N°4

D- Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E- alors, ça peut, ça peut effectivement, j'essaie enfin d'en tenir compte mais pas toujours il y a des élèves effectivement qui ont besoin de bouger tout le temps, voilà je veux dire par exemple R. oui R. toujours en train de faire un truc voilà effectivement je lui dis c'est pas un problème, c'est quelque chose que je comprends , que t'as besoin de bouger, donc effectivement je vais le laisser un peu plus... apparemment ça dérange pas les autres c'est vrai que c'est un, c'est un peu compliqué, je pense qu'effectivement certains enfants, ils sont pas faits pour ça c'est toute la journée quoi ! Ça les perturbe, donc moi dans l'idéal c'est ce que j'avais tenté il y a 2 ans avec le COVID ça avait pas marché. Moi j'avais tenté le concept de la classe flexible, oui voilà , donc la mairie m'avait réalisé ce beau meuble avec 30 casiers. Ils avaient leur casier et pas de table dédiée. Ce qui fait qu'en fait,

c'était un espace modulable et les élèves se sentaient mieux ouais. Tu vois, donc ils vont enlever les chaussures il y avait un petit un petit coin de canapé et cetera... sauf qu'on a des classes trop petites et matériellement on peut pas faire ça... Mais sinon, c'est l'idéal c'est à dire que « Ah Ben là, on regroupe les temps à travailler à 6 » voilà mais je pense qu'effectivement les élèves passent toute la journée dans la classe, et on met pas forcément suffisamment de choses en place pour qu'ils se sentent bien. Le côté un peu cocooning... après c'est vrai que le fait de changer d'endroit, ils ont aussi besoin d'avoir leur place fixe, leurs petits repères, donc c'est vrai que j'hésitais, ouais, mais c'est vrai que je me questionne beaucoup sur ça et effectivement. Pour avoir lu aussi des articles sur le fait que voilà alors, que quand on fait pause lecture par contre l'après-midi, ils peuvent s'allonger par terre ils peuvent voilà... et ça ils adorent ! Ils adorent ! Mais je trouve que effectivement, on n'a pas forcément été formé sur ça. On lit des articles de temps en temps, on sait que voilà on connaît les différents canaux de l'apprentissage... on sait qu'il y a des enfants mais voilà..... on doit faire tourner des classes, où quand même, ils sont assez nombreux et c'est vrai qu'on voilà, on prend pas je pense, le temps de s'adapter à chacun. Mais je pense qu'effectivement certains enfants souffrent certainement de... voilà aussi je vois L. qui, qui voilà, je sens que ça lui demande beaucoup d'efforts et de concentration, voilà, d'être une place fixe, de pas pouvoir trop bouger, voilà mais c'est, c'est compliqué aussi... laisser cette liberté quand on a des élèves un peu agité, quand c'est compliqué, mais je pense qu'effectivement, si on, si on vraiment on réfléchissait à ça, je pense que ça pourrait améliorer peut-être les performances de certains élèves quoi.

D : tu connais « archi classe » le site ? C'est un site qui parle de ça, c'est un site éducation nationale « archi classe » t'as plein plein de ressources, plein de témoignages, ouais plein de choses en marche,

Question N°5 :

D : Tu as combien d'élèves en inclusion dans ta classe ?

E : Ben 1, c'est L.

Question N°6

D : ensuite, par rapport à l'inclusion cette fois-ci qu'est ce qui est le plus difficile pour toi dans l'inclusion scolaire ?

E : C'est donc, c'est très large aussi ce que tu veux ...alors qu'est-ce qui est le plus difficile ? Ouais ...alors que c'est pas enfin l'inclusion scolaire ? Tu veux dire des élèves qui sont dans des dispositifs ? Où l'inclusion au sens large ?

D : Ben c'est plutôt ceux qui viennent dans ta classe qui font partie du dispositif, ou alors, ça peut être aussi des élèves qui ont eu une ESS, après ça peut être aussi un enfant qui est là, sans reconnaissance de handicap.

E : alors ce qui est difficile c'est... moi je veux pas que ça soit particulièrement difficile je trouve que ça demande beaucoup de travail, oui voilà. On en revient toujours à ça, beaucoup de charge de travail pour voilà, imaginer effectivement des aménagements, de la différenciation qui va être vraiment effectivement efficace pour eux voilà. Et après, c'est s'adapter effectivement aux personnalités de de chacun, enfin par exemple, effectivement L. c'est une personne très très particulière oui voilà, pour moi c'est difficile la façon de me positionner parce que je le connais pas très bien non plus ouais. C'est à dire que je me rends compte avec du recul, que je suis certes moins exigeante avec lui d'accord qu'avec d'autres élèves, bon c'est le début parce qu'il se vexe énormément, il le prend très, très mal les remarques, il se braque... Donc il faut pas que j'ai de l'exigence tout le temps voilà. Donc c'est ça plutôt qui est compliqué voilà. Quand on a surtout des personnes qui ont des troubles autistiques, oui je trouve que c'est plus compliqué, au-delà de la difficulté scolaire pure et dure voilà. Je trouve que c'est c'est, c'est plus c'est surtout ça c'est vraiment s'adapter aux personnalités voilà.

Question N°7

D : Donc qu'est-ce qui rend l'inclusion scolaire compliqué dans l'attitude des élèves de la classe ?

E : je comprends pas la question comme tu veux... ?

Question N°7 Relance.

D : C'est la dernière, on va répéter la question, qu'est-ce qui rend l'inclusion compliquée ? Est-ce que ça peut être dans l'attitude des élèves qui sont dits en inclusion, qu'est-ce qui dans leur attitude te fait éprouver que c'est compliqué de les inclure dans la classe ? Ou alors, s'ils sont toujours en inclusion dans la classe ça peut être le cas aussi enfin alors L. il est tout en inclusion, c'est tout ce qui peut être assez compliqué.

E: je sais pas, c'est quand tu étais là, je sais pas si t'as vu, alors il en joue oui, il en joue avec la gomme, alors ça, et puis à un moment donné il est venu me voir mais genre ça va durer encore longtemps, à chaque fois il me dit « Oh là là, je vais devoir rester 1h », je dis « ça va aller, tu vas survivre », je lui dis avec de l'humour et bon il rigole un petit peu... mais je sais plus ce que je disais ... ? Voilà, moi je trouve ce qui est compliqué effectivement c'est quand eux ils viennent à reculons, et que c'est difficile qu'ils adhèrent pas voilà. Bon, c'est vrai que moi j'ai jamais été confronté à ce problème là parce qu'au bout de quelques temps ça s'est toujours bien passé, entre guillemets, mais je trouve que c'est effectivement compliqué si les élèves le sentent pas... si ça arrive comme un cheveu sur la soupe, une ou 2h par jour, si ils sont pas considérés comme faisant partie à part entière de la classe, ouais donc je pense que ça dépend vraiment des écoles. Mais je trouve qu'on est une école quand même, on a assez de culture de l'inclusion où voilà, on a déjà toutes les informations qu'il faut par É. Donc, avant de commencer, on connaît bien les profils des élèves. Et puis le fait de signer le fameux contrat d'inclusion aussi, quelque part ça nous aide aussi à ne pas nous mettre trop la pression voilà, c'est à dire par exemple je vais voilà je vais me dire que pour L. effectivement l'objectif prioritaire par ça va être la socialisation, évidemment qu'il y a des objectifs dans les matières mais c'est pas l'essentiel voilà. Donc voilà après c'est certain que l'inclusion c'est compliqué quand on a beaucoup de profils inclus et que déjà dans les classes on a énormément de différenciation à faire, c'est vraiment très compliqué voilà. C'est c'est compliqué c'est des je trouve que c'est de plus en plus compliqué voilà.

D : OK parfait ben, écoute merci !

Annexe N°18 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

Classe de CP

Le 20/06/23,

10mn

D : Doctorante

E : Enseignante

Question N°1 :

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

E : les comportements qui sont pas standards. Il faut que je détaille ou pas ?

D : comme tu veux hein,

E : Ben quand ils partent un peu n'importe comment pour arriver à les recentrer des fois, et après les différences de niveau, voilà, c'est trouver du temps pour chacun, pour arriver à le faire progresser. Chacun son rythme, ça je trouve ça un peu compliqué. Même avec l'expérience.

Question N°2 :

D : Qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude ou dans leur comportement ?

Dans leur attitude ou dans leur comportement, toujours en général ?

D : oui, en général

E : alors dans leur attitude, et bah quand... Alors quand ils ont pas envie, quand... Comment expliquer ? Bah quand on voit, quand on leur explique et qu'en fait on voit bien qu'ils ont rien à faire, on voit leur visage, ce qu'on leur dit, ça leur passe au dessus. C'est surtout quand ? Ben quand on leur dit quelque chose, ils en tiennent pas du tout compte, par exemple S., quand je dis d'arrêter de parler sans

arrêt, bon, en fait il en a rien à faire. Il continue comme si j'existais pas. En fait, c'est quand ils écoutent pas et qu'ils ont pas les règles, enfin qu'ils respectent pas les règles qu'on leur fixe.

Question N°3 :

D : A quel.s indice.s vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

Alors, soit quand il fait rien, oui, soit quand il me rend son travail en 3 minutes et là ça m'interpelle beaucoup. Après, la plupart du temps, c'est vrai que... ils ont enfin moi, j'essaie de les mettre à l'aise avec, on a le droit de se tromper. On peut demander donc la plupart du temps, ils me le demandent. Oui, voilà même les plus timides maintenant. Alors s'il lève pas le doigt, ils viennent, ils se lèvent, ils viennent me voir, voilà mais bon. La plupart du temps, ils demandent tous. J'en ai aucun maintenant qui reste sans rien faire sur sa feuille.

D : Ok, c'était ça ce que tu remarques le plus en fait ?

E : ce que je remarque le plus, c'est, soit que il se met pas au travail du tout enfin, voilà soit qu'ils bâclent en 5 minutes et voilà. C'est vraiment les les les 2 extrémités. Après c'est vrai qu'au milieu des fois il est, on a l'impression qu'ils travaillent donc on a l'impression qu'ils font et puis après on se rend compte qu'ils ont rien compris donc. Voilà.

Question N°4 :

D : Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves, et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : Si si, si, parce que quand ils y arrivent pas forcément, ils se tiennent pas correctement. Quand ils y arrivent pas, on voit, ils s'agitent, ils regardent, ils font autre chose. Enfin, voilà souvent. Et puis en même temps, quand ils passent du temps à jouer, du coup ils écoutent pas, ils y arrivent pas. Voilà oui. Oui, donc oui, il y a un lien, il y a un lien.

Mais après, ça veut pas dire, parce qu'ils s'agitent qu'ils savent pas faire. Oui, voilà, c'est ça aussi le problème. C'est un peu particulier parce que chacun... Ouais, c'est de voir chaque enfant, comment il fonctionne. Mais des fois, je me trompe aussi. C'est vrai que j'essaie de voir parce qu'ils sont, il y en a certains, dans la classe, qui s'agitent mais qui font le travail. Bon, il y a pas de souci et puis y en a qui agitent, et qui font rien. Enfin voilà c'est

D : et alors comment tu gères ?

E : Ah voilà au cas par cas. Au cas par cas, la plupart du temps, je vois que s'ils s'agitent de trop comme ça et je les prends avec moi au fond -parce que je travaille toujours avec des petits groupes d'enfants - donc ils viennent à côté de moi pour travailler. Il y en a même qui demandent à venir travailler au fond. Alors là je leur dis non, parce que je pense qu'ils peuvent justement se prendre en autonomie, se prendre en charge et donc je dis non, tu fais tout seul.

Voilà, mais par exemple, J., l'an dernier, je le lâchais pas, il était toujours avec moi parce que je savais que si je m'éloignais son, son agitation faisait qu'il travaillait pas.

D : C'est-à-dire que quand tu es au fond, toi, le, le travail qu'ils ont à faire, c'est du travail...

E : ça dépend ! Alors voilà, ça dépend certains, je suis à côté et puis en fait, il faut juste qu'il soit à côté de moi pour être juste un peu plus calme. Et puis, si apporter une précision, si y a besoin. Il y en a d'autres, c'est de travailler vraiment différencié, donc là je suis vraiment avec eux. Et puis Ben ,c'est c'est tout. C'est les 2 gros cas, vraiment les 2 gros.

Voilà, soit je travaille vraiment avec eux quelque chose de différent. Soit j'aide un petit peu comme ça, mais en fait c'est surtout pour les calmer, pour les mettre à côté.

D : D'accord.

E : OK parce qu'en fait, même si j'ai le simple niveau je fais comme si j'avais en gros un double, là cette année j'ai fait vraiment enfin plus de niveaux mais voilà ceux qui avaient toujours besoin que de moi ils étaient toujours avec moi. Sur des moments assez courts.

D : mais et donc du coup toi, dans ces cas-là, tu vas au fond de la classe, sur la grande table, tu te pauses...

E : voilà, moi je m'assois, les autres travaillent tout seuls, ils ont compris leur travail, ceux que je sens en très grosses, difficultés, qui ont un travail vraiment différent, ils viennent avec moi là, où je leur fais faire le travail et ça m'arrive d'en prendre quelques-uns en plus, soit parce qu'ils sont agités, ils travaillent pas, soit parce que je sais qu'ils ont besoin un petit peu de plus d'explications. Donc comme ça j'explique aux 2 en même temps.

D : Voilà d'accord, OK, et est-ce qu'il y en a qui peuvent venir alors que, a priori, pour toi ça roule, et qu'ils pourraient travailler tout seul. Mais qui pourraient venir parce qu'il y a de la place par exemple ?

E : Alors là je non, parce que je leur dis pas qu'ils peuvent venir quand ils veulent. En fait, c'est moi qui dis qui vient à la table. D'accord, c'est moi qui ...y en a qui me demande de venir à la table, par exemple. G., tu vois, un peu insécure, il me demande, je dis non. Enfin, s'il y a de la place je dis oui, mais si y a pas de place je dis non. Je dis : « Oui, tu travailles à ta place, tu es capable de le faire ». Enfin voilà Non parce qu'y a pas ... (compte dans sa tête , 3, 4 et...) 6 places, un maximum en même temps. Parce que si j'en prends trop de toute manière c'est pas possible, c'est pas possible.

Question N°6 :

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire ?

E : c'est pas trop qu'il fasse partie de la classe, parce que les élèves comprennent bien que ce sont des... enfin je te dis quand j'ai eu des inclusions hein, parce que moi je leur expliquais qu'ils étaient en Ulis et qu'ils venaient travailler de temps en temps avec nous, les enfants... s'adaptent bien. Là il y avait pas de souci.

Le plus difficile c'est quand ils doivent arriver et mettons, qu'on a pas fini un travail. Alors bon, la plupart du temps j'essaie d'être ric rac hein. Mais bon des fois, Ben ça débordait ils devaient attendre 2 minutes ou voilà, un petit peu, et après bah, c'est vraiment... Non, quoi, quand c'est pas, on n'écrit pas trop trop, donc on fait beaucoup d'oral, donc c'est... Mais je sais que la fin d'année quand on fait beaucoup de traces écrites ou comme ça, il y en a certains, j'étais obligé de leur écrire. Oui voilà. Je pense à D., voilà quand il venait dans ma classe à la fin, je...Et puis lui, c'était : « C'est bientôt l'heure, c'est bientôt la fin ? ». Voilà des angoisses, des fois qu'on n'arrive pas à, Ben, gérer, parce que ce sont pas nos élèves, donc eux, ça leur... ils aiment pas trop venir avec quelqu'un d'autre. Et puis nous, on sait pas trop non plus jusqu'où on peut aller.

Question N°7 :

D : Qu'est-ce qui rend l'attitude des élèves compliquée dans l'inclusion ?

E : Non parce que tu vois si un élève inclus, est un peu bizarre, je veux dire, enfin, voilà des comportements bizarres, les autres. ..Enfin moi je trouve qu'ils le comprennent et y a pas de... ils comprennent que lui ,Ben, c'est pas pareil donc il a le droit de faire des choses et pas...

Tiens, je me base par exemple sur J. l'an dernier, il était pas un élève d'ULIS, mais bon, il avait quand même un comportement particulier et les autres avaient bien compris que lui il avait le droit de faire certaines choses et pas eux. Donc il y a pas de....C'est pas trop ça qui me gêne moi ouais non.

D : Donc l'attitude ou le comportement, en fait, c'est pas, pour toi, c'est pas...un sujet ?

E : Ben non, parce qu'on arrive à le gérer. Pour le moment, j'ai toujours réussi plus ou moins à bien le gérer. Donc moi je dis pas qu'il y a eu des loupés, mais. ...J'ai jamais eu un enfant inclus qui a refusé vraiment de faire le travail, qui voilà, j'ai pas eu d'opposition ferme, et les autres enfants de la classe, Ben, ont toujours bien accepté les élèves inclus. Donc c'était comme un élève de la classe. C'est vrai que je le traitais comme si c'était un élève lambda de ma classe, donc je, j'ai, il me semble que j'étais de la même façon. Voilà donc...

Annexe N°19 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

Classe de CM1/CM2.

27/09/22,

17 minutes.

D= Doctorante

E= enseignante

D : - L'idée c'est que de tourner autour de 3 thèmes différents donc premier groupe si on peut dire. Alors là on parle de tout le monde, enfin de la classe voilà.

E - d'accord

Question N°1

D - voilà alors pour toi qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer ?

E - en fait l'hétérogénéité

D – OK

E - ouais c'est ça. C'est, alors ça dépend dans quelle matière il y a des choses... alors moi je viens de maternelle hein, là c'est le grand saut en CM 2 c'est j'ai tout à apprendre donc comme j'ai fait avec des moyennes sections, forcément c'est pas simple donc j'ai un peu tout qui est difficile mais c'est quand même l'hétérogénéité, c'est à dire que là alors en plus c'est un double niveau mais en fait oui j'ai tout à apprendre, en plus c'est un double niveau mais en fait j'ai un quintuple le niveau. C'est qu'il y en a aucun y a des petits groupes qui qu'on peut remettre par 2 ou 3 mais ça c'est très dur. C'est comment gérer son temps pour avancer tout en gérant les différents niveaux de chacun

D - ouais

E - ça c'est vraiment compliqué

D - ouais

E - la gestion de classe bon alors c'est là on va pouvoir en parler dès qu'il y a T. et M. et leur AESH ils ont en gros un comportement complètement différent tous

D - OK

E - parce que je pense qu'un petit bruit de fond peut être d'autres questions pour plus tard mais sinon je suis dans une classe où d'habitude y a pas de souci ça fonctionne. C'est vraiment sur l'apprentissage et comment accompagner chacun.

D - j'ai pas remarqué, enfin toi tu le perçois bien sûr,

E - oui,

D - mais comment dire quand on est dans la classe en observateur on a pas l'impression que la classe elle est, comment dire, hors de contrôle tu vois, ou qu'elle part vraiment dans tous les sens, ou en tout cas qu'il y a quelque chose qui est en dehors de l'apprentissage ou que les enfants sont déconcentrés en fait,

E - oui,

D - ça donne pas cette impression

E - parfois moi je trouve enfin dans à chaque fois ils sont dans le dans le propos même quand ils bavardent franchement ils sont toujours ils sont vraiment centrés ils sont sur le travail c'est une classe de de travailleurs.

D - oui,

E - chacun à son niveau avec ses particularités mais franchement il y a un esprit de classe en tout cas qui travaille ça ce je suis assez d'accord là-dessus.

Ils discutent boulot quoi

D - Ah oui mais c'est ça

E- ça discute ça échange oui complètement

Question N°2

D- maintenant au niveau de leur attitude et de leur comportement pour toi qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer chez les élèves au niveau de leur attitude leur comportement on est toujours sur toute la classe ?

M- oui franchement j'ai une classe de mignon il aurait fallu me demandé ça dans une autre classe j'aurais pu dire. Ici ce serait peut-être certains élèves qui prennent beaucoup de place par rapport à d'autres c'est plutôt ça de canaliser sans les empêcher sans les brimer non plus parce que ils sont volontaires donc il faut pas non plus trop les empêcher aussi donc ce serait plutôt ça que je trouverais difficile. Donc c'est quand même du positif c'est à dire que c'est tous ceux qui veulent participer mais pour laisser la place à tout le monde franchement je sais pas si t'as vu là là ce que c'est non mais c'est une classe de rêve hein voilà je j'ai pas grand chose à leur reprocher.

D- R. j'ai bien oui oui oui R. quand il était en CP,

M- E. oui je sais, on m'a dit

D- c'est encore autre chose mais R. c'était c'était très très difficile il était chez M. à un moment donné je crois.

E- ouais

D- après il a été avec une autre collègue qui est partie finalement, et c'était très compliqué.

E- bah bien c'est un peu compliqué mais je sais pas là ça fonctionne, ça a dérapé dès le premier jour aussitôt il est parti en crise, c'est comme ça qu'il est parti voir F. (la directrice) normalement donc je pensais pas : c'était la rentrée le stress il me connaissait pas, et puis maintenant ça fonctionne et pourtant il est frustré par ce que je peux lui dire parfois mais il réagit bien . Bon, je lui amène ça subtilement enfin j'essaye en tout cas mais je n'ai pas du tout eu de soucis depuis le premier septembre donc ça fonctionne bien.

D- OK,

E- on en a beaucoup parlé (tous les deux) donc j'essaye d'observer et puis lui voilà il a certainement changé parce que là effectivement il y a pas de doute, il n'a pas tout à fait le même comportement que les autres ou réagit pas de la même manière en tout cas mais moi il me pose pas trop de problèmes,

D- non c'est sûr qu'il a dû cheminer, on le reconnaît mais dans une version de lui-même quand même plus apaisée. Dans des ruptures c'était tellement trop qu'il pouvait pas supporter il faisait autre chose, enfin c'était très difficile.

E- ouais non non moi j'ais pas ce sentiment là.

Question N°3

D- alors ensuite on passe à la 2^{ème} partie : à quoi tu vois qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ? Quand il ne te le demande pas en fait, c'est quoi tes antennes ?

E- en général ils sont déjà en train de papillonner ils sont en train de prendre les gommes, de mâchouiller, de dessiner je ne sais où, bon voilà je sais très bien que s'ils sont partis ailleurs, je sais aussi que je vais commencer à repérer que certains sont en mouvement mais qu'ils écoutent, y a aussi ça hein on a besoin aussi de bouger en général pour écouter, mais certains je vois bien où ils sont, je vois dans le regard en fait je vois aussi parce que la classe est petite et y a pas grand monde donc moi il suffit que je circule et j'ai un aperçu sur sur ce qu'ils font ce qu'ils ont noté pas noté où ils en sont. Oui si depuis un petit moment ils n'ont pas répondu bon parce qu'en général j'essaie de solliciter un peu tout le monde, encore une fois c'est une petite classe donc c'est plus facile pour repérer donc oui donc ça se repère assez facilement à ce niveau-là

D- et est-ce que là tu dirais qu'il y a une différence avec les élèves de l'ULIS ?

E- alors le problème c'est qu'ils ne sont pas tout seul dans la classe il y a toujours N.(AESH) qui est là oui, non le vendredi après-midi non mais sinon mais du coup moi je me cale, je cale ce que je fais, par exemple T. ne peut pas écrire donc forcément je veux pas mettre de l'écrit le vendredi si elle est pas là alors.

Après la question c'était déjà si je vois qu'ils ne comprennent pas ?

D- Oui, quels sont tes indices, enfin comment tu te le vois aussi avec les élèves qui sont « en inclusion » ?

E- bah ça dépend après aussi de leur profil mais M. ne se concentre pas où peu ou très peu et donc il est déjà en train de faire du bruit et puis il parle complètement d'autres choses donc on est obligé de se rapprocher, ou moi je l'interpelle, « alors M. ? » et hop donc là hop, tout de suite il se remet dedans donc M. oui c'est permanent mais bon ça c'est sa caractéristique aussi. Et T., la différence c'est que parler devant tout le monde c'est pas simple donc je le fais quand même parce qu'on avait dit qu'il fallait essayer de le faire (avec la coordinatrice ULIS) et puis il répond quand même hein il répond à N. (AESH) mais oui malgré tout il le fait. Donc et je l'ai vu même des fois participer volontairement donc ça va, T. je perçois moins s'il est dedans ou pas dedans puisqu'il est plus discret donc c'est vrai que je vais moins suivre ça. M. c'est plus c'est plus visible c'est à dire ouais c'est immédiat il réagit aussitôt ou alors il fait tomber ses affaires ou même il se lève enfin des fois c'est voilà c'est on le voit tout de suite.

Question N°4

D - Est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés scolaires des élèves et leur attitude corporelle, leur tenue corporelle enfin leur façon d'être corporellement dans la classe ?

E- Oui oui, pour moi c'est très net,

D- Oui ?

E- Le fait qu'il y ait un comportement particulier et que en parallèle il y a des difficultés scolaires c'est ça ?

D- C'est ça, ça peut être ça oui.

E- Ben moi je le ressens comme ça oui, des enfants soit très agités excessivement agités qui vont être toujours en train de trifouiller un peu tout, tout faire tomber s'éparpiller, il y a toujours plein d'affaires sur la table il s'organise pas et cetera, et à l'inverse complètement inhibé sans bouger oui. Bah voilà j'ai les 2 extrêmes.

D- Quand c'est du trop quoi ?

E- Ah c'est toujours du trop, moi je le vois dans le trop. Ceux qui sont où il y a juste ce qu'il faut la feuille le cahier ils sont organisés euh enfin j'ai y a pas de ouais enfin de ce que je vois cette classe on est vraiment là sur cela oui oui , mais sur mes petits éléments qui sont un peu plus en difficulté et clairement c'est ça c'est dans soit dans l'agitation et ou dans le ouais ou dans l'inhibition. Plutôt comme ça c'est comme ça que je repère aussi au début d'année oui parce que quand je le vois je me dis soit c'est parce qu'ils sont comme R. où justement, brillant, et donc cette agitation-là donc ça je la connais parce que ce mes enfants sont comme ça, mais sinon on voit c'est plutôt dans le manque d'organisation.

D- D'accord.

E- Je ferais comme ça pour moi.

Question N°5.

D : tu as combien d'élèves que tu dirais « en inclusion » ?

E : j'en ai deux

Question N°6

D - Donc là par rapport à l'inclusion, qu'est-ce qui pour toi est le plus difficile dans cette situation d'inclusion scolaire ?

E- Ce qui est difficile c'est que je les connais pas bien, mais après c'est le début d'année aussi mais on n'a pas eu le temps de faire elle (la coordinatrice Ulis : E.) m'a fait un petit topo sur rapidement ce qui est ce qui pouvait être potentiellement mis en place dans les différentes matières, pour quelles matière ils étaient inclus . Mais en fait je les connais pas donc je sais même pas s'ils savent bien écrire, je me suis rendu compte pour T., j'ai vu déjà écrire le prénom c'est compliqué. C'est vraiment sur de l'observation, donc il aurait fallu, mais encore une fois c'est faute de temps, et puis là c'était elle (E.) était pas là, elle avait l'inspection enfin voilà on a pas trop osé mais en fait je ne sais pas quelles sont leurs capacités je ne sais même pas ce qu'ils savent faire en français ou en maths, je sais même pas s'ils lisent je sais même pas s'ils écrivent, je sais rien ! Donc en fait moi je le vois en me disant : bon, ils ont l'air de lire... Allez hop ! je relance, en même temps je dis oui mais T. il a pas l'air à l'aise est-ce que je le stoppe mais en même temps est-ce qu'il faut pas le pousser un peu en fait ? C'est super dur ouais je vois c'est pas du tout enfin c'est pas pour moi c'est impossible à faire ! Ouais,

moi, pour moi, ils sont pas du tout inclus : ils sont là enfin je voudrais hein (qu'ils soient inclus) mais mais honnêtement je les inclus pas ! Je les inclus dans le sens où pour moi ils font partie de la classe et que je les considère comme tel, mais réellement non parce que je sais pas comment adapter, parce que je sais pas ce qu'ils sont en mesure de faire ou de pas faire. Ils ont pas l'air de faire les mêmes choses déjà : les 2 qui sont loin d'être pareils, forcément ils sont uniques... je les ai repérés un petit peu : ce qu'on peut pousser un petit peu ou pas trop, on cerne et là malgré tout c'est le fait de les avoir une demi-heure en sciences - en plus les sciences c'est pas du tout le même style que du ce qu'on peut faire sur une matinée classique de maths français - même les autres ont un comportement un peu différent dès qu'on change de matière sur ce type de matière un peu moins guidée ou parce que je les guide moins sûrement hein, y a quelque chose, mais donc non pour moi oui c'est c'est c'est très dur, et en fait c'est ce qui est très frustrant ! J'y pense mais tous les jours, je me dis : bon alors comment là ? C'est complètement raté je les ai pas du tout bah justement inclus ! D'accord c'est compliqué, pour moi c'est pas une inclusion, non c'est super intéressant mais voilà ce c'est toujours très compliqué l'inclusion. L'idée est bonne, enfin franchement tout ce qu'on veut mettre en place, mais on n'est pas dans la pratique soit alors il faut nous faire former clairement, on nous fait un mois de formation sur ce qui serait d'ailleurs indispensable ce serait pour les autres parce que y en a qui ont des petits troubles qui pourraient être... Donc ça c'est la base déjà, mais sur la psychologie de l'enfant mais bon on va parler de la formation... ! Mais bon voilà on a rien et donc ça c'est l'autoformation mais ouais. Et donc là non, clairement pour moi c'est pas de l'inclusion. Même je sais pas dans la classe ce (les 2 élèves « inclus » sont au fond de la classe) que j'ai dans le fond de classe ? Eux se sont placés là au début d'année, mais il faut pas les mettre au milieu devant, mais en même temps ça fait des places vides, enfin c'est c'est pas simple... Parce que derrière c'est pas être inclus que d'être derrière, donc quand on fait j'essaie de faire en groupe mais c'est pareil du coup je mets A., un CM2 qui fonctionne bien avec eux mais en même temps c'est... je sais pas oui j'ai que des questions et pas de réponse. Mais oui c'est du tâtonnement ça c'est sûr, mais c'est du tâtonnement sans tâtonner c'est à dire je tâtonne avec mon petit cerveau sans formation et donc je sais pas trop en fait, c'est ça si on était plusieurs c'est ce qu'on dit à plusieurs forcément on a plus d'idées là je tâtonne toute seule...

D- Ça donne l'impression que t'es dans quelque chose de fermé ?

E- Un peu, pour l'instant tu vois j'ai pas trop de solutions, bah pas trop de solution alors après, encore une fois, je découvre le niveau et l'élémentaire, donc déjà je tâtonne pas mal toute seule... !

D- C'est intéressant parce que je pense que ça va recouper, et ça recoupe déjà pas mal de choses de ce que j'ai pu lire de ce que j'ai pu entendre comme ça à l'école,

E- Et même en sport, parce que je les ai en sport mais même en sport c'est complètement différent enfin c'est compliqué de ne pas les avoir le matin, pour M., c'est que la capacité physique est plus modérée, oui c'est quand même extrême, enfin c'est hyper angoissant en fait enfin surtout le cas de M. précisément. Et même T., j'ai tellement peur de le brusquer et je le sens tellement fragile, mais en même temps bon avec moi ça a l'air de bien se passer enfin bon il a l'air oui, il a pas l'air...on fait des câlins il est tout content il a l'air, bon il m'a l'air bien dans la classe, c'est le cas pour les autres aussi... mais je m'inquiète trop.....

Question N°7

D- Dernière question : qu'est-ce qui rend l'inclusion compliquée dans l'attitude des élèves c'est à dire est-ce que dans l'attitude des élèves inclus, est-ce qu'il y a quelque chose qui rend l'inclusion difficile ? Alors pas au niveau scolaire, puisque là j'ai compris ce que tu m'as dit, mais au niveau de leur attitude est-ce que tu trouves - ou pas- qu'il y a quelque chose dans leur attitude qui rend leur inclusion dans la classe compliquée ?

E- Ben ça dépend, ça dépend des profils. Parce que M., c'est un petit bonhomme qui est plein de joie de vivre, qui discute, qui est très à l'aise, donc il est parfaitement intégré dans la classe, il est parfaitement intégré, il a aussi un handicap qui se voit et ça les autres sont plus sensibles parce que ça se voit donc on le voit avec avec l'oxygène et cetera... En sport, eux ils sont admiratifs, ils le voient courir, ils : ouah, mais comment il fait donc ça ? Ça amène la sympathie, alors que T. qui est très inhibé. Il est pas en contact, donc il est pas inclus. Mais je pense qu'il le voit même pas, alors c'est méchant hein, mais j'ai l'impression qu'il le voit même pas... En sport, il est en retrait. Le sport, c'est là où y a quand même la cohésion, et là il est en retrait dans les activités de groupe il est en retrait donc pour le coup, je pense qu'effectivement il n'est pas inclus de la même manière c'est vraiment lié pour moi au profil, enfin là clairement entre les 2 c'est très net, j'ai les 2 extrêmes oui, et je pense que le fait que ça soit visible où invisible, c'est beaucoup. C'est comme pour tout le monde hein, dans la rue aussi hein, quand on a une maladie ou un handicap invisible on le voit pas on est moins bien traité, c'est flagrant, c'est très net dans la classe, encore plus avec des petits qui n'ont pas cette idée qu'un handicap puisse être invisible.

Annexe N°20 : Retranscription d'un entretien avec un enseignant de J.

Entretien Annexe N°20

Classe de CM1-CM2

Le 23/02/23, durée 23mn

D : doctorante

E : enseignante

Question N°1

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile à gérer pour toi chez les enfants en classe ?

E : La différence de niveau entre les enfants, j'ai pas assez de temps pour aller voir les différents enfants, parce que je vois qu'il y a des différences de rapidité, des déséquilibres de rapidité parce qu'il y a en a qui comprennent rapidement, d'autres qui nécessitent des explications complémentaires, et donc c'est ce que j'ai le plus de mal à gérer, et puis la culpabilité que ça entraîne, et puis bon.... Après, moi j'ai pas de comportement cette année dans cette classe, mais j'ai eu des enfants qui avaient des problèmes de comportement et là ça occupe tout ton temps, au détriment du pédagogique, c'est difficile de faire les deux.

Mais là, c'est les différences de niveau entre les enfants, quand je veux aider des enfants en difficultés, les autres ne sont finalement pas assez silencieux, ils ne sont pas super autonomes en général dans l'école, donc quand tu veux travailler avec un petit groupe, je trouve ça super compliqué d'arriver à gérer le calme dans la classe, et en même temps te concentrer sur ce qui tu es en train de faire.

Question N°2

D : Qu'est-ce qui est le plus problématique dans leur attitude et dans leur comportement ?

E : Ils se dispersent vite, c'est difficile de tenir leur attention sur du long terme, un rien peut les déconcentrer, le fait qu'ils aient des difficultés à rester concentré je trouve ça difficile, ils sont plus rétifs à l'effort, dès qu'ils sentent que ça va demander un effort... ils veulent aller à la simplicité. Le fait qu'ils expriment très, très souvent des préférences entre des matières, quand c'est une matière qu'ils n'aiment pas, ils ne s'impliquent pas dans la matière, j'ai toujours l'impression d'être en train

de tirer, tirer, tirer, pour les emmener avec moi. Après j'ai une classe qui est assez dynamique et assez curieuse, donc ça c'est super positif, mais il faut tout le temps, tout le temps, tout le temps insuffler de l'énergie, et tout ce que tu as insufflée comme méthode, tu as l'impression qu'il faut le réinsuffler régulièrement parce que ce que tu penses avoir acquis à un moment donné ne l'est pas. A des moments je suis un peu destabilisée, parce que j'ai l'impression de leur donner beaucoup d'aide, je leur en donne de plus en plus depuis le début de ma carrière, je leur mets des coups de pouce et des fois je suis destabilisée parce qu'ils ne le regardent même pas. Je suis destabilisée parce qu'ils n'ont pas envie, dès fois tu peux faire une évaluation, ils vont en récréation avant qu'on la finisse, et ils n'essayeraient même pas de se donner les réponses ! Alors que nous, on serait allé dans le couloir et on aurait dit : « Qu'est-ce que tu as mis ? » Des fois ce qui me destablit c'est que la note, le résultat, pour certains ça importe peu finalement. Alors que nous on avait cette envie d'apprendre...

D : Ils gagnent en liberté ? Ils sont moins aliénés, ça coule un peu donc ?

E : Oui, mais ça coule trop ! Entre ce qu'on a vécu nous où on avait la pression de la maîtresse, des parents, de l'institution, là... bon j'en ai quand même certains qui se mettent une pression. Mais ce qui me destabilise, c'est que j'en ai quand même certains qui passent à côté des aides que je leur donne, parce que moi je simplifie toutes les consignes, je mets des schémas qui rendent la consigne moins lourde. Et j'en vois certains qui ne regardent pas ! Je trouve que l'effort, ils sont durs à mettre en effort, ils veulent que tout soit jeu, mais à un moment donné, tout ne peut pas être jeu ! Ils ont du mal à l'écrit, ils veulent beaucoup parler, mais le côté plus fastidieux de l'écrit, tu vois bien que c'est pas leur truc.

Question N°3

D : A quels indices vois-tu qu'un élève est perdu ou qu'il ne comprend pas ?

E : Alors, dans ma classe, tu as ceux qui vont regarder la feuille d'à côté, tu as les copieurs, tu as celui qui va regarder dans son cartable, dans sa trousse, tu sais plus ce qu'il cherche, il a tellement cherché que quand on corrige, il n'a pas démarré, il y a ceux qui surjoue la réflexion parce qu'il croit qu'il y a une attitude qui correspond à la réflexion, alors il fait comme ça...alors que tu sens qu'en fait euh... Après tu as ceux qui vont bouger sur leur chaise, qui vont s'agiter, qui vont s'énerver, qui vont faire les pitres, après tu en as qui demandent aussi. Voilà, tous ces comportements pour éviter la tâche, après tu as aussi ceux qui participent peu, après ça peut être de la timidité. Alors pas dans cette classe parce que je trouve qu'ils demandent facilement, mais pour une autre classe, j'avais mis en place un petit cube avec différentes couleurs, où il y avait « j'ai besoin d'aide, j'ai fini je veux bien aider

quelqu'un... » pour pas qu'ils aient besoin de lever la main, parce que je trouve que c'est lourd de lever la main, et moi je passais dans les rangs discrètement.

Question N°4

D : est-ce que tu penses qu'il y a un lien entre les difficultés des élèves et leur attitude ou leur tenue corporelle ?

E : pour certains oui ! Le fait d'être confronté à une difficulté et de ne pas savoir comment le résoudre, tu vois que ça crée de l'angoisse, leur posture sur leur chaise, ou d'être sous la table à faire je ne sais quoi, tu vois bien que l'enfant ne sait pas comment se débrouiller pour gérer son stress et son angoisse par rapport à la demande à laquelle il ne sait pas répondre. Après tu en as qui ne sont pas en difficulté et qui bougent aussi. Après tu corriges, et tu vois bien ceux qui bougent parce qu'ils sont un peu nerveux, et qu'en fait au niveau de la demande scolaire ça fonctionne bien, et puis ceux pour lesquels le comportement est vraiment lié à la demande scolaire. Oui, je fais le lien.

Question N°5

D : Tu as combien d'élève en inclusion dans ta classe ?

E : J'en ai 1.

Question N°6

D : Qu'est-ce qui est le plus difficile dans l'inclusion scolaire pour toi ?

E : Alors, ils arrivent avec d'autres problèmes, par exemple, il y en a qui sont non lecteurs, ce qui n'est pas un problème que j'ai avec d'autres élèves de ma classe, donc ça ramène d'autres difficultés. Par exemple, D. il est non lecteur, mais scripteur, donc ça veut dire qu'il va recopier des choses mais sans comprendre, donc ça veut dire qu'il va faire de la graphie, et il ne peut pas apprendre les leçons, et en plus il cumule, comme souvent en ULIS, des problèmes de mémorisation. Donc pour l'évaluation et la vérification des connaissances, je ne peux absolument pas fonctionner comme avec d'autres élèves de ma classe... Donc je me donne moi-même mes propres objectifs, donc ça fait deux ans que je ne les évalue pas vraiment, parce que je m'aperçois que c'est une situation compliquée, c'est une situation de stress pour eux, ils savent qu'ils n'y arriveront pas. Ce qui m'intéresse plus c'est de leur amener une démarche, quand on fait des sciences, c'est la démarche expérimentale, trouver des hypothèses, de vérification... donc je me détache des évaluations. J'ai pas les mêmes objectifs. Mais il y a des trucs bizarres, par exemple, j'ai des élèves dans la classe qui ont une AESH,

et qui sont moins en difficulté qu'un élève d'ULIS qui va venir tout seul, donc ça serait bien qu'ils viennent avec une AESH, pour eux c'est difficile, ils s'éparpillent.

Question N°7

D : Qu'est-ce qui rend l'inclusion compliquée dans l'attitude des élèves ?

E : Ce qui peut être compliqué pour eux, ça peut être d'arriver dans une classe qui forme un groupe, et puis de trouver sa place. Après ceux que j'ai, ils sont souvent inclus de nombreuses heures, donc ils appartiennent à la classe, ça facilite, ils ont leur propre place...

Après quand tu es dans une classe de lecteur et que tu ne sais pas lire et que tu ne sais pas compter au-delà de 5, ça complique les choses quand même. Pour les autres élèves de la classe, j'ai pas l'impression que ça pose de problème particulier, après il n'a pas de problème de comportement. Pour moi c'est plus la culpabilité parce que j'ai du mal à l'aider comme j'aimerais, c'est ça le plus compliqué pour moi. Donc dès fois l'inclusion elle me déstabilise, je vois les limites du truc. Il faut trouver un équilibre entre le tout inclus et est-ce que l'enfant va y trouver son compte. Après les deux élèves que j'ai eu en inclusion, ils ont conscience quand même de ce qui se passe. Je suis pour l'inclusion, mais il faut aussi se donner les moyens de ses ambitions aussi, moi je trouve que c'est ça qui est un peu dommage, j'ai l'impression qu'on veut inclure pour inclure, mais après il faut des moyens, c'est pas pour tout le monde.

Annexe N°21 : Livret en ligne « Les petits chemins »

Document élaboré à l'occasion du PEAC, à voir à l'adresse suivante :

<https://guillaumehillairet.fr/GH/index.php/projets-collectifs/chemins>



Les petits chemins traverses et quotidiens

Une résidence d'artiste de Guillaume Hillairet à l'école et au collège Bourran de Mégnac

Arpenter, flâner, marcher, puis cartographier un territoire est une chose éminemment politique. Cela définit une mobilité autorisée, ou subversive. Le parcours d'éducation artistique et culturelle *Un chemin de randonnée culturelle dans la ville de Mégnac* se veut être une expérience liée à la marche dans la ville, à l'identification de lieux liés à la culture, à la rencontre avec des artistes, à la représentation des territoires de vie de chacun et des chemins qui les traversent.

Le réel, l'imaginaire ne sont pas divergents, mais des moments perceptifs liés entre eux. Ni l'un ni l'autre n'est prépondérant, ils s'enrichissent mutuellement. Dans ce cadre, où la frontière entre les deux reste floue, peuvent se développer des approches décalées de nos voyages dans l'espace urbain.

Cette première année de travail a permis d'ouvrir des chemins d'interprétations de la ville. Des lectures sensibles du paysage urbain ont amené les enfants à inventer leurs déplacements et découvrir la richesse de leur environnement proche. Un travail de *géo-poétique* a vu le jour et ce Cahier de randonnées n°1 en révèle de remarquables fragments.

Guillaume Hillairet

Annexe N°22 : Projet PEAC

École, animation, culture : quand les rythmes scolaires interrogent les territoires et les partenariats.
Colloque ISIAT-IUT
25 et 26 janvier 2016

Yves Legay , directeur de l'école d'application Bourran, Mérignac.
Christian Cazeneuve, psychologue scolaire.

« L'instruction a des lieux définis et séparés, mais encore faut-il savoir quelle instruction il faut dispenser. L'éducation enseigne le passage, le déplacement, voire l'errance sans lieu défini. L'école démocratique doit se localiser avec l'une et se délocaliser avec l'autre. »

Jean-Luc Nancy, Distinction des lieux.

Nous allons vous parler d'une expérience qui a lieu dans l'école d'application de Bourran, à Mérignac. C'est une école qui a parmi les enseignants des maîtres formateurs assurant la formation de professeurs des écoles stagiaires, travaillant en liaison avec l'Espé d'Aquitaine.

Nous ne nous inscrivons pas, dans cette intervention, dans une logique d'identification de *Bonnes Pratiques*, cela viendrait bien trop tôt dans cette expérience. De plus, on peut douter de l'efficacité d'une telle logique dans la transmission d'une expérience. Laissons la question ouverte.

Pour le moment, nous nous situons plutôt dans un témoignage sur les conditions locales de mise en œuvre effective d'une Refondation de l'école, précisément pour ce qui concerne la mise en place de la réforme des rythmes scolaires. Sous quelles modalités s'est-elle effectuée dans notre école ? Quels ont été ses effets sur les pratiques des enseignants ? Comment s'est amorcée une connexion avec le T.A.P. ?

La réforme des rythmes scolaires n'a été effective dans notre commune qu'à la rentrée 2013-2014. L'année précédente a donc permis de prendre le temps d'une réflexion sur cette réforme, et surtout de ne pas l'envisager comme une injonction ministérielle de plus, mais comme l'occasion de traiter une question que se posait l'équipe enseignante.

En début d'année 2012-2013, nous avons mis en place, sans nécessairement avoir à l'esprit la mise en œuvre de cette réforme un dispositif de réunion régulière de l'équipe : des réunions de cycles *enfants en difficultés* organisée une fois par mois, et d'une durée d'une heure, pas plus. Véritable gageure dans une école de 15 classes.

L'idée était de faire un point régulier en équipe sur les situations d'enfants

qui nous paraissaient les plus problématiques. Se parler donc. Ce dispositif n'a rien d'original bien sûr, mais le cadre que nous nous sommes imposés - régularité et temps de réunion court - a eu des effets.

Au cours d'une de ces réunions, une enseignante chevronnée nous a fait part de sa difficulté de plus en plus marquée pour enseigner avec les enfants tels qu'ils sont maintenant, ce qui a déplacé l'objet de nos réunions. Elle ne voyait plus comment, en restant dans le cadre strict de sa classe, venir à bout des difficultés rencontrées par des enfants de plus en plus agités, connaissant pour certains un décalage de plus en plus marqué entre l'organisation de leur vie familiale et les exigences de l'école. C'est schématiquement l'analyse qu'elle a faite de ses difficultés. Il y a eu donc au cours de ces réunions une mise en tension entre une approche plutôt singulière des difficultés des élèves – que faire avec tel ou tel enfant qui pose problème - et le fonctionnement de l'école. Pouvons nous aider les enfants en difficulté en nous en tenant à une approche pédagogique organisée uniquement à partir d'une juxtaposition étanche de classes ? Devions nous continuer à ne considérer les enfants que comme des individus atomisés dont nous avons à charge d'augmenter *le capital de compétences*, comme le propose un modèle élitiste et compétitif de l'école, ou réintroduire une dimension sociale plus apaisée dans ces apprentissages, faites d'échanges, de coopération ?

Nos échanges nous ont amenés à traiter cette question des difficultés rencontrées par les enfants – et les enseignants – à partir d'une réflexion sur le fonctionnement de l'école. Soutenus par notre hiérarchie directe, l'IEN de circonscription, et profitant de l'ouverture proposée par la loi de Refondation de l'école, nous nous sommes engagés dans des dispositifs plus ou moins expérimentaux. Pour donner une idée de la temporalité dans laquelle ce projet s'est mis en place, nos discussions ont eu lieu en gros entre janvier et juin 2013, la mise en œuvre de notre projet à la rentrée de l'année scolaire 2013-2014.

Quelles modifications avons nous introduites dans le fonctionnement de l'école ?

- un accueil des enfants à 8h20 dans les classes, par les enseignants, afin d'éviter *l'effet troupeau* de 8h30 – ce moment où chaque enseignant s'épuise à mettre en rang les enfants de sa classe sous le préau. Cet accueil singulier de chaque enfant se fait avec la participation des animateurs chargés du TAP, mais aussi des enfants eux mêmes : quelques enfants sont engagés à chaque fois dans cet accueil.

- plus en lien avec la réforme des rythmes scolaires, une organisation du mercredi matin par ateliers à dominante culturelles et artistiques : philo-écriture, jeux mathématiques, théâtre d'ombres, vidéo émotions, ouverture culturelle (connaissance d'autres pays), lecture d'oeuvre d'art, cinéma, littérature arts visuels.
- Les enfants ne sont pas, pendant ce temps là accueillis, selon une logique de classes mais les enfants de CP, d'Ulis école et de CE1 sont mélangés dans ces ateliers. Cela favorise des relations entre élèves de différentes classes, - ils se saluent, se parlent, connaissent leurs prénoms – des choses toutes simples. Ce dispositif favorise l'inclusion des élèves d'Ulis école qui trouvent un lieu où leur parole vaut autant que celle des autres. En ce qui concerne l'atelier cinéma, nous avons pu constater que ces enfants pouvaient de façon tout à fait pertinente entrer dans une discussion avec leurs pairs.

- nous avons été aussi soucieux de répondre au plus vite aux interrogations des parents sur cette nouvelle organisation de l'école ; d'ou la mise en place d'un *café-parent* hebdomadaire, moment de rencontre convivial le jeudi matin. La coordonnatrice TAP participe régulièrement à ce café-parent. Plus récemment, des animateurs TAP nous ont rejoint dans ce dispositif. L'intérêt d'une telle démarche est de renforcer le lien entre activités scolaires et périscolaires, de permettre aux uns et aux autres d'aborder des questions sur l'éducation des enfants et des parents.

Une résidence d'artiste installée dans l'établissement, à l'initiative du service culturel de la mairie, mais aussi l'intervention d'étudiantes en *Licence professionnelle Conception de projets et médiation artistique et culturelle*, que nous avons sollicitées pour poser un regard extérieur sur notre démarche, nous ont permis de raffermir les liens existants entre différents partenaires et de faire un pas de plus : nous engager dans un PEAC en partenariat avec les services culturels de la mairie, le collège de secteur, et une association de médiation culturelle, l'association Script. Un moment important dans ce passage au second temps de cette expérience fut une réunion au cours de laquelle les étudiantes ont rendu compte de leurs travaux auprès des enseignants de l'école, mais aussi du principal et du principal adjoint du collège, de responsables de services de la mairie (culture, éducation, jeunesse), et de parents d'élèves. C'est autour d'une proposition des étudiantes que s'est cristallisé le projet de PEAC : formaliser, sur le modèle des chemins de grande randonnée, un parcours de randonnée culturelle à Mérignac.

Voici la commande passée aux étudiantes pour leur projet tutoré :

Dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires, l'école élémentaire d'application Bourran, à Mérignac, travaille à la mise en place d'une nouvelle organisation le mercredi matin. Il s'agit de rompre avec le fonctionnement habituel de l'école, notamment en se décalant d'une structuration de l'espace scolaire en classes séparées. L'accent sera mis, entre autres, sur la qualité de l'accueil des enfants et corrélativement sur le vivre ensemble à l'école ; il importe de redonner une dimension collective à cette institution, d'en faire un lieu d'échanges, de paroles, et de création dans lequel chaque enfant puisse trouver une place. Un des enjeux sera de maintenir les enfants qui connaissent des difficultés dans un lien social apaisé au sein de l'école, qui pourra les aider à progresser. En ce sens, ce dispositif expérimental s'inscrira dans l'esprit de la circulaire de rentrée 2014, pour une «école exigeante et bienveillante».

Dans cette nouvelle organisation, les activités culturelles et artistiques trouveront naturellement leur place. Elles nous semblent essentielles pour permettre à chaque enfant de construire de façon vivante et créative sa présence dans un espace social. Un projet en ce sens reste à élaborer, en s'appuyant sur les moyens de l'éducation nationale, mais en faisant appel aussi à d'autres acteurs.

Le projet doit s'appuyer sur la proximité de lieux et/ou d'acteurs culturels de la commune de Mérignac afin de permettre à l'élève de construire un parcours culturel et d'être aussi un acteur culturel.

La proposition des étudiantes qui a retenu l'attention des différents partenaires :

La randonnée culturelle mérignacaise relierait les différents lieux culturels, institutionnels, associatifs, privés, patrimoniaux, naturels et socio-culturels. Les structures impliquées seraient de diverses natures comme les salles de spectacles, la Mairie, l'Hôtel de ville, les parcs, les centres socio-culturels, les écoles, le conservatoire, la maison des associations, les librairies...La création de ce parcours culturel à Mérignac permettrait une véritable appropriation du territoire par les enfants qui participeraient à sa mise en place, les rendant acteurs de la médiation culturelle. Les liens entre les structures seront de même renforcés en les plaçant au sein d'un maillage formalisé, d'un réseau concrétisé.

Ce projet s'inspire des "Chemins de Grande Randonnée" préexistants, ayant la volonté première de permettre la découverte d'un territoire. Les

appellations et signalétiques de ces sentiers sont des marques déposées et les symboles utilisées sont inspirés de l'histoire amérindienne. La création et l'installation d'une signalétique spécifique (symboles, couleurs) à la randonnée culturelle méridionale sera à réaliser avec les enfants, permettant ainsi de construire des passerelles entre les arts visuels et les enseignements scolaires comme l'histoire ou la géographie. (Mélanie Barré, Mathilde Blouet, Caroline Parisot, Clémence Ravion, Sarah Sergent)

Annexe N°23 : Note d'intention N°1 du projet « Espace d'école »



Espace d'école

Un laboratoire de recherche et de création pédagogique, artistique, architecturale, culturelle et sociale

Proposition de l'école F [redacted]
avec l'association [redacted]
en collaboration avec [redacted] centre d'architecture

Note d'intention

novembre 2020

Lieu d'apprentissages et de transmission des savoirs, l'école a aussi vocation à se faire laboratoire d'expérimentation culturelle pour explorer de nouvelles manières d'être ensemble dans la classe et dans l'école. En croisant différentes approches (pédagogique, géographique, artistique, architecturale), il s'agira d'*ouvrir un espace de réflexion et de création pour questionner des aménagements et des agencements de lieux actuellement conditionnés par des protocoles sanitaires. Comment faire avec ces contraintes pour inventer des pratiques spatiales et relationnelles qui soutiennent encore le désir d'apprendre, de s'exprimer, de partager ?*

Notre hypothèse est que la coopération entre des acteurs de différents champs professionnels (éducation, art et architecture, culture et sciences sociales) faciliterait l'émergence d'un tel espace de recherche. Ainsi une *maîtrise d'ouvrage collective*, associant l'Éducation nationale, la Ville et autres collectivités publiques, pourrait-elle s'appuyer sur une *maîtrise d'œuvre coopérative* (enseignants et intervenants de l'école [redacted] artistes associés à [redacted] architectes associés à [redacted], chercheurs de l'Université) pour :

- dans un premier temps, *produire un diagnostic* des effets produits par la crise sanitaire sur le fonctionnement de l'école à plusieurs niveaux : organisation des espaces, relations pédagogiques et sociales, rapport à l'environnement...
- dans un second temps, mettre en œuvre *un projet de traduction artistique, culturelle et sociale* des contraintes identifiées afin de *produire une matière à penser de nouvelles règles du jeu* pour « faire la classe » et se déplacer dans l'école.

Cette démarche de *micro-géographie* invitera à mettre en lien l'expérience extrascolaire avec la pratique scolaire et à constituer une *maîtrise d'usage participative* impliquant l'ensemble de la communauté éducative pour *produire du commun*.

Note préparatoire à la réunion du 09/11/2020 avec [redacted]
psychologue de l'éducation.

Note rédigée par [redacted] directeur artistique de [redacted]

Annexe N°24 : Projet d'inclusion à J.

PROJET D'INCLUSION SCOLAIRE

Nom : [REDACTED]

Année Scolaire : 2022 / 2023

Prénom : [REDACTED]

Ecole : [REDACTED]

Date de naissance : [REDACTED]

Classe de référence : CM2

Dispositif ULIS

Enseignante : [REDACTED]

Coordinatrice : Mme [REDACTED]

Matières dans sa classe : EPS, Arts visuels, Anglais, Musique, Educ. Civique, Sciences (AESH CO)
+ entrée et sortie, récréations, restauration

Compétences de l'élève :

• Points d'appuis :

- Volontaire
- Essaie de faire de son mieux
- Veut faire plaisir à l'adulte
- Est capable de recopier une phrase en cursive avec support éloigné
- Participe à l'oral
- Commence à se repérer dans la journée, la semaine
- Peu se montrer très empathique

• Difficultés :

- Peut être rapidement dépassé par ses émotions (peut s'emporter physiquement ou verbalement). Ne pas chercher le contact frontal (répression), mais plutôt surjouer la surprise ou l'incompréhension en restant avenant avec lui.
- Influençable
- Temps de concentration faible
- Difficulté à travailler en binôme ou en groupe (peut être conflictuel)
- Déchiffre les mots simples et quelques syllabes complexes, sens difficile
- Difficulté à respecter les codes de prise de parole, à différer

• De l'enseignant du dispositif :

- Adapter l'emploi du temps de l'ULIS à celui de sa classe.
- Anticiper ce qui va se passer pendant sa classe si besoin, au préalable, en ULIS
- Lui rappeler les objectifs.
- Reprendre les activités, les notions de sa classe en ULIS, si nécessaire.
- Valoriser sur le travail effectué.
- Permettre de présenter le contenu de ce qu'il fait dans sa classe aux autres élèves du dispositif s'il le désire.
- Adapter, le cas échéant, les supports qui seront utilisés en fonction des objectifs d'apprentissage (évaluation par exemple).
- Encourager à solliciter de l'aide dès qu'il en a besoin, auprès d'un enfant, des enseignantes de sa classe ou du dispositif.
- Permettre autant que possible l'accompagnement de l'élève par l'AESH co si l'enseignant de sa classe le demande.
- Veiller au vocabulaire employé : « l'ULIS et ta classe », « Tu viens en ULIS, Tu repars dans ta classe. ».

Adaptations Pédagogiques Spécifiques envisagées:

tutorat : Indispensable en cas de lecture ou production d'écrit

trace écrite adaptée : photocopie ou texte à trous.

évaluation adaptée : en dictée à l'adulte avec son enseignant ou au sein de l'ULIS. Permettre de relire ensemble la leçon au préalable et de lui présenter lors de la lecture les questions qui lui seront posées ultérieurement.

autres : présence souhaitable de l'AESH CO en sciences.

Possibilité d'annuler certaines séances dans sa classe en fonction de l'état émotionnel de [REDACTED] Cela peut se produire pendant une séance (quand la pression monte) ou avant une séance (interclasse difficile par exemple). S'il est capable de l'entendre, lui proposer d'aller en ULIS pour s'apaiser, s'il est dépassé, envoyer un élève ou un message à la coordinatrice qui viendra la chercher (simuler avoir besoin de lui).

Signatures :

Emploi du temps PERIODE 1 : du au

BILAN :

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <p>Adaptations pédagogiques mises en place</p> <p><input type="checkbox"/> tutorat</p> <p><input type="checkbox"/> trace écrite adaptée</p> <p><input type="checkbox"/> évaluation adaptée (à l'oral, en classe de référence, QCM, temps supplémentaire, ...)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p><input type="checkbox"/> autres :</p> | <p>Comportement de l'élève (passif/actif, sociable, respectueux, motivé, assidu...)</p> | | |
| <p>Objectifs transversaux (L'objectif a-t-il été atteint ? oui/partiellement/non)</p> | <p>Objectifs disciplinaires (L'objectif a-t-il été atteint ? oui/partiellement/non)</p> | | |
| <p><u>Conclusion:</u></p> <p><input type="checkbox"/> poursuite identique de l'inclusion</p> <p><input type="checkbox"/> modification de l'inclusion</p> | <p>Signature de l'élève</p> | <p>Signature de l'enseignant de la classe de référence</p> | <p>Signature du coordinateur ULIS</p> |
| | | | |

Commentaires, évolution du projet :

Annexe N°25 : Projet SAS des enseignantes du RASED.

Projet SAS

Préambule :

L'école inclusive vise à offrir à chaque enfant l'environnement scolaire le plus adapté à ses particularités individuelles. Quels que soient ses besoins, l'élève doit ainsi pouvoir maximiser son potentiel. Elle doit donc reconnaître et prendre en compte la diversité des besoins des élèves, en s'adaptant à leurs styles et à leurs rythmes d'apprentissage différents.

Le projet :

En co-intervention, il a pour objectif général de créer un espace d'écoute, de partage et de coopération afin de répondre aux besoins individuels de chacun.

Il vise à redynamiser l'enfant pour mieux accompagner l'élève qu'il est, et le rendre plus disponible en classe en l'aidant ainsi à ajuster ses conduites émotionnelles, cognitives, corporelles, sociales et pour son bien-être.

Il doit permettre aux enfants d'être ressenti comme un lieu où activités ludiques, relaxation, décharge d'émotions, communication sont autorisées dans la limite du cadre toléré de cet espace.

Ce cadre véhicule les idées suivantes qui seront verbalisées et bien annoncées à tous et toutes :

« On ne se fait mal, on ne casse pas le matériel, on ne fait pas mal à l'autre et on fait semblant. »

Le rangement fait partie des règles du cadre, le temps de cet espace est lié au temps réel d'où le temps de présence qui dure 40 min.

Public concerné :

Ce projet concerne tous les enfants volontaires des cycles 2 et 3 en particulier les CP et CE1 à raison de 3 places par classe (soit 15 élèves maxi). Toutefois une priorité est donnée à certains enfants à besoins identifiés (définis en concertation avec l'équipe pédagogique).

Les enseignantes spécialisées ADR et ADP sont là pour les accueillir, rappeler le cadre et la liberté d'actions, elles peuvent être aussi partenaire à la demande de l'enfant.

Modalité : à partir du mardi 7 novembre, 2 séances par semaine : le mardi et le jeudi après la récréation de l'après-midi.

Activités proposées sur 2 espaces distincts (2 salles) :

- ▢ Jeux de société, de coopération, de construction, jeu d'adresse, circuit...
- ▢ Marionnettes, livre, puzzle, dessin, écoute, relaxation, motricité fine (découpage, collage, pâte à modeler...)

Déroulement

A chaque début de séance, l'enfant notera son prénom sur une feuille, cette inscription signifie qu'il adhère au dispositif et ce que cela implique (ses libertés et le respect du cadre).

Communication Enseignantes :

Un retour sera fait régulièrement. Ces échanges permettront ainsi de mieux cibler les besoins de l'enfant, de répondre au mieux à ceux-ci afin que leur rapport à l'école, aux apprentissages soit investi et/ou réinvesti.

enseignante spécialisée A.D.R
enseignant spécialisé A.D.P

Annexe N°26 : Guide d'observation dans les classes

Ecole :

Motif de l'observation :

Classe :

Niveau :

Date :

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;">Grille d'observation Disposition spatiale / support pédagogique / mouvement des corps</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

1. Disposition des tables

- En U
- En îlots
- En rangées
- Avec tables individuelles isolées
- Avec tables pour travail en groupe/atelier
- Avec coins (bibliothèque, bricolage, etc...)
- Avec matériel / ressources pour travail en autonomie

2. Bureau de l'enseignant

- Près du tableau
- Au fond de la classe
- Pas de bureau
- Autre

3. L'emploi du temps de la journée de classe est affiché

- Oui
- Non

4. Gestion du comportement des élèves par le maître

- « Fleur » du comportement
- Affichage des élèves dans le « rouge »
- Feux tricolores
- Classe Dojo
- Autre

5. Gestion du temps

- Le maître décide quand commence et quand se termine une activité

- Le maître indique le moment limite pour terminer / commencer une activité (laisse une marge de manœuvre aux élèves)
- Les élèves décident quand ils arrêtent une activité
- Autre

6. Éléments présents dans la classe qui ne sont pas utilitaires / à l'action pédagogique :

- Plantes
- Affiches
- Bricolage
- Dessins
- Mobilier domestique
- Décoration
- Autre :

| |
|-----------------------------------|
| Fonctionnement pédagogique |
|-----------------------------------|

7. Ambiance de la classe

- Silence pesant
- Silence / Concentrée
- Bruyante / ambiance de travail
- Bruyante/ désorganisation
- Agressive entre les élèves / les élèves et le maître
- Entre-aide mutuelle
- Cris des élèves / s'interpellent dans la classe
- Le maître parle très fort / autorité

8. Type de dispositif pédagogique observé

- Magistral sans différenciation
- Magistral avec différenciation
- Individualisé / Plan de travail
- Collectif avec prise en compte de chacun (type pédagogie universelle)
- Atelier type pédagogie universelle

9. Type de fonctionnement pédagogique observé

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Collectif/ magistral | Individuel | Travail écrit - production en groupe/atelier |
| Collectif / institutionnalisation | Magistral Le maître fait une leçon/ prend la parole >10 mn | Travail écrit -production en classe entière (oralisation) |
| En atelier | Travail écrit - production personnelle de.s élève.s | Travail oral en collectif : le maître désigne les élèves qui prennent la parole |
| Institutionnalisation par les élèves | Travail oral en collectif : les élèves peuvent se parler directement | Copie d'une leçon |
| Travail oral en collectif : le maître régule la parole entre les élèves | Autre | |

10. La posture d'étayage du maître

- contrôle = l'enseignant pilote la tâche de façon serrée, en « tour de contrôle »
- contre étayage = pour aller plus vite l'enseignant peut faire à la place des élèves
- accompagnement = l'enseignant parle peu et essaye de provoquer des discussions entre les élèves, ne donne pas la réponse, n'évalue pas
- enseignement = formule et structure les savoirs (institutionnalisation)
- lâcher-prise = autorise les élèves à expérimenter différents chemins, élèves responsables de leur travail
- Magicien = aucune savoir construit (séduction)

| |
|------------------------------------------|
| Observation concernant les corps. |
|------------------------------------------|

11. Posture du maître

- Assis à son bureau
- Debout près de son bureau
- Debout dans la classe
- Auprès des élèves pour les aider
- Animant un atelier
- Se déplace dans la classe
- Immobile
- Autre

12. Les élèves circulent dans la classe

- Librement
- Sur autorisation du maître
- Aucune circulation observée

13. Besoins corporels

- Les élèves peuvent boire quand ils veulent
- Aller aux toilettes quand ils veulent
- Bouger quand ils veulent
- Se reposer s'ils sont fatigués (coins repos ou coussins prévus)

14. Qu'exprime en moyenne le corps des élèves de la classe

- Concentration
- Lassitude
- Désintérêt,

- Incompréhension
- Appétence
- Difficulté
- Agacement
- Envie de fuir la demande scolaire
- Fatigue
- Peur / inquiétude

15. Qu'exprime en moyenne le corps de l'élève observé

- Concentration
- Incompréhension de la demande
- Envie de travailler
- Difficulté / demande de l'aide
- Agacement
- Envie de fuir la demande scolaire
- Fatigue
- Peur / inquiétude
- Agitation motrice +++
- Parle seul
- Bruits
- Autre :

16. Verbalisation du maître concernant les attitudes / besoins corporels des élèves :

